

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**CUMHURİYET'İN İLK 15 YILI (1923–1938) İLE SON 15 YILDA
(2000–2015) EĞİTİMLE İLGİLİ SORUNLARIN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Umut Birkan ÖZKAN

Balıkesir, 2016

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**CUMHURİYET'İN İLK 15 YILI (1923–1938) İLE SON 15 YILDA
(2000–2015) EĞİTİMLE İLGİLİ SORUNLARIN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Umut Birkan ÖZKAN

Danışman:
Doç.Dr. Kemal Oğuz ER

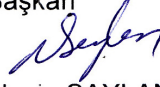
Balıkesir, 2016

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

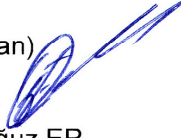
Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda 201212510004 numaralı Umut Birkan ÖZKAN'ın hazırladığı "CUMHURİYET'İN İLK 15 YILI (1923-1938) İLE SON 15 YILDA (2000-2015) EĞİTİMLE İLGİLİ SORUNLARIN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23 Mayıs 2016 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Başkan

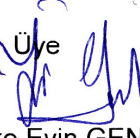


Prof. Dr. Nevin SAYLAN

Üye (Danışman)

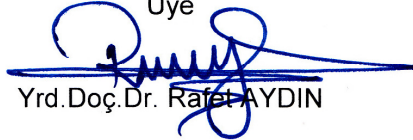


Doç. Dr. Kemal Oğuz ER



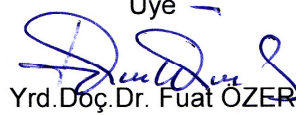
Doç. Dr. İlke Evin GENÇEL

Üye



Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN

Üye




Yrd. Doç. Dr. Fuat ÖZER

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

24.12.5./2016

Enstitü Müdürü



Doç. Dr. Halil İbrahim ŞAHİN
Müdür

ÖNSÖZ

Türkiye’de, çözülemeyecek kadar ciddi eğitim sorunları olduğu konusunda genel bir düşünce hâkimdir. Bu sorunlar, birbirinin devamı ve tamamlayıcısı olan geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında bir süreklilik temelinde değerlendirilmelidir. Bu çalışmada, eğitimsel sorunlar çerçevesinde geçmiş ve bugünü inceleyip karşılaştırmak ve buradan hareketle yarına ilişkin çıkarımlarda bulunmak temel yaklaşım olarak belirlenmiştir. Eğitim programının temellerinden birisi olan tarihi temele küçük bir katkı olması umulan bu çalışmayla ortaya koyulan Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim deneyimlerinden süzülen bilgilerin, eğitim programları alanındaki çalışmalara katkı sağlaması en büyük temenniyi oluşturmaktadır.

Bu çalışma, kendileriyle çalıştığımı gururla haykırabileceğim bilim insanlarından oluşan bir kurulun rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Tez İzleme Komitesi’nde bulunma teveccühünü göstererek beni onurlandıran Prof. Dr. Nevin SAYLAN ve Yard. Doç.Dr. Rafet AYDIN’a teşekkür ederim. Akademik birikimini, zamanını, emeğini ve dostluğunu benimle cömertçe paylaşan danışmanım, değerli hocam sayın Doç.Dr. Kemal Oğuz ER’e teşekkürlerimin yetersiz kalmaması dileklerimle şükranlarımı sunuyorum.

Desteklerinden dolayı beraber çalışmaktan büyük şeref duyduğum mesai arkadaşlarıma, Balıkesir Üniversitesi’nin değerli akademik kadrosuna ve personeline teşekkür ederim. Kaynakçadaki eserler olmadan bu tezdeki fikirleri ortaya koymam olanaksızdı. Kaynakçada belirtilen tüm yazarlara çalışmaları için teşekkür borçluyum.

Bu günlere ulaşabilmemi sağlayan aileme ve herkesten önce; her zaman en büyük desteği sağlayan sevgili eşime ve birlikte geçirmemiz gereken vakitleri bana bağışlayan kızlarıma fedakârlıklarından dolayı minnettarım.

Umut Birkan ÖZKAN

ÖZET

CUMHURİYET'İN İLK 15 YILI (1923–1938) İLE SON 15 YILDA (2000–2015) EĞİTİMLE İLGİLİ SORUNLARIN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Umut Birkan ÖZKAN

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Kemal Oğuz ER

2016, 386 Sayfa

Bu araştırmada, Cumhuriyet'in ilk 15 yılı (1923–1938) ile son 15 yılda (2000–2015) eğitimle ilgili sorunları karşılaştırmalı olarak değerlendirmek ve günümüze ilişkin önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma özelliği gösteren bu çalışmada, 1923–1938 ve 2000–2015 yılları arasında yayımlanan dokümanlardan yola çıkılarak eğitim sorunlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi yapılacağından çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu dönemde yaşanan eğitim sorunlarını değerlendirmeye yönelik olarak birden fazla birim analiz edileceği için çoklu durum deseni içinde yer alan iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesi kısmında evreni oluşturabilecek tüm dokümanlar incelendikten sonra alt problemlere ilişkin kaynaklardan örneklem olabilecekler taranıp; tarih sırasına, konuyla ilgisine ve karşılaştırmaya elverişli olup olmadığına göre düzenlenmiştir.

Her konuda olduğu gibi, siyasal, ekonomik ve toplumsal boyutu oldukça güçlü olan eğitim sorunlarını incelemeden önce kavramsal çerçevenin iyi bir şekilde tanımlanmasına çalışılmıştır. Nesnel bir tavır içinde, sorunları kendi bağlamında değerlendirebilmek için dönemin siyasal, ekonomik, sosyal ve eğitimsel gelişmeleri çalışmanın kapsamına alınmıştır.

Araştırma sorularının öngördüğü; eğitim politikasına, Türk eğitim sistemine, öğretmenlik mesleğine, eğitim bilimleri alanlarına ve eğitimde

program geliştirmeye ilişkin bulgular iki aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada 1923–1938 yılları arasında karşılaşılan eğitim sorunları, ikinci aşamada, 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan eğitim sorunları irdelenmiştir. Elde edilen bilgiler tabloladıştırılarak karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda, alt problemlerde ifade edilen alanların tümünde bazı sorunların çalışılan zaman dilimine dek süregeldiği, bu sorunlara ilave olarak yeni sorunlar baş gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bulgular ilgili literatür bağlamında tartışılmış ve bu dogrultuda öneriler üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları, eğitim politikası, eğitim sistemi, eğitim bilimleri, eğitimde program geliştirme, eğitim sorunları.

ABSTRACT

A COMPORATIVE ASSESSMENT OF THE PROBLEMS IN EDUCATION WITH RESPECT TO THE FIRST 15 YEARS OF TURKISH REPUBLIC (1923–1938) AND THE LAST 15 YEARS (2000–2015)

Umut Birkan ÖZKAN

PhD Thesis, Department of Educational Science

Adviser: Dr. Kemal Oğuz ER

2016, 386 Pages

The purpose of this study is to compare the problems of the education in the first 15 years of Turkish Republic (1923-1938) to the last 15 years (2000-2015) and to make suggestions for today. In this qualitative study, multiple baseline design is used since a comparison and an assessment are made based on documents published between 1923-1938, and between 2000-2015. Intermingled multiple-state pattern, one of the multiple baseline designs, is used since more than one unit is analyzed to compare and assess the educational problems within these periods. While collecting data, all documents that might help to create the population were examined and those sources which can be samples and are related to the sub-problems were scanned and listed chronologically with respect to relevance and suitability for comparison.

Before examining the educational problems, which have strong political, economical, and social dimensions, an effort is made to define the conceptual framework well as has been done in most similar studies. In order to be able to assess the problems objectively within their own context, the political, economical, social, and educational developments in the stated periods are included in the study.

The findings related to education policy, Turkish education system, teaching profession, the areas in educational sciences, and the program

development in education are identified in two phases. Educational problems in 1923-1938 and 2000-2015 are analyzed in the first and second phase respectively. The findings are presented and compared in a table.

The results of the research indicate that some educational troubles in all areas discussed in sub-problems persist up to the time of this study and that, in addition to these problems, new ones have emerged. The findings of this study are discussed with respect to relevant literature and suggestions are made accordingly.

Keywords: Curriculum, education policy, education system, educational sciences, program development in education, educational problems.

**Bu doktora tezi;
“Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir” diyen, kara tahta
başına geçerek halkı cehaletten kurtarmak için son nefesine kadar
çalışan “Başöğretmen”
Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK’e sonsuz şükran ve saygıyla ithaf
edilmiştir.**

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İTHAF	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sayıltı.....	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar.....	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yayınları	13
2.2. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Görülen Siyasal, Ekonomik Ve Sosyal Gelişmeler	21
2.2.1. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Görülen Siyasal Gelişmeler	22
2.2.2. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Görülen Ekonomik Gelişmeler	26
2.2.3. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Görülen Sosyal Gelişmeler	31
2.3. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Meydana Gelen Eğitimsel Gelişmeler	36
2.4. 2000–2015 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitimin Genel Görünümü	56

3. YÖNTEM.....	114
3.1. Araştırmanın Modeli.....	114
3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi.....	117
3.3. Verilerin Toplanması.....	117
3.4. Verilerin Analizi	119
4. BULGULAR VE YORUM	123
4.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar.....	123
4.1.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar.....	124
4.1.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar	138
4.2. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Eğitim Sistemine İlişkin Sorunlar	145
4.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar.....	148
4.2.1.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Okul Öncesi Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar	148
4.2.1.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Okul Öncesi Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar.....	150
4.2.2. İlköğretimde Karşılaşılan Sorunlar.....	154
4.2.2.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) İlköğretimde Karşılaşılan Sorunlar....	154
4.2.2.2. Son 15 Yılda (2000–2015) İlköğretimde Karşılaşılan Sorunlar	158
4.2.3. Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar	162
4.2.3.1. Genel Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar.....	162
4.2.3.1.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Genel Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar	163
4.2.3.1.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Genel Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar.....	166

4.2.3.2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde	
Karşılaşılan Sorunlar	172
4.2.3.2.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar.....	173
4.2.3.2.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar	183
4.2.4. Yükseköğretimde Karşılaşılan Sorunlar.....	192
4.2.4.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Yükseköğretimde Karşılaşılan Sorunlar	192
4.2.4.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Yükseköğretimde Karşılaşılan Sorunlar	196
4.2.5. Halk Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	205
4.2.5.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Halk Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	206
4.2.5.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Halk Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	209
4.2.6. Özel Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar	212
4.2.6.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Özel Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar	212
4.2.6.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Özel Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar	214
4.3. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar	219
4.3.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Öğretmenlik Mesleğinde Karşılaşılan Sorunlar	219
4.3.2. Son 15 Yılda (1923–1938) Öğretmenlik Mesleğinde Karşılaşılan Sorunlar	228
4.4. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Eğitim Bilimleri Alanlarına İlişkin Sorunlar	238
4.4.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sorunlar.....	239

4.4.1.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar	239
4.4.1.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar	242
4.4.2. Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasına İlişkin Sorunlar.....	245
4.4.2.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasında Karşılaşılan Sorunlar.....	246
4.4.2.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasında Karşılaşılan Sorunlar	253
4.4.3. Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Sorunlar.....	259
4.4.3.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Karşılaşılan Sorunlar	260
4.4.3.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Karşılaşılan Sorunlar.....	261
4.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar.....	264
4.5.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Eğitimde Program Geliştirme Alanında Karşılaşılan Sorunlar.....	264
4.5.2. Son 15 Yılda (1923–1938) Eğitimde Program Geliştirme Alanında Karşılaşılan Sorunlar.....	283
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	301
5.1. Sonuçlar.....	301
5.2. Öneriler.....	317
KAYNAKÇA	321
EKLER.....	350

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge 1.	1923–1938 Yılları Arasında Yayımlanan Bazı Eğitim Kitapları	14
Çizelge 2.	1923–1938 Yıllarında Yayımlanmış Eğitimle İlgili Bazı Dergiler.....	15
Çizelge 3.	Yabancı Eğitimcilerin Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Eğitime İlişkin Hazırladıkları Raporlar	17
Çizelge 4.	Heyet-i İlmiye Toplantıları ve Ele Alınan Konular	18
Çizelge 5.	1923–1938 Yılları Arasında Eğitimle İlgili Yasa ve Talimatnameler	19
Çizelge 6.	1923–1938 Yılları Arasında Görev Yapan Milli Eğitim Bakanları	20
Çizelge 7.	1923–1924 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye'deki Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	37
Çizelge 8.	1923–1940 Yılları Arasında Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	38
Çizelge 9.	Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Genel Devlet Bütçesine Oranı	40
Çizelge 10.	1923–1940 Yılları Arasında Kız Öğrenci Sayıları	42
Çizelge 11.	1923–1940 Yılları arasında Öğretmen Yetiştiren Yüksek Okulların Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları	46
Çizelge 12.	1927–1940 Yılları Arasında Kız Enstitüleri ile İlgili Sayısal Veriler	48
Çizelge 13.	1927–1940 Yılları Arasında Üniversite ve Yüksek Okullarda Öğrenci Sayıları	52
Çizelge 14.	1927–1940 Yılları Arasında Devlet Güzel Sanatlar Akademilerinin Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları	53
Çizelge 15.	1927–1940 Yılları Arasında Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Okulların Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	53
Çizelge 16.	Türkiye'de 2000–2014 Yılları Arasında Okulöncesi Eğitime İlişkin Sayısal Veriler	59
Çizelge 17.	Okul Öncesi Eğitim Seviyesinde Net Okullaşma Oranları	61

Çizelge 18. İlkokul ve Ortaokulların Haftalık Ders Çizelgesi	69
Çizelge 19. 2000–2015 Yılları Arasında Haftalık Ders Çizelgelerinde Yapılan Değişiklikler	70
Çizelge 20. 4+4+4 Sistemine Geçildikten Sonra Hazırlanan İlk ve Orta Okul Öğretim Programları	74
Çizelge 21. OECD Üyesi Bazı Ülkelerin İlköğretim Düzeyinde Ders Saatlerinin Toplam Zorunlu Ders Saatine Oranı.....	76
Çizelge 22. İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi	78
Çizelge 23. İlköğretim Seviyesinde Net Okullaşma Oranları	79
Çizelge 24. Anadolu Liseleri Haftalık Ders Çizelgesi	84
Çizelge 25. Yıllara Göre Türkiye'nin TIMSS'den Aldığı Sonuçlar.....	93
Çizelge 26. Türkiye'nin 2003, 2006, 2009 ve 2012 Yılı PISA Sonuçları	96
Çizelge 27. Yıllara Göre YGS'de 4 ve Daha Az Sayıda Doğru Cevap Dağılımı	98
Çizelge 28. 2001–2013 Yılları Arasında Üniversiteye Giriş Sınavlarında Uygulanan Testlere İlişkin Ortalama Ham Puanlar.....	99
Çizelge 29. Türkiye'de 2000–2013 Yılları Arasında Yükseköğretim Seviyesinde Okullaşma Oranları	104
Çizelge 30. Türkiye'de 2005–2014 Yılları Arasında Yaygın Eğitime İlişkin Sayısal Veriler	107
Çizelge 31. Yetiştirici Sınıflar Haftalık Ders Çizelgesi	112
Çizelge 32. Araştırmada Uygulanacak Geçerlik Stratejileri.....	121
Çizelge 33. Araştırmada Uygulanacak Güvenirlik Stratejileri	122
Çizelge 34. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar	137
Çizelge 35. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar	144
Çizelge 36. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sorunlar	149
Çizelge 37. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sorunlar.....	154
Çizelge 38. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan İlköğretime İlişkin Sorunlar	157

Çizelge 39. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan İläğretime İlişkin Sorunlar.....	161
Çizelge 40. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Genel Ortaöğretime İlişkin Sorunlar	165
Çizelge 41. En Az Orta Öğrenim Görmüş 25 Yaş ve Üzeri Nüfusunun Oranı.....	169
Çizelge 42. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Genel Ortaöğretime İlişkin Sorunlar.....	172
Çizelge 43. 1923–1938 Yılları Arasındaki Mesleki ve Teknik Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	175
Çizelge 44. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Mesleki ve Teknik Ortaöğretime İlişkin Sorunlar	182
Çizelge 45. Türkiye'de 2004–2015 yılları arasında Genel ve Mesleki Ortaöğretimde Öğrenci Sayıları.....	185
Çizelge 46. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Mesleki ve Teknik Ortaöğretime İlişkin Sorunlar	191
Çizelge 47. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Yükseköğretime İlişkin Sorunlar.....	197
Çizelge 48. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Yükseköğretime İlişkin Sorunlar.....	204
Çizelge 49. 1928–1938 Yılları Arasında Okuma-Yazma Kurslarındaki Sayısal Durum.....	207
Çizelge 50. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Halk Eğitime İlişkin Sorunlar.....	209
Çizelge 51. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Halk Eğitime İlişkin Sorunlar.....	212
Çizelge 52. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Özel Eğitime İlişkin Sorunlar	214
Çizelge 53. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Özel Eğitime İlişkin Sorunlar.....	218
Çizelge 54. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar	227
Çizelge 55. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar	237

Çizelge 56. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sorunlar	241
Çizelge 57. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sorunlar	245
Çizelge 58. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasına İlişkin Sorunlar	252
Çizelge 59. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasına İlişkin Sorunlar	259
Çizelge 60. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Sorunlar	261
Çizelge 61. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Sorunlar	263
Çizelge 62. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar	281
Çizelge 63. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar	298

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Türk Milli Eğitim Sistemi.....	57
Şekil 2. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Şeması.....	58
Şekil 3. Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı Yeterlik Alanları.....	65
Şekil 4. Türkiye’de Yükseköğretim.....	101
Şekil 5. Çalışmanın Yöntemini Gösteren Akış Şeması	116
Şekil 6. Sadrettin Celal Antel’in 1923 Yılında Önerdiği Eğitim Sistemini Gösteren Şema	146
Şekil 7. Avrupa Ülkelerinde Genel ve Mesleki Ortaöğretimde Öğrenci Dağılımı	185
Şekil 8. Birinci Alt Probleme Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçlar	301
Şekil 9. İkinci Alt Problemin Okul Öncesi Eğitim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları	303
Şekil 10. İkinci Alt Problemin İlkokul Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları.....	304
Şekil 11. İkinci Alt Problemin Genel Ortaöğretim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları	305
Şekil 12. İkinci Alt Problemin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları.....	306
Şekil 13. İkinci Alt Problemin Yükseköğretim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları	307
Şekil 14. İkinci Alt Problemin Halk Eğitimine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları.....	308
Şekil 15. İkinci Alt Problemin Özel Eğitim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları	309
Şekil 16. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçlar	310
Şekil 17. Dördüncü Alt Problemin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanlarına Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları	312
Şekil 18. Dördüncü Alt Problemin Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması Alanına Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları.....	313
Şekil 19. Dördüncü Alt Problemin Psikolojik Danışma ve Rehberik Alanına Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları	314

Şekil 20. Beşinci Alt Probleme Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçlar..... 315

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sönmez (1999:2)'e göre, eğitimin tanımının çeşitli şekillerde yapılmasının sebebi, felsefi ve psikolojik ekollerin eğitime bakış açılarındaki ve eğitime yüklenen amaçlardaki farklılıklardır. Dewey (1916:12), etimolojik olarak eğitim kelimesinin kılavuzluk etme veya yol gösterme süreci anlamına geldiğini belirterek, zihinsel süreçlerin sonuçları ele alındığında, toplumun kabul edilen bir biçimde şekillendirilmesi olarak eğitimden söz edilebileceğini vurgulamaktadır. Eğitim, içinde yaşanan toplumca arzu edilen davranışların bireylerde oluşturulması süreci (Çilenti, 1984:13) olarak tanımlandığında eğitime yüklenebilecek anlamların toplumdan topluma değişkenlik gösterebileceği söylenebilir.

Ertürk (1984:12), toplumun istediği davranışların bireye kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak kazandırılması sürecini eğitim olarak ifade etmektedir. Varış (1998:1) ise eğitimin bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde bir anlam taşıdığını ve toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğunu taşıdığını belirtmektedir. Buna göre eğitimin eski ve yeni arasında bağlantı sağlayan bir köprü görevi üstlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Dewey (1929:77), eğitimin doğası gereği sonsuz bir çevrim veya sarmal olduğunu belirtmektedir. Bu durumda eğitimin, tarihsel temellerinden güç alan bir kavram haline geldiği söylenebilir.

Eğitim s¼recinde istenilen davranışların kazandırılmasında kullanılan temel araç eğitim programlarıdır. Eğitim programının, Latince hipodromlardaki koşu alanına karşılık gelen bir kelime olduğunu belirten Bobbitt (1918:42), bu kavramın eğitime uygulandığında yetişkin yaşamının meselelerine hazırlayan uygun şeyleri yapma yeteneklerini geliştirme yolu ile çocukların ve gençlerin yapması ve deneyimlemesi gereken şeyler dizisi anlamına geldiğini ifade etmektedir. Ornstein ve Hunkins (1993:9), eğitim programının farklı bakış açılarına göre çeşitli şekillerde tanımlandığını belirterek bu tanımlardan birinin Ralph Tyler ve Hilda Taba tarafından yaygın hale getirilen, arzu edilen amaçlara veya sonuçlara ulaşma yaklaşımlarını içeren yazılı bir doküman veya bir eylem planı şeklindeki tanım olduğundan bahsetmektedir. Pratt (1980:4), eğitim programını biçimsel eğitim ve/veya öğretim faaliyetlerinin düzenlenmiş bir dizisi şeklinde tanımlayarak eğitim programının yapılacak faaliyetler olmadığını ancak yapılacak faaliyetler için planlamalar ya da ayrıntılı bir tasarı olduğunun altını çizmektedir. Bununla birlikte Ornstein ve Hunkins (1993:9), kökleri Dewey'nin yaşantı ve eğitim tanımına uzanan ve eğitim programının parçası olarak okulda ve hatta okul dışındaki hemen hemen her şeyi göz önünde tutan bakış açısıyla eğitim programının, öğrenenlerin yaşantılarıyla ilişkili olarak tanımlanabileceğini vurgulamaktadır. Oliva (1982:10) ise, eğitim programını, “okulun yönlendirmesi altında öğrenenlerin karşı karşıya kaldıkları bütün deneyimleri için bir plan veya programdır” biçiminde tanımlamaktadır.

Ertürk (1984:14), programı yetişek olarak adlandırmakta ve belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak açıklamaktadır. Demirel (2012:4) ise yapılan pek çok tanımı sentezleyerek eğitim programını, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak nitelendirmektedir. Eğitim programının bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinliklerini içine aldığına işaret eden Varış (1994:339), programın saptanan politikaları uygulamaya dönüştürecek esasları içeren bir rehber olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yaklaşıma göre eğitim programlarının

esaslarının, benimsenen eğitim politikaları tarafından belirlendiği ifade edilebilir.

Politika, devlete ait işler anlamına gelmektedir (Kışlalı, 1999:17). Bu tanıma göre eğitim politikası, devletin eğitim alanındaki işleri olarak açıklanabilir. Ergün (2011:14), eğitimin ulus-devletler zamanında devletin kitleleri yönetmek ve kullanmak için kurduğu en önemli sistem haline geldiğini belirtmektedir. Gözütok (1998:144), geleceğin potansiyelini barındıran ve şekillendiren okulun politika için daima stratejik bir araç olduğunu ve her ülkede eğitimin devlet politikası doğrultusunda oluştuğunu ifade etmektedir. Tezcan (2009:336) da bu öneminden dolayı eğitimin, aynı değerlere sahip, aynı yönde davranış gösteren türdeş ve yönetilebilir bir toplum yaratmak amacıyla devlet tarafından düzenlendiğini ve denetlendiğini vurgulamaktadır.

Türkmenoğlu (2007:160)'na göre tarihsel süreç, ulus devletlerde özellikle kuruluş dönemlerinde, siyaset kurumunun toplumu biçimlendirme amacının belirgin olduğunu göstermektedir. Şimşek, Küçük ve Topkaya (2012:2813) da devletlerin eğitim aracılığıyla tüm halkın düşünce ve değer yargılarının bir erime potası içinde kaynaştırılıp bütünleştirilmesini gerçekleştirme amacına yöneldiğini savunmaktadır. Politik hedeflere ulaşmada eğitimin öneminin uzun zamandır bilindiğine dikkat çeken Kelly (1999:13), tesis edilmek istenen toplumsal yapıya ulaşmanın anahtarı olarak eğitimsel şartların farkında olunmasına yönelik geçmiş dönemlerde yapılan tavsiyelere dikkat edilmesinin altını çizmektedir. Buna göre, istenen birey tipini yetiştirmede ve bu bireylerin oluşturduğu toplumu inşa etmede bir araç olarak kullanılan eğitim alanında, geçmişte karşılaşılan sorunlar eğitim programlarının düzenlenmesinde göz önüne alınması gereken problem alanlarından birisi olarak görülebilir. Tezcan (2009:334)'a göre de eğitim politikası kavramıyla devletin işlevlerinden birisi olan eğitim hizmetleri kastedilmektedir ve bu hizmetlerin yerine getirilmesi sürecinde ne gibi toplumsal sorunlarla karşılaşıldığının çözümlenmesi gerekmektedir.

Geçmiş dönemlerdeki eğitim sorunlarının değerlendirilerek geleceğe dönük eğitim hedeflerinin tespit edilmesi ve bunların eğitim programlarına

aktırılması, eğitim uygulamalarının tarihi temellerinin araştırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasını gerektirebilir. Eğitim tarihi bir toplumun, bir ülkenin, bir kişi veya kurumun geçmişte kalmış ama gelecek kuşaklar için değerli olabilecek fikir, organizasyon ve uygulamalarıdır (Ergün, 2008:321). Bundan dolayı, program geliştirme çalışmalarının dayandığı kuramsal temellerden birisinin tarihsel temel olduğu söylenmektedir (Demirel, 2012). Eğitim tarihi, gerçekleştirilen eğitim uygulamaları ile dönemin politik tutumlarının eğitime yansımalarının kayda geçirilmesi ve bunların neticeleri ile kısa ve uzun dönemli izlerinin belirlenmesidir (Türk, 1999). Bu nedenle, eğitim alanında daha önce düşünülen ve tartışılanları bilmek, eğitim programlarını geliştirme konusunda şimdi ya da gelecekte yapılacaklara ışık tutabilir.

Fidan ve Erden (1991:68), eğitim tarihinin eğitimcilere eğitim problemlerine daha gerçekçi olarak yaklaşmalarında ve gelecekteki yönelimleri kestirmelerinde yardımcı olacağını ileri sürmektedir. Dolayısıyla, eğitim programlarının gelecekte meydana gelebilecek değişme ve gelişmelere cevap verebilmesinin, geçmişin eğitim sorunlarının iyi bir şekilde analiz edilmesine ve bu analizlerden şu an ve gelecek için dersler çıkarılmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Sönmez (2009:27)'e göre, eğitim, okul ve öğretmenliğin insanlık tarihi boyunca gelişimi üzerinde durulması gerekir; çünkü her kurum, meslek ve etkinliğin tarihi bir gelişimi vardır. Buna göre eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde, deneyim ve düşünce birikiminin önemli rol oynadığı eğitim tarihi alanından en üst seviyede yararlanılması gerekli olabilir. Başaran (1984:34), eğitim sistemi ve bu sistemin içeriğini oluşturan eğitim programı ve benzeri alanların tarihi birikimin birer sonuçları olduğunu öne sürmektedir. Eğitim programı geliştirme gruplarının ve bu programların uygulanmasında önemli görevler üstlenen okul idarecileri ve öğretmenlerin eğitim tarihinin deneyim ve düşünce birikimlerinden yararlanması, geleceğe ilişkin dersler çıkarması program geliştirme süreçlerinde doğru kararların alınmasında etkin rol oynayabilir.

Yılman (2001:20)'a göre, içinde yaşanılan zaman diliminde; benimsenen, uygulanmakta olan eğitim sistem ve yaklaşımları; ileriye sürülen ve önerilen görüş ve düşünceler hakkında doğru ve geçerli kararlar verebilmek, sağlıklı bir yargıya varabilmek için, eğitim alanında dün yapılmak istenen, yapılabilen ya da yapılamayanları iyi bilmek gerekir. Öyleyse, sonuçları gelecekle ilgili olan eğitim programları hakkında alınacak kararların anlamlı olmasının, geçmiş dönemin tahlilinin en iyi şekilde yapılması ile yakından ilgili olduğu çıkarımı yapılabilir. Sürdürülmekte olan eğitim ve öğretim düzeneğinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesinin temel olarak eğitim tarihinde olan bitenleri bilerek mümkün olabileceğini öne süren Öksüzoğlu (2003:125–126)'na göre, eğitim tarihini bilmek, sürdürülmekte olan eğitim konusunda yeni düzenlemelere giderken, tutarlı ve geçerli kararlar alınabilmesini sağlamaktadır. Bu durumda, eğitim programlarının istenilen seviyeye gelmesi ve bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgilerden ihtiyacı olanı seçebilen, bu bilgilerden yenilerini üretebilen ve bilgiyi yayabilen toplum ya da bireyler hedefleyen programlar için tarihteki eğitim sorunlarının iyi bir şekilde değerlendirilmesi, geçmiş dönemden ders alınıp kararlılıkla uygulamaya sokulması zorunluluk haline gelebilir.

Acun (2010:93)'a göre belgeler, olaylardan arda kalan izlerdir ve bu izler takip edilerek olaylar yeniden inşa edilir. Tarih geçmişin günümüzden görünüşüdür, tarihi geçmiş her zaman günceldir; dolayısıyla tarihi bilgi ve belgeler günümüz bakış açısıyla yapılandırılır (Ergün, 2011:15). Bu ifadelerden hareketle, eğitim tarihi ile ilgili yapılan araştırmalar aracılığıyla geçmişteki eğitim sorunları anlaşılabilir ve aynı sorunların şimdiki çalışmalarda tekrarlanmasının önüne geçilebilir. Bu tür araştırmalarda geçmiş dönemlerin eğitim sorunlarının farklı açılardan incelenebilmesi için bu dönemlere ilişkin eğitimle ilgili kaynaklara başvurulması gerekli olabilir. Bu kaynaklardan bazıları kitaplar ve dergiler, internet ve web siteleri, gazete ve magazinler, arşivler, mektup ve hatıralar, günlükler, resmi yayınlar ve istatistikler olarak ifade edilebilir (A. Balcı, 2009; Serper ve Gürsakal, 1989; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Basın, bir ülkede olup biten sosyal olaylar hakkında günlük, haftalık, aylık ya da daha uzun süreli gözlem olanağı sağlamaktadır (Dura, 2005:77). S. Öztürk (2005:163)'e göre, cumhuriyetin ilk yıllarında siyasi kararları veren ve uygulamaya geçiren kadro, kendi içinde tutarlı, hükümetin yaptığı icraatlara göre ve somut olarak neyin yanlış neyin doğru olduğuna yönelik yayın yapan bir basın istemektedir. Acun (2004:97)'a göre basının bir diğer görevi de hükümetin aldığı siyasi ve ekonomik kararları topluma benimsetmektir. Sarıçay ve Gökçe (2011:57), diğer basılı yayınlarda olduğu gibi dergilerin de halkın aydınlatılmasına katkı sağlayarak onların hayat standardının yükselmesine hizmet ettiklerini savunmaktadır. Belirli aralıklarla (haftalık, aylık, üç aylık, vd.) çıkan ve her sayısı birden çok yazarın yazılarından oluşan yayın türünün süreli yayın olarak adlandırıldığını ifade eden Tonta ve Al (2007:1), dergi, magazin, periyodik, mecmua, mevkute gibi terimlerin de süreli yayın terimiyle eş anlamlı olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bozdağ (2013:1074), dergilerin yayın yaptıkları saha ile ilgili, çıktıkları dönemin fihristi niteliğinde sayılan yayın organları olduğunu dile getirmektedir. Bu tanıma göre dergilerin, kesintisiz ve periyodik bir şekilde dönemlerinin politik, toplumsal ve iktisadi alandaki aktüalitesini kayıt altına alan dokümanlar olduğu söylenebilir. Aynı zamanda dergiler farklı tutum, fikir ve yaklaşımların ifade edilmesinde ve yorumlanmasında da önemli rol oynayabilirler. Gönenç (2007:64), dergilerin, toplumların yaşam biçimlerini, siyasal koşullarını, gelişim aşamalarını anlamak için gazeteler kadar önemli birer yayın organı olduğunu vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak dergilerin, genel siyasi harekette olduğu gibi özelde de eğitim politikalarının biçimlenmesinde tahrihkar bir erk konumunda olduğu sonucuna varılabilir. İfade edilen özellikleri nedeniyle, eğitim ile ilgili geçmiş dönemlerde ortaya çıkan sorunların araştırılmasında dergilerden etkin bir şekilde yararlanılabilir.

Süreli yayınlar, bir ülkede bilim düşüncesinin gelişmesine ve bilim kurumlarının oluşmasına önemli katkıda bulunmaktadır (Koloğlu, 1987 akt. Tonta ve Al, 2007:1). Ayhan (2007:300), Osmanlı Devleti'nde başlayan modernleşme sürecinin aracı olan basının, yeni Türkiye Cumhuriyeti ile Batılılaştırma aracı ve toplumsal kimliği inşa etme görevine devam ettiğini söylemektedir. Kılınç (2007:91) da Cumhuriyet'in ilk yıllarında Batı'daki yeni

eğitim hareketlerinin Türkiye'ye girmesinde ve tanıtılmasında Maarif Vekaleti'nin ve Türkiye Muallimler Birliği'nin çıkardıkları dergilerin çok etkili olduğunun altını çizmektedir.

Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık dönemi olarak ifade edilen 1923–1938 yılları arasındaki dönemde Muallim Sesi, Maarif Vekâleti Mecmuası, Terbiye, Sınıf Muallimi, Okul ve Ulus, Fikirler, Maarif-i Umumiye ve Yeni Kültür gibi önemli eğitim dergileri yayımlanmıştır (zdemir, 2000; T.C. Başbakanlık, 1973). Fikirler isimli dergi 1925 yılında İzmir'de yayın hayatına başlamış daha sonra ismi İzmir Halkevi dergisi olmuştur (Binbaşıoğlu, 1995, akt. zdemir, 2000:44–45). Maarif Vekâleti Mecmuası isimli dergi ise 1 Mart 1925 tarihinde yayına başlamıştır (Binbaşıoğlu, 1995, akt. zdemir, 2000:44). İlk sayısı 1927 yılında basılan Terbiye Dergisi, Maarif Vekâleti Milli Talim ve Terbiye Kurulu'nca, Ankara'da aylık olarak çıkartılan bir dergidir (Binbaşıoğlu, 1995 akt. zdemir, 2000:44). Selim Siret tarafından 1930'da ıkarılan Muallim Sesi, Sadrettin Celal Antel tarafından 1934'te ıkarılan Sınıf Muallimi ve Kazım Nami Duru'nun 1936 yılında Ankara'da çıkardığı Yeni Kültür, yayın çizgileri ve ele aldıkları konular itibariyle yayımlanmış önemli dergilerdendir (Binbaşıoğlu, 1995, akt. zdemir, 2000:44–45).

1923–1938 yılları arasında yayımlanan eğitim dergileri, sadece Türkiye'de görülen eğitim sorunlarına değinmemiş aynı zamanda dünyada meydana gelen eğitim hareketlerine de yer vermiştir. zdemir (2000:45)'in Taşdemirci (1999)'den aktardığına göre Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık döneminde yayımlanan eğitim dergilerinde ağdaş eğitim akımları ve yabancı ülkelerde eğitim sistemlerini konu alan çok sayıda makale ve rapor yayımlanmıştır. Bu dergilerde makaleleri yayımlanan; İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Hıfzıhrahman Raşit ymen, İsmail Hakkı Tonguç, Halil Fikret Kanad, Selim Sırrı Tarcan gibi, eğitim programları hakkındaki kararlara ve eğitim politikalarına yön veren aydınların düşüncelerinin eğitimsel sorunlar bağlamında değerlendirilmesi günümüzü ve geleceği anlama bakımından ayrı bir öneme sahip olabilir. Bu çerçevede dönemin eğitim dergilerinde ele alınan eğitim sorunlarının günümüz eğitim sorunlarının aydınlatılmasında önemli bir yer tutacağı da söylenebilir.

1923–1938 yılları arasının, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde yoğun politik tartışmaların yaşandığı, sosyal ve ekonomik devrimlerin doludizgin bir biçimde hayata geçirildiği dönem olduğu ifade edilebilir (Akşin, 1992; Deniz, 2007; Dilik, 1985; Hülür ve Akça, 2005). Cumhuriyetin ilanı ile başlayan bu süreçte Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde isyanlar çıkmış (Köçer, 2004), savaş sonrasında ağır ekonomik bedelleriyle karşı karşıya kalınmış (Deniz, 2007) ve çok partili hayata geçişe teşebbüs tecrübesi yaşanmıştır (Ertem, 2010). Bu yıllar aynı zamanda ekonomik kalkınma hamlelerine temel oluşturacak iktisat kongrelerine, yeni sanayi tesislerinin kurulmasına, tarım ve hayvancılıkta modern usullerin kullanılmasına geçişe tanıklık etmiştir (Coşkun, 2003). Tüm bu güç koşullar yanında bu dönemde eğitim alanında devrim niteliğinde önemli gelişmeler de yaşanmıştır (Boran, 2000). 3 Mart 1924 yılında 430 kanun numaralı Tevhid-i Tedrisat Kanununu çıkarılarak yüzlerce yıllık geçmişi olan medreseler kapatılarak eğitimin temeline bilim oturtulup geliştirilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 1985; Atatürk, 1927/2005, Burak, 2008). 1 Kasım 1928'de yeni Türk harfleri kabul edilmiş (Atatürk Araştırma Merkezi, 2005; Bozkurt, 2007), 12 Nisan 1931'de Türk Tarih Kurumu ve 12 Temmuz 1932'de Türk Dil Kurumu kurulmuştur (Mumcu, 1994; Şenalp, 1996). 1933 yılında üniversite reformuna gidilerek yeni fakülteler açılmıştır (Aktar, 1994; Çaycı, 1994; Kahya, 2005; Taşdemirci, 2005). Mesleki ve Teknik Eğitim (Alkan, 1981; Şahinkesen, 1982) ile güzel sanatlar eğitimlerine (Öztoprak, 2005) önem verilmiştir. Dewey, Malche, Buyse, Kühne gibi Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanların görüşleri doğrultusunda yürütülen program geliştirme çalışmalarının (Kahya, 2005; Okur, 2005a; Taşdemirci, 2005), halk dershaneleri, millet mektepleri ve halk evlerinin kurulmasının (Demirtaş, 2008; Demirtaş ve Ulusoy, 2009; Taşdemirci, 1996) cumhuriyetin ilk 15 yıllık döneminde eğitim alanında kaydedilen mihenk taşı niteliğindeki faaliyetler olduğu söylenebilir.

1923–1938 yılları arası Türkiye'de eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve yürütülen çalışmalar, altyapı eksikliği, savaşlar nedeniyle toplumda oluşan yılgınlık, bozuk ekonomi ve ekonomiyi güçlendirme çalışmaları, entelektüel nüfusun azlığı gibi etkenler birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir

(Akdağ, 2008; Demirtaş, 2008; Okur, 2005b). Cumhuriyetin ilk 15 yıllık döneminde eğitim alanındaki önemli problemlerin başında öğretmen ve okulların hem sayıca hem de nitelik olarak yetersiz oluşu gelmektedir (Boran, 2000). İlkokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu medreselerin etkilerinden kurtulamamış ve aynı zamanda imam ve müezzinlikle de görevli kişilerden, mesleki ve teknik öğretim okullarında görevli öğretmenlerin büyük çoğunluğu da branşlarında herhangi bir teorik eğitim görmemiş, pratikten yetişmiş ustalar olması da diğer bir sorun olarak göze çarpmaktadır (C. Öztürk, 2005:71–352). Bunun yanında orta öğretim kademesindeki okulların programlarında yer alan Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Sosyoloji ve Felsefe gibi dersler cumhuriyet bilincini geliştirmek ve vatandaş yetiştirmek üzere yeniden düzenlenmiş, Din, Arapça ve Farsça dersleri programlardan çıkarılmıştır (C. Öztürk, 2005:235; Vatandaş, 2010). Atatürk'ün 18 Eylül 1924 günü, gezi amacıyla gittiği Rize'den ayrılırken bir grubun medreselerin tekrar açılması yönünde isteklerini Atatürk'ün bizzat yüzüne ifade etmesi (Onat, 1984:86), bu durumun halkın bazı kesimlerinde hoşnutsuzluğa ve tepkilere neden olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Günümüzde görülen ve gelecekte de görülmesi muhtemel olan eğitim sorunlarının tanılanması, eğitim programlarına ilişkin isabetli kararlar alınabilmesi için geçmişten günümüze eğitimle ilgili yayınlarda yer alan eğitim sorunları araştırılarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, toplumsal, politik ve iktisadi yönden önemli gelişmelerin yaşandığı ve devrimlerin yapıldığı Cumhuriyet'in ilk 15 yılı ile son 15 yılda karşılaşılan eğitim sorunları nelerdir? Sorusu araştırılarak cevaplandırılması gereken bir soru olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet'in ilk 15 yılı (1923–1938) ile son 15 yılda (2000–2015) eğitimle ilgili sorunları karşılaştırmalı olarak değerlendirmek ve günümüze ilişkin önerilerde bulunmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) ele alınan;

1. Eğitim politikasına ilişkin sorunlar nelerdir?
2. Türk eğitim sistemine ilişkin sorunlar nelerdir?
3. Öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlar nelerdir?
4. Eğitim bilimleri alanlarına ilişkin sorunlar nelerdir?
5. Eğitimde program geliştirmeye ilişkin sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumların kendi eğitim faaliyetlerinin geçmişini ve tecrübelerini doğru olarak bilmesiyle bunlardan yararlanarak günümüzü daha sağlıklı değerlendirmesi ve geleceğe yönelik sağlam planlar yapması mümkün olabilecektir (Ergün, 2008:321). Buna göre geleceği yordayabilmek için geçmiş dönemlerin bilgi ve tecrübesi sağlam bir dayanak oluşturabilir. Bugünün olayları ancak onları etkileyen geçmiş olaylarla olan ilişkilerinin kavranması suretiyle anlam kazanmaktadır (Kaptan, 1982:56). Dolayısıyla, şimdiki ve geleceği anlamlandırmak için evveliyatı bilmenin zorunlu olduğu sonucu çıkarılabilir. Buradan hareketle mevcut olan ve planlanan eğitim programlarının felsefelerini anlayabilmenin ve öğelerini şekillendirebilmenin, eğitim sisteminin geçmişi hakkında sahip olunan bilgiye bağlı olduğu öne sürülebilir. Bu çalışma, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında yaşanan eğitim sorunlarına ilişkin geniş bir bilgi sunacağından önemli görülebilir.

Hakikatte ne olduğu, belgelerde saklıdır ve ancak, belgelerin kritiğiyle ortaya çıkartılabilir (Acun, 2010:91). Çalışma konusu olan dönemlere ilişkin belgelerin incelenmesine dayalı olan bu çalışmada, geçmişe ait geniş bir bilgi sunma yanında uygulanmakta olan eğitim programlarına ait açık bir görüş ve anlayış kazandırmak için her iki dönemde yaşanan eğitim sorunları karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek aynı sorunların bugün ve gelecekte tekrarlanmasından kaçınılmasına katkı getirilebileceği düşünülmektedir.

Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık döneminde uygulanan eğitim programları ile ilgili görüşlerin neler olduğuna, bu dönemde yaşanan eğitimsel sorunların nasıl ve neden meydana geldiğine ilişkin dönemin aydınları tarafından kaleme alınan düşüncelerin incelenerek son 15 yıldaki sorunlarla karşılaştırılması ve sorunların çözümlerine ilişkin öneriler getirilmesi program geliştirme alanında çalışan araştırmacılar için bilgi sağlayabilecek olmasından dolayı ayrıca bir öneme sahip olabilir.

Toplumsal kimliğin inşasında önemli bir rol oynayan eğitim (Ş. Balcı, 2007:150–151) ile ilgili dönemin toplumsal hafızası işlevi gören yayınlarda yer alan fikir yazılarının değerlendirmelerinin yapılması ve güncel eğitim uygulamalarıyla ilişkilendirilmesi sayesinde eğitim programları ile ilgili kararların alınması sürecinde görev alanlar bu bilgilerden yararlanarak geçmişle, şimdi ve gelecek arasında bir bağ kurabilirler ve yeni çalışmalara yansıtabilirler.

Türkiye'de eğitim sisteminin ve eğitim programlarının tarihi temellerinin araştırılması, eğitim programlarına yön veren politik ve eğitimsel düşüncelerin ne gibi sonuçları beraberinde getirebileceğinin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Eğitim programlarına süreklilik kazandırılmasında geçmiş dönemlerdeki uygulamaların sonuçlarının bilinmesi programlarda gerekli düzeltmelerin ve değişikliklerin yapılmasında faydalı olabilir. Bu sayede eğitim programlarının nitelikleri artırılabilir.

Ayrıca yapılan alanyazın taramasında, çeşitli dönemlerde yayımlanan dergilerdeki eğitim sorunları ile ilgili araştırmalar bulunurken, Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık dönemine ait Türk eğitim sorunlarını birden fazla sayıda eğitim dergisi çerçevesinde ele alan bir çalışma bulunamamıştır. Yapılacak olan bu araştırmayla bu boşluğun doldurulması düşünülmektedir. Bu çalışmada aynı döneme ilişkin farklı dergilerin karşılaştırılması, gerçeklerin olduğu gibi öğrenilmesine katkıda bulunacak olması çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.4. Sayılı

Bu çalışmanın temel sayılısı şudur:

- Eğitim dergileri yayımlandıkları dönemin eğitimsel yapısını ortaya koyan kaynaklardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1923–1938 yılları arasında yayımlanan eğitim dergileri, yönetmelikler, genelgeler, yabancı uzman raporları, hükümet programları, eğitim programları ve resmi kayıtlara girmiş tutanaklar ile,
- 2000–2015 yılları arasında hazırlanan özel ve resmi raporlar ile,
- Türkiye ile ilgili kullanılan istatistiksel verilerin güncelliği 2015 yılı Haziran ayı ile,
- Yukarıda sayılan dokümanlarda yer alan eğitim politikası, Türk eğitim sistemi, öğretmenlik mesleği, eğitim bilimleri alanları ve program geliştirme sorunları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dergi: Siyaset, edebiyat, teknik, ekonomi vb. konuları inceleyen ve belirli aralıklarla çıkan süreli yayın, bülten, mecmua (Türk Dil Kurumu, 2011).

Süreli: Belirli aralıklarla yapılan, çıkan, mevkut, periyodik (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011).

Yayın: Basılıp satışa çıkarılan kitap, gazete vb., neşriyat (TDK, 2011).

Yayım: Kitap, gazete vb. okunacak şeylerin basılıp dağıtılması, neşir (TDK, 2011).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal boyutuna ilişkin ulaşılabilen bilgiler ve kaynaklar bu bölümde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Kuramsal çerçevede, 1923–1938 yılları arasında Türkiye’deki eğitimle ilgili sorunların belirlenmesinde yararlanılabilecek eğitimsel yayınlar, yine bu dönemde yaşanan siyasal, ekonomik, sosyal, eğitimsel gelişmeler ve 2000–2015 yılları arasında Türkiye’de eğitimin genel görünümü irdelenerek araştırma ile ilgili kuramsal ve kavramsal çerçeve belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yayınları

Çelebi ve Asan (2013:143)’a göre, Cumhuriyet’in ilk yıllarında benimsenen genel eğitim düşüncesi, dönemin eğitim yasa ve yönetmelikleri, eğitim uygulamaları, eğitim dergi ve makaleleri, yine dönemin eğitim uygulamalarına katkı sağlayan eğitimci, entelektüel ve siyasetçilerin söylev, demeç ve uygulamaları ile de desteklenmiş ve beslenmiştir. Bu bağlamda, 1923–1938 yılları arasında Türkiye’de eğitim alanında yayımlanan eserleri; kitaplar, süreli yayınlar ve resmi dokümanlar olmak üzere üç ana bölüme ayırmak inceleme kolaylığı sağlayabilir. Bunlardan birincisi, eğitim alanında genellikle akademisyenler tarafından yazılan kitaplardır. Bu gruba ait eserlerde eğitim biliminin geleneğe dayanan ve güncel konularında yazılan kitaplar ile yabancı eğitimcilerin eserlerinin çevirileri yer almaktadır (Doğan, 2012:383). Bu gruba dahil edilebilecek eserlerden bazıları yazarları ve yayım yılları ile birlikte Çizelge 1.’de sunulmaktadır.

Çizelge 1. 1923–1938 Yılları Arasında Yayımlanan Bazı Eğitim Kitapları

Yazar Adı	Eser Adı	Yayın Yılı
İsmail Hakkı Baltacıoğlu	İçtimaiyat Nokta-i Nazarından Terbiye	1923
	Rousseau'nun Terbiye Felsefesi	1925
	Umumi Pedagoji	1930
	Özel Öğretim Metotları	1932
	İçtimai Mektep	1933
	Tarih ve Terbiye	1933
	Terbiye	1938
	Toplu Tedris	1938
Sadrettin Celal Antel	Decroly Usulü	1926
	Yeni Terbiye ve Tedris Tekniği	1931
	Test Usulü	1932
Hıfzırrahman Raşit Öymen	Mektepçiliğin Kibesinde	1926
	Yeni Mektebe Doğru	1927
	Umumi Tedris Usulü	1928
	Genel Öğretim Metotları	1930
	Mektep İnzibatında Reform	1930
	Vatandaşlık Terbiyesi	1931
	Pedagoji Kiraati	1931
	İş Terbiyesi	1933
	Yaşanmış Pedagoji	1936
Hasan Ali Yücel	Ruhiyat Alfabesi	1926
	Fransa Maarif Teşkilatı	1934
	Fransa'da Kültür İşleri	1936
Halil Fikret Kanad	İlk Mektep Müfettişlerine Rehber	1929
	Pedagoji Tarihi C. I-II	1930
	Muasır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler	1933
	Pestalozzi	1936

Çizelge 1-devam

Yazar Adı	Eser Adı	Yayın Yılı
Nafi Atıf Kansu	Pedagoji Tarihi	1929
	Türkiye Maarif Tarihi I-II	1931–1932
	Türklerin Terbiyeye Hizmetleri	1934
Hasip Ahmet Aytuna	Didaktika	1929
	Metodika	1931
	Yeni Umumi Pedagoji	1932
	Talim ve Tedriste Kendi Kendine Faaliyet Prensipleri	1933
	Tedris Yenilikleri, Yeni okul Sistemleri	1936
	Toplu Tedris ve Kompleks Sistem	1936
	Pedagoji Dersleri	1937
	İlk ve Ortaokullarda Nazari ve Ameli Didaktika	1937

Kaynak: Doğan, 2012; Ülken, 2013.

İkinci grup eğitim yayınları süreli yayınlardır. Bu yayınlarda yer alan makalelerde eğitim anlayışının kusurlarının anlatılması ve Türkiye'nin gerçeklerine uygun bir eğitim anlayışının getirilmeye çalışılması süreli yayınların toplumsal bir görevi yerine getirdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Başgöz, 1995; Doğan, 2012). Bu duruma örnek olarak "Kadro" dergisini gösteren Başgöz (1995:159), bu derginin devrim ideolojisini amaç alan, bir gençlik ve kitle eğitimi görüşünü savunduğunu belirtmektedir. Bu dönemde ulusal ve yerel çapta yayımı yapılan eğitimle ilgili dergilerden bazıları Çizelge 2.'de verilmektedir:

Çizelge 2. 1923–1938 Yıllarında Yayımlanmış Eğitimle İlgili Bazı Dergiler

Dergi Adı	Yayımlayan / İmtiyaz Sahibi	Yayın Yılı
İçtihad	(Dr. Abdullah Cevdet)	1904–1932
Tedrisat Mecmuası	(İstanbul Erkek Muallim Mektebi Heyet-i Tedrisiyesi)	1910–1926

Çizelge 2-devam

Dergi Adı	Yayımlayan / İmtiyaz Sahibi	Yayım Yılı
Aydınlık. İctimaî, terbiyevî, edebî mecmua	(Sadreddin Celâl)	1921–1925
Muallimler Mecmuası	(İstanbul Muallimler Birliği)	1922–1935
Yeni mektep. Muallim ve talebe mecmuasıdır	(Hıfzırrahman Raşid)	1922–1923
Erzurum Muallimler Birliği Mesleki mecmuası	(Erzurum Muallimler Birliği)	1924–1925
İlk terbiye ve tedrisat mecmuası	(Kırkkilise Vilâyeti muallimleri)	1924
Gümüşhane irfan yolunda ilk adım. İctimaî, edebî, fennî bilhassa terbiyevî mektep ve köylü mecmuası	(Nizameddin)	1924
Muallimler Birliği Mecmuası	(Türkiye Muallimler Birliği Umum Merkezi)	1925–1927
Yeşil yaprak	(Bolu Vilayeti Muallimler Birliği)	1925–1927
Altın Yaprak	(Bolu Vilayeti Muallimler Birliği)	1925
Maarif Vekilliği Dergisi	(Maarif Vekilliği. İstanbul)	1925–1940
Birlik. Mesleki Mecmua	(Kastamonu Muallimler Birliği)	1925
Çanakkale Muallimler Birliği. Meslekî, edebî, terbiyevî mecmua	(Çanakkale Muallimler Birliği Heyet-i İlmiye Reisliği)	1925
Trabzon Muallimler Birliği Mecmuası	(Trabzon Muallimler Birliği)	1926
Hayat	(Mehmed Emin – Faruk Nafiz)	1926–1930
Dirlik. Terbiyevî, ilmî, ictimâsî mecmua	(Kırşehir Muallimler Birliği)	1927
Duygu ve düşünce. Terbiye ve ilim mecmuası	(Sivas Muallimler Birliği)	1927–1928

Çizelge 2-devam

Dergi Adı	Yayımlayan / İmtiyaz Sahibi	Yayım Yılı
Terbiye Mecmuası	(Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesi)	1927–1931
Türk Yurdu	(Türk Ocakları)	1925–1928
Fikirler	(İzmir Halkevi)	1927–1950
Çığır		1930–1931
Ülkü	(Halkevleri Genel Merkezi)	1933–1940

(Dergi isimleri ve yayım yılları “Hakkı Tarık Us Kütüphanesi” ve “Milli Kütüphane” kayıtlarından elde edilmiştir)

Kitaplar ve dergiler dışında eğitime ilişkin yayımlanan diğer bir grup yayın ise raporlar, parti programları, kanun, genelge, talimat gibi resmi dokümanlardır. Bu yayınlardan yabancı eğitimcilerin raporları, Türk eğitiminin o dönem karşı karşıya kaldığı sorunları belirlemede faydalanılabilecek dokümanlardandır. Akdağ (2008, 56), 1924 yılından itibaren Türkiye’ye davet edilen yabancı eğitimcilerin, eğitimin aksayan yönleri ve yapılması gerekenler konusunda raporlar hazırladığını belirtmektedir. Çizelge 3.’de yabancı eğitimcilerin hazırladıkları raporlar, yılları ve ilgili oldukları konuyla birlikte verilmektedir.

Çizelge 3. Yabancı Eğitimcilerin Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Eğitime İlişkin Hazırladıkları Raporlar

Hazırlayan	Yılı	Konusu
John Dewey	1924	Temel eğitim reformları
Künhe	1925	Mesleki eğitim
Omer Buyse	1927	Teknik eğitim
Albert Malche	1932	İstanbul Üniversitesi
Beryl Parker	1934	İlköğretim
W. D. Hines, E. W. Kemmerer, C. R. Whittlesey, W. L. Wright, B. Wadsted, G. H. Dorr, A. Smith, V. Trivanovith, O. F. Gardner, B. Somerwell	1933–1934	Eğitim-ekonomi ilişkisi

Eđitim meselelerinin tanınmış eğitimcilerin fikir, dūřünce ve tecrübelerinden yararlanarak tartışılıp karara bağlandığı “Heyet-i İlmıye” alışmalarında (Gūnay, 2013:78; Őz, 2014:130) alınan kararlar 1923–1938 dōnemi eğitim sorunlarının belirlenmesinde başvurulabilecek resmi dokūmanlardan bir diğeridir. Heyet-i İlmıye, 1923, 1924 ve 1925 yılında olmak ũzere ũ defa toplanmıştır (Tũrk, 1999:74). Çizelge 4.'de Heyet-i İlmıye toplantılarının tarihleri ve ele alınan temel konular gōsterilmektedir.

Çizelge 4. Heyet-i İlmıye Toplantıları ve Ele Alınan Konular

Sayışı	Tarih	Ele Alınan Temel Konular
I.	Temmuz, 1923	<ul style="list-style-type: none"> - İlkōđretimin altı yıla çıkarılması, - İlkokul 1. ve 2. sınıfların 30'u, diğerlerinin 40'ı açmaması, - Zorunlu eğitim yaşındaki çocukların yabancı okullara gidemeyecekleri, - Kũũk kōyler için yatılı bōlge ilkokulları açılması, - Din dersleri Őđretmenlerinin seçiminde, Öteki Őđretmenler gibi bazı şartlar aranması, - Sultani adının liseye evrilmesi.
II.	Nisan, 1924	<ul style="list-style-type: none"> - İlkōđretimin beş yıla indirilmesi, - Liselerin 6 yıl olması (3 yıl kısım-ı evvel, 3 yıl kısım-ı sani), - Őđretmen okullarının 5 yıla çıkarılması, - Ders kitapları.
III.	Aralık, 1925 – Ocak, 1926	<ul style="list-style-type: none"> - Őđretmenlerin Őzlũk hakları, - Liselerin belirli merkezlere toplanması, - Talim ve Terbiye Dairesinin kurulması.

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001:23.

Eđitimle ilgili çıkarılan yasalar ve yayımlanan talimname ve yōnetmelikler de dōnemin eğitimle ilgili diğer resmi dokūmanlarındandır. Bu dōnemde eğitimle ilgili çıkarılan yasa ve talimatnamelerden bazıları izelge 5.'te verilmektedir.

Çizelge 5. 1923–1938 Yılları Arasında Eğitimle İlgili Yasa ve Talimatnameler

Sıra No	Tarih	Yasa / Yönetmelik Adı
1	8 Nisan 1923	İlk Mektepler Hakkında Kanun
2	3 Mart 1924	Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası)
3	13 Mart 1924	Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu
4	3 Nisan 1924	Telif ve Tercüme Heyeti Talimnamesi
5	20 Nisan 1924	Teşkilatı Esasiye Kanunu (Anayasa)
6	7 Haziran 1925	Yüksek Muallim Mektebi Talimatnamesi
7	22 Mart 1926	Maarif Teşkilatına Dair Kanun
8	2 Haziran 1926	İlkmektep Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun
9	24 Mayıs 1927	Meslek Mektepleri Kanunu
10	20 Haziran 1927	Ziraat Mektepleri Kanunu
11	3 Kasım 1928	Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun
12	24 Kasım 1928	Millet Mektepleri Talimatnamesi
13	1 Nisan 1929	Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun
14	6 Haziran 1933	İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun
15	10 Temmuz 1933	Maarif Vekâleti ve Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun
16	24 Haziran 1937	Köy Öğretmenleri Kanunu

Kaynak: Gürüz, 2008; Hesapçioğlu, 2009:123; Özkan, 2011; Türk, 1999.

1923–1938 yılları arasında yaşanan eğitimsel sorunların tartışıldığı yerlerden birisi olan Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde dönemin Milli Eğitim Bakanlarının yaptığı açıklamaların kayıtları bir başka başvuru kaynağı olan resmi dokümanlardır. Bu sürelerde görev yapan Milli Eğitim Bakanları ve görev yaptığı süreler Çizelge 6.'da verilmektedir.

Çizelge 6. 1923–1938 Yılları Arasında Görev Yapan Milli Eğitim Bakanları

Sıra No	Adı – Soyadı	Göreve Başlama ve Ayrılma Tarihi	Görev Süresi		
			Yıl	Ay	Gün
1	İsmail Safa Özler	6.11.1922 7.3.1924	1	4	2
2	Vasıf Çınar	8.3.1924 21.11.1924	-	8	14
3	Şükrü Saraçoğlu	22.11.1924 3.3.1925	-	3	12
4	Hamdullah Suphi Tanrıöver	4.3.1925 19.12.1925	-	9	16
5	Mustafa Necati	20.12.1925 1.1.1929	3	-	13
6	İsmet İnönü	1.1.1929 27.2.1929	-	1	27
7	Vasıf Çınar	28.2.1929 7.4.1929	-	1	8
8	Recep Peker	9.4.1929 10.4.1929	-	-	2
9	Cemal Hüsnü Taray	10.4.1929 15.9.1930	1	5	5
10	Dr. Refik Saydam (Vekil)	17.9.1930 26.9.1930	-	-	10
11	Esat Sagay	27.9.1930 18.9.1932	1	11	22
12	Dr. Reşit Galip	19.9.1932 13.8.1933	-	10	25
13	Dr. Refik Saydam (Vekil)	14.8.1933 26.10.1933	-	2	13
14	Hikmet Bayur	27.10.1933 8.7.1934	-	8	13
15	Abidin Özmen	9.7.1934 9.6.1935	-	11	1
16	Saffet Arıkan	10.6.1935 28.12.1938	3	6	19

Kaynak: MEB, 1973:LV-LVI.

Koskarova (2011:168), iktidar mücadelesindeki siyasi partiler tarafından dayatılan ideolojik ve politik anlayışların eğitim alanında etkin rol oynadığına değinmektedir. 1923–1938 yılları arasında Türk politika sahnesinde görülen siyasi partilerin eğitim konusundaki öncelikleri bu döneme ilişkin eğitimsel sorunların anlaşılmasında yararlı olabilir. Buna göre Cumhuriyet Halk Fırkası (Partisi)'nin 1923, 1931, 1935 yılları; Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın 1924 yılı ve Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın 1930 yılı

parti programlarının analizi dönemin eğitim sorunlarının anlaşılmasında yararlı olabilir.

2.2. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Görülen Siyasal, Ekonomik Ve Sosyal Gelişmeler

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nde, 1923–1938 yılları arasında görülen siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeleri incelerken devrim dönemlerinin kendine has koşullarının da göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Çünkü devrimler, İlhan (2001:15)’in ifade ettiği gibi “siyasi, sosyal ve ekonomik olarak bir toplum düzeninden başka bir toplum düzenine geçişi sağlar.” Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran kadroların hedef olarak “bütün dünyada tam anlamı ile medeni bir sosyal toplum olmayı” (Genelkurmay Başkanlığı, 1983:351) göstermesi, toplumun yapısının değiştirilmesine yönelik adımların bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Kongar (2001:110), bu hedefin altında yatan temel ilkeyi, “Batı’daki kurumları Türkiye’ye aktarmak yerine, Batı uygarlığının temelinde yatan ilkeleri uygulamak” olarak yorumlamaktadır. Jackh (1944/2008:198)’e göre, bu hedefin arkaplanını oluşturan düşünce “farklı bir yaşam felsefesi içinden çıkmış Batı kurumlarını kopyalayıp Türkiye’yi Batılılaştırmak” yerine saltanat ve İslam hukukunun kurduğu kurumların ve düşünce yapılarının yok edilmesidir. Yapılan devrimlerin, “Türkiye Cumhuriyeti halkını tamamen çağdaş ve bütün anlam ve görünüşüyle uygar bir topluma ulaştırma” (Genelkurmay Başkanlığı, 1983:115) amacı taşıması, doğu kültür ve medeniyetinin bir temsilcisi olan Türk toplumunun siyasal, ekonomik ve sosyal yapısında birtakım değişikliklere gidilmek istendiğinin bir işareti şeklinde görülebilir.

2.2.1. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Görülen Siyasal Gelişmeler

1923–1938 yılları arası görülen siyasi gelişmeler, halifeliğin kaldırılması, Genelkurmay Bakanlığının kaldırılması, çok partili hayata geçiş çabaları ve kadınların siyasi hayatta yer almalarına ilişkin yapılan düzenlemeler ana başlıkları altında değerlendirilebilir (İlhan, 2001; Gökçe, 2009:193; Mango, 2004; Ozankaya, 1995; Turan, 2010). Ozankaya (1995:331–338)’ya göre, İstanbul’un 16 Mart 1920’de İngilizler tarafından işgal edilmesiyle Osmanlı Saltanatının sona erdiğinin Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından ilan edilmesi ulusal egemenliğe dayalı devlet yönetiminin gerçekleşmesi için gerekli ama yeterli olmayan bir adımdı. Cumhuriyet düzeninin tamamlanması için sıradaki adım, Türkiye’nin iç ve dış politikasında iki başlılık meydana getiren halifelik makamının kaldırılmasıydı (Goloğlu, 2011:13). Bunun gerekçesini Mikusch (1981:349), “en azından tam bir milli devlet olmak isteyen yeni Türkiye’ye ters düşen moral yükümlülükleri” taşıyan hilafet makamının gelecek için endişe yaratmasına bağlamaktadır. Devrimlerin karşısında olanların halifenin etrafında toplanarak halifeliği siyasal bakımdan güçlendirmesi, Meclis’in halifeliğin bir danışma kurulu olması yönünde Meclis içinde çalışmalar yapılması, halifenin yetkilerinin genişletilmesi yönündeki istekler, İngilizlerin diğer Müslüman ülkeleri halife lehinde kışkırtması bu endişeleri haklı çıkartan sebepler olarak sayılabilir (Mumcu, 1994:113–114). Benzer şekilde Kongar (2001:112) da, halifenin padişah gibi davranmasının, halifeliğin siyasal yönünün canlandırılmak istenmesinin, halifenin siyasal-dinsel önder gibi bir tutum takınmasının ve bu tutumun İstanbul gazetelerince desteklenmesinin ve asıl önemlisi, çağdaşlaşma yolunda gelecekte yapılması tasarlanan devrimlerin halife tarafından engellenme olasılığı bulunmasının halifeliğin kaldırılmasının nedenleri olduğunu dile getirmektedir.

Gencer ve Özel (2013:211), halifeliğin kaldırılmasını, “Türk İnkılâbı’nda saltanatın kaldırılması ile başlayan ve cumhuriyetin ilanıyla devam eden sürecin bir aşaması, Türkiye Cumhuriyeti’nin milli, demokratik ve laik bir devlet olabilmesinin bir gereği” olarak yorumlamaktadır. Ozankaya

(1995:339), “demokrasi karşıtlarının halifelik makamını yeniden siyasal iktidarla donatmak yoluyla Cumhuriyeti saptırma” amacı taşıdıklarını ileri sürmektedir. Goloğlu (2011:24)’na göre, 3 Mart 1924 tarih ve 431 sayılı Hilafetin Kaldırılmasına ve Osmanlı Soyunun Türkiye Cumhuriyeti Ülkesi Dışına Çıkarılmasına Dair Kanun’un kabul edilmesi ile din işlerinin yönetimi kişilerin elinden alınıp topluma mal edilmiştir. Bununla birlikte, devlet kurumlarınca yapılan her türlü işlemin dine uygun olup olmadığını denetleyen Şeriye Vekilliği ve niteliği bakımından dinsel olan cami, mescit, medrese gibi kamu kuruluşları kuran İslam vakıflarını yöneten Evkaf Vekilliği de kaldırılmıştır (Mumcu, 1994:132). Tüm bu gelişmelerden sonra 1924 Anayasasında yer bulan “Türkiye Devleti’nin dini, İslam dinidir” ifadesi 9 Nisan 1928 günü TBMM’nin Anayasaya getirdiği bir değişiklikle kaldırılmış, 1937 yılında yapılan bir değişiklikle de laiklik ilkesi Anayasa’ya girmiştir (Ozankaya, 1995:341).

Ozankaya (1995:347), dini unsurlardan başka ordunun da siyasetle ilişkisinin kesilmesi için 3 Mart 1924 tarihinde Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Vekâletinin (Genelkurmay Bakanlığı) kaldırıldığını belirtmektedir. Genelkurmay Bakanlığı’nın kaldırılıp yerine Genelkurmay Başkanlığı’nın kurulmasını Goloğlu (2011:10), subayların hem Meclis’te hem de Ordu’da görev almalarının önlenmesi ve Genelkurmay işlerinin politik bir makam olan bakanlık durumundan çıkarılması ile askerlik işlerinin politikadan ayrılmasının mümkün kılındığı şeklinde yorumlamaktadır.

Ozankaya (1995:349), Cumhuriyet devrimlerinin özünün demokratik bir siyasal ve toplumsal düzenin kurularak siyasi alanda çoğulcu yapının tesis edilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Mumcu (1994:116), siyasal bakımdan gelişmiş ve güçlenmiş Devlet için yetersiz kalan 1921 Anayasası yerine 20 Nisan 1924’te yeni Anayasa’nın kabul edilerek kanunlaştırıldığını dile getirmektedir. Gencer ve Özel (2013:216), meclisin üstünlüğüne dayalı ve kuvvetler birliği ilkesine göre hazırlanan 1924 Anayasası’nın bu ayırt edici özelliği ile çağdaşlaşma yolunda önemli bir rol oynayarak inkılâpçı dönemin bir atılım belgesi olduğunu ileri sürmektedir.

Tezel (1994:140), Cumhuriyet'in kurucu kadrosunun şekillendirdiği 1924 Anayasası'nın çok partili yasama meclisine dayanan siyasi yapıya da uygun olduğunun altını çizmektedir. Bu düşünce yapısının bir ürünü olarak, Cumhuriyet henüz birinci yılını doldurmuşken 17 Kasım 1924'te Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası kurularak çok partili yaşama geçişte ilk adım atılmıştır (Ozankaya, 1995:350). Mumcu (1994:122), kurulan bu ilk partinin kısa bir zaman dilimi içerisinde "devrimlere kişisel ya da ideolojik nedenlerle karşı çıkanların bir odak noktası durumuna geldiği" yorumunu getirmektedir. Gencer ve Özel (2013:221) de bu grupların başında "ordudaki komutanlıklarından ayrılmak zorunda kalan küskünler, inkılâpçı atılımlara karşı olanlar, meşrutiyetçiler ve eski İttihat ve Terakki Cemiyeti yanlıları" geldiğini vurgulamaktadır.

Kreiser (2010:283), Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın din olgusunu politik hedeflerine alet etmenin yanında, "sabık padişah Vahideddin çevresinde kümelenen hainlerle işbirliği" içerisinde olduğunun iddia edildiğini belirtmektedir. Gencer ve Özel (2013:223) ise teokratik düzen yanlılarının irticayı özendirmek için muhalefet partisi olarak kurulan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın dini siyasete alet eden programından ve propagandalarından yararlandığını öne sürmektedir. Ozankaya (1995:351)'ya göre Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın parti politikaları, Cumhuriyet'in varlığını tehlikeye düşürebilecek dini temelli silahlı ayaklanmalara neden olmuştur. Mumcu (1994:125), bu ayaklanmalardan birisi olan Şeyh Sait ayaklanmasının nedenlerini, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın kurulması ile serbestleşen gerici propaganda ve İngiltere'nin Kürtçülük konusundaki kışkırtmaları neticesinde Osmanlı yönetiminin ihmaliyle bilgisiz bırakılmış, şeyh ve seyit denilen kişilerin eline teslim edilen halkın dini duygularının sömürülmesi olarak belirtmektedir. Ozankaya (1995:351), 11 Şubat 1925'te başlayan Şeyh Sait isyanının Misak-ı Milli sınırları içinde bulunan Musul'un kaybedilmesine yol açtığını ifade etmektedir. 16 Aralık 1925 tarihinde toplanan Milletler Cemiyeti, Musul'u Türkiye Cumhuriyeti sınırları dışında bırakan Brüksel Hattı olarak adlandırılan geçici sınır hattını Türkiye ile Irak arasında sürekli sınır kabul ederek Türklerin Musul'u kaybetmesine yol açan kararını vermiştir (Goloğlu, 2011:63-64).

Çok partili hayata geçişin ilk tecrübesi, 3 Haziran 1925'te Bakanlar Kurulu'nun "vatandaşların aldatılmaktan ve kışkırtılmaktan korunması" gerekçeli kararı uyarınca Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kapatılmasıyla son bulmuştur (Goloğlu, 2011:149). Avrupa'da esen faşizm ve komünizm rüzgârlarının tek partili yönetimleri empoze etmesine rağmen çoğulcu siyasi yapıya geçme amacı sürmüştür (Ozankaya, 1995:351,353). 1930 yılına gelindiğinde başta ekonomi olmak üzere toplumsal ve siyasal alanda işlerin yolunda gitmemesi, politika ve basın hayatının baskı altında tutulması nedeniyle toplumda baş gösteren hoşnutsuzluğun çok partili siyasi hayata geçilerek giderilebileceği düşüncesi ülkeyi yöneten kadroda belirmeye başlamıştır (Goloğlu, 2011:302–303). Altınkaş (2012), cumhuriyetin çok partili bir sistemi beraberinde taşıyor olması yanında Cumhuriyet Halk Fırkası politikalarının denetim eksikliğinin giderilmesi ve toplumun rejim karşısındaki tutumunun gözlemlenmek istenmesi gibi nedenlerin muhalif bir siyasi parti kurulması sürecinde etken olarak gösterilebileceğini ileri sürmektedir. Fethi Okyar'ın başkanlığında 12 Ağustos 1930'da Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın kurulması çok partili hayata geçişte ikinci denemedir (Ozankaya, 1995:353). Mumcu (1994:139)'ya göre, yeni kurulan bu partinin programında cumhuriyet ve laiklik ilkelerinin yaygınlaşp, kökleşmesi için çalışılacağı, ekonomi örgütünün serbestleştirilmesi, devlet örgütünde düzeltmeler yapılması öngörülmesine rağmen gerici ve tutucular Serbest Cumhuriyet Fırkası'na dolmaya başlamışlardır. Din sömürüsü yoluyla Cumhuriyeti ve demokratik düzeni yok etme amacı güdenlerin partiyi denetim altına almalarından dolayı parti yönetimi 17 Kasım 1930'da partiyi kapatmıştır (Ozankaya, 1995:354). Duru (2007), 1930'da patlak veren Menemen Olayı'nın yerel seçimlerde büyük başarı gösteren ve bir iktidar potansiyeli haline gelen Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın kapatılmasına meşruluk kazandırdığını ileri sürmektedir.

Çok partili hayata geçiş denemelerinden elde edilen sonuçların, ortamın ya da geçmişten gelen alışkanlıkların etkisiyle toplumun kişileri ve kurumlarıyla geniş katılımının sağlandığı demokratik yapılanma için uygun olmadığını gösterdiğini savunan Turan (2010:16)'a göre, "1931 seçimleri ile Türkiye'de tek partili siyasal hayat artık kesin olarak yerleşmişti." İlhan

(2001:89), Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Atatürk'ün, siyasi alanda "demokrasi kültürünün oluşması ve yaygınlaşması için yaygın (Halk Evleri) ve örgün eğitim kurumlarında çalışmalar yaptırarak 1945 yılında çok partili sisteme geçişin kültür ortamını hazırladığını" öne sürmektedir. Benzer şekilde Ozankaya (1995:355) da 1932'de açılan halkevlerinin, Cumhuriyet'in halk eğitim kurumları olarak çok verimli hizmetlerde bulduklarının altını çizmektedir.

Siyasi alanda yaşanan gelişmelerden birisi olan 5 Aralık 1934'te yapılan Anayasa Değişikliği sonrası kadınlara seçme ve seçilme hakkının getirilmesi, 5. Dönem Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde on sekiz kadın milletvekilinin yer alması sonucunu doğurmuştur (Ozankaya, 1995:378). Mango (2004:543), kadınların siyasi haklarının resmen tanınmasının psikolojik olarak önemli olduğunu ve Türk kadınlarının sosyal konumunun zaman içerisinde yükselmesine yardımcı olduğunu izah etmektedir. Turan (2010:20), 1935 yılında yapılan seçimlerde meclise girmeyi hak kazanan Cumhuriyet Halk Partisi'nin 386 ve bağımsızlardan 13 milletvekilinin 17'sinin bayan ve 4'ü de azınlık vatandaşlardan oluştuğunu belirtmektedir.

Baskıcı bir siyasi rejimden milletin egemenliğinin esas alındığı bir siyasi düzene geçişin yaşandığı Cumhuriyet'in ilk 15 yılında, ideolojik ve dinsel kalıplaşmalara karşı çıkıldığı söylenebilir. Çok partili yaşama geçiş denemelerinin, kadınların ve azınlık vatandaşlarının siyasi yaşamda daha fazla yer almasının teşvik edilmesi özgürlükçü bir yaklaşımın benimsendiğinin bir göstergesi sayılabilir. Siyasi alanda demokrasi kültürünün yereşmesi için yapılan çalışmaların, bireylerde düşünme, tartışma ve deneme/tecrübe etme anlayışının da oluşmasına yardımcı olan uygulamalar olduğu ifade edilebilir.

2.2.2. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye'de Görülen Ekonomik Gelişmeler

Cumhuriyet'in ilanından sonra ekonomik bağımsızlığın kazanılması yolunda önemli zorluklarla mücadele edildiği söylenebilir (Mumcu, 1994;

Tezel, 1994). Ozankaya (1995:426), Türk Devrimi'nin ekonomi alanında kendine özgü bir model oluşturduğunu, zorlayıcı ve genel kapsamlı olmayan demokratik bir planlamanın fikirsel ve pratik alanda öncülüğünü yaptığını belirtmektedir.

Tezel (1994:102–108), 1920'lerin başında Türkiye'nin birçok bölgesinde tarımsal üretimin çok eski usul ve yöntemlerle yapıldığını ve düşük verim elde edildiğini, yerli sanayinin yurt içi tüketimi karşılamada çok yetersiz kaldığını ve ürünlerin büyük çoğunluğunun ithal edildiğini, madencilik sektörünün neredeyse tamamında yabancıların ve gayrimüslimlerin söz sahibi olduğunu, ulaştırma, su ve enerji altyapısının ise çok yetersiz olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Mumcu (1994:153) da, 1923 yılında Türkiye'de hiç sanayi olmadığını, işçi sayısının çok az olduğunu, temel ihtiyaç maddelerinin hemen hepsinin dışarıdan alındığını, yeraltı zenginliklerinin bilinmediğini ve işletilmediğini dile getirmektedir.

Krüger (1981:31), Türkiye'nin ekonomik kalkınmasının, özel bir ticaret anlaşmasıyla Çanakkale Boğazı'na ilişkin paktı da kapsayan Lozan Andlaşması'nın 24 Temmuz 1923'te imzalanmasıyla başladığını savunmaktadır. Tezel (1994:122), 1923–1938 arasında toplam üretim hacminin arttığını, üretimin piyasa ilişkilerine konu olan bölümünün büyüdüğünü, buna karşın 1930 yılında kurulan Merkez Bankası'nın 1932, 1933 yıllarında ancak piyasalara müdahale edebilmesi nedeniyle ekonomideki para hacminin aşağı yukarı sabit tutulduğuna dikkat çekmektedir.

İlhan (2001:90–91)'a göre, "Atatürk, Batı kültürünün geliştirdiği kapitalizmi reddetmemiş, buna karşılık kapitalizmin ayrılmazı gibi görünen emperyalizmi reddetmiş ve emperyalizme karşı savaş açarak bu bağımlılık ile mücadelenin örneğini vermiş; liberal ekonominin emperyalizmden soyutlanarak uygulanmasına öncülük edecek adımları atmıştır." Tezel (1994:149–151), 1923 İzmir İktisat Kongresinde yabancı kapital ile işbirliği yapılması ancak denetim altında tutulması gerektiği yönünde görüş belirtildiği ve kararlar alındığını söylemektedir. Bununla birlikte devlet, ekonomide

özendirici, koruyucu ve düzenleyici bir rol üstlenecekti (Gencer ve Özel, 2013:261).

Koloğlu (1999:142)'na göre, başlangıçta ekonomik ve ticari alanları “yerli özel sektöre bırakan devlet, 1929–30 Dünya Krizi sırasında, kendi katkısı olmadan en büyük özlem olan sanayileşmenin gerçekleşemeyeceğini fark etmiş ve devletçi politikaya yönelmiştir.” Villalta (1982:658), devletin ülkenin sanayileşmesini eline almaya karar vermesinin nedenini, devlet destekli özel sanayinin iç pazarı desteklemekte yeterli olamaması şeklinde açıklamaktadır. Gronau (1998:251) bu politikayı, “devlet sermayesi, devlet tarafından yapılan girişimler ve kontrollerle endüstrinin, tarımın önüne geçirilerek geliştirilmesi” olarak izah etmektedir. 18 Ocak 1924'te Milli Türk Ticaret Birliği tarafından düzenlenen ve Ticaret Odası, İstanbul Üniversitesi, Yüksek İktisat Okulu ve ekonomi derneklerinin tamamının katıldığı kongre ticaret alanında milliyetçiliği sağlamak amacıyla yapılmıştır (Goloğlu, 2011:7). Kongar (2001:115), ulusal bir ekonomi oluşturmak için, “devletin ekonomik etkinlikleri ve ulusal bir burjuvazinin desteklenmesi” yönünde çaba gösterdiğini ileri sürmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ekonomik alanda izlenen milliyetçi yaklaşımı güçlendiren bir başka uygulama da 1926 yılında Türkiye Kıyılarında Deniz Taşımacılığı (Kabotaj) ve Limanlarla Karasuların İçinde Sanat ve Ticaret Yapmak Kanunu'nun çıkarılmasıdır (Goloğlu, 2011:201).

Tezel (1994:112–113)'in toplumun üreten kesimi ile ilgili verdiği rakamlara göre, 1920'li yılların ortalarında çalışan nüfusun yaklaşık % 80'i tarım sektöründe yer almasına karşın tarım sektörünün gayri safi yurtiçi hâsıladaki payı yaklaşık %49'du. Buna karşın, aynı yıllarda çalışan nüfusun yaklaşık %9'unun yer aldığı sanayi sektörü, gayri safi yurtiçi hâsılda yaklaşık %14,5'lük paya sahip olduğu Tezel (1994:112–113) tarafından belirtilmektedir.

Tezel (1994:439), “Kemalist siyasi hareketin toplumsal iktidarının temel öğelerinden biri olan büyük arazi sahipleri ve kapitalist çiftçilerin talepleri” nedeniyle bütçe gelirlerinin %26'sını oluşturan aşar vergisinin

kaldırılmasının arka planında, büyük çoğunluğunu yoksul kesimin oluşturduğu geniş köylü kitlesinin baskı ve sıkıntılardan kurtarılmak isteği olduğunu ileri sürmektedir. Mikusch (1981:373) da yeni Türkiye’de “sağlıklı ve verimli bir çiftçi kitlesi yaratmak ve bunu devletin başlıca temel dayanağı yapmak” amacı güdüldüğünü söylemektedir. Bu görüşe paralel bir şekilde Mütercimler (2008:890) de, Cumhuriyet’in yönetici kadrosunun ana hedefinin tarımla uğraşan kesimin hayat standartlarının yükseltilmesi ve tarımın Türkiye’deki sanayi sektörü ile altyapı sermayesinin geliştirilmesine katkısının genişletilmesi için tarımsal üretimin hızla artırılmasını sağlamak olduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda Mumcu (1994:157), aşarın kaldırılmasından başka Ziraat Bankası marifetiyle çiftçiye verilen tarımsal kredilerin artırıldığını, tarım alanında uzmanlar yetiştirilmesi için okullar açıldığını, köylüye fidan ve tohum yardımı yapıldığını, kooperatifleşmenin önünün açılarak köylünün ürününü aracısız satmasının denendiğini, tarımsal hastalıklarla mücadele edildiğini belirtmektedir. Villalta (1982:657), yapılan bu çalışmalar neticesinde, 1923 yılında buğday ve un ithal eden Türkiye’nin 1935 yılında bu üründen 65000 ton ihraç ettiğini ifade etmektedir.

Türkiye’de 1923–1938 yılları arasında yaşanan başlıca ekonomik gelişmeler şunlardır (Ozankaya, 1995:430–432; Tezel, 1994:152):

- 26 Ağustos 1924’de İş Bankası kurulmuştur.
- 1924 yılında Ziraat Bankası her türlü banka hizmetini yapmaya yetkili kılınmıştır.
- 1925 yılında Türkiye Sanayi ve Madenler Bankası, Devlet Sanayi Ofisi ve Türkiye Sanayi ve Kredi Bankası kurulmuştur.
- 1925 yılında Aşar vergisi kaldırılarak köylünün üzerindeki vergi yükü %33’ten %10’a düşürülmüştür.
- 1925 yılında Ticaret ve Sanayi Odaları yasal nitelik kazanmışlardır.
- 1925’te Yabancılar elindeki Reji İdaresi satın alınarak, barut ve patlayıcı maddeler tekeli kurulmuştur.
- 1926’da tütün ve alkollü içecekler tekeli kurulmuştur.
- 1926 yılında Emlak ve Eytam Bankası kurulmuştur.

- 1927 yılında yeni bir Teşvik-i Sanayi Kanunu çıkartılmıştır.
- 1927 yılında ekonomik ilerleme konusunda çalışmalar yapması için Yüksek İktisat Meclisi kurulmuştur.
- 1927 yılında Devlet Demiryolları ve Limanları Genel İdaresi kurularak, yabancıların elindeki demiryolları satın alınmıştır.
- 1929 yılında Gümrük Tarife Kanunu yürürlüğe girmiştir.
- 1929 yılında Menkul Kıymetler ve Kambiyo Borsaları yasası çıkarılmıştır.
- 1930 yılında Türkiye Merkez Bankası yasası çıkarılmıştır.
- 1930 yılında Ticarete Tağışın (mal niteliğini düşürmenin) Yasaklanması ve İhracatın Denetlenip Korunması İçin Yasa çıkarılmıştır.
- 1931 yılından itibaren devlet sanayi kalkınmasına öncülük yapmak için yatırımlar yapmaya başlamıştır.
- 1933 yılında Sümerbank kurulmuştur.
- 1935 yılında Etibank ve Maden Tetkik ve Araştırma Kurumu kurulmuştur.
- 1936 yılında Türkiye Emlak Kredi Bankası kurulmuştur.
- 1937 yılında Denizbank kurulmuştur.
- 1938 yılında Devlet Ziraat İşletmeleri Kurumu kurulmuştur.

Villalta (1982:659), tekelleri elinde bulunduran devletçi bir hükümet yapısının güçlü bir hükümet olduğuna işaret etmektedir. Bu noktada Krüger (1981:40), barut, patlayıcı madde, tütün, alkol, tuz ve kibrit tekellerinin kurulmasıyla elde edilen gelirin tamamının sanayileşme programının finanse edilmesi için kullanıldığını ileri sürmektedir.

Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık döneminin, ekonomik açıdan dibe vurmuş bir ülkenin ekonomisinin yeniden yapılandırılmaya çalışıldığı bir dönem olduğu söylenebilir. Nitelikli işgücünün savaşlar nedeniyle çok azalmış olması, Osmanlı İmparatorluğu'ndan kalan olumsuz mali tablo, deneyimi olmayan özel sektör ve sermaye azlığı gibi sebeplerin, 1923–1938 yılları arasında

ekonomik hayatta devleti hep öncü konumda olmak zorunda bıraktığı ifade edilebilir.

2.2.3. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Görülen Sosyal Gelişmeler

Demokrasinin dinsel baskıcılıkla engellenmesini önlemenin yolu, laik devlet ve toplum düzeni gerçekleştirmektir (Ozankaya, 1995:338). “Batı’nın yüzyıllar içinde gerçekleştirdiği, dünya işleri ile din işlerini ayırma mücadelesinde (İlhan, 2001:95)”, Saltanat’ın ve Hilafet’in kaldırılarak laik devlet yapısına geçilmesinin, sosyal yaşamda da önemli gelişmelere yol açtığı söylenebilir. Sosyal yapıda laiklik anlayışını yerleştirme ve çağdaş medeniyetler seviyesinde insani yaşam koşullarına ulaşma adına yapılan devrim uygulamalarına karşı girişilen en etkili toplumsal hareket olan Şeyh Sait ayaklanması 14–15 Nisan 1925 gecesi Şeyh Sait’in ele geçirilmesiyle sona erdirilmiştir (Goloğlu, 2011:142–143). Kreiser (2010:282)’e göre devlet bu ayaklanmayı, “gerici şeyhlerin cahil müritlerini kullandığı dini bir ayaklanma” olarak görmüştür. Volkan ve Itzkowitz (2008:329), bu ayaklanmada toplumsal ayrımcılığın kullanılmasının yanında, ayaklanmayı vurgulayan retorik esasın dinsel öğeler içerdiğini ileri sürmektedir.

İlhan (2001:99), şer’i hükümlerin yalnızca toplumun Müslüman kesimine yönelik olması, azınlıkları kapsamaması nedeniyle toplumun tamamını içine alan bir hukuksal yapı kurulmasına neden olduğunu belirtmektedir. 8 Nisan 1924 tarihinde Şer’iye Mahkemeleri kaldırılarak dinsel yargı kuruluşlarının işleyişine son verilmiştir (Ozankaya, 1995:378). Bu doğrultuda İsviçre’den Medeni Kanun, İtalya’dan Ceza Kanunu, Alman, İtalyan ve Fransız kanunlarından yararlanılarak Ticaret Hukuku, İsviçre kanunlarından yararlanılarak hazırlanan Borçlar Kanunu yürürlüğe girmiştir (Goloğlu, 2011:195; İlhan, 2001:99). Mumcu (1994:144), Türk Medeni Kanunu’nun kişinin hak ve borçlarını, aile ve miras kurumlarını, eşyalarla olan ilişkilerini, Türk Borçlar Kanununun da her biçim hak ve borç doğuran ilişkileri kapsadığının ve iki kanunun bir bütün olduğunun altını çizmektedir. Bu

kanunlarla birlikte sanayi, maliye, ekonomi, tarım ve ticaret alanlarını ilgilendiren Borçlanma, Şeker İnhisarı, Petrol ve Benzin İnhisarı, Maktu Vergi, Umumi İstihlak Vergisi, Eğlence ve Hususi istihlak Vergisi, Kazanç Vergisi gibi kanunlar çıkarılmıştır (Goloğlu, 2011:199). Yargıçlığa atanmak için 1924 yılında ilk başvurularını yapan kadın hukukçuların bu çabası 1930 yılında iki kadın hukukçunun yargıçlığa atanmasıyla başarıya ulaşmıştır (Ozankaya, 1995:378). Goloğlu (2011:186), Büyük Millet Meclisi'nin yıllardan beri kabul etmek istemediği Danıştay'ın 1925 yılında kurulmasını “yargı alanında çok önemli bir aşama kaydedilmesi” olarak yorumlamaktadır. Villalta (1982:595), padişahlık döneminde herhangi bir eğitim almamış Baro üyeleri olması nedeniyle avukatlık ve hâkimlik meslekleri üzerinde sıkı nitelik şartları arayan özel kanunlar ve talimatlar yapıldığına dikkat çekmektedir.

Krüger (1981:79)'e göre Türkiye'deki toplumsal koşullar üzerinde geniş yankılar uyandıran gelişmelerden en önemlisi, Türk kadınına özgürlüğünün verilmesidir. Villalta (1982:597), Medeni Kanun'un kabulü ile erkeklerle aynı sosyal düzeyde yer alan Türk kadınının, “Cumhuriyet'in gelişmesinde ve millet hayatında aktif bir unsur haline geldiğini” vurgulamaktadır. Kreiser (2010:319) de, üniversiteye gidişin önünün açılmasının, “akademik mesleklerde kadın oranının, her alana eşit dağılmasa bile, hızla artmasına” neden olduğuna dikkat çekmektedir. Katılımcı ve kadın-erkek ayrımcılığına son veren bir toplum yapısı oluşturma yolunda kadınların haklarına kavuşabilmeleri konusunda yaşanan gelişmelerden bazıları şunlardır (Koloğlu, 1999:331–332; Mumcu, 1994:145–146; Ozankaya, 1995:353):

- 1923 yılı sonunda tramvaylarda erkeklerle kadınları ayıran perde kaldırılmış, kocasıyla gezen kadının yan yana oturabileceği belirtilmiştir.
- 1924'te danslı bir suare yapılmış, 4 Eylül 1925 günü yapılan bir baloda düzenlenen güzellik yarışmasına Türk kadınları ilk kez katılmıştır.
- 17 Şubat 1926'da kadınları da toplumun önemli bir parçası haline getiren Türk Medeni Kanunu kabul edilmiş ve kadınların tüm meslek dallarında görev alabilmelerinin yasal güvencesi sağlanmıştır.

- 1926 yılında ilk kadın diş hekimi ve 1927 yılında ilk kadın avukat göreve başlamıştır.
- 1929 yılında ilk güzellik yarışması düzenlenmiş, 1929 yılının temmuz ayında yapılan atletizm yarışmalarına kadın atletler de katılmıştır.
- 1930 yılında ilk kez bir kadın şoför ehliyet almıştır.
- 1930 yılında Türk kadınına belediye seçimlerine katılma hakkı verilmiştir.
- 1932 yılında ilk kadın hükümet tabibi ve dışişleri memuru atanmıştır.
- 1933'te kadınlara muhtar olma hakkı tanıyan yasa çıkarılmıştır.
- 1934 yılında yapılan Anayasa değişikliği ile Türk kadını milletvekili seçilme hakkına kavuşturulmuştur.
- 1936 yılında ilk kadın askeri pilot uçuşa başlamıştır.

Gencer ve Özel (2013:252), toplum hayatında önemli bir yeri olan tarikatların zamanla siyasi ve ekonomik çıkarlar için kullanılır hale geldiklerini, “çalışmadan yaşayan asalak insanların toplandığı birer miskinler yuvasına dönüştüklerini” ifade etmektedir. Ozankaya (1995:352), toplumun inancını sömüren ve toplumu baskı altına alan tekke, türbe, zaviye ve tarikatlar gibi kurumlar kapatılarak toplumun özgürleştirilmeye çalışıldığını belirtmektedir. Kreiser (2010:279), bu kararın alınmasında, toplum düzeninin daha iyi duruma getirilebileceğini, sosyal adaletin sağlanabileceğini ileri sürenlerin, “vakıf gelirleriyle rahat bir hayat süren cübbelilerin topluma faydalı işlere ve halkın eğitimine katkı yapmasını” istemelerinin etkili olduğunu savunmaktadır. Mumcu (1994:134)'ya göre tekke ve zaviye gibi kurumların kapatılmasıyla vatandaş ile Tanrı'nın arasına giren din sömürücüleri devre dışı bırakılmış ve vicdanlara yapılan dinsel baskı ortadan kaldırılmıştır.

Zarakol (2012:185), Cumhuriyet'in lider kadrosunun, Batı toplumlarının geçmişte Türklere karşı sahip oldukları olumsuz önyargıların sebeplerinden birisinin aralarındaki giyim farklılığından kaynaklandığına inandıklarını ileri sürmektedir. Tekke, zaviye vb. kurumların kapatılmasını destekleyecek

biçimde; fes takmak, kadınların örtünmesini zorunlu kılmak, şeyh, mürit, çelebi gibi ünvanlar kullanmak ve bunların cübbe-sarı gibi özel kıyafetler giymesi yasaklanmıştır (Ozankaya, 1995:351–352). Koloğlu (1999:307), fes ve sarığın yasaklanarak şapkanın resmileştirilmesindeki amacın kesin olarak bir başlık sorunu olmadığını, bir anlayışın yerleştirilmesi ve buna dirençlerin kırılması olduğunu ileri sürmektedir. Bunun nedenlerinden birisinin Kreiser (2010:316)'in de belirttiği gibi İslam dinine uygun kapalı kadın giyim şeklinin, kadınları toplumsal, ekonomik ve bilimsel hayata katılmaktan alıkoyması olduğu söylenebilir. Krüger (1981:26–27)'in de işaret ettiği gibi, Avrupalılar tarafından yalnızca göz alıcı hareketler olarak kabul edilebilecek bu uygulamalar, Türkler için büyük bir karşı koyuşu ifade ettiği için derin bir anlam taşımaktadır. Gencer ve Özel (2013:255) de bu konuya vurgu yaparak, “Türkiye kıyafet inkılâbıyla milli kıyafetini değil, çağın gerisinde kalmış bir toplum ve devlet düzeninin simgesi haline gelmiş bir kıyafeti terk etmişti” demektedir.

Kongar (2001:114), “bütün dinci-gelenekçi ve gerici gruplar”ın çağdaşlaşmayı simgeleyen şapkanın giyilmesi ile ilgili kanuna karşı çıktıklarını belirtmektedir. Goloğlu (2011:174–175) da, toplumun büyük kesiminin benimsediği Şapka Giyilmesi kanununa karşı Erzurum, Sivas, Kayseri, Rize, Maraş ve Giresun’da tepki eylemleri olduğunu fakat bunların toplum tarafından kabul görmüş, hoşgörü ile karşılanmış olaylar olmadığına dikkat çekmektedir.

Kongar (2001:114), Cumhuriyet’in ilk yıllarında yapılan bazı düzenlemelerin, “Batı dünyasına katılmanın zorunlu sonuçları olarak ortaya çıktığını” belirtmektedir. Türk toplumunun medeni ülkelerle bütünleşmesini kolaylaştıracak uluslararası saat, takvim ve ölçü birimlerinin kullanılmasının kabul edilmesi bu düzenlemelere örnek olarak gösterilebilir (Ozankaya, 1995:352; Goloğlu, 2011:186). Gencer ve Özel (2013:256), ölçülerdeki bu değişikliklerle hem ülkedeki ağırlık ve uzunluk ölçülerinin standart hale getirildiğini, hem de Türkiye’nin uluslararası ticari ilişkilerinde kolaylıklar sağlandığını ifade etmektedir. Mumcu (1994:164)’ya göre yapılan bu düzenlemelerle Türk’ün dış hayatı düzene girmiştir.

Koloğlu (1999:267), toplumun entelektüel düzeyi yüksek kesimi ile düşük kesimi arasındaki farkın aşırı olduğu veya ara düzeylerin çok olduğu toplumlarda bütünleşmenin, fikir tartışmalarının belirmesinin ve yeni ufukların açılmasının önünün tıkandığını belirtmektedir. Yazı ve dil devrimleri sayesinde okuryazarlığın kısa zamanda yaygınlaşması sağlanarak yönetim, bilim ve aydın kesimin dili ile halkın konuştuğu dil arasındaki uçurumun kaldırılmasına uğraş verilmiştir (Ozankaya, 1995:353).

Dilin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran, o topluma ulus kimliği kazandıran unsurların başında geldiğinin altını çizen Mütercimler (2008:1044), kendine has bir dile sahip olmayan toplumların benliklerini koruyamayacaklarını belirtmektedir. Kongar (2001:114) da dil alanında yapılan çalışmalar için, “Osmanlıcaya karşı, dilin Türkçeleştirilmesi, ulusal bütünlüğü sağlamak için bir zorunluluktur” yorumunu getirmektedir. Yeni alfabenin kabul edilmesine ilişkin olarak Krüger (1981:72), “Türklerin Avrupa uygarlığını daha çabuk sindirmelerine yol açacak” bir yenilik olduğunu söylemektedir.

Toplumda Türkçe'nin kullanımının yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla 1926 yılında ilaçlara Türkçe isimler verilmesine, ticarete Türkçe'nin kullanılmasına, 1927 yılında sokak isimlerinin Türkçeleştirilmesine, 25 Mayıs 1928'de uluslararası rakamların kabul edilerek kullanılmasına, 1 Kasım 1928'de kabul edilen yasa ile 1 Aralık 1928'den sonra yeni harflerin kullanılmasına, 1928 yılında camilerde hutbelerin ve 1932 yılında da Kur'an'ın Türkçe okunmasına başlanmıştır (Koloğlu, 1999:272; Ozankaya, 1995:448; Turan, 2010:53). Koloğlu (1999:290), hutbelerin, Kur'an'ın ve mevlidin Türkçe okunmasını, “dinsizlik yakıştırılan rejimin aksine dini gösterilere destek verdiği, ama ibadetin halk tarafından anlaşılmasında kararlı olduğu” şeklinde yorumlamaktadır.

Ozankaya (1995:451), 21 Haziran 1934 günlü Soyadı Yasası ile ağa, bey, paşa, hafız, molla gibi ünvanlar kaldırılarak her ailenin bir soyadı alması zorunluluğunun getirildiğini belirtmektedir. Jackh (2008:199)'e göre Soyadı

Kanunu ile ailecek Osmanlı sarayının bir malı olarak görülen Türk milleti, Osmanlı sultanının tebaası olmaktan çıkmış ve “hem kendisinin hem ailesinin özgünlüğünün bilincinde, ulusal birliğin bir üyesi” haline gelmiştir. Turan (2010:112), soyadı kullanılmasının “kişi-aile-devlet ilişkilerinde kişiliği, aile birliğini belirlemede etken” bir çağdaş toplum uygulaması olduğunu altını çizmektedir.

Goloğlu (2011:205), yapılan devrimlerde sağlanan başarı ve bunun sonucunda elde edilen gelişmelerin, iç politikadaki şiddetli tutumun biraz gevşemesine ve hoşgörüyü hâkim kılmasına neden olduğunu ileri sürmektedir. Toplumsal barışın sağlanmasına yönelik olarak 1926 yılında “yüzellilikler” listesine dahil edilerek sınırdışı edilen ve vatandaşlıktan çıkarılanlardan yurt sınırları içinde kalan yakınlarına dul ve yetim maaşı bağlanmasına dair alınan Meclis kararı ile Cumhuriyetin 10. ve 15. yıllarında iki genel af ilan edilmesi bu kanıyı güçlendirmektedir (Goloğlu, 2011:205; Turan, 2010:113,216).

Cumhuriyet’in ilk 15 yıllık döneminde sosyal alanda girilen çabaların amacının çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak olduğu ve her alanda köklü bir değişimin yaşandığı bu zaman diliminde hedeflerin çok kısa zamanda gerçekleştirildiği söylenebilir. Sosyal alanda yaşanan değişim ve gelişmelerin, toplumun gündelik yaşamına doğrudan etki ettiği ve bunun sonucunda Türk toplumunun toplumsal gelişmişlik düzeyi yüksek toplumlarla benzer standartlara kavuştuğu ifade edilebilir.

2.3. 1923–1938 Yılları Arasında Türkiye’de Meydana Gelen Eğitimsel Gelişmeler

İlhan (2001:18), dünya çapındaki devrimlerin siyasi yönlerinin yanında toplumsal ve ekonomik ilerleme çabalarını da içerdiğinin altını çizdikten sonra Türk Devriminin bunlara ilave olarak çağdaş değerlere ulaşmak için kültürel uyum girişimini de gerçekleştirdiğini açıklamaktadır. Mumcu (1994:148), 1926’da Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun’un kabul edilmesiyle, ilk ve orta

öğretimin esaslarının saptandığını, çağ dışı bütün derslerin programdan kaldırıldığını, yüzlerce yeni okul açıldığını, öğretmen yetiştiren okulların sayısının artırıldığını, öğretimi güçleştiren sakıncaların giderildiğini belirtmektedir. Tüm bu çalışmalar sonucunda Tezel (1994:130)'in derlediği verilere göre, 1923/24 döneminde okur-yazarlık oranı %1 civarındayken 1939/40 döneminde %22'ye çıkmıştır. Çizelge 7.'de 1923–1924 eğitim-öğretim yılına ait okul, öğrenci ve öğretmen sayıları sunulmaktadır.

Çizelge 7. 1923–1924 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye'deki Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Okul Öncesi Eğitim	80	5880	136
İlkokul	4894	341941	10238
Ortaokul	72	5905	796
Genel Ortaöğretim	23	1241	517
İlköğretmen Okulları	20	2528	325
Yüksek Öğretim	9	2914	307
Örgün Eğitim	5133	361514	12266
Yaygın Eğitim	-	-	-

Kaynak: Gürüz, 2008:37; MEB, 1973:92.

Villalta (1982:640) Cumhuriyet rejiminin ilk on yılında, öğrenci sayısının 358000 (64000'i kadın)'den 656000 (220000'i kadın)'e, öğretmen sayısının ise 12000'den 19000'e çıktığını izah ederek Türkiye'de milli eğitimin gösterdiği gelişmeyi “olağanüstü” olarak nitelendirmektedir. Çizelge 8.'de 1923–1940 yılları arasında kalan dönemde okul, öğrenci ve öğretmen sayıları verilmektedir.

Çizelge 8. 1923–1940 Yılları Arasında Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Okul Türü		Yıllar			
		1923– 1924	1927– 1928	1935– 1936	1940– 1941
İlkokul	Okul	4894	5813	6112	10462
	Öğrenci	341941	432969	669346	941734
	Öğretmen	10238	12634	13858	19687
Ortaokul	Okul	72	78	144	187
	Öğrenci	5905	15135	46688	87680
	Öğretmen	796	791	1799	3201
Orta Terzilik Okulu	Okul	-	-	1	1
	Öğrenci	-	-	73	58
	Öğretmen	-	-	9	11
Orta Erkek Sanat Okulu	Okul	-	10	10	10
	Öğrenci	-	1080	1865	3892
	Öğretmen	-	107	155	211
Özel Orta Okul	Okul	-	-	47	51
	Öğrenci	-	-	5698	7652
	Öğretmen	-	-	604	666
Lise	Okul	23	19	36	47
	Öğrenci	1241	1819	10882	20361
	Öğretmen	517	594	564	1092
Özel Lise	Okul	-	-	30	35
	Öğrenci	-	-	2740	4501
	Öğretmen	-	-	465	552
İlköğretmen Okulları	Okul	20	23	14	27
	Öğrenci	2528	4899	2657	8176
	Öğretmen	325	-	219	281
Ticaret Liseleri	Okul	1	5	4	7
	Öğrenci	193	574	400	646
	Öğretmen	20	65	27	82

Çizelge 8-devam

Okul Türü		Yıllar			
		1923– 1924	1927– 1928	1935– 1936	1940– 1941
Devlet Konservatuvarı	Okul	-	1	2	1
	Öğrenci	-	74	148	129
	Öğretmen	-	20	29	53
Sanat Enstitüleri	Okul	-	9	10	12
	Öğrenci	-	373	666	1102
	Öğretmen	-	159	174	245
Yapı Sanat Enstitüleri	Okul	-	-	1	3
	Öğrenci	-	-	162	337
	Öğretmen	-	-	18	34

Kaynak: MEB, 1973.

Çizelge 8'e göre 1923–1924 ve 1940-1941 ders yılları arasında kalan dönemde toplam okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında sırasıyla %216, %220 ve %306'lık bir artış göstermiştir.

Ozankaya (1995:390), Cumhuriyet'le birlikte tesis edilmeye çalışılan eğitim sisteminin, eğitim alanındaki eksiklikleri gidermeyle sınırlı bir anlayışın aksine gelişmiş ülkelerden biri olmayı hedefleyen Türk toplumunun ihtiyaçlarına yönelik özellikler barındırdığını belirtmektedir. Kongar (2001:534), eğitim reformunun yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin "temel devrimlerinden birini" oluşturduğunu söylemektedir. Ozankaya (1995:385)'ya göre, eğitim alanında yapılan devrimler, "demokratik ve ekonomik gelişmeyi sağlama ve sömürgeciliğe set çekme, kültür yozlaşmasını önleme boyutlarıyla, ulusal egemenliği ve tam bağımsızlığı amaçlayan bir eğitim düzeni" oluşmasını sağlamıştır. Bu girişimin altyapısını oluşturan demokrasi faktörü milli eğitimin kapsamına alınarak toplumun tüm kesiminin, sosyal konum ve cinsiyet ayrımı olmaksızın entelektüel yetenekleri ölçüsünde eğitim

görebilmesine çaba gösterilmiştir (Villalta, 1982:641). Ozankaya (1995:392)'ya göre Cumhuriyet'le birlikte “nakilci değil, akılcı, ezberciliğe değil, gözleme, deneye ve uygulamaya dayalı eğitim veren kurumlar” oluşturulmak istenmiştir.

Mango (2004:475–476)'ya göre Cumhuriyet'in ilk yıllarında, “ekonomik yaşamda başarıyla rol alma yeteneğine sahip, özgür düşünen insanlar” yetiştirmek eğitim sisteminin temel ilkesi olarak benimsenmiştir. Bu temel ilke doğrultusunda Cumhuriyet'in ilk on beş yılında eğitime yapılan yatırımların ekonomik açıdan en verimli, en üretken, en akılcı çağdaş kalkınma hamlelerinden birisi ve halen Türkiye'nin sahip olduğu bütün gerçek güç kaynaklarının temeli olduğu Ozankaya (1995:391) tarafından vurgulanmaktadır. Çizelge 9.'da Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin genel devlet bütçesine oranı verilmektedir.

Çizelge 9. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Genel Devlet Bütçesine Oranı

Yıllar	Genel Devlet Bütçesi (1000 TL)	Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesi (1000 TL)	Oran (%)
1923	109178	3573	3,2
1927	194455	6159	3,1
1930	222646	8200	3,6
1935	195011	9058	4,6
1940	268476	17796	6,6

Kaynak: MEB, 1973:10.

Çizelge 9'a bakıldığında, 1923 yılından 1940 yılına gelindiğinde genel devlet bütçesinden eğitime ayrılan payda önemli bir artış olduğu görülmektedir. Eğitime yapılan yatırımların artması, eğitime verilen önemin bir göstergesi olarak değerlendirildiğinde eğitim konusunda devletin önemli adımlar attığı söylenebilir.

Cumhuriyet'in ilk on beş yılında, sorgulanamaz, tartışılmaz gerçek olarak kabul edilen dinsel görüş ve inançların eğitim örgütünün özgürlüğünü kısıtlamasının önüne geçilerek, eğitim kurumlarının yapısı düşünen, araştıran, sorgulayan ve gerçekleri ortaya koyan bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmıştır (Ozankaya, 1995:392). Bunun sebebini Krüger (1981:72), "din adamları sınıfının, büyük etki gücünü ve gençlerin eğitimi üzerindeki tekeli kullanarak, İslam dünyasının Avrupa karşısında en az iki yüzyıl geri kalmasına" neden olmalarına özellikle Avrupa'da eğitim görerek yurtlarına dönen Türk aydınlarının tepki göstermesi olarak açıklamaktadır.

Kamu yönetiminde laik anlayışı yerleştirme çabalarına paralel şekilde eğitimde de laik anlayışın yerleştirilmesi, dinle ilgili zorlamaların yanında diğer gerici ve kısıtlayıcı baskıların da önüne geçilerek özgür düşünceye, bilimsel araştırmaya, akıl yürütmeye, karşılıklı görüş alış-verişinde bulunmaya, tartışmaya dayalı eğitimin önünü açmaya yöneliktir (Ozankaya, 1995:392–394). Dolayısıyla, kurulmak istenen modern devlet yapısının bu yenilikçi eğitim düşüncesi çerçevesinde Öğretim Birliği (Tevhid-i Tedrisat) yasası ve Şer'iye ve Vakıflar Bakanlığı'nı kaldıran yasa çıkartılarak öğretim yöntemi, içerik ve hedefleri açısından eğitimsel farklılıklara sahip okul-medrese ikili yapısına son verilmiştir (Doğan, 2012:388–389). Gencer ve Özel (2013:237–238), çıkarılan bu yasa ile milli, demokratik ve laik bir eğitimin kapılarının açıldığını öne sürmektedir. Mumcu (1994:132–133), öğretimin birleştirilerek öğretim kurumlarının Maarif Vekâletine (Milli Eğitim Bakanlığına) bağlanmasıyla, ileride yapılacak eğitim reformu için devlet denetimi kurulduğuna ve başıboş eğitim yapılmasının önüne geçildiğine dikkat çekmektedir. Böylece bilimi, demokrasi ilkelerini, milli değerleri temel alan, ekonomik kalkınmayı destekleyecek nitelikte, laik eğitim-öğretim kurumlarının temelleri atılmıştır (Ozankaya, 1995:395). Kinross (2003:454) ise dinin siyasi gücünün ortadan kaldırılmasına yönelik yapılan çalışmaların eğitim alanına yansıyan uygulaması olan medreselerin yerine çağdaş okulların kurulmasının, "yeni yetişen kuşakların entelektüel gelişmesinde büyük rol oynayacağını" söylemektedir.

Ozankaya (1995:378)'ya göre öğretimin birleştirilmesi ile "kız ve erkek çocuklar arasında ayırım yapan ve gerek kız, gerekse erkek çocukları hem kendi cinsinin, hem de karşı cinsin doğasına yabancılaştırarak ruh ve düşünce sağlığını bozan eğitim yapısı"nın önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çizelge 10.'da 1923–1940 yılları arasında kalan dönemde kız öğrenci sayıları ve toplam öğrenci sayısına oranları verilmektedir.

Çizelge 10. 1923–1940 Yılları Arasında Kız Öğrenci Sayıları

Okul Türü	Yıllar	Kız Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Kız Öğrencilerin Toplam Öğrencilere Oranı (%)
İlkokul	1927–1928	120288	432969	27,7
	1935–1936	225337	669346	33,7
	1940–1941	288233	941734	30,6
Ortaokul	1924–1925	2076	10052	21
	1927–1928	2408	15135	16
	1935–1936	11653	46688	25
	1940–1941	23030	87680	26
Lise	1927–1928	383	1819	21
	1935–1936	2167	10882	20
	1940–1941	4926	20361	24
İlköğretmen Okulları	1923–1924	-	2528	-
	1927–1928	2036	4899	42
	1935–1936	1332	2657	50
	1940–1941	2255	8176	28

Kaynak: MEB, 1973.

Çizelge 10'a göre, kız öğrencilerin sayıları ilköğretmen okulları, ortaokul, lise ve ilköğretmen okulları kademelerinde artış göstermiştir. 1927–1940 yılları arasında ilköğretmen okullarına giden kız öğrencilerin sayısı %240, ortaokula giden kız öğrencilerin sayısı %956, liseye giden kız öğrencilerin sayısı %1286 artmıştır.

Ozankaya (1995:396), Cumhuriyet'in laik eğitim anlayışının, Türk okulları ile birlikte azınlıkların ve yabancıların okullarında da uygulanarak dinsel eğitim ve öğretimin herhangi bir türünün bu okullarda yapılmasının yasaklandığını vurgulamaktadır. Koloğlu (1999:205), Türkiye'de bulunan misyoner okullarının sınıflarından dinsel simgelerin kaldırıldığını, dinsel kıyafetlerin dini törenler dışında kullanılmasını Hıristiyanlara da yasaklandığını ve Hristiyanlaştırma çalışmaları yapan misyonerlerin okullarının kapatıldığının altını çizmektedir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilköğretim kurumlarının giderleri ulusal bütçeden karşılanarak ve programları ulusal Eğitim Bakanlığı'nca saptanarak, demokrasiye ve ilerlemeye katkı sağlayan bir eğitim anlayışı oluşturulmuştur (Ozankaya, 1995:397). Turan (2010:68–69), ilköğretimin giderlerinin karşılanabilmesi için devlet-millet işbirliğine başvurularak 13 Nisan 1925 tarih ve 616 sayılı Mektep Vergisi Yasası ile tüm maaşlı ve ücretlilerle emeklilerin aylıklarının %1'inin vergi olarak kesildiğini belirtmektedir. Kreiser (2010:284) de 30 Kasım 1925'te Tekke ve Zaviyeler ile Türbelerin kapatılmasına ilişkin kanun uyarınca bu tür vakıfların gayrimenkullerinin devletleştirilmesinden elde edilen gelirin, köy okullarının açılmasında kullanıldığını açıklamaktadır. Lise ve ortaokullardaki gündüzlü öğrencilerden alınan okul ücretleri 1926 yılında 822 sayılı kanun ile kaldırılmıştır (Goloğlu, 2011:204). Yine aynı yıl, ihtiyacı karşılamayan ve pahalı olan ders kitaplarının devlet tarafından bastırılıp maliyetine yüzde on eklenerek öğrencilere satılmasını karara bağlayan 823 sayılı kanun çıkarılmıştır (Goloğlu, 2011:204). Bununla birlikte Turan (2010:69), eğitim ve öğretimin yurt çapında yaygınlaşmasında özel kuruluşların da yardımının sağlanabilmesi için 31 Ocak 1928'de Türk Maarif Cemiyeti'nin kurulduğunu da ifade etmektedir.

Mütercimler (2008:1029)'e göre eğitim devrimiyle aklın üstünlüğü hâkim kılınarak, "bilimde, sanatta, müzikte kısaca toplumu dünyaya eklemleyecek alanlarda, dinin etkisi ve din adamlarından etkilenme" durumuna son verilmek amaçlanmıştır. Bu görüşü destekler nitelikte Ozankaya (1995:405) da Cumhuriyet'le birlikte "eski dönemin dinsel

baskıcılığa dayalı sözde okulları kaldırıldığını, yeni okulların programları ve ders kitapları, körpe beyinlere sorgulamasız bir biçimde inanç belletmeyi amaçlayan öğelerden temizlendiğini, hiçbir dinsel ya da ideolojik propagandaya izin verilmediğini” söylemektedir.

Ozankaya (1995:405)'ya göre, İzmir İktisat Kongresi'nde nüfusun büyük bölümünü oluşturan köylülerin eğitimleri ile ilgili önerilerde bulunulması, Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik nitelikleriyle bağdaşan bir eğitim düzeni kurulması düşüncesinin üzerinde durulan en temel konulardan birisi olduğunun işaretidir. Tezel (1994:413), tarımla ilgili bilgi yokluğunu gidermek, tarımsal üretimdeki bilgi ve beceri düzeyini yükseltmek, gerekli teknik işgücünü yetiştirmek için 1927 yılında, orta ve yüksek düzeydeki tarım okullarının yeniden örgütlenmesine girişildiğinin altını çizmektedir. Tezel (1994:413), bu kapsamda Osmanlı İmparatorluğu'nun mirası olan orta dereceli tarım okullarının yetersizliğinden dolayı kapatıldığını, Ankara'da bir Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün açıldığını, Almanya'daki siyasi yapının baskısından kaçan uzmanlara bu okulda görev verildiğini, yeni okulların açılmasıyla orta dereceli tarım eğitiminin genişletildiğini ifade etmektedir. Ayrıca, 1937'de çıkartılan Köy Eğitimleri Yasası ile köy koşullarına uyabilecek öğretmenler yetiştirebilmek için askerliğini çavuş olarak yapmış, okuma-yazma bilen, sağlıklı köy çocuklarının alındığı Eğitim Kursları'nın açıldığı ve bu kursların Köy Enstitülerinin temellerini oluşturduğu Turan (2010:88) tarafından vurgulanmaktadır. Kongar (2001:535), bununla birlikte “Milli Eğitim Bakanlığı ile Tarım Bakanlığı arasında yapılan işbirliği ile öğretmenlerin, köylerde tarım konusunda da önderlik yapması” uygulamasının hayata geçirildiğini söylemektedir.

Ozankaya (1995:403), Cumhuriyet'le birlikte öğretmenliğin saygın bir meslek durumuna gelmesi için sağlam adımlar atıldığını, öğretmenlerin de yetişme ve çalışma koşullarına ve toplumsal saygınlıklarına gösterilen özen karşılığında Cumhuriyet'in mimarları gibi görev yaptıklarını söylemektedir. Benzer şekilde Turan (2010:67) da, dönemin kısıtlı ekonomik imkanlarına rağmen öğretmenlerin ilk göreve başladıklarında ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve öğrencilerine mahçup olmamaları için donatım ödeneği

verilmesini ve Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin göreve yeni başlayacak ilkokul öğretmenlerine kutlama ve uyarılar içeren bir mektup^(*) göndermesini o dönemde öğretmene verilen önemin birer göstergesi olarak yorumlamaktadır. Bununla beraber, Çelebi ve Asan (2013:144–145) dönemin eğitim bakanlarınca öğretmenlerin şahıslarına yazılan mektuplar, destek ve teşvik yazılarını eğitimin sosyal işlevlerinin desteklenip güçlendirilme amacı taşıdığı şeklinde yorumlamaktadır.

Jack (2008:216), Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde çocukların ancak %60'ının derslere katılabildesinin nedenlerini, okul ve öğretmen sayısının yetersizliği olarak göstermektedir. Turan (2010:68), "Cumhuriyet döneminde yalnız belirli alanlardaki bilgilerle donatılmış değil, aynı zamanda genel kültür kazanmış ve devrimin amaçlarını kavramış bilinçli öğretmenler yetiştirilmesi"ne yönelik olarak çalışmalar yapıldığını ifade etmektedir. Ozankaya (1995:467), Cumhuriyet yönetiminin eğitim alanında demokratik ve çağdaş ilkelere göre yeni düzenlemeler yaptığını ve bunlardan birisinin de orta öğretimde müzik dersleri verebilecek öğretmenleri yetiştirecek Müzik Öğretmen Okulunun (Musiki Muallim Mektebinin) 1924'te Ankara'da açıldığını belirtmektedir. Buna ek olarak Turan (2010:68), ilköğretmen okullarının programlarında ve kadrolarında da düzenlemeler yapıldığını, ortaöğretim kurumlarının öğretmen gereksiniminin karşılanabilmesi için de 1926'da Gazi Eğitim Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu'nun^(**) açıldığının altını çizmektedir. Çizelge 11.'de 1923–1940 yılları arasında öğretmen yetiştiren yüksek okulların (yüksek öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, kız teknik yüksek öğretmen okulları, erkek teknik yüksek öğretmen okulları, ticaret, turizm yüksek öğretmen okulu) okul, öğretmen ve öğrenci sayıları verilmektedir.

(*) Milli Eğitim Bakanı Necati Bey, 1928 yılında Meclis'te yapılan bütçe görüşmelerinde şöyle demektedir: "Bu sene neşet eden gençlerin hepsine ayrı ayrı mektup yazdım. Bunlara sordum, ne haldesiniz, memnunmusunuz, nasıl çalışıyorsunuz, bulunduğunuz mıntikalardaki kimselerle irtibatınız nasıldır? Hepsinden cevap aldım. Bunları neşrettireceğim, muallimler mecmuasında görürsünüz" (TBMM Zabıt Ceridesi, 22 Nisan 1928:215).

(**) Oğuzkan (1982:39), 1926–1927 öğretim yılında Konya'da bir Orta Muallim Mektebi açıldığını, yalnız Türkçe bölümü bulunan bu okulun bir yıl sonra Ankara'ya nakledildiğini, 1929-1930 yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adını alarak her yıl yeni bölümler eklendiğini ve öğretmen eğitiminde önemli bir rol oynayan bir kurum haline geldiğini belirtmektedir.

Çizelge 11. 1923–1940 Yılları arasında Öğretmen Yetiştiren Yüksek Okulların Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Yıllar	Okul	Öğretmen	Öğrenci
1923–1924	1	-	-
1927–1928	2	16	122
1930–1931	2	27	202
1935–1936	3	65	399
1940–1941	4	109	768

Kaynak: MEB, 1973:236.

Çizelge 11'e bakıldığında Cumhuriyet'in ilk yıllarında, öğretmen yetiştiren yüksek okulların sayılarının sürekli artış gösterdiği görülmektedir. Öğretmen yetiştiren okulların sayısının artmasına paralel olarak öğretmen ve öğrenci sayılarında da artış göze çarpmaktadır.

Ozankaya (1995:398), öğretmen maaşları için alt sınır belirleyen bir yasanın 8 Nisan 1923'te, okul giderlerinin karşılanmasında İl Yönetim Kurulları'nın kesin yetkisine son verip bu giderlerin kazanç, yol ve toprak vergilerine yapılacak arttırmalarla karşılanması imkânını sağlayan Eğitim Vergisi Yasasını 1927'de çıkarıldığını belirtmektedir. Ozankaya (1995:398) "1927 yılında okulların denetimlerinin Bakanlık Denetmenlerine verildiğini; 1935 yılında da İl Genel Kurulları'nın ilköğretim kurumlarına ilişkin görevlerinin çoğunun ellerinden alınarak doğrudan doğruya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan İlk Öğretim Müdürlüklerine verildiğini" ifade etmektedir.

Ozankaya (1995:398), o dönemde dünyanın önemli eğitim bilimcilerinden olan Dewey, Kemerrer, Künhe gibi isimlerin Türkiye'ye davet edilerek onların görüşleri doğrultusunda Türkiye'nin koşullarına uygun eğitim politikaları ve programları geliştirildiğinin altını çizmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında, milliyetçi vatandaşlar yetiştirmeyi eğitimin ana gayesi olarak benimsendiğini ifade eden Çelebi ve Asan (2013:144)'a göre tüm eğitim

programları ve disiplin ilkeleri bu amaçlar temelinde şekillendirilmiş ve uygulanmıştır. Turan (2010:70), Cumhuriyet'in ilk yıllarında yetiştirilecek kuşaklarda bulunması istenen nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

- Geçmişin boş inançlarından (hurafelerinden) arınmış,
- Müspet (pozitif) bilimlerin temellerine dayanan,
- Güzel sanatları seven,
- Düşüncesi, vicdanı, bilgisi ve kültürü özgür,
- Ülke sorunlarının ideolojisini anlayacak, anlatacak ve kuşaktan kuşağa aktaracak,
- Bilinçli cumhuriyetçi, bilinçli demokrat, bilinçli laik,
- Düşün eğitiminde olduğu kadar, beden eğitiminde de yeteneği artmış ve yükselmiş,
- Erdemli, güçlü bir gençlik.

1929 yılında Millet Mektepleri Kanununun kabul edilmesiyle tüm devlet kurumlarında, köylerde, kahvehanelerde ve hapisanelerde zorunlu okuma-yazma kursları açılmıştır (Doğan, 2012:398). Ozankaya (1995:407), yetişkin eğitimi terimi ile anlatılabilecek olan Millet Mekteplerinin 15–45 yaş arası vatandaşların zorunlu olarak katıldıkları, okuma-yazma yanında günlük yaşam için gerekli olan matematik ve sağlık bilgileri ile çağdaş toplumun yurttaşı olabilmek için gerekli toplum ve yurttaşlık bilgilerinin verildiği kurslar olduğunu ifade etmektedir. Taşdemirci (1996:498), bu kursların hiç okuma yazma-bilmeyenler için 4 ay süreli A-Kursları ve eski yazıyla okuma-yazma bilenler için 2 ay süreyle B-Kursları şeklinde düzenlendiğini belirtmektedir. Kreiser (2010:333), Millet Mektepleri'nin açılmasıyla “enerjik ve kitlesel bir okuma-yazma seferberliğine” teşebbüs edildiğini söylemektedir. Doğan (2012:401), Millet Mekteplerinin gelir kaynaklarını, “genel bütçeden eğitim için ayrılan ödenek, il özel bütçesinden ayrılan para, yönetim kurullarının yöre halkından topladığı bağışlar, ziraat, ticaret odaları, CHP, Türk Ocağı ve benzeri kuruluşlardan alınan yardımlar, yöre belediyelerinden yapılan katkılar, devam etmeyenlerden alınan para cezaları ve Gazi Hitabesi Plağı'ndan elde edilecek gelirler” olarak saymaktadır. Ozankaya (1995:408),

Milli Eğitim Bakanlığı'nın kursu bitirenlerin öğrendiklerini unutmamaları ve kullanmaları için kitaplar ve haftalık gazete yayımlayarak kursiyerlere ücretsiz dağıttığını belirtmektedir.

Turan (2010:81), Millet Mektepleri uygulamasından sonra 1932'de açılan ve her türlü kültür-sanat etkinliklerini de içeren gerçek anlamda birer kitle eğitim kurumu olarak düşünülen Halkevleri uygulamasının yalnız Türkiye'de olumlu sonuçlar veren bir atılım değil, öteki ülkelerce de örnek alınacak bir model olduğunu savunmaktadır. Karaömerlioğlu (2001:164), yetişkinler için eğitim merkezleri olarak tasarlanan Halkevlerinin kültür, spor ve eğitim alanlarında faaliyet göstermeleri amacıyla kurulduğunu belirtmektedir. Jackh (2008:216) da Halkevlerinde mükemmel bir program uygulandığını, halk bilimi, tarih, coğrafya, edebiyat ve güzel sanatlar üzerine dersler verildiğini, hükümet görevlileri ve parlamento yetkilileri tarafından tartışmalar yürütüldüğünü, böylece yerel ve ulusal toplum bilinci oluşturulduğunun altını çizmektedir. Mango (2004:549), Halkevleri ile birlikte Batı değerlerini ve yöntemlerini yayan bir diğer kurum olan kız enstitülerinde genç Türk kadınlarına çocuk bakımı, dikiş, ev idaresi gibi dersler okutulduğunu söylemektedir. Çizelge 12.'de 1927–1940 yılları arasında Kız Enstitüleri ile ilgili sayısal veriler sunulmaktadır.

Çizelge 12. 1927–1940 Yılları Arasında Kız Enstitüleri ile İlgili Sayısal Veriler

Yıllar	Okul	Öğretmen	Öğrenci
1927–1928	2	-	456
1930–1931	4	84	474
1935–1936	5	142	1192
1940–1941	15	318	2296

Kaynak: MEB, 1973:180.

Çizelge 12'de verilen rakamlar, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Kız Enstitülerinin sayılarının artış gösterdiğine işarete etmektedir. Kız enstitülerinin sayılarının artırılarak, bu kurumlar yoluyla kadınlarda yurttaş bilincini

oluşturma ve kadın nüfusun üretime katılmasını sağlama amacı güdüldüğü söylenebilir.

Çizelge Mumcu (1994:150)'ya göre, Türkçe'nin zenginleştirilmesi, okuma-yazma kolaylığının sağlanması, basılan kitap sayısının artması gibi yeni Türk kültürünün doğmasını sağlayan etkenler yeni Türk harflerinin kabul edilmesinin ürünleridir. Krüger (1981:76), yeni Türk harflerinin kabul edilmesinin "başlı başına, tam bir kültür devrimine" sebep olduğunun altını çizmektedir. Kinross (2003:514), harf devriminin yeni yetişen neslin "hayalini en çok okşayan, onlarda coşkun bir yurtseverlik uyandıran bir reform" olmasının nedenini, "kendilerini Osmanlı geçmişinden gerçekten ayırıyor ve onlara yeni Türk Cumhuriyetinde yapılacak bir şeyleri olduğu duygusunu aşılıyor" olmasına bağlamaktadır. Gencer ve Özel (2013:240), harf inkılâbını zorunlu kılan önemli bir faktör olarak "Türkiye'nin eski kültür çerçevesinden çıkarak yeni bir kültür çerçevesine, çağdaş uygarlığa yönelmesinin bir gereği" olmasını göstermektedir.

Melzig (2011:213), harf devrimi yapılmasındaki amacın, oluşturulmaya çalışılan yeni bir Türk kültürünü "bütün insanlara ulaştırarak, Türk dilini ve Türk düşüncesini yine güçlendirmek" olduğunu söylemektedir. Jackh (2008:202), yeni alfabenin kabulü ile okur-yazar sayısının artırılmasını, "Gutenberg'in baskı makinesinin Avrupa'nın Ortaçağ tecritçiliğini aydınlatması"na benzetmektedir. Millet Mektepleri'nin kurulmasıyla hız kazanan okuma-yazma çalışmalarının o günkü dilin yabancı katkılardan kurtarılması ve sadeleştirilmesi sonucunu doğurması, Türk Dil Kurumu'nun kurulmasını zorunlu hale getirmiştir (Goloğlu, 2011:283–291). Gencer ve Özel (2013:248), dil alanında yapılan çalışmalar sonucunda Türk dilinin dünyada önde gelen dillerden aşağı kalır bir yanının olmadığının, hatta birçok yönüyle onlara üstün olduğunun ortaya koyulduğunu ileri sürmektedir.

Mütercimler (2008:1044)'e göre, dil devrimiyle ana kaynak olarak tabir edilebilecek halkın dili olan Türkçe'nin egemen kılınarak toplumdaki bireyler arasında geçmişten gelen ayrıcalıkların sona erdirilmesi hedeflenmiştir. Kongar (2001:114)'a göre, Türk Dil Kurumu'nun çalışmaları sonunda,

“Türkçe, çeşitli grup ve sınıflar arası farklılaşma nedeni olmaktan çıkıp, ulusal bütünlüğü sağlayıcı bir işlev görme” noktasına gelmiştir. Bununla birlikte Mumcu (1994:151), tek ulusa dayanan Türkiye Cumhuriyeti’nde halkın tarihine sahip olmasını sağlamak için 1931’de kurulan Türk Tarih Kurumu’nun, Türk’ün geçmişini karanlıklardan kurtarma yolunu açtığını ileri sürmektedir. Kongar (2001:115) da Türk Tarih Kurumu’nun, Türk ulusal kimliğinin güçlenmesi konusunda önemli katkıları olduğunu dile getirmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, İsmail Hakkı Tonguç, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Hasan Ali Yücel, Kazım Nami Duru, Rüştü Uzel gibi düşünceleri ve uygulamalarıyla Türk eğitim tarihinde önemli bir yer edinen eğitim bilimcileri yetişmiştir (Ozankaya, 1995:398). Mütercimler (2008:1035–1036), aralarından birçoğunun Milli Eğitim Bakanlığı da yapan bu gibi isimlerin, “toplumun çağdaşlaşmasında yol gösterici rehber olacak öğrencilerin ve öğretmenlerin yetişmesi amacıyla laik düşünme sistemini kökleştirecek” esaslı yenilikler getiren programlar uygulamaktan kaçınmadıklarını ifade etmektedir.

Kongar (2001:538), Cumhuriyet’le birlikte Maarif Vekâletine bağlanan Osmanlı İmparatorluğu’nun mirası Darülfünun’un iç işlerine fazla karışılmayarak özerk yapısının korunduğunu ancak Darülfünun’un, “hocaları ile birlikte, yeni Cumhuriyet’e ayak uydurmakta zorlandığını” ve yeniliklere karşı çıktığını belirtmektedir. Cumhuriyet devrimlerine açık ya da örtük biçimde direnç gösteren ve bunun yanında toplumsal ve ekonomik kalkınmayı destekleyecek bilimsel çalışmalar da yapılmayan Darülfünun konusunda reform yapılması düşüncesi ortaya çıkmaya başlamıştır (Ozankaya, 1995:408–409; Turan, 2010:72–73). 1923 yılında üniversite öğretim görevlilerinin maaşlarına önemli bir zam yapılması ve 1929 yılında üniversiteye vakıf mallarına sahip olma ve bağış toplama yetkisi tanınması Darülfünuna tanınan iyi çalışma olanakları ve daha geniş mali kaynaklar anlamına gelmektedir (Ozankaya, 1995:408). Turan (2010:73), yapılan bu çalışmaların yanında çağdaş üniversitenin ne olduğunu bilen bir öğretim kadrosunun yetiştirilmesi için ilk başlarda Sovyet Rusya’ya sonrasında ise Almanya, Fransa ve Macaristan’a lisans ve doktora öğrenimi için öğrenciler

gönderildiğini ifade etmektedir. Ancak Darülfünun'un, Cumhuriyet'in kuruluş ve gelişmesine yeterli katkıyı yapamaması, bilimsel açıdan yetersiz kalması, öğretim görevlilerinin seçiminde yanlış davranılması, Türkiye'deki yüksek öğretim konusunu incelemesi için davet edilen Albert Malche'nin raporundaki kötümser tablo 31 Temmuz 1933'te Darülfünun'un kaldırılarak yerine çağdaş bir üniversite kurulmasını öngören yasanın çıkarılmasına neden olmuştur (Ozankaya:1995:409–410). Turan (2010:77), bu yasa ile İstanbul Darülfünunun kapatıldığını ve yerine kurulan İstanbul Üniversitesi'nin Tıp, Fen, Hukuk ve Edebiyat fakülteleriyle öğretime başladığını belirtmektedir.

1933 yılında Alman üniversitelerinden Nazi yönetimince kovulan yaklaşık kırk kadar profesör yeni kurulan İstanbul Üniversitesi'nde göreve başlamışlardır (Ozankaya, 1995:410). Turan (2010:77–79), Darülfünun'da görevli Türk öğretim üyelerinin, 60 yaş sınırı, dışarıda muayenehane açmaları veya ek iş yapmaları, bilimsel yetersizlikleri ve kişisel değerlendirme ve sürtüşmeler nedeniyle kadro dışı bırakılmalarından ötürü 65 öğretim üyesinden 35'inin yabancı olduğunu vurgulamaktadır.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Darülfünun adını taşıyan tek bir üniversite devraldıktan sonra 1925'de Ankara'da Hukuk Mektebi'ni açmış, 1928'de imparatorluk döneminden gelen Mühendishane'yi sonraları İstanbul Teknik Üniversitesi olan Yüksek Mühendis Mektebi'ne dönüştürmüştü, 1933 yılında Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü ile Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi kurularak Ankara Üniversitesi'nin temellerini atmıştır (Ozankaya, 1995:410; Turan, 2010:74). Aynı zamanda Darülfünun dışında birisi doğu bölgesinde olmak üzere iki üniversitenin daha kurulması kararı alınmasını Mikusch (1981:382), “bu eğitim kurumları ilerde, Doğunun uyanan halklarının yeni manevi merkezleri olacaklardır” yorumunu getirmektedir. Kreiser (2010:305) de Ankara'daki Hukuk Mektebi'nin devrimci bir kurum olma görevini başarıyla yerine getirdiğine dikkati çekerek, medreseyi çağrıştıran müderris ismi yerine profesör ünvanının Türkiye'de ilk defa bu okulda kullanıldığını belirtmektedir. Çizelge 13.'de 1927–1940 yılları arasında üniversite ve yüksek okullardaki toplam öğrenci ve kız öğrenci sayıları verilmektedir.

Çizelge 13. 1927–1940 Yılları Arasında Üniversite ve Yüksek Okullarda Öğrenci Sayıları

Yıllar	Toplam Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Kız Öğrencilerin Toplam Öğrenciye Oranı (%)
1927–1928	3918	441	11,2
1930–1931	4186	540	13,0
1935–1936	7277	1115	15,3
1940–1941	12844	2582	20,1

Kaynak: MEB, 1973:233.

Çizelge 13'e bakıldığında, Cumhuriyet'in ilk yıllarında yükseköğretim alanında yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir. Bu dönemde toplam öğrenci sayısında %328 artış yaşanmıştır. Bununla birlikte yükseköğretimde okuyan kız öğrenci sayısında da artış meydana geldiği ve %20'lere ulaştığı görülmektedir.

Eski değer yargılarını sona erdirmek ve uygarlaşmanın simgelerinden birisi olan güzel sanatlarda ilerlemeyi gerçekleştirebilmek için, "Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde kurulmuş olan Sanayi-i Nefise Mektebi, 1927'de Güzel Sanatlar Akademisi"ne dönüştürülmüştür (Turan, 2010:126). Buna benzer bir çaba, çoksesli müzik bestecisi ve yorumcusu yetiştirmek ve aynı zamanda sahne sanatları alanında da çalışmalar yapmak için Musiki Muallim Mektebi içinde oluşturulan Milli Musiki ve Temsil Akademisininin 1936 yılında Ankara Konservatuvarına dönüştürülmesidir (Turan, 2010:137–140). Gencer ve Özel (2013:251), Devlet Konservatuvarı'nın kurulmasını Türkiye'de fonetik sanatların gelişip olgunlaşması bakımından alınan tedbirlerin en önemlisi şeklinde yorumlamaktadır. Çizelge 14.'de 1927–1940 yılları arasında Devlet Güzel Sanatlar Akademilerinin okul, öğretmen ve öğrenci sayıları verilmektedir.

Çizelge 14. 1927–1940 Yılları Arasında Devlet Güzel Sanatlar Akademilerinin Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Yıllar	Okul	Öğretmen	Öğrenci
1927–1928	1	29	214
1935–1936	1	35	72
1940–1941	1	59	244

Kaynak: MEB, 1973:254.

Çizelge 14'e bakıldığında Devlet Güzel Sanatlar Akademisinin sayısının sabit kaldığı görülmektedir. Bu okulda görev yapan öğretmen sayısında sürekli bir artış görülürken öğrenci sayısında ise kayda değer bir artış meydana gelmemiştir.

Ozankaya (1995:411–412), Cumhuriyet'in ekonomik gelişme hedefi için ihtiyaç duyulan teknik eleman ihtiyacının karşılanması için 1927'den itibaren mesleki ve teknik eğitimin bilimsel bir temele oturtulmaya çalışıldığını, Avrupa ve Amerika'ya öğrenciler gönderildiğini aynı zamanda buralardan mesleki ve teknik eğitim konusunda uzmanların Türkiye'ye getirildiğini belirtmektedir. Ozankaya (1995:412), Cumhuriyet'in kız öğrencilerin mesleki ve teknik öğretime büyük önem verdiğinin altını çizmektedir. Çizelge 15.'te mesleki ve teknik eğitim veren okulların okul, öğretmen ve öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı verilmektedir.

Çizelge 15. 1927–1940 Yılları Arasında Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Okulların Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Okul Türü	Yıllar	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
Orta Erkek Sanat Okulları	1927–1928	10	107	1080
	1935–1936	10	155	1865
	1940–1941	10	211	3892

Çizelge 15-devam

Okul Türü	Yıllar	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
Orta Ticaret Okulları	1927–1928	5	65	574
	1935–1936	5	28	787
	1940–1941	7	3	1075
Sanat Enstitüleri	1927–1928	9	159	373
	1930–1931	9	163	314
	1935–1936	10	174	666
	1940–1941	12	245	1102
Akşam Kız Sanat Okulları	1928–1929	3	-	177
	1935–1936	7	123	3346
	1940–1941	27	238	6907
Akşam Erkek Sanat Okulları	1928–1929	7	33	388
	1935–1936	4	7	149
	1940–1941	3	19	520

Kaynak: MEB, 1973.

Çizelge 15’de verilen rakamlar incelendiğinde, Cumhuriyet’in ilk yıllarında mesleki ve teknik eğitim alanında okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında genel olarak bir artışın yaşandığı söylenebilir. Öğrenci sayılarına bakıldığında; Orta Erkek Sanat Okullarında %360, Orta ticaret okullarında %187, Sanat Enstitülerinde %295, Akşam Kız Sanat Okullarında %3902 ve Akşam Erkek Sanat Okullarında %134’lük bir artış meydana gelmiştir.

Ozankaya (1995:407), 1930’lu yıllarda Reşit Galip ve Saffet Arıkan’ın bakanlıklarında kırsal kesimin eğitilmesi ve iş dünyasına kazandırılması çalışmalarında ülke koşulları nedeniyle eğitim sisteminin karşı karşıya kaldığı sorunları şu şekilde belirtmektedir:

- Eğitim kurumu, çağdaş olmayan çevre koşulları içinde, onlarla mücadele ederek işlemek durumundaydı;
- Bulunmayan bu çağdaş koşulları yaratma görevi de bir ölçüde eğitim kurumuna düşüyordu;
- Çağdaş yaşamın zorunluluklarına aykırı düşen davranışlarını ve özellikle eğitim kurumlarındaki geleneksel alışkanlıklarını sürdürenlerin bu davranışlarını düzeltmek ve etkisiz kılmak da yine eğitim kurumundan beklenmekteydi;
- Eğitim kurumu, henüz çevrede bulunmayan çağdaş toplumun özelliklerini yetişen yeni kuşaklara anlatmak üzere düşünce önderliği de yapmak zorundaydı;
- Türk halkının, Türk ve İslam mirasını, romantizme düşmeden benimsemeyi öğrenmesini sağlamak, geleneksel olmayan yol ve yordamlar kullanarak gelenekleri aşmasını ve yaratıcılığını harekete geçirmesini sağlamak yine eğitim kurumundan beklenmekteydi.

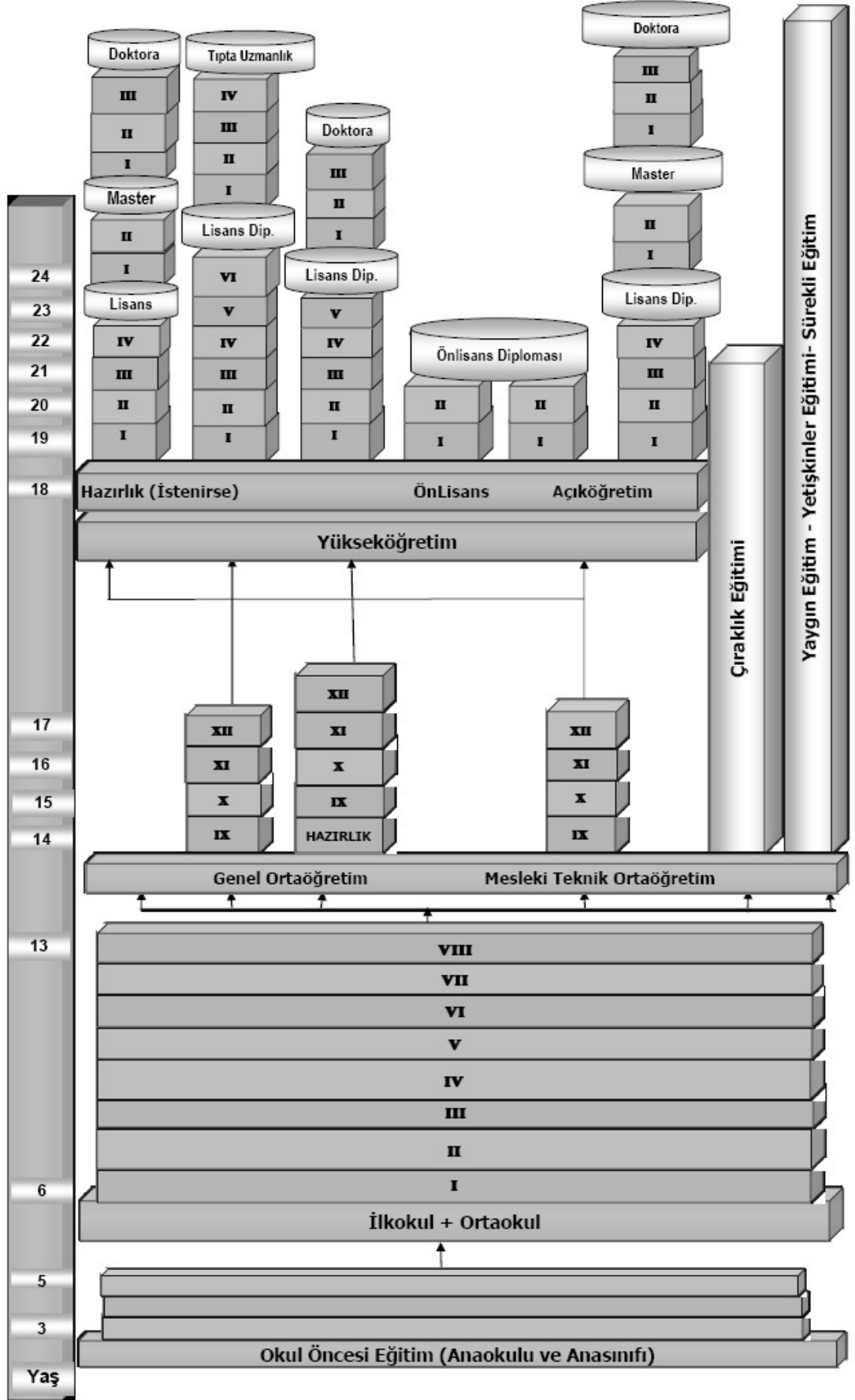
1923–1938 yılları arasında ilk, orta ve yüksek öğretim kademelerindeki öğrenci ve öğretmen sayıları sürekli bir artış göstermektedir. Gürüz (2008:46), toplam öğrenci sayısının ülke nüfusuna oranının 1924 yılında % 3,0 iken 1938 yılında % 5,6'ya çıktığını belirtmektedir.

Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık döneminde millî nitelikte, laik ve demokratik bir eğitim teşkil edilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde eğitim alanında yapılan uygulamaların, toplumun ana gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir yön izlediği söylenebilir. Sayısal veriler, 15 yıllık zaman sürecinde nicel gelişmelerin sağlandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte; eğitimin çağdaş, ücretsiz, toplumun geneline yaygınlaştırılması, karma olması gibi temel ilkelerinin benimsenerek eğitim alanında nitelik yönünden de gelişme sağlanmaya çalışılmıştır.

2.4. 2000–2015 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitimin Genel Görünümü

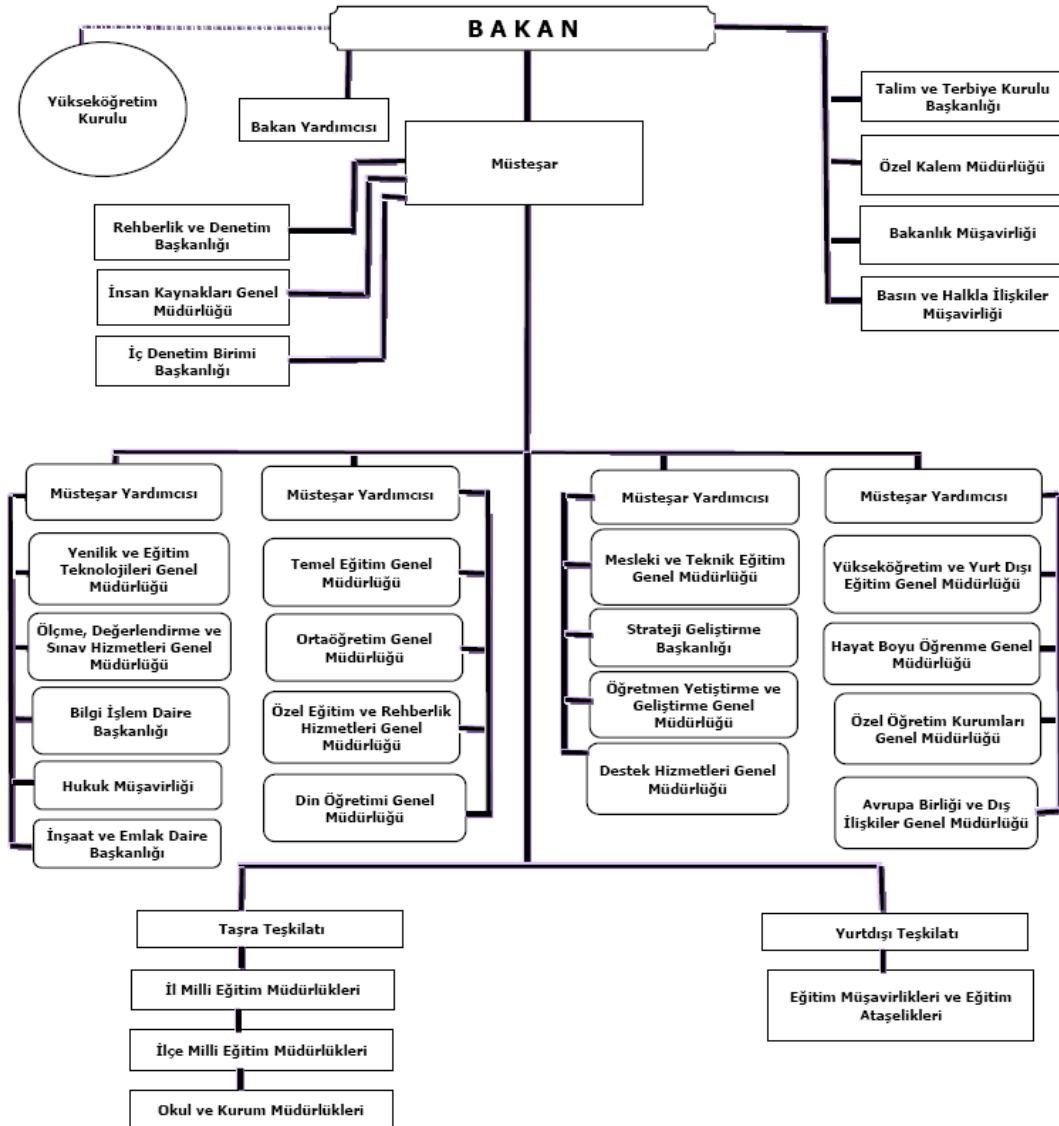
Türkiye’de 1997 yılına kadar 5 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim, 18 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997–1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime dönüştürülmüştür (Resmi Gazete, 1997). Bu yasa ile birlikte ortaokullar ve liseler olarak iki kademedен oluşan ortaöğretimde de değişikliğe gidilerek, ortaokullar ilköğretime dahil edilmiş ve aynı zamanda mesleki ortaokul uygulamasına da son verilmiştir. 2012 yılında eğitim sisteminde yeniden değişikliğe gidilerek 30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı yasa ile 2012–2013 öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir (Resmi Gazete, 2012). 4+4+4 olarak isimlendirilen bu düzenleme ile öğrenciler ilk dört seneyi ilkokullarda, ikinci dört seneyi ise ortaokullarda tamamlamaktadırlar.

4+4+4 düzenlemesiyle ortaöğretimin de zorunlu eğitim kapsamına alınması 8. sınıfı bitiren öğrencilerin liseye devam etmesini zorunlu hale getirmektedir. Ancak ortaokulu tamamlayan veya liseye devam eden öğrenciler eğer isterlerse ortaöğretimlerini açık lisede de tamamlama imkânına sahiptirler (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2012a:7). 6287 sayılı kanunun getirdiği bir başka değişiklik ise 16 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla kapatılan imam-hatip ortaokullarının tekrar açılmasıdır. Tüm bu gelişmeler ışığında Türk Milli Eğitim Sisteminin son halini gösteren şema Şekil 1.’de verilmektedir.



Şekil 1. Türk Milli Eğitim Sistemi (MEB, 2014a:xxiv).

1 Mart 2014 tarih ve 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Milli Eğitim Bakanlığı'nın idari yapısında da bir takım düzenlemeler getirmektedir. Bu kanun, Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında üst düzey yöneticilerin ve görevlerinde dört yılı dolduran okul müdürlerinin görevini sona erdirmekte, eğitim denetmenlerini tek çatı altında toplamakta ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yetkilerini daraltarak karar organından danışma organına dönüştürmektedir (ERG, 2014a:25). Bu düzenlemeler sonrasında oluşan Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgüt şeması Şekil 2.'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Şeması (MEB, 2014a:xxii).

Türkiye’de milli eğitim sisteminin en alt basamağında yer alan okul öncesi eğitim; “0–6 yaş grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve temel eğitim bütünlüğü içinde ilköğretime hazırlayan eğitim süreci” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009a). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları; 37–66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla açılan anaokulları, 48–66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan ana sınıfları ve 37–66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan mesleki ve teknik öğretim kurumları bünyesinde açılan uygulama sınıflarından oluşmaktadır (MEB, 2012a). 2000–2014 yılları arasında okulöncesi eğitimle ilgili sayısal veriler Çizelge 16.’da sunulmaktadır.

Çizelge 16. Türkiye’de 2000–2015 Yılları Arasında Okulöncesi Eğitime İlişkin Sayısal Veriler

Yıllar	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı			Öğrenci Sayısı		
		Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
2000-’01	8255	11730	166	11896	107643	119821	227464
2001-’02	9480	13993	302	14295	120477	133036	253513
2002-’03	8873	12878	478	13356	152617	167421	320038
2003-’04	13285	16817	694	17511	171587	186912	358499
2004-’05	15929	20944	1160	22109	207806	226965	434771
2005-’06	18539	19743	1167	20910	263799	286347	550146
2006-’07	20675	23594	1181	24775	306597	334252	640849
2007-’08	22506	24683	1218	25901	33553	366209	701762
2008-’09	23653	27698	1644	29342	383732	421033	804765
2009-’10	26681	40647	2069	42716	469527	511127	980654
2010-’11	27606	44916	3414	48330	535522	580296	1115818
2011-’12	28625	52929	2954	55883	562504	607052	1169556
2012-’13	27197	59313	3620	62933	515754	562179	1077933
2013-’14	26698	59940	3387	63327	504301	555194	1059495
2014-’15	26972	63968	4070	68038	549414	607247	1156661

Kaynak: MEB, 2007a:4; MEB, 2014a:14; MEB, 2015a:51.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaçlar ve ilkeler incelendiğinde okul öncesi eğitimin, hayatın ileriki safhaları için bir ön hazırlık olarak kurgulandığı söylenebilir (Gür ve Çelik, 2009:15). Millî Eğitim Bakanlığının 15 Haziran 2009 tarihinde yayımladığı Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması konulu genelgede okul öncesi eğitimin önemi aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

“Çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve biçimlendiği okul öncesi eğitim döneminin; çocukların ileri yaşlardaki öğrenme yeteneği ve akademik başarıları üzerinde önemli etkilerinin olduğu yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitime yönelik uygulamalarla kanıtlanmış bulunmaktadır. Bu nedenle 0–72 ay dönemi, çocuğun gelişiminin en kritik, en ilginç, en çok dikkat isteyen ve ihmal edilmemesi gereken bir dönemdir. Eğitim ihtiyacımızın önemli ve ağırlıklı bir bölümü olan ve eğitim sistemimizin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitimin, çocuklarımızın ve ülkemizin geleceği bakımından hayati önem taşıdığı bilinen bir gerçektir.

Bu bilimsel gerçeklere ve son yıllarda Bakanlığımızca gerçekleştirilen önemli atılımlara rağmen; toplumumuzun okul öncesi eğitimin gereği ve önemi konusundaki bilgi noksanlığı, kamu kaynaklarının sınırlı olması, özel sektörün yeterince yönlendirilememesi ve bu hizmetin değişik kurum ve kuruluşlarca dağınık bir şekilde sunulması vb. gibi nedenlerle gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşamamıştır (MEB, 2009a).

Yukarıda verilen tanım incelendiğinde, okul öncesi eğitimin öneminin pedagojik gerekçeler ön plana çıkartılarak ifade edildiği görülmektedir. Ancak, Gür ve Çelik (2009:16), okul öncesi eğitime verilen önemin esas gerekçesinin, Avrupa Birliği (AB) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkelerinde ulaşılan okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarına ulaşmak, bilgi toplumu ve ekonomisine dâhil olmak ve bunun için gerekli yeterlilikleri elde etmiş elemanlar yetiştirmek gibi hususlar olduğunu ileri sürmektedir. Nitekim 2012 yılı itibariyle okul öncesi eğitim düzeyinde 4 yaş grubu okullaşma oranı açısından Türkiye, 38 OECD üyesi ülke arasında son sıradadır (OECD, 2014a). Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, 2008–2009 eğitim öğretim yılı sonuna doğru bir genelge yayımlayarak 32 ilde 60–72 ay yaş grubuna yönelik bir pilot proje başlattığı, proje kapsamında bu illerde bu ay yaş grubu için % 100 net okullulaşma hedeflendiği, % 100 erişim pilot

uygulaması kapsamındaki il sayısının 2010–2011 eğitim öğretim döneminde 25 ilin eklenmesiyle ilk olarak 57'ye, 2011–2012 döneminde 14 ilin eklenmesiyle de 71'e çıkartıldığı görülmektedir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV] ve ERG, 2013:9). 2009 yılından itibaren okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yükseltilmesine yönelik yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen net okullaşma oranları Çizelge 17.'de verilmektedir.

Çizelge 17. Okul Öncesi Eğitim Seviyesinde Net Okullaşma Oranları

Öğretim Yılı	Yaş	Net Okullaşma Oranları (%)		
		Erkek	Kadın	Toplam
2009-'10	3–5 Yaş	27,34	26,48	26,92
	4–5 Yaş	39,17	37,91	38,55
2010-'11	3–5 Yaş	30,25	29,43	29,85
	4–5 Yaş	43,70	42,47	43,10
2011-'12	3–5 Yaş	31,23	30,49	30,87
	4–5 Yaş	44,56	43,50	44,04
	5 Yaş	66,20	65,16	65,69
2012-'13	3–5 Yaş	26,94	26,31	26,63
	4–5 Yaş	37,88	36,80	37,36
	5 Yaş	41,03	38,33	39,72
2013-'14	3–5 Yaş	28,23	27,15	27,71
	4–5 Yaş	38,28	36,58	37,46
	5 Yaş	44,27	40,72	42,54

Kaynak: MEB, 2014a:1.

Çizelge 17.'de verilen okul öncesi eğitim çağındaki çocukların net okullaşma oranlarına bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı'nda belirtilen “net okullaşma oranını dezavantajlı çocukları gözeterek plan dönemi sonuna kadar % 70'in üstüne çıkarmak” (MEB, 2009b:76) hedefinden oldukça uzak olduğu görülmektedir. “12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar” konulu genelgede Okul öncesi eğitimde 4–5 yaş arası çocuklar için 2013 yılı sonuna kadar belirlenmiş olan % 100 okullaşma hedefinin devam edeceği vurgulanmaktadır (MEB, 2012b:1). Konuyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılının Ağustos ayında valiliklere gönderilen bir yazıda ise, “okul öncesi eğitimde 4–5 yaş grubundaki okullaşma oranının Onuncu Kalkınma Planında hedeflenen % 70'e yükseltilebilmesi için il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okul yöneticilerinin gereken hassasiyeti göstermeleri” vurgulanmaktadır (MEB, 2014b).

Okulöncesi eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, ilköğretim programlarının değişmesine paralel bir şekilde okul öncesi eğitim programlarının da yenilendiği görülmektedir. 2002–2003 eğitim-öğretim yılında denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulan “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”, yapılan araştırmalar, uygulamalardan alınan geri bildirimler ve 2005–2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programında yapılan yenilikler gibi faktörlerin etkisiyle gözden geçirilerek güncellenmiştir (MEB, 2006:8). 2006 yılından önce uygulanan programın bilişsel hedefler ağırlıklı olduğu için okula hazırlık anlayışına daha yakın olmasına karşın, 2006 yılından itibaren uygulanan programda çocuğun çok yönlü gelişimine önem veren yaklaşıma daha yakın bir biçimde diğer gelişim alanlarına yönelik hedefler de oldukça ağırlıklı olarak yer almaktadır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2007:14). Çocuğun tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan bu program, anlayış olarak bütüncül, yaklaşım olarak da sarmal bir programdır (MEB, 2006:12). 2006 yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (36–72 aylık çocuklar için) temel özellikleri şunlardır (MEB, 2006:12–18):

- 36–72 aylık çocuklara yöneliktir,
- Çocuk merkezlidir,
- Amaçlar ve kazanımlar esastır,
- Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı olarak düzenlenmiştir,
- Konular amaç değil araçtır,
- Üniteler yer almamaktadır,
- Esnektir,
- Öğretmene özgürlük tanır,
- Yaratıcılık ön plandadır,
- Öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir,
- Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir,
- Problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir,
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir,

- Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir,
- Aile katılımı önemlidir,
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür,
- Belirli gün ve haftalar yaş grubunun çeşitli özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir,
- Eklerde yer alan çizelgeler / formlar yalnızca birer örnektir,
- Program geliştirmeye açıktır.

Biehl (2011:26), 2006 yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Eğitim Programı kitabında, çocukların yaş gruplarına göre psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel ve özbakım alanlarında gelişim özelliklerinin ve bu doğrultuda hazırlanan etkinliklerin amaç ve kazanımlarının tanımlandığını, ayrıca aşağıdaki konularda da genel hatlarıyla önerilerde bulunulduğunu belirtmektedir:

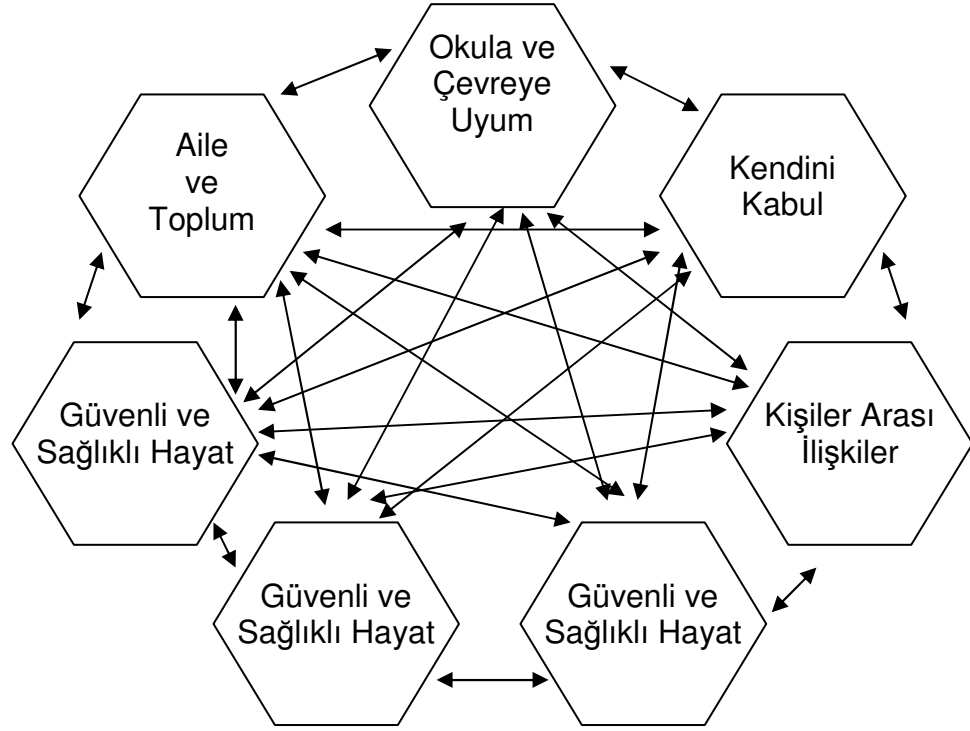
- Davranış yönetimi ve yaratıcılığı teşvik etmek için yöntemler,
- Sorumluluk, çevre duyarlılığı, farklılıklara saygı ve kaynaştırma eğitimleri,
- Öğrenme sürecininin kolaylaştırılması için davranış ve yöntemler,
- Eğitim ortamlarını düzenlenmesi,
- Aile katılımını sağlamak için etkinlikler ve iletişim araçları.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 17 Ağustos 2012 tarihinde yayımladığı "Okulöncesi Eğitim Programlarının Uygulanması" konulu genelgede, 23 Temmuz 2012 tarihinde yayımlanan 0–36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programının 2012–2013 eğitim öğretim yılında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından belirlenecek 10 ilde pilot uygulamasının yapılacağı belirtilmektedir (MEB, 2012c). Pilot uygulama yapılacak kurumlar dışında kalan okul öncesi eğitim kurumlarında Kreş Programı ile 2006 yılında geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasına devam edileceği kararı alınmıştır (MEB, 2012c). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25 Eylül 2013 tarihli kararıyla da 0–36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı,

2013–2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir (MEB, 2013a). 0–36 aylık çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel alanlarda gelişimlerinin en üst düzeyine ulaşmalarını; sağlık, bakım ve beslenmelerinin uygun şekilde desteklenmesini sağlamak amacı ile geliştirilen 0–36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'nın temel özellikleri şunlardır (MEB, 2013b):

- Gelişimseldir,
- Sarmaldır,
- Dengelidir,
- Esnektir,
- Bütüncüdür,
- Oyun temellidir,
- Güvenli ve çocuk dostu ortamların düzenlenmesi önemlidir,
- Etkileşim temellidir,
- Keşfederek öğrenme önceliklidir,
- Bireysel ve küçük grup etkinliklerine yer verilmesini gerektirir,
- Duyuların geliştirilmesi ön plandadır,
- Eğitimciye özgürlük tanır,
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür,
- Ailenin eğitime katılımı önemlidir,
- Uyarlanabilir.

Bununla birlikte, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14 Eylül 2012 tarihli kararı ile 2012–2013 öğretim yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne belirlenecek il ve eğitim kurumlarında Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programının pilot uygulamasının yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2012ç). Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı'nda yer alan yeterlik alanları (Okula ve Çevreye Uyum, Eğitsel Gelişim, Kendini Kabul, Kişiler Arası İlişkiler, Aile ve Toplum, Güvenli ve Sağlıklı Hayat, Mesleki Gelişim) “bal peteği” modeli ile şematize edilmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı Yeterlik Alanları (MEB, 2012d:7).

Şekil 3.'de verilen "bal peteği" modelinde görüldüğü gibi Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı yeterlik alanları birbiri ile ilişkilidir, etkileşim halindedir ve birbirinden tam olarak ayrıştırılamaz bir yapıdadır (MEB, 2012d:9). 2006 tarihinde kabul edilen Okul Öncesi Eğitim Programı (36–72 aylık çocuklar için), 2013–2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılmıştır (MEB, 2013c:9). Kaldırılan bu program yerine 2013–2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren yeni Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan bu yeni program, yaklaşım olarak "sarmal" özellik göstermekle beraber model olarak "eklektik"tir (MEB, 2013ç). Bu yeni programda değerlendirme, çocuğun gelişiminin bütün gelişim alanlarında hem ayrıntılarıyla hem de bütünsel olarak gözlenmesi, gözlem sonuçlarının raporlaştırılması, hazırlanan ve uygulanan planların bütün boyutları ile değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi farklı yönlerden ele alınmaktadır (MEB, 2013ç:54). Programda değerlendirme süreci, çocukların değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi, öğretmenin

kendini değerlendirilmesi başlıkları altında açıklanmaktadır. Bu bağlamda öncelikli olarak öğretmenlerin çocukları tanıması ve çocuklar hakkındaki bilgileri belgelendirebilmesi için aşağıdaki değerlendirme araçları önerilmektedir (MEB, 2013ç:54):

- Çocuğun gelişiminin izlenmesi için Gelişim Gözlem Formları,
- Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının genel bir biçimde özetlenmesi için dönem sonlarında olmak üzere yılda iki kez hazırlanan “Gelişim Raporu”,
- Eğitim döneminin başından itibaren her çocuk için çocukların yaptığı bütün çalışmalar içinden çocuklarla birlikte seçilen çalışmaların, ailelerden gelen mektup gibi belgelerin ve çocukların gelişim gözlem formları ile gelişim raporlarının biriktirildiği “Gelişim Dosyası (portfolyo)”.

Programın değerlendirilmesinde, öğretmenlerin planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığı ve ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri ile elde edilen günlük değerlendirmeler, aylık planların değerlendirme bölümlerine yazılan bilgiler ve bir yılın genel değerlendirilmesi kullanılmaktadır (MEB, 2013ç:55). Programda ayrıca, öğretmenlerin programa ve çocuklara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen verileri dikkatle analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelişlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirerek kendilerini değerlendirmeleri de beklenmektedir (MEB, 2013ç:56). Ancak bu değerlendirme için 2006 programında verilen “Öğretmen Öz Değerlendirme Formu” örneği, 2013 programında sunulmamaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitimi Programında, düzenli olarak kayıt altına alınan, sistemli ve çok yönlü bir değerlendirmenin esas alındığı söylenebilir. Bunun yanında, ürün odaklı geleneksel yaklaşımların yerine sürecin değerlendirilmesinin ön plana çıkartıldığı bir anlayış da benimsenmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimden sonraki basamak olan ilkokula başlama yaşının 2000–2015 yılları arasında 3 kez değişikliğe uğradığı görülmektedir. 27 Ağustos 2003 tarihinde 25212 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ilkokula başlama yaşına açıklık getirmektedir. Yönetmeliğin 15. maddesinde yer alan ifadeler şu şekildedir:

“İlköğretim okullarının birinci sınıfına, o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Yaşça kayıt hakkını elde eden ancak bedenen yeterince gelişmemiş olan çocuklar, velisinin yazılı isteği üzerine okul öncesi eğitim kurumlarına devam edebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir” (MEB, 2003a)

21 Temmuz 2012’de yapılan yönetmelik değişikliği ile okula başlama yaşı düşürülerek 66 ay olarak düzenlenmiştir. Bu değişikliğe göre:

“İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da Kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanımlı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir” (MEB, 2012e)

9 Mayıs 2012 tarihli 12 yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar konulu genelge ile 2012–2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemlerinin e-okul sistemi üzerinden merkezî olarak yapılacağı belirtilmektedir (MEB, 2012b:1). Ancak 2013–2014 eğitim-öğretim yılı başlamadan önce, 66–69 ay yaş grubundaki öğrencilerin okula kayıtlarına ilişkin karar, tekrar velilerin inisiyatifine bırakılmaktadır (Gürkan, Koyuncu, Şaşmaz ve Dinçer, 2014:12).

1997 yılında kaldırılan ilkokul ve ortaokulların, 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile dörder yıllık kademeler şeklinde yeniden düzenlenmesi okul yapılarında da

değişikliğe gidilmesine neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından il valiliklerine gönderilen 3 Temmuz 2012 tarihli “Okul dönüşümleri” konulu yazı ile ilköğretim kurumlarının dönüşümlerinde 7 ayrı kategori oluşturulduğu belirtilmektedir. Buna göre oluşturulacak okul türleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 2012f:1):

“1- Müstakil ilkokul (Tüm öğrencileri 1-4 olacak ve 5-8'inci sınıfları tamamen ortaokula aktarılacak okullar ve birleştirilmiş sınıflı okulların tamamı),

2- Müstakil ortaokul (Tüm öğrencileri 5-8 olacak ve 1-4'üncü sınıfların tamamı ilkokula aktarılacak okullar),

3- İmam hatip ortaokulu (Tüm öğrencileri imam hatip ortaokulu olacak sadece 5'inci sınıf öğrencilerinin bulunacağı okul),

4- İlkokul ve ortaokul bir arada (3 yıl sonra ilkokul olacak), (1'inci sınıfa öğrenci alınacak, 1-4'ü ve 6-8'inci sınıfları bulunan ve 5'inci sınıfları ortaokula gidecek okullar),

5- İlkokul ve ortaokul bir arada (3 yıl sonra ortaokul olacak),(5'inci sınıfa öğrenci alınacak, 2-4'ü ve 5-8'inci sınıfları bulunan ve 1'inci sınıfları ilkokula gidecek okullar),

6- Ortaokul sabahçı, ilkokul öğlenci olarak ayrılacak (Kurumun iki ayrı kodu olacak), (Yakın çevresine ek bir okul yapıma durumu olmayan okullar olup, bu okulların hem birinci sınıfına, hem de 5'inci sınıfına öğrenci alınacak okullar),

7- İlkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu bir arada (üç yıl sonra imam hatip ortaokulu olacak), (1 ve 5'inci sınıflara öğrenci alınmayacak, 2-4 ve 6-8'inci sınıfları mezun olduktan sonra tamamen imam hatip ortaokulu olacak okullar).”

Bu dönüşüme ek olarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nin 28 Mayıs 2013 tarih ve 22 sayılı kararı ile 2013–14 öğretim yılından itibaren 5. ve 6. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere ders çizelgeleri güncellenmiştir. Böylece 2012–2013 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan haftalık ders çizelgesi 1 yıl uygulandıktan sonra tekrar değiştirilmiş ve ortaokullarda haftalık 8 saat olan seçmeli ders süresi 6 saate, 37 saat olan toplam haftalık ders saati 35 saate indirilmiştir (MEB, 2013e, MEB, 2012g). Yeni düzenlemeye göre oluşan ilkokul ve ortaokulların haftalık ders çizelgesi Çizelge 18.'de gösterilmektedir.

Çizelge 18. İlkokul ve Ortaokulların Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER		DERS SAATLERİ							
		İlkokul				Ortaokul			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3					
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	5	5	5	2				
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım							2	2
	Trafik Güvenliği				1				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2		
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2				
	Zorunlu Ders Toplamı		26	28	28	30	29	29	29
Seçmeli Dersler	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)				2	2	2	2
		Hz. Muhammed'in Hayatı (4)				2	2	2	2
		Temel Dini Bilgiler (2)				2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)				2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)				2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)				2	2	2	2
	Yabancı Dil	İletişim ve Sunum Becerileri (1)						2	2
		Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)				2	2	2	2
		Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)				2	2	2
	Sanat ve Spor	Matematik Uygulamaları (4)				2	2	2	2
		Çevre ve Bilim (1)						2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)						2	2
		Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)				2	2	2	2
	Sosyal Bilimler	Müzik (4)				2	2	2	2
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)				2	2	2	2
		Drama (2)				2	2		
		Zeka Oyunları (4)				2	2	2	2
	Seçilebilecek Ders Saati Sayısı	Halk Kültürü (1)					2	2	
Medya Okuryazarlığı (1)							2	2	
Hukuk ve Adalet (1)						2	2		
Düşünme Eğitimi (2)							2	2	
Serbest Etkinlikler		4	2	2					
Toplam Ders		30	30	30	30	35	35	35	35

Ders adının yanında parantez içindeki rakam dersin kaç kez alınabileceğini, ders saati sütununda parantez içindeki rakam tercihe bağlı alınabilecek ders saatini göstermektedir.

Kaynak: MEB, 2013e.

2000–2015 yılları arasında ilkököl ve ortaokul programlarında yer alan derslerin isimlerinin ve saatlerinin sürekli değiştirildiği göze çarpmaktadır. 2005–2006 öğretim yılından itibaren yeni ilköğretim programlarının uygulamaya konulmasıyla başlayan süreçte yapılan değişikliklerin kronolojik bir özeti Çizelge 19.'da verilmektedir.

Çizelge 19. 2000–2015 Yılları Arasında Haftalık Ders Çizelgelerinde Yapılan Değişiklikler

EĞİTİM KADEMESİ	YIL	YAPILAN DEĞİŞİKLİKLER
İlköğretim (İlkokul+Ortaokul)	2000–2008	4.-8. sınıflarda okutulan eski adıyla Fen Bilgisi, yeni adıyla Fen ve Teknoloji dersinin haftalık ders saati üçten dörde çıkarılmıştır.
		Yabancı Dil dersine 4. ve 5. sınıflarda iki yerine üç saat ayrılmaya başlanmıştır.
		Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ile İş Eğitimi dersleri kaldırılmıştır.
		1.-3. sınıflarda üçer saat ayrılan Bireysel ve Toplu Etkinlik dersi yerine her sınıfta bir saat ayrılan Rehberlik/Sosyal Etkinlik uygulaması başlatılmıştır.
		Seçmeli olarak Düşünme Eğitimi, Medya Okuryazarlığı ve Satranç dersleri eklenmiştir.
		Zorunlu Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi derslerine ek olarak Sanat Etkinlikleri ve Spor Etkinlikleri seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır.
		Güzel konuşma ve yazma dersi kaldırılmıştır.
	2009–2010	1–3. sınıflarda haftada 12 ders saati olarak işlenen Türkçe dersi, yeni çizelgeye göre 2010–2011 öğretim yılında haftada 11 ders saati olarak uygulanmıştır.
		1–3. sınıflarda işlenen hayat Bilgisi dersinin saati beşten dörde düşürülmüştür
		4 ve 5. sınıflarda haftada dört ders saati olarak işlenen Fen ve Teknoloji dersi, 2010–2011 öğretim yılında haftalık üç ders saati olarak işlenmiştir.
		4 ve 5. sınıflarda üç saat olarak işlenen Yabancı Dil dersi, 2010 yılında uygulamaya konan çizelgeye göre haftada iki saat olarak uygulanacaktır.
		8. sınıfta haftada üç saat olarak işlenen T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi de iki saate düşürülmüştür.
		1–5. sınıflarda zorunlu ders olarak görülen Rehberlik/Sosyal Etkinlikler saati kaldırılmıştır. Bunlara karşın, 4-8. sınıflarda haftada bir saat olan beden eğitimi ders saati ikiye yükseltilmiştir.

Çizelge 19-devam

EĞİTİM KADEMESİ	YIL	YAPILAN DEĞİŞİKLİKLER
İlköğretim (İlkokul+Ortaokul)	2009-2010	6-8. sınıflar için haftada iki olan seçmeli ders saati toplamı bire indirilmiştir.
		Medya Okuryazarlığı dersi seçmeli ders olarak eklenirken, sadece 2010-2011 öğretim yılı için 8. sınıflara Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi seçmeli olarak sunulmuştur.
		1-5. sınıflar için ise tüm seçmeli dersler kaldırılmış, yerine yeni bir uygulama olan "Serbest Etkinlikler" getirilmiştir.
		1-3. sınıflarda haftada beş, 4-5. sınıflarda haftada dört saat Serbest Etkinlikler'e ayrılmıştır. Bu konuda bir pilot uygulama yapılmamaktadır, doğrudan tüm ilköğretim okullarında serbest etkinlikler zorunlu olarak uygulanmaya başlamıştır.
	2011	2010-2011 döneminde pilot uygulaması yapılan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi 8. sınıflarda zorunlu ders olarak sunulmuştur.
		Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tarafından belirli bir din yorumunun benimsetilmesine dönük olduğu ve uluslararası insan hakları hukukunun gerektirdiği nesnellik ve tarafsızlık ölçütlerini karşılamadığı ve ayrımcı olmayan bir muafiyet mekanizmasına sahip olmadığı belirtilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı yenilenmiştir.
	2012-2014	Matematik dersine ayrılan haftalık ders saati 1-8. sınıfların tümünde birer saat artırılmıştır.
		2010 yılında 4 ve 5. sınıfta ders saati üçe düşürülen Fen ve Teknoloji, 2012'de adı Fen Bilimleri olarak değiştirilerek 5. sınıfta yeniden bir saat artırılmıştır. Ek olarak, önceki programa göre 4. sınıfta başlayan ders, artık 3. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır.
		4. sınıfta başlayan yabancı dil eğitimine, 2012-2013 öğretim yılından itibaren 2. sınıfta başlanmıştır.
		Serbest Etkinlikler'e ayrılan saatler 1-3. sınıflarda 1-3 saat azalırken, 4 ve 5. sınıflarda tamamen kaldırılmıştır. Böylelikle ilk olarak 2010'da uygulamaya konulan Serbest Etkinlikler, iki öğretim yılının ardından uygulandığı sürece öğrenciler üzerinde nasıl etkileri olduğu araştırılmadan ve ders saatlerinin azaltılma veya uygulamadan kaldırılma nedenleri belirtilmeden bazı sınıflarda uygulamadan kaldırılmış ve/veya saatleri azaltılmıştır.

Çizelge 19-devam

EĞİTİM KADEMESİ	YIL	YAPILAN DEĞİŞİKLİKLER
İlköğretim (İlkokul+Ortaokul)	2012–2014	1–8. sınıf çizelgelerinde ikişer saat uygulanan Beden Eğitimi dersi, yenilenen çizelgelerde 5–8. sınıflarda Beden Eğitimi ve Spor adıyla ikişer saat uygulanmaktadır. 1–4. sınıflarda ise Oyun ve Fiziki Etkinlikler adlı yeni bir ders eklenmiştir; ders 1–3. sınıfta haftada beş, 4. sınıfta ise haftada iki saat verilmektedir. Bu durumda, ilkök 1–3. sınıflarda Beden Eğitimi/Oyun ve Fiziki Etkinlikler'e ayrılan ders saatinin arttığı, bu sınıflarda Görsel Sanatlar ve Müzik derslerine ayrılan ders saatinin ise azaldığı gözlemlenmektedir.
		1–3. sınıflarda Türkçe dersinin haftalık ders saati 1 ila 3 saat azaltılmış; 3. sınıfta görülen Hayat Bilgisi ders saati bir saat eksilmiştir.
		2010–2011 eğitim-öğretim yılı öncesinde ilköğretimde tüm sınıflarda haftada birer saat Sosyal Etkinlikler ile dönüşümlü olarak uygulanan Rehberlik dersi, 2010-2011'deki düzenleme ile 1–5. sınıflarda kaldırılmıştı. Son düzenlemelerle birlikte, Rehberlik 6 ve 7. sınıflarda da artık uygulanmamış, 8. sınıfta ise yerini Rehberlik ve Kariyer Planlama dersine bırakmıştır.
		2010–2011 eğitim-öğretim yılında 8. sınıfta seçmeli ders olarak sunulan Vatandaşlık ve Demokrasi dersi, 2011-2012'de zorunlu bir ders haline gelmişti. Bu gelişmelere karşın ders, 2012 yılında yapılan son düzenlemeler ile birlikte 8. sınıf programından kaldırılmıştır. Bu dersin yerini 4. sınıfta zorunlu bir ders olarak verilecek İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi almıştır.
		2012–2013 eğitim-öğretim yılından itibaren sadece 5. sınıfta uygulanması kararlaştırılan Trafik Güvenliği dersi, yayımlanan çizelgede 4. sınıfta yer almıştır.
		6. sınıfta Türkçe ders saati azaltılmış, Teknoloji ve Tasarım dersi ise kaldırılmıştır.
		5–8. sınıflarda sunulan seçmeli ders havuzu zenginleştirilmiş, haftalık seçmeli ders saati sekize yükselmiştir.

Kaynak: ERG, 2008a;2009;2010;2011;2012b;2013a;2014a.

2004–2005 öğretim yılında pilot uygulamalarla başlayarak kademeli olarak gerçekleşen yeni öğretim programları oluşturulurken yapılandırmacı pedagojinin esas alınması hedeflenmiştir (ERG, 2008a:53). Öğrenmelerin beyinde gerçekleşen bir yapılandırma sürecine bağlı olarak oluştuğu

varsayımına dayanan yapılandırmacı anlayışa göre, bireyler öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalı ve bu süreçte daha etkin olmalıdırlar (Karaman, Özen ve Yıldırım, 2007). Başka bir ifadeyle, yapılandırmacı anlayışta öğrenen kişi bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisi oluşturur (Ünlü, 2010:108). Çelik (2006), yapılandırmacı anlayışı temele alan eğitim programında öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgün bir yapıda olduğunu vurgulamaktadır. Yeni öğretim programları kapsamındaki öğrenme süreçleri önceki öğretim programlarıyla karşılaştırıldığında, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma ve girişimcilik gibi temel bazı becerilerin kazanımının tüm ders programlarında vurgulandığı söylenebilir (ERG, 2008a:54). Öğrencilerin konuları ezberleyerek bilgi biriktirmesi yerine üst düzey düşünme becerilerini kazanarak tüm bilgi alanlarına uygulaması amaçlanan yeni öğretim programları, öğrenciye etkinlikler aracılığıyla kazandırılması amaçlanan bilişsel beceriler (kazanımlar) üzerine inşa edilmiştir (ERG, 2009a:55). Fer (2005), 2005 programlarında, 8 yıllık kesintisiz ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak, Avrupa Birliği normları göz önünde bulundurularak, öğrenen merkezli, bilişsel ve yapılandırmacı anlayış, disiplinler arası ve tematik yaklaşım ve sarmallık ilkelerinden yararlandığının ifade edildiğini belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12 Temmuz 2004 tarihli ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Ancak, 2012 yılında 4+4+4 yapısal değişikliği ile birlikte ilkokul ve ortaokullarda uygulamaya geçirilen yeni haftalık ders çizelgeleri, öğretim programlarının tekrar güncellenmesini gerektirmiştir. 2012–2013 eğitim-öğretim yılından bu yana, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde birçok öğretim programının gözden geçirildiği söylenebilir. Çizelge 20.'de ilkokul ve ortaokullar için hazırlanan öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edildikleri tarihleri ile birlikte verilmektedir.

Çizelge 20. 4+4+4 Sistemine Geçildikten Sonra Hazırlanan İlk ve Orta Okul Öğretim Programları

Eğitim Kademesi	Öğretim Programı	TTKB Karar Tarihi
İlkokul	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1-4. Sınıflar)	29.08.2012
İlkokul + Ortaokul	İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	01.02.2013
	İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	01.02.2013
	Fransızca Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	05.09.2013
	Almanca Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	05.09.2013
Ortaokul	Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	01.02.2013
	Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı	05.09.2013
	Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı	27.08.2013
	Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programı	14.08.2013
	Matematik Uygulamaları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	31.07.2013
	Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	19.06.2013
	Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	13.09.2012
	Görsel Sanatlar Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	31.07.2014
	Drama Dersi (5 ve 6. Sınıflar) Öğretim Programı	07.09.2012
	Temel Dini Bilgiler Dersi (İslam, 1-2) Öğretim Programı	03.09.2012
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı	05.09.2012
	Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı	07.06.2013
	Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı	05.09.2013
	Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı	11.12.2013
	Yaşayan Diller ve Lehçeler (Gürcüce; 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	17.09.2014
	Yaşayan Diller ve Lehçeler (Lazca; 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	05.09.2013
	Yaşayan Diller ve Lehçeler (Adıgece ve Abazaca; 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	07.09.2012
Yaşayan Diller ve Lehçeler (Kürtçe; 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	07.09.2012	

4+4+4 düzenlemesi ile imam hatip okulları dışındaki resmi okul programlarına din eğitimi içeren seçmeli dersler ile yaşayan diller adı altında seçmeli Kürtçe dersi konulmuştur (Çelik, Boz, Gümüş ve Taştan, 2013:22). Diğer dikkat çeken bir nokta ise ilköğretim ve ortaokulların programında yer alan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinin, toplam zorunlu ders saatinin ortalama % 65'ini oluşturmasıdır. Bazı OECD ülkeleri ile Türkiye'nin ilköğretim programında yer alan her bir dersin haftalık ders saatinin toplam zorunlu ders saatine oranı Çizelge 21.'de verilmektedir. Çizelge 21'de OECD ortalamasına bakıldığında, ilköğretim programının en büyük bölümünün okuma, yazma ve edebiyat konularını içeren derse ayrıldığı görülmektedir. Finlandiya, Yunanistan, Japonya'da bu oran % 25 civarındayken, Meksika ve Macaristan'da % 33'ün üzerindedir. Türkiye'de ise OECD ortalaması olan % 22'nin 8 puan üzerinde bir değer elde edilmektedir. Matematik dersinde de ülkeler arasında oldukça büyük farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin, Meksika'da % 27'lik bir orana karşılık Yunanistan'da bu oran % 13'tür. OECD ortalamasının % 15 olduğu bu oran aralığında Türkiye % 17'lik bir değere sahiptir. Türkiye'nin, OECD ortalamasından daha az bir orana sahip olduğu üç ders bulunmaktadır. Fen Bilgisi dersi için OECD ortalaması % 7 iken Türkiye'de % 5'lik bir pay ayrılmaktadır. Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri için de benzer bir durum söz konusudur. Bu derste OECD ortalaması % 9, Türkiye içinse % 7'dir. Din Kültürü ve Ahlak konulu derslerde OECD üyesi ülkelerin ortalaması % 5'tir. Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin toplam zorunlu ders saatine oranı % 2 düzeyindedir. Bununla birlikte Türkiye'de, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Beden Eğitimi gibi diğer dersler ise zorunlu programın % 40'ını oluşturmaktadır. Bilişim Teknolojileri ve Teknoloji dersleri, Meksika, Kanada ve Danimarka örneklerinde olduğu gibi Türkiye'de uygulanan programda da oran olarak oldukça küçük bir değere sahiptir. Bu dersler için OECD ortalaması da %1'dir.

Çizelge 21. OECD Üyesi Bazı Ülkelerin İlköğretim Düzeyinde Ders Saatlerinin Toplam Zorunlu Ders Saatine Oranı

OECD Ülkeleri	Okuma, Yazma ve Edebiyat	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	Yabancı Dil	2. Yabancı Dil	Beden Eğitimi	Görsel Sanatlar ve Müzik	Din Kültürü ve Ahlak	Bilişim Teknolojileri	Teknoloji	Uygulamalı ve Mesleki Bilgiler	Diğer Dersler	Esnek Zaman Çizelgeli Zorunlu Dersler	Öğrencilerin Seçtiği Zorunlu Seçenekler	Okul Tarafından Seçilen Zorunlu Esnek Dersler	Toplam Zorunlu Program
Kanada	27	18	8	7	2	n	10	7	n	n	n	n	1	16	n	3	100
Danimarka	27	15	6	4	6	n	8	10	5	n	n	6	3	11	n	n	100
Finlandiya	24	16	11	2	6	n	10	13	5	a	a	a	n	6	a	7	100
Yunanistan	25	13	10	7	8	2	8	10	4	3	n	n	a	a	a	8	100
Macaristan	33	16	6	n	3	n	18	14	1	1	4	a	n	a	a	3	100
Japonya (2013 yılı verileri)	24	17	8	8	1	a	10	12	3	a	n	a	10	7	n	m	100
Meksika	35	27	13	10	m	a	5	5	5	n	n	n	n	a	a	a	100
Norveç	26	17	6	7	7	n	11	15	8	a	a	2	a	a	n	1	100
Türkiye	30	17	5	13	5	n	14	7	2	n	n	1	7	a	n	a	100
OECD Ortalaması	22	15	7	6	4	1	8	9	5	1	1	1	3	14	n	4	100

a: Böyle bir kategori olmadığı için veri yoktur.

m: Veri elde edilememiştir.

n: Sıfır ya da oldukça küçük bir değer.

Kaynak: OECD, 2014b:439.

6287 sayılı kanun ve bu kanunun uygulanmasına ilişkin yayımlanan yönetmelikler ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın aldığı kararlar incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ayrı okullarda öğrenim görmesine yönelik düzenlemeler içerdiği görülmektedir. Çelik, Boz, Gümüş ve Taştan (2013:10), yasanın getirdiği en önemli düzenlemelerden birisinin ilk ve ortaokulların ayrışması olmasına rağmen, birçok ilde ilk ve ortaokulların tamamen ayrışmadığını, ilk ve ortaokul öğrencilerinin halen aynı bina ve mekânları kullanmaya devam ettiklerini belirtmektedir. Aynı zamanda, yapılan düzenlemelerle 5. sınıftan itibaren branş öğretmenleri eşliğinde ve seçmeli derslerle zenginleştirilmiş bir programla eğitim verilmesinin sonucunda akademik ve diğer sosyal çıktılarının yükseleceği iddia edilmektedir (ERG, 2014b:5). Ancak bu süreçte ilkokulun beş sınıftan dört sınıfa indirilmesi ile birlikte, sınıf öğretmenlerinin bir kısmı norm fazlası durumuna düşmüş, ortaokullarda ise daha fazla branş öğretmenine ihtiyaç duyulmuştur (Çelik, Boz, Gümüş ve Taştan, 2013:10). Bu durum karşısında Milli Eğitim Bakanlığı, sınıf öğretmenleri için alan değişikliği yapmalarına imkân tanıyan bir uygulamaya gitmiştir. Buna göre sınıf öğretmenleri;

- mezuniyetleri sınıf öğretmenliğinden farklı olanlar mezuniyet alanlarına,
- diplomalarında yazılı olan yan alana,
- öğretmen yetiştiren iki yıllık yükseköğretim kurumu mezunlarının lisans tamamladıkları alana,
- zihin engelliler sınıfı öğretmenliğine,
- Teknoloji ve Tasarım alanına

isteğe bağlı olarak geçiş yapabilmişlerdir (MEB, 2012ğ:3). Bununla birlikte, 1997 yılında kapatılan imam hatip okullarının ortaokul kısımları yapılan düzenlemelerle yeniden açılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın "İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması" konulu kararı uyarınca 2014–2015 öğretim yılından itibaren uygulanacak olan İmam Hatip Ortaokulu haftalık ders çizelgesi Çizelge 22.'de verilmektedir.

Çizelge 22. İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER		SINIFLAR						
		5	6	7	8			
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	6	6	5	5			
	Matematik	5	5	5	5			
	Fen Bilimleri	4	4	4	4			
	Sosyal Bilgiler	3	3	3	-			
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük				2			
	Yabancı Dil	3	3	4	4			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	2			
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1			
	Müzik	1	1	1	1			
	Beden Eğitimi ve Spor	1	1	1	1			
	Teknoloji ve Tasarım			2	2			
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2	2					
	Rehberlik ve Kariyer Planlama				1			
	Kur'an-ı Kerim	2	2	2	2			
	Arapça	2	2	2	2			
	Hz. Muhammed'in Hayatı	2	2	2	2			
	Temel Dini Bilgiler	1	1	1	1			
	Zorunlu Ders Toplamı		34	34	34	35		
Seçmeli Dersler	Din, Ahlak ve Değerler	Seçmeli Kur'an-ı Kerim (4)		(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)	1	
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)	(2)/(1)	(2)/(1)				1
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)			1
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)			1
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)			(2)/(1)			1
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)		(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)		1
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)			1
		Matematik Uygulamaları (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)			1
		Çevre ve Bilim (1)			(2)/(1)			1
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)			(2)/(1)			1
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (2)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)			1
		Müzik (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)			1
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)			1
		Drama (2)	(2)/(1)	(2)/(1)				1
		Zeka Oyunları (2)	(2)/(1)	(2)/(1)	(2)/(1)			1
	Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (1)		(2)/(1)	(2)/(1)			1
		Medya Okuryazarlığı (1)			(2)/(1)			1
		Hukuk ve Adalet (1)		(2)/(1)	(2)/(1)			1
Düşünme Eğitimi (2)				(2)/(1)			1	
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı		2	2	2	1			
Toplam Ders		36	36	36	36			

Ders adının yanında parantez içindeki rakam dersin kaç kez alınabileceğini, ders saati sütununda parantez içindeki rakam tercihe bağlı alınabilecek ders saatini göstermektedir.

Kaynak: MEB, 2014c.

Ülkelerin gelecek dönemde sahip olacakları insan sermayesine ilişkin en temel göstergelerden birisi okullaşma oranıdır (Saygılı, Cihan ve Yavan, 2006:52). Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı’nda, ilköğretimde net okullaşma oranının plan dönemi sonuna kadar % 100’e çıkartılması hedeflenmiştir (MEB, 2009b:84). Buna göre, Türkiye’de ilköğretim seviyesinde ulaşılan net okullaşma oranları Çizelge 23.’de verilmektedir.

Çizelge 23. İlköğretim Seviyesinde Net Okullaşma Oranları

Öğretim Yılı	Net Okullaşma Oranları (İlköğretim) (%)					
	Erkek		Kadın		Toplam	
2000-‘01	99,58		90,79		95,28	
2001-‘02	96,20		88,45		92,40	
2002-‘03	94,49		87,34		90,98	
2003-‘04	93,41		86,89		90,21	
2004-‘05	92,58		86,63		89,66	
2005-‘06	92,29		87,16		89,77	
2006-‘07	92,25		87,93		90,13	
2007-‘08	98,53		96,14		97,37	
2008-‘09	96,99		95,97		96,49	
2009-‘10	98,47		97,84		98,17	
2010-‘11	98,59		98,22		98,41	
2011-‘12	98,77		98,56		98,67	
2012/13 öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir.	Net Okullaşma Oranları (%)					
	İlkokul			Ortaokul		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
2012-‘13	98,81	98,92	98,66	93,19	92,98	93,09
2013-‘14	99,61	99,53	99,57	94,57	94,47	94,52

Kaynak: MEB, 2014a:1.

2000–2001 öğretim yılında net okullaşma oranı % 95,28 iken 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin sona erdiği 2011–2012 öğretim yılında bu oran % 98,67’ye yükselmiştir. 4+4+4 eğitim uygulamasının başladığı 2012 yılında okullaşma oranında ortaokul kademesinde bir gerileme yaşanmıştır. Bunun

nedeni geçmiş yıllarda toplum genelinde var olan ilkokuldan sonra çocukların okula gönderilmemesi alışkanlığına geri dönülmesi olabilir. İlköğretimde hedeflenen yüzde 100'lük okullaşma oranına 2013–2014 öğretim yılı itibariyle ilkokul düzeyinde oldukça yaklaşıldığı, ancak hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde bu hedefe henüz ulaşamadığı gözlenmektedir. 2000–2014 yılları arasında kalan bütün öğretim yıllarında, erkeklerde net okullaşma oranları, kızlara göre daha yüksektir.

Türkiye'de ilköğretimden / ortaokuldan ortaöğretime geçiş, 1998–2004 yılları arasında Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2005–2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) ve 2009–2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile gerçekleştirilmiş, 2014'ten sonra ise Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Uygulaması ile düzenlenmektedir (ERG, 2013b:3). Millî Eğitim Bakanlığı, SBS'yi içeren Ortaöğretime Geçiş Sistemi'nin (OGES) getirilme gerekçesini, OKS'nin 2004 yılından beri kademeli olarak yenilenen öğretim programlarının ön gördüğü ölçme-değerlendirme vizyonuna uyum sağlayamaması ve ilköğretimde kullanılan yeni öğretim programlarının sonucu değil süreci ölçen ve değerlendiren farklı yöntemler kullanmayı gerektirmesi olarak açıklamaktadır (MEB, 2007b:1). Ancak, bu gerekçeler nedeniyle getirilen yeni sınav sistemi sadece bir kere yapıldıktan (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfların tümünde sadece bir kez uygulandıktan) sonra, 2010 yılı itibariyle SBS'lerin kaldırılarak yerine sadece sekizinci sınıf için tek SBS'nin uygulanacağı kararı alınmıştır (Türk Eğitim-Sen, 2010:156). Türkiye'de ortaöğretime geçiş için son sekiz yılda dördüncü farklı sınav modeli 2013–2014 eğitim-öğretim yılında yaşama geçmiştir (Gürkan, Koyuncu, Şaşmaz ve Dinçer, 2014:12). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) yerine uygulanacak yeni Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları sisteminde, ortaöğretime geçiş, tek bir merkezi sınava bağlı olmaktan çıkarılıp, öğrencilerin 6, 7, 8. sınıf boyunca elde edecekleri başarı puanları ve altı dersten merkezi olarak düzenlenecek sınavlarda alacakları puanlarla belirlenmektedir (ERG, 2013b:1). Buna göre, öğrencilerin ortaöğretime yerleştirmeye esas puanlarının hesaplamasında; 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanıp, elde edilen toplam ikiye bölünerek merkezî sistemle öğrenci alan ortaöğretim

kurumlarına yerleştirmeye esas puan hesaplamasında kullanılacağı açıklanmıştır (MEB, 2013d:4). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, uygulanan bu sınav sistemi sonucunda yerleştirme işlemlerinin aşağıdaki esaslara göre yapılacağı belirtilmiştir:

“a) Tercihde bulunan bütün öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirme işlemleri öncelikle, okul tercih kodlarına göre oluşturdukları A grubu tercihlerine, puan üstünlüğü ve tercih sıralamaları dikkate alınarak yapılacaktır.

Okul tercih kodlarına göre yapılmış A grubu tercih listesinde yer alan tercihlerine yerleşemeyen öğrenciler; öğrencinin ikamet adresi, YEP’i, tercih önceliği, okul kontenjanı ve okulun A grubu (okul tercih kodlarına göre yapılan tercih grubu) yerleştirme taban puanı dikkate alınarak B grubundan (okul türlerine göre yapılan tercih grubu) tercih edeceği okul türlerine göre sistem tarafından otomatik olarak yerleştirilecektir.

Herhangi bir tercihte bulunmayan ya da tercih yapmış olmalarına rağmen A ve B grubu (okul tercih kodlarına göre ve okul türlerine göre yapılan tercih grupları) tercihlerine göre herhangi bir okula yerleşemeyen öğrencilerin yerleştirmeleri; öğrencinin ikamet adresi, YEP’i, okul kontenjanı, okulların A grubu (okul tercih kodlarına göre yapılan tercih grubu) yerleştirme taban puanları dikkate alınarak sistem tarafından otomatik olarak yapılacaktır.

b) Yerleştirme işlemi sonucunda öğrencilerin öğrenim görmeye hak kazandıkları okullar belirlenmiş olup kesin kayıtları sistem tarafından otomatik olarak yapılacaktır” (MEB, 2014ç:7)

Ne var ki, yapılan yerleştirmeler (özellikle tercihleri dışında zorunlu olarak imam hatip liselerine yapılan yerleştirmeler) kamuoyunda tartışma konusu olmuştur. Tartışmaların odağında öğrencinin ikamet adresine dayandırılarak yapılan yerleştirmeler bulunmaktadır (Kabadayı, 2014:19). 2013–2014 eğitim-öğretim yılında getirilen bu uygulamadan da sadece 1 yıl sonra vazgeçilerek ortaöğretime yerleştirme sistemi, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Uygulaması şeklinde güncellenmiş ve güncellenen uygulamaya paralel olarak da yerleştirme işlemleri yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2014d).

Türkiye’de, yukarıda değinilen sistemlerle öğrencilerin yerleştirildiği ortaöğretim kurumları genel ve mesleki olmak üzere başlıca iki gruba ayrılabilir. Örgün ortaöğretim kurumları yanında Açık Öğretim Liseleri ve

Mesleki Açık Öğretim Liseleri de bu grupta yer alabilir. Ayrıca, yetenek sınav puanı ve yerleştirmeye esas puan kullanılarak öğrenci alan güzel sanatlar liseleri, spor liseleri ve öğrenci alım kriterleri diğer liselerden farklı olan ortaöğretim seviyesinde eğitim yapan askerî ve polis okulları da bulunmaktadır. 2008 yılı Aralık ayında yayımlanan bir genelge ile okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir sistem oluşturmak üzere 79 adet olan okul türünün 2009–2010 eğitim-öğretim yılından itibaren 9'uncu sınıftan başlamak üzere kademeli olarak 15'e indirileceği belirtilmiştir (MEB, 2008a:3). Yapılan düzenlemeye göre oluşan yeni okul türleri şunlardır (MEB, 2008a:2–3):

- Anadolu güzel sanatlar liseleri ile spor liseleri Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi adı altında birleştirilmiştir. Böylece, Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren 6 okul çeşidi 5'e indirilmiştir: Genel Lise, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi.
- Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 35 ad altında faaliyetini sürdüren meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi adı altında birleştirilerek 1'e indirilmiştir.
- Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 22 ad altında faaliyetini sürdüren meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları Kız Teknik ve Meslek Lisesi adı altında birleştirilerek 1'e indirilmiştir.
- Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinin adının Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi olarak değiştirilip, Ticaret Meslek Lisesi, Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, Adalet Meslek Lisesi ve Anadolu İletişim Meslek Lisesinin Ticaret Meslek Lisesi adı altında birleştirilerek 5 okul çeşidi 2'ye indirilmiştir.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne bağlı Anadolu Öğretmen Liseleri'nin mevcut durumları ile eğitim öğretimlerini sürdürmesine karar verilmiştir.

- Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liseleri İmam Hatip Lisesi adı altında birleştirilerek 2 okul çeşidi 1'e indirilmiştir.
- Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyetini sürdüren Ortopedik Engelliler Meslek Lisesi ile İşitme Engelliler Meslek Lisesi, Özel Eğitim Meslek Lisesi adı altında birleştirilerek 2 okul çeşidi 1'e indirilmiştir.
- Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığına bağlı olarak faaliyetini sürdüren 4 ortaöğretim kurumu, Sağlık Meslek Lisesi adı altında birleştirilerek okul çeşidi 1'e indirilmiştir.
- Mesleki ve Teknik Öğretim Dairelerine bağlı olarak faaliyetini sürdüren Çok Programlı Liseler İle Meslekî ve Teknik Eğitim Merkezlerinin mevcut durumları ile eğitim öğretimlerini sürdürmesine karar verilmiştir.

Yapılan düzenlemenin ardından 2010 yılında bir genelge daha yayımlanarak, genel liselerin 2013 yılı sonuna kadar Anadolu liselerine dönüştürüleceği, Anadolu lisesine dönüştürülen okullar dışında kalan genel liselerin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının hizmetine sunulacağı bildirilmiştir (MEB, 2010). Genel liselerin Anadolu liselerine dönüşümünün tamamlanmasının ardından 2014 yılı başında alınan bir kararla 2014–2015 öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde uygulanmak üzere ortaöğretim kurumlarında yeni haftalık ders çizelgesinin uygulanacağı belirtilmiştir (MEB, 2014e). Buna göre, 2014–2015 öğretim yılından itibaren Anadolu liselerinde uygulanacak ders çizelgesi Çizelge 24.'de verilmektedir.

Çizelge 24. Anadolu Liseleri Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER		SINIFLAR				
		9	10	11	12	
ORTAK DERSLER	Dil ve Anlatım	2	2	2	2	
	Türk Edebiyatı	3	3	3	3	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	1	
	Tarih	2	2	-	-	
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	2	-	
	Coğrafya	2	2	-	-	
	Matematik	6	6	-	-	
	Fizik	2	2	-	-	
	Kimya	2	2	-	-	
	Biyoloji	3	3	-	-	
	Sağlık Bilgisi	1	-	-	-	
	Felsefe	-	-	2	-	
	Birinci Yabancı Dil	6	4	4	4	
	İkinci Yabancı Dil	2	2	2	2	
	Beden Eğitimi	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar/Müzik	1	1	1	1	
	Trafik ve İlk Yardım	-	-	-	1	
Ortak Ders Toplamı		35	32	19	16	
SEÇMELİ DERSLER	DİL VE ANLATIM	Seçmeli Dil ve Anlatım (2)	-	-	3	3
		Seçmeli Türk Edebiyatı (2)	-	-	2	2
		Diksiyon ve Hitabet (1)	(1)	(1)	(1)	(1)
		Osmanlı Türkçesi (3)	(2)	(2)	(2)	(2)
	MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ	Temel Matematik (2)	-	-	2	2
		İleri Matematik (2)	-	-	6	6
		İleri Fizik (2)	-	-	4	4
		İleri Kimya (2)	-	-	4	4
		İleri Biyoloji (2)	-	-	3	3
		Astronomi ve Uzay Bilimleri (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	SOSYAL BİLİMLER	Seçmeli Tarih (1)	-	-	4	-
		Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (1)	-	-	-	4
		Seçmeli Coğrafya (2)	-	-	4	4
		Psikoloji (1)	-	-	2	2
		Sosyoloji (1)	-	-	2	2
		Mantık (1)	-	-	2	2
		Bilgi Kuramı (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
		Seçmeli Felsefe (1)	-	-	-	(1) (2)
		Demokrasi ve İnsan Hakları (1)	(1)	(1)	(1)	(1)
		İşletme (1)	(2)	(2)	(2)	(2)
		Ekonomi (1)	(2)	(2)	(2)	(2)
		Girişimcilik (1)	(1)	(1)	(1)	(1)
		Yönetim Bilimi (1)	(2)	(2)	(2)	(2)
	Uluslararası İlişkiler (1)	(2)	(2)	(2)	(2)	
	DİN, AHLÂK VE DEĞERLER	Kur'an-ı Kerim (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		Hz. Muhammed'in Hayatı (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		Temel Dinî Bilgiler (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)

Çizelge 24-devam

SEÇMELİ DERSLER	YABANCI DİLLER VE EDEBİYATI	Seçmeli Birinci Yabancı Dil (2)	-	-	(2) (8)	(2) (8)
		Seçmeli İkinci Yabancı Dil (2)	-	-	(2) (4)	(2) (4)
		Alman Edebiyatı (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
		İngiliz Edebiyatı (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
		Fransız Edebiyatı (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	SPOR VE SOSYAL ETKİNLİK	Seçmeli Beden Eğitimi (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		Sosyal Etkinlik (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	GÜZEL SANATLAR	Seçmeli Görsel Sanatlar (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		Seçmeli Müzik (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
		Sanat Tarihi (1)	(2)	(2)	(2)	(2)
		Drama (1)	(1)	(1)	(1)	(1)
	BİLİŞİM	Bilgi Ve İletişim Teknolojisi (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
		Proje Hazırlama (1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Seçilebilecek Ders Saati Sayısı		4	7	20	23
	Rehberlik ve Yönlendirme		1	1	1	1
Toplam Ders Saati		40	40	40	40	
Ders adının yanında parantez içindeki rakam dersin kaç kez alınabileceğini, ders saati sütununda parantez içindeki rakam tercihe bağlı alınabilecek ders saatini göstermektedir.						

Kaynak: MEB, 2014e.

Genel liselerin, Anadolu Lisesi ya da meslek lisesine dönüşümünün tamamlanmasının sonuçları arasında şunlar sayılabilir (Çelik ve arkadaşları, 2013:65):

- Akademik eğitim alan öğrenci sayısı sınırlandırılmıştır.
- Anadolu liselerine yerleşemeyen öğrenciler, akademik eğitim almak isteseler dahi bu haktan mahrum bırakılmıştır.
- Öğrencilerin mesleki eğitim veren okullara devam etmek zorunda kalmaları doğrudan öğrenim özgürlüğünü sınırlamakta, öğrenci ve velinin talep, ilgi ve isteklerini dışlamaktadır.
- Bu uygulama, Anayasa tarafından garanti altına alınan ve uluslararası sözleşmelerde yer alan eğitim hakkına aykırıdır.
- Kararın pedagojik sakıncaları oldukça fazladır. Sınav sisteminin sorunlarının sürekli tartışılmasına rağmen, akademik eğitim alma sadece bir sınav performansına indirgenmiştir.
- Dünya eğilimlerinden tamamen farklı ve oldukça katı bir yönlendirme/zorunlu tutma sistemi ortaya çıkmıştır.

- Çocukların zorunlu olarak mesleki eğitime yönlendirilmesi neticesinde meslek liselerindeki öğrenci sayısında çok ciddi artış yaşanmış, sınıflar aşırı kalabalıklaşmıştır.
- Meslek liselerinde düzen ve disiplini sağlamada güçlük yaşanmaya başlamıştır.

Türkiye’deki uzun soluklu örgün eğitim politika ve uygulamalarının saptanmasında ve önceliklendirilmesinde kalkınma planları ve hükümet programları belirleyici bir rol üstlenmektedir (ERG, 2008a:88). Bu görüş doğrultusunda Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında eğitimle ilgili süreçlerde Yedinci Kalkınma Planı (1996–2000), Sekizinci Kalkınma Planı (2001–2005), Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007–2013) ve Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018)’nin belirleyici rol oynayan ulusal belgeler olduğu söylenebilir. Dokuzuncu Kalkınma Planı ve MEB’in ortaöğretime ilişkin stratejisinde dile getirilen orta ve uzun vadeli öncelikler arasında yer alan ve Dünya Bankası’nın 88 milyon Avro’luk kredi desteğiyle başlatılan Ortaöğretim Projesi’nin dikkat çeken maddeleri şunlardır (ERG, 2009a:59):

- Mesleki eğitim programlarının esneklik ve geçişkenlik ilkeleri doğrultusunda yenilenmesi;
- Tüm öğrencilerin bilişim-iletişim teknolojilerine erişiminin artırılmasına yönelik yatırımın artırılması, altyapının güçlendirilmesi, teknik destek sağlanması;
- Başta meslek eğitimi alanındaki öğrenciler olmak üzere, daha bilinçli ve isabetli kariyer tercihlerinin ve planlarının geliştirilmesi doğrultusunda rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin güçlendirilmesi;
- Öğrenci performansını izleme ve değerlendirme mekanizmalarının güçlendirilmesi;
- Okul idarecilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğretmenlerin katılımı ve etkileşimi çerçevesinde “okul gelişimi” fikrinin yerleştirilmesi ve uygulanması.

Ortaöğretim projesinde mesleki eğitime önem verildiği göze çarpmaktadır. Bunun yanında, mesleki ve teknik eğitime önem verilmesi yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın değil, diğer tüm paydaşların öncelikleri arasında yer almaktadır (ERG ve KOÇ, 2012a). Örneğin, Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'nın yayımladığı Türkiye Sanayi Stratejisi Belgesi'nde mesleki eğitim ile ilgili üzerinde durulan konular şunlardır (Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, 2010):

- Nitelikli ara eleman sıkıntısının merkezinde mesleki ve teknik eğitim sistemindeki aksaklıklar yer almaktadır. Özel sektör tarafından yapılan değerlendirmeler, mesleki eğitim kurumlarından mezun olan gençlerin sahip oldukları becerilerin beklentileri karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir.
- Mesleki eğitim sisteminde maliyet ve kalite dengesinin tutturulmasında sorunlar yaşanması, sanayinin rekabet gücünü olumsuz olarak etkilemektedir.
- Özel sektörün mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları açmasına imkân verecek düzenlemeler yapılacak ve bu kurumlar desteklenecektir.
- Mesleki eğitimde işgücü ihtiyaç planlaması yapılacak, hangi meslek dalında eleman açığı ya da fazlalığı olduğu belirlenecektir.
- Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında bulunan bina, tesis, uygulama birimi, atölye ve laboratuvarlarından özel sektörün yeterli düzeyde yararlanması sağlanacaktır.
- İşletmelerin mesleki eğitime katkı vermesi teşviklerle özendirilecek ve öğrencilerin alan dışında çalıştırılmasının önüne geçilecektir.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Stratejisi hazırlanacaktır.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB)'nin hazırladığı Ulusal İstihdam Stratejisi'nde de mesleki ve teknik eğitim sisteminin güçlendirilmesi konusuna geniş yer verilmektedir. Ulusal İstihdam Stratejisi'nde mesleki eğitime yönelik dikkat çeken hususlar şunlardır (ÇSGB, 2013):

- Türkiye’de ortaöğretimde mesleki eğitime katılma düzeyi AB ve OECD ülke ortalamalarının nispeten gerisindedir.
- Gençler, mesleki eğitime zamanında, doğru ve etkin bir biçimde yönlendirilmemektedir.
- Türkiye’de eğitim sisteminin en önemli eksikliği ekonominin ihtiyacına uygun insan gücü yetiştirememesidir. Eğitim sisteminin öğrenci ve öğretmen kalitesinden makine ve teçhizat eksikliğine kadar uzanan pek çok sorunu vardır.
- Örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim programlarının iş dünyasının ihtiyaçlarına duyarlı olmaması, nitelikli meslek sahiplerinin yetiştirilmesine engel teşkil etmektedir.
- Mesleki ve Teknik Eğitimi Güçlendirme Projesi (MEGEP) kapsamında 2004 yılından itibaren ilgili tüm tarafların ve sektörün katılımı ile hazırlanan mesleki ve teknik eğitim programları işgücü piyasasının ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayamamaktadır.

Ulusal İstihdam Stratejisi’nde belirtilen Avrupa Komisyonu destekli MEGEP, mesleki eğitim ve öğretim sisteminin sosyoekonomik gereksinimler ve hayat boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda güçlendirilmesi amacıyla 2002–2007 arasında yürütülmüş bir projedir (ERG ve KOÇ, 2012b:34). MEGEP kapsamında mesleki ve teknik eğitimde öğretim programlarının yenilenme süreci, 2004–2005 yılından itibaren birçok meslek alan ve dalında eğitim modüllerinin programları geliştirilerek uygulamaya konulması süreciyle birlikte başlamıştır (ERG ve KOÇ, 2012a:14). Modüler programlar, başlangıcı ve sonu olan, bireysel öğretimi esas alan, kendi içinde bütünlük gösteren, bir sistematik çerçevesinde düzenlenmiş öğretim yaşantılarından oluşan modüllerden meydana gelmektedir (Fer, 2000). Dokuzuncu Kalkınma Planı dönemi olan 2007–2013 dönemi için mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçilmesi, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim, program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülmesi, mesleki eğitimde, nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi hedeflenmiştir (Resmi Gazete, 2006:84). 31 ilde yapılan İş Piyasası ve Beceri İhtiyaç Analizi’yle Türkiye’deki

işgücü piyasalarına ilişkin bilgi toplanmış, toplam 576 mesleğe ilişkin, sektör ve iş analizleriyle, değerlendirmeler yapılmış, 30 pilot ilde mesleki ve teknik eğitim ve öğretimin SWOT analizleri (güçlü ve zayıf yönler, fırsat ve tehditler) gerçekleştirilmiş, bu meslek analizlerinden hareketle birçok meslek alanında ve dalında eğitim modüllerinin programları geliştirilerek uygulamaya konmuştur (ERG ve KOÇ, 2012b:34). 2006–2007 öğretim yılından itibaren tüm mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulamaya giren modüler sistemin temelinde yatan fikir, geleneksel anlamda derslerin oluşturduğu belirli programların aksine, öğrencilerin kendilerinin geliştirecekleri daha esnek programlar çerçevesindeki modüllere kaydolmalarıdır (ERG ve KOÇ, 2012b:34). Bu tasarım, öğrencinin belli bir mesleğe yönelik uzmanlaşma kararını daha esnek bir çerçeveye oturtmayı ve OECD ülkelerindeki yönelime paralel olarak öğrencinin belirli bir alana ilişkin tüm asgari yetkinlikleri kazandıktan sonra, 12. sınıfta belli bir daldaki mesleki yeterlilikleri kazanmasını amaçlamaktadır (ERG ve KOÇ, 2012a:14).

Mesleki ve teknik eğitimde bir diğer önemli proje, sürekli gelişen ve kendini yenileyen teknolojiye uygun eğitim alanları oluşturmak ve işgücü piyasasının nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamak ve işsizlerin daha nitelikli eğitim alabilmelerini sağlamak üzere ÇSGB, MEB, TOBB, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi işbirliğinde 2010 yılında başlatılan Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri (UMEM) Projesidir (MEB, 2010:3). Projenin amacı, proje kapsamında seçilen liselerin makine, araç-gereç ve donanım bakımından desteklenip, teknolojik altyapılarının güçlendirilmesi ve en iyi verimi almak için bu okullardaki eğitimcilerin yenilenen sisteme ve işgücü piyasasına uygun şekilde eğitimlerden geçirilmeleri, istihdamı artırmak üzere illerdeki yerel işgücü piyasası ihtiyaçlarının tespit edilerek İŞKUR'a kayıtlı işsizler arasından sanayinin ihtiyaç duyduğu alanlarda nitelikli işgücünün yetiştirilmesi ve işsizliğin azaltılmasıdır (ERG ve KOÇ, 2012b:38).

Mesleki ve teknik eğitim konusunda kamuoyunda farkındalık yaratılarak mesleki eğitimin karşı karşıya olduğu sorunların çözülmesi; mesleki eğitimin itibarının güçlendirilmesi ve ilgili paydaşların harekete geçmesinin sağlanması amacıyla yürütülen bir başka çalışma Meslek Lisesi

Memleket Meselesi (MLMM) Projesidir (Vehbi Koç Vakfı, 2010:6). Ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda ara eleman temininde zorluk yaşanmasına rağmen, mesleki eğitim mezunlarının işsizlik oranı yüksektir (Resmi Gazete, 2006:39). MLMM Projesi kapsamında, 81 ilde, 264 okulda 8000 meslek lisesi öğrencisine staj destekli eğitim bursu, koçluk ve istihdam önceliği sağlanması planlanmıştır (Vehbi Koç Vakfı, 2010:7).

2000–2015 yılları arasında Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimde uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin önemli noktaların vurgulanması bu dönem eğitim sistemine ait genel görünümün daha net ortaya konmasına yardımcı olabilir. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre ilkokullarda, “öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaması esastır”, ortaokullar ise “öğrencilerin derslerdeki başarısızlığına bakılarak elenecekleri bir dönem değil, öğretim programlarında öngörülen derslerin ve sosyal etkinlik çalışmalarının ortak katkısıyla ilgi ve yeteneği ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak değerlendirilir” (MEB, 2014f). İlgili yönetmeliğin öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin bu maddelerinin, ilkokul ve ortaokullarda, öğrencinin elde etmesi gereken kazanımlara ulaşmadan üst sınıflara geçmesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu uygulamanın olumsuz etkilerinden bazıları şunlardır (Gür ve Çelik, 2009:19):

- Türkiye’de mevcut sınıf geçme uygulaması, verilen eğitimi niteliksizleştirmektedir.
- Öğrenci temel bilgileri edinmeden bir üst sınıfa geçirildiği için, üst sınıfta verilecek eğitimin genel düzeyi de düşürülmektedir.
- Öğrencinin hak etmeden bir üst sınıfa geçirilmesi uygulaması, domino etkisi oluşturarak, bütün eğitim sisteminin niteliğinin düşmesine neden olmaktadır.
- Temel bilgileri edinmeksizin bir üst sınıfa ve kademeye geçirilen öğrenciler, üst sınıflardaki eğitime karşı motivasyonlarını kaybetmektedirler.

- İlköğretimdeki sorunlar, ortaöğretime, ortaöğretimdeki sorunlar yükseköğretime, yükseköğretimdeki sorunlar ise iş piyasasına yansımaktadır.

Öğrencinin eksiklerinin giderilmeden bir üst sınıfa geçirilmesinin meydana getirebileceği sıkıntıların giderilmesi için, tam öğrenme modelinde olduğu gibi öğrenciler arasındaki öğrenme hızı ve öğrenme düzeyi farklılıklarının giderilmesine yönelik tamamlayıcı eğitim çalışmalarına yer verilebilir (Demirel, 2004:123). Gür ve Çelik (2009:20), pahalı ve ağır bir uygulama olan öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılması konusunda, öğretmenler ve okul yöneticilerinin başarısız etiketi ile karşı karşıya kalmamak için tedirgin davrandıklarını ve bu nedenle kolaycı bir tavır sergilediklerini ileri sürmektedir.

Ortaöğretimde uygulanan sınıf geçme sisteminin, ilköğretimdeki uygulamaya benzer bir şekilde öğrencilere kolaylık sağladığı söylenebilir. Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğine göre, öğrencinin, ders yılı sonunda herhangi bir dersten başarılı sayılabilmesi için;

- İkinci dönem notunun, en az "Geçer (45–54)" not aralığında olması,
- Birinci dönem notu "Etkisiz (0–24)" ise ikinci dönem notunun en az "Orta (55–69)" not aralığında olması

yeterlidir (MEB, 2010c). Yine aynı yönetmeliğe göre, hazırlık sınıfı dışında diğer sınıflarda Talim ve Terbiye Kurulunca belirlenen yılsonu başarı ortalaması ile başarılı sayılamayacak derslerin dışındaki derslerden başarısızlığı bulunan öğrencilerden yılsonu başarı notu;

- Fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde 3.50,
- Anadolu türü liseler ile önünde yabancı dil hazırlık sınıfı bulunan liselerde 3.00,
- Genel liseler, güzel sanatlar ve spor liseleri ile mesleki ve teknik liselerde 2.50,

olan öğrenciler ortalama ile sınıflarını geçer (MEB, 2010c). Bunun yanında, doğrudan veya yılsonu başarı notu ile sınıfını geçemeyen öğrencilerden; 9.

sınıfta en fazla 3, 10. ve 11. sınıflarda ise en fazla 2 dersten başarısız olanlar da sorumlu olarak bir üst sınıfa devam ederler (MEB, 2010c). Gür ve Çelik (2009:20)'e göre, bunlara benzer kolaylaştırıcı uygulamaların neticelerinden bazılarının şunlar olduğunu belirtmektedir:

- Öğrenciler, neredeyse bütün yıl boyunca hiçbir çalışmada bulunmadan bir üst sınıfa geçirilmektedir,
- Eğitim sistemi, her çocuğun başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt edememektedir.
- Sınıf geçme uygulamaları, merkezi sınavlardaki başarısızlığın en önemli nedenlerinden bir tanesi haline gelmektedir.
- Bilgi ve becerilerin etkin bir ölçme ve değerlendirmesi yapılmadan öğrencileri “başarılı” olarak tanımlamak, hem okulu ve öğretmenin değerlendirmesini anlamsızlaştırmakta hem de öğrenciyi hayata ve sınavlara hazırlayamamaktadır.
- MEB idarecileri, sınıf geçirme noktasında her türlü mevzuat kolaylığını yapmakla ve sadece öğretmenleri başarısızlığın suçlusu olarak görmekle eleştirilmektedirler.

İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde uygulanan mevcut sınıf geçme ve sınav sisteminin, verilen eğitimi niteliksizleştirdiği, öğrencileri hayata ve sınavlara hazırlayamadığı gibi iddialara uluslararası değerlendirmelerde alınan sonuçlar bir ışık tutabilir. Oral ve McGivney (2013:2), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası değerlendirmelerin, ulusal eğitim sistemlerindeki eksiklikleri ve başarı alanlarını belirlemek açısından önemli fırsatlar sunduğundan söz etmektedir. Eğitim alanında uluslararası değerlendirmelerden birisi olan TIMSS, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini gözden geçirmelerini sağlayan ve öğrencilerin Fen Bilgisi ve Matematik başarılarını yıllara göre takibe alan bir projedir (MEB, 2003b). Dört yılda bir uygulanan TIMSS'e Türkiye 1999, 2007 ve 2011 yıllarında katılmış olup elde edilen sonuçlar Çizelge 25.'de özetlenmektedir.

Çizelge 25. Yıllara Göre Türkiye'nin TIMSS'den Aldığı Sonuçlar

Sınıf Düzeyi	Alanlar	Yıllar	Türkiye Ort. Puanı	Ülkeler Ort. Puanı	Açıklamalar
4. Sınıf	Matematik	1999	-	-	Türkiye, 4. sınıf düzeyinde katılmamıştır.
		2007	-	-	Türkiye, 4. sınıf düzeyinde katılmamıştır.
		2011	469	490	Türkiye çalışmaya katılan 50 ülke arasında 35. sırada yer almıştır.
	Fen	1999	-	-	Türkiye, 4. sınıf düzeyinde katılmamıştır.
		2007	-	-	Türkiye, 4. sınıf düzeyinde katılmamıştır.
		2011	463	486	Türkiye çalışmaya katılan 50 ülke arasında 36. sırada yer almıştır.
8. Sınıf	Matematik	1999	429	487	Türkiye çalışmaya katılan 38 ülke arasında 31. sırada yer almıştır.
		2007	432	450	Türkiye çalışmaya katılan 49 ülke arasında 30. sırada yer almıştır.
		2011	452	467	Türkiye çalışmaya katılan 42 ülke arasında 24. sırada yer almıştır.
	Fen	1999	433	488	Türkiye çalışmaya katılan 38 ülke arasında 33. sırada yer almıştır.
		2007	454	465	Türkiye çalışmaya katılan 49 ülke arasında 31. sırada yer almıştır.
		2011	483	476	Türkiye çalışmaya katılan 42 ülke arasında 21. sırada yer almıştır.

Kaynak: Mullis, Martin, Gonzalez, Gregory, Garden, O'Connor, Chrostowski ve Smith, 2000; Martin, Mullis, Gonzalez, Gregory, Smith, Chrostowski, Garden ve O'Connor, 2000; Şişman, Acat, Alpay ve Karadağ, 2011; Mullis, Martin, Foy ve Arora, 2012; Martin, Mullis, Foy ve Stanco, 2012.

Çizelge 25.'de verilen TIMSS sonuçları, Türkiye'nin katıldığı her uygulamada tüm yaş grupları için, matematik ve fen alanlarında uluslararası ortalamanın altında puan ortalamaları elde ettiğini göstermektedir. 1999 yılında yapılan TIMSS araştırması matematik alanında Türkiye ile birlikte son sekiz sırada yer alan diğer ülkeler sırasıyla Ürdün, İran, Endonezya, Şili, Filipinler, Fas ve Güney Afrika'dır (Mullis ve arkadaşları, 2000:32). Aynı çalışmanın fen alanında son 6 ülke arasında Türkiye ile birlikte Tunus, Şili,

Filipinler, Fas ve Güney Afrika bulunmaktadır (Martin ve arkadaşları, 2000:32).

2007 yılında yapılan uygulamada elde edilen sonuçlar da 1999 yılındakine benzer özellikler göstermektedir. Şişman ve arkadaşları (2011:49), 2007 yılındaki TIMSS'te Lübnan, Tayland, Ürdün ve Tunus'un matematik alanında Türkiye ile benzer ortalamalara sahip olduğuna dikkat çekerek, gelişmişlik endeksi açısından da bu ülkelerin benzer bir grup oluşturmasının anlamlı olduğunu belirtmektedir. Aynı sınavın fen alanında da ülkelerin genel ortalamasının altında kalan Türkiye ile benzer ortalamaya sahip olan ülkeler İran, Malta, Kıbrıs Rum Kesimi ve Suriye'dir (Şişman ve arkadaşları, 2011:218).

TIMSS 2011'de Türkiye, 469'lük matematik başarı puanı ortalaması ile 4. sınıflar sıralamasında 50 ülke içinde 35'inci ve Avrupa ülkeleri arasında ise son sırada yer almaktadır (Mullis ve arkadaşları, 2012:40). Türkiye'ye en yakın puan ortalamasına sahip ülkelerin Azerbaycan, Şili ve Tayland olduğu görülmektedir (Mullis ve arkadaşları, 2012:40). 8. sınıflar matematik alanında da Türkiye sıralamada Birleşik Arap Emirlikleri ve Lübnan'ın arasında yer almış olmakla birlikte Avrupa kıtasında bulunan ülkelere sadece Makedonya'nın üzerinde bir puan ortalaması elde edebilmiştir (Mullis ve arkadaşları, 2012:42). Yücel, Karadağ ve Turan (2013:24), Türkiye'nin TIMSS 1999, 2007 ve 2011 matematik başarı puanı ortalamasında artış görülmesine karşın özellikle dünya ortalamasında yaşanan yüksek düzeyde olan artış dikkate alındığında Türkiye'nin ortalama başarı artış eğilimini yakalayamadığını belirtmektedir. Aynı yıl yapılan sınavın fen alanında da çok farklı bir görünüm ortaya çıkmamaktadır. 4. sınıflarda Türkiye, Avrupa ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır (Martin ve arkadaşları, 2012:38). Genel sıralamada ise Türkiye'ye en yakın puan ortalamasına sahip ülkeler Tayland, Gürcistan ve İran'dır (Martin ve arkadaşları, 2012:38). 8. sınıflarda da sıralamada Kazakistan ve İran'ın arasında yer alan Türkiye, Avrupa ülkelerinden Romanya ve Makedonya'yı geride bırakmıştır (Martin ve arkadaşları, 2012:40). Oral ve McGivney (2013:5), 8. sınıf düzeyinde

Türkiye'nin fen bilimlerinde puan açısından 1999'dan beri istikrarlı bir gelişme gösterdiğini ifade etmektedir.

TIMSS benzeri uluslararası ölçme-değerlendirme çalışmalarından bir diğeri de Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından 2000 yılından itibaren başlatılan ve Türkiye'nin 2003 yılından itibaren düzenli olarak katıldığı dünyanın en kapsamlı eğitim araştırması niteliğinde olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) uygulamasıdır (MEB, 2013f:6). PISA'da 15 yaş grubu öğrencilerinin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarındaki temel beceriler üzerinde durulmaktadır (MEB, 2010ç:1). PISA projesinde zorunlu eğitimin sonuna gelen 15 yaş grubu öğrencilerin sadece öğrendiklerinin ne kadarını hatırlayabildiklerinin değil, aynı zamanda öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerinin; karşılaşılabilecekleri yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2010d:1).

PISA uygulamalarında kullanılan tüm testlerde 1'den 6'ya kadar yeterlik düzeyleri belirlenmiştir ve test sonuçlarında öğrencilerin bu yeterlik düzeylerine göre dağılımı % (yüzde) cinsinden verilmektedir. Öğrenci performanslarına göre belirlenmiş olan bu 6 yeterlik düzeyinin 1. düzeyinde en düşük başarı gösteren öğrenciler, 2. düzeyde temel yeterliğe sahip olan öğrenciler, 3. ve 4. düzeyde orta düzeyde başarı gösteren öğrenciler, 5. ve 6. düzeyde ise yüksek ve en yüksek başarı gösteren öğrenciler bulunmaktadır (OECD, 2007:41–42). Diğer bir ifadeyle, en karmaşık ve zor olan görevleri yapabilen öğrenciler 6. düzeyde yer alırken, en alt düzeyde, çok basit görevleri bile yerine getiremeyen öğrenciler bulunmaktadır (MEB, 2005:14). Çizelge 26.'da, 2003, 2006, 2009 ve 2012 yılı PISA uygulamalarında Türkiye'nin matematik, fen ve okuma alanlarında elde ettiği puanlar ve yeterlik düzeylerine göre öğrenci dağılımları sunulmaktadır.

Çizelge 26. Türkiye'nin 2003, 2006, 2009 ve 2012 Yılı PISA Sonuçları

Uygulama Alanları	Yıl	Ortalama Puan		Türkiye'nin Yeri	Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı (%)					
					1. Düzey ve Altı	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	5. Düzey	6. Düzey
Matematik Okuryazarlığı	2003	Türkiye	423	40 ülke içinde 34.	52,3	22,1	13,5	6,8	3,1	2,4
		OECD ort.	500		25,6	21,2	22,4	17,6	9,6	3,5
	2006	Türkiye	424	57 ülke içinde 43.	52,1	24,3	12,8	6,7	3	1,2
		OECD ort.	498		21,3	21,9	24,3	19,1	10	3,3
	2009	Türkiye	445	65 ülke içinde 43.	42,2	25,2	17,4	9,6	4,4	1,3
		OECD ort.	496		22	22	24,3	18,9	9,6	3,1
	2012	Türkiye	448	65 ülke içinde 44.	42	25,5	16,5	10,1	4,7	1,2
		OECD ort.	494		23	22,5	23,7	18,2	9,3	3,3
Fen Okuryazarlığı	2003	Türkiye	434	40 ülke içinde 35.	PISA 2003'de Fen Bilimleri ayrıntılı olarak incelenmediği için yeterlik düzeyleri belirlenmemiştir.					
		OECD ort.	500							
	2006	Türkiye	424	57 ülke içinde 44.	46,6	31,3	15,1	6,2	0,9	0
		OECD ort.	500		19,3	24	27,4	20,3	7,7	1,3
	2009	Türkiye	454	65 ülke içinde 43.	29,9	34,5	25,2	9,1	1,1	0
		OECD ort.	501		18	24,4	28,6	20,6	7,4	1,1
	2012	Türkiye	463	65 ülke içinde 43.	26,3	35,4	25,1	11,3	1,8	0
		OECD ort.	501		17,8	24,5	28,8	20,5	7,2	1,2
Okuma Becerileri	2003	Türkiye	441	40 ülke içinde 33.	37	30,9	20,8	7,7	3,8	
		OECD ort.	494		19,1	22,8	28,7	21,3	8,3	
	2006	Türkiye	447	56 ülke içinde 37.	32,2	31	24,5	10,3	2,1	
		OECD ort.	492		20,1	22,7	27,8	20,7	8,6	
	2009	Türkiye	464	65 ülke içinde 41.	24,5	32,2	29,1	12,4	1,8	0
		OECD ort.	493		18,8	24	28,9	20,7	6,8	0,8
	2012	Türkiye	475	65 ülke içinde 42.	21,7	30,8	28,7	14,5	4,1	0,3
		OECD ort.	496		18	23,5	29,1	21	7,3	1,1

Kaynak: MEB, 2005; MEB, 2010ç; MEB, 2010d; MEB, 2013f.

PISA 2003 sonuçlarına göre, Türkiye'nin elde ettiği puanlar, OECD ortalamasının altındadır. Bununla birlikte matematik ve fen alanında Avrupa ülkelerinin hepsinin gerisinde olup yalnızca okuma becerileri alanında Sırbistan'ı geçebilmiştir. Türkiye'nin 15 yaş öğrencilerinin % 52,3'ü matematiğin temel algoritmalarını, formüllerini, işlem yollarını ve alışlagelen hesaplarını kullanamamaktadır (MEB, 2005). Türkiye'nin PISA 2006 matematik okuryazarlığı performans ortalaması 2003 ortalamasından çok farklı olmayıp hemen hemen aynı oranlara sahiptir. Türkiye ile aynı performans ortalamasına sahip ülkeler Sırbistan, Uruguay, Tayland, Romanya, Bulgaristan ve Şili'dir (MEB, 2010ç).

2006 yılı PISA uygulaması fen alanında 6. yeterlik düzeyinde Türkiye'den hiçbir öğrenci bulunmazken yarısına yakını "birkaç alışılmış durumda kullanılan oldukça sınırlı bilimsel bilgiye" (MEB, 2010ç) sahiptir. 2006 yılında Türkiye, matematik, fen ve okuma becerileri alanlarının hepsinde Yunanistan, Slovakya, Estonya ve Lihtenştayn gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır (MEB, 2010ç:127,128,129).

2006 yılında sadece fen alanında 6. yeterlik düzeyinde Türkiye'den hiçbir öğrenci bulunmazken, 2009 yılındaki PISA uygulamasında hem fen alanında hem de okuma becerileri alanında 6. yeterlik düzeyinde Türkiye'den hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Yine 2009 yılında Türkiye her üç uygulama alanında da Litvanya, Slovakya, Slovenya, Letonya, Lihtenştayn, Estonya ve Yunanistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır.

2012 yılındaki PISA çalışmasına, 2009 yılında olduğu gibi 65 ülke katılmıştır. Aradan üç yıl geçmesine ve ülke sayısının aynı kalmasına rağmen Türkiye, matematik ve okuma becerileri alanlarında birer sıra gerilemiş, fen alanında ise aynı sırada kalmıştır. 2006 ve 2009 yıllarındakine benzer şekilde, fen alanında 6. düzeyde yine herhangi bir öğrencisi bulunmamaktadır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, Türkiye'nin katıldığı tüm PISA çalışmalarında ve tüm uygulama alanlarında OECD ortalamalarının altında

bir performans gösterdiği göze çarpmaktadır. Aynı durumla TIMSS uygulamalarında da karşılaştırılması düşündürücüdür. Bununla birlikte PISA sonuçları Türkiye’de yüksek yeterlik düzeyinde öğrenci sayısının çok az olduğunu göstermektedir. Buna karşın, öğrencilerinin yarıya yakını en düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Karşı karşıya kalınan bu durumun, eğitimin niteliği açısından önemli bir sorun olduğu söylenebilir.

Eğitimin niteliğinin bir göstergesi olarak üniversiteye giriş sınavı verilerine de bakılabilir. Çizelge 27.’de, son yıllarda Yükseköğretime Geçiş Sınavında (YGS) en fazla 4 soruyu doğru cevaplayabilen adayların sayıları test türlerine göre verilmektedir.

Çizelge 27. Yıllara Göre YGS’de 4 ve Daha Az Sayıda Doğru Cevap Dağılımı

Yıl	Test Türü			
	Matematik	Fen	Türkçe	Sosyal Bilimler
2010	441294	958480	14511	141441
2011	700800	1134899	15099	197703
2012	870080	1260795	31249	253918
2013	1146505	2255530	36702	321299
2014	ÖSYM tarafından kamuoyuna açıklanmamıştır.			
2015				

Kaynak: ÖSYM, 2012; ÖSYM, 2013.

4 yıl içinde başarısız öğrenci sayısında matematikte % 260, fen alanında % 235, Türkçe’de % 253 ve Sosyal Bilimler’de % 227 artış meydana gelmiştir. Başarısız öğrenci sayısının en fazla olduğu alan fen testleridir. Üniversiteye giriş sınavlarında alınan bu sonuç ile PISA uygulamalarının sonuçları arasındaki paralellik dikkat çekicidir. 2006, 2009 ve 2012 yıllarında yapılan PISA fen okuryazarlığı testlerinde yüksek düzeyde beceriye sahip öğrenciler arasına Türkiye’den hiç bir öğrenci girememiştir (Çizelge 26.) Bu noktada, yalnızca düşük başarılı öğrenci oranları yanında genel dağılıma bakılması da bir fikir verebilir. Bu nedenle, ÖSYM’nin verilerinden

faydalanılarak hazırlanan 2001–2013 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarında uygulanan testlerdeki ortalama ham puanlar Çizelge 28.'de verilmektedir.

Çizelge 28. 2001–2013 Yılları Arasında Üniversiteye Giriş Sınavlarında Uygulanan Testlere İlişkin Ortalama Ham Puanlar

Yıl	Ham Puan Ortalamaları			
	Matematik	Fen	Türkçe	Sosyal Bilimler
2001	7,82	4,15	20,05	13,27
2002	8,73	4,54	19,04	12,27
2003	10,1	5,6	20,7	13,1
2004	7,9	4,8	19,3	11,6
2005	7,5	3,9	20,2	11,3
2006	7,8	2,8	13,2	10,8
2007	7,7	4,3	14,1	10,9
2008	8,6	3,9	18,3	11,4
2009	9	4	14,1	11,4
2010	11,4	4,6	21,5	12,4
2011	7,5	4,1	21,9	11,6
2012	6,92	3,56	18	11,63
2013	7,5	3,5	16,8	12,1
2014	ÖSYM tarafından kamuoyuna açıklanmamıştır.			
2015				

Kaynak: ÖSYM, t.y.; ÖSYM, 2012; ÖSYM, 2013.

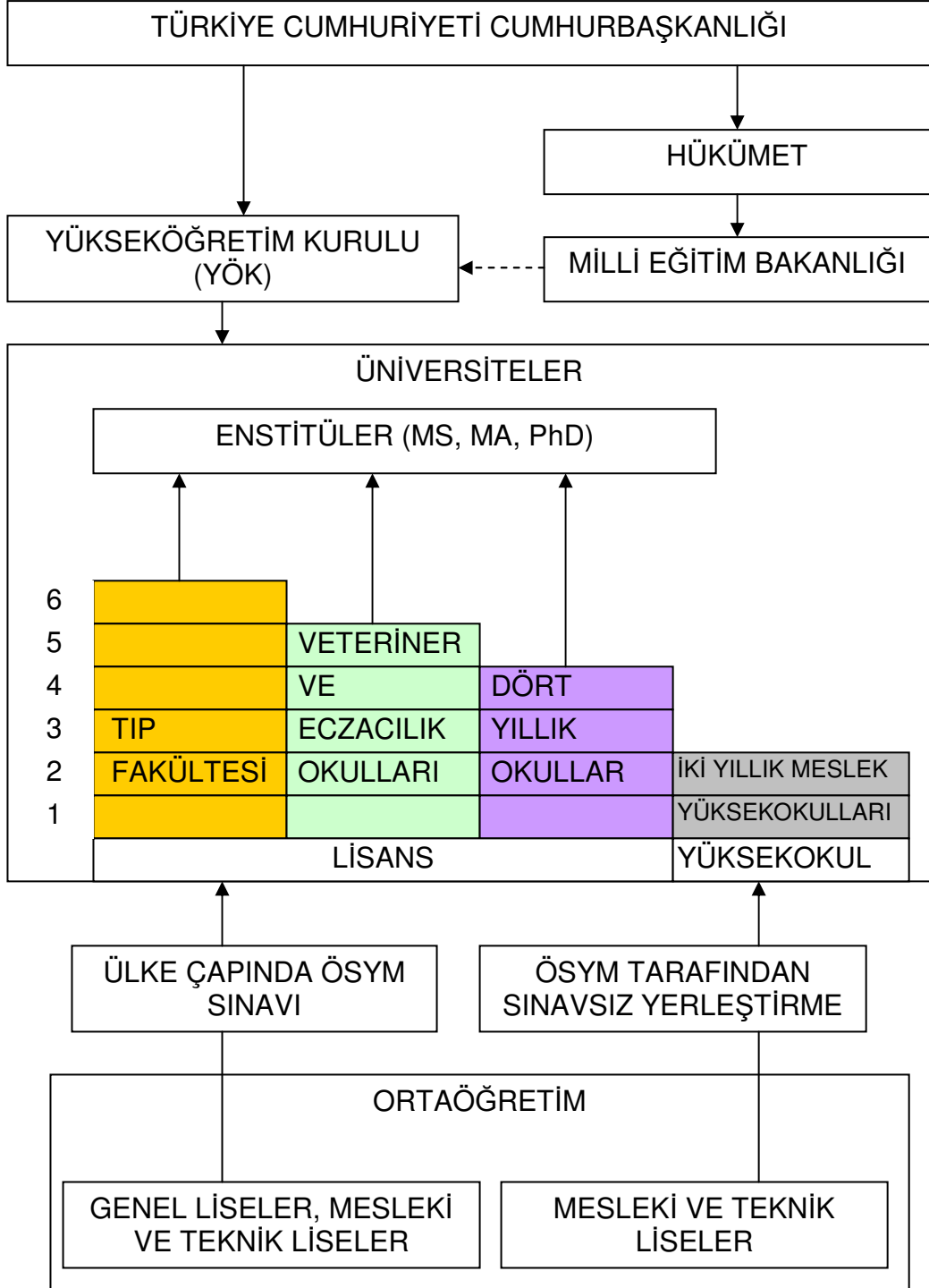
2001–2013 yılları arası ham puan ortalamalarının test türleri bazında çok fazla değişmediği söylenebilir. Matematik testi 2001 yılı ham paun ortalaması 7,82 iken 2013 yılıortalaması 7,5 ve 13 yıllık ortalaması da 8,34'tür. Diğer bir ifadeyle, 13 yılda hiçbir değişme ve gelişme yaşanmadığı söylenebilir. Ham puan ortalamaları açısından bakıldığında öğrencilerin en başarısız olduğu alanın yine fen testi olduğu görülmektedir. Fen testi için 13 yıllık ham puan ortalaması 4,14'tür. İstatistiksel rakamlar ışığında

Türkiye'deki öğrencilerin sözel alanda daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir. 13 yıllık ham puan ortalamaları incelendiğinde, Türkçe testinin ortalaması 18,25, sosyal bilimler testinin ortalaması 11,83'tür ve bu değerler sayısal alandaki testlerin ikisinden de yüksektir. Tüm test gruplarında elde edilen düşük ham puan ortalamaları, öğrencilerin temel bilgi ve becerilerden yoksun bir şekilde liseyi tamamladıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Aynı zamanda, 2001–2013 yılları arasını kapsayan 13 yıllık zaman diliminde başta sayısal alanlar olmak üzere tüm test türleri ham puan ortalamalarında herhangi bir gelişmenin olmaması, Türkiye'deki eğitimin bir takım sorunlarla karşı karşıya olduğunun bir başka işareti olabilir. 2000'li yılların başından itibaren eğitim sistemi genelinde ve eğitim programları özelinde sık sık yapılan değişikliklerin yükseköğretime geçiş aşamasında belirgin bir fark yaratmaması, aksine başarısız öğrenci sayısının artması ve ham puan ortalamalarının düşüş göstermesi, bu sorunların tarihsel temelleri de göz önüne alınarak belirlenmesine ve çözüm önerileri sunulmasına ihtiyaç duyulduğunun bir yansıması şeklinde değerlendirilebilir.

Türkiye'de yükseköğretim sistemi, üst kuruluşlar ile yükseköğretim kurumlarını içeren bir örgüt yapısına sahiptir (Resmi Gazete, 1981). 2547 sayılı yasada üst kuruluşlar; Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretim Denetleme Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul olarak ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 1981). Yükseköğretim kurumları, yükseköğretim kanunda görev yetki ve sorumlulukları belirtilen şu organlardan oluşmaktadır (Resmi Gazete, 1981):

- Rektör,
- Senato,
- Üniversite Yönetim Kurulu,
- Dekan,
- Fakülte Kurulu,
- Fakülte Yönetim Kurulu,
- Enstitüler,
- Yüksekokullar.

Türkiye'deki yüksek öğretim kurumları 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla akademik, kurumsal ve idari yönden yapılandırılarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmıştır (Türk Eğitim-Sen, 2009). Şekil 4.'de Türkiye'deki yükseköğretim sistemi şematize edilmektedir.



Şekil 4. Türkiye'de Yükseköğretim (Visakorpi, Stankovic, Pedrosa ve Rozsnyai, 2008:59).

Türkiye’de yükseköğretim, çeşitli üst politika belgelerinde ele alınmaktadır. Sekizinci Kalkınma Planı (2001–2005), yükseköğretimi Türkiye’nin kalkınma stratejisinin önemli bir unsuru olarak değerlendirmekte ve şu hedefleri içermektedir:

- “Yükseköğretim bürokratik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılacak, sistemde rekabeti geliştirici düzenlemeler yapılacaktır, üniversitelerin idari, mali ve bilimsel özerklikleri güçlendirilecektir. Yükseköğretim Kurulu üst düzeyde uzun dönemli planlama ve koordinasyon işlevini yürütecek bir yapıya kavuşturulacaktır.
- Yükseköğretime giriş sistemi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yerleştirilmesini sağlayacak ve fırsat eşitliğini bozmayacak şekilde yeniden düzenlenecektir.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, kamu ve özel kesime yönelik üstleneceği sınavlarla ilgili olarak yeniden yapılandırılacaktır.
- Yeni üniversite ve bağlı birimlerin kurulması objektif kriterlere ve geniş tabanlı bir karar alma sürecine bağlanacaktır.
- Yükseköğretim kurumlarında finansman kaynakları geliştirilecek ve çeşitlendirilecek; etkin bir harç-burs-kredi sistemi kurularak ödeme gücüne bağlı olarak öğrencilerden alınan eğitime katkı paylarının yükseköğretimin finansmanında kaynaklardan biri haline gelmesi sağlanacaktır.
- Üniversitelerde, akademik terfilerde, bilimsel liyakatin esas alınmasındaki aksaklıklar giderilecek, kadrosuzluk, akademik terfii engelleyici bir faktör olmaktan çıkarılacaktır” (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2000:84).

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007–2013)’nda da Yükseköğretim Kurulu’nun yapısına ve yükseköğretime giriş sistemine yönelik düzenlemeler ele alınmaktadır. Buna göre;

- “Yükseköğretime giriş sistemi; öğrencileri programlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendiren, ilgi ve yeteneklerini ortaöğretim boyunca çok yönlü bir süreçle değerlendiren, okul başarısına dayalı ve müfredat programlarıyla daha uyumlu bir yapıya kavuşturulacaktır.
- Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Yükseköğretim kurumlarının, şeffaflık,

hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda idari ve mali özerkliğe sahip olmaları ve yerel özelliklere uygun şekilde uzmanlaşmaları sağlanarak, sistemin rekabetçi bir yapıya kavuşması desteklenecektir” (Resmi Gazete, 2006:87).

Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018), yükseköğretimin üretime katkı yapan bir yapıya bürünmesine yönelik hedefler ortaya koymaktadır. Bu hedefler şunlardır:

- *“Toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına duyarlı, paydaşlarıyla etkileşim içerisinde olan, ürettiği bilgiyi ürüne, teknolojiye ve hizmete dönüştüren, akademik, idari ve mali açıdan özerk üniversite modeli çerçevesinde küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim sistemine ulaşılması hedeflenmektedir.*
- *Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, planlama ve koordinasyondan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır.*
- *Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi oluşturulacaktır.*
- *Yükseköğretim kurumlarının sanayi ile işbirliği içerisinde teknoloji üretimine önem veren, çıktı odaklı bir yapıya dönüştürülmesi teşvik edilecek ve girişimci faaliyetler ile gelir kaynakları çeşitlendirilecektir.*
- *Yükseköğretim kurumları çeşitlendirilecek ve yükseköğretim sistemi uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleri için çekim merkezi haline getirilecektir.*
- *Üniversite ve özel sektör işbirliğini daha kolaylaştırıcı ve teşvik edici önlemler alınacak ve ara yüzler oluşturulacaktır. Bu çerçevede yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasında, akademisyenlerin ve öğrencilerin Ar-Ge ve girişimcilik faaliyetlerinin teşvik edilmesine özen gösterilecektir” (Kalkınma Bakanlığı, 2013:31,33,87).*

Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003–2023 Strateji Belgesi'nde, yükseköğretimin mevcut tek tip yapıdan kurtarılması, rekabete açık hale getirilmesi ve üniversite düzeyindeki eğitim programlarının ülke ihtiyaçları ve egemen olunması istenilen teknolojiler ve bu teknolojileri destekleyecek bilim alanları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2004:39). YÖK tarafından hazırlanan Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi başlıklı raporda da yükseköğretim sisteminin toplumun gelişme projesiyle

uyumunun sağlanması için özellikle lisansüstü öğretimde, Türkiye'nin teknolojik değişmesinin gerektirdiği insangücünü geliştirmesi, Türkiye'nin yenilik (innovation) sistemine katkı vermesi göz önünde tutularak, uzun erimli bölgesel gereksinmelere duyarlı programlamalara gidilmesi gerektiği savunulmaktadır (YÖK, 2007:186). Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planında yükseköğretim sistemi ile ilgili belirlenen stratejik amaç şöyledir;

“Uluslararası bilim, teknik ve sanat birikiminden daha fazla yararlanarak ülkemizde bilim-teknoloji-sanat üretme ve kullanma düzeyini arttırmak için yurt dışına daha fazla öğrenci göndermek, yükseköğretim kurumlarını ilgili tarafların katkılarıyla, ülke ekonomisinin ve sosyal yapısının ihtiyaç duyacağı alanlarda ihtisaslaştırarak bölgesel iş birlikleri aracılığıyla Türkiye'yi bilimsel çalışmaların merkezi yapmak” (MEB, 2009b:133).

Türkiye’de yükseköğretim ile ilgili net bir görüş sağlamak için yükseköğretim kurumlarına ilişkin sayısal bilgilerin doğru olarak bilinmesi yararlı olabilir. Onuncu Kalkınma Planında, üniversite sayısının 2013 yılı Mayıs ayı itibarıyla 170’e ulaştığı ifade edilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013:24). Yükseköğretim kurumlarının sayısının artırılmasına bağlı olarak öğrenci kontenjanlarının artması, yükseköğretim seviyesinde okullaşma oranlarında artışa neden olabilir. Çizelge 29, 2000 yılından sonraki dönemde Türkiye'nin yükseköğretim düzeyindeki okullaşma oranlarını vermektedir.

Çizelge 29. Türkiye’de 2000–2015 Yılları Arasında Yükseköğretim Seviyesinde Okullaşma Oranları

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	Yükseköğretim (%)		
		Erkek	Kadın	Toplam
2000-‘01	Brüt	25,55	18,79	22,25
	Net	13,12	11,38	12,27
2001-‘02	Brüt	26,59	19,99	23,37
	Net	13,75	12,17	12,98
2002-‘03	Brüt	31,00	23,04	27,12
	Net	15,73	13,53	14,65
2003-‘04	Brüt	32,23	23,88	28,15
	Net	16,62	13,93	15,31
2004-‘05	Brüt	34,79	26,63	30,61
	Net	18,03	15,10	16,60
2005-‘06	Brüt	38,78	29,94	34,46
	Net	20,22	17,41	18,85

Çizelge 29-devam

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	Yükseköğretim (%)		
		Erkek	Kadın	Toplam
2006-'07	Brüt	41,07	31,89	36,59
	Net	21,56	18,66	20,14
2007-'08	Brüt	42,62	33,56	38,19
	Net	22,37	19,69	21,06
2008-'09	Brüt	49,05	39,28	44,27
	Net	29,40	25,92	27,69
2009-'10	Brüt	58,14	48,48	53,43
	Net	31,24	29,55	30,42
2010-'11	Brüt	62,65	54,04	58,45
	Net	33,44	32,65	33,06
2011-'12	Brüt	70,58	61,68	66,23
	Net	35,59	35,42	35,51
2012-'13	Brüt	79,51	70,01	74,86
	Net	38,40	38,61	38,50
2013-'14	Brüt	86,24	76,96	81,70
	Net	38,90	40,93	39,89
2014-'15	Brüt	93,44	84,24	88,94
	Net	37,95	41,10	39,49

Brüt Okullaşma Oranı: Yükseköğretimdeki tüm öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir.

Net Okullaşma Oranı: Yükseköğretimdeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir.

Kaynak: MEB, 2014a:1, MEB, 2016:1.

Çizelge 29.'da görüldüğü gibi, Türkiye'de yükseköğretim seviyesinde okullaşma oranı hem erkek hem de kız öğrencilerde artış göstermektedir. 2012–2013 öğretim yılı verilerine göre, kız öğrencilerin net okullaşma oranı erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. 13 yıllık süre içerisinde net okullaşma oranlarının erkeklerde % 13'lerden % 38'lere, kızlarda % 11'lerden % 38'lere gelmesi okullaşma hızının kızlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de yükseköğretim alanında yaşanan önemli bir gelişmenin, meslek lisesi mezunlarının meslek yüksekokullarına sınavsız geçişlerine imkân tanınmasına yönelik yapılan düzenleme olduğu söylenebilir. Gür ve Çelik (2009:13), öğrencileri hiçbir değerlendirmeye tabi tutmadan yükseköğretime kabul etmeye imkân sağlayan bu uygulamanın ciddi bir pedagojik gerekçesi olmadığını ve öğrencilerin hiçbir gayret göstermeden yüksekokula geçmelerine izin verdiği için yüksekokuldaki niteliği büsbütün sarstığını öne sürmektedir.

Yeni üniversitelerin kurularak ülke geneline yayılması ve yüksekokullara sınavsız geçiş sistemi gibi uygulamalar okullaşma oranlarını artırmakla beraber yükseköğretimde kalite konusunu akıllara getirebilir. Bu bağlamda, yükseköğretimde kalite standartlarının oluşturulması ve bu alanda uluslar arası uyumluluğun sağlanabilmesi için YÖK tarafından Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme yönetmeliği yayınlanmış ve bu yönetmelik kapsamında, çalışmaları koordine etmek üzere, Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur (Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu [YÖDEK], 2007:6). Visakorpi ve arkadaşları (2008:19), söz konusu komisyonun esas olarak, YÖK ile birlikte kalite kriterlerini belirleyerek ve kalite güvence kurumlarını onaylayarak ülkede üniversite kalite güvencesini uygulamaya koymaktan sorumlu olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında eğitimin genel görünümü ortaya konulurken örgün eğitim kurumları yanında yaygın eğitim kurumlarından da bahsedilmesi yararlı olabilir. Yaygın eğitim; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinlikleridir (MEB, 2010e). Bu tanıma göre yaygın eğitim, bireylere bir meslek kazandırmanın yanı sıra bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunabilecek farklı eğitim ihtiyaçlarını da barındıran İngilizce Adult Education teriminin karşılığı olan halk eğitimi veya yetişkin eğitimi de kapsamaktadır (Türk Eğitim-Sen, 2010:171). Örgün eğitim kurumları dışında düzenlenen yaygın eğitim faaliyetleri büyük ölçüde ülke genelindeki Halk Eğitimi Merkezleri (HEM)’nde yerine getirilmektedir (MEB, 2011a:178). Milli Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetiminde resmi ve özel sektör tarafından yürütülmekte olan yaygın eğitim çalışmaları ülke genelinde halk eğitimi, çıraklık eğitimi, uzaktan eğitim, açık ilköğretim okulu, açıköğretim lisesi, mesleki ve teknik açıköğretim okulu, özel dershaneler, özel kurslar,

özel meslek ve teknik kursları, özel motorlu taşıt sürücülerini kursları yoluyla gerçekleştirilmektedir (MEB, 2009ç:38). Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planında, yaygın eğitime olan talebin karşılanmasına yönelik olarak belirlenen hedefler şunlardır:

- “Değişen ve gelişen ekonomiye iş gücü duyarlılığının ve girişimciliğin artırılması için yeni modül ve dallar açarak plan dönemi sonuna kadar meslek ve gelir getirici kurslara katılanların sayısını 3 katına çıkarmak.
- Fertlerin yaşam kalitesini yükseltmek üzere sosyal ve kültürel alanlarda açılan kurs sayısını plan dönemi sonuna kadar % 25 artırmak” (MEB, 2009b:142).

Dokuzuncu Kalkınma Planında da yaygın eğitim imkanları geliştirileceği, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetlerinin artırılacağı vurgulanmaktadır (Resmi Gazete, 2006:86). Çizelge 30.’da, Türkiye’de 2005–2014 yılları arasında yaygın eğitim alanındaki okul, öğrenci ve öğretmen sayıları verilmektedir.

Çizelge 30. Türkiye’de 2005–2015 Yılları Arasında Yaygın Eğitime İlişkin Sayısal Veriler

Eğitim Kademesi	Öğretim Yılı	Okul / Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
			Erkek	Kadın	Toplam	
Yaygın Eğitim (Resmi)	2005-’06	1833	1043308	1098081	2141389	10190
	2006-’07	1856	1153920	1213048	2366968	9861
	2007-’08	2077	1277287	1440001	2717288	10775
	2008-’09	2165	1659072	2197393	3856465	10602
	2009-’10	1853	1725996	2401143	4127139	12249
	2010-’11	2078	1898596	3013154	4911750	14421
	2011-’12	1614	1876234	2879267	4755501	14214
	2012-’13	1624	2029457	2821978	4851435	14665
	2013-’14	1636	3417576	3249588	6667164	16035
	2014-’15	1657	2739995	2842081	5582076	19722

Çizelge 30-devam

Eğitim Kademesi	Öğretim Yılı	Okul / Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
			Erkek	Kadın	Toplam	
Yaygın Eğitim (Özel)	2005-'06	8743	1501696	865479	2367175	69180
	2006-'07	10008	1788166	962489	2750655	77424
	2007-'08	10936	1972351	1075529	3047880	83918
	2008-'09	11274	2066364	1139600	3205964	82374
	2009-'10	11387	2309328	1349836	3659164	88090
	2010-'11	11660	2246035	1366742	3612777	91528
	2011-'12	12118	2013341	1302666	3316007	97060
	2012-'13	12296	2245272	1395246	3640518	95011
	2013-'14	12103	2034688	1206434	3241122	84799
	2014-'15	10537	1983903	1134597	3118500	51132

Kaynak: MEB, 2007a:42; MEB, 2008b:42; MEB, 2009c:46; MEB, 2010f:48; MEB, 2011b:48; MEB, 2012h:48, MEB, 2013g:50; MEB, 2014a:50.; MEB, 2015a:215; MEB, 2016:213.

Çizelge 30'da verilen sayısal veriler, Türkiye'de yaygın eğitime olan ilginin artış gösterdiğine işaret etmektedir. Resmi yaygın eğitim kurumlarında kadın öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden daha fazla iken, özel yaygın eğitim kurumlarına erkekler kadınlardan daha fazla ilgi göstermektedir. 2015 yılında özel yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısında ciddi bir düşüş yaşanmasının nedeni, özel dershaneler ve özel öğretim kurslarının kapatılması sonucu bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sayısının istatistiklerden çıkartılmış olmasıdır.

Türkiye'de yaygın eğitim programlarında modüler sisteme geçilmiştir (MEB, 2011a). Yapılan yeni modül program düzenlemeleriyle halk eğitimi merkezinin açmış olduğu meslek edindirmeye yönelik kurslar sonucu kursiyerlere çıraklık, kalfalık ya da ustalık belgesi gibi belgeler verilebilmektedir (Türk Eğitim-Sen, 2010:173). Geniş tabanlı ve modüler yapıda düzenlenen programlarla örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim gören ve aynı mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanan kişilere eş

değer sertifika veya eş değer meslek sertifikası verilmektedir (MEB, 2011a:192).

Türkiye’de, eğitim alanında yaşanan önemli gelişmelerden birisi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın, öğrenme sorununun çözülebilmesi için başlattığı “FATİH Projesi” olarak kısaltılan “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi”dir (ERG, 2011). Dünyanın en kapsamlı eğitim teknolojisi projelerinden biri (ERG, 2014c:5) olarak nitelendirilen FATİH Projesi ile tüm okullara etkileşimli tahta, tablet bilgisayar ve internet ağı altyapısı sağlanması öngörülmektedir (ERG, 2014c:8). FATİH Projesi, 6–8 milyar TL’lik bütçesiyle, kamu harcamaları içerisinde önemli bir yere sahiptir (ERG, 2012b:33). FATİH Projesi’nin ilk pilot uygulaması 2010–2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir (ERG, 2011:89). Okulöncesi ve ilkokul düzeyinde etkileşimli tahtalar, ortaokul ve lise düzeyinde ise etkileşimli tahtalar ve tablet bilgisayarlar sağlanacak olan proje kapsamında 2011’den bu yana 63.000’den fazla tablet bilgisayar dağıtılmış ve 84.000 sınıf etkileşimli tahtalarla donatılmıştır (ERG, 2014c:8).

FATİH projesi’ne benzer şekilde, bilgi toplama ve kullanma yönünde Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında başlatılan girişimlerden bir diğeri, tüm eğitim seviyelerinde bilgiye dayalı eğitim politikalarını gerçekleştirmeye destek olması amacıyla, entegre bir e-okul veritabanınının 2006 Mayıs ayında kurulmasıdır (Dünya Bankası, 2011). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yapılan ve 24 Aralık 2008’de yürürlüğe giren değişiklikle kurumsallaşma süreci tamamlanan e-okul sistemi, 2007–2008 öğretim yılıyla birlikte tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır (ERG, 2009a:27). E-okul projesinin amacı; norm kadro tespiti, ücretsiz ders kitabı dağıtımı, merkezî sistem sınav plânlaması ve uygulanması gibi birçok çalışmaya esas olacak öğrenci bilgilerinin MEBBİS sistemi gibi merkezi bir veritabanında toplanarak ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılmasıdır (MEB, 2007c:1). E-okul sistemi, öğrencilerin okula kayıt ve nakil işlemlerini, okula devam ve not durumlarına ilişkin bilgileri bilgisayar ortamında gerçekleştirmeyi ve takip etmeyi olanaklı hale getirmektedir. İlköğretim çağında okula erişim ve devamın sağlanması için önemli bir araç niteliğinde olan e-okul sistemi ile zorunlu eğitim çağındaki öğrencileri izleme ve terke yol açabilecek nedenlere yönelik özel müdahaleler

geliştirilebilmektedir (ERG, 2009b:30). Bu sayede sistem, öğrencinin özellikleri ve eğitime katılımıyla ilgili, sürekli güncellenen ve kapsamlı bir veri seti oluşmasını sağlamaktadır (ERG, 2009a:27).

2000’li yıllarda Türkiye’deki öğretmen yetiştirme politikalarını etkileyebilecek projelerden birisinin “Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi” (İKOP) olduğu söylenebilir. İKOP’un amacı üniversite öncesi eğitim düzeylerinde devlet okullarında ve özel okullarda 2023’e kadar gereksinim duyulacak öğretmen sayılarının belirlenmesi ve buna dayalı bir öğretmen istihdam politikası oluşturulmasına destek olmaktır (ERG, 2013a:79). Proje için açık ihale usulü ile ihale yapılmış ve ihale ilanında işin süresinin, işe başlama tarihinden itibaren 540 gün olacağı belirtilmiştir (Kamu İhale Kurumu [KİK], 2011:22). Bu projeden beklenen ana sonuç, projenin tamamlanması ile bilgi işlem teknolojileri tabanlı sürdürülebilir bir sistem geliştirilerek uzun vadeli insan kaynakları planlamasının yaşama geçirilmesi ve bu sistem tarafından üretilen bilginin hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarının sayı ve kontenjanlarının belirlenmesine kılavuzluk etmesidir (ERG, 2013a:79).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın Stratejik Planında, ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinden özel okula dönüştürülebileceklerin tespit edilerek 2014 yılı sonuna kadar % 70’inin özel okula dönüştürülmesinin teşvikini sağlamak hedefler arasındadır (MEB, 2009b:112). Bu doğrultuda, 6528 sayılı yasa ile dersane ve öğrenci etüt eğitim merkezlerinin 1 Eylül 2015 tarihinden sonra kapatılmasını/özel okula dönüştürülmesini karara bağlanmıştır (Resmi Gazete, 2014:6). Bununla birlikte, dershanelerin kapatılması/özel okula dönüştürülmesinin Türkiye’deki her çocuğun nitelikli eğitime eşitlikçi biçimde erişmesine nasıl katkı yapacağı konusu tam manasıyla açıklığa kavuşturulamamıştır (ERG, 2013c:5). Dershanelerin fırsat eşitsizliği doğurduğu savına karşı bir görüş olarak; dershanelerin yaygın olmaları ve özellikle özel okullara ve derslere kıyasla ucuz olmaları, lise yoluyla ve özel eğitim sunulamayan yükseköğretime erişim fırsatının kısmen de olsa dershaneler yoluyla sunulması gibi nedenlerle zaten var olan eşitsizliklerin dershaneler yoluyla aşıldığı savı da ileri sürülmektedir (Gür ve

Çelik, 2009:33). Dünya Bankası raporlarında, bir milyonun üzerinde öğrenciye hizmet veren dersane endüstrisinin gerçek bir paralel eğitim sistemi haline geldiğine ve dersane sayısının 2010–2011 itibariyle yaygın ortaöğretim hizmeti veren okullara hemen hemen eşit olduğuna dikkat çekilmektedir (Dünya Bankası, 2011:26). Gür ve Çelik (2009:33), liselerin benzer kalitede eğitim ve fırsat eşitliği sunmadığı sürece, dersane türü diğer alternatiflerin, halkın büyük çoğunluğu için cazip olmaya devam edeceklerini savunmaktadır.

2000–2015 yılları arasında, olumsuz koşullarda bulunan çocukların eğitimine yönelik olarak bazı uygulamaların hayata geçirildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi, kız çocuklarının okullaşmasına destek olmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF tarafından Haziran 2003'te başlatılan “Haydi Kızlar Okula!” kampanyasıdır (Yalın, Levent, Eroğlu, Cerrah ve Sundur, 2005a:9). Haydi Kızlar Okula! Kampanyasının amacı, 2005 yılına kadar ilköğretimde kız-erkek öğrenci eşitliğini ve okula kaydolmamış, kaydolduğu halde okula devam etmeyen ya da okulu bırakma riski bulunan çocukların sisteme kazandırılmaları ve sistem içinde kalmalarını sağlamaktır (Yalın, Levent, Eroğlu, Cerrah ve Sundur, 2005b:11). Olumsuz koşullarda bulunan çocukların eğitimine yönelik uygulamalardan bir diğeri ise, 2008'de başlayan Yetiştirici Sınıf Öğretim Programları'dır (YSÖP). Yetiştirici sınıf uygulamalarının amacı, zorunlu eğitim çağı kapsamında olup öğrenimlerini yaşlılarıyla birlikte zamanında yapamamış olan 30 Eylül 2008 tarihi itibariyle 10–14 yaş grubundaki çocukların (01 Ekim 1994 – 30 Eylül 1999 tarihleri arasında doğanlar) akranları ile birlikte devam edebilecekleri yeterlilikleri kazandırarak, ilköğretime kayıt ve devamlarını sağlamaktır (MEB, 2010g:21). Bu amaçla; okuma-yazma bilmeyen çocuklar için 1-3A, programı izleyecek düzeyde okuryazar olan çocuklar için 1-3B, yetiştirici sınıf 1-3B programını tamamlayan veya bu düzeyde eğitim almış olanlar için 4–5 ve ilköğretim 5. sınıf programını tamamlamış olanlar için 6–7 olmak üzere dört farklı öğretim programı hazırlanmıştır (MEB, 2010g:60). Çizelge 31.'de, dört farklı YSÖP programında uygulanan haftalık ders çizelgesi verilmektedir.

Çizelge 31. Yetiştirici Sınıflar Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler	1–3 Programı (16 Hafta)		4–5 Programı (10 Hafta)	6–7 Programı (10 Hafta)
	A (8 Hafta)	B (8 Hafta)		
Türkçe	20	12	6	6
Matematik	-	6	5	5
Sosyal Bilgiler	-	-	3	3
Fen ve Teknoloji	-	-	4	4
Rehberlik	2	2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilg.	-	-	1	1
Trafik Güvenliği	-	-	1	-
TOPLAM	22 saat	20 saat	22 saat	21 saat
Seçmeli Dersler	2	2	2	3
Etkinlikler	2	2	2	1
TOPLAM	4	4	4	4
GENEL TOPLAM	26	24	26	25

Kaynak: MEB, 2008c.

Yetiştirici sınıflarda uygulanan öğretim programlarında, söz konusu derslere ait programların esas alınarak yoğunlaştırılmış bir şekilde uygulanması ve mevcut ders kitaplarından yararlanılmasının uygun olduğu Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirtilmiştir (MEB, 2008c). Yetiştirici sınıflar mezun vermemekte, öğrencilerin en az bir yıl yaşlılarıyla aynı sınıfta okuduktan sonra diploma alması öngörülmektedir (ERG, 2009a:35).

2000–2015 yılları arasında eğitimde sayısal eksikliklerin giderilmesi ve toplumun tüm kesimlerinin eğitime erişimini sağlamak için bir takım adımlar atıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, eğitim sisteminde mevcut olan

eşitsizliklerin biraz daha derinleştiğine dair göstergelerle de karşılaşılmaktadır. Bu dönemde eğitim alanında örgütlenmeden içeriğe ve yöneme kadar baştan aşağı bir yenilenme çabası içine girilmiştir. Ancak, yapılan önemli değişikliklerin sonuçlarının görülmeden kısa süreler içerisinde ya iptal edildiği ya da yeniden değiştirildiği göze çarpmaktadır. Türkiye'nin ulusal ve uluslararası testlerde elde ettiği puanları ve sıralamaları yükseltmek için "Matematik Uygulamaları" ve "Bilişim Okuryazarlığı" gibi seçmeli dersler programlara koyulmakla birlikte, seçmeli din eğitimi dersleri ile din eğitiminin güçlü bir biçimde sistemin içine yerleştirildiği de dikkati çekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma özelliği göstermektedir. Nitel araştırma kavramıyla kastedilen; nitel araştırmanın yorumlamacı, post pozitivist ve post modernist bilim anlayışlarını temele alan ve nitel verilerin toplandığı, analiz edilip bir yargıya varıldığı bilimsel bir süreç olmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2013:70). Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırma ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:39). Nitel araştırmanın bu ana düşüncesi, çalışmanın amacı ve alt amaçları ile uyum sağlamaktadır. Bununla birlikte, nitel araştırma felsefesinde yer alan insanın bilgisini her defasında yeniden yapılandırması, olmuş bitmiş bir bilginin söz konusu olmaması, yaşam-kişi-nesne sürekli değiştiğinden elde edilen bilginin de geçici ve görelisi olması özellikleri bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımının tercih edilmesinde etkili olmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2013:71).

Bu tez çalışması her şeyden önce eğitim programlarının dayandığı temellerden birisi olan tarihsel temele bir katkı niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla, belirli bir dönem aralığındaki (1923–1938 yılları arası) belli bir ünite (eğitim sorunları) perspektifinde yapılacak olan bu araştırma, durum (örnek olay) çalışması ile desenlenecek nitel bir çalışmadır. Durum çalışmalarının nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2011:277) olması araştırılan konunun karakteriyle uyum sağlamaktadır. Sönmez ve Alacapınar (2013:82)'in belirttiği gibi, durum çalışması karmaşık, özel ve ilginç bir olgunun, durumun

kendi koşulları içerisinde incelenmesidir. Cumhuriyet'in ilk 15 yılındaki ve son 15 yılıdaki eğitim sorunlarının dönemin koşulları içerisinde değerlendirilebilmesi için o dönemde yayımlanan dokümanların incelenmesi durum çalışması ile desenlenecek bir araştırmayla mümkün olabilir. Bununla birlikte, bu tür düzenlemelerle toplanacak bilgilerin yalnızca inceleme konusu ünite için geçerli olup, onun ötesinde bir genelleme amacı taşımadığı Karasar (2003:86) tarafından vurgulanmaktadır.

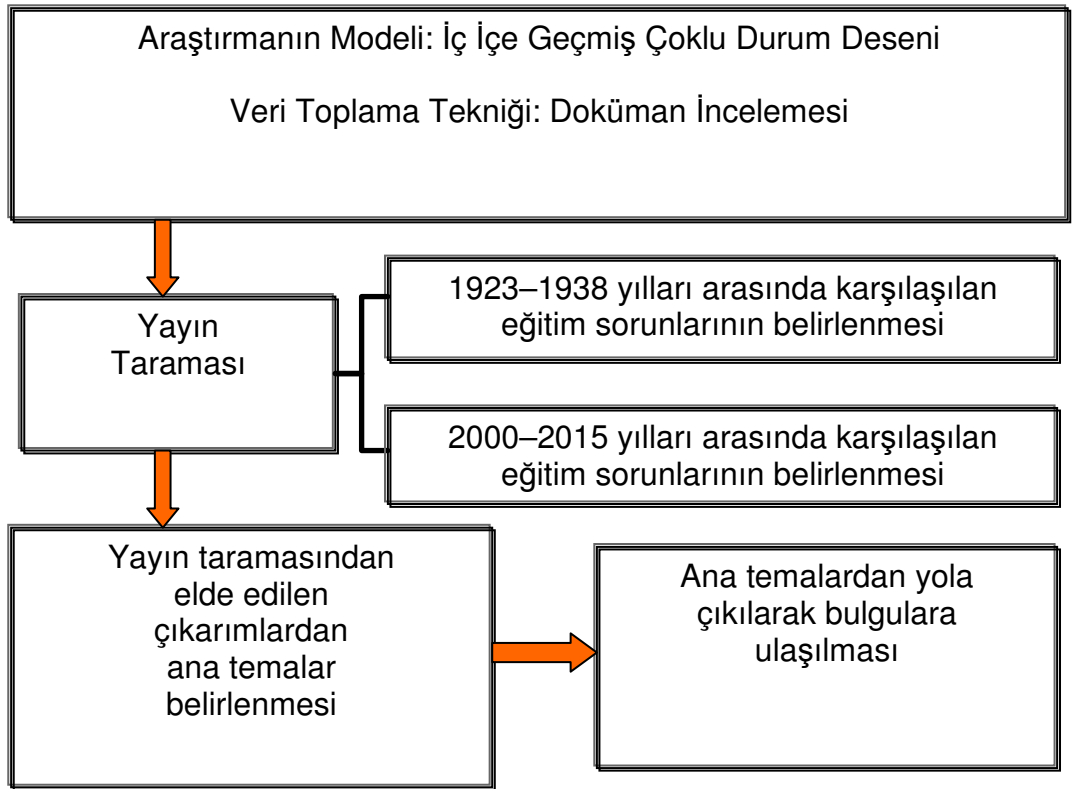
Bu alışmada, Cumhuriyet'in ilk yıllarında (1923–1938) ve son 15 yılında (2000–2015) yayımlanan dokümanlardan yola çıkılarak eğitim sorunlarının değerlendirilmesi ve karşılaştırılması yapıldığından çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu dönemde yaşanan eğitim sorunlarını değerlendirmeye yönelik olarak birden fazla birim (eğitim politikası, Türk eğitim sistemi, öğretmenlik mesleği, eğitim bilimleri ve program geliştirme) analiz edileceği için çoklu durum deseni içinde yer alan i içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2011:277).

1923–1938 ve 2000–2015 yılları arasında ele alınan eğitim sorunları, bu eğitim sorunlarına yönelik görüşler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, birbirleri ile ilişkili olup olmaması gibi boyutlar “doküman incelemesi”nden yararlanılarak betimlenebilir. Bu nedenle, çalışmanın yöntemi, ilgili kaynaklardan belge toplama, verileri sınıflandırma, kavramsal ve mantıksal çözümler yapma, karşılaştırma, anlama, açıklama, yorumlama ve eğitim sorunları açısından değerlendirme yapmaktır. Bununla birlikte, yalnızca betimleme, çözümler ve yorumlama ile yetinmeyip, sorun-çözüm odaklı önerilerde bulunularak eğitim programları alanına katkı getirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, 1923–1938 ve 2000–2015 yılları arasında Türkiye’de görülen eğitimsel sorunların karşılaştırılmasına ve çözüm nerileri getirmeye yöneliktir. Bu nedenle geçmiş bir döneme yönelik olarak yapılacak olan bu araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi (belgesel gözlem, belgesel tarama doküman metodu) tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, “belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma

ve değerlendirme işlemlerini kapsayan” (Karasar, 2003:183) bir tekniktir. Bu tez çalışmasında doküman incelemesi yapılmasındaki amaç, taranan belgelerde 1923–1938 ve 2000–2015 yılları arasında yayımlanan belgelerde eğitim sorunlarına dair bakış açıları ve felsefeleri derinlemesine ve belli ölçütlere göre içerik çözümlenmesi yapabilmektir.

Doküman incelemesi tekniği ile elde edilen veriler incelenerek Cumhuriyet’in ilk 15 yılında ve son 15 yılda karşılaşılan eğitim sorunları olgular, kavramlar ve temalar gibi belirli değişkenler açısından tanımlanmaya ve buradan yapılan kuramsal çıkarımlar araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilmeye, bütünleştirilmeye, yorumlanmaya ve sonuca ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yöntemini özetleyen akış şeması Şekil 5.’de gösterilmektedir.



Şekil 5. Çalışmanın Yöntemini Gösteren Akış Şeması

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırma, 1923–1938 ve 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan eğitim sorunları üzerine kurulmuştur. 1923–1938 yılları arasında yayımlanan eğitim dergileri, yönetmelikler, genelgeler, eğitim programları, resmi kayıtlara girmiş tutanaklar ve 2000–2015 yılları arasında hazırlanan özel ve resmi raporlar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Kütüphaneler, arşivler ve piyasadan temin yoluyla belirtilen dokümanların tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Tespit edilen evrenin tamamına ulaşılmaması düşünüldüğünden ayrıca örneklem tayinine gidilmemiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel araştırma özelliği taşıması nedeniyle verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187). Bu yöntem kullanılarak, sosyal olguların, üzerinde iz bıraktığı dokümanlar derlenerek analiz edilebilir (Dura, 2005:75). Belirli bir zaman dilimi içerisinde üretilen dergiler gibi süreli materyaller, bir araştırma problemi hakkında geniş bir zaman diliminin analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:190). Çalışmaya konu olan dönemlerden 1923–1938 yılları arası dönemdeki kişi veya kurumlara doğrudan ulaşmak mümkün olmadığından, konu hakkında analiz yapabilmeye imkân sağlayan doküman incelemesi ifade edilen özelliklerinden dolayı araştırmada tercih edilmiştir.

Doküman incelemesi yönteminin tercih edilmesinin araştırmaya sağlayacağı düşünülen katkılardan bazıları şunlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:190–191):

- Araştırma konusuyla ilgili doğrudan ulaşılamayacak kişi veya kurumlardan elde edilemeyen bilgilerin toplanmasını sağlayabilir,

- Farklı zaman periyotlarında yayınlanan çok sayıda dokümanın, geniş zaman dilimine dayalı olarak incelenmesini sağlayabilir,
- Analiz edilecek dokümanlar daha önceden organize edilip gözden geçirildiği için nitelikli veri kaynağı olabilir.

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yönteminin kullanılması bazı sınırlılıkları da beraberinde getirebilir. Bu sınırlılıklar şunlar olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:191–193):

- Araştırmaya konu olan 1923–1938 yılları arası döneme bizzat tanıklık edilmediği için elde edilen dokümanlara güvenilmek zorunda kalınabilir,
- Dokümanlar arasında standart bir formatın olmaması nedeniyle dokümanlar arasında sunum açısından farklılıklara rastlanılabilir,
- Dokümanların yanlışlık taşıyıp taşımadığını kesin olarak ayırmak mümkün olamayabilir.

Doküman incelemesinin belli başlı beş aşamasına göre izlenen adımlar aşağıda ifade edilmektedir (Forster, 1995'dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:193–201):

- Dokümanlara ulaşma: Amaçlar ve alt amaçlar göz önünde bulundurularak gerekli olan dokümanlar belirledikten sonra, bu dokümanların nereden bulunabileceği ve erişim kaynakları kontrol edilmiştir. Bu aşamada dokümanların önceliği ve nereden ve nasıl bulunabileceği önem arz etmektedir.
- Dokümanın gerçekliğinin kontrol edilmesi: Belgelerin orijinalliğinin kontrolü doküman

incelemesinin en önemli basamaklarından birisidir. Araştırmanın güvenilirliğinin zedelenmemesi ve harcanan çabanın boşa gitmemesi için oldukça dikkatli davranılmıştır.

- Dokümanları anlama: Bu aşamada dokümanlar okunup anlaşıldıktan sonra bu dokümanlar birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir.
- Veriyi analiz etme: Bu aşamada elde edilen verinin analizi yapılmıştır.
- Veriyi kullanma: Dokümanların kullanılmasında etik ve hukuki herhangi bir olumsuzluğun olup olmaması dikkate alınarak araştırmada yararlanılmıştır.

Dokümanlar, Cumhuriyet'in ilk 15 yılında ve son 15 yılda karşılaşılan eğitim sorunlarının belirlenmesi doğrultusunda, eğitim politikası, Türk eğitim sistemi, öğretmenlik mesleği, eğitim bilimleri ve program geliştirme çerçevesinde incelenerek verilerin betimlenmesine hazır duruma getirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Dergilerde yer alan makalelerin incelenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın veri setini oluşturan dokümanlar, Yıldırım ve Şimşek (2011)'in Bailey (1982)'den aktararak ortaya koyduğu ve aşağıda ifade edilen aşamalar takip edilerek analiz edilmiştir:

a. Analiz edilecek verilerin bulunması: Bu aşama araştırmanın amacıyla ilgili olan verilerin bulunduğu aşamadır. Bunun için, Cumhuriyet'in ilk 15 yılında yayımlanan eğitim dergileri ve diğer belgelere ulaşıldıktan sonra incelenecek ve eğitimsel sorunlara yönelik bilgiler değerlendirilmiştir. Bununla birlikte Cumhuriyet'in son 15 yılındaki eğitimsel sorunların belirlenmesi için resmi ve özel raporlar

analiz edilerek konuya ilişkin bilgiler değerlendirilmiştir. Bu sayede araştırmanın amacıyla ilgili olan veriler bulunmuştur.

b. Kategorilerin belirlenmesi: Bu aşamada, araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak birbirinden bağımsız olacak ve biri diğerini kapsamayacak şekilde kategoriler geliştirilmiştir.

c. Analiz birimini saptama: Araştırmanın amacına bağlı olarak sözcük, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde ve içerik birimlerine göre veriler analiz kategorileriyle eşleştirilmiştir. Bu sayede veriler dikkatli bir biçimde sınıflandırılmıştır.

ç. Sayısallaştırma veya tablo haline getirme: Bu aşamada veriler sayısallaştırılmış veya tablolar halinde gösterilmiştir. Verilerin sayısallaştırılması veya tablolaştırılması, nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistiksel karşılaştırmalar yapma amacı taşımamaktadır. Bunun yerine, farklı dokümanlarda ele alınan ve farklı iki dönemde karşılaşılan eğitim sorunları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında fikir verme amacıyla kullanılmıştır.

Yukarıda verilen aşamalar göz önünde bulundurularak veri analizi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, belgelerin içerik analizine tabi tutularak araştırmanın alt problemleri arasında ayrıntılı bağlantıların kurulabilmesi için 1923–1938 yılları arası dönemin sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik açıdan analiz edilmiştir. 1923–1938 yılları arası dönemin analiz edilmesi, belgelerin anlaşılmasını kolaylaştırabilecek bir faktördür. Belgelerin anlaşılmasında katkı sağlayabilmesi için; sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik olaylar ile birlikte 1923–1938 yılları arası dönemde Türkiye'deki eğitimsel gelişmeler de incelenmiştir. Bu bağlamda 2000–2015 yılları arasında Türkiye'deki önemli eğitimsel gelişmelere de yer verilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yönelik, Yıldırım ve Şimşek (2011, 264-272)'in Erlandson, Haris, Skipper ve Allen (1993)'dan aktardığı nitel araştırmanın doğasına uygun olan "iç geçerlik" yerine

“inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” stratejilerine başvurulmuş olup, bu stratejiler kapsamında geçerlik çalışmasına yönelik yapılanlar Çizelge 32.’de, güvenilirlik çalışmasına yönelik yapılanlar Çizelge 33.’de ifade edilmektedir.

Çizelge 32. Araştırmada Uygulanan Geçerlik Stratejileri

Geçerlik Stratejileri	Geçerlik Stratejileri Kapsamında Uygulanan Yöntemler
İç Geçerlik “İnandırıcılık”	Uzun Süreli Etkileşim: Dokümanlar ile uzun süreli bir etkileşim içinde kalınarak veri kaynakları üzerinde öznel algılardan kaynaklanabilecek etki anlaşılarak en aza indirilmeye çalışılmıştır.
	Derin Odaklı Veri Toplama: Bu çalışmada, veri elde edip bunları özetleyen bir kayıt cihazı işlevinin ötesine geçmek için elde edilen veriler birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırılmış, yorumlanmış, kavramsallaştırılmış ve bu sayede bugüne kadar farkında olunmayan örüntüler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.
	Çeşitleme: Cumhuriyetin ilk on beş ve son on beş yıldaki eğitim sorunlarına ilişkin farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmaya çalışılmıştır.
	Uzman İncelemesi: Araştırmada, araştırma deseninden toplanan verilere, bu verilerin analizine ve sonuçların yazımına kadar olan tüm süreçlerde uzman görüşlerine başvurulmuş, uzman eleştiri ve önerileri doğrultusunda düzenleme ve uygulamaya gidilmiştir.
Dış Geçerlik “Aktarılabirlik”	Ayrıntılı Betimleme: Ham veriler ortaya çıkan kavram ve temalara göre düzenlenerek yorum katmadan, verinin doğasına sadık kalınarak ve doğrudan alıntılar yapılarak aktarılmıştır.
	Amaçlı örnekleme: Araştırmaya dahil edilen veri kaynakları, nitel araştırmanın doğasında var olan genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma yönelimini yansıtacak biçimde seçilmiştir.

Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2011.

Çizelge 33. Araştırmada Uygulanan Güvenirlik Stratejileri

Güvenirlik Stratejileri	Güvenirlik Stratejileri Kapsamında Uygulanan Yöntemler
İç Güvenirlik "Tutarlık"	Tutarlık İncelemesi: Araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılarak, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında tutarlı davranılmıştır.
Dış Güvenirlik "Teyit Edilebilirlik"	Teyit İncelemesi: Araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere gidildiği takdirde, belge, doküman ve uygulamalar yönünden teyit edilip edilmediğine ilişkin değerlendirme yapması için dışarıdan bir uzmanın bilgisine başvurulmuştur.

Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2011.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına, bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlara yer verilmektedir. Araştırmanın problemi doğrultusunda yanıt bulunmaya çalışılan alt problemlere yönelik elde edilen verilerin analiz edilip değerlendirilmesiyle varılan sonuçlar ve yapılan değerlendirmeler bu bölümde yer almaktadır.

4.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar

Eğitim politikası^(*) kavramı, “toplumun ihtiyaçları ile çağın gereklerini uzlaştırarak eğitim alanında yapılması gerekenleri, öncelikleri ve stratejileri” (Doğan, 2012:402) ortaya koyan görüş veya anlayış olarak açıklanabilir. Eğitim programlarının, “saptanan politikaları uygulamaya dönüştürecek esasları içeren bir rehber” (Varış, 1994:339) olduğu göz önüne alındığında, eğitim politikasına ilişkin sorunların eğitim programlarını doğrudan etkileyen bir faktör olduğu sonucuna varılabilir. Bu doğrultuda, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) eğitim politikası ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara bu bölümde yer verilmektedir.

(*) Türkiye'de eğitimle ilgili temel yasal düzenlemeler; Anayasa, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde ele alınabilir. Temel yasal çerçeve TBMM tarafından belirlenmekte; Bakanlar Kurulu ise temel eğitim politikalarını belirlemektedir. Eğitimle ilgili temel organ Milli Eğitim Bakanlığı olmakla beraber, yükseköğretimle ilgili planlama ve eşgüdüm organı YÖK'tür. Eğitimle ilgili temel politika ve hedefler ile farklı sosyal ve ekonomik sektörlere kaynak tahsis edilmesine ilişkin kararlar ise DPT tarafından verilir. (MEB, 2011a:279)

4.1.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim alanında izlenecek politikaların ana çerçevesini, Mustafa Kemal Atatürk 1 Mart 1922'de Meclis'in üçüncü toplanma yılını açış konuşmasında şu şekilde çizmektedir:

“...bizim takip edeceğimiz maarif siyasetinin temeli evvela mevcut cehli izale etmektir...Bir taraftan izale-i cehle uğraşırken bir taraftan da memleket evladını hayat-ı içtimaiye ve iktisadiyede fiilen müessir ve müsmir kılabilmek için elzem olan iptidai malumatı ameli bir tarzda vermek usul-ü maarifimizin esasını teşkil etmelidir” (Atatürk Araştırma Merkezi, 1989:245).

Atatürk'ün ifadelerine göre toplumda var olan cehalet giderilmesi gereken önemli bir sorundur ve bunu yaparken bir taraftan da gerçek yaşama hazır ve üretken bir yapıya sahip bireyler yetiştirilmelidir. Mustafa Rahmi (Balaban), Atatürk'ün Meclis kürsüsünden dile getirdiği bu duruma, 1923 yılında yayımlanan Gazi Hazretlerinin Eğitim Umdesi; Asri Terbiye ve Maarif isimli eserinde şu şekilde dikkat çekmektedir:

“Dünün mektebi, hayati faaliyetleri merkez ittihaz etmediğinden mektebi bitirenler hayat mektebinde şaşırıp kalıyor. Mektepde öğretilen şeylerin yüzde doksanı hayatta hiçbir şeye yaramıyor...Bugün bize düşen içtimai ve milli en mühim vazife: Müstakbel nesli, hayatta muvaffak olabilecek tarzda yetiştirmektir” (Akgün ve Uluğtekin, 1989:295).

Mustafa Rahmi'nin, okulda gerçek hayatı merkeze alan faaliyetler yerine günlük yaşamda hiçbir işe yaramayan bilgilerle kafaların doldurulmasını sorun olarak gördüğü ve gelecek neslin hayatta başarılı olabilecek şekilde yetiştirilmesine yönelik bir eğitim politikası takip edilmesini istediği söylenebilir. Atatürk, 1 Mart 1924'te, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin ikinci dönem birinci toplanma yılını açarken yaptığı konuşmasında eğitim politikasına ilişkin olarak şu açıklamayı yapmıştır:

“Türkiye'nin maarif siyasetini her derecesinde, tam bir vüruh ve hiçbir tereddüde mahal vermeyen bir sarahat ile ifade etmek ve

tatbik etmek lazımdır. Bu siyaset, her manasiyle, milli bir mahiyette irae olunabilir” (Atatürk Araştırma Merkezi, 1989:347).

Atatürk, meclis kürsüsünden yaptığı konuşmasında uygulanacak eğitim politikalarının milli bir nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir. Atatürk'ün bu konuşmasını yaptığı yıl olan 1924'te kurulan ve bir muhalefet partisi özelliği gösteren Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın parti programının Siyaset-i Maarif (Eğitim Siyaseti) başlığı altındaki 50. ve 51. maddeleri şöyledir:

“Madde 50- Evlâd-ı memlekete hayat-ı ameliyede muvaffakiyeti teinin edecek malumat ve kabiliyet ve hayat-ı hususiyede fazileti takip eyleyecek milli terbiye verilecektir.

Madde 51- Hayat-ı ameliyede muvaffakiyet fen (teknik) ve ihtisas mekteplerinin tanzim ve teksirine ve bunların teskilat-ı iktisadiyeye raptına mütevakkıf olduğundan bu cihete fevkalâde ihtimam olunacaktır” (Dündar, 2007:126).

Muhalef bir partinin programında da eğitim politikalarının milli bir nitelikte ve bireyleri gerçek yaşama hazırlamasına yönelik olacağını vaad edilmesi bu konuda sorunlar yaşandığına dair bir bulgu olarak görülebilir. Ayrıca parti programında, verilecek eğitimin bireyleri gerçek yaşama hazırlamasının ve bu amaca yönelik olarak mesleki ve teknik eğitim kurumlarının önemini belirttiği de görülmektedir. Ali Fethi Okyar'ın Başbakanlığında oluşturulan hükümetin programında eğitimin hedefi şu şekilde belirtilmektedir:

“Meclisi Âlinizin yüksek kararı ile tevhidi tedrisat esaslarını kabul ederek selâmet yolunu bulmuş olan marifinizi aynı yolda yürütmek ve Türk vatanına talim ve terbiyenin muhtaç olduğu intizam ve inzibat altında yeknesak terbiye ve tahsil ile mücehhez, hayat için hazırlanmış gençler yetistirmek gayemiz olacaktır” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013:99).

Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar^(*), Maarif Vekâleti Mecmuası'nın 1925 yılında çıkan ilk sayısında yayımlanan genelgesinde, benzer noktalara değinmektedir:

“Vekâlet, her okulu laboratuvar ve atölyelerle ve öğretim ile ilgili gereçlerle donatma kesin kararını almıştır. Bununla birlikte görevinin önemini anlamış her öğretmen gerçekleşmesi biraz zamana bağlı bulunan bu tam donanımı beklemeden öğretimini uygulamalı bir hale getirmek için birçok tedbir ve araç bulabilir. Öğretmenlerimizin bu konudaki uygulamaları önemle takip edilecek, olumlu ve olumsuz sonuçlara bakarak Bakanlık nazarındaki durumları kuvvetlenecektir” (Çınar, 1925:58).

Vasıf Bey'in genelgesinde görüldüğü gibi gerçek hayatla bağlantılı bir eğitim için her türlü öğretimsel araç gerecin kullanılarak uygulamalı tarzda eğitime ağırlık verilmesi eğitim politikası olarak benimsenmektedir. Mehmet Emin Erişirgil, 1924 yılında Anadolu Mecmuasında çıkan yazısında, eğitim politikalarının gündelik yaşamda faydalı bir eğitim anlayışı yerleştirememesini önemli bir sorun olarak görmektedir:

*“Ne için halk eski maarif sistemine yüzünü çevirmemektedir? Bunun türlü türlü sebepleri var. Bir kere maarifin hizmete kabul ettiği öğretmenlerin^(**) kendine lâzım gelen bilgiyi veremediğine inanmıştır. Bunların okuyup yazdırdığı çocuklar iş yaşamlarında yeterli verimi elde edemiyorlar...Sözün özü halk eğitim tarzında, ihtiyacından uzaklaşma görüyor, bir faydasızlık buluyor”* (Erişirgil, 1924:51).

Vasıf Çınar'dan önceki Milli Eğitim Bakanı olan İsmail Safa tarafından yayımlanan genelgede, bilginin insan için süs, baskı aracı, ya da medeni

(*) Tevhid-i Tedrisat Kanunu tasarısını hazırlamış ve iki dönem Milli Eğitim Bakanlığı yapmıştır. 1895 yılında İzmir'de doğan Vasıf Çınar, Mekteb-i Hukuk'tan mezun olduktan sonra İzmir'e dönmüş ve işgale karşı kurulan Redd-i İlhak Cemiyeti'ne girmiştir. Balıkesir'de İzmir'e Doğru isimli gazeteyi çıkararak Milli Mücadele'yi desteklemiştir. Manisa'dan milletvekili seçilen Vasıf Çınar, Milli Eğitim Bakanlığı sırasında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulanmasını sağlamıştır. 1935 yılında Moskova Büyükelçiliği görevindeyken ölmüştür. (Sakaoğlu, 2003:169).

(**) Orijinal metinde hâce olarak verilen kelime hoca olarak da çevirilebilir. Bu makalede kastedilen anlamı muallim olarak adlandırılan öğretmendir. Metnin devamında bu konuya açıklık getirilmektedir: “Köylere gönderilen iki tür hâce vardır; bunların bir kısmı sarıklı muallimlerdir ki çocuklara bir şey öğretmediklerini halk bilir. Fesli hâceler ise genellikle köylünün yaşamına tamamen yabancı oldukları için çocuklara gerekli olan bilgiyi vermiyorlar.”

bir zevkten daha çok, gerçek hayatta başarılı olmayı sağlayan uygulanabilir ve kullanılabilir bir cihaz haline getirilmesi istenmektedir (Safa, 1925:52).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın daveti üzerine 1924 yılında Türkiye'ye gelerek incelemelerde bulunan John Dewey'nin hazırladığı ikinci raporda^(*) şu ifadeler yer almaktadır:

“Şayanı memnuniyettir ki Türkiye maarif teşkilatında takip edilecek gayeyi tayinde müşkülât yoktur. Bu gaye, Türkiye'nin mütemeddin milletler arasında mükemmel bir uzuv olarak canlı, hür, müstakil ve laik bir cumhuriyet halinde inkişaf etmesidir. Bu gayeyi elde etmek üzere mekteplerin millet efradına evvela doğru siyasi itiyatlar ve fikirler vermesi, saniyen onlar da muhtelif şekilde iktisadi ve ticari liyakat ve kabiliyetleri teşvik etmesi, salisen erkek ve kadını hâkimiyeti milliyeye, iktisaden kendi kendisini idareye ve san'atçe terakkiye sevkedecek, yani onları teşebbüs ve ibdaa, istiklali muhakemeye, ilmi bir surette düşünmeğe ve menfaati umumiye için içtimai tarzda teşriki mesaiye alıştıracak fikri ve ahlaki seciyenin hatlarını ve temayüllerini kendilerinde inkişaf ettirmesi lazımdır.

Bu gayeleri tahakkuk ettirmek için yalnız sadece bazı lider'ler yetiştirmek kâfi değildir. Vatandaşların heyeti mecmuası, memleketin siyasi, iktisadi ve harsi inkişafına iştirak edecek bir terbiye almalıdır.

Gayeye vasıl olmak için mekteplerin yalnız talebeye bazı ders mevzularını öğretmesi kâfi değildir. Mektepler, -bilhassa içtimai hayatın faal cereyanlarından uzak kalmış gibi görünen köy mintikalarından- cemaat hayatının merkezini teşkil etmelidir...” (Dewey, 1939:8).

Raporda, kalkınmanın gerçekleştirilmesi için derslerde yer alan konuların öğretilmesinin yeterli olmadığı ve sosyal hayatı merkeze alan eğitim politikaları benimsenmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Maarif Vekâleti Mecmuası'nın 7. sayısında erken Cumhuriyet döneminin eğitim sorunlarını eleştirel bir yaklaşımla inceleyerek, bu sorunların demokratik bir cumhuriyette nasıl çözülmesi gerektiğinin tartışıldığı Sadrettin Celâl Antel'e

^(*) 1924 yılında Türkiye'ye gelerek yaklaşık iki ay kadar incelemelerde bulunan John Dewey, Bakanlığa araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını içeren iki rapor vermiştir. Bunlardan biri bir rapor olmaktan ziyade bütçeye acilen konulması gereken bazı ödenekleri ve bunların neye harcanacağını gösteren bir bildiri mahiyetindedir ki Dewey bunu daha Türkiye'de iken vermiştir. Diğer Amerika'da hazırlayıp gönderdiği 30 sayfadan oluşan asıl rapordur (Dewey, 1939:1).

ait, fakat imzasız olarak yayınlanan “Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Lâyiha” başlıklı raporda^(*) da, üzerinde durulan sorunlardan birisi şudur:

“Biz bugün okulu, içinde yaşadığı toplumsal ve ekonomik hayattan çekingen davranan ve ona tamamen yabancı, kendi kendine yeten bir kurum, tahsil ve eğitimi, çocukları az çok aydın bir insan haline getiren, medeni bir sūs olarak kabul etmekteyiz” (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1926a:144)

Hayat Dergisinin ilk sayısında (2 Aralık 1926) Mehmet Emin Erişirgil, “Hayat Ne İçin Çıkıyor?” başlıklı yazısında bu sorunun altını çizmektedir:

“Rehberimiz ilimdir. Tanzimat’tan beri Batı’dan memlekete birçok ‘malumat’ girdi. Fakat hakiki ilim zihniyeti çok az yerleşti. Eski terbiye altında ezilen beyinler Batı kitaplarından bilgi topladılar, fakat müspet ilim metoduyla zihinleri yetiştiremediler. Bu yüzden bilgili kimselere âlim dendi. Bunlar okudukları kitapların dışında vakalar karşısında apışıp kaldılar...Gayemiz birtakım kavramları bilen değil, vakalar üzerinde düşünebilen kuvvetli aydın bir zümre görmektir” (Ülken, 2013:635).

Erişirgil, kitaplardaki bilgileri depolayan bireylerin günlük yaşamdaki olaylar karşısında ne yapacağını kestiremediklerini, bunun yerine gerçek olaylar karşısında fikir yürütebilen bireyler yetiştirilmesine yönelik bir politika izlenmesini savunmaktadır. Kazım Nami, 1928 yılında Maarif Vekâleti tarafından yayımlanan Pedagoji Önünde Gazi isimli kitabında benzer bir düşünceyi ifade etmektedir:

“Cumhuriyetin istediği vatandaşlar, kendi başına düşünüp hareket etmeği bilenlerdir. Asıl cumhuriyet vatandaşlarındadır ki (insiyativ) bulunacaktır. O halde mekteplerimizde böyle bir gayeye müteveccih bir terbiye vermek mecburiyetindeyiz. Yarının gençliğini insiyativ sahibi yapmağa muvaffak olursak, Türklüğe yapacağımız en büyük hizmet bu olur fakat bunun için kendi benliğimizden çıkmamız, otomatik itiyatlarımızın verdiği kayıtsızlığı terk etmemiz lazım. Yeni terbiye cereyanlarını canlandıran eserleri okuyarak edindiğimiz fikirleri çocuklarımıza şuurlu bir surette tatbik etmeğe çalışmalıyız” (Alp, 2005:143).

^(*) Maarif Vekâleti Mecmuasının 7. sayısının (1 Mayıs 1926) 135–246 sayfaları arasında yayımlanan raporun günümüz Türkçesine çevirisi Abdurrahman Üzülmez tarafından yapılmış ve bu tez çalışmasında kullanılmak üzere gönderilmiştir.

Gerçek yaşamı, üretimi ve işi odak noktası olarak alan bir eğitim politikası takip edilmemesini dönemin eğitim sorunlarından birisi olarak belirten Zeki Mesud, Maarif Vekâleti Mecmuası'nın 8. sayısında görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Milletin iktisadi mefkûrelerinin tahkiki için ihtiraz olunacak umumi tedbirlerin tayin ve tespiti bu sahada haiz selahiyet olanlara aittir. Memleketimizin ziraat, sanat ve ticaret gibi iktisat ilminin başlıca sahalarında hangi gayeleri istihdaf ettiği ve hedeflere vasıl için hangi yollardan yürümesi lazım geldiği bir defa anlaşıldıktan sonra yeni neslin o noktai nazırdan yetiştirilmesi mevzubahis olur. Burada iktisat ve maarif sahaları birleşir... Bunun için kasaba çocuklarını okutmakla beraber bir sanat ve mesleğe de hazırlamalır şüphesiz. Ziraat, sanat, ticaret yalnız talim ve terbiyeyle inkişaf etmez. Bu hususta diğer mühim emeller vardır... Yetmiş seksen sene evvel ziraat memleketi olduğu iddia edilen Almanya kısa bir zaman zarfında dünyanın en mürtefi bir sanat memleketi haline gelmiştir. Çünkü Almanya kendine has bir iktisadi-mali siyaseti takip etmiştir... Bununla beraber mesleki talim ve terbiyenin ehemmiyeti hiçbir vakit inkâr edilemez... Memleketimizde artık bunlar ile iştigal zamanı gelmiştir. Maarif teşkilatında bir feni tedrisat dairesi ihdas edilip işe başlanmalıdır. İşte ilk safhada iktisadi mefkûrelerimizden melhuz talim terbiye gayelerimiz köylü çocuğundan asri bir çiftçi, kasaba çocuğundan kendine ve memleketine faydalı bir sanat sahibi yapmak olmalıdır” (Mesud, 1926:76–77).

Zeki Mesud'a göre, ekonomi alanında hedeflenen amaçlara ulaşmak için takip edilecek yol belirlendikten sonra yeni neslin bu bakış açısına göre yetiştirilmesi gerekir ve bu noktada ekonomi ve eğitim alanları birleşir. Dönemin koşullarında Türkiye'nin bir tarım ülkesi olduğu gerçeğinden yola çıkan Zeki Mesud, eğitim politikalarının hedefinin, köylerdeki çocuklardan çağdaş bir çiftçi, şehirlerdeki çocuklardan sanayinin temellerini oluşturan meslek alanlarında yetiştirilmiş bireyler olması gerektiğini belirtmektedir. 20.12.1925–1.1.1929 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati Bey, incelemelerde bulunmak üzere iki ay süren bir Avrupa seyahatine^(*) çıkmıştır (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1927:120). Mustafa Necati Bey, gezi sonrası verdiği ve 1927 yılında Muallimler Birliği dergisinin 21.

^(*) Seyahate ilişkin iki fotoğraf Ek 1 ve Ek 2'de verilmektedir.

sayısında yayımlanan beyanatında eğitim politikasına ilişkin tespit ettiği sorunları şu şekilde belirtmektedir:

“Milli Eğitim siyasetimizde ve eğitim hayatımızda ilim halka nüfuz etmelidir. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı hayata atılmış olan gençlere girdikleri meslekte başarılı olmaları ve onların en iyi vatandaşlık vazifelerini yapabilmeleri için yardım etmelidir. Bundan dolayı mesleğe hazırlayan okullar sadece kurumlarda kayıtlı öğrenciye gündüzleri ders vermekle yetinmeyerek, mümkün olduğu kadar akşamları işlerinden çıkan her çeşit sanatkâr ve işçinin yükselmesi için yardımda bulunmalıdır. Bu dersler öyle düzenlenmelidir ki her işçi buraya katılıp devam ettikten sonra daha başarılı olduğunu bizzat hissetmelidir” (Okmak, 2009:172).

1929–1930 yıllarında Milli Eğitim Bakanı olan Cemal Hüsnü (Taray) Bey, teknik okul programlarını hazırlamak için toplanmış olan yabancı uzmanlar ile bazı okul müdürlerine yaptığı konuşmasında amaçlarını şöyle ifade etmektedir:

“...Bunlar bizim bu gün anladığımız ve yaşatmasına çalıştığımız müesseseler mefhumile kıyas dahi edilemezler. Biz bu müesseselerde islah edilmiş adamlar değil hayatta faaliyet ve hareket yapacak ve istihsalde kuvvetli amiller olacak insanlar yetiştireceğiz.

Tahsili halklaştırmak gayemizdir. Aynı gaye bu tahsilden tedrisatımızın azami surette hayat sahasında da istifadenin teminini amirdir” (Taray, 1929a:2).

Cemal Hüsnü Bey'in, eğitim politikası olarak, gerçek yaşamda ve üretim alanında etkin rol oynayan bireyler yetiştirilmesini hedef göstermesi, bu konuda sorunlar yaşandığına dair başka bir bulgudur. 02 Ekim 1930 tarihinde hükümet programının müzakereleri sırasında Başbakan İsmet İnönü eğitim politikasına yönelik şu görüşleri ifade etmiştir:

“Maarif siyasetimizde mesleki tahsil ve ihtisas, az masrafla çok netice arayan amelî bir mahiyet, mekteplerimizi her türlü menfi tesirattan münezzeh, ahlâk ve intizam cephelerini bilhassa ehemmiyetli tutan bir zihniyet ve yeni bir kuvvetle devam edeceğiz” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013:146).

1929–1930 ders yılında Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri tarafından çeşitli bölgelerde yapılan teftişlerin sonuçlarını incelemek için yapılan toplantının son gününde yaptığı konuşmasında Milli Eğitim Bakanı şu soruna dikkat çekmektedir:

“Orta tahsilimizi her halde eski mücerret ve ansiklopedik malumat mecmuası olmak mefhumundan kurtarmalıyız. Öğrenilen ve bilinen şeyler hafıza mahfazası içinde kalmağa mahkum olmamalı, bilakis hayat ve her nevi hareket safhasında faideli ve müessir olmalıdır. Her halde orta tahsil idare nüfuzunu elinde tutmak isteyen sınıfın bir tasfiye mahalli olmaktan çıkmalıdır” (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930a:124)

İsmail Hakkı, 1932 yılında eski yazılarından oluşan Mürebbilere isimli kitabında adaletin ilk şartı olan eşitlik ilkesinin eğitim alanında temel esas olması gerektiğini şöyle dile getirmektedir:

“Cumhuriyet içinde adlî, hukukî ıslahatı idare eden mihver fikir, işte bu müsavâtçılıktır. Bu müsavâtçılığın hukuk ve kanun şeklinde tecessüt etmesi kâfi değil, ruhlarda, vicdanlarda şuurlanması, iradeleri tahrik edebilecek bir hayatiyet kazanması da lâzımdır. Onun için cumhurî devlet, kanunları ve mahkemeleri gibi mekteplerinin de hayatını müsavâtçılık esası üzerine tensik etmeli, aynı zamanda tarih, ahlâk, edebiyat ve felsefe dersleriyle bu kıymetleri takviye etmelidir. Taki cumhuriyet inkılâbı aristokratik ve monarşik devirlerin müstehaseleri şeklinde yaşıyan ölü telâkkilerden büsbütün azat olabilsin...Cumhurî devlet "Muaveneti içtimaiye,, namı altında adalete hizmet ederken bu hizmeti bir yandan da mekteplerinde ve maarifinde tesis etmek mecburiyetindedir. Şöyle ki cumhuriyet içinde fakir bir aile, sırf fakir olduğundan dolayı, evlâdını tahsil ettirmek şerefinden mahrum kalmamalıdır, iptidaîden âliye kadar bütün mektepler tahsile müstait fakir çocuklar için meccani olmalıdır. Devlet, cumhuriyet esasına sadık kalmak mecburiyetiyle talî ve ali tahsilde "bourse,,lar, vakıflar tesis etmelidir. Bu tesise yalnız devlet değil, belediyeler ve diğer cemiyetlerde çalışmalıdır” (Baltacıoğlu, 1932:68).

Baltacıoğlu'na göre cumhuriyetle birlikte tesis edilmeye çalışılan yeni toplum düzeni ve yapısının, soya dayalı siyasi rejimlerin fosilleşmiş ölü fikirlerinden kurtulması için takip olunacak politika; okulların eşitlik ilkesi esas alınarak düzenlenmesi ve tarih, ahlak, edebiyat ve felsefe dersleriyle de bu değerlerin güçlendirilmesidir. Baltacıoğlu ayrıca, bu politikanın destekleyici

unsuru olarak, toplumsal yardım adı altında dayanışmanın okullarda ve eğitim sisteminde kurulması, hiçbir çocuğun öğrenimden mahrum kalmaması, ilkokuldan yüksekokula kadar tüm okulların doğuştan kabiliyetli fakir çocuklar için parasız olması, öğrenim kademelerinin hepsinde burs ve vakıf olanaklarının sağlanması görüşünü de savunmaktadır.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, cumhuriyet rejiminin temel değerlerinden bahsederken demokratik bir eğitim için din baskısından uzak bir eğitim politikası güdülmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Hürriyet, vatandaşların manevî kuvvetlerin sultanından azade olması demektir. Bu manevî kuvvet ister dinî bir akide, ister metafizkî bir mektep, ister siyasî bir içtihat şeklinde olsun, vatandaşlara zorla, akıllı, muhakemesi hilafında kabul ettirilemez. Cumhuriyette hiç bir kimse filân akideye sahip, filân mezhebe sâlik veya filân siyasî kanaate malik olduğundan ve kabili münakaşa, kabili içtihat olan mes'eleri şu veya bu suretle düşündüğünden dolayı takbih veya tezyif edilemez. Hiç kimse şahsına ve ailesine ait olan hususî ahlâk va hayat telâkkilerinden dolayı tecziye olunamaz. Binaenaleyh din ile devletin yalnız nazarî olarak değil, fiilî olarak da ayrılması lâzımdır. Devlet insanları zorla mutekit etmek ve zorla zahit kılmak için kuvvetine, zabitesine müracaat edemez. Devletin fertlerden talep edeceği şey, böyle şahsî kanaatlere nüfuz etmek değil, millî hayatın temeli olan müşterek kıymetlerin masuniyetini temin etmektir. Bu kıymetlerin mühim bir kısmını "hakimiyeti milliyeye ve hürriyeti şahsiye,, mefhumlarında toplayabiliriz. Cumhuriyetin devletinin asıl vazifesi budur. Devlet bu vazifesini bir yandan kanunları ve zabitesiyiyle yapmakla beraber bir yandan da tedrisatına dünyevî bir seciye kazandırarak ve millî terbiyeyi hâkimiyati milliyeye, hürriyet ve müsavât esasları üzerine kurarak yapar. Cumhuriyetin mektepleri bu bitarafılığı yalnız münakaşayı mucip olan akideler hakkında değil, hatta müspet mahiyeti olmıyan ahlâkî tedrisat hakkında da göstermelidir. Hiç bir akidenin hürriyet esasını yıkacak surette neşrine muvafakat etmezken her hangi maddeci, intifaiyeci veya iftikâriyeci feylesofun ahlakî kanaatlerini genç nesillerin ruhuna zeredilmesine muvafakat etmemelidir. Bu devletin mektepte tedrisine muvafakat edeceği manevî dersler ancak tarih veya içtimaiyata müstenit, yani ilmî neviden dersler olabilir. Cumhuriyeti yükseltecek olan kafaları ancak bu müspet tedrisat sayesinde yetiştirebiliriz” (Baltacıoğlu, 1932:69).

Nafi Atuf, demokratik düşüncenin eğitim alanına yansımalarını şu satırlarda belirtmektedir:

“...Tarihin acı tecrübelerinden sonra Türk milleti milli vahdetini ve inkişafının temelini dini vicdanlarda hapsetmekte ve saltanat müessesini kökünden yıkmakta buldu; ve yaptı. Koca bir milletin yaşamak için yaptığı cidalin mantığından doğan 1340 tarihli Teşkilatı Esasiyeden 1928 tarihli Kanun Türk milletinin hür, milli, demokrat-cumhuriyetçi ve layik esaslar dâhilinde bu yaşamak iradesinin ifadeleridir.

Son yılın maarif faaliyeti de, işte bu yüksek iradenin maarif sahasındaki tecellilerini aksettirmektedir. Filhakika son yılın maarif faaliyetini göz önüne getirince şunları görüyoruz:

I- Şark kültürüne bizi bağlamaya bir amil olan Arap harfleri yerine Türk harflerinin kabul edilmiş olması.

II- İş bölümüne muhtaç olan cemiyetle her ferdi kabiliyet ve istidadına göre en iyi hazırlayacak meslek mekteplerine ve kurslarına ehemmiyet verilmesi.

III- Tali mekteplerimize programlarında din tedrisatının ihtiyarileştirilmesi.

IV- 40 yaşına kadar bütün ummi vatandaşlarımızın ümmilikten kurtarılması için teşkilat yapılması.

Milli inkişafımız ve demokrasimizin tekamülü için hepsi ayrı ayrı mühim olan bu mes'eleler, üzerlerinde birer birer tevakkuf edilerek izah ve tahlil edilecek kadar büyüktürler...” (Atuf, 1929:104).

Baltacıoğlu, yetiştirilecek insan tipine ilişkin olarak tayin edilecek eğitim politikaları konusundaki görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Bize zümrevî hayatın bütün icaplarını tanıyan ve yaşayan vatandaşın hayatı lâzımdır. Sonra, vatandaşın ilmi, irfanı yaratıcı, meslekî istihşalleri vücude getirici olmak lâzımdır. “ukelâ ve sathî adam,, tipi yeni tipin tamamıyla zıddıdır. Yeni tipin hamurunu yoğuracak olan muhit, mekteptir, aile değil.. Aile vasıtasıyla mektebi islâh etmek fikri sakattır: Aile muktedir ise kendi kendini islâh etsin!.. Bu günkü çocuğun aile hayatı dar ve mahduttur; mektep hayatı ise geniş, devamlı ve feyizlidir. Mektep bu yaratıcı tesirini yapabilmek için her şeyden evvel ve her şeyden ziyade şu hakikate dikkat etmelidir. Tesanütçü bir ahlâkın ve istihşalci bir irfanın hakikati ona dışarıdan, başka bir yerden gelmeyecektir. Kendisinden çıkacaktır. Öyle ise mektep her şeyden evvel tesanütçü bir hayata mazhar olmalıdır. Talebe ve muallimler denilen zümreler müstait oldukları zümrevî hayatı azamî derecede yaşmalıdır. Sonra ilim, talim sarf ve helak edici halinden kurtulup istihşal ve istismar edici hale gelmelidir. Mektep canlı bir mevcuttur. Kendi kendini islâh edemiyen bir mevcut başkalarını islâh edemez!.. Cumhuriyeti yaratan irade mekteplerin binalarına da teveccüh etmelidir. Ve ondan İnkilâp namına iki şey istemelidir. Mektep cemiyetinin içtimaî hayat zevklerini tatmasına müsayit

mesafe ve mekân ile mektep cemiyetinin müstahsil hayat şartlarını teminine müsait aletler ve teknikler... Bunlar haricinde yeni vatandaş teşekkül edemez, yeni bir idare ise yeni insanlarla yaşayabilir. Yeni idarenin mukadderatından mes'ul olan artık yeni terbiyenin mahiyetidir” (Baltacıoğlu, 1932:107-108).

Hayat dergisinin 15 Eylül 1929 tarihli sayısında nakledilen, Milli Eğitim Bakanı Cemal Hüsnü Taray'ın 1920'li yılların başında yazdığı bir makalesinde eğitim politikası alanında çeşitli sorunların altı çizilmektedir:

“...Maarif siyaseti hemen her memlekette büyük mıkıyasta sanayi ve ticaretin inkişafı zamanına kadar başlıca üç devrede geçti:

İlk devrede mekteplerin vazifesi bir taraftan ruhani vezaiifi talim ve icraya kadir uzuvler yetiştirmek, diğer taraftan halka dini akideler telkinile çocukları merasimi diniyeyi hakkile ifa edebilir bir hale getirmektir. İkinci devrede mektepler bu sırf ruhani mahiyetten çıkarak feylesof ve filologların idaresine intikal ediyor ve milli şeklini alıyor. Burada tahsil daha ziyade edebi ve bediidir. Vatan mefhumu bu devrede ikinci bi din akidesi hükmüne geçmiştir. Bundan sonra ensiklopedik ilim devresi geliyor. Mekteplerin programı umumiyetle lisanîyat, tarih, riyaziyat ve tabiiyat esaslarını ihtiva eder... Bizim bugünkü tahsil siyasetimiz, bilhassa yukarıda saydığımız ikinci ve üçüncü devrelere isabet eden kısımda tecelli ediyor. Memleketin istihsalat esaslarile intibak etmiş değildir. Son senelerin mahsulü olarak bir çok tali mektep mezunlarına malik bulunuyoruz. Fakat bunların istihsalat sahasında oynadıkları rol maalesef görüyoruz ki hiçtir. Ve bu sistemle bundan başka da bir şey yapılamaz. Bunların hepsi mekteplerden çıktığı gün darülfünuna devam edemezde, hayata atılmak mecburiyetinde kalırlarsa (ne yapacağı?) sualile ellerini böğürlerine dayıyorlar.

Mahmut Esat Beyin pek güzel söylediği gibi bu günkü Maarifimiz zengin Maarifidir. Ve bu nevi tahsille biz hatta birinci devrede olduğu kadar Maarifi tamime bile muvaffak olmadık. Filhakika birinci Maarif devremizde en uca köylerimize kadar bir zamanlar Garbın (Seminer, Akademi) denilen yüksek tahsil müesseselerile boy ölçüşecek medreselerimiz vardı. Sonra diğer memleketlerde dini tahsili yalnız bir sınıfa mahsus aristokratik bir tarzda iken bizde tamamen demokratik şekilde idi. Kur'anı Kerim, Mevlüdi Şerif okuyabilen kız, erkek çocukların adedi denebilir ki köylerimizde bu gün okuyup yazma bilenlerin adedinden belki de fazla idi.

Fakat dini tahsil nasıl memleketin istihsal hayatında bir amil olamadıse edebi, bedii ve ensiklopedik tahsil devrelerimizde bu hususta gene bir işe yaramış değildir. Yalnız tahsillerile hayatlarını bir türlü telif edemiyen maksatsız ve tamamen gayrimemnun zavallı bir münevver sınıf meydana geliyor” (Taray, 1929b:1-2).

Baltacıoğlu bir yazısında toplumsal hayatın gerekliliklerine göre kurulmuş okullara olan ihtiyaı şu şekilde belirtmektedir:

“Türkiye'ye refah ve saadet verecek mekteplerden ne kastedildiğini henüz anlayamadım!.. Mektepten mektebe fark vardır! Evet mektep, fakat on yedinci asırda mektep ile yirminci asırda mektep bir şey midir?! Daha ileriye gidebiliriz: Yirminci asırda her mektep mektep iştiyakımızı, mektep mefkuremizi ifade edebilir mi?! Bakınız ben aleftlk “Türkiye yeni mekteplere muhtaçtır,, demiyorum; “Türkiye içtimaî hayat icabına göre tesis edilmiş Cumhuriyet mekteplerine ve bu mektepler içerisinde bir teşebbüs ahlkına yani iş hayatına muhtaçtır...,, diyorum. Bu muammanın halli için evvelâ bir mimar cumhuriyet mefkuresine bunu kazandıracak içtimaî bir mektep plnını çizmelidir” (Baltacıoğlu, 1932:324-325).

İmparatorluğun dağılma nedenini tüketiciler bireyler yetiştirilmesine bağlayan makalede, toplum yapısına uymayan bu tarz eğitim sisteminin değiştirilmeye ihtiyaç duyulduğu savunulmaktadır. Refik Ahmet, benzer bir yaklaşımla kaleme aldığı makalesinde şu düşüncelere yer vermektedir:

“...Cumhuriyet asrında, geniş halk kitlelerinin kendi kendilerini idare ettikleri hürriyet asrında, cemiyetlerin bünyelerinde bariz tesirler yapan, cemiyetin yollarını sarahatla çizen endüstriyalizm asrında yaşıyoruz. Yeni medeniyet, yer yüzünde en büyük kıymet olarak insan mefhumunu buluyor, her şeyi insan için ve her şeyi insandan biliyor. Yerde, gökte, irfanda, vicdanda vahimelerin saltanatı yıkıldı, insan zekasının şaheseri olan makine tabiatı rametti. Yirminci asrın karakterini çizmek lazımgelirse bunları söyliyebiliriz. Cumhuriyetin ilanile biz bu asra girdik. Yeni nesli bu asrın kltrile yetiştirmek mecburiyetindeyiz” (Ahmet, 1929:7-8).

Eğitimin bireyleri gündelik yaşama hazırlayamaması sorununun, ülkenin kalkınmasının temel öğelerinden birisi olarak grldğu bu dönemde milli bir eğitim verilmesinin de esas alınması gerektiğinin altı çizilmektedir. Halil Fikret Kanad, Fikirler dergisinde yazdığı bir makalesinde şöyle demektedir:

“...Demek oluyor ki bizim gerçek kalkınma eğitimimiz “ulusal eğitim”dir. Türk'e, tekrar ulusal gururunu kazandıracak, geniş Türk neslini basitliklerden kurtaracak onda bir i temizliği yaratacak en

doğru ve doğal eğitim “ulusal eğitim”dir. Ulusal eğitimde şu noktaların gözden uzak tutulmaması gereklidir; Ulusal eğitim, genç nesle kuru bilgiler yerine, yaşamla doğrudan ilgisi olan (yaşamsal) bilgiler vermelidir. Bilgilerimiz gerçek yaşamla ilgili olduğu oranda özgün ve önemlidir, çevremize yararlıdır. Sonra iç temizliği ülküsünü taşıyan ulusal eğitim, karakterin bütün iyi niteliklerini genç nesle aşılmalıdır. Her Türk genci doğrulukla iftihar etmelidir. Eğrilik, korkaklıktır ve Türk’e yakışmayan bir harekettir. Türk, disiplini ve itaati sever. Dünyaya kanun ve nizam, sevgisini Türkler aşılamaştır. Töreye saygı sayesinde Türkler büyük devletler kurmuş ve devlet örgütlerinde hak ve adaleti güçlendirmişlerdir. Türk, son derece dayanışmacıdır. Dayanışma, bir toplumun en büyük kuvvet ve kudret kaynağıdır. “Arka” ile “daş”tan oluşan „arkadaş” sözcüğü biçiminin başka dillerde bulunmaması, Türk’ün toplumsal yardımlaşmaya verdiği büyük önemi gösteren bir örnektir. Türk’ün irsi niteliklerinden biri de alçak gönüllülük ve demokratlıktır. Halkçılığın ve cumhuriyetin babası Türklerdir. Bozulmamış bir Türk’te soy sop ile övünmek geleneği yoktur. Türk, ancak işi ile, demokratlığı ile iftihar eder ve gurur duyar. İşte ulusal eğitimimizin ana hatları bunlardır. Bu nitelikleri genç Türk nesline aşılacak olan öğretmenlerimiz, dört yüz seneden beri bakımsız kalan Türk neslini de tekrar canlandıracak; onu, kültür ve uygarlık alanında tekrar eski üstün düzeyine ulaştıracaktır” (Kanad, 1936:5).

Halk dergisinin 48. sayısında çıkan ve yabancı okullar sorununa değinen “Hayırlı Bir Karar” başlıklı yazı şöyledir:

“Eskiden herkes çocuğunu istediği mektebe vermekte serbest idi. Bunun zararlı olduğunu gören Maarif Vekâleti, ister Türk olsun, ister Rum, Ermeni, Yahudi olsun, Türkiye tabiiyetindeki bütün Türklerin 12 yaşına kadar olan çocuklarını yalnız Türk mekteplerine verebileceklerini karar altına almak üzeredir.

Ufacık yavrularımızın ilk tahsil ve terbiyelerini yabancı ellerin şüpheli usullerine bırakmak çok fena, çok zararlı idi. Maarifimizin uyanık Vekilinden Allah razı olsun” (Halk, 1930:397).

Maarif Vekâleti Mecmuasının 14. sayısında İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Musiki Kitapları Hakkındaki Raporu yer almaktadır. Bu raporda müzik ile milli duyguların uyandırılabileninden, milli şarkıların yurt sevgisini diğer derslerden daha etkili olarak verebileceğinden (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1926b:413) ve milli duyguları güçlendirecek çocuk şarkılarına ihtiyaç olduğundan (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1926b:418–419) bahsedilmektedir. Aynı komisyonun “Kıraat Kitapları Hakkındaki Raporu”nun

5. maddesinde de okuma kitaplarının milli ve yerli bir havadan uzak olduğu (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1926c:22) tespiti yapılmaktadır. Alp (2010:112), ders kitaplarına ilişkin hazırlanan bu raporların, Cumhuriyet'in ilk yıllarında "Cumhuriyet ilkelerine göre yeni bir nesil yaratma çabalarının önemli göstergeleri durumunda" olduğunu ileri sürmektedir. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, 5 Haziran 1926 günü Darülfünunda şerefine verilen bir ziyafette milli eğitimin varmak zorunda olduğu hedef konusunda şunları söylemektedir:

"Mekteplerimizi o suretle teşkil etmeliyiz ki bugün mektep sıralarında okuyan çocuklarımızın çok yüksek ve fedakârlıkların çiçeği olan inkılab gayesine eriştireceklerinden şüphe etmiyelim ve müsterih olalım. Vekâlet bu hedefe varmak azmi katisindedir" (Türk Devrim Tarihi Enstitüsü [TDTE], 1946:373).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında uygulanan eğitim politikalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 34.'de verilmektedir.

Çizelge 34. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar

Sıra No	Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar
1	Gerçek yaşama hazır bireyler yetiştirilememesi.
2	Üretimi ve işi odak noktası olarak alan bir eğitim politikası takip edilmemesi.
3	Milli nitelikte eğitim politikalarının uygulanmasına ihtiyaç duyulması.
4	Olaylar karşısında fikir yürütebilen bireyler yetiştirilememesi.
5	Milli Eğitim politikalarında ve eğitim hayatında bilimin halk arasında yaygınlaştırılmaması.
6	Okulların eşitlik ilkesi esas alınarak düzenlenmesinde ekonomik koşullar nedeniyle güçlüklerle karşılaşılması. Dezavantajlı çocukların öğrenimden mahrum kalması, ilkokuldan yüksekokula kadar tüm okullarda doğuştan kabiliyetli fakir çocuklar için parasız eğitim hakkının sağlanamaması.
7	Demokratik bir eğitim için din baskısından uzak bir eğitim politikası güdülmesine ihtiyaç duyulması.

Çizelge 34-devam

Sıra No	Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar
8	Demokratik düşüncenin eğitim alanına yansımaları olarak nitelendirilebilecek eğitimsel uygulamalara (arap harflerinin kaldırılması, din öğretiminin seçmeli olması gibi) karşı gösterilen direnç.
9	Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı bir nesil yetiştirmede müzik, edebiyat gibi derslerin yeterince etkin kullanılmaması.

1923–1938 yılları arasında eğitim politikalarındaki problem alanlarının; milli olmayan eğitim politikaları, gerçek yaşama hazırlayamama, üretime ve işe yönelik olmama, eşitsizlik, dezavantajlı grupların eğitime erişimi, din baskısı, demokratik olmayan eğitim uygulamaları, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı ve olaylar karşısında fikir yürütebilen bir nesil yetiştirememesi, eğitimin ve bilimin yaygınlaştırılmaması olduğu söylenebilir.

4.1.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar

Türk Eğitim-Sen'in 2007 yılında yaptırdığı Türkiye'de Eğitim Sorunu başlıklı araştırmada, Türk eğitim sisteminin karşılaştığı sorunların ana sebeplerinden birisinin milli nitelikte bir eğitim politikasının izlenmemesi olduğu sonucuna varılmaktadır:

“Bu gün Türk eğitim sisteminin karşı karşıya kaldığı sorunları analiz ettiğimiz bu çalışmada sorunun birkaç noktada düğümlendiğini söyleyebiliriz. Birincisi Türk eğitim sistemi evrenselden ulusala bir bütünlük taşıyan iyi insan yetiştirme kavramını kaybetmiş gözükmektedir. Bunun muhtelif sebepleri olabilir. Ama en önemli sebep Türk insanının kendi kültürüyle, kendi kimliğiyle çağdaş bilgi ve teknolojiyi bütünleştirecek bir kavrayışa duyduğu ihtiyacı göz ardı eden eğitim politikalarının bunda büyük bir rolü olduğu söylenebilir” (Akın, Şimşek ve Erdem, 2007:146).

Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan bir raporda, politika yapım süreçlerinde reforma gidilmesi gerektiği savunulmaktadır:

“Türkiye’de eğitim politikalarının orta erimli bir plan çerçevesinde ve birbirlerini besleyecek biçimde oluşturulmaları ve uygulanmalarına yönelik gereksinim devam etmektedir. Tüm eğitim politikalarını ve eğitimin farklı bileşenlerindeki stratejileri geniş bir katılımıla belirleyen ve bunların izlenmesini sağlayan bir çalışma halen eksiktir” (ERG, 2014b:12).

Gür ve Çelik (2009), milli eğitime yapılan yapısal müdahalelerin pek çok soruna neden olduğunu öne sürmektedirler:

“Millî eğitimdeki birçok problemin temelinde, eğitim politikalarının partizanca veyahut ideolojik tavırların sergilendiği bir alan hâline dönüştürülmesi yatmaktadır. Millî eğitim sistemine ideolojik nedenlerle yapılan yapısal müdahaleler, eğitim sisteminde telafisi mümkün olmayan sorunlara yol açmış ve eğitimin gerçek öznelere olan vatandaşların, demokrasiye ve devlete karşı güvenini sarsmıştır. Özellikle son on beş yılda eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin incelenmesi, eğitime ideolojik nedenlerle yapılan yapısal müdahalelerin toplumsal ve pedagojik olarak neden olduğu olumsuz sonuçların ne kadar ciddi boyutta olduğunu ortaya koymaktadır” (Gür ve Çelik, 2009:12).

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim Sen)’nin 2013–2014 Eğitim-Öğretim Yılı Eğitimin Durumu başlıklı raporunda, zorunlu ve zorunlu seçmeli din dersleri dayatması yapılarak din eksenli bir eğitim politikası izlendiği savunulmaktadır:

“Millî Eğitim Bakanlığı, 4+4+4 ile birlikte getirilen “Kuran-ı Kerim”, “Hz Muhammed’in Hayatı” ve “Temel Dini Bilgiler” gibi derslerin seçmeli olduğunu iddia etmiş; ancak söz konusu derslerin Türkiye’nin pek çok bölgesinde “zorunlu seçmeli” hale getirildiği görülmüştür. İki yıldır 5. ve 9. sınıflarda uygulanan seçmeli dersler çeşitli okullarda, okul idarecileri tarafından adeta “zorunlu seçmeli” dersler haline dönüştürülmüştür. En çok seçilen derslerin içinde bu üç dersin olması, bu tespiti doğrulamaktadır. Bazı okullarda öğrencilerin ya da velilerin ellerine hazır listeler verilerek öğrenciler içlerinde din temelli derslerin de bulunduğu dersleri seçmeye zorlanmıştır.

4+4+4 dayatmasının bütün itirazlara rağmen ısrarla uygulandığı son iki yılda yaşananlar, Türkiye’de eğitim sistemi içindeki dini içeriğin belirgin bir şekilde arttırılarak, neredeyse bütün okulların fiilen imam hatibe dönüştürülmek istendiğini göstermiştir.

...Özellikle son 12 yıl içinde, eğitimin büyük ölçüde paralı hale getirilmesine paralel olarak eğitimde dini inançların istismarı

ve dinsel sömürüye kaynaklık eden kimi uygulama ve söylemlerin yaygınlaşması, son yıllarda eğitimin bütün kademelerinde yaşanan bir sorun olarak dikkat çekmektedir” (Eğitim Sen, 2014:6,9).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporunda, 2013 yılı başlangıç bütçesinin 2012 yılı başlangıç bütçesine göre artış oranı kıyaslandığında en fazla bütçe artışının Din Öğretimi Genel Müdürlüğünde gerçekleştiği belirtilmektedir (MEB, 2013ğ:179).

Öğrencilerin belirli okul ve program türlerine yönlendirmede, gerek okul dönüşümleri gerek yeni açılan okul sayıları ve artırılan kontenjanlarla, oldukça aktif politikalar benimsendiği vurgulanan 2013 yılı Eğitim İzleme Raporunda, eğitim politikalarında yaşanan dönüşüm konusunda şu örnek verilmektedir:

“MEB, 2010–11 eğitim-öğretim yılından itibaren 1477 genel liseyi dönüştürmeye başladı ve bu süreç 2013-14'te tamamlandı. Bu süreçte yeni açılan liselerle beraber mesleki ve teknik lise sayısı % 23, Anadolu lisesi sayısı % 57 ve imam-hatip ve Anadolu imam-hatip lisesi sayısı %73 oranında arttı. Bu oranlar kamunun eğitimde program tercihlerini göstermesi açısından önemli” (ERG, 2014a:24).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlık çalışmalarına ışık tutması için hazırlatılan bir raporda, eğitimin halk arasında yaygınlaştırılmasına yönelik eğitim politikaları ile ilgili şu görüşler yer almaktadır:

“Ülke genelinde eğitimin toplum hayatındaki önemi ve ağırlığı yeteri kadar anlaşılamamıştır. Bu önem ve ağırlık devletin eğitim politikaları ve uygulamalarına gereken ölçülerde yansıtılamamıştır” (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001:7).

Kalkınma Bakanlığı'nın Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması başlıklı raporunda, “Türkiye eğitim sisteminin kronik sorunlarından bir tanesi, eğitimde erişimi bütün çağ nüfusuna yaygınlaştıramamış olmasıdır” tespiti yapılmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014:6). Milli Eğitim İstatistiklerine (MEB, 2015a) göre, 2014–2015 öğretim yılında Türkiye’de 3–5 yaş grubu net okullaşma oranı % 32.68, ilkokulda % 96.30, ortaokulda % 94.35 ve

ortaöğretimde % 79.37'dir. Onuncu kalkınma Planı'nda, nüfusun eğitim düzeyinin yükseldiğini fakat buna rağmen OECD ve AB ortalamalarına göre düşük kalmaya devam ettiği vurgulanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013:31). Yine aynı istatistik bilgilere göre, 2014–2015 öğretim yılı için yükseköğretimde net okullaşma oranı % 39,49 olarak verilmektedir. 15–19 yaşındakilerin % 64^(*) olan okullaşma oranı, % 84 olan OECD ortalamasının 20 puan altındadır (OECD, 2013a). OECD ülkelerinde bütün insanlar en az 13 yıllık örgün eğitimden faydalanma hakkına sahiptir ve Belçika, Norveç ve İsveç'te öğrencilerin en az % 90'ı 15 yıl veya daha fazla eğitim için okullara kaydedilirlerken, Türkiye'de çocukların % 90'ı 8–10 yıllık eğitimden faydalanabilmektedirler (OECD, 2012a:14).

OECD ülkelerinde genç yetişkinlerin yaklaşık %3'ünün hayatları süresince ileri derecede araştırma programlarına girmesi beklenmektedir. Bu oran Türkiye'de %1'in altındayken, Almanya, Slovenya ve İsviçre'de %5 civarına kadar çıkmaktadır (OECD, 2013b:24).

Dünya Bankası'nın yayımladığı bir raporda, 2009 yılı PISA sonuçları göz önünde bulundurularak, Türkiye'deki öğrencilerin önemli bir bölümünün okuduklarını anlayabilecek kadar dahi iyi okuyamadıkları değerlendirilmesinde bulunmaktadır:

“Türkiye’de 15 yaş grubunun ortalama performansı hala OECD ortalamasının bir tam yıl (veya 40 puan) gerisindedir. Türkiye’de 15 yaş grubunun yaklaşık yüzde 25’i okuduklarını analiz edip anlayabilecek kadar iyi okuyamıyor ve bundan ötürü OECD sınıflandırmasına göre “işlevsel olarak okuyamaz olmayan” olarak nitelendiriliyor” (World Bank, 2013:1).

Öğrenci destek hizmetlerinin trend analizlerinin yapılmasının, eğitim politikalarına yön verilmesinde önemli bir gösterge olarak katkı sağladığı söylenebilir. Türkiye'de, devlet kurumlarının yayımladıkları çeşitli strateji belgeleri ve raporlarda, eğitim politikalarında mesleki ve teknik eğitime önem verileceğine yönelik ifadeler bu çalışmanın kavramsal çerçevesinde

^(*) OECD'nin 2014 yılı raporunda bu oranın % 59'a düştüğü belirtilmektedir (OECD, 2014a).

belirtilmektedir. Bu doğrultuda, Din Öğretimi Genel Müdürlüğünde burslu öğrenci sayısı 2012–2013 yılında önceki yıla göre % 35 artış göstermiştir (MEB, 2013:70). MEB'in raporunda mesleki ve teknik eğitim öğrencilerine ilişkin yapılan destek artışı ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

"...son üç yıl içindeki burs trendleri incelendiğinde genel müdürlükler düzeyinde burslu öğrenci artışının en fazla Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştiği görülmektedir. Söz konusu Genel Müdürlükte son üç yıl itibarıyla toplam öğrenci sayısı azalsa da burslu öğrenci oranı artış eğilimindedir. Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünde ilgili oran son üç yıl içinde önemli bir değişim göstermemiştir" (MEB, 2013ğ:70).

Eğitim İzleme Raporunda, eğitimde niteliği artırma çabalarının önündeki önemli engellerden birisinin öğrenme ortam ve olanaklarının okullar ve öğrenciler arasında eşit olarak paylaşımının yapılamaması olarak gösterilmektedir:

"Ülkemizde eğitimde niteliği artırma çabalarının önünde önemli engeller bulunmaktadır. Bunlardan ilki eğitim sisteminin öğrenme ortam ve olanaklarının okullar ve öğrenciler arasında eşit paylaşımını sağlamamasıdır... Türkiye'de ilk yapılması gereken ayrıştırıcı yaklaşımdan uzaklaşarak eğitimin niteliğini tüm okullarda artırmaya yönelik tedbirlerin alınmasıdır" (ERG, 2011:12).

Wigley ve Wigley (2013)'nin, Türkiye'deki eğitim politikalarının gelişimi ve sonuçlarını beşerî sermaye ve beşerî yapabilirlikler teorisi bağlamında değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmada, Türkiye'deki eğitim politikaları gerek ilk ve ortaöğretim gerekse yükseköğretim düzeyinde eğitimin niteliğinden ziyade niceliğinin artırılmasına öncelik verdiğine dikkat çekilmektedir:

"Son 15 yılda en azından temel eğitim döngüsünün tamamlanması konusunda cinsiyet, sosyo-ekonomik temel ve bölgesel farklılıklar bağlamında ilerlemeler sağlanmış olmasına rağmen Türkiye'de eğitimin her düzeyinde gelir, toplumsal cinsiyet ve bölgesel düzeyde eşitsizlikler bulunmaktadır. Benzer şekilde, öğrenme çıktıları açısından toplumsal cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve bölgeler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Tüm

bu olgular, Türk siyasetinin merkezindeki devlet elitlerinin ve Türk toplumunun “çevresini” temsil eden siyasî temsilcilerin, Türkiye ekonomisi için beşerî sermayenin geliştirilmesi veya bireylerin yapabilirliklerinin artırılması yerine birbirleri ile çelişen “ideal vatandaş” konusundaki görüşlerini telkin etmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu nedenle, eğitim politikalarının eğitimin niteliğini arttıracak ve eğitimdeki gelir, toplumsal cinsiyet ve bölgesel bazlı eşitsizlikleri azaltacak biçimde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır” (Wigley ve Wigley, 2013:320)

OECD'nin yayımladığı raporda, Türkiye'nin eğitim politikalarında, kalite ve eşitlik alanında çözümlenmesi gereken çeşitli önceliklere sahip olduğu vurgusu yapılmaktadır:

“Türkiye 15 yaşın altındaki nüfusun genel nüfusa oranı bakımından OECD ülkeleri arasında en yüksek orana sahip ülkelerden biridir. Bu gençlerin eğitimlerini tamamlamalarının ve işgücüne ve ileriki eğitim yaşamlarına iyi şekilde hazırlanmalarının sağlanması önemlidir. Bu alanda ilerlemeler sağlanmıştır ancak, hem kalite hem de eşitlik alanında güçlükler devam etmektedir” (OECD, 2013c:4).

Türkiye’de Eğitime Erişimin Belirleyicileri başlıklı raporda, dezavantajlı çocukların eğitime erişememesi sorununun altı çizilmektedir:

“Türkiye’de eğitime erişim, eğitimin zorunlu olduğu ilköğretimde bile, özellikle kızlar için, çeşitli zorluklar içermektedir. Bunun nedenleri arasında geleneksel toplumsal ilişkilerin varlığını koruması, gelir düşüklüğü, eğitimin beceri/vasıf kazandırılmaması ve kaliteli eğitime erişimin zorluğu sayılabilir” (Bakış, Levent, İnel ve Polat, 2009:22)

Eğitim Reformu Girişimi tarafından 2015 yılında yayımlanan raporda, dezavantajlı grupların eğitime erişimde karşılaştığı sorunlara dikkat çekilmektedir:

“Özetle, 2014–15 eğitim-öğretim yılında eğitime erişimde gelişme görülüyor, ancak bu gelişme tüm çocukları kapsamıyor. Dezavantajlı grupların eğitime düzenli erişimlerinde sorunlar sürüyor. Yoksul ailelerden gelen çocukların akranlarıyla eşit kalitede eğitim aldıklarını söylemek zor. Maddi olanakları uygun olan aileler giderek daha fazla özel okullara yöneliyor. Eğitim

sistemimiz, toplumdaki eşitsizlikleri gidermek yerine daha da belirginleştiriyor” (ERG, 2015:26).

Dünya Bankası'nın raporunda, eğitimdeki cinsiyet ve yoksulluk uçurumlarının Türkiye'nin eğitim göstergeleri üzerindeki etkilerini sürdürdüğü dile getirilmektedir:

“Sadece dar ve küçük bir gruba yüksek kaliteli eğitim sunan bir sistem, sürdürülebilirlik açısından çok maliyetlidir ve Türkiye'nin küresel ekonomi ile bütünleşmesini destekleyemez. Tüm çocuklar ve gençlere yüksek kaliteli öğrenme olanakları sunulmalıdır” (Dünya Bankası, 2005:4).

Eğitim Reformu Girişimi tarafından hazırlanan politika notunda^(*), eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda sorunlar olduğu öne sürülmektedir:

“Mevcut politika ve uygulamalar, eğitime erişimde eşitliği sağlamada tam başarı gösteremiyor; kadın ve erkeklerin eğitim hakkından eşit olarak yararlanmalarını sağlamaya yetmiyor” (ERG, 2008b:1).

Onuncu Kalkınma Planı'nda, eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacının sürdüğü vurgulanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013:31).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye'de 2000–2015 yılları arasında uygulanan eğitim politikalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 35.'de verilmektedir.

Çizelge 35. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar

Sıra No	Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar
1	Milli nitelikte eğitim politikalarının uygulanmasına ihtiyaç duyulması.

^(*) Bu politika notu AÇEV, ERG ve KA.DER ortaklığında Avrupa Birliği tarafından finanse edilen “Kalkınma İşbirliklerine Toplumsal Cinsiyet Konusunun Entegre Edilmesi Hibe Programı” kapsamında gerçekleştirilen “Eğitimde ve Toplumsal Katılımda Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması” projesi için hazırlanmıştır.

Çizelge 35-devam

Sıra No	Eğitim Politikasına İlişkin Sorunlar
2	Geniş katılımlı, orta vadeli ve birbirini destekleyen eğitim politikalarına duyulan gereksinim.
3	Eğitim politikalarının belirlenmesinde pedagojik gerekçelerden ziyade ideolojik tavırların etkin olması.
4	Eğitim politikalarında din eksenli bir bakış açısının ağırlık kazanması.
5	Eğitime erişimin ve bilimsel etkinliklere katılımın yaygınlaştırılmaması.
6	Üst politika belgelerinde eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmasına rağmen bu düşüncenin uygulamalarla desteklenmemesi.
7	Öğrenme ortam ve olanaklarının okullar ve öğrenciler arasında eşit olarak paylaşımının yapılamaması.
8	Dezavantajlı grupların eğitime erişimlerinin sınırlı olması.

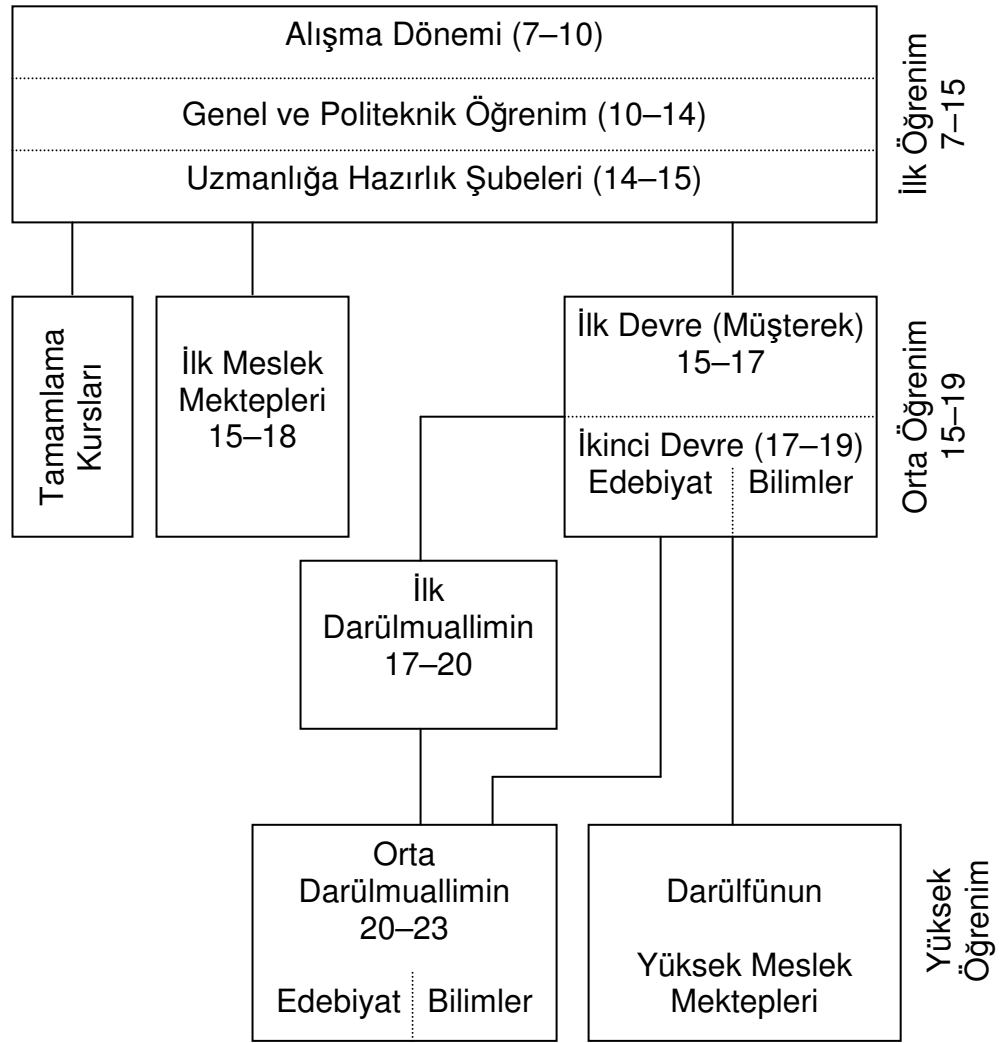
2000–2015 yılları arasında eğitim politikalarındaki problem alanlarının; milli olmayan eğitim politikaları, pedagojinin yerini ideolojinin alması, din baskısı, eğitimin ve bilimin yaygınlaştırılmaması, üretime ve işe yönelik olmama, eşitsizlik, dezavantajlı grupların eğitime erişememesi, eğitim politikalarının belirlenmesinde geniş katılımın sağlanamaması, acelecilik ve tutarsızlık olduğu söylenebilir.

4.2. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Eğitim Sistemine İlişkin Sorunlar

Eğitim sistemi, “ulusun tüm üyelerinin eğitim gereksinmelerini karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünü” (Başaran, 2006) olarak tanımlanabilir. Gömleksiz ve Kılınç (2012:400), eğitim sisteminin insan, toplum ve diğer tüm sistemlerin merkezinde olduğunu ve onları derinden etkilediğini öne sürmektedir.

2000'li yıllarda eğitim sistemine ilişkin bu görüşler ileri sürülürken, 1923 yılında Sadrettin Celal Antel çocukların zekâ ve yeteneklerine göre değil, ailelerinin servetlerine göre eğitim aldıkları bir eğitim sistemini

eleştirmiş ve her çocuğa bireysel beceri ve kabiliyetlerinin azami gelişimi konusunda eşit hak ve imkân sağlayabilecek bir eğitim sistemi önermiştir. Eğitimde sınıf farkı gözetilmesini bir sorun olarak gören Antel (1923)'in sisteminde herkes için ortak olan 8 yıl süreli ilköğretim bütün çocuklar için zorunlu ve parasızdır. Antel (1923:259), önerdiği bu eğitim sisteminde yer alan çeşitli öğrenim kademeleri arasındaki ilişki ve uyumu göstermek için Şekil 6.'da verilen şemayı (şemanın orijinali Ek 3.'te verilmektedir) hazırlamıştır.



Şekil 6. Sadrettin Celal Antel'in 1923 Yılında Önerdiği Eğitim Sistemini Gösteren Şema (Antel, 1923:259)

İçtihat dergisinde yayımlanan bir makalede, eğitim sisteminin toplumsal yapının ihtiyaçlarına uygun olması gerekliliği şu satırlarla ifade edilmektedir:

“...Terbiye sistemimiz ta'dile muhtaç! Mekteplerimiz, ictima'i bünyemizin ihtiyaçlarına az uygun; asırlardan beri 'Medrese' terbiyesinin memlekette kökleşirdiği ta'assup zihniyeti ile kırk elli seneden beri memleketimizde yerleşen 'Maarif sistemi' nin yetiştirdiği 'müstehlik' ler, memleketi bu günkü haline getirdi ve bu yüzden imparatorluk inhilale uğradı...” (Ali, 1932:5730–5731).

Yukarıdaki yazıların ışığında Cumhuriyet'in ilk on beş yılında eğitim sisteminin geneline bakıldığında, her çocuğa zorunlu ve parasız bir eğitim sistemi sağlanması, toplumsal yapının ihtiyaçlarına uygun ve üretime dönük bir eğitim sistemi oluşturulması açısından sorunlar yaşandığı söylenebilir.

2001 yılında Devlet Planlama Teşkilatı'nın yayımladığı bir raporda, eğitim sistemine ilişkin tespit edilen sorunlar şu şekilde belirtilmektedir:

“Mevcut eğitim sistemi bireylerde yaratıcı ve eleştirici düşünceyi, üretmeyi, yargılamayı, sorgulamayı yeterince geliştirmekten uzak, öğrenmeyi öğretmeyen, insanları ne hayata ne de bir mesleğe tam olarak hazırlayabilen, kitaba dayalı, ezberci ve duruk bir yapı arz etmektedir. Mevcut sistem, insanlarda sağlam bir kişiliğin ve girişimciliğin oluşmasına katkı sağlama yeteneğinden yoksun, geleceğin toplumunun gereksinimlerini dikkate almadan dünyadaki gelişmeleri çok gerilerden izleyen bir sistem olarak varlığını sürdürmektedir” (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001:6).

Dünya Bankası'nın Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi konulu bir raporunda Türk eğitim sistemi ile ilgili şu saptamada bulunmaktadır:

“Türkiye'nin bugünkü temel eğitim durumu değerlendirildiğinde, ülkedeki eğitim kalitesinin pek çok OECD ülkesinden daha düşük olduğu, yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli bir fark bulunduğu görülür” (Dünya Bankası, 2011:viii).

Eğitim sistemindeki sorunları genel bir bakış açısıyla değerlendirmenin yanında, alt eğitim sistemlerinin ayrı ayrı incelenmesiyle daha sonuç verici bulgulara ulaşılabileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde, Türkiye’deki eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar; okul öncesi eğitim, ilköğretim, genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim, yükseköğretim, halk eğitimi ve özel eğitim alt sistemlerinde karşılaşılan sorunlar başlıkları altında incelenmektedir.

4.2.1. Okul ncesi Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

Bu blmde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.2.1.1. Türkiye Cumhuriyeti’nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Okul ncesi Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında rejime uygun bir yurttaş tipi oluşturulma çabasına girişildiği için kaynakların önemli bir kısmının ilköğretime ayrıldığı sylenebilir^(*). Buna paralel olarak Oktay (1999:291)’ın da ifade ettiği gibi Cumhuriyetin kuruluşu sırasında ülkenin içinde bulunduğu şartlar özellikle ilköğretime öncelik verilmesini gerektirdiğinden bu ilk yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında herhangi bir ilerleme

^(*) Bu konuda o dönem görev alan siyasetçiler çeşitli beyanatlarda bulunmuşlardır. Bu beyanatlardan bazıları şunlardır: Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa (1923): *“Efendiler! Biliyorsunuz ki iptidai maarifimiz maateessf çok geri kalmıştır. Bunun esbabı meyanında en kuvvetlisi para meselesidir.”* İsmail Safa Bey konuşmasının devamında ğretmen maaşlarını ödemek, yeni okullar açmak ve kitap bastırmak için çalıştıklarını açıklamaktadır. 1925 yılı bütçe görüşmelerinde Milli Eğitim Bakanı şükrü Bey, *“Maarif Vekâleti her şeyden evvel ilk tahsil çağında bulunan vatan yavrularına bu meccaniyeti ve bu mükellefiyeti temin etmekle mükelleftir”* diyerek parasız ve mecburi ilköğrenimi sağlamayı temel görev saymıştır. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, 1926 yılında yaptığı bir konuşmasında, *“Hiç şüphe yok ki Türkiye Maarif Vekâletinin ilk vazifesi, maarif siyasetimizin mihveri, ilk tahsildir”* diyerek ilkokula verilen önemi vurgulamaktadır. Başbakan İsmet İnönü, 1934 yılında hükümet programını okurken, *“ilk tahsilin hakikaten umumileşmesi ve keyfiyetinin yükselmesi istikametinde tedbirlerimizi mütemadiyen ikmal etmek kat’i kararımızdır”* demiştir. Başbakan Celal Bayar, 1937 yılında hükümet programını okurken, *“ilköğretim her bakımdan üzerinde en çok duracağımız ve en çok ehemmiyet vereceğimiz mevzudur”* demiştir (TDTE, 1946:126,133,241,289).

görülmemektedir. Başaran (1999:105), 1930'lu yıllarda devletin tüm gücüyle ilköğretimi yaymaya çalışması nedeniyle anaokullarına el atmadığını ileri sürmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilat Kanunu tasarısının görüşüldüğü 1926 yılında, Kastamonu milletvekili Halit Bey'in anaokullarının kanunda yer almadığını belirtmesi üzerine Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey'in verdiği cevap şöyledir:

“...Evet ana mektepleri hakikatte memleketimizde mevcut değildir. Bunun için evvela ana muallimi yetiştirmek lazımdır. Bu sene ana muallim mektebi açacağız. Ana mektebini idare için şimdi Avrupada tahsil gören kızlarımız vardır. Bu sene gelecektir. Saniyen mütehassıslar da getireceğiz. Evvela muallim yetiştireceğiz” (TDTE, 1946:360)

Mustafa Necati Bey'in dile getirdiği okul öncesi öğretmeni yetiştirme sorununa çözüm bulmak için 1927 yılında Ankara'da Ana Muallim Mektebi açılmış, daha sonra bu okul İstanbul Kız Muallim Mektebi'ne nakledilmiş ve 1932–1933 yılında da kapatılmıştır (Öztürk, 2010:185).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan okul öncesi eğitim sistemi ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 36.'da verilmektedir.

Çizelge 36. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sorunlar
1	Okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının az olması.
2	Okul öncesi eğitimi öğretmeni sayısının yetersiz olması ve yetiştirilmesindeki güçlükler.

1923–1938 yılları arasında okul öncesi eğitim sistemindeki problem alanlarının; okul ve öğretmen sayısının azlığı ve öğretmen yetiştirme güçlüğü olduğu söylenebilir.

4.2.1.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Okul Öncesi Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

36 ila 72 aylık çocukların eğitimine yönelik tasarlanan erken çocukluk eğitimi programlarına yapılan yatırımların getirileri arasında eğitim dönemi boyunca daha iyi bir öğrenim, hayat boyu daha yüksek düzeyde gelir, uzun vadeli yatırımlar açısından daha düşük sosyal yardım maliyeti, okuldan mezun olma olasılığının daha yüksek olması ve kadınların iş gücüne katılımında gözlenen artış gibi birçok fayda vardır (Dünya Bankası, 2013:8,24). Bununla birlikte, erken çocukluk gelişimi ileriki yıllarda çocuğun alacağı eğitim üzerinde uzun vadeli fayda sağlar ve öğrencilerin başarılı bir öğrenim için gerekli donanımla okula başlamalarına yardımcı olur (Dünya Bankası, 2011:x). Buna karşılık, yaşamlarının ilk yıllarında, beynin en hızlı geliştiği dönemde uyarım alamayan çocuklar kendi potansiyellerini hiçbir zaman eksiksiz gerçekleştiremeyebilirler (UNICEF, 2012a:32). Uluslararası raporlardaki yansımalarına örnekler verilen okul öncesi eğitimle ilgili olarak 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara bu bölümde yer verilmektedir.

Ural ve Ramazan (2007:49), okul öncesi eğitimde yaşanan pek çok sorunun içinde, yaygınlaşmanın ve eğitimin niteliksel farklarının iki temel sorun olarak ortaya çıktığını belirterek şu saptamada bulunmaktadır:

“Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin içinde bulunduğu durum nedeniyle ilköğretime verilen önceliklerin hala devam ettiği görülmektedir. Bu da erken çocukluk eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını zorlaştırmaktadır” (Ural ve Ramazan, 2007:50).

TEDMEM'in raporunda okul öncesi eğitimdeki niceliksel sorunlara dikkat çekilmektedir:

“Türkiye’de okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasının önündeki en büyük engel olan niceliksel sorunların tam olarak

halledilemediği bir kez daha karşımıza çıkmaktadır” (TEDMEM, 2014a:118).

Dünya Bankası'nın raporunda Türkiye'de okul öncesi eğitime katılımın düşük olmasının altı çizilmektedir:

“Son on yılda Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında önemli bir aşama sağlanmışsa da, katılım düşük ve dağılım eşitsizdir. Okul öncesi eğitim 36–72 aylık dönemi kapsar (çocuğun 3 yaşından 6 yaşına kadar olan yıllardan 3–5 yaş olarak sözedilir). Buna iki yıllık okul öncesi (3 ve 4 yaş), ve anaokulu (5 yaş) dahildir. Benzer GSYİH’e sahip, Bulgaristan ve Beyaz Rusya gibi, ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye’de okul öncesi eğitim oranı oldukça düşük (%30) kalmaktadır” (Dünya Bankası, 2011:x).

TEDMEM'in PISA sonuçlarını değerlendirdiği raporunda da okul öncesi eğitime katılımın düşük olması vurgulanmaktadır:

“15 yaş nüfus içinde okul öncesi eğitime sahip öğrenci oranları Türkiye’deki sorunlu tabloyu gözler önüne seriyor. OECD ülkelerinde her 100 öğrenciden 74’ü 1 yıldan fazla okul öncesi eğitime sahipken, Türkiye’de bu oran sadece 100’de 9” (TEDMEM, 2014b:8).

OECD verilerine göre, Türkiye’de okul öncesi öğretim için yapılan harcamalar GSYİH'nin %0.2'sini temsil ederken, Danimarka ve İzlanda'da %1 civarında ya da daha yüksektir (OECD, 2013b:48).

AÇEV ve ERG'nin raporunda, okul öncesi eğitime devlet tarafından yeterli kaynak ayrılmadığı takdirde okul öncesi eğitim hizmetlerinin eşitsizlik meydana getirici bir hal aldığı belirtilmektedir:

“Türkiye’de kamunun sunduğu okulöncesi eğitim hizmetlerine GSYİH’den ayrılan pay çok sınırlı bir seviyede kalırken öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak onda birine hizmet veren MEB’e bağlı özel kurumlara ve Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı kreş ve bakımevlerine yapılan özel ödemeler 2011 senesinde GSYH'nin yaklaşık olarak on binde dördüne ulaşmış bulunmaktadır. Öte yandan hanehalkındaki bireyler tarafından yapılan özel harcamalar, devletin bu alanda yaptığı harcamaların yaklaşık % 40'ına denk gelmektedir. Kısacası okulöncesi eğitimde devletin yeterli çabayı göstermemesi okulöncesi eğitim

masraflarını karşılayabilecek kapasiteye sahip haneleri özel sektöre yönlendirmektedir. Bunun sonucunda okulöncesi eğitim hizmetleri eşitleyici olmaktan ziyade eşitsizlik yaratıcı bir nitelik kazanmaktadır” (AÇEV ve ERG, 2013:20-21)

Dünya Bankası'nın raporunda, Türkiye'de erken çocukluk eğitimine erişimin çok sınırlı ve eşitsiz olmasının ciddi bir sorun oluşturması yanında verilen okul öncesi eğitimin kalitesinin de görece olarak oldukça düşük olduğu vurgulanmaktadır (Dünya Bankası, 2011:10).

Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetişmesinin aynı standart ve kalitede öğretmenlerin görevlendirilmesini zorlaştırması da okul öncesi eğitimde karşılaşılan başka bir sorundur (Ural ve Ramazan, 2007:53).

Gözütok (2004)'un başkanlığındaki bir çalışma grubunun^(*) hazırladığı raporda, okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlardan bazıları şu başlıklar altında verilmektedir:

- “1-İlköğretim okulu müdürlerinin okul öncesi eğitime yönelik bilgi eksikliği.*
- 2-Fiziki donanımlardaki yetersizlikler.*
- 3-İlköğretim müfettişlerin okul öncesi eğitim alanında bilgilerinin olmaması.*
- 4-Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının yetersizliği.*
- 5-Okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması.*
- 6-Okul öncesi eğitimde kaynak yetersizliği” (Gözütok, 2004a:36–40).*

Dünya Bankası tarafından yayımlanan raporda, okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde sorunlar yaşandığı ileri sürülmektedir:

“Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin eğitilmesinin etkinliği bir başka sorundur. Türkiye’de öğretmenlerin genel olarak eğitimi ve özellikle de okul öncesi çocukları eğitecek öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi konular görece yenidir ve bu, ülkede reform yapılması gereken sahalardan birisi olarak belirlenmiştir” (Dünya Bankası, 2013:30).

^(*) Çalışma Grubu: Doç. Dr. Çağlayan Dinçer, Doç. Dr. Gelengül Haktanır, Yrd. Doç. Dr. Ali İhsan Turcan, Yrd. Doç. Dr. Güler Küçüküran, Arş. Gör. Müge Şen.

UNICEF'in Türkiyedeki okul dışında kalan çocukları konu alan raporunda okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için şu saptamalarda bulunmaktadır:

“5 yaş grubundaki çocukları kapsayan Birinci Boyutta^(), Türkiye’de yaklaşık her üç çocuktan biri okul dışındadır. Bu yaş grubunda kız çocukların, düşük gelir düzeyine sahip hanelerde yaşayan çocukların ve özel eğitim gereksinimi olan çocukların daha yoğun olarak okul dışında oldukları görülür” (UNICEF, 2012b:13).*

Türk Eğitim Derneği'nin yayımladığı bir raporda, okul öncesi eğitimin sorunları şu madde başlıkları altında açıklanmaktadır:

“- Okul öncesi eğitim politikalarının günün koşullarına uygun olmaması
- Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının düşük olması
- Okul öncesi eğitim uygulamalarında eşgüdüm eksikliği ve kurum temelli olmayan modellerin yetersiz kalması
- Okul öncesi eğitimde öğretmen, yönetici, denetici ve diğer personelin niceliği ve niteliklerinin yetersiz kalması
- Okul öncesi eğitimde program bütünlüğünün ve erken çocukluk bakım ve eğitimi anlayışının sağlanamaması
- Okul öncesi eğitimde fiziksel ortam ile ilgili yetersizlikler”
(Türk Eğitim Derneği, 2007:5-15).

Okul öncesi yaş grubu için net bir politikanın belirlenmediği ve okul öncesi alana ayrılan kaynakların sınırlı olduğu (UNICEF, 2012a:8) Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan okul öncesi eğitim sistemi ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 37.’de verilmektedir.

^(*) Hazırlanan raporların temelinde Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi çerçevesinde geliştirilen yeni bir kavramsal yaklaşım yatmaktadır. Bu kavramsal yaklaşımın merkezinde okul öncesi ve ilköğretim çağında olup da okul dışında olan çocukların karşılaştığı çeşitli eşitsizlikler ve eğitim deneyimlerini yansıtan “Dışlanmanın Beş Boyutu (D5B)” bulunmaktadır. Birinci boyutta okul öncesi eğitimde olmayan 5 yaş grubu çocuklar bulunmaktadır.

Çizelge 37. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sorunlar
1	Okul öncesi eğitime katılımın düşük olması ve nicel yetersizlikler.
2	Okul öncesi eğitime yeterli kaynak ayrılmaması.
3	Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetişmesi ve Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının yetersizliği.
4	Okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması.
5	Okul öncesi eğitimde öğretmen, yönetici, denetici ve diğer personelin niceliği ve niteliklerinin yetersiz kalması.
6	Fiziksel ortam ile ilgili yetersizlikler.

2000–2015 yılları arasında okul öncesi eğitim sistemindeki problem alanlarının; eğitime katılımın azlığı, mali kaynak yetersizliği, öğretmen yetiştirme, fırsat eşitsizliği, niteliksiz personel, nicel yetersizlikler, fiziksel ortamlarda yetersizlik olduğu söylenebilir.

4.2.2. İlköğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) ilköğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.2.2.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) İlköğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Mehmet Emin'in Anadolu Mecmuası'nda çıkan bir makalesinde, ilköğretim sistemindeki başlıca sorunun, farklı yörelerde yaşayan insan topluluklarının farklı ihtiyaçlarını ve karakteristik yaşayış tarzlarını dikkate alınmaması olarak gösterilmektedir:

“...Diğer yandan, maarif teşkilatı hayata uygun değildi. Maarifin usulü şehirde, köyde aynı tarzı hâkim kılıyordu. Hâlbuki öyle köyler vardır ki orada çocuğun senenin sekiz ayını tahsil devresi içinde geçirmesine imkân yoktur. Babası çoban veya çiftçi

olan çocuk ister istemez ailesinin geçinmesine yardım edecektir. Köylerin ekonomik hayatı gelişinceye kadar öyle elastiki bir maarif sistemi lazımdır ki çocuk babasına yardım etmekle beraber kendisi için gerekli olan asgari bilgiden mahrum kalmayın. Mektep muallimleri, maarif müdürleri genellikle yönetmeliğin dar metinlerine bağlı kaldıkları için maarif sistemine bir türlü elastikiyet veremediler” (Erişirgil, 1924:51)

Dewey, yazdığı raporda, Türkiye’deki ilkokul sistemi üzerine yaptığı tespitlerde şu noktaya dikkat çekmektedir:

“Mektep teşkilâtı, her mahallin hususî şeraitine, bilhassa iktisadî ihtiyaçlarına tetabuk edecek derecede elâstikî olmalıdır. Çocuk velilerinin, çocuklarını çiftlikte çalıştırmağa mecbur olduğu için onları bazı zamanlarda mektebe göndermekte tereddüt ettikleri mıntakalarda mektebin açılıp kapanma zamanları talebenin meşgul olmadığı vakitlere tesadüf ettirilmelidir. Filhakika çocukların bu gibi meşguliyetlerden azade olarak bütün vakitlerini mektepte geçirmeleri şayanı temennidir. Şu kadar ki hakikatte çocukların mektebe devamını temin etmiyecek ve kâğıt üzerinde kalmağa mahkûm olacak mükemmel bir usul ittihaz etmektense, memlekette iktisadî şeraitin tekemmül ve inkişafı temin edilinceye kadar kabili tatbik ve mutavassıt bir hattıhareket takibi daha faidelidir” (Dewey, 1939:22).

1933 yılı bütçe görüşmelerinde söz alan Manisa milletvekili Refik Şevket Bey, ilkokul programlarının süresinin 6 yıldan 5 yıla indirilmesinin bir takım sorunlara neden olduğu eleştirisini getirmektedir:

“...Tarih ve maarifi umumî üzerindeki bu umumî sözlerden sonra mekteplerimizin birkaç noktası üzerinde Maarif vekili arkadaşımızın nazarı dikkatini celbedeceğim. Bunlardan birisi; bütün salâhiyetli muallimlerle görüşmekle beraber bizzat çocuğunun derslerini her akşam takip eden bir baba ve feyzinin bir kısmını iptidaî hocalığından alan bir muallim sıfatile söylüyorum ki ilk tahsilin 5 seneye indirilmesi, çocukların lise tahsilini kavramak için almaya mecbur oldukları malûmatın istihsaline kâfi gelmemektedir. Bu 6 senelik programların 5 seneye indirilmesinden hâsıl olan menfi netice, birçok terbiye ve teknik mütehassısları arkadaşlarımızın da tahtı itirazlarındadır. Bilhassa iptidaî mekteplerin 3 üncü sınıfına kadar verilen tahsil çocukların 4 üncü sınıfa geçtiği zaman bu dersleri kavrayabilmelerini temin edemiyor. Zannederim, artık bunun nazarı dikkate alınacak zamanı gelmiştir...” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:140).

Bir süre Ankara Maarif Cemiyeti Mektebinde çalıştıktan sonra 1934'te Bakanlık tarafından Türkiye'deki okullarda inceleme yapmakla görevlendirilen Amerikalı uzman Dr. Beryl Parker'ın ilköğretim hakkında hazırladığı raporunda üzerinde durduğu sorunlardan bazıları şunlardır:

“Halihazırda, Türk çocuklarına verilen ilk tahsilin evsafında muayyen noksanlar vardır. Mevcut olan mektepler bugün ancak mektep çağında olan nüfusun 1/ 3 üne kâfi geliyor. Bu grubun oldukça yüksek bir miktarı üç senelik tahsile maliktir. Beş sene tahsil veren mekteplerin bazıları ve belki de üç seneliklerin birkaçı, bilhassa birinci ve ikinci sınıflarda büyük mikyasta olan talebe grubunun ihtiyaçlarına tekabül edebilmek için biri sabah ve diğeri öğleden sonra olmak üzere iki celseye ayrılmışlardır. İhtimal, bu talebenin muayyen bir nisheti üç veya beş senelik müddeti İkmal etmeden mektebi terkeyliyor ve diğerk taraftan tahsil müddetini tamamlayanların mektebe gelişigüzel devam etmeleri, sarfolunan zaman miktarını şüphesiz azaltıyor... Şüphesiz, mekteplerin üç sınıftan beşe hattâ altıya çıkarıldıkları zaman millet azamî derecede istifade edecektir, lâkin o gün henüz gelmemiştir...

Memleketin ihtiyacı her şeyden evel, tahsil fırsatının, mektepten azamî derecede istifade ederek çalışmak suretile cemiyete müfit olacak kimselere verilmesini icap ettirmektedir. Bu vaziyette dahi talebenin, intihap usulile mektebe kaydedilmesi ve görülen lüzum üzerine mektep merkezlerinin mintakalara dağıtılması lâzım geliyor...

Asrî terbiye, fennî görüşü tekâmül ettirmeği gaye sanır. Halbuki talebe, esas itibarile muallimin takriri, elde mevcut birkaç kitap ve mücerret vesaitle malûmat edinmek yahut akademik miyarları ve şeraiti tatmin etmek için iptidaî meharetleri kazanmakla meşguldür. Tahlil, tecrübe ve muhakemeye esas kuracak meseleleri talebeye kendi muhitlerinde keşfettiren fırsatlar pek azdır.

Terbiye ruhiyatına göre öğrenme, öğrenenin faaliyeti, görüşü ve anlayışı ile vukubulur. Halbuki talebe, ekseriya atıl veyahut tavırları, plânlan, izahatı, tedrisi, sualleri ve kullandığı miyarlarla sınıfa hâkim olan muallimi takip eder görünüyor.

Terbiye hayatın tamam bir kısmıdır, deniliyor. Fakat burada mektep, çok kere akademik duvarlar arasında kalıyor ve talebenin hariçteki hakikî hayat safhalarile temasa gelmeleri veyahut haricin talebeye yaklaşması için lâzımgelen rabita yollarını tesis etmiyor” (Parker, 1939:4).

Türkiye'de incelemelerde bulunan Amerikan Heyetinin raporunda, ilkokul sisteminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir çözüm önerisi sunulmaktadır:

“Nüfusun dağınık olması ve köylerin küçük bulunması hasebile Türkiyede ilk tahsil meselesi bir hayli müşkülâta maruz kalmaktadır. Her çocuğa hiç olmazsa ilkmektep tahsili verebilmek için daha birçok mektep binası inşası ve bir hayli de muallim yetiştirmek icap eder. Bu ise uzun zamana ve büyük masrafa mütevakıf bulunduğundan ortadaki boşluğu doldurmak için yatı mekteplerini ihdas ile buna bir çare bulunmuştur. Merkezî bir köyde teşkil edilmiş olan bu mekteplere civar köylerin çocukları haftanın beş gününde devam ederler ve diğer iki günde de evlerine dönerler” (Hines ve arkadaşları, 1939:11-12).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan ilköğretim ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 38.'de sunulmaktadır.

Çizelge 38. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan İlköğretime İlişkin Sorunlar

Sıra No	İlköğretime İlişkin Sorunlar
1	Farklı yörelerde yaşayan insan topluluklarının farklı ihtiyaçlarının ve karakteristik yaşayış tarzlarının dikkate alınmaması.
2	Her bölgenin özel koşullarına, öncelikle ekonomik ihtiyaçlarına uyacak derecede esnek olmaması.
3	İlköğretimin süresinin 6 yıldan 5 yıla indirilmesinin, çocukların ileriki öğretim devrelerinde almaya mecbur oldukları bilgiyi elde etmelerine yetmemesi.
4	İlköğretimde, esas itibariyle öğretmenin anlatması, elde mevcut birkaç kitap ve soyut araçlarla bilgi edinmek veya akademik kriterleri ve şartları tatmin etmek için temel seviyedeki becerileri kazanmakla öğrencileri meşgul ederek öğrencilere tahlil, tecrübe ve muhakemeye esas olan konuları kendi çevrelerinde keşfettiren fırsatlar sunulmaması.
5	Eğitim psikolojisine göre öğrenmenin, öğrenenin faaliyeti, görüşü ve anlayışı ile meydana geldiği teorisine rağmen öğrencilerin, çoğunlukla atıl öğretmenlerle ya da tavırları, plânları, açıklamaları, öğretim yöntemleri, soruları ve kullandığı ölçütlerle sınıfa egemen olan öğretmenlerle ders işlemeleri.
6	Eğitim, hayatın gerçek bir bölümüdür denilmesine rağmen okulların, çok kere akademik duvarlar arasında kalması ve öğrencinin dışarıdaki asıl hayatla temas etmesinin veya dışarıdaki hayatın öğrenciye yaklaşması için gereken bağlantı yollarının kurulamaması.
7	Her çocuğa hiç olmazsa ilkokul eğitimi verebilmek için çok sayıda okul binasına ve bir hayli de öğretmen yetiştirilmesine ihtiyaç olması.

1923–1938 yılları arasında ilköğretim sistemindeki problem alanlarının; çevresel ve toplumsal farklılıklar, esnek olmama, eğitim süresi, öğretmen merkezilik, öğrenme-öğretme süreçleri, pedagojik yaklaşımlar, yaşamdan kopukluk, sayısal yetersizlik olduğu söylenebilir.

4.2.2.2. Son 15 Yılda (2000–2015) İlköğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Gözütok (2004)'un başkanlığında çalışmalarını raporlaştıran İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu^(*), ilköğretimde karşılaşılan sorunların şunlar olduğunu belirtmiştir:

- “- İlköğretim kurumlarında eleman yetersizliği vardır.
- Politik müdahaleler nedeniyle öğretmenin motivasyonu düşüktür.
- Okulların fiziki donanımları yeterli değildir. (Laboratuvar, çok amaçlı salonlar, işlikler, beden eğitimi salonları vb.)
- Okulların fiziki koşullarının uygunsuzluğu ikili öğretimin, kalabalık sınıfların ve birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkmasını zorunlu kılmaktadır. Bu da verimsizliğe neden olmaktadır” (Gözütok, 2004b:42-43).

Kavak (2010)'ın hazırladığı ve TÜSİAD tarafından yayımlanan raporda, Türkiye'nin ilköğretim alanındaki başlıca yetersizlikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- “- Zorunlu eğitim çağında olmasına karşın okul dışında kalan ya da kayıtlı olduğu halde sürekli devamsızlık yapan çocuklar (özellikle gezici tarım işçisi çocukları),
- İlköğretim hizmet sunumunda/olanakların dağılımında okullar arasındaki farklılıklar (Derslik başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, laboratuvar, ikili eğitim normal eğitim vb.),
- Ulusal ve uluslararası testlerle ölçülen ortalama öğrenme başarılarının düşük olması ve okullar arasındaki başarı farklılıkları,

(*) İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubunda yer alan isimler şunlardır: Prof.Dr. Şefik Yaşar, Prof.Dr. Oktay Torul, Doç.Dr.Ayşe Çakır İlhan, Doç.Dr.Sinan Oklun, Yrd.Doç.Dr.İlhan Tural, Yrd.Doç.Dr. Erten Gökçe, Dr.Fatma Bıkmaz

- Okul terkleri ve bu konuda riskli olan gruplar (yoksullar, coğrafi açıdan dezavantajlılar vb.)” (Kavak, 2010:119).

Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı’nda, ilköğretimde tespit edilen sorun alanları şunlardır:

“- Türk eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına uygun iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmek,
- Eğitime erişim,
- Çağdaş eğitim amaçları (öğrenci odaklı yaklaşımlar, kalite)” (MEB, 2009b:67).

Kalkınma Bakanlığı’nın raporunda ilköğretim sisteminde nitelik sorununa dikkat çekilmektedir:

“MEB tarafından 2002, 2005, 2008 ve 2011 yılında ilköğretim öğrencilerine uygulanan Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS), öğrencilerin temel eğitimde hangi becerileri ne derece kazandıklarını ve eksiklerini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. ÖBBS, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerini kapsamakta ve Türkiye’yi temsil etme niteliği olan bir örnekleme uygulanmaktadır. ÖBBS sonuçlarına göre, 2002, 2005 ve 2008 yıllarında, %50 başarı olarak belirlenen eşik değer, genel olarak öğrencilerin önemli bir kısmı tarafından aşılamamıştır. Yıllar içerisinde 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfların başarılarında kısmen ilerleme sağlanmış olsa da, durumun ciddi oranda iyileştiğini söylemek mümkün değildir” (Kalkınma Bakanlığı, 2014:16).

Uluslar arası kıyaslama amacıyla yapılan ölçme çalışmaları göz önüne alındığında ilköğretim sisteminin durumu hakkında bir değerlendirmede bulunulabilir. Kalkınma Bakanlığı’nın TIMMS sonuçlarını göz önüne alarak yaptığı değerlendirmede şu tespitte bulunmaktadır:

“İleri düzey başarı gösteren öğrenci oranında ise % 3’lük oranla Türkiye, uluslar arası sıralamada 23. olmuştur. Bir başka ifadeyle, Türkiye eğitim sistemi, ileri düzeyde başarı gösteren öğrenci oranı açısından uluslararası ortalamalara yakın bir performans gösterirken, matematikte öğrencilerinin %41’ine, fen bilimlerinde ise %29’una en temel bilgileri dahi kazandıramamıştır. Buna göre, Türkiye eğitim sistemi, öğrencilerin çok az bir kısmını hedeflenen en temel başarı düzeyine çıkarabilmiştir” (Kalkınma Bakanlığı, 2014:19).

Oral ve McGivney (2014), Türk eğitim sistemindeki eşitlik sorununu irdeledikleri raporlarında, Türkiye genelinde ilköğretim çağında olup okula kaydı olmayan çocukların oranı yüksek ve bölgeler arasında ise belirgin farklar olmasının üzerinde düşünülmesi gereken sorun alanlarından biri olduğunun altını çizmektedirler:

“İlköğretim, Türkiye genelinde zorunlu olan bir eğitim düzeyi olmasına karşın, ilköğretim çağındaki kız ve erkek çocuklarının % 6’sının okula kaydı yoktur. Uygulama ve teşvik ile ilgili yapılanların, bazı ailelerin çocuklarını okula göndermeleri için yeterli olmadığı görülmektedir” (Oral ve McGivney, 2014:24).

15 yaş grubundaki çocukların topluma tam katılımları için gerekli olan bazı bilgi ve becerilere ne kadar sahip olduklarını ölçen bir değerlendirme olan PISA sonuçları Türkiye eğitim sisteminin kalitesi hakkında bazı tespitlerde bulunma imkânı vermektedir. Kalkınma Bakanlığı’nın 2014 yılındaki raporunda da PISA sonuçlarına göre her bir alanda temel yeterlilik düzeyinin altındaki öğrencilerin oranının oldukça fazla olmasıyla ilgili şu tespitlerde bulunulmaktadır:

“Bu çerçeveden bakıldığında, Türkiye eğitim sistemi, öğrencilerin önemli bir bölümüne temel bilgi ve becerileri hâlâ kazandıramamakta ve bölgesel farkları kapatamamaktadır... Bu durum, Türkiye’de temel eğitim düzeyinde öğrenme kazanımlarının gerçekleşmesi konusunda önemli sorunların olduğuna işaret etmektedir” (Kalkınma Bakanlığı, 2014:23).

2010 yılı Eğitim İzleme Raporunda, Öğrenci İzleme Sistemi^(*) (ÖİS) kapsamında yapılan durum belirleme çalışmalarında öğrencilerin hemen tüm ders alanlarında yıllar ilerledikçe düşünme süreçlerine ulaşma açısından daha da geriye gittiklerinin ortaya koyulduğu belirtilmektedir:

(*) Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS), merkezi Hollanda’da bulunan uluslararası bir ölçme-değerlendirme kurumu olan Cito’nun Türkiye şubesi tarafından uygulanan, öğrencilerin gelişimini düzenli olarak izleyip gereken önlemlerin alınması için veri sağlayan ve eğitimin kalitesini yükseltmeyi amaçlayan somut bir ölçme ve değerlendirme sistemidir. 2005’ten bu yana Türkiye’de faaliyet gösteren Cito, 01.07.2015 tarihi ile Türkiye’deki çalışmalarını sonlandırmıştır.

“ÖİS ilköğretim öğrencilerinin değerlendirme, ölçüt belirleme, gözlem yapma, durum ve olayları karşılaştırma, karar verme, gözlem, fikir, olay vd.’deki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarma, verilen bilgilerin ötesine geçerek çıkarımda bulunma, verilen durum ya da gözlemlerden yola çıkarak hipotez önerme vs. gibi süreçlere ulaşmada sorunları olduğunu ortaya koymaktadır. Gerek PISA gerekse ÖİS benzer becerilere ulaşmada tespit ettikleri sorunlarla aslında birbirini doğrulayan paralel sonuçlar vermektedir” (ERG, 2011:12).

Türk Eğitim Derneği’nin yayımladığı raporda, ilköğretim sisteminde karşılaşılan sorunlar şu başlıklar altında ele alınmaktadır:

“- Eğitime erişimde yetersizlikler,
- Fiziki kapasite yetersizlikleri,
- Eğitim altyapısında yetersizlikler,
- Öğrenci başarısının düşük olması ve orta öğretime geçiş ile ilgili sorunlar,
- İlköğretim proramları ve uygulama ile ilgili sorunlar,
- Rehberlik ve yönlendirme sorunları,
- Yönetim ve denetim sorunları” (Türk Eğitim Derneği, 2007:17).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan ilköğretim sistemi ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 39.’da verilmektedir.

Çizelge 39. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan İlköğretime İlişkin Sorunlar

Sıra No	İlköğretime İlişkin Sorunlar
1	Personel yetersizliği.
2	Okul sayılarının ve okulların fiziki donanımlarının yetersizliği.
3	Öğrenme başarılarının düşük olması ve okullar arasındaki başarı farklılıkları. Temel yeterlilik düzeyinin altındaki öğrencilerin oranının oldukça fazla olması.
4	Eğitime erişimde yetersizlikler.
5	Türkiye genelinde ilköğretim çağında olup okula kaydı olmayan çocukların oranı yüksek ve bölgeler arasında ise belirgin farklar olması.

Çizelge 39-devam

Sıra No	İlköğretime İlişkin Sorunlar
6	İlköğretim öğrencilerinin değerlendirme, ölçüt belirleme, gözlem yapma, durum ve olayları karşılaştırma, karar verme, gözlem, fikir, olay vd.'deki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarma, verilen bilgilerin ötesine geçerek çıkarımda bulunma, verilen durum ya da gözlemlerden yola çıkarak hipotez önerme vs. gibi süreçlere ulaşmada güçlükler yaşaması.
7	Öğrenci odaklı yaklaşımlar gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarının uygulanmasında yetersizlikler.

2000–2015 yılları arasında ilköğretim sistemindeki problem alanlarının; sayısal yetersizlik, fiziki ortamların yetersizliği, düşük öğrenme başarısı, eğitime erişimde yetersizlik, öğrenme-öğretme süreçleri, pedagojik yaklaşımlar olduğu söylenebilir.

4.2.3. Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Ortaöğretim sistemi, genel ve mesleki olmak üzere iki alt sistem altında incelenebilir. Şimşek (1999:237)'e göre, genel ortaöğretim daha çok akademik bir program niteliğinde olup öğrencileri yükseköğretime hazırlarken, mesleki ve teknik öğretimde öğrenciler genel kültürün yanında belli bir meslek alanında uygulama ağırlıklı eğitim alırlar. Bu çalışmada ortaöğretimde karşılaşılan sorunlar, genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim alt başlıklarında incelenmektedir.

4.2.3.1. Genel Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) genel ortaöğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.2.3.1.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Genel Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında genel ortaöğretimde karşılaşılan sorunlara geçmeden önce o dönemde ortaöğretimin hedefinden bahsetmenin faydalı olacağı değerlendirilmektedir. 1931 yılında yayımlanan ve ilk sayfası Ek 4.'te verilen Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi'nde ortaöğretim kurumlarının hedefi şu şekilde belirtilmektedir:

“Orta mekteplerle liseler; talebesinin sıhhî itiyatlar almasını, bir aile uzvu, bir meslek adamı ve Türkiye Cumhuriyetinin vatandaşı sıfatı ile millet hayatı içinde müsmir faaliyette bulunmasını, boş zamanlarını iyi istimal etmeğe alışmasını, hulâsa onlarda ahlâkî bir seciye teşekkül etmesini hedef ittihaz eder” (Resmi Gazete, 1931:171).

Özetle ortaöğretim kurumlarının hedefinin, öğrencilerde boş zamanlarını iyi kullanan, üretken ve erdemli bir kişilik oluşmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Buna mukabil, Amerikan Heyetinin raporunda ortaöğretime yönelik yapılan saptamalardan birisi şu şekildedir:

“Dersler arasında talebe için yüksek mektebe devam etmediği takdirde, hayata atıldığı vakit doğrudan doğruya istifade edebileceği pek az ders vardır... Orta kabiliyette bir talebeye hayatta müfit olabilecek ve kendisinin orijinal bir şekilde çalışmasını icap ettirecek mevzuların, öğrenilip birkaç sene hatırdaki kaldıktan sonra tedricen unutulmuş derslerden talebeyi daha fazla alâkadar edeceğine işaret etmeğe hacet görmüyoruz” (Hines ve arkadaşları, 1939:13).

Raporda, ortaöğretimde verilen derslerin çok azının gerçek yaşamda öğrencilere faydalı olabileceği saptamasında bulunmaktadır. Amerikalı bir başka eğitimci Dewey'nin raporunun “Mektep Sistemi” bölümünde de benzer bir soruna dikkat çekilmektedir:

“Burada esaslı prensip şudur ki mektep sisteminin her cüz'ü, yani her nevi mektep, haddizatında bir vahdet ve bir küll teşkil etmelidir. Öyle ki o mektebi ikmal eden, daha yüksek bir mektebe ister girsin ister girmesin muayyen ve sarîh bir gaye elde etmiş olsun. Şimdiki halde Türk mekteplerinin hattâ iptidaî kısımlarında

bile bu prensipe lâyük olduğu mevki verilmemiş ve bu mekteplerin teşkilâtı, kısmı azamı itibarile darülfünuna veya diğer yüksek mekteplere sadece ihzar edecek bir tarzda tertip edilmiştir. Bu suretle tâli mektebi bitiren ve yüksek mekteplere girmiyecek olan talebe, mektepte almış oldukları terbiyeden hakkile istifade edecek bir halde yetişmemiş oluyor” (Dewey, 1939:21-22).

Dewey'nin dikkat çektiği konu, sadece üniversiteye hazırlama amacı taşıır hale gelmiş olan ortaöğretim kurumlarından mezun olan ve üniversitelere giremeyen öğrencilerin ortaöğretimde edindikleri kazanımlardan tam manasıyla yararlanabilecek şekilde yetişmedikleridir. Dewey'nin raporunda ortaöğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin bir diğer tespit şu şekildedir:

“Umumî fikir şudur ki mevcut tâli mektepler teşkilâtı, lüzumundan fazla elastikiyetten mahrum, çok yeknasak, ve programları lüzumundan fazla akademiktir. Tâli mektepler programı tenevvüe en çok ihtiyacı olan bir meseledir. Fakat maarif vekilliği, bu tenevvüün muntazam bir rehberlikten mahrum bir tarzda gelmesine imkân vermektense bizzat kendisinin muhtelif tâli mekteplerin memleketin muhtelif mıntakaları ihtiyaçlarına intibakı meselesini tetkik ederek ziraî, sinaî, ticarî mıntakalarda açılacak muhtelif tâli mektepler için birer şema ihzar etmesi ve tâli mekteplerin açılması pek faideli olacak mıntakalar hakkında tetkikatta bulunması lâzımdır” (Dewey, 1939:15).

Dewey'nin üzerinde durduğu konu, ortaöğretim programlarının gereğinden fazla akademik, tekörnek ve esneklikten uzak olduğudur. Dewey'e göre, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurdun çeşitli bölgelerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak tarım, ticaret ve sanayi bölgelerinde açılacak çeşitli ortaokullar için ders çizelgeleri hazırlaması ve ortaokulların açılması yararlı olacak bölgeler konusunda incelemelerde bulunması gerekmektedir. Dewey, raporunun devamında başka sorunların da altını çizmektedir:

“Evvelce işaret edildiği veçhile tâli mekteplerin nevilerinde ziraî sinaî ve ticarî olmak üzere çok tehalüf bulunmalıdır. İstanbul, Erzurum...ilâh. gibi bazı şehirlerde fen derslerine ve ecnebi lisanına hususî bir inkişaf verecek birkaç lise tesis olunmalıdır. Ecnebi lisan tedrisatının yalnız bir lisana hasrı büyük bir hata

olur...Muhtelif muallim mekteplerinde tedris edilecek ecnebi lisanı da muhtelif olmalıdır” (Dewey, 1939:23).

Dewey, ortaokulların çok çeşitliliğe ihtiyacı olduğunu altını çizdikten sonra yabancı dil meselesinde de tek bir yabancı dil yerine çeşitli dillerin öğretilmesi gerektiği vurgusunu yapmaktadır. Mehmet Servet, liselerle ilgili tespitlerini ortaya koyduğu makalesinde dikkat çektiği konular şunlardır:

“...Öyle gözüküyor ki, bugün bilhassa orta tahsil sıralarında oturan genç nesil, bundan evvelki nesillere göre, manen daha az mektep içindedir, mektebe bağlıdır, ve ruhunda tedris ve terbiye aletleri, amilleri ve usulleri daha az yaşamaktadır; denebilir ki, liselerimiz, yeni yetişmekte olan nesil için, adeta kolayca ısınmaksızın ve sevmeden evvel itaat ederek hatta tahammül edilmesi zaruri bir teşkilattır: genç bir ömür parçası, ister istemez bu teşkilatın duvarları arasında günler, aylar ve seneler ipe çekilerek geçecektir...Bütün dünyada olduğu gibi, ve belki de çok daha fazla bizde, orta tahsil sistemi, hayata intibaksızlık göstermektedir; bozuk giden, maksadına uyamıyan ve arızalı işleyen bir makinenin çıkardığı garip bir ses, lisenin ahengini bozuyor...Maarifimizde eksik olan programlar ve yeni usuller değil, bence, kuvvetli, sıhhatli bir hayat telakkisidir” (Servet, 1929:57).

Mehmet Servet yukarıdaki cümleleriyle, genel ortaöğretimdeki meselenin, hayata uyum sağlayan bir eğitim anlayışının eksikliği olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan genel ortaöğretim ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 40.'da verilmektedir.

Çizelge 40. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Genel Ortaöğretime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Genel Ortaöğretime İlişkin Sorunlar
1	Ortaöğretim sistemi; esneklikten yoksun, tekdüze ve programları lüzumundan fazla akademiktir.

Çizelge 40-devam

Sıra No	Genel Ortaöğretime İlişkin Sorunlar
2	Dersler arasında öğrenci için yükseköğretime devam etmediği takdirde, hayata atıldığı zaman doğrudan doğruya istifade edebileceği pek az ders olması. Bundan dolayı ortaöğretimi bitiren ve yükseköğretime girmeyecek olan öğrencilerin, okulda aldıkları eğitimden tam manasıyla yararlanamayacak bir halde yetişmeleri.
3	Ortaöğretim programlarının çeşitliliğe ihtiyacı olması.
4	Ortaöğretim çağındaki genç nesilin, bundan evvelki nesillere göre, manen daha az okul içinde olması, okula bağlılıklarının az olması. Diğer bir ifade ile liselerin, yeni yetişmekte olan nesil için, adeta kolayca ısınmadan ve sevmeden önce itaat ederek hatta tahammül edilmesi zorunlu bir kurum olarak görülmesi.
5	Ortaöğretim sisteminin hayata uyum sağlamayan bir eğitim anlayışına sahip olması.

1923–1938 yılları arasında genel ortaöğretim sistemindeki problem alanlarının; esnek olmama, akademik ağırlıklı tektip program, yaşamdan kopuk program, hayata hazırlamama, düşük düzeyde okula aidiyet duygusunun olduğu söylenebilir.

4.2.3.1.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Genel Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010–2014 Stratejik Planı'nda, genel ortaöğretimde tespit edilen sorun alanları şunlardır:

- “- Sosyal ihtiyaçları karşılamak,
- Üst öğrenime hazırlamak,
- Ülkenin akademik yönden insan kaynaklarını yetiştirmek,
- Ortak bir genel kültür oluşturmak,
- Eğitime erişim bakımından cinsiyet ve bölgesel farklılıkları gidermek,
- Eğitimde AB düzeyine ulaşmak,
- Herkesin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmesini sağlamak,
- Kademeler arası geçiş kayıplarını en aza indirmek” (MEB, 2009b:67–68).

Stratejik Plan'da tespit edilen "ülkenin akademik yönden insan kaynaklarını yetiştirmek" ve "eğitimde AB düzeyine ulaşmak" sorun alanlarını destekler nitelikte bir saptama da Dünya Bankası'nın hazırladığı raporda yer almaktadır. Bu rapora göre, Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin neredeyse yarısının en düşük yeterlilik seviyesinde ya da altında yer almaktayken, bu oranın ortalama bir OECD ülkesinde yüzde 20 olduğu ifade edilmektedir (Dünya Bankası, 2011:viii).

Benzer bir tespitte bulunan Oral ve McGivney (2014)'e göre, Türkiye genelinde ortaöğretimden mezun olmuş olması beklenen 25–34 yaş ve 25–64 yaş grubunun lise mezuniyet oranlarının tüm OECD ülkeleri içinde en düşük seviyede olması ciddi bir sorundur:

"Türkiye, tüm OECD ülkeleri arasında, her iki yaş grubunda da en yüksek mezun olamama oranına sahiptir. Nesiller arasında 10 yüzde puanlık bir iyileşme görülse de, ortaöğretimden mezun olamamış bireylerin oranının genç kuşakta dahi % 50'nin üzerinde olması çok ciddi bir sorundur. Bu durum, okula erişimin artırılmasının eğitimde kazanım ve sonuç edinilmesi için tek başına yeterli olmadığı kanıtıdır" (Oral ve McGivney, 2014:27).

Toplumsal eğitim seviyesinin değerlendirilmesinde önem taşıyan ortaöğretim mezuniyet oranının düşük olması, MEB'in raporunda vurgulanan bir durumdur:

"Kore (% 98 kadın, % 97 erkek), Slovenya (% 97 kadın, % 91 erkek), Polonya (% 95 kadın, % 92 erkek) 25-34 yaş aralığında en az ortaöğretim mezunu nüfus oranının en yüksek olduğu ülkelerdir. Söz konusu oranın OECD ortalaması kadınlarda % 83, erkeklerde % 80'dir. Türkiye, kadınlarda % 38, erkeklerde % 48 en az ortaöğretim mezunu oranlarıyla OECD ülkelerine göre ilgili oranın sıralamasında kadınlar açısından sonuncu, erkekler açısından sondan ikinci sıradadır" (MEB, 2013ğ:233).

Dünya Bankası'nın raporunda, öğrenme başarısı ve orta öğretimi tamamlama alanlarında gelişmelere acil olarak ihtiyaç duyulduğuna yer verilmektedir:

“Son zamanlardaki uluslararası değerlendirmeler Türkiye’nin, öğrencilerin öğrenme başarısı bakımından birçok benzer ülkenin çok gerisinde kaldığını göstermiştir. Avrupa lkelerinin eğitim sistemleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye’deki eğitim sisteminin performansı genelde daha düşük ve orta öğretime kaydolan ğrenci sayısı bakımından ise çok daha düşüktür. Sonuç olarak, özellikle kadınlarda, Avrupa’nın tamamı ile karşılaştırıldığında, oldukça düşük bir orta ğretim mezunu yetişkin nüfus karşımıza çıkmaktadır. Bugün gençlerinin sadece yaklaşık yüzde 40’ı orta ğretim diplomasına sahip olan Türkiye’nin, 22 yaşındaki gençlerinin yüzde 85’i orta öğretime tamamlamış olan AB hedefine ulaşması için oldukça uzun bir yol kat etmesi gerekmektedir” (Dünya Bankası, 2005:3).

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim Sen)’nin 2013–2014 Eğitim-ğretim Yılı Eğitimin Durumu başlıklı raporunda ortaöğretim ğrencilerinin örgün eğitim sisteminden uzaklaşarak yaygın eğitimi tercih etme oranlarında artış olduğuna dikkat çekmektedir:

“Hayat Boyu ğrenme Genel Müdürlüğü’nün verilerine göre örgün ortaöğretimin zorunlu olmadığı 2011–2012 eğitim-ğretim yılında açık liseye giden ğrenci sayısı 611 bin 44 iken 4+4+4 ile ortaöğretim zorunlu hale gelmesine rağmen, açık ğretim lisesindeki ğrenci sayısı 2012–2013 eğitim-ğretim yılında 804.523’e, 2013–2014 eğitim-ğretim yılında ise 901.487’ye çıkmıştır. MEB rgn eğitim istatistiklerine göre ise açık ğretim lisesinde okuyan ğrenci sayısı 1 milyon 12 bin 349’dur. Açık liseye giden ğrenci sayısında Bakanlık verileri birbiriyle çelişmesine karşın, gerçek olan tek şey ortaöğretim çağındaki öğrencilerin açık liseye yönelişinin son üç yıl içinde yüzde 40 artmış olmasıdır” (Eğitim Sen, 2014:6).

Eğitim reformu Girişimi tarafından yayımlanan raporda, gençlerin ortaöğretimden uzaklaşmasının altındaki nedenin ortaöğretimin gençlerin beklentilerini karşılamaktan uzak bir yapı sergilemesi olduğu ileri sürülmektedir:

“Ortaöğretimde kaydedilen yüksek devamsızlık ve okulu terk oranları, Türkiye’de ortaöğretimin hitap ettiği genç nüfusun beklentilerine yanıt vermekten uzak olduğunu, kişisel gelişimlerini ve toplumsal katılımlarını olması gereken ölçüde glendiremediğini ve ortaöğretim çağındaki çocukların yetersiz kamu hizmetleriyle karşılaşabildiklerine işaret etmektedir” (ERG, 2011:25).

Avrupa Birliği'nin raporunda, en azından bir lise yeterliği olan gençlerin oranının Türkiye'de düşük olduğu belirtilmektedir:

“Bazı ülkeler, Avrupa ortalamasının üzerinde yüzdeler bildirmiştir: Çek Cumhuriyeti, Polonya, Slovenya ve Slovakya'da, 20–24 yaşlarındaki on kişiden dokuzu en az bir lise yeterliğine sahiptir. En yüksek düzey, rakamın bu yaş grubu için %95'in üzerinde olduğu Hırvatistan'da bulunmuştur. Yine de, bazı ülkeler hala gençlerin lise eğitimlerini başarıyla tamamlamalarını sağlamada güçlüklerle karşılaşmaktadır. Portekiz, Malta, İzlanda (son yıllardaki hızlı ilerlemesine rağmen), İspanya (düzey 2000 yılından bu yana azalmıştır) ve Türkiye'de durum budur. Bu ülkelerde, bir lise yeterliğine sahip olan 20–24 yaşlarındaki bireylerin payı %60'ı zor aşar” (Eurydice, 2012:171–172).

Oral ve McGivney (2014), ortaöğretim çağında olup okula kayıtlı olmayanların oranının yüksek olmasını endişe verici bir sorun olarak nitelendirmektedir:

“En az bu durum kadar endişe verici olan bir diğer sorun da ortaöğretim çağında olup okula gitmeyen öğrencilerin oranının yüksek olmasıdır. Buna ek olarak, kadınların okula kayıtlı olmama olasılığı da erkeklere oranla daha yüksektir. Bir diğer deyişle, ilköğretim düzeyinde kız çocuklarının okul dışında kalma olasılığı erkekler ile aynı iken ortaöğretime geçişte, özellikle de doğu bölgelerinde 7–8 yüzde puanı bulan farklarla, kadınların daha çok okul dışında kaldığı gözlemlenmektedir” (Oral ve McGivney, 2014:24)

Birleşmiş Milletler İnsani Gelişme Raporu'nda, Türkiye'de yetişkin kadınlar arasında en az orta öğrenim görmüş olanların oranı yüzde 39 iken, bu oran erkeklerde yüzde 60 olarak verilmektedir (United Nations Development Programme [UNDP], 2014:173). Bir karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla, Türkiye ile benzer İnsani Gelişme Endeksi değerine sahip ülkelerin en az orta öğrenim görmüş 25 yaş ve üzeri nüfusunun oranı^(*) Çizelge 41.'de verilmektedir.

(*) İnsani Gelişme Endeksi değerine göre yapılan sıralamada ilk 8 sırayı alan ülkelerde, en az orta öğrenim görmüş 25 yaş ve üzeri nüfusunun oranı hem kadın hem de erkeklerde % 90'ın üzerindedir (UNDP, 2014:172).

Çizelge 41. En Az Orta Öğrenim Görmüş 25 Yaş ve Üzeri Nüfusunun Oranı

Ülke	İnsani Gelişme Endeksi Değerine Göre Sırası	En Az Orta Öğrenim Görmüş Nüfusunun Oranı	
		Kadın	Erkek
Malezya	62	66.0	72.8
Mauritius Cumhuriyeti	63	49.4	58.0
Trinidad ve Tobago	64	59.4	59.2
Lübnan	65	38.8	38.9
Panama	66	63.5	60.7
Venezuela	67	56.5	50.8
Kosta Rika	68	54.5	52.8
Türkiye	69	39.0	60.0
Kazakistan	70	99.3	99.4
Meksika	71	55.7	60.6

Kaynak: UNDP, 172–175.

Çizelge 41 incelendiğinde, en az orta öğrenim görmüş 25 yaş ve üzerindeki kadınların oranının en düşük olduğu ülkenin Lübnan ile birlikte Türkiye olduğu görülmektedir. Aynı zamanda en az orta öğrenim görmüş 25 yaş ve üzeri kadın ve erkek nüfus arasında en yüksek fark da Türkiye'dedir.

Dünya Bankası'nın yayımladığı raporda, ülkedeki tüm gençlere orta öğretimin sunulması için gerekli çabanın sarf edilmemesinin uzun vadede yüksek sosyal maliyetlere yol açabileceği ileri sürülmektedir:

“Kızlar ve yoksul ailelerin çocukları için düşük olan orta öğretime kaydolma oranı, yalnızca bu gençlerin geleceklerini karartmakla kalmayıp, tüm ulusun geleceğini de etkilemektedir. Başarılı bir istihdam ve kariyer gelişimi için gerekli olan becerilerden yoksun olan bu gençler, düşük iş verimliliğine sahip olacak, Türkiye'nin ekonomik kalkınmasına ve büyümesine daha az katkıda bulunacak ve hatta vergi tabanını daraltacaktır. Ayrıca, kızların eğitimle elde edecekleri kazanımların düşük oranda kalması, doğrudan kadınların çalışma piyasasında daha az temsil edilmesi anlamına gelecek ve bu durumun ekonomik kalkınma,

büyüme ve vergi gelirleri bakımından çok daha olumsuz sonuçları olacaktır” (Dünya Bankası, 2005:4).

Kalkınma Bakanlığı'nın 2014 yılında hazırladığı raporunda üniversiteye giriş sınavları sonuçları göz önünde bulundurularak eğitimin kalitesi hakkında şu yorum yapılmaktadır:

“Son üç yılın YGS sonuçları bir bütün olarak ele alındığında, on yılı aşkın bir süre eğitim alan vatandaşların temel bilgi ve becerilerden yoksun bir şekilde liseden mezun oldukları net bir şekilde anlaşılmaktadır...Yıllar içerisinde ciddi bir iyileşmenin olmaması, okullarda sunulan eğitimin kalitesi hakkında bir fikir vermekte ve sistemin iyi işlemediğini göstermektedir” (Kalkınma Bakanlığı, 2014:15).

TEDMEM'in raporunda, “mevcut sistemde liselerden mezun olan büyük kitlenin herhangi bir yaşam becerisine sahip olamadığı” öne sürülmektedir (TEDMEM, 2015a:35).

İstihdam edilme oranları, ortaöğretim mezunlarının hayata hazır olarak okullarını bitirdiklerinin göstergelerinden birisi olarak fikir verebilir. MEB'in yayımladığı raporda bu konuya ışık tutabilecek verilere ulaşılabilmektedir:

“OECD genelinde 25–64 yaş arası en az ortaöğretim mezunu nüfusun erkeklerde % 80'i, kadınlarda % 65'i toplamda ise % 73'ü istihdam edilmektedir. Söz konusu nüfusun % 80'inden fazlasının istihdam edildiği ülkeler Y. Zelenda, Hollanda ve İsveç'tir. Türkiye, % 59 oranıyla 25–64 yaş arasındaki en az ortaöğretim mezunu nüfusun istihdam oranının en düşük olduğu ülkedir” (MEB, 2013ğ:224).

Kalkınma Bakanlığı'nın raporunda, Milli Eğitim Bakanlarının 2014 yılında liselere giriş sınavlarının kaldırılacağı ve bütün genel liselerin Anadolu liseleri ve meslek liselerine dönüştürülmesi işlemlerinin tamamlanacağını açıkladığını ancak halen sınavların kaldırılmadığını ve özellikle son iki yılda genel liselerin önemli bir kısmının Anadolu liselerine dönüştürülmesiyle yaşanan süreçte, ortaöğretim kurumları arasındaki farkın azalmadığı, aksine sınavla öğrenci almaktan kaynaklanan nedenlerle arttığının gözlemlendiği belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014:12).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan genel ortaöğretim sistemi ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 42.’de verilmektedir.

Çizelge 42. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Genel Ortaöğretime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Genel Ortaöğretime İlişkin Sorunlar
1	Ortaöğretim kurumları arasındaki kalite farkının yüksek olması.
2	Ortaöğretim mezuniyet oranlarının düşük seviyede olması.
3	Ortaöğretim çağında olup okula kayıtlı olmayanların oranının yüksek olması.
4	Öğrencilerin öğrenme başarısının düşük olması. Bireylerin temel bilgi ve becerilerden yoksun bir şekilde liseden mezun olmaları.
5	Ortaöğretimin gençlerin beklentilerini karşılamaktan uzak bir yapı sergilemesi.
6	Liselerden mezun olanların herhangi bir yaşam becerisine sahip olamaması. Ortaöğretim mezunlarının hayata hazır olmadan okullarını bitirmeleri.
7	Gençlere orta öğretimin sunulması için gerekli çabanın sarf edilmemesinin uzun vadede yüksek sosyal maliyetlere yol açabilecek olması.

2000–2015 yılları arasında genel ortaöğretim sistemindeki problem alanlarının; okullar arası kalite farkları, mezuniyet oranlarının düşüklüğü, eğitime erişim, düşük öğrenme başarısı, okulun beklentilerin uzağında kalması, hayata hazırlamama, yüksek sosyal maliyetler olduğu söylenebilir.

4.2.3.2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) mesleki ve teknik ortaöğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.2.3.2.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye’de 1927 yılına kadar vilayet ve belediyelerin yönetiminde kalan mesleki ve teknik okullar, 29 Mayıs 1927 tarih ve 1052 sayılı kanunla Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır (Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı [TETTV], 1999:233). Mehmet Emin (Erişirgil), mesleki eğitimi mercek altına aldığı makalesinde, mesleki eğitim alanında yapılan çalışmaların, diğer bakanlıklara bağlı olarak faaliyet gösteren bazı okulların Milli Eğitim’e bağlanmasından ibaret olmaması gerektiğinin altını çizerek şu tespitlerde bulunmaktadır:

“Eğer mesleki tedrisatla iştigal beş altı mektebin maarife raptedilmesinden ibaret ise ortada değişen mühim bir şey olmaması lazım gelir. Halbuki hakikatte böyle değildir ve böyle olmamalıdır. Devletin vazifeleri hakkında, tahsil mefhumunda yeni telakkiye sahip olmadıkça mesleki tedrisatın programı çizilemez.

Bu yeni telakki nedir?

...sanayi inkılabının yarattığı bu günkü cemiyetler için yalnız ilk tahsili vermek kafi gelmiyor.

Onun yanında bu günkü sanayi hayatına intibak edecek ve aynı zamanda demokrasilerin icap ettirdiği vazifeleri görecekt vatandaşları yetiştirmek de bir vazife olmağa başlamıştır. Terbiye ve tahsil sisteminde istenilen bilgilerin ekserisi bu günkü iktisadi hayatın vücuda getirdiği muhite yarıyacak fertler yetiştirmek arzu ve esasına müstenittir.

Terbiye ve tahsil işile uğraşanların bu hususta istedikleri şunlardır:

1- Mekteplerde terbiye sistemi Fabrika, Ticaret, İş ve Entrepreneur hayatının iktiza ettiği kabiliyetleri verecek mahiyette olmalıdır.

2- Devlet sanayi hayatının iktiza ettiği Mühendis, teknisyen yetiştirmelidir.

3- İş bölümü işçiyi dar görüşlü yapıyor, makineleştiriyor. Devlet, belediye ve diğer teşkilat işçiye kendi işinin muhtelif cephelerini gösterebilmeli, zihnen inkişafına çalışmalıdır.

4- İşçi makineleştikten çok zaman iyi vatandaş olması için lazım gelen malumatı haiz bulunmuyor. İşçiye bu malumatı vermeğe çalışmalıdır.

5- Devlet, belediye ve diğer teşkilat çıraklık müddetini kısaltmak ve vatandaşları hemen iyi bir müstahsil yapabilmek için tedbirler almalıdır.

6- Umumi bir mana ile istihsalatı artıracak ve tanzim edecek tedbirler almak devletin vazifesidir. Buna istinaden vatandaşların

kendi işlerinde daha iyi müstahsil olabilmeleri için onlara malumat cihetile de yardım eylemelidir.

Bu sayılan noktaların birincisi umumi terbiye meselesi içinde düşünülecek cihettir.

Diğerleri mesleki tahsil meselesidir.

Cumhuriyet maarifi mesleki tahsil işini de deruhde eylediğini söylemekle bu noktalar hakkında düşünmeğe ve tedbir almağa başlayacağını ilan etmiş demektir. Henüz Türkiye’de büyük sanayi inkişaf etmediğinden ince bir iş bölümünün ortaya koyduğu meseleler yoktur. Fakat inkişaf eden ve edecek olan sanayi için teknisyen ve ustabaşı yetiştirmek çıraklık müddetini azaltacak tedbirler almak, ticaret ve san’at işçilerinin malumat ve mümaseselerini, istihsal kudretlerini arttırmak, aynı zamanda onlara vatandaşlık bilgisi vermek...İşte Türkiye’de mesleki tahsilin hedefi bu olmalıdır.

Cumhuriyet mütehassıs ve mühendis yetiştirmek için Avrupa’ya talebe gönderir ve göndermelidir. Fakat, basit teknisyen ve işçiyi memlekette yetiştirebiliriz. Cumhuriyetin iktisadi siyaseti için en mühim mesele sayın istihsal kuvvetini arttırmağa çalışmak olmalıdır. Bu husustaki amillerin biri de bilgi ve maharettir. Türkiye Maarifi bu bilgi ve mahareti temin için tedbir almaktan asla feragat edemez.

Mesleki tahsil meselesini böyle geniş düşününce Maarif Vekâletinin bu sahadaki iştigalinin hudut ve mahiyeti kendiliğinden anlaşılmiş olur” (Erişirgil, 1929a:1–2).

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, incelemelerde bulunmak için gittiği Avrupa gezisi dönüşü yaptığı açıklamalarda, mesleki ortaöğretimdeki sorunların nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

“a- Bu okullar genellikle açıldığı yörelerin ihtiyacı ile ilgili değildiler. Öğretmen ihtiyacı araştırılarak açılmamışlardı.

b- Bunlara öğretmen yetiştirmek için önlem alınmamıştı. İlkokulda ders okutan, ortaokulda öğretmen olan ve yahut herhangi bir öğretmen, meslek okulu müdürü oluyor ve bu suretle sanat bilgisi de ilkokul öğretmenlerinin ve yahut başka bir çalışma alanı uzmanının işi oluyordu. Bu hata yüzündendir ki, söz edilen bu kurumlar gereği gibi kurulamamış ve başarı gösterememiştir.

c- Öğrenci, hayatında olduğu gibi çalıştırılmıyordu, gerekli atelyeler hazırlanmamıştı, yetiştirildikleri sanat hayatında özel bir çalışma tarzı uygulanmıyordu. Meslek ve sanayi okullarımızın gelişmemesinin sebepleri özellikle bunlardır denilebilir” (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1927:124–125).

Abdullah Cevdet, “İş Üniversitesi” başlıklı makalesinde Belçika ve İngiltere ile ilgili bir takım istatistikî rakamlar verdikten sonra şöyle devam etmektedir:

“...Bu istatistik rakamlarını yazmaktan bir muradımız vardır. O da sanayi’ tedrisatının, sanayi te’sisatının ne kadar mühim hayat ve beka menba’ı olduğunu bariz bir surette göstermektedir...”

Hükümeti cumhuriyemizin, ve Maarif Vekaletimizin mesleki tedrisata büyük ehemmiyet ve vus’at vermesi çok musip ve şükrana şayandır...”

Bize sanayi’ efendileri lazım kalem efendilerimiz var.

Bunun için Avrupaya göndereceğimiz gençlerin sanayi tahsil etmeleri tercih olunacaktır. Belçikanın teknik mekteplerine devam eden kız ve erkek talebenin yekûnunun 220000 [iki yüz yirmi bin] olduğunu kaydetmeliyim. İşte bu mektebler sayesinde ki Belçika sanayi ve maliye müesseseleri hemen bütün Avuranın büyük tramvay hatlarına, elektrik imtiyazlarına malik bulunmaktadır...”
(Cevdet, 1929a:5303–5304)

Abdullah Cevdet, Türkiye’de mesleki ve teknik okulların sayısının ve burada okuyan öğrenci miktarının azlığından yakınmakta ve ülkenin gelişmesi yolunda bunu önemli bir sorun olarak görmektedir. Buna ilişkin olarak 1923–1938 yılları arasında Türkiye’deki mesleki ve teknik okul, öğretmen ve öğrenci sayıları Çizelge 43.’de verilmektedir.

Çizelge 43. 1923–1938 Yılları Arasındaki Mesleki ve Teknik Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Eğitim-Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		Öğrenci Sayısı	
		Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
1923–1924	21	Bilinmiyor	Bilinmiyor	Bilinmiyor	Bilinmiyor
1927–1928	44	Bilinmiyor	170	2822	4896
1928–1929	47	145	570	3202	5302
1929–1930	48	171	618	3197	4953
1930–1931	59	166	649	3242	5859
1931–1932	63	144	585	3201	6002
1932–1933	68	168	609	2200	4183
1933–1934	66	174	486	2460	5244
1934–1935	65	156	523	2783	5404

Çizelge 43-devam

Eğitim-Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		Öğrenci Sayısı	
		Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
1935–1936	64	211	544	3291	5938
1936–1937	66	253	604	4030	6328
1937–1938	78	265	683	4235	6899

Mesleki ve Teknik okullar 1927 yılından önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmadığı için istatistikî bilgiler bulunmamaktadır.

Kaynak: TETTV, 1999:233.

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, 1928 yılında Meclis'te yaptığı konuşmasında mesleki eğitimden istenen verimin elde edilememesinin nedenlerini Belçika'dan davet edilen mesleki eğitim uzmanı Omer Buyse'nin raporunda iki maddede ortaya koyduğunu belirtmektedir:

“Biri açılan meslek mekteplerine lâzım gelen şerait temin olunmamıştır. Yani bir taraftan teknik tahsil yaptırabilecek mualim yetiştirilmemiş, diğer cihetten bir meslek mektebine icap eden vesaik ekseriya temin olunmamıştır. İkincisi, bu mekteplerle iktisadi muhit arasında hiçbir irtibat temin olunmamıştır” (TBMM Zabıt Ceridesi, 22 Nisan 1928:205).

Cemal Hüsnü Bey, mesleki ve teknik ortaöğretim konusundaki sorunlara değindiği makalesinde şunları söylemektedir:

“Varsın adetleri mahdut olacak liselerimiz, darülfünuna devam edebilecekleri bu tahsile hazırlasın. Fakat bunların yanında hiç vakit kaybetmeden memleketin istihsal sahasında kuvvetler yaratacak teknik tali mekteplerin adetlerini çok artırmalıdır. Ve hatta liselerden evvel bunlarla muallimler yetiştiren müesseselere ehemmiyet verilmelidir.

Mesela o tarzda şubeleri muhtevi ticaret mektepleri tesis etmeli ki iptidai tahsillerini bitiren kadın ve erkek talebe buraya devam edecekleri üç, dört sene zarfında bir ticarethaneyi bir az ameliyattan sonra idare edebilsinler, şömendöfer ve bankalarda çalışabilsinler, ticaret ve maliye vekaletinde faal birer memur olsunlar komisyonculuğu pek ala başarabilsinler. Ziraatta mısırın terakkiyatile mütenasip usul ve vesaitle gerek vasi ve gerek kesif mikyasta çitlikler idare edebilecek, bütün zirai mahsulattan azami istifadeyi temin edebilecek sanayi şubelerinde çirak, ustabaşı olabilecek uzuvlar yetiştirmeliyiz. Mühendisten evvel erazileri

mesaha edecek, harita yapacak jeomterler, sıhhiye memurları, velhasıl orta ticaret ve sanayi idareye kabiliyetli kuvvetler meydana getirecek tali mektepler açmalı; ta ki bu mektep mezunları ihtisas ve bilgilerini memleket muhitinde tatbik edebilsinler. Bu günkü münevverlerimiz gibi vazifelerinin bihakkin icrası için muhitin kendilerine kadar yükselmesini beklemek mecburiyetinde kalmaları!!

Ziraat için en ufak köylerimizi bile kışın tedrisata devam edecek iptidai ziraat mektepleriyle donanmalı...” (Taray, 1929b:2)

Milli Eğitim Bakanı Cemal Hüsnü Bey, 1930 yılında milli eğitim bütçesini arz ederken yaptığı konuşmasında mesleki öğretimin daha gelişme halinde olduğunu belirterek şöyle demektedir:

“...Yalnız orta tahsil meselesinde bilhassa nazarı dikkate alınacak şey orta tahsilin memlekette tenevvü edebilmesi esasıdır. Orta tahsili yalnız umumi malûmata hasreden memleketler ekseriyetle anarşik bir manzara arzederler. Onun içindir ki orta tahsil müesseselerinin hedef itibarile tenevvü etmesi ve ticaret san'at ve ziraat gibi diğer meslek mektepleriyle takviye olunması memleketin muvazenesi noktai nazarından da en büyük ehemmiyeti haiz bulunmaktadır” (TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Mayıs 1930:105).

Baltacıoğlu, Sivas Sanayi Mektebi örneği üzerinden mesleki eğitimde karşılaşılan sorunları şu şekilde yorumlamaktadır:

“Sabahleyin, ilk defa şehre çıktığım zaman, bu intibayı almıştım. Üç günlük ziyaretlerim gene bu intibayı teyit etti. Maarif müdürü bize Darülmualimni, Darülmualimatı, erkek kız iptidailerini gezdirdi, ikametimin son günüydü, ziyaret edecek bir müessise kalmıştı. O da Mektebi Sanayi... Bu, İstanbul'da, Bursa'da, İzmir'de, Ankara'da emsalini gördüğüm bir mektepti. Acaba Sivas'ınki nasıl, diyordum. Nihayet dar, dolaşık sokaklardan geçerek bir tepeye çıktık. Kollejin bulunduğu tepe gibi, şehre hâkim bir tepeye... Uzaktan sanayi mektebinin büyük binaları görünüyordu. Yolda Sanayi Mektebim aynı zamanda idareye memur edilen Darülmualimin müdürü malûmat veriyordu, bana mektebin mazideki bütün ikbal ve itibar devirlerini anlatıyordu. Yaklaştıkça sönmüş bir saltanatın enkazını göreceğiz gibi acı bir hisle müteessir oluyorduk... İşte asıl mektep, dediler; ne güzel bina ... Alçak, oturaklı, kapıları, kemerleri renkli taşlarla süslenmiş, hiç şüphesiz yok, zevk sahibi bir mimarın daha evvel bir valinin eseri... Dershaneleri de öyle güzel, misafir kabulüne mahsus olan salon hep mektebin mamulâtiyle döşenmiş. İşte mektebin mamulâtından: On Beşinci Louis tarzında cevizden oymalı bîr

masa; şurada gene mektebin elişlerinden gayet ince dokumalı ziyet halıları, köşede duran ufak bir sigara iskemlesi, her tarafı Selçuk tarzında çiçeklerle, yapraklarla işlenmiş, üzerinde bir tablo var ki tabloda ziyade bir resim levhasına benziyor. Sivas'ın en mutena bir eseri mimarisini gözle görülemeyecek derecede ince olan taksimat ve tersimatiyle bunun üzerine hakketmişler. Aynı salonun dışarısında gene bir kapının üzerinde vaktiyle resim hocalığı eden bir zatın yağlı boya levhası var ki klâsik italyan sanatkârlarının eserlerini hatırlatıyor. Şimdi tasavvur ediniz. O renkte, hakte, dokumada, resimde bu kadar ileriye giden bir mektebin Sivas'ın iktisadiyatına hizmeti ne olmalıydı? Pek büyük değil mi? Her sene yetiştirdiği yüzlerce sanatkârlarla Sivas'ın taşlarını oymalı, yünlerini boyamalı, servetini arttırmalıydı, değil mi? Hayır, netice bunun tamamıyla aksi olmuştur! Böyle olduğunu hem içeride, hem dışarıda öğrendim: Mektebin hâli hazırda mevcut olan marangozhanesine indiğimiz zaman gördüm kü: Orada talebe namına yalnız yedi yetim var! Önlerinde bir iki tahta parçası, bir kaç fotin, uğraşıyorlar. Bu işler yeni idarenin temin ettiği ilk vazife, ilk faaliyetti. Eğer Sanayi mektebi Darümuallimine yerleştirilmeseydi, Darümuallimin idaresi sanayie vaziyet etmeseydi, bu çocuklar belki bu hayatı da bulamıyacaklardı. Talihsiz çocuklar! dedim ve bu sukutun sebebinin düşünmeye başladım. Dışarıya çıktığımız zaman öğrendik ki vaktiyle Sivas'ın kayalarını, taşlarını o kadar güzel tıraş eden türk sanatkârlarının memlektinde bu gün taş oyan tek bir türk taşçı kalmamıştır.! Kendi kendime soruyorum: O "mektepsiz itilâ „ ne idi, bu "mektepli inhitat „ nedir ? diyordum . Bu sual ne kadar garip olursa olsun, gene hatırıma geliyor... Filvaki, bu neticede tarihin hissesini, mesuliyetini hesaba katmamak nasıl mümkün olur?!. " Tarih „ diyerek iktisadî, Imî, ne şekilde olursa olsun, beynelmilel hayatı, içtimaî tedahülleri kastediyorum. Tarihimiz ve topraklarımız haricinde aynı zamanda zaruret ve suhuletle teşekkül eden bir takım iktisat ve ilim merkezleridir ki bizde dahil olduğumuz hâlde hariçte kalan bütün unsurları birer maddî zerre mihanikiyetiyle kendisine doğru çekmiş, o kuvvette diğer her hangi bir merkezin teşekkülüne, her hangi uzviyetin taazisine engel olmuştur. Fakat haricî münasibetler sabit kalmakla beraber dahilde gene unsurdan unsura, hatta fertten ferde değişen refah ve muvaffakiyet şartları refah ve muvaffakiyet noksanları da vardır. Sivas, binalarına taşçı, kerestelerine doğramacı, yapılarına kalfa bulamıyorsa bundan mesul olması lâzımgelen kimlerdi? Öyle tasavvur ediyorum ki Sivas Sanayi Mektebi tesis edildiği gün bu mektebin hayatını idareye memur olan büyük küçük memurlar hayat tarafından iki yoldan birini intihap etmeğe davet edildiler: Biri, "gösteriş yolu,, idi. Otuz otuz beş sene kendisine taptıran bir Saray ve her yerde bunun yerine kayım olan saray zihniyetti valiler vardı. Bunların hoşuna gitmek için ancak süslü sigara iskemleleri, On Beşinci Louis tarzı masalar, ipek gibi ince halılar lâzımdı. İkinci yol "hakikat ve ihtiyaç yolu,, idi. Sivas aptesthaneleri için taşçı, Sivas evleri için doğramacı, Sivas hayatı için adam lâzımdı. Sivas'ın selâmeti bu

yolda idi. işte evliyayı umur Efendiler bu iki yoldan yazık ki birincisini intihap ettiler. Artık Sivas'a ve çocuklarına hizmet edecek yerde, valilere, makama hizmet ettiler! Sanatkâr yetiştirecek yerde, sadece eseri sanat yaptırdılar. İşte bütün bütün akli, şuuru makamı vilâyetpenahiye donen, bütün muvaffakiyeti, kıymeti, depdebe ve saltanatta ariyan Sivas Sanayi Mektebi kendi kendini kaybetti ve bu parlak başlangıcın sonu böyle karanlık ve hüznü oldu!... Sivas sanayi mektebi sade bir misaldir. Şimdi her sanayi mektebinin idaresine, her maarif teşkilâtının başına ve her resikâra geçen müdürlerin, idare adamlarının gideceği yol, gene bu ikiden biridir. Ya gösterişi, harici, şahsı düşünerek ellerinin altındaki çocukları öldürecekler yahut haricin fani, sathî olan zevklerine, kârlarına iltifat etmiyip vazifenin içine, hakikate girmek, mektebin haliyle hallenmek, memleketin ihtiyacıyla ünsiyet etmek, müessiselerini, memleketlerini baka sırrına mazhar etmek istiyceklerdir...” (Baltacıoğlu, 1932:311-314).

28 Şubat 1925 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde bakanlık bütçesi görüşülürken Milli Eğitim Bakanı Şükrü Bey (Saracoğlu), mesleki eğitimde karşılaşılan sorunlardan birisine değinmektedir:

“...Meslek mektepleri mevzuubahs olduğu zaman hatırımıza şimdiye kadar memleketimizin bu hususta sarfetmiş olduğu mesainin niçin lazım olan semereyi vermediği mevzuubahs oluyor. Meslek adamı yetiştirmek gayesiyle her vilayette, bilhassa İstanbul'da doğrudan doğruya meslek adamı yetiştirilmek azmi ile bir takım mektepler açılmıştır. Fakat bu açılan mekteplerin aşağı yukarı yetiştirmiş olduğu talebelerin yüzde doksanı, belki daha fazlası derhal memuriyet peşine takılmış ve öğrenmiş oldukları sanatı memlekette hayat sahasında istimal ederek hayat adamı olacakları yerde memuriyete, müstehlik sınıfı arasına karışmağa doğru bir temayül göstermişlerdir” (TDTE, 1946:295).

1931 yılı bütçe görüşmelerinde bütçe encümeni maarif müsteşarı Konya milletvekili Kemal Zaim Bey, okullarından mezun olan öğrencileri devlet kapısında iş arama yoluna doğru sevketmenin doğru olmadığını savunarak bu sorunun çözümü için mesleki eğitime önem verilmesini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bu noktai nazardan bendeniz memleketin muhtaç bulunduğu muhtelif meslekleri nazarı dikkate alarak ve bu mesleklerin icabatını eyice tahkik ve tetkik ederek yetiştirmekte bulunduğumuz gençliği bu mesleklerin icabına göre tevzia doğru götüreceğ bir maarif sistemi kurmak zarureti bulunduğuna kaniim.

Bu; memlekette müstakbel içtimaî muvazenenin bize emrettiği bir zarurettir. Aksi takdirde bu suretle yetişmiş olan gençlerin ileride memlekette ne suretle tatmin edileceklerini bendeniz cayi nazar görüyorum... Bunun için biran evvel memleketin halen muhtaç bulunduğu ve müstacelen muhtaç bulunacağı meslekî icabatı nazarı dikkate alarak bu müesseseleri biran evvel vücade getirmek lâzımdır. Bu suretle fakir çocuklar için dahi, herkes için dahi memlekette yapılacak çok iş vardır” (TBMM Zabıt Ceridesi, 16 Temmuz 1931:149).

Aynı görüşmeler esnasında Bursa milletvekili Rüştü Bey, mesleki eğitim sorununa ekonomik açıdan şu şekilde bakmaktadır:

“Maarif Vekâleti bütçesinin yekûnu 6,582,000 liradır. Ticaret ve san'at mektepleri için 6,300 lira tahsisat konulmuştur. Bendeniz hesap ettim, bu tahsisat, umum yekûnun bin birde biri oluyor. Şu halde memleketimizin ticaret ve san'at tahsiline olan ihtiyacı, bütün memleket tahsili ihtiyacının bin birde biri imiş. Başka vesilelerle de arzettiğim gibi bu asrın yürümekte olduğu iktisadî mücadelenin esası şudur: milletler kendi mallarını kullanacakları, başkalarınınkini kullanmamak istiyorlar. Biz kendi memleketimizde çıkardığımız malları satmakta müşkülât çekiyoruz. Bu mallan işliyecek erbabi sanatı yetiştirecek sanat ve ticaret mekteplerine lâyiki veçhile ehemmiyet vermediğimiz anlaşılıyor. Bu sene ihracatta bu kadar müşkülât çekiyoruz. Beş sene sonra ne pamuğumuzu, ne afyonumuzu, ne de tütünümüzü alan bulunacak, çünkü herkes onları yetiştirmeğe çalışıyor. Romanya ve Almanya gibi ziraat kabiliyetleri pek noksan memleketlerde bile, fena dahi olsun, tütün yetiştiriyorlar ve onu içiyorlar. Biraz sonra biz nereye satacağız. Biz onların pamuklu yünlü kumaşlarını alıp giymekteyiz. Bulgaristan gibi küçük bir devlette, Belçika gibi ufak bir memlekette bir kaç tane dokumacılık mektebi vardır. Bizim memlekette bu yüzden harice yüz milyondan fazla para gidiyor. Dokumacılık hakkında bir kursumuz bile yok. Bulgaristanda dokumacılık inkişafa başladığı zaman mektep yoktu. Mektep açıldık sonra dokumacılık ileri gitti. Vekâletin, gelecek sene olsun, bu hususta daha ehemmiyetli bir şekilde, daha zengin bir bütçe ile huzurunuzda gelmesini işaret ediyorum.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 16 Temmuz 1931:151–152).

Mesleki eğitim konusuna I. Bayar Hükümeti^(*)'nin programında da değinilerek, önemli görülen bazı sorunların altı çizilmiştir:

(*) Aslında, Rüştü Bey'in 560'inci fasılda gördüğü 6300 lira meslek okullarının önemli harcamalarını içeren bir bölüm değildir. Esasında, 561'inci fasıl onu tamamlamaktadır. 561'inci fasılda mesleki okulların masrafı için 590803 lira tahsis edilmiştir.

(**) I. Bayar Hükümeti, 01.11.1937–11.11.1938 tarihleri arasında Celal Bayar'ın başbakanlığında hükümet etmiştir. Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'dır.

“Meslekî tedrisattan bahsetmek istiyoruz. Mecburî ilköğretimin gayesi, vatandaşlara konuştukları dilin kaidelerini ve mensub oldukları milletin tarih ve rejimini öğretmek ve hayatta daha ileri adımları bakımından zarurî ilk bilgiyi kendilerine vermektir.

İlk tahsili bitirenlerin hepsini, istidad ve kabiliyetleri neden ibaret olursa olsun Üniversiteye dayanan bir mekanizma karşısında bırakmak istemiyoruz.

Çünkü bunun neticesi bir taraftan tesis ve kuvvetlendirmek istediğimiz yeni ve ileri Türkiye hayatını en zarurî elemanlarından mahrum bırakmak ve diğer taraftan yavaş yavaş memlekette bir ihtisasa varmadan sönmüş veya yarı tahsille kalmış ve yahud da bizzat ekmeğini kazanmaktan aciz sadece diplomasına dayanan bir asabî yorgunlar kafilesile karşılaşmak olur.

Kemalist rejimde okul yalnız (mecburî ahkâm) değildir. Büyük tarihimiz büyük milletimizin her ihtisas sahasında en büyük adamları yetiştirmiş olduğunu gösteriyor. Bu kabiliyet kaini damarlarımızdadır.

Meslekî tedrisatın vazifesi bu kabiliyetleri yeni hayatın her sahası için yetiştirmek işini bilir yaşama hevesi kırılmamış en yüksek teşebbüs ve hayatla mücadele kabiliyetini haiz başarılı dayanıklı müsbet sanatkâr ve ihtisas sahibi elemanlar yetiştirmektir. Bütün hayat ve faaliyet sahaları için bol, ayrı ayrı, meslekî tedrisat, maarifimizin bel kemiği olacaktır.

İlköğretim mevzuuna mütenazır olarak her nevi meslek mekteplerine ehemmiyet verilecektir” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013:280).

Amerikan Heyetinin hazırladığı raporda meslek lisesi mezunlarının istihdam sorunu yaşadıkları vurgulanmaktadır:

“Harice gönderilen talebe hususunda vaki olduğu gibi san'at mektepleri mezunlarının da müsmir şekilde istihdamı meselesi mevzuubahstir. Çok güzel bir surette çalışan Bursa San'at Mektebi mezunlarını yerleştirmek hususunda bazı müşkülâta maruz kaldığını bildirmiştir; diğer san'at mekteplerinin de aynı müşkülâtle karşılaşmakta olmaları muhtemeldir. Bütün memleketteki ticaret odaları, Sümer Bank ve san'at mekteplerinin teşriki mesaisile bu muktadir işçilerin sanayie alınmasını temin edecek bir usul ittihazı mümkündür. Sümer Bank fabrikaları, bu mekteplerin bazılarile gayriresnû bir surette temasta bulunmaktadır; fakat daha sıkı bir münasebet tesisinin her iki taraf için de faydalı olacağı şüphesizdir. Mektepler ile bu mekteplerin okuttukları san'at işlerinde çalışan şehir müesseseleri arasında sıkı bir irtibat mevcut olmalıdır” (Hines ve arkadaşları, 1939:22).

Mardin milletvekili Osman Dinçer'in Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'a yönelttiği "Ticaret liseleri hakkında tatminkâr bir malûmat alamadık. Ticaret liseleri memlekette azdır, bunun hakkında ne düşünüyorlar?" (TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1938:224) sorusuna Saffet Arıkan şu cevabı vermiştir:

"Arkadaşım buyuruyorlar ki ticaret liseleri hakkında bir şey söylemediniz. Bizim ticaret liselerimiz malûmu âliniz Ankara, İstanbul, İzmir'dedir. Bunlar da tıpkı diğer liseler gibi muallim artması nisbetinde, maddî imkânlar nisbetinde arttırılmağa çalışılacaktır. Belki bir müddet sonra Yüksek ticaret mektebi dahi Kültür bakanlığına raptedilecektir. Onun da kanununu ayrıca getireceğiz" (TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1938:224).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan mesleki ve teknik ortaöğretim ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 44.'de sunulmaktadır.

Çizelge 44. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Mesleki ve Teknik Ortaöğretime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Mesleki ve Teknik Ortaöğretime İlişkin Sorunlar
1	Gelişen ve gelişecek olan sanayi için kalifiye eleman yetiştirilememesi. Diğer bir ifadeyle, ticaret ve sanayi hayatı için yetiştirilen bireylerin bilgi ve becerilerinin, üretim güçlerinin yetersiz oluşu.
2	Basit teknisyen ve işçinin yetiştirilememesi.
3	Mesleki ve teknik okulların genellikle açıldığı yörelerin ihtiyacı ile ilgili olmaması.
4	İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin meslek liselerinde müdür olması ve bu hata yüzünden, söz edilen bu kurumların gereği gibi kurulamaması ve başarı gösterememesi.
5	Öğrencilerin, gerçek iş yaşamında olduğu gibi çalıştırılmaması, gerekli atölyelerin olmaması, yetiştirildikleri iş kolunda özel bir çalışma tarzı uygulanmaması.
6	Mesleki ve teknik okulların sayısının ve burada okuyan öğrenci miktarının az olması.
7	Meslek liselerine gereken koşulların sağlanamaması. Yani, bir taraftan teknik öğretim yaptırabilecek öğretmen yetiştirilememesi, diğer yandan bir mesleki okulda ihtiyaç olan dokümanların genellikle temin edilememiş olması.

Çizelge 44-devam

Sıra No	Mesleki ve Teknik Ortaöğretime İlişkin Sorunlar
8	Meslek liseleriyle ekonomik çevreler arasında hiçbir irtibatın sağlanmaması.
9	Mesleki ve teknik eğitim veren kurumlara öğretmen yetiştiren kuruluşlara önem verilmemesi.
10	Meslek adamı yetiştirmek amacıyla açılan okulların aşağı yukarı yetiştirmiş olduğu öğrencilerin çoğunun derhal memuriyet peşine takılarak öğrenmiş oldukları sanatı memleketin hayat sahasında kullanarak hayat adamı olacakları yerde memuriyete, tüketici sınıfı arasına karışmaya doğru bir eğilim göstermeleri.
11	Türkiyenin halen ihtiyaç duyduğu ve acilen ihtiyaç duyacağı iş kollarının analizi yapılmadan programların açılması.
12	Türkiye'nin sahip olduğu hammadeleri işleyecek kalifiye elemanları yetiştirecek mesleki okullara uygun şekilde önem verilmemesi.
13	Meslek lisesi mezunlarının verimli şekilde istihdam edilmemesi.

1923–1938 yılları arasında mesleki ve teknik ortaöğretim sistemindeki problem alanlarının; mezunların mesleki yetersizlikleri, bölgesel ihtiyaçların dikkate alınmaması, mesleki eğitim kurumlarının idarecilerinin mesleki eğitim konusundaki bilgi ve deneyim eksiklikleri, gerçek iş yaşamının okullara taşınamaması, okul ve öğrenci sayıları, mesleki ve teknik öğretim yaptırabilecek öğretmen yetiştirilememesi, eğitim yardımcı materyallerindeki eksiklikler, iş çevreleriyle ilişkiler, istihdam, önemsenmeme olduğu söylenebilir.

4.2.3.2.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı'nda, mesleki ve teknik ortaöğretimde tespit edilen sorun alanları şunlardır:

- “- Ekonomik ihtiyaçları karşılamak,
- Küresel rekabet gücüne sahip beşerî sermaye oluşturmak,
- Mobilite kabiliyeti yüksek insan gücü yetiştirmek,
- Teknoloji yoğun eğitim altyapısı ile teknik ve mesleki eğitim hizmeti sunmak,

- *Bilgi ekonomisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek*” (MEB, 2009b:68).

Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003–2023 Strateji Belgesi’nde, mesleki ve teknik eğitimdeki okullaşma oranı, eğitimin niteliği, eğitim yardımcı malzemelerinin eksikliği ve öğretmen niteliği sorunlarına dikkat çekilmektedir:

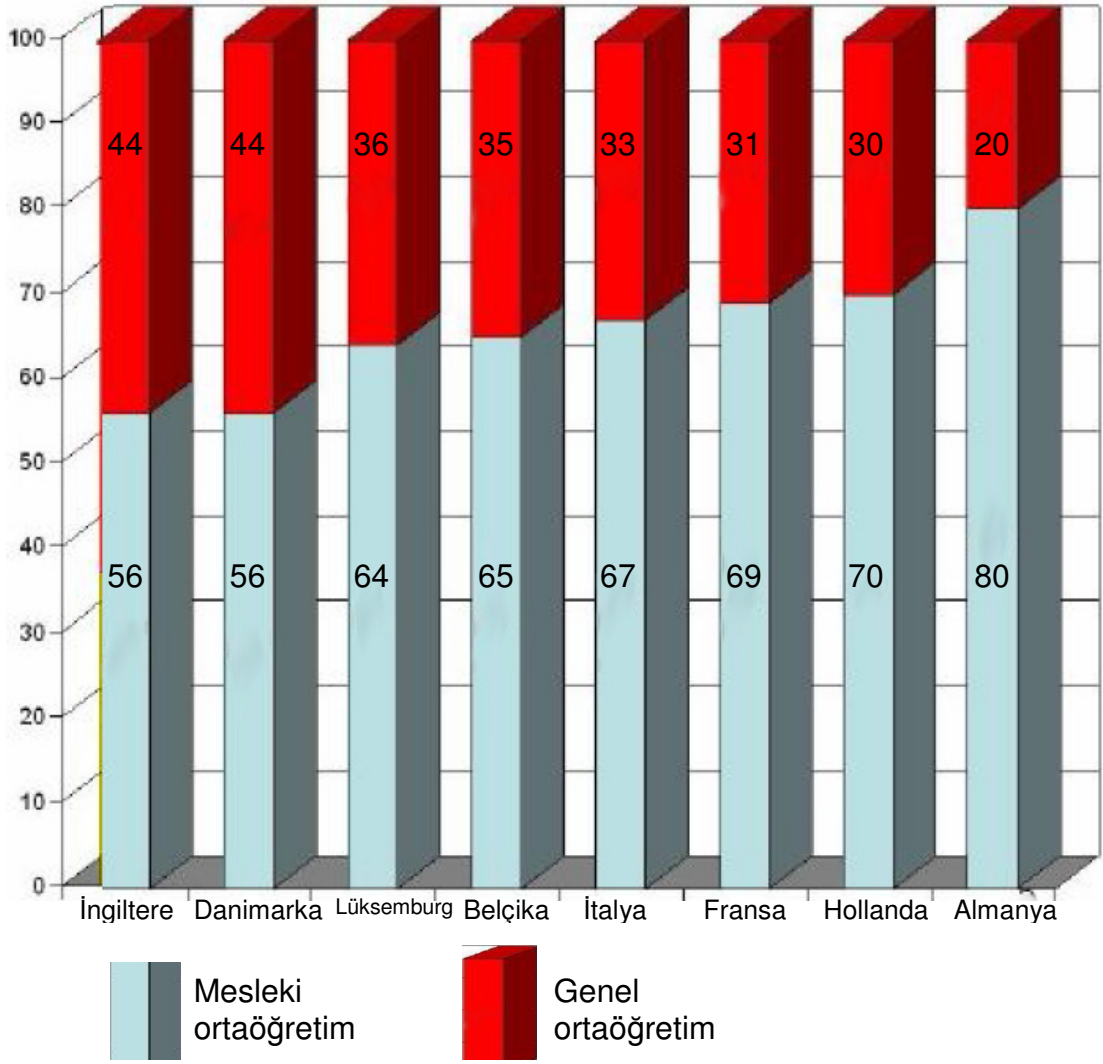
“Türkiye gibi büyük bir genç nüfusa sahip olan ülkede okullaşma oranının artırılması tabii ki önemli bir hedeftir; ancak, burada eğitimin niteliğinin önemi ikinci plana atılmamalıdır. Özellikle teknik eğitim açısından, ortaöğretim kurumları modern eğitim araç ve gereçlerinden yoksundur ve öğretmenlerin niteliği yeterli değildir” (TÜBİTAK, 2004:40).

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde mesleki ve teknik eğitimde yaşanan sorunlardan dolayı mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payının artmadığına dikkat çekilmektedir:

“İlköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminde, öğrencilerin ilgi, beceri ve kabiliyetlerinin yeteri kadar dikkate alınmaması, ilköğretimdeki yönlendirme sisteminin etkin olarak işletilememesi, mesleki eğitim öğrencilerinin yükseköğretime geçişteki dezavantajlı durumu ve eğitim-istihdam ilişkisinin yeterince kurulamamış olması, mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payının artmasını engellemektedir” (MEB, 2009ç:17).

Avrupa Birliği üyesi gelişmiş ülkelerde genel ve mesleki ortaöğretimde öğrenci dağılımı mesleki okullar yönündeyken (Şekil 7.), Türkiye’de bunun tam tersi bir durum yaşandığı ve mesleki ve teknik eğitime ilginin^(*) daha az olduğu Çizelge 45.’de görülmektedir.

(*) Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Sorunlar-Öneriler başlıklı araştırma raporunda, mesleki ve teknik eğitime yönelik talebin artmasının çeşitli özendiricilerin devreye alınmasıyla mümkün olabileceği belirtilmektedir. Rapora göre devletin özendirici politikalar ve uygulamalarla öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime ilgi duymalarını sağlaması gerekmektedir (Şencan, 2008:25).



Şekil 7. Avrupa Ülkelerinde Genel ve Mesleki Ortaöğretimde Öğrenci Dağılımı (Altay ve Üstün, 2011:25)

Çizelge 45. Türkiye'de 2004–2015 yılları arasında Genel ve Mesleki Ortaöğretimde Öğrenci Sayıları

Öğretim Yılı	Genel Ortaöğretimde Öğrenci Sayısı	Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Öğrenci Sayısı
2004/'05	1937055	1102394
2005/'06	2075617	1182637
2006/'07	2142218	1244499
2007/'08	1980452	1264870
2008/'09	2271900	1565264

Çizelge 45-devam

Öğretim Yılı	Genel Ortaöğretimde Öğrenci Sayısı	Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Öğrenci Sayısı
2009/'10	2420691	1819448
2010/'11	2676123	2072487
2011/'12	2666066	2090220
2012/'13	2725972	2269651
2013/'14	2906291	2513887
2014/'15	2902954	2788117

Kaynak: MEB, 2015a:13.

Çizelge 45.'de verilen rakamlara bakıldığında, Türkiye'de genel ortaöğretimde bulunan öğrenci sayısının mesleki ve teknik ortaöğretimde bulunan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayısının içinde İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin (668361) de bulunması, Türkiye'deki genel lise öğrenci sayısı ile sanayi dallarına kalifiye eleman yetiştiren Avrupa ülkelerine benzer yapıda bulunan mesleki ortaöğretimdeki öğrenci sayısı (2119736) arasındaki farkın daha da fazla olduğuna işaret etmektedir (MEB, 2015a). Bununla birlikte, mesleki ve teknik liselerde okulu terk oranı diğer liselerden daha yüksek düzeydedir. 2009–2010 öğretim yılında, Anadolu liseleri, fen liseleri ve Anadolu öğretmen liselerinde okulu terk oranı % 4,4 düzeyindeyken bu oran genel liselerde % 8,4'e, imam hatip liselerinde % 8,8'e, mesleki ve teknik liselerde % 9,4'e yükselmektedir (ERG ve KOÇ, 2012b:24).

Konya Ticaret Odası'nın mesleki eğitim sistemi üzerine hazırladığı bir araştırma raporunda, eğitim programları^(*)ndan kaynaklanan bazı sorunların mesleki eğitim sistemini olumsuz yönde etkilediği şu şekilde belirtilmektedir:

(*) Mesleki ve teknik eğitimde görevli öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitimin Türkiye'deki mevcut durumu hakkındaki düşünceleri ve mesleki ve teknik eğitimde karşılaştıkları sorunlar üzerine görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmış bir araştırma çerçevesinde ulaşılan sonuçlara göre; modüler öğretim programı çok geniş bir alanı kapsamaktadır ve modüler öğretim programındaki modüller amacına uygun uygulanmamaktadır. Bu nedenle modüler öğretim programı programın çıktılarına dayanarak tekrar gözden geçirilmelidir (Uçar ve Özerbaş, 2013:251).

“Örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, bu programlarla yetiştirilen becerili ve teknik işgücü ile işgücü piyasasının ihtiyaçları arasında nitelik ve nicelik yönünden bir uyum görülmemektedir. Bu durumun genelde mesleki eğitime olumsuz etkileri olmaktadır. İşletmelerde beceri eğitimi de belirtilen durumdan olumsuz etkilenmektedir. Hangi mesleklerin hangi seviyede yetişkinlik gerektirdiği, eğitim talebinin örgün ve yaygın hangi eğitim kurumlarında etkili olarak karşılanabileceği belirlenmelidir...Yerel düzeyde yetkiler yeterli olmamakta, uygulanan programlar çevre ihtiyaçları ile tutarlı olmamakta ve istihdam olanağı sınırlı olan alanlar için gereğinden fazla eleman yetiştirilmektedir” (Altay ve Üstün, 2011:26-27).

Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi raporunda mesleki ve teknik eğitim programlarıyla ilgili şu değerlendirmede bulunmaktadır:

“Günümüz ekonomik koşullarında ve giderek daha rekabetçi hale gelen işgücü piyasalarında, bireyler çalışma hayatları boyunca istediklerinde ya da gerektiğinde iş hatta meslek değiştirmek, becerilerini sürekli yenilemek ve geliştirmek durumundadırlar. Bu nedenle, mesleki ve teknik eğitim programlarının mesleğe özgü becerilerin yanı sıra daha geniş ve aktarılabilir becerileri de öğrencilere kazandırması gerekiyor” (ERG ve KOÇ, 2012b:23)

Konya Ticaret Odası'nın raporunda mesleki ve teknik eğitim kurumlarıyla reel sektör arasında yeterli bağlantının kurulamadığı öne sürülmektedir:

“Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının etkinliği, yetiştirdiği becerili ve teknik işgücünün, işgücü piyasasının talepleriyle nitelik ve nicelik yönünden uygunluğu ile orantılıdır. İşgücü piyasasının işgücü talebi ekonomik ve teknolojik gelişmelere göre değişmektedir. Bu nedenle işgücü piyasası işgücü talebinin sürekli ve düzenli olarak izlenmesi gerekmektedir. Ülkemizde bu izlemenin yapılamadığı gözlenmektedir. Eğitim kurumları reel sektörü izlemediği gibi reel sektör de mesleki eğitim sisteminin yapılandırılmasında aktif olarak rol almamaktadır” (Altay ve Üstün, 2011:27).

Konya Ticaret Odası'nın raporunda, reel sektör için yetiştirilen öğrencilerin iş hayatının yaşanan ve sürekli değişen ihtiyaçlarına göre bilgi ve

becerileri düzeylerinin yetersiz olduğunun altı çizilmektedir (Altay ve Üstün, 2011:28). İşverenlerin işletmelerinde çalışan mezunların mesleki yeterlilikleriyle ilgili yaptıkları değerlendirmede çoğu işveren, mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının mesleki bilgi, beceri, tutum ve iş alışkanlıklarını yetersiz bulmaktadır (ERG ve KOÇ, 2012b:25). Ayrıca raporda konuyla ilgili şu değerlendirmede bulunmaktadır:

“...mesleki ve teknik ortaöğretim şu anki yapısıyla ilgili sektörlerin talep ettiği yetkinlikleri kazandıramamaktadır. Bu da, mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılmasının bir politika önceliği haline gelmesi sürecinde dikkate alınması gereken bir sorundur” (ERG ve KOÇ, 2012b:30)

Dünya Bankası'nın raporunda, meslek lisesi öğrencilerinin iş dünyasına hazırlanmada ve işe yerleşmede iyi bir durumda olmadıkları öne sürülmektedir:

“Genel orta öğretim okulları amaçlarını öğrencileri üniversiteye hazırlamak olarak gördükleri için bunların çalışma piyasasının biraz daha dışında olmaları beklenebilirken, Eğitim Sektörü Çalışması araştırmaları Türkiye'deki meslek liselerinin de öğrencilerini iş dünyasına hazırlamada çok daha iyi durumda olmadıklarını göstermektedir. Araştırmalar, yükseköğrenime devam etmeyen gençler arasında, meslek lisesi mezunlarının mezuniyet sonrası istihdam bakımından genel lise mezunlarından büyük oranda daha şanslı olmadığını ortaya koymaktadır. Ek olarak, her iki grubun ortalama saatlik ücretleri de neredeyse aynı düzeydedir (Dünya Bankası, 2005:6).

TEDMEM'in raporunda, meslek lisesi öğrencilerinin yeterli niteliklere sahip olmadıkları ileri sürülmektedir:

“Mevcut sistemde liselerden mezun olan büyük kitle herhangi bir yaşam becerisine sahip olamazken akademik olarak düşük profilli öğrenciler meslek okullarını seçmek zorunda kalmaktadır. Meslek edinimini akademik olarak en zayıf öğrencilerle ilişkilendirmek, mesleki eğitim ile sanayi ve hizmet sektörü için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır” (TEDMEM, 2015a:35).

Türkiye Sanayi Strateji Belgesi'nde, mesleki eğitim veren kurumlardan mezun olan öğrencilerin sahip oldukları becerilerin beklentileri karşılamadığına dikkat çekilmektedir:

“Nitelikli ara eleman sıkıntısının merkezinde mesleki ve teknik eğitim sistemindeki aksaklıklar yer almaktadır. Özel sektör tarafından yapılan değerlendirmeler, mesleki eğitim kurumlarından mezun olan gençlerin sahip oldukları becerilerin beklentileri karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir” (Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, 2010:78).

Konya Ticaret Odası tarafından hazırlatılan raporun sonuç bölümünde mesleki eğitimde karşılaşılan sorunlardan bir tanesinin de altyapı sorunu olduğu ifade edilmektedir:

“Mesleki eğitim kurumlarının öğrenci sayısının ve öğretim elemanı eksikliğinin yanında en önemli sorunu altyapı, teknolojik ekipman, laboratuvar ve atölye eksiklikleridir” (Altay ve Üstün, 2011:46).

Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi raporunda, mesleki ve teknik ortaöğretimde fiziksel altyapının artan talebi karşılama konusunda yetersiz kaldığı öne sürülmektedir (ERG ve KOÇ, 2012b:21).

Gül (2008:186)'e göre, mesleki ve teknik eğitimdeki ciddi sorunlardan bazıları mezunların istihdam edilememesi ve iş çevreleriyle ilişki kurulamamasıdır:

“Yükseköğrenime hazırlığa ve üniversite giriş sınavına odaklanan ortaöğretim, meslek edindirme işlevini gerçekleştirmede yetersiz kalmaktadır. Bu da piyasaların gereksinim duyduğu ara elemanların yetiştirilmesi görevinin yükseköğrenime devrine yol açmaktadır. Buralarda da mesleki beceri edinemeyen gençler, mezuniyet sonrasında işsiz kalmaktadırlar. Gençler arasında işsizliğin bu kadar yüksek olmasının temel nedeni de budur.

Bu sorunların çözümlenebilmesi için, meslek okullarında kalitenin iyileştirilmesi, eğitim-istihdam ilişkisinin kurulması ve mezunlarının iş yaşamına girmelerinin işverenlerle ve işveren kuruluşlarıyla işbirliğine gidilerek desteklenmesi gerekmektedir” (Gül, 2008:186).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılı faaliyet raporunda Kurumsal Kapasitenin Değerlendirilmesi bölümünde sıralanan zayıflıklardan birisi, "mesleki teknik eğitim istihdam dengesinin yeterince kurulamaması" olarak belirtilmektedir (MEB, 2015b:114). Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda da mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdam sorunlarına dikkat çekilmektedir:

"Meslek yüksek okulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılamamakta ve mesleki eğitime olan talebi azalmaktadır" (Resmi Gazete, 2006:40).

Avrupa Birliği'nin kuruluşlarından birisi olan European Training Foundation (ETF)'in raporunda, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitime ilişkin tespit edilen sorunlar şunlardır (ETF, 2013:9–10):

- *Temel eğitim sorunları: Birçok mesleki okulda öğrencilere temel eğitim becerilerinin kazandırılmasında büyük eksiklikler bulunmaktadır. Mesleki eğitime önem verilmesi, doğal olarak akademik eğitimden ödün verilmesine neden olmaktadır. Nitelikli fen ve matematik öğretmeni eksikliği vardır. Dahası, sekizinci sınıf sonundaki öğrenci seçme sürecinden dolayı, daha bilimsel niteliği olan ve saygın liselere daha yetenekli öğrenciler seçilirken diğerleri meslek liselerine ayrılmaktadır. Meslek lisesi öğrencileri üniversite giriş sınavlarında düşük puanlar alarak herhangi bir üniversiteye yerleştirilememektedir.*
- *Eğitim ve istihdam arasındaki yetersiz ilişki,*
- *Şöhret sorunu,*
- *Toplumsal dışlama.*

TEDMEM'in raporunda, mesleki ve teknik eğitime yönelen öğrenci sayısı bakımından artış yaşanmasına rağmen nitelik ve kalite tartışmalarının devam ettiğine vurgu yapılmaktadır:

"Bu noktada ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin lisans ve ön lisans kayıt oranları nitelikle ilgili fikir sunabilir. ÖSYM verileri incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitim liselerinin yükseköğretime giriş sınavlarında en düşük başarıya sahip oldukları görülmektedir. 2013 yılında mesleki ve teknik

eğitim lisesi öğrenci ve mezunlarından yükseköğretime giriş sınavlarına başvuru yapan 611.817 öğrencinin sadece yüzde 6'sı dört yıllık lisans programına yerleşmiştir. Genel ortaöğretimde ise aynı yıl yükseköğretime giriş sınavlarına başvuru yapan 1.312.733 öğrencinin yüzde 26'sı bir lisans programına yerleşmiştir” (TEDMEM, 2014a:148)

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan mesleki ve teknik ortaöğretim sistemi ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 46.’da verilmektedir.

Çizelge 46. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Mesleki ve Teknik Ortaöğretime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Mesleki ve Teknik Ortaöğretime İlişkin Sorunlar
1	Mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payının artmaması. Türkiye’de genel ortaöğretimde bulunan öğrenci sayısının mesleki ve teknik ortaöğretimde bulunan öğrencilerden daha fazla olması.
2	Mesleki ve teknik liselerde okulu terk oranı diğer liselerden daha yüksek düzeyde olması.
3	Örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları ile işgücü piyasasının ihtiyaçları arasında nitelik ve nicelik yönünden bir uyumun olmaması.
4	Mesleki ve teknik eğitim kurumlarıyla işgücü piyasası arasında yeterli bağlantının kurulamaması.
5	Mesleki ve teknik eğitim programlarının mesleğe özgü becerilerin yanı sıra daha temel beceriler ile geniş ve aktarılabilir becerileri de öğrencilere kazandıramaması.
6	Mesleki ve teknik ortaöğretimin iş dünyasının talep ettiği yetkinlikleri kazandıramaması.
7	Altyapı, teknolojik ekipman, laboratuvar ve atölye eksiklikleri.
8	Mezunların istihdam edilememesi. Mesleki teknik eğitim istihdam dengesinin yeterince kurulamaması.
9	Mesleki ve teknik eğitimin İtibar görmemesi ve önemsenmemesi.

2000–2015 yılları arasında mesleki ve teknik ortaöğretim sistemindeki problem alanlarının; öğrenci sayısı, okulu terk oranları, eğitim programlarıyla işgücü piyasasının ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluk, iş çevreleriyle ilişkiler, mesleki eğitimin mezunların temel ve mesleki yetersizlikleri, altyapı ve eğitim yardımcı malzemelerindeki eksiklikler, istihdam, önemsenmeme ve düşük itibar olduğu söylenebilir.

4.2.4. Yükseköğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) yükseköğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.2.4.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Yükseköğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte yükseköğretim alanında yaşanan hızlı gelişmeler ile birlikte birçok tartışmalar^(*) da yapılmıştır (Kılıç, 1999:296). Araştırmanın bu bölümünde, 1923–1938 yıllarını içine alan dönemde öne sürülen fikirler çerçevesinde yükseköğretim alanında karşılaşılan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Mehmet Emin (Erişirgil), yükseköğretimde karşılaşılan sorunları ele aldığı makalesinde şu görüşlere yer vermektedir:

“...Şurası muhakkaktır ki yüksek tahsil müesseselerimiz hakkında umumiyetle bir memnuniyetsizlik vardır. Bu memnuniyetsizliğin büyük bir kısmı tetkiksizliğe müstenit olsa bile bir kısmında haklı noktalar bulunmak icap eder... Bu vak'alar şu noktaların tespiti için kâfidir:

1- Yüksek mektepler istediğimiz gibi inkişaf yolunda değildir ve seri bir surette tekamül edecek halde bulunmuyorlar.

2- Yeni yaptığımız yüksek müesseseler de eskisinden farklı olmuyor.

...Bizde yüksek tahsil müesseselerinden ilk şikayet, tedris cephesinden geliyor: Müderris ve muallimlerin vakitlerini müesseseye hasretmemelerinden, talebesini istifade ettirmek için lazım gelen gayreti göstermediklerinden, hatta bir kısmının ehliyetsizliğinden bile açık veya gizli bahasolunmaktadır... Mevcut

^(*) Üniversite reformu için 1932 yılında Türkiye'ye davet edilen Albert Malche'in raporu da bu görüşü desteklemektedir. Raporun ilk paragrafında şu ifadeler yer almaktadır: “Darülfünun meselesi Türkiyede yeni bir mesele ve dava değildir. Hattâ müzmin bir mahiyet almıştır. Bu bapta sistematik bir şekilde malûmat aramamış olmakla beraber, bu dava hakkında bir hayli zamandanberi, bir kısmı oldukça hararetli, münakaşalar vukua geldiğinden ve müteaddit projeler vücade gelmiş bulunduğundan kolayca haberdar oldum” (Malche, 1939:1).

müderis ve muallimlerden kabil olan istifadeyi temin için her ne bahasına olursa olsun onların hariçteki meşgalelerini azaltmak icap eder. Bir kısım müderis ve muallimler vardır ki onlar ilim adamı olmaktan ziyade birer iş adamı haline gelmişlerdir. Bu gibilerin tedrisatından istifade lazım ise saat başına ücret vermek suretile muallimlik ettirilir, fakat hiçbir zaman bu nevi müderis ve muallim bir müessesede iki üçü geçmemelidir. Bir müderis veya muallimin geçinebilmesine, tetkikte bulunmasına kafi bir tahsisat verilince yapılacak kanunla hariçte meşgale kabul etmemeğe icbar edilebilir ve edilmelidir... Bir muallimin gayretinin mevzuu dersleri ve eserleridir. Yapılacak kanunla hiçbir işi olmamasına rağmen tayin olunacak bir zaman zarfında ortaya eser koyamıyan muallimler de kendiliğinden tedris sahasından çekilmeğe mecbur edilir... Yüksek müesseselerin bence en zaif tarafı tedris cephesinin yahut ilmi taharriyat cihetinin istediğimiz gibi olmaması değildir. Ekseriya içerisindeki hava bozuktur. Bu bozukluk talebenin bile gözünden kaçmamaktadır. Bu müesseselerin müdavimlerinden çoğu buralardaki bozuk havadan şikayet ederler. Bunu yapan amillerden biri bazı müderis ve muallimlerde vazife aşkının azlığı, diğeri de ilmin icap ettiği samimiyet, dürüstlük, hakikat muhabbeti.. gibi meziyetlerin hakim olmamasıdır. Yüksek tahsil müesseseleri asıl bu noktadan islahaya muhtaçtır” (Erişirgil, 1929b:1–2).

Necmeddin Sadık, Milli Eğitim Bakanı Cemal Hüsnü Bey'in Darülfünun'da yaptığı konuşmasını değerlendirdiği yazısında aşağıdaki noktaların altını çizmektedir:

“...Darülfünun vazifelerini yapmıyor mu? Kendisile, memleketimizin, Avrupa karşısında bile, bihakkin iftihar ettiği bir profesör olan Darülfünun Emni Dr. Neşet Ömer bey'in, ilim adamlarına yakışan bir tevazula söylediği gibi, henüz yarım asırlık maziye malik olmayan darülfünun, vazifesini tam manasile ifa etmekten uzaktır...Darülfünunumuzun asıl inkişafı, Neşet Ömer Bey'in dediği gibi Cumhuriyet devrile başladı.*

Fakat bütün bunlara rağmen içinde bulunduğu muhit ve şaraitin müsaade ettiği nisbette, darülfünun, kendinden beklenen semereyi verdi, daha doğrusu, geçirdiğimiz inkılaplar esnasında, kendinden beklenen hareket ve hayatıyeti gösterdi mi? Bu suale müsbet cevap vermek güçtür.

Cemal Hüsnü Beyin pek güzel söylediği gibi: 'Darülfünunumuzun mevcudiyeti talebesile değil, yarattığı ilim ve irfan cereyanlarının mütemadi akislerinden hissedilir. Darülfünun profesörleri, memleket hayatının tenevvü ve eşkalini laboratuvarlarında, dimağlarında tebellür ettiren, izah edebilenlerdir.' Maalesef itiraf etmeliyiz ki, Darülfünun memlekette

* Darülfünun Emni Dr. Neşet Ömer Bey.

hem ilim cereyanlarının, hem milli hareketlerin haricinde, kendi binasına kapanarak yaşamıştır... Bunun içindir ki: ‘Türkiye Cumhuriyetini şiddetle alakadar eden içtimai, iktisadi, bilhassa milli meselelerde, Darülfünunu yanda değil, daima çok önde görmek isteriz’ diyen muhterem vekilimizi hakikatın tam içine adım atmış gördük.

...Hiçbir ilim müessesesi, hakiki hiçbir ilim adamı olmaz ki, tesiri ve eserleri yalnız vatanın hudutları içinde kalmaya mahkûm olsun. Sesini Türkiye’den harice, Türkçeden başka dilleri konuşanlara işittirmeye muvaffak olmıyanlar, vasattan aşağı ilim sahipleridir. Cemal Hüsnü beyin dediği gibi ‘İlim vasattan aşağı olamaz’. Eğer Darülfünunumuz, hakiki bir ilim ocağı olarak yaşayacaksa, sesini mutlaka hem memleket içinde hem hudutlarımız haricinde duyurmaya mecburdur. Burada Maarif vekilimizin veciz cümlesini tekrar etmekten kendimizi alamıyacağız: ‘İlmin vatanı olmadığını çoktan beri biliyoruz. Artık istiyoruz ki vatanımızın da ilmi olsun’. Evet, artık Türk vatanının Türk alimlerinin de beynelmilel ilim abidesine arasına bir taş koymalarını istiyoruz” (Sadık, 1929:4-5).

Yükseköğretimin daha iyi duruma getirilmesine yönelik yapılabilecek değişiklikler konusunda önerilerine başvurmak için 1932 yılında Türkiye’ye davet edilen İsviçreli uzman Albert Malche’in raporuna göre, karşılaşılan sorunlardan bazıları şunlardır:

“Burada, İstanbul Darülfünununun en büyük zâfına parmağımızla dokunuyoruz. Bilhassa kliniksiz ve lâboratuarsız fakültelerdeki talebe, şahsî mülâhazalara ve araştırmalara kâfi derecede sevk ve tahrik edilmiş bulunmuyorlar. Tarzı tedris, az çok kendilerini bilâkaydüsart ve bilâtefekür kabul eden Sami’ler vaziyetinde muhafaza ediyor. Ahzükabz vaziyetinden müstahsil rolüne geçmelidirler. Hareket etmeleri ve ancak bu suretle kendisinden mütena’im olabilecekleri canlı bir fenni, şahsî kuvvetlerle kazanıp fethetmeleri için onlara imkânlar vermelidir ki, yegâne usul ve sistem ve yegâne darülfünun terbiyesi de işte budur. ... Binaenaleyh, tekrar ediyor ve sarahatle söylüyorum ki, bugün talebelerin ekseriyeti azimesi için dersler haricinde iktisabı malûmat eylemek maddeten gayri’ мүmkündür. Bu vaziyet, sarîh bir surette fena bir vaziyettir. Darülfünunun vereceği semereyi ciddî bir surette tehlikeye maruz kılmaktadır. Değişmesi lâzımdır. Bu vaziyete derhal ve büyük bir azim ve irade ile çare bulmak muktazidir” (Malche, 1939:13).

Mehmet Emin Erişirgil, Necmettin Sadık ve Albert Malche’nin görüşleri, Darülfünunu’nun gerçekleşmekte olan Türk inkılâbına uygun düşen bir devrimselcilikten yoksun olduğunu, aşırı uygulama yerine teoriye ağırlık

verdiğini, öncelik vermesi gereken konulara yoğunlaşmak yerine kendi kabuğuna çekildiğine işaret etmektedir. Tüm bu eleştirilerin odak noktasında olan Darülfünun, Cumhuriyet dönemi Türk yükseköğretiminde bir dönüm noktası olan Üniversite Reformu ile 1933'te kapatılmış ve yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Günergun ve Kadioğlu, 2006:139). Darülfünunun kapatılarak yeni bir üniversite kurulmasına dair kanunun orijinal metni Ek 5.'te verilmektedir. Yapılan eleştirilerin bir diğer hedefinin de üniversitelerdeki nitelikleri tartışma konusu olan akademik kadroların olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, Darülfünun ile Ankara'daki seçkin kadro arasındaki ideolojik farklılık da üniversite reformunun önemli sebeplerinden birisi olarak gösterilmektedir (Söğütü, 2004:123). Çalışmanın kavramsal çerçevesinde açıklanan sebeplerden ötürü öğretim elemanlarının bir bölümü kadro dışı bırakılmış, Almanya'da Hitler faşizminden kaçarak Türkiye'ye gelen bilim adamları (Kılıç, 1999:298) kadroya alınmıştır. 5 Nisan 1934 tarih ve 2397 sayılı kanunla İstanbul Üniversitesi'nde göreve alınacak yabancı uzmanlarla yapılacak sözleşmelere dair kanun çıkarılmıştır^(*) (Resmi Gazete, 1934:3645).

Şevket Aziz, Anadolu'da bir darülfünun kurulmasının gerekliliğinden bahsettiği yazısında yükseköğretimle ilgili şu sorunları dile getirmektedir:

“...Memleketimizde duyan ve düşünen kafaları ezen ve üzen bir sıkıntı var: hepimiz teknik-Türkiye'yi, münevver Türkiye'yi görmek iştiafında değil miyiz? Teknik ve münevver Türkiye'nin teşekkülünde, yarın köylünün mektebi yanında, kurulacak Anadolu Darülfünunun büyük bir hissesi olacak...

Orijinal Türk memleketinde, orijinal müteharriler ve müdekkiler kafilesini görmeyecek miyiz?

Gözlerimizi memleketimizin ufuklarında enginler ve hazineler aramaya ne vakit alıştıracacağız? Malumatımızı 'ikinci ellerden' toplamaya daha ne kadar devam edeceğiz?

Müşahade ve tecrübe vasıtasile doğan garp ilmi yanında ne vakit Türk münevverlerinin müşahade ve tecrübelerinden doğan Türk ilmine kavuşacağız? Teknik denilen ilim canavarı bize ne vakit gülecek ve bizde onun sayesinde ne vakit dağlarımızla,

^(*) Bu kanunla, İstanbul Üniversitesi'ne alınmış ve alınacak yabancı uzmanlarla süresi on seneyi geçmemek üzere gerekli görülen sürelerle sözleşme yapılabilmesinin yasal dayanağı oluşturulmuştur.

ormanlarımızla, tabiatımızla, yer altında ve yer üstünde oyuncakla oynar gibi yaşayacağız?...” (Aziz, 1929:5).

Şevket Aziz'in entelektüel Türkiye'nin oluşmasında büyük pay sahibi olacağını düşündüğü Anadolu'da kurulacak bir üniversite düşüncesi^(*) 14 Haziran 1935 tarihli ve 2795 sayılı kanunla kurulan Ankara Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi'nin kurulmasıyla gerçekleşmiştir (Resmi Gazete, 1935:5372). Ankara'da bir Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi kurulması üzerine kanunun orijinal metni Ek 6.'da verilmektedir. Kanunun kabulünden iki yıl sonra 9 Haziran 1937 yılında 3228 sayılı kanunla Ankara'da bir tıp fakültesi kurulması hakkında kanun çıkarılmıştır (Resmi Gazete, 1937:8359).

Türkiye'de incelemelerde bulunan Amerikan Heyeti, yükseköğretimde uygulamalı eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiğinin altını çizmektedir:

*“Gerek bu mektepte^(**) ve gerek diğer mekteplerde amelî mesaiye daha çok fazla dikkat sarf edilmelidir. Birleşik Amerika Hükümetlerindeki mühendis mekteplerinde, talebenin birkaç ay bilfiil çalışmaları ve birkaç ay da mektepte ders görmeleri şeklinde tatbik olunan münavebe sisteminin çok faydaları görülmüştür. Türkiyede pratik mesaiye çok ihtiyaç mevcut olduğundan bu usul tetkik ettirilmelidir. Laboratuarda çalışmanın çok iyi bir tedris usulü olduğu şüphesizdir, fakat Türk talebenin muhtaç olduğu şey, pratik sahada tecrübe görmek ve yetişmiş kimselerle beraber çalışmak suretile elde edilen tam bir tahsil ve terbiyedir” (Hines ve arkadaşları, 1939:17-18).*

Celal Bayar'ın başbakan sıfatıyla 08 Kasım 1937 tarihinde Meclis kürsüsünden yaptığı konuşmasında, üniversitelerde gerçek bilim insanları yetiştirilebilecek nitelikte eğitimin verilmesi vurgulanmaktadır:

“...Bunun klasik Üniversite tahsilini ihmal edeceğiz demek olmadığı aşikârdır. Bilakis bu müesseselerimizi de hakikî ilim adamı yetiştirecek şekilde ve ancak bu istidadı en mütekâmil surette gösterebilmiş olanların başarabilecekleri çetin ve fevkalâde disiplinli ilim müesseseleri halinde yükseltmek mesaimize devam edeceğiz” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013:280).

^(*) Ankara'da bir Fen Fakültesi kurulması için 17 Eylül 1943 tarih ve 4492 sayılı kanun çıkarılmıştır. Kanun, 22 Eylül 1943 günü 5514 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

^(**) İstanbul'da bulunan Yüksek Mühendis Mektebi.

Yukarıda sunulan veriler ışığında Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan yükseköğretim ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 47.'de verilmektedir.

Çizelge 47. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Yükseköğretime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Yükseköğretime İlişkin Sorunlar
1	Üniversitelerin istenilen gelişmişlik düzeyinde olmamaları ve kısa sürede ilerleme kaydedecek halde bulunmamaları.
2	Akademik kadronun zamanlarını üniversiteye adamamaları, dışarıdaki işlerine ağırlık vermeleri, öğrencilere faydalı olmak için gayret göstermemeleri, hatta bir kısmının yetersiz olması.
3	Bazı öğretim elemanlarında vazife aşkının az olması, bilimin gerektirdiği samimiyet, dürüstlük, gerçeğin peşinde olmak gibi meziyetlerin hakim olmaması.
4	Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal, ekonomik ve özellikle milli meselelerinde, üniversitelerin önderlik yapmaması, kendi binasına kapanarak yaşaması.
5	Türk bilim adamlarının uluslararası alanda seslerini yeterince duyuramamaları.
6	Kliniksiz ve laboratuvarsız fakültelerdeki öğrencilerin, kişisel fikir yürütmelere ve araştırmalara yeterli derecede sevk ve tahrik edilmemesi.
7	Öğrencilerin büyük çoğunluğu için dersler haricinde bilgi edinmelerinin özdeksel olarak mümkün olmaması.
8	Uygulamalı eğitime fazla önem verilmemesi. Türkiye'de üniversite eğitiminde uygulamaya çok ihtiyaç olması. Öğrencilerin laboratuvarında çalışmanın yanı sıra pratik sahada tecrübe kazanmaya ihtiyacı olması.
9	Üniversitelerde, gerçek bilim adamları/akademisyenler yetiştirilememesi ve üniversitelerin, ancak alanında en yetişmiş olanların bilim adamı/akademisyen olabileceği çetin ve fevkalâde disiplinli bilimsel kuruluşlar haline gelememesi.

1923–1938 yılları arasında yükseköğretim sistemindeki problem alanlarının; düşük gelişmişlik düzeyi, akademik kadronun göreve yönelik tutumları ve mesleki yetersizlikleri, ekonomik ve sosyal önderlik yapmaması, uluslararası bilimsel nitelik, altyapı yetersizliği nedeniyle öğrencilerin bilimsel araştırmalara katılamaması, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarındaki güçlükler, yetersiz uygulamalı eğitim, nitelikli bilim adamı / akademisyen yetiştirememesi olduğu söylenebilir.

4.2.4.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Yükseköğretimde Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye’de yükseköğretimin yasal çerçevesi, 6 Kasım 1981’de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile belirlenmiştir. Yasa, yükseköğretimle ilgili amaç ve ilkeleri, yükseköğretim kurumlarının ve üst kuruluşlarının örgütlenme, işleyiş, görev, yetki ve sorumlulukları ile eğitim-öğretim, araştırma, yayın, öğretim elemanları ve öğrencilerle ilgili konuları düzenlemektedir (MEB, 2011a:29). Türkiye’de, özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan yükseköğretimi, Anayasa’nın 130 ve 131. maddeleri uyarınca kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde yönlendirmek, planlamak, düzenlemek, yönetmek ve denetlemekten, 1981 yılında kurulan^(*) Yükseköğretim Kurulu sorumludur (YÖK, 2007:7). YÖK tarafından hazırlanan Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi belgesinde, Türkiye’nin yükseköğretim kurumlarını yönlendirmek amacıyla kurulan Yükseköğretim Kurulu’nun, yükseköğretim sorunları karşısındaki performansı şöyle değerlendirilmektedir:

“...Yükseköğretim Kurulu sürekli olarak Türkiye’nin gündeminde önemli bir yer tuttu. Değişik dönemlerde, değişik bakımlardan eleştirildi. Bazı bakımlardan başarılı oldu, bazı sorunları çözmeye ise yeterince başarılı olamadı, yeni sorunlarla karşılaştı” (YÖK, 2007:7)

^(*) YÖK’ün ilk başkanı İhsan Doğramacı, YÖK’ün kuruluşunu şöyle anlatmaktadır: “1981 yılında yükseköğretimle ilgili bir kanun hazırlanması görevini kabul ederek Paris’ten Türkiye’ye geldim. Yeni bir yükseköğretim kanununu, başlangıçta arkadaşım Prof. Dr. Kemal Karhan’ın da katılımıyla hazırlamaya başladık. Bu kanunun ana hedefleri arasında, bir yükseköğretim kurulunun oluşturulması geliyordu” (Doğramacı, 2007:23). Doğramacı (2007:24), kanunun hazırlık çalışmaları sürdürülürken YÖK Başkanlığı görevini hiç düşünmediğini, YÖK Başkanlığını, Yükseköğretim Kanunu yürürlüğe girdikten 45 gün sonra, 21 Aralık 1981 günü kabul ettiğini belirtmektedir. Doğramacı (2007:25)’ya göre, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (6 Kasım 1981) ve Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (20 Temmuz 1982) yürürlüğe girdikten sonra Türk eğitim sistemi içindeki üniversite-akademi ikiliği ortadan kaldırılmış; değişik bakanlıklara bağlı yükseköğretim ve konservatuvarlar üniversitelerin çatısı altında toplanmış; yükseköğretim kurumları arasındaki planlama, koordinasyon ve eğitim programlarında asgari müştereklik sağlanarak sürdürme ve benzeri sorunlara son verilmiştir. Onuncu Kalkınma Planı’nda, Yükseköğretim Kurulu’nun, standart belirleme, planlama ve koordinasyondan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacağı belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013:33).

YÖK'ün yükseköğretimin temel sorunlarına kalıcı çözümler üretme konusunda başarılı olamadığını öne süren Küçükcan ve Gür (2009:37)'e göre yükseköğretim sisteminin karşı karşıya kaldığı sorunlar şunlardır:

“Bugün yükseköğretimimiz çok sayıda ciddi sorunlarla karşı karşıyadır. Üniversite giriş sisteminin fırsat eşitliğine izin vermediği, üniversitelerin toplumla bütünleşemediği ve toplumun ihtiyaçlarına kayıtsız kaldığı, üniversite idaresinin ve yükseköğretim üst idaresinin demokratik katılımcılıktan uzak, aşırı merkezîyetçi ve mutlakîyetçi olduğu, kurumsal özerkliğin çok az olduğu, akademik özgürlüğün kısıtlandığı, üniversitelerin iş dünyasının ihtiyaçlarına zamanında cevap veremediği, üniversiteler arasında kalite farkının olduğu, üniversitelerin bilim üretme konusunda kendilerinden beklenebilecek olan sorunlara çözüm bulunması, siyasi çekişmeler dolayısıyla maalesef sürekli ertelenmektedir. Ayrıca üniversitelerin altyapı eksikliği, kütüphanelerinin işlevsizliği ve yetersizliği, derslerin işleniş tarzındaki yetersizlikler ve üniversitelerin kültürel ve sportif imkânlarının yetersizliği gibi sorunları da bunlara ilaveten zikredebiliriz” (Küçükcan ve Gür, 2009:36).

Millî Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı'nda, yükseköğretimde tespit edilen sorun alanları şunlardır:

*“- Uluslararası bilim, teknik ve sanat birikiminden daha fazla yararlanılması,
- Ülkenin bilimsel üretimde dışa bağımlılık oranının azaltılması”* (MEB, 2009b:69).

Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi başlığını taşıyan raporda, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin stratejik önemdeki 11 adet sorunu belirlenmiştir. Belirlenen sorunlar özetle şunlardır:

“1. Arz kapasitesindeki azlık. Türkiye'nin yükseköğrenim talebi, sistemin arzına göre çok yüksektir. Hem iç, hem de dış dinamikler yükseköğretimde arz kapasitesinin artırılmasını en önemli stratejik sorunlardan biri haline getirmiştir.

2. Yükseköğretim sisteminin stratejik önemdeki bir başka sorunu eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve bu kalite düzeyine uluslararası geçerliliği olan bir güvence oluşturacak değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesidir.

3. Bilim ve teknoloji yarışmasında çok ön saflarda yer alabilecek mükemmeliyet merkezlerinin yükseköğretim sistemi

içinde sivrilmesine olanak verecek mekanizmaların kurulmamış olması.

4. Yükseköğretim sisteminin arzının artırılmayıışı ve kaliteyi geliştirici atılımların gerçekleştirilemeyiışı, sistemin finansman modelinin değişik bakımlardan yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Eğer arzı artırmak, kaliteyi yükseltmek, dünya çapında bir iddia taşımak isteniyorsa, finansman modelinde değişiklikler yapmak gerekecektir. Bu nedenle finansman modelini yeniden kurgulamak stratejik bir sorun olmaktadır.

5. Türkiye’de yükseköğretim sistemin hem nicelik hem de nitelik olarak önemli düzeyde öğretim üyesi açığı vardır.

6. Yükseköğretimin gerek dünyadaki gerek Türkiye’deki yapılanması içinde öğretim elemanlarının özellikle devlet üniversitelerinde sürekli bir statü ve görelî gelir kaybı içine girmesi, üniversitenin yönetiminde merkezi konumdan marjinal konumlara itilmeleri, yaratıcılık coşkuları artırılabacak özneler olarak görülmekten çok, verim alınması için sıkıştırılması ve sürekli denetlenmesi gereken özneler olarak muamele görmeleri, Türkiye’de yükseköğretim sisteminde yabancılaşma yaratmıştır.

7. Yükseköğretim kurumlarıyla toplum arasındaki ilişkinin gerçekçi beklentiler üzerinden ve güven açığı yaratmayacak biçimde kurulması gerekmektedir. Günümüzdeki güven açığının doğmasında iki sorunun belirleyici olduğu gözlenmektedir. Bunlardan birincisi üniversite kadrolarının oluşmasında ve yükseltilmelerinde liyakat esaslı değerlendirme pratikleri sadakat esaslı değerlendirmeleri ortadan kaldıramamaktadır. İkinci sorun, üniversitenin toplumla ilişkilerinin kurulma biçimine ilişkin etik standartların, piyasa değerleri tarafından önemli ölçüde aşındırılmasından kaynaklanmaktadır.

8. Üniversiteye giriş sınavı iki bakımdan toplumda çok önemli sorunlar yaratmaktadır. Bunlardan birincisi devletin eğitim alanında gerçekleştiremediği pek çok fırsat eşitliği sorunu bu sınavların biçimlenmesine de yansımakta ve bu sınavdan çözemeyeceği şeyleri çözmesini beklenir hale koymaktadır. İkincisi ise bu sınavın ortaöğretiminin tek başarı ölçütü haline gelmesi sonucu, toplumsal yaşamda yarattığı olumsuz yan etkilerdir.

9. Yükseköğretim mezunlarının en azından bir yabancı dil bilmesi çözülmesi gereken stratejik nitelikteki bir sorundur.

10. Yükseköğretim sistemi içinde Meslek Yüksek Okulları özellikle üzerinde durulması gereken bir sorun alanı olarak gündeme gelmektedir.

11. Yükseköğretimde fırsat eşitliğinin sağlanamamış olması görmezlikten gelinemeyecek temel sorunlardan biridir” (Yükseköğretim Kurulu, 2007:131–134).

Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003–2023 Strateji Belgesi’nde, yükseköğretimde karşılaşılan sorunlara değinilmektedir:

“Yükseköğretim halihazırdaki tek tip yapısından kurtarılmalı ve rekabete açık hale getirilmelidir. Ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim programları, ülke ihtiyaçları ve egemen olunması istenilen teknolojiler ve bu teknolojileri destekleyecek bilim alanları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmelidir...Yükseköğretimde ise mevcut altyapı gereksinimlere yanıt verecek düzeyde değildir; mühendislik bölümlerinin hemen tamamında eğitim ve araştırma laboratuvarları yetersizdir. Bu alt yapıyı kurabilmiş bölümlerde bile, gerek yıpranma gerekse teknolojinin gelişmiş olması nedeniyle laboratuvarların yenilenme ihtiyacı vardır. Teknoloji geliştirebilecek yetenekte eleman yetiştirmekle yükümlü olan mühendislik fakültelerinin makine-teçhizat eksikliklerinin karşılanması için özel bir proje çerçevesinde üniversiteye kaynak aktarılmalıdır. Ayrıca, öğretim üyesi sayısı mevcut öğrenci sayısına göre genelde uluslararası normların üçte biri mertebesinde ve bazı disiplinlerde de yok denecek kadar azdır” (TÜBİTAK, 2004:39–40).

28 OECD ülkesinde, genç nüfusun ortalama %40'ı hayatları süresince üniversite seviyesindeki programlardan mezun olacaktır. Bu oran Türkiye’de %25 iken, bunun aksine Avustralya, Danimarka, İzlanda, Yeni Zelanda, Polonya ve Birleşik Krallıkta bu oran %50 veya daha fazladır (OECD, 2013b:26).

Eğitim Sen’in raporunda yeni kurulan üniversitelerin istenilen gelişmişlik düzeyinde olmadıkları ileri sürülmektedir:

“Yeni üniversitelerin kurulmasıyla birlikte sadece eğitim-öğretim hizmeti vermesi planlanan yüksekokul benzeri tabela üniversiteleri kurulmuştur. Bir nevi ortaöğretimin bir üst kademesi olarak kurgulanan bu üniversiteler ile özgür düşünce ve eleştiri kapsamında varlığını bulan bilimsel bilginin üretilmesi sürecindeki çalışmalar arasında zayıf bir bağ bulunmaktadır” (Eğitim Sen, 2012:102).

Onuncu Kalkınma Planı’nda da yükseköğretimde artan üniversite sayısına rağmen artmayan kalite sorununa dikkat çekilmektedir:

“Dokuzuncu Kalkınma Planı döneminde yükseköğretimde 36 devlet ve 41 vakıf üniversitesi kurulmuş ve üniversite sayısı 2013 yılı Mayıs ayı itibarıyla 170’e ulaşmıştır. Böylece yükseköğretime erişimde de önemli ilerleme kaydedilmiş olmakla birlikte, kalitenin artırılması ihtiyacı sürmektedir...Ancak, yükseköğretim sisteminin merkezîyetçi yapısı, hizmet sunumunda çeşitliliğin yeterince

sağlanamaması ile eğitim ve araştırma kalitesine ilişkin sorunlar yükseköğretim sisteminin rekabet edebilirliğini, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini ve üretkenliğini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir” (Kalkınma Bakanlığı, 2013:24,31).

Coşkun (2013), Türkiye’deki üniversitelerde uygulanan eğitim tarzı ve programların yanlışlığına vurgu yapmaktadır:

“Türkiye’deki üniversitelerde skolâstik ve aktarımcı bir eğitim tarzı ve yanlış bir müfredat vardır. “İyi” kabul edilen bir üniversiteden mezun olan bir edebiyat öğrencisi ile az gelişmiş bir üniversiteden mezun olan bir edebiyat öğrencisi arasında ciddi bir nitelik farkı yoktur. Zira bu mezunlardan ikisine de Farsça, Arapça, Rusça, Fransızca, Türkmençe gibi dillerden birkaçı öğretilmez; ikisinin de akademik, özgün ve edebî yazım yetenekleri geliştirilmez; ikisi de üslup analizini, tahlil ve tenkidi bilmez. Hatta daha çarpıcı ifade etmek gerekirse, Türkiye’deki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden 2011 yılında mezun olan bütün Türkologlar (doktora yapmış olanlar da dahil) bir araya getirilseler, “akademik donanım” bakımından bir Hammer, Radloff, Barthold, Morthman, İlminsky, Andreas Tietze etmezler. Bu bölümlerden, Amerikalı Justin McCarthy gibi Türk milleti için milli tezler oluşturabilecek ve bu tezleri uluslararası çevrelerde sunabilecek bir bilim adamı, istisnalar dışında, çıkmaz” (Coşkun, 2013:122).

UNICEF yayımladığı raporda, yükseköğretimdeki sorunlara dikkat çekmektedir:

“Üniversite eğitimindeki sorunlar arasında, pek çok idari ve finansal sorunla birlikte fiziksel kapasite ve öğretmen sayısındaki yetersizlik yer almaktadır. Bu durum, yeni üniversitelerle birlikte üç büyük il dışında kalan illerdeki üniversiteler için özellikle geçerlidir. Verilen eğitimin kalitesi açısından iyi durumda olan üniversite ve bölüm sayısı görece azdır ve buralara da genellikle daha eğitimli ve varlıklı ailelerin çocukları devam edebilmektedir” (UNICEF, 2012a:80).

Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği (TÜSİAD)’nin yayımladığı bir raporda, Türkiye’de yükseköğretimle ilgili sorunlardan birinin üniversite mezunlarının alanlara göre dağılımında yaşanan dengesizlik olduğu belirtilmektedir:

“Türkiye’de üniversite mezunlarının alanları incelendiğinde, temel bazı alanlarda yetersizlikler bulunduğu dikkati çekmektedir.

Bilgisayar ile ilgili alanlar ve sağlık bilimleri alanlarından mezunların payı diğer ÷lkelerin gerisinde bulunurken, ziraat (tarım), fen-edebiyat fak÷ltelerinin eğitim ile ilgili bölümleri ve eğitim fak÷ltelerinden mezunların payı diğer ÷lkelere göre oldukça yüksektir. Türkiye'nin sağlık bilimleri alanında yaşadığı insan gücü yetersizliği, bilgisayar ile ilgili faaliyetlerin ekonomik büyüme sürecinde taşıdığı önem ve işsizlik oranının üniversite mezunları arasındaki yüksekliği dikkate alındığında, bu durum Türkiye'de eğitim planlamasının işgücü talebi ile arzı arasında uyumu ihmal ettiğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilecektir” (TÜSİAD, 2006:55).

Eğitim Sen'in raporunda, üniversitelerin bilimsel projeler üretmemesi ve toplumsal veya politik konularda eleştirel ve sorgulayıcı bir tavır takınmaması öne çıkartılan bir konudur:

“Günümüzde bilimsel bilgi üretimi noktasında bilim, artık projeci bilim haline gelmiştir. Araştırmalar, finanse edilebilir proje haline getirilebildiği oranda ve piyasanın istek ve beklentileri ile uyum gösterdiği ölçüde yapılabilmektedir. Bugün için bilimsel çalışmalarda öne çıkan temel gerçek, finanse edilebilir projeler haline gelmeyen araştırmaların önemli bir bölümünü yapmanın mümkün olmamasıdır. Benzer bir şekilde üniversitelerde resmi ideolojiyi ve devlet politikalarını eleştiren, sorgulayan, herhangi bir akademik çalışmanın desteklenmesi mümkün değildir” (Eğitim Sen, 2012:112).

Kavak (2010), yükseköğretime ilişkin tespit ettiği sorunlara hazırladığı raporunda yer vermektedir:

“Türkiye'de yükseköğrenime talep eğilimleriyle ilgili faktörlere karşılık, yükseköğretime ayrılan kamu bütçelerinde görelî artış olmakla birlikte istenilen düzeylere ulaşmadığını ve öğrenci başına yapılan kamu eğitim harcamasının düşük düzeyde kaldığını temel bir sınırlılık olarak vurgulamak gerekir. Ayrıca, eğitimde eşitlik ve nitelikle ilişkili olarak, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları bakımından üniversiteler hatta fak÷lteler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır” (Kavak, 2010:127).

Gür ve Çelik (2009), sınavsız geçiş sisteminin yükseköğretimde meydana getirdiği sorunlara dikkat çekmektedir:

“Meslek liselerine olan talebin iyice azaldığı 2002 yılında MEB ve YÖK, meslek lisesi mezunlarının meslek yüksekokullarına

sınavsız geçişlerine izin veren bir düzenlemeye gitmişlerdir. Ciddi bir pedagojik gerekçesi olmayan, öğrencileri hiçbir değerlendirmeye tabi tutmadan yükseköğretime kabul etmeye imkân sağlayan bu uygulama, öğrencilerin hiçbir gayret göstermeden, yüksekokula geçmelerine izin verdiği için, yüksekokuldaki niteliği büsbütün sarsmıştır” (Gür ve Çelik, 2009:13).

Avrupa Birliği'nin raporunda, çoğu ülkede yükseköğretimde kız öğrenci sayısının gittikçe artmasına rağmen Türkiye'de yükseköğretim öğrencileri arasında kızların payının düşük olmasının altı çizilmektedir:

“2009 yılında, Avrupa Birliği'nde, ortalama olarak, yükseköğretime her yıl her 100 erkek için 124 kız kaydolmuştu. 2000 yılından bu yana, kız öğrenciler, sabit bir yıllık artış oranı ile, neredeyse %10 oranında artmıştır. Almanya, Yunanistan (2008 verileri), Hollanda ve İsviçre'de, kızların ve erkeklerin dağılımı oldukça dengelidir. Diğer tüm ülkelerde, yükseköğretime kayıtlı her 100 erkek için 115'ten fazla kız vardı. En yüksek kız katılımı, her 100 erkek için 150 kızın kayıtlı olduğu Estonya, Letonya, Slovakya, İsveç, İzlanda ve Norveç'te görülebilir...Son olarak, Türkiye'de, yükseköğretime her 100 erkek için 77 kız kaydolmuştur, incelenen bütün ülkeler içerisindeki en düşük oran” (Eurydice, 2012:84–85).

Onuncu Kalkınma Planı'nda, akademik personelin nicelik ve niteliğinin artırılması ihtiyacının devam ettiğine dikkat çekilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013:31).

Yukarıda sunulan veriler ışığında Türkiye'de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan yükseköğretim sistemi ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 48.'de verilmektedir.

Çizelge 48. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Yükseköğretime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Yükseköğretime İlişkin Sorunlar
1	Yükseköğretimde arz kapasitesinin yetersiz olması.
2	Hem nicelik hem de nitelik olarak önemli düzeyde akademisyen açığı.

Çizelge 48-devam

Sıra No	Yükseköğretime İlişkin Sorunlar
3	Üniversite kadrolarının oluşmasında ve yükseltmelerinde liyakat esaslı değerlendirme yerine sadakat esaslı değerlendirmelerin tercih edilmesi.
4	Üniversite giriş sınavının ortaöğretiminde tek başarı ölçütü haline gelmesi sonucu, toplumsal yaşamda yarattığı olumsuz yan etkiler.
5	Yükseköğretim mezunlarının en azından bir yabancı dil bilmesi gerekmesine rağmen bunun başarılabilmesi.
6	Yükseköğretimde fırsat eşitliğinin sağlanamamış olması.
7	Yükseköğretimde mevcut altyapının gereksinimlere yanıt verecek düzeyde olmaması.
8	Üniversite mezunu oranının düşük olması.
9	Üniversitelerin istenilen gelişmişlik düzeyinde olmamaları. Kalite sorunu.
10	Üniversitelerde skolâstik ve aktarımcı bir eğitim tarzının benimsenmesi.
11	Üniversite mezunlarının alanlara göre dağılımında yaşanan dengesizlik.
12	Üniversitelerin bilimsel projeler üretmemesi ve toplumsal veya politik konularda eleştirel ve sorgulayıcı bir tavır takınmaması.
13	Sınavsız geçiş sisteminin meslek yüksek okullarındaki kaliteyi düşürmesi.

2000–2015 yılları arasında yükseköğretim sistemindeki problem alanlarının; arz kapasitesi, nicelik ve nitelik açısından bilim adamı / akademisyen açığı, akademik kadrolara yükselme kriterleri, üniversite giriş sınavı, yabancı dil, fırsat eşitliği, altyapı yetersizliği, düşük mezuniyet oranı, düşük gelişmişlik düzeyi, skolâstik ve aktarımcı eğitim yöntemi, üniversite mezunlarının alanlara göre dağılımında dengesizlik, ekonomik ve sosyal önderlik yapmama, Meslek Yüksek Okullarına sınavsız geçiş sistemi olduğu söylenebilir.

4.2.5. Halk Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) halk eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.2.5.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Halk Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, temel eğitimin tüm vatandaşlar arasında yaygın hale getirilmeye çalışılması açısından halk eğitimi^(*) sistemindeki ilk yasal düzenleme olarak kabul edilebilir. 1933 yılında kabul edilen Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun ile halk eğitimi alanındaki görevler İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü'nün sorumluluğuna verilmiştir^(**). Uluskan (2006:190), II. Meşrutiyet döneminde, halkın aydının ayağına gitmesi gerektiğine yönelik beklentinin Cumhuriyet döneminde değişikliğe uğradığını ve aydının halkın ayağına gitmesi yanında halkın da aynı zamanda aydına doğru yürüyüş hızını artırması düşüncesinin hâkim olduğunu belirtmektedir. Orijinal metni ve Türkçe transkripsiyonu Ek 7.'de verilen Muallimler Birliği Halk Dershaneleri Talimatnamesi^(***)'nin 1. maddesinde “*Amaçlarından en önemlisi halkı okutmak olan Türkiye Cumhuriyeti Muallimler Birliği uygun olan yerlerde Yardım Mektepleri (Halk Dershaneleri) açacaktır*” (Muallimler Birliği, 1925:134) ifadesinin yer alması bu dönemde aydın kesimin halka ulaşma çabasının bir göstergesi sayılabilir. Aynı talimatnamenin 6., 7. ve 8. maddelerinde açıklanan okutulacak derslere bakıldığında halkın temel okuma ve matematik bilgisi yanında genel kültür seviyesinin de yükseltilmeye çalışıldığı ve aydın kesimle arasındaki uçurumun kapatılmaya çalışıldığı görülebilir. 16 Ekim 1929 tarihli resmi gazetede yayımlanan ve karar metnini de içeren ilk iki sayfası Ek 8.'de verilen Millet Mektepleri Talimatnamesi'nin ilk maddesinde şu ifade yer almaktadır:

(*) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk halk eğitim birimi 1926'da “Halk Terbiyesi Şubesi” adıyla İlköğretim Genel Müdürlüğünde Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak kurulmuştur. 1927'de Halk Derslikleri, 1928 yılında Millet Mektepleri, 1930 yılında Halk Okuma Odaları, 1932 yılında Halkevleri ve Halk Odaları, 1936 yılında Köy Eğitim Kursları açılmıştır (Türkoğlu ve Uça, 2011:53–54).

(**) Madde 13 — İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü, resmî ve hususî ilk mektepler ve yatırı mektepleri, ilk derecede hususî dershaneler, millet mektepleri, muallimlerin ve talebenin tedavi edildikleri vekâlete merbut sıhhi müesseseler işlerini ve halk terbiyesi etrafındaki mesaiyi idare ile mükellef olup üç şubeden mürekkeptir (Resmi Gazete, 1933:2766).

(***) Muallimler Birliği Mecmuası'nın Eylül 1925 tarihli 3. sayısında yayımlanmıştır.

“Türkiye halkını okuyup yazmağa muktedir bir hale getirmek ve ona hayat ve maişetinin istilzam ettiği ana bilgileri kazandırmak maksadiyle millet mektepleri teşkilâtı vücuda getirilmiştir” (Resmi Gazete, 1929:8396).

Millet Mektepleri Talimatnamesi'nin yukarıda verilen ilk maddesinde, halka okuma-yazma öğretmenin yanında gündelik hayatın ve geçim mücadelesinin gerektirdiği temel bilgileri kazandırmanın amaçlandığı görülmektedir. Belirlenen bu amaç, Uluskan (2006:191)'ın da ifade ettiği gibi, 1930'dan sonra, halkla bir türlü bütünleşemeyen Türk eğitim sisteminin okuma-yazma meselesi gibi temel problemlerinin yanında, asıl mücadeleyi halk eğitimi ve terbiyesi konusunda vermek için harekete geçtiğinin bir göstergesi sayılabilir. Çizelge 49.'da açılan okuma-yazma kurslarındaki sayısal durum verilmektedir.

Çizelge 49. 1928–1938 Yılları Arasında Okuma-Yazma Kurslarındaki Sayısal Durum

Yıllar	Kurs Sayısı	Katılan Sayısı
1928–1929	17531	485632
1929–1930	10244	206241
1930–1931	7582	146822
1934–1935	2841	53330
1938–1939	1815	43455

Kaynak: Okçabol, 1999:252.

Hayat dergisinde yayımlanan Millet Mektepleri başlıklı yazıda halkın okuma-yazma ihtiyacına yönelik olarak şu görüşler dile getirilmektedir:

“...Halkın kendi kendisini idare etmesi prensibini tazammüm eden demokrasi, her şeyden evvel halkın tenevvür aleti olan okuma ve yazma ihtiyacının tatminini, yani ümmilikten kurtulmasını amirdir. Henüz mevsuk istatistiklerle ümmi vatandaşlarımızın miktarını sıhhatle bilmiyoruz: fakat tahmin etmek güç değildir ki okumak yazmak bilmeyen vatandaşlarımızın kemiyeti de maal'eseף küçük denilecek bir rakam da bulunmuyor...” (Hayat, 1929:141).

Abdullah Cevdet'in İctihat dergisinin 15 Ekim 1929 tarihli sayısındaki "Okumamak Hastalığı" başlıklı yazısında, halkın okuma konusundaki eksikliğini milli eğitimi meşgul edecek en önemli konu olduğunu şu şekilde belirtmektedir:

"...Hem okumayı bilmek hem de okumayı sevmek, okumaya, öğrenmeye, öğrendiğini hususi ve umumi hayata tatbik etmeye sevk eden deruni bir meyl duymak da lazımdır.

Biz bu meylin seneden seneye fac'i bir sur'etle azaldığını, yüreğimiz kanayarak, görmekteyiz: gazetelerin, mecmuaların, kitapların okuyucuları her sene eksik zuhur etmektedir. Okumak için devamlı ve artan bir zevk ve telezzuzu milletimizin ruhuna aşılacak işi en mühim ve en ziyade milli bir iş kalmaktadır. Yeni Maarif Vekili Cemal Hüsnü Bey Ef.yi ve ma'iyetindeki M.T.T. hey'etini en ziyade meşğul edecek bir noktadır; Latin harflerinin kabulü okuyup yazmak bilmeyenlerin okuyup yazmayı öğrenmelerini azim bir derecede kolaylaştırdı. Şimdi okumak zevki lazım. Uzak yakın komşu milletlerde bu hastalıktan eser yok. Onlar, okumak, anlamak, öğrenmek için mukavemet edilemeyen bir sev ve şevk duyuyorlar...

...Bize can ve heyecan lazım, fikir hayati lazım, ilim hayati lazım.

Fikir hayatımızdaki bu durgunluk fikir adamlarımızı çok düşündürüyor; fakat bu düşündürüş hayre alamettir, zira hastalığı his etmek şifanın ilk şartı ve ilk alametidir" (Cevdet, 1929b:5271-5272).

Milli kültür birliğinin sağlanması, vatandaşlık eğitiminin yaygınlaştırılması, Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi amaçlarının yerine getirilmesi için kurulan yaygın eğitim kurumlarından birisi de 1932 yılında açılan Halkevleri'dir (MEB, 2011a:178). Özdemir ve Aktaş (2011), Halkevleri'ne yönelik yapılan eleştiri konularından bazılarının şunlar olduğunu belirtmektedirler:

"Halkevleri bazı kesimler tarafından eleştirilere maruz kalmışlardır. Bu eleştiriler Halkevlerinin halka yeterince inemediği, aydın ile halk arasındaki boşluğu iyice artırdığı, köylere giden ziyaretçilerin onlar gibi olmadıkları, CHP'nin bir organı gibi işledikleri... gibi konularda olmuştur" (Özdemir ve Aktaş, 2011:260).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan halk eğitimi ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 50.'de verilmektedir.

Çizelge 50. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Halk Eğitimine İlişkin Sorunlar

Sıra No	Halk Eğitimine İlişkin Sorunlar
1	Okuma-yazma bilmeyen vatandaşların sayısının çok olması.
2	Halkın temel okuma ve matematik bilgisi yanında genel kültür seviyesinin de düşük olması.
3	Aydın kesimle halk arasındaki uçurum.
4	Halkın okumaya, öğrenmeye, öğrendiğini özel ve toplumsal hayata tatbik etmeye sevk eden samimi bir ilgi duymaması.
5	Gazetelerin, dergilerin, kitapların okuyucu sayılarının her sene düşüş göstermesi.

1923–1938 yılları arasında halk eğitimindeki problem alanlarının; okuma-yazma oranları, toplumun genel kültür seviyesi, aydın kesimle halk arasındaki uçurum, halkın okuma ve öğrenme isteksizliği, süreli yayınların ve kitapların okuyucu sayısının düşüklüğü olduğu söylenebilir.

4.2.5.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Halk Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı'nda, yaygın eğitimde tespit edilen sorun alanları şunlardır:

- “- *Kişisel gelişim talepleri,*
- *Değişen ve gelişen ekonomiye işgücü duyarlığının artırılması,*
- *Kamu, özel sektör ve STK'larla iş birliği,*
- *Yaşam kalitesinin yükseltilmesi”* (MEB, 2009b:69).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlık çalışmalarına ışık tutması için Devlet Planlama Teşkilatı tarafından Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu'na 2001 yılında hazırlatılan bir

raporda, halk eğitimi ile ilgili tespit edilen sorunlardan bazıları şu şekilde ifade edilmektedir:

“Türkiye’deki okuma-yazma durumu da, dünyadaki okuma-yazma durumundan çok farklı değildir. Cumhuriyetimizin kuruluşundan bu yana çok sayıda okuma-yazma kampanyası düzenlenmesine ve çocuklarda okullaşma oranlarının artmasına rağmen hala günümüzde okuma-yazma bilmeyenlerin oranı yüksektir.

...Eğitimden bir statü bekleme eğiliminin yüksek olduğu ülkemizde, yaygın eğitim yoluyla veya kendi kendilerine öğrenen vatandaşlarımızın bu bilgi ve becerilerini, geçerliliği olan bir belge ile belgelendirememeleri; onların örgün eğitim dışında bir şeyler öğrenme arzusunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, yaygın eğitimin önemli bir problemidir.

...Düzenlenen yaygın eğitim programlarının genelde ilköğretim seviyesindeki kişilere yönelik olması özellikle yükseköğrenim gören kişilere hitap eden programların sınırlı kalması, örgün eğitimini tamamlamış kişileri adeta yaygın eğitimin kapsamı dışında bırakmaktadır.

...Ülkemizde, yaygın eğitim alanında uzaktan öğretim yöntemleri ile kendi kendine öğrenme materyalleri istenilen ölçüde geliştirilememiştir. Bu durum, yaygın eğitim hizmetlerinin özellikle çalışan kesime yaygınlaştırılmasına engel teşkil etmektedir” (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001:5–8).

OECD ülkelerinde erişkinlerin yaklaşık üçte biri yaygın eğitime katılmaktadır. 2007 yılında OECD ülkelerinde ortalama olarak erişkinlerin (25–64 yaşındakilerin) % 34’ü yaygın eğitime katılırlarken Türkiye’de bu oran % 15’in altındadır (OECD, 2012b:74).

TÜSİAD’ın raporunda, önemli ekonomik ve sosyal yansımaları olduğu belirtilen halk eğitimine ilişkin şu saptamada bulunmaktadır:

“...OECD ülkeleri ortalamasında 30–39 yaş grubundaki nüfusun yüzde 5,4’ünün, 40 ve üstü yaş grubundaki nüfusun ise yüzde 1,6’nın eğitim programları kapsamında olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise bu oranlar karşılaştırılmayacak ölçüde düşük düzeydedir” (TÜSİAD, 2006:59).

Yetişkin Eğitiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu^(*) raporunda, okuma yazma programları sorunları başlığı altında şu değerlendirmelerde bulunmaktadır:

“a) Ülkemiz için hâlâ önemli bir yetişkin eğitimi sorunu olan okuma yazma eğitiminde kullanılabilir materyallerin hazırlanmasında, uygun öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında ve programların yetişkinlerin özellikleri dikkate alınarak geliştirilmesinde eksiklikler bulunmaktadır.

b) Telefon kullanımı, bankamatik kullanımı, telefon bankacılığı, kredi kartı kullanımı gibi günümüz dünyasının gerekli kıldığı temel beceriler okuma-yazma programlarının içinde yer alamamıştır” (Gözütok, 2004c:61-62).

Türk Eğitim Derneği'nin raporunda okumaz-yazmazlık sorunu ile ilgili şu tespitte bulunmaktadır:

“Zaman zaman yürütülen kampanyalara, Halk Eğitim Merkezleri gibi çeşitli kurumlar tarafından gerçekleştirilen çalışmalara rağmen, Türkiye okumaz-yazmazlık sorununu aşamamış bir ülkedir...Okullaşma oranlarında kadınlar aleyhine görülen sapma, okumaz-yazmazlıkla ilgili oranlarda çok yüksek bir boyuta ulaşmaktadır. Türkiye’de her beş kadından biri okuma-yazma bilmemektedir...AB genelinde yalnızca dört ülkede okuma-yazma bilmeyen nüfus vardır ve bu ülkelerdeki okumaz-yazmaz nüfusun toplamı, Türkiye’deki okumaz-yazmaz nüfustan daha azdır...Türkiye’nin okuma-yazma bilmeyen nüfusu, AB’nin okuma-yazma bilmeyen nüfusunun 1990 yılında 2 ve 2000 yılında 3 katı iken 2015 yılında 5 katı olacaktır. Diğer bir deyişle, Türkiye ile AB arasındaki fark, her geçen yıl artmaktadır. ” (Türk Eğitim Derneği, 2007:23-25).

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde de okumaz-yazmazlık sorununa dikkat çekilmektedir:

“Okuryazarlık oranı, Türkiye’de hâlâ bir sorun olup hayat boyu öğrenme fırsatları için gerekli temel yetenekler açısından çözülmesi gereken bir meseledir. Bu durum özellikle kadınlarda daha çok ön plana çıkmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2006 yılı verilerine göre, Türkiye’de okur-yazar olmayanların oranı %11,9’dur. Bu oran erkeklerde %4, kadınlarda ise % 19,6’dır” (MEB, 2009ç:15).

^(*) Çalışma grubu şu kişilerden oluşmaktadır: Prof.Dr. Cevat Geray, Prof.Dr. Rifat Miser, Yrd. Doç.Dr. Mehmet Bilir, Dr.Fevziye Sayılan.

Yukarıda sunulan veriler ışığında Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan halk eğitimi ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 51.’de verilmektedir.

Çizelge 51. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Halk Eğitimine İlişkin Sorunlar

Sıra No	Halk Eğitimine İlişkin Sorunlar
1	Okuma-yazma bilmeyenlerin oranının yüksek olması.
2	Yaygın eğitim yoluyla kazanılan bilgi ve becerilerin geçerliliği olan bir belge ile belgelendirilememesi.
3	Yükseköğrenim gören kişilere hitap eden yaygın eğitim programlarının sayısının az olması.
4	Yaygın eğitim hizmetlerinin çalışan kesime yaygınlaştırılmaması.
5	Türkiye’de erişkinlerin yaygın eğitime katılma oranının düşük olması.

2000–2015 yılları arasında halk eğitimindeki problem alanlarının; okuma-yazma oranları, bilgi ve becerilerin belgelendirilememesi, yaygın eğitim programlarının çeşitliliğinin az olması, çalışan kesimin yaygın eğitimden faydalanma oranı, yaygın eğitime erişkinlerin katılımının azlığı olduğu söylenebilir.

4.2.6. Özel Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) özel eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.2.6.1. Türkiye Cumhuriyeti’nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Özel Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

Baltacıoğlu, İngiltere’de inceleme fırsatı bulduğu sağır okulu öğrencilerin ağız hareketlerine, seslerin çıkışına dikkat ettirme yöntemi ile

konuşturulduğunu ve dersler yapıldığını gördükten sonra İstanbul'daki Dilsiz Mektebi^(*) ile ilgili tespitlerini şöyle anlatmaktadır:

“Bir gün Aksaray'dan aşağı doğru iniyordum. Ragıp Paşa Kütüphanesinin önünden geçerken gözüme ilişti: Dilsiz Mektebi. Çok şey, dedim. Demek bir dilsiz mektebi varmış!.. Evet vardı. Hatta çocukken resimli gazetelerde resimlerini bile görürdük. Daiyma "Padişahım çok yaşa,, işaret eden vaziyette çıkarırlardı!!.. Ben de tabiatıyla bir kere bu mektebi ziyaret etmek merakı uyandı. Gittim. Burası eski hatıraları uyandıran ağır başlı tarihî bir yerdir. Havliya girer girmez sağa dönülüyor. Mermer bir merdivenden yukarı çıkılıyor. Büyük ve loşca bir odaya giriliyor... Bu odada üç beş çocukla köşede ufak ve eski bir yazıhanenin başında oturmuş, orta yaşlı, kır sakallı bir zat vardı. Selâm vererek yanına yaklaştım. Adamcağız selâma mukabele etmediği gibi yerinden de kımıldamadı! Onda vakitsiz bir misafiri istiskalden ziyade, ziyarete hayret eden adam hali vardı!. Yanındaki sandalyeye oturdum ve dedim ki:

— Dilsiz Mektebini ziyaret için geliyorum, müsaade ederseniz bir fikir alacağım?.

Yerinden kımıldamıyan adam gene mukabele etmedi. Bir kaç saniye geçtikten sonra başını pencereden tarafa çevirerek.

— Of!..

diye haykırdı ve titriyen sesiyle şu sözleride ilâve etti:

— Yarabbi! bu ne hikmet?! Otuz senedir burasını bekliyorum... Meğer bu memlekette dilsiz mektebini görmek isteyen insanlar da varmış!. Hamdolsun, çok şükür yarabbi!.

Dertli adamın hali bana çok dokundu. Artık mektebi tedrisatı, her şeyi bıraktım. Bu otuz senelik dilsizler babasını dinlemeye koyuldum. Dinledikçe ezildim, gençlik ve insanlık namına ezildim. Hele bir muallim olduğuma sıkıldım. Burası ihmal ve teseyyübün, cehlin, vukufsuzluğun dilsiz çocukları gömdüğü bir mezardı!.. Yarabbi! Otuz seneden beri belki hiç değişmemişti. Mektebin yegâne sekeneşi olan bu beş çocuk halâ ellerini, gözlerini ve kaşlarını kımıldatıp duruyorlar!. Fakat bunu kim ayıplayabilirdi?!” (Baltacıoğlu, 1932:176-177).

Trabzon Maarif Emini olan A. Hilmi'nin Terbiye dergisinde çıkan bir yazısında da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere özel okullar açılması gerektiği belirtilmektedir:

“Her memlekette ruhen ve bedenen bir arızaya duçar olmuş çocuklara mahsus ayrı ayrı mektepler vardır. Bunlar sıhhatleri ve

^(*) Bu okul dışında, 1921 yılında İzmir'de "Özel İzmir Sağır ve Körler Müessesesi" adıyla bir okul açıldığı ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak 1924 yılından 1950 yılına kadar hizmet verdiği Akçamete ve Kaner (1999:397) tarafından belirtilmektedir.

zekaları normal olan çocuklara mahsus olan mekteplere devam edemezler. Körler, sağırılar, dilsizler, kekeler, saralılar gibi cismen anormal çocukların talim ve terbiyeleri umumi şekilde değil, marazi hallerinin icap ettirdiği hususi surette temin edilir. Göremiyen bir zavallı yavru ile gören, işitemiyenle işiten çocukların bir arada terbiyesi bittabi mümkün olamaz. Memleketimizde de bu gibi çocuklara mahsus ayrı ayrı mektepler açılması şayanı temennidir” (Hilmi, 1930:1).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan özel eğitim ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 52.'de verilmektedir.

Çizelge 52. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Özel Eğitime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Özel Eğitime İlişkin Sorunlar
1	Özel Eğitim kurumlarının sayısının az olması.
2	Özel Eğitim kurumlarına gösterilen ilginin az olması.

1923–1938 yılları arasında özel eğitimdeki problem alanlarının; okul sayısının azlığı ve bu kurumlara gösterilen ilgisizlik olduğu söylenebilir.

4.2.6.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Özel Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı'nda, özel eğitimde tespit edilen sorun alanları şunlardır:

- “- Sosyal devlet anlayışının yaygınlaştırılması,
- Toplumsal bütünleşmenin sağlanması,
- Bireylere uygun eğitim ortamlarının oluşturulması,
- Bireylerin yeteneklerine göre yönlendirilmesi,
- Bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmesini sağlayan özel eğitim hizmetinin sunulması,
- Zamanında eğitimin verilmesi,
- Rehberlik Araştırma Merkezlerinin (RAM) çoğaltılması,
- Aile eğitiminin en üst düzeyde olması,
- Güvenli eğitim ortamının oluşturulması” (MEB, 2009b:68).

Eğitim İzleme Raporunda, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte aldıkları kaynaştırma eğitimine katılan okulöncesi eğitim ve ortaöğretim öğrencisi sayısının oldukça düşük olduğu belirtilmektedir:

“Geliştirilen pilot projelerde hedeflendiği üzere, mevzuatta ilke olarak benimsenen ve ayrıntılı düzenlemeleri bulunan kaynaştırma yoluyla eğitimin, uygulama düzeyinde başarıya ulaşması için bazı adımların atılması gerekmektedir. Öncelikle kaynaştırma eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan destek eğitim hizmetlerinin verilebilmesi için özel eğitim alanındaki öğretmen, uzman ve rehber öğretmen açığının en kısa sürede giderilmesi büyük önem taşımaktadır” (ERG, 2011:57).

TEDMEM'in raporunda, özel eğitimle ilgili yapılan düzenlemeye göre Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği alanlarının, Özel Eğitim adı altında birleştirilmesinin çeşitli sorunlara yol açacağı değerlendirilmektedir:

“Bu uygulama ile otizm, üstün yeteneklilik, öğrenme güçlüğü gibi daha kapsamlı ve derinliğine uygulama ve becerilerin geliştirilmesi gereken alanlar için baktığımızda, görme engelliler öğretmenin işitme, işitme engelliler öğretmenin otistik çocuklara öğretmenlik yapmasının uygun görüldüğü kararlar söz konusudur...Bütün özel eğitim alanlarının paydaş kabul edilmesi “özel” olmaktan uzak bir “genellemedir”. Her biri ayrı uzmanlık dalı gerektiren engel durumları üzerinden böyle bir birleşmeye gidilmesinin sonuçlarının olumlu olmasını beklemek haksızlık olacaktır...Özel eğitim başlığı altında toplanan tüm öğretmenlik branşları birbirinden farklı uzmanlık alanları olduğundan, her biri farklı bilgi, beceri ve donanımlar gerektirmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan her bireyin kendine özgü farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda; söz konusu branş öğretmenlerinin birbirleri yerine atanması ve görev yapması, işin doğasına ters düşmektedir” (TEDMEM, 2014a:73).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılı faaliyet raporunda Kurumsal Kapasitenin Değerlendirilmesi bölümünde sıralanan zayıflıklardan birisi "özel eğitim alanında istihdam edilecek öğretmen sayısının mevcut ihtiyaca cevap vermemesi" olarak gösterilmektedir. (MEB, 2015b:113).

Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı [TOHUM] ve ERG tarafından yapılan bir çalışmada, özel eğitim öğretmeni sayısının yetersiz olduğu vurgulanmaktadır:

“Kaynaştırma eğitiminin etkililiğinin artırılması için insan kaynağının nitelik ve nicelik olarak güçlendirilmesi gereklidir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda yeterli sayıda rehberlik ve özel eğitim öğretmeni bulunmamaktadır. Özel eğitim fakültelerine daha fazla kaynak ayrılarak, bu alanlardaki öğretmen açığının kapatılması önemlidir” (TOHUM ve ERG, 2011:32)

UNICEF'in raporunda, engelli ve/veya özel ihtiyacı olan çocukların eğitimi konusunda yaşanan sorunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

“Bu alanda sağlanan iyileştirmelere karşın engelli veya özel eğitim ihtiyacı içindeki çok sayıda çocuk çeşitli nedenlerle eğitim hakkından yararlanamamakta veya tam olarak yararlanamamaktadır. Nedenler arasında erişimle ilgili sorunlar, eğitim sistemi içindeki düzenlemelerin yetersizliği, ana babaların ve toplumun düşük beklenti düzeyleri yer almaktadır” (UNICEF, 2012a:54)

Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan raporda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bu hizmetten yeterince yararlanamadığı ortaya koyulmaktadır:

“Özel eğitimden yararlanan birey sayılarında önceki yıllara göre artış söz konusudur. Bu artış, özellikle de kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenci sayısındaki yükseliş, çok önemli bir gelişmedir. Buna rağmen hala birçok bireyin gereksinim duyduğu özel eğitim hizmetlerinden yararlanamadığı söylenebilir...Özel eğitime katılımdaki artış önemli olmakla birlikte, Türkiye'deki özel gereksinimli nüfusun gereksinimlerinin karşılanması için epey yol alınması gerekir” (ERG, 2012b:71).

2015 yılında yayımlanan Eğitim İzleme Raporunda da özel eğitime ihtiyacı olan çocukların önemli bir bölümünün bu hizmetlerden yeterince yararlanamadığına dikkat çekilmektedir:

“2014–15 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitimde 1935, ilköğretimde 215400, ortaöğretim düzeyinde ise yalnızca 41770

çocuk özel eğitim hizmetlerinden yararlandı. Özel gereksinimli çocukların özellikle okulöncesi eğitime ve ortaöğretime erişimlerinin sınırlı olduğunu görüyoruz. Nüfus ve Konut Araştırması 2011'e göre 3–9 ve 15–19 yaş grubunun % 2,3'ünün en az bir engeli bulunuyor. Buna göre okulöncesi çağda 70000, lise çağında ise 120.000 civarında çocuğun en az bir engeli bulunuyor. Dolayısıyla, engeli olan çocukların yaklaşık yalnızca % 2,7'si okulöncesi eğitime erişebiliyor. Okulöncesi eğitimin özel gereksinimli çocuklar için zorunlu eğitim kapsamında olduğu, erken tanılama ve müdahale için kritik önemi göz önünde bulundurularak bu alanda daha kapsamlı çalışmalar yapılması gerekiyor. Ortaöğretim çağındaki engelli çocukların % 35'i örgün ortaöğretime erişebiliyor. İlkokulda ve ortaokulda 100-120 bin civarında özel eğitim öğrencisi varken bu sayı ortaöğretimde 41 bine düşüyor. Bu da demek oluyor ki ilköğretimde örgün eğitime devam edebilen çocuklar, liseye geldiklerinde örgün eğitim dışında kalıyorlar. Örgün ortaöğretime devam edebilen özel gereksinimli öğrenciler arasında kaynaştırma öğrencilerinin oranı ilköğretime göre çok daha düşük. Ortaöğretime geçişte kaynaştırmadan yararlanan öğrenci sayısında fazla artış görülmezken özel eğitim kurumu öğrencilerinin sayısı artıyor. Bu durum, ortaöğretim kurumlarının kaynaştırma eğitimine hazır olmadığına işaret ediyor" (ERG, 2015:19–20).

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde, özel ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunda gerekli önlemlerin alınması gerektiğine dikkat çekilmektedir:

"Özel eğitim gerektiren, yeterli hizmet verilmeyen ve yavaş öğrenen öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürmeleri için gerekli önlemlerin alınması ihtiyacının yanında hızlı ve çabuk öğrenen ve çeşitli alanlarda uzmanlaşma yeteneği olabilen özel ve üstün yeteneklilerin de gelişimi ve etkin olarak topluma kazandırılabilmesi hususunda gerekli önlemler alınmalıdır" (MEB, 2009ç:23).

Özel Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu^(*) raporunda, özel eğitim alanında tespit edilen bazı sorunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

- Nicelik ve nitelik olarak özel eğitim öğretmeni yetersizliği,
- Erken eğitim verecek personelin sayısının yeterli olmaması,

^(*) Çalışma grubu şu kişilerden oluşmaktadır: Doç.Dr. Pınar Ege, Doç.Dr.Ersin Altıntaş, Yrd.Doç.Dr.Funda Acarlar, Yrd.Doç.Dr.Atilla Cavkaytar, Dr.Berrin Baydık.

- Genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları,
- Erken eğitime yönelik kurumların sayısının yeterli olmaması,
- Engelli bireylerin eğitim ortamlarına ulaşılabilirliklerinin sağlanamaması,
- Engelli bireylere hizmet veren kurumların, onların özellik ve gereksinimlerine uygun fiziksel koşullara sahip olmamaları,
- Denetleyici kişilerin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmamaları,
- Engellilere mesleki beceri kazandırma olanaklarının yetersiz olması,
- Disiplinlerarası ekip yaklaşımının eksikliği,
- Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulamaya geçirilememesi” (Gözütok, 2004d:65-66).

TEDMEM’in raporunda, özel eğitimle ilgili şu saptamada bulunmaktadır:

“Bu bağlamda eğitim sistemimizin özel eğitim hizmetlerinde fırsat ve imkân eşitliğini yaratması önemlidir. Burada özel eğitim hizmetlerinin ekonomik ve siyasi nedenlerle üstün yetenekli öğrencilere ağırlıklı olarak sağlanması, bahsi geçen kültürün oluşmasını engellemektedir. Dünyada olduğu gibi, ülkemizde de MEB’in özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik daha köklü düzenleme ve iyileştirmelere gitmesine ihtiyaç duyulduğu göz ardı edilmemelidir” (TEDMEM, 2014a:154).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan özel eğitim ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 53.’de verilmektedir.

Çizelge 53. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Özel Eğitime İlişkin Sorunlar

Sıra No	Özel Eğitime İlişkin Sorunlar
1	Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine katılma oranlarının düşük olması.
2	Engelli veya özel eğitim ihtiyacı içindeki çok sayıda çocuğun çeşitli nedenlerle eğitim hakkından yararlanamaması.
3	Özel eğitim alanındaki öğretmen, uzman ve rehber öğretmen açığı.
4	Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği alanlarının, Özel Eğitim adı altında birleştirilmesi.

2000–2015 yılları arasında özel eğitimdeki problem alanlarının; kaynaştırma eğitimine düşük katılım, özel eğitime düşük katılım, özel eğitim öğretmeni ile uzman ve rehber öğretmen açığı, farklı özel eğitim öğretmenliği alanlarının birleştirilmesi olduğu söylenebilir.

4.3. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.3.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Öğretmenlik Mesleğinde Karşılaşılan Sorunlar

Muallimler mecmuasının 30 Teşrinisani (Kasım) 1923 tarihli 15. sayısında M. Halit imzasıyla çıkan İbtidaiyye Muallimlerinin İki Derdi başlıklı makalede, ilim ve irfan sahasında gelişme gösterememiş Türkiye'de zor ve yoğun görev üstlenen ilkokul öğretmenlerinin iki önemli sorunu olduğunu şu şekilde belirtilmektedir:

“Bugün ilkokul öğretmenlerini meşgul eden, düşündüren iki önemli sorun vardır:

Tedavisi yalnız onları memnun etmekle kalmaz; memleketin yararıyla da ilgisi vardır.

Bunların biri:

Aylıkların yetersizliği, diğeri mesai saatlerinin çokluğudur”
(Halit, 1923:333).

Ali Fethi Okyar Hükümetinin 27 Kasım 1924 tarihinde Meclis'te gerçekleştirilen hükümet programı müzakeresinde öğretmen sayısındaki eksiklik hükümetin başındaki isim tarafından açıklanmaktadır:

“Halkımızın maarife karşı gösterdiği büyük alâkayı bihakkın tatmin edebilmek üzere muallim noksanının telâfisine çalışmak ve avelûmum mektep programları ile mektep teşkilâtlarının istikrarını

temin için lüzumsuz tebdülâtta içtinap etmek vazifemizdir”
(Neziroğlu ve Yılmaz, 2013:99).

Amerikan Heyetinin hazırlamış olduğu raporda, öğretmenlik mesleğine ilişkin en önemli sorunların başında moral sorunu geldiği belirtilmektedir:

“Hayatî ehemmiyeti haiz olan muallim morali meselesine henüz lâıyık vechile ehemmiyet verilmemiştir. Müessir bir tedrisin en mühim şartlarından birisi de şevk ve heves sahibi olan, yaptığı işe itimadı bulunan ve gayretlerinin takdir edileceğinden emin olan muallimlere malik olmaktır. Bu hal, tahsil ve terbiye görmüş bir gencin, pek az münevver arkadaş bulabileceği ücra mıntakalarda kalmış bulunan bir muhit içine gönderildiği bu memlekette bilhassa doğrudur... Türk maarif makinesinin bu esas unsuruna daha ihtimamla bakılması akilâne bir hareket olur. Muallim moralini yükseltecek müessir ve az masraflı birçok çareler vardır ve bu meselenin ehemmiyeti idrak edilir edilmez süratle harekete geçilmelidir” (Hines ve arkadaşları, 1939:15).

Dewey'nin hazırladığı raporda öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlardan birisi öğretmenlerin maaşları ile ilgilidir:

“Muallimlerin maaşları süratle ve pek büyük bir nisbette tezyit olunmalıdır. Maaş meselesi, en münasip şahsiyetleri muallimlik mesleğine cezp için başlıca nokta olmamakla beraber muallimin alacağı ücret, kendisini ve ailesini münasip bir derecede yaşatacak derecede olmadıkça bundan zararlar tevellüt eder. Nasıl ki bu zararlar Türkiye’de bugün kendisini göstermiştir. Muallimlik san’atine kafi miktarda zevat bulunamıyor. Meslekten istifa edenlerin miktarı meselenin ne kadar ciddi olduğunu gösteriyor. Fazla olarak muallim mektepleri istikbalde açılacak mekteplerin muallim ihtiyacını tatmin edecek derecede talebe bulmak şöyle dursun birçok ahvalde bugünkü mekteplerin en âcil muallim ihtiyacını bile temin edecek derecede talebe bulamıyor. Açıkçası, Türkiye, pek çok muallim, binaenaleyh muallim mektebi ihtiyacında iken birçok değerli erkeklerle kadınların mekteplere muallim olarak cezbi temin edilmedikçe yeniden mektep açmakta faide yoktur. Muallimleri aç bırakacak maaşlarla da onları mektebe cezbetmek imkânsızdır.

Diğer bir zarar da şudur ki mesleklerine en merbut muallimler bile bugün bütün fikirlerini ve kalplerini kendi tedris vazifelerine veremiyorlar. Kendi ailelerini geçindirmek ve borçlarını ödemekle o kadar meşguldurlar ki terbiye mesailine karşı alâka duymak ve kendi meslekî seviyelerini yükseltmek gibi meseleler bizzarure ikinci derecede kalıyor. Bundan maada bu hal bir kararsızlık da husule getiriyor. Türkiyenin bir kısmında, bilhassa hayatın pahalı

olduğu büyük şehirlerde muallimler, daha çok kazanç temin eden mevkilere ve işlere geçmektedirler. Bunlar, tedris hayatındaki mevkilerini muvakkat ve meşkûk görüyorlar. Hattâ muallimlik hayatında buldukları sırada hariçle maişetlerine medar olacak bir vasıta arıyor veyahut ele, hayatlarını temin edecek kadar para geçirebilmek için bir mektepten diğer mektebe giderek gayrikabili tahammül derecede ders vermeğe mecbur oluyorlar.

Bu suretle maaşların miktarı meselesi bugün Türkiye maarifinin merkezî meselesidir” (Dewey, 1939:16).

Okul ve Öğretmen dergisinin 13. sayısında “Meslektaşlarımızın Dertleri” başlıklı yazıda öğretmenlik mesleğinin, meslekten olmayanların zannettikleri gibi kolay yapılabilen bir meslek olmadığına altı çizilerek öğretmenlerin en önemli sorunlarının ekonomi temelli sorunlar olduğu belirtilmektedir:

“Evela maaşlar gayet azdır. Her hangi bir ortaokul mezununun her hangi bir dairede hiç te fikri bir vasıf ve meziyet istemeyen bir işde kolaylıkla alabildiği para ile işe başlıyor...

İlkokul öğretmenliği, bugünkü vaziyetile alakadarlarının ekseriyetle muztarip olduğu bir zümredir. Mesleğin kendine mahsus dertleri de vardır. Fakat ıztırapın asıl büyüğü iktisadi sebeplerden geliyor. Bu derde çare bulmadıkça, sade programları en mütakamil bir hale getirmekle, bir çok pedagojik faaliyetlere girişmekle işi halletmenin imkanı var mıdır?...” (Okul ve Öğretmen, 1937a:196,198).

Ankara’da çıkan Çığır mecmuasının ilkokul öğretmenleri arasında düzenlediği bir anketin sorularına Okul ve Öğretmen dergisi tarafından verilen cevaplarda öğretmenlerin sorunlarının başında maaşların azlığı ve zamanında yatırılmaması geldiği anlaşılmaktadır:

“1-Birçok ilkokul öğretmenlerinin mesleklerinden uzaklaşmak istediklerini öğreniyoruz. Neden?

—Maaşlar geç çıkıyor, çok çalışılıyor. Az para alınıyor. Seneler, diğer memuriyetlerde geçime elverişli yekun tutarken, ilkokul öğretmenleri kitabını tedarik edecek ve boşasını geçindirecek paraya kavuşamıyor. Meslek aşkı gene onları mesleklerinde bırakmaktadır. Türk çocuğuna bir kere ders vererek feragat zevkini tadan öğretmen bu meslekten kolay kolay ayrılamaz.

2-İlkokul öğretmen maaşlarının başlangıç haddi, kıdem ve terfi imkânları ile maaşları hususi muhasebeden almak bazı

memnuniyetsizlikler doğuruyor. Bunlar hakkında neler düşünüyorsunuz?

—Memnuniyetsizlik tabiidir. İki üç ay maaşını alamayan bir muallim ne kadar nikbin bir ruh taşısa da bakkala borçlu, sebzeçiye borçlu kaldıktan sonra kafasında dolaşan “borç... mefhumu onda neş’e mi yaratacaktır? Düzgün bütçe, devletin bile idealidir. Hususi muhasebeler, zamanında aylığı versin, o zaman ne memnuniyetsizlik, ne de şikâyetler kalır” (Okul ve Öğretmen, 1937b:438).

Dewey’nin raporunda okul müdürlerinin sorunlarına da değinilmektedir:

“Mektep müdürleri, eğer bugün uhdelerindeki ufak tefek teferruata ait işlerden kurtarılır ve para sarfı hakkındaki usuller değiştirilirse onların vaziyeti çok daha faydeli ve çok daha şerefli bir şekilde girer. Bir binanın bir tarafını tamir için on lira sarfına muhtaç olan bir mektep müdürünün büyük bir komisyondan karar almağa mecbur tutulması abestir. Bu usul, yapılacak tamiratın, mubayaa olunacak vesaitin asıl ihtiyaç zamanında yapılmasına ve alınmasına mâni olur” (Dewey, 1939:18)

Parker, raporunda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önemli olduğunu düşündüğü bir konudaki fikirlerini şu şekilde nakletmektedir:

“Muallim cemiyetlerinin bulunduğu mahallerde meslekî ruh daha kuvvetli olmağa ve mektep verimini yükseltmeğe meyyaldır. Terbiyevî meselelere biraz yer ayıran, ehemmiyet veren herhangi bir gazetenin neşreylediği mahalde de meslekî alâkanm yükseldiği aşikârdır. Ne zaman muallimler için bir kurs veya konferans tertip edilse meslekî gayrete taze bir teşvik yapılmış oluyor. Fakat muallimleri tenvir maksadile hazırlanan bu gibi kurslar, konferanslar, neşriyat ve teşkilât ender olup gayretlerinde spasmodic’dir... Yine bu meseleler, muallim mekteplerinin hâlihazırdaki vaziyetleri bakımlarından bu devirde Türk mektepleri için bilhassa ehemmiyetlidirler. Diğer memleketlerde olduğu gibi vazife başında bulunan muallimlerin terakkilerine dair olan plân buradaki terbiyevî verimi ıslah eyliyecektir. (Parker, 1939:18–19).

1929–1930 ders yılında Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin yaptığı denetlemelerin raporunda öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadıkları sorun olarak belirtilmektedir:

“59-Orta tahsil müesseselerinde çalışan muallimlerimizin bir kısmı kendilerini hiçbir pedagojik endişe ile mukayyet görmüyorlar.

Derslerini göreneklerine göre kürsü üzerinden takrir etmekle vazifelerini yaptıklarına kani bulunuyorlar; tedrisatın daha feyizli ve müsmir olmasını temin edecek usuller üzerinde zihinlerini yormak lüzumunu hissetmiyorlar. Muallim takrir eder, bilafasıla söyler, talebesinin seviyesini düşünmez, alakalarını tahrike ehemmiyet vermez, arada bir iki kişiyi derse kaldırmakla iktifa eder; taharriye, tetkik ve tenkit edildiği nadirdir. Talebe; ya mualliminin takririni yalan yanlış not eder, veya onu hareketsiz ve sessiz dinler; işte ortamektep ve liselerimizin bazı ders zümrelerine hakim olan tedris usulü” (Maarif Vekaleti Mecmuası, 1930b:17).

Parker, raporunda ayrıca öğretmenlerin yeni teknikleri kullanmada eksikleri olduğunu belirtmektedir:

“Fennin şimdiye kadar terbiye tekniğine bahşeylemiş olduğu vasıtaları tatbik imkânları, halihazırda pek az kullanılmaktadır. Bu noksana sebep olarak, bu sahada yapılan tetkiklerin yakın bir mazide cereyan edişini, neşriyatın azlığını, lüzum üzerine Türk muallimlerinin genişleyen mekteplerindeki amelî meselelerle meşgul olmalarını, ve memlekette tecrübe merkezlerinin bulunmamasını gösterebiliriz. Müstakbel tekâmül için terbiyevî inkılâbın esaslı bir kuruluğa istinat etmesi zarureti var ise, okuma usulü, talebenin gruplara ayrılması gibi malûm fennî metotları bir sistem dahilinde tetkik ve mektep meselelerine tatbika başlamak lâzımdır. Aynı derecede; başka yerlerde elde edilen neticelerin Türkiyede mütemadiyen tahakkuk ettirilmeleri ve muallimler ile terbiye tahsil eden talebe arasında fennî görüş, tekniklerin tekâmülünü temin için tecrübe merkezlerinin kurulması ehemmiyetlidir” (Parker, 1939:19).

Parker’ın raporunda yer verdiği bir diğer sorun ise öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve program arasındaki uyumsuzluktur:

“Birçok hallerde muallimler deruhte eyledikleri işleri, öğrendikleri metoda göre munsifane yapmaktadırlar. Bunlardan birçoğu malik oldukları teknik ile mektep programı arasındaki ahenksizliği hissetmektedirler” (Parker, 1939:35).

Parker, raporunda öğretmenlerin kişisel sorunlarına ilişkin olarak bazı hususların altını çizmektedir:

“Muallimlerin şahsî meseleleri herkesçe malûmdur. Muallimlerin meharetleri, müfit oluşlarını muhakeme ederken bazan gayrimuntazam olarak verilen az maaşlarını, bilhassa

köylerde iyi yaşamak şeraitini haiz mahalli bulmak güçlüğünü nazarı dikkate almak lâzımdır. Muallimlerin çoğunun sıhhati, vazifelerine muntazaman devamlarını temin edecek derecede müstakar değildir, ailevî mesuliyetler vakitlerinin muayyen bir miktarını almaktadır” (Parker, 1939:36).

Parker, vekil öğretmenlik sisteminin getirdiği sorunlara yönelik olarak raporunda şunları belirtmektedir:

“Tahsil görmüş muallimler yetişir yetişmez vekil olarak çalışan muallimlerden vaz geçilmelidir. Vekâleten hizmet eden muallimlerin maaşlarından yapılacak olan tasarruf, halihazırda hiçbir mektebin tatbik etmesi doğru olmıyan bir hatadır. Birçok vekil muallimler vazifelerini hüsünüyetle yapmaktadırlar, fakat bu, meslekî gaye ve hazırlıktaki noksanı telâfi etmiyor” (Parker, 1939:36).

Parker, öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda gözlemlediği sorunları raporunda şöyle değerlendirmektedir:

“Az bir zamanda, büyük mikyasta ilkmektep muallimleri yetiştirmek devri geçmiş olduğundan yüksek evsafı haiz, daha etraflı hazırlanmış muallimler elde etmek için mevcut muallim mekteplerinin adedini ve her mektebe isabet eden talebe miktarını azaltmak lâzımdır... Muallim mektebi şimdiki mevcudünden daha az ve iyi seçilmiş talebeye malik sınıflarile, asri ilkmekteplerde inkişaf etmekte olan esaslara ahenkle intibak edecek bir program takip eyliyebilmelidir. Her ders malûmat ve mehareti temin eden bir ders olduğu kadar, talebenin ilerde kullanacağı usullerin filen tatbikini da gösteren bir ders haline getirilebilir. Müşahede ve tatbikat şimdikinden daha tabî olan bir şerait altında tevsi olunur ve nezaret edilirse, tatbikata göre talebe, cidden tedris vasıtalarını hazırlamak ve çocukları idare etmek gibi hususlarda tecrübe kazanırlar... Hiçbir muallim mektebi veya terbiye müessesesi, şehir mekteplerinde tatbikat ve müşahede imkânları, amelî bir mektep olmadıkça tam müesseseler meyanına giremez. Muallim mektebine merbut olan ilkmektebin model bir mektep olması lâzım değildir. Fakat bu mektep, serbestçe tecrübeler yapmak salâhiyetini haiz seçilmiş muallimlere malik olmalıdır. Öyle ki mektep talebe, muallim ve profesörler için bir laboratuvar vazifesini görebilmelidir. Çocuk hayatını tetkik, tabîi behavior ile sınıftaki behaviorun müşahedesini icap ettirdiği için, tatbikat mektebinde yuvanın veya ana sınıfının bulundurulması elzemdir” (Parker, 1939:42-43).

Amerikan Heyeti, hazırladıkları raporda nitelikli öğretmen^(*) yetiştirilmesi sorununu belirtmektedir:

“Yalnız adet itibarile değil, aynı zamanda keyfiyet itibarile de kifayetli muallim yetiştirmek Maarif Vekâletinin uğraşmak mecburiyetinde kaldığı en mühim meselelerden biridir. Kemiyetten ziyade keyfiyete ehemmiyet vermek hususunda şimdi mevcut olan temayül son on sene zarfında elde edilen neticelerin takviyesine yardım için lüzumludur” (Hines ve arkadaşları, 1939:34).

Vedad Nedim'in, öğretmenlerin görevinin yalnızca okulda ders vermekle sınırlı kalmaması gerektiğini, bunun yanında toplumun kalkınmasından da sorumlu olduklarını ve öğretmenlerin bu amacı gerçekleştirebilecek şekilde yetiştirilmesi gerektiğini belirttiği yazısından alınan bölümler aşağıda verilmektedir:

“...Eğer köy mektebinin gayesi yukarıda söylediğimiz gibi, köylü çocuğunu tabiatla mücadelede daha mücehhez, iktisadi mücadelede daha muvaffak yapmak ise muallimlerimizi de bu gayeyi temin edebilecek kuvvet ve seviyede yetiştirmeliyiz.

Muallim mekteplerimizin programında iktisadi terbiyeye ne derece ehemmiyet veriliyor bilmiyorum darülfünunumuzda bile bir kooperatif kürsisinin bulunmadığına göre muallim mekteplerinde iktisadi terbiyeye layık olduğu mevki veriliyorsa cidden şayanı hayret bir muvaffakiyet olur!

Köy muallimi imla, kıraat, hesap okutmakta olduğu kadar muhitinin ve memleketinin iktisadi meselelerini idrak, tedkik ve tahlildede kabiliyetli olarak yetiştirilmelidir ve mesela, köy muallimi bir kooperatif kurmağı ve kooperatifci yetiştirmeğı de bilmelidir; eğer bugünkü muallim mektebi programları bu ciheti te'min etmiyorsa bu noksan çabuk telafi olunmalıdır. Çünkü muallim mekteplerinden yalnız genç neslin mürebbileri değil aynı zamanda iktisadi inkılâbımızın rehberleri yetişecek. Köy iktisadiyatımızın

^(*) Bu çalışmada “nitelikli öğretmen” tanımlamasına özellikle öğretmenlik mesleğinin sorunları belirlenirken sıklıkla rastlanılmaktadır. Nitelikli öğretmenin kim olduğu sorusuna dair çeşitli araştırmacılar tarafından yanıtlar aranmaktadır. Bu konuda Darling-Hammond (2000)'in öğretmen nitelikleri ve diğer okul girdileri ile öğrenci başarı durumları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, nitel ve nicel analiz bulgularının, öğretmenlerin niteliğinin öğrenci başarılarındaki gelişmeyle bağdaştırılabileceğine işaret ettiği belirtilmektedir. ERG (2015)'nin raporunda da nitelikli öğretmenlik kavramının öğrencilerin akademik başarılarındaki artışla sınırlanamayacağı ancak niteliği yüksek öğretmenlerin niteliği yüksek olmayanlara kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını daha çok artırdıklarının bilindiği ifade edilmektedir. Er ve Öztekin (2011:180) ise nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının önemli olduğunu belirtmektedir. Aydın, Şahin ve Topal (2008:138), nitelikli bir öğretmen yetiştirme programını etkili olarak uygulayacak olan öğretim elemanlarının niteliğinin de oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

inkışafında kullanabileceğimiz en kuvvetli manivela köy muallimidir” (Nedim, 1930:5370).

Okul ve ğretmen dergisinin 1936 yılında yayımlanan 6–7^(*) sayısında öğretmenlerin, öğrencilere yalnızca akademik bilgi vermek zorunda bırakılması nedeniyle öğretmenlerin yetiştirilmesi ve görevi sürecinde karşılaştığı sorunlar ortaya koyulmaktadır:

“Nihayet ğretmenin lehine de birkaç söz söylemek vicdan borcudur. Çünkü o da bugünkü sistemin bir kurbanıdır. Mademki ğretmen çocuğa akademik bir bilgi kütlesi takdim etmek mecburiyetindedir onun bütün talim ve tahsil devresi bu bilgiyi elde etmekle geçer. Kendi psikolojisi yahut öğreteceği çocukların psikolojileri hakkında hemen hemen hiçbir Şey ğrenmez. İşte bu da kendisi için bütün mesleği hayatı müddetince bir engel teşkil eder. Eğer ğretmenlere daha az kitap bilgisi öğretilip te ona insan Şahsiyetinin normal gelişmesini anlamak fırsat ve imkanları temin edilseydi, hiç Şüphesiz hem kendileri hem de kendilerine emanet edilen çocuklar dşnlmiyecek kadar çok fayda grrlerd. O vakit tahsil çocuğunun teheyci [heyecanla ilgili] gelişmesiyle hakiki münasebetler peydahlanmış olur” (Okul ve ğretmen, 1936a:12).

Okul ve ğretmen dergisinin “Dertlerimiz” başlıklı köşesinde yer verilen Zonguldak’tan gönderilen bir mektupta, ilkokul öğretmenlerine, ortaokul öğretmenliğine geçiş yapabilmelerine imkân verilmesi eleştirilerek öğretmenlerin çektiği geçim sıkıntısı Şu satırlarla anlatılmaktadır:

“Esasen biraz sırtında yükü hafif olan veya olmıyan yani bakmak mecburiyetinde olduğu herhangi bir ailesi bulunmıyan öğretmenlerden meslekten ayrılmak için fırsat kollamıyan, ne olursa olsun öteye beriye baş vurmıyan yok gibidir. Binaenaleyh görüyoruz ki hayata atılan geç öğretmenler istikballerini karanlık gördüklerinden ayrılmak mecburiyetini duyuyorlar. Mesleğe sarılmıyorlar. Bu hadisenin olması muhakkak ve tabiidir.

Çünkü bir muallim hayata atıldığı vakit 42 lira alacaktır. Ve yanında bakmak mecburiyetinde olduğu ailesi varsa her ayı borçla nihayetlendirecek, geçim zorluğu başlıyacaktır. Tabii bu gibiler için evlenme işi akla bile getirilmeyen meselelerdendir. Gerek bu gelerin geçim dolayısıyla başka taraflarda gözlerinin olması ve gerekse boşluk doldurmak için onlara bir fırsat vermeliğimiz ilk tedrisatta kuvvetli ve esaslı temel taşlarının birikmesinden sarfı

(*) Derginin 1936 yılı Haziran ve Temmuz sayıları bir arada basıldığı için dergi sayıları 6–7 şeklindedir.

nazar birikenleri de teker teker dağıtıyor” (Okul ve Öğretmen, 1936b:150).

Yukarıda sunulan veriler ışığında Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 54.'da sunulmaktadır.

Çizelge 54. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar

Sıra No	Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar
1	Maaşların yetersiz oluşu ve geçim sıkıntısı çekilmesi.
2	Mesai saatlerinin çokluğu.
3	Öğretmen sayısındaki eksiklik.
4	Şevk ve heves sahibi olan, yaptığı işe güvenen ve gayretlerinin takdir edileceğinden emin olan öğretmenlerin sayısının az olması.
5	Öğretmenlerin bütün fikirlerini ve kalplerini kendi eğitimsel görevlerine verememeleri: Öğretmenlerin ailelerini geçindirmek ve borçlarını ödemekle meşgul olmaları nedeniyle, eğitim meselelerine karşı ilgilerini ve kendi meslekî seviyelerini yükseltmelerini ikinci plana atmaları.
6	Öğretmenlik görevlerini yaptıkları sırada geçimlerine yardımcı olacak ek işler yapmaları.
7	Maaşların zamanında yatırılmaması.
8	Okul müdürlerinin uhdelelerindeki ufak tefek teferruata ait işlerin çokluğu ve para sarfı hakkındaki usullerin değiştirilmemesi.
9	Meslek içi kurs, konferans, yayın ve organizasyonların az ve düzensiz olması.
10	Öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmamaları.
11	Öğretmenlerin, teknolojinin eğitim alanına sunduğu araçları çok az kullanmaları.
12	Uygulama okullarının bulunmaması.
13	Öğretmenlerin, özellikle köylerde iyi yaşama koşullarına sahip ortamlar bulmada karşılaştıkları güçlükler.
14	Birçok vekil öğretmenlerin görevlerini iyi niyetle yapmalarına rağmen meslekî gaye ve hazırlıklarındaki eksiklikler.
15	Nitelikten ziyade niceliğe önem verilmesi.
16	Öğretmenlerin, okuma-yazma, hesap okutmakta olduğu kadar çevresinin ve ülkesinin ekonomik meselelerini idrak, araştırma ve incelemede kabiliyetli olarak yetiştirilmemesi.

Çizelge 54-devam

Sıra No	Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar
17	Öğretmenlerin, öğrencilere akademik bir bilgi kütlesi takdim etmek zorunluluğunda bırakılmaları nedeniyle bütün eğitim ve öğretim devresi boyunca bu bilgiyi elde etmekle geçirmeleri, kendi psikolojileri yahut öğreteceği çocukların psikolojileri hakkında hemen hemen hiçbir şey öğrenememeleri. Öğretmenlere daha az kitap bilgisi öğretilerek, insan şahsiyetinin normal gelişmesini anlamak fırsat ve imkânlarının sağlanmaması.

1923–1938 yılları arasında öğretmenlik mesleğindeki problem alanlarının; ekonomik koşullar, çalışma saatlerinin çokluğu, öğretmen ihtiyacı, öğretmenlerin mesleğine karşı tutumları, idarecilerin enerjilerinin çoğunu idari faaliyetlere harcamaları, hizmet içi kurs ve seminerler, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmama, eğitim teknolojilerinden yararlanmama, uygulama okulları eksikliği, köy yaşamına uyum, vekil öğretmenlik, nitelikten ziyade niceliğe önem verilmesi, öğretmenlerin çevre ve ülke sorunlarına duyarlı olmaması, pedagojik bilgi eksikliği olduğu söylenebilir.

4.3.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Öğretmenlik Mesleğinde Karşılaşılan Sorunlar

2000’li yıllara gelindiğinde de öğretmenlerin sorunlarının Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki niteliklerini korudukları söylenebilir. Balıkesir Milletvekili Namık Havutça’nın bir nüshası Ek 9.’da verilen 13.09.2011 tarihli kanun değişikliği teklifinde gerekçe olarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim sisteminin öncelikli sorunları arasında yer alan öğretmen açığı sorununu kalıcı olarak çözmek yerine, yıllardır gerçek ihtiyacın çok altında öğretmen ataması yapmakta olduğunu göstermektedir. Bu sorunun devam etmesi durumunda işsiz öğretmen sayısının 500000’i geçeceği ileri sürülmektedir. Ayrıca, sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik gibi istihdam usullerinin yaygınlaşmasının ihtisas mesleği olarak tanımlanan öğretmenlik mesleğine zarar verdiği ve eğitimin niteliğini düşürdüğü savunulmaktadır.

Dünya Bankası’nın hazırladığı bir raporda ise Türkiye’deki öğretmen ihtiyacı şu şekilde belirtilmektedir:

“Yüksek kalitedeki öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini geliştiren en önemli etkidir ve bu nedenle eğitim sisteminin bel kemiğini oluştururlar. Türkiye’de öğretim kalitesi uluslararası standartlara göre düşüktür. Bu durum ülkede nüfus genç olduğu için ve tüm ülkede çocukları okula kaydetme çabalarına bağlı olarak öğretmen ihtiyacını tırmandırmaktadır” (Dünya Bankası, 2011:x).

Aynı raporda, öğretmen açığını kapatmak için alınan kısa süreli önlemlerin eğitim kalitesinin düşmesine neden olduğu belirtilmektedir:

“Türkiye, öğretmen kadrolarının artması konusunda talep yaratan, artan öğrenci nüfusuyla göreceli olarak genç bir ülkedir. Sisteme yönelik bu talep baskılarını azaltmak için uygulanan kısa süreli önlemler, çoğunlukla kaliteden ödün verilmesine neden olmuştur” (Dünya Bankası, 2011:xii).

Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan raporda, Türkiye’deki nitelikli öğretmen sorununun bir ayağının da sözleşmeli öğretmenler sorunu olduğuna açıklık getirilmektedir:

“Son yıllarda sözleşmeli ve ücretli öğretmen sayısındaki artış da öğretmenler arasındaki statü farklarını pekiştirmiştir. Ücretli öğretmenlerle ilgili herhangi bir veri MEB tarafından paylaşılmamaktadır. Ancak birçok ilde yapılan gözlemler, özellikle dezavantajlı bölgelerde öğretmenlik standartlarına sahip olmayan kişilerin ücretli statüsünde öğretmenlik yaptığını göstermektedir. Genellikle daha genç ve az deneyimli öğretmenler arasından atanan sözleşmeli öğretmenlerin iller içindeki oranında da bölgesel eşitsizlik çarpıcı boyutlardadır” (ERG, 2011:64).

OECD’nin yayımladığı raporda, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldıkları belirtilmektedir:

“Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulların ihtiyacına cevap verebilme kapasiteleri, öğretmenlerin mesleki öğrenim ve eğitimlerinin yetersizliği ve deneyim eksikliğinin yanı sıra, denetim yapısı içinde okullara esneklik tanınmaması sebepleriyle sınırlı düzeyde kalabilmektedir” (OECD, 2013c:4).

Avrupa Birliği'nin raporunda, Türkiye'de hem çekirdek dersler olarak tanımlanan Türkçe, matematik ve Fen dersleri hem de diğer dersler için ciddi nitelikli öğretmen sıkıntısı çekildiği ifade edilmektedir:

“Belçika (Fransız Topluluğu), Almanya, Lüksemburg ve Türkiye, öğretmen eksikliklerinden en fazla etkilenen ülkelerdir, buralarda, okul müdürünün bunun bir sorun olduğunu bildirdiği okullarda 15 yaşındakilerin %40'ından fazlası öğretmen eksikliğinden sıkıntı çekmiştir. Yüzdeler, Lüksemburg'daki matematik öğretmenlerinin durumunda ve Türkiye'de her üç derste öğretmenler için yaklaşık %80 idi...Temel derslerdeki öğretmen sıkıntısı diğer derslerle karşılaştırıldığında, Almanya, Hollanda veya Türkiye gibi bazı ülkelerde, tüm derslerde yüksek yüzdeler olduğu ortaya çıkmaktadır, bu da ülkede genel bir öğretmen sıkıntısı olduğunu göstermektedir” (Eurydice, 2012:113).

Öğretmenlik Alan Bilgisi Tesi^(*) (ÖABT) sonuçlarının Türkiye'deki öğretmen niteliğine ilişkin bir fikir verebileceği varsayımı doğrultusunda 2013 yılı Eğitim İzleme Raporunda şu değerlendirme yapılmaktadır:

“ÖABT'de alanlara göre öğretmen adayı başarısı incelendiğinde en başarılı öğretmen adaylarının İngilizce, Türkçe ve Tarih alanlarında olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu alanlarda adayların ortalama başarısı 50 soruda 25 netin biraz üzerindedir. Öğretmen adaylarının en düşük başarıyı gösterdiği alanlarsa Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Almanca ve Fransızca olmuştur. Bu alanlarda sınava giren adayların ortalama başarısı 15 net veya altındadır. Hiçbir alanda ortalama net 30'a ulaşmamıştır. ÖABT'de başarının öğretmen niteliğinin bir göstergesi olduğu varsayılırsa, öğretmen adaylarının ortalama başarılarının düşük olduğu görülebilir” (ERG, 2014a:58-59).

TEDMEM'in raporunda Türkiye'de nitelikli öğretmen yetiştirilememesine ilişkin şu saptamalarda bulunmaktadır:

“Diğer yandan, öğretmen yetiştirme konusunda başarı hikâyeleri yazmış bir Türkiye'den, öğretmen yetiştirmede tarihsel bir başarısızlık yaşayan Türkiye'ye doğru bir gidiş gözlenmektedir. 1970'li yılların başından itibaren Türkiye tarihsel olarak getirdiği öğretmen yetiştirme kimliğini kaybetmiş ve daha sonra özgün bir

^(*) 14 Temmuz 2014'te 142 bini aşkın adayın katıldığı Öğretmenlik Alan Bilgisi Tesi'nde öğretmen adaylarının Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri testlerine (KPSS10) ek olarak kendi alanlarından 50 soruyu yanıtlamaları beklenmektedir.

model tasarlayamamıştır. O tarihten sonra yapılan kısmi değişiklikler, bir sistem kurmaktan ziyade basit düzenlemeler olarak gerçekleştirilmiştir. Hızlı nüfus artışı, öğretmen açığı, derslik açığı, öğretim elemanı yetersizliği vb. nicel sorunlar yüzünden niteliğe dönük bir çalışma yapılamamıştır. Ancak günümüzde, öğretmen yetiştirmenin en zayıf yönü MEB ve YÖK arasındaki iki başlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. İki kurum arasındaki ilişki son derece işlevsiz ve yetkisiz bir kurula bağlı bulunmaktadır. Her iki kurumda da değişime açık ya da örtülü ciddi bir direnç mevcuttur. Kurumların öncülük yapma niyetleri oldukça zayıf görünmektedir. Veriye dayalı bir yaklaşım olmadığı için, uygulanan politikalar birbiriyle çelişmektedir. Hesap verebilirlik ilkesi işlemediğinden, her yeni çözüm yeni sorunların kaynağı olabilmektedir. Örneğin, KPSS temelli atama sistemi bir yenilik olarak getirilmiş fakat bu sistem fakültelerin son iki yılının sınava hazırlık çalışmaları nedeniyle bloke olmasına yol açmıştır. KPSS yoluyla en iyi öğretmenler değil, ezberi en güçlü olanlar veya çoktan seçmeli soru çözme taktiklerini bilenler seçilmektedir. Ayrıca öğretmen ihtiyacı planlanmadığı için, bazı alanlarda oldukça düşük puan alan öğretmen adayları atanabilmektedir.

...YÖK'ün öğretmen yetiştirmede hem iç hem de dış aktör gibi davranıyor olması, bütünsel bir politika üretilmesini zorlaştırmaktadır. Fen-edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi tartışmaları temel amaçtan uzaklaşmaya yol açmaktadır. Bunun bir sonucu olarak, peş peşe birbiriyle çelişen pedagojik formasyon kursları açılmaktadır. Günlük on saat, yedi haftaya sıkıştırılmış formasyon kurslarına bile rastlamak mümkündür. Öğretmen alınma ihtimali olmayan alanlara başvuran yüzbinlerce insanın umudu kullanılmaktadır. Eğitim sistemi için giderek artan bir sorun olan "atanamayan öğretmenler" meselesi, içinden çıkılmaz bir hal almaktadır" (TEDMEM, 2015a:33-34).

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Çalıştay'ında, Gürkan (2004)'in başkanlığında çalışmalarını raporlaştıran bir komisyon^(*), öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunları şu başlıklar altında incelemişlerdir:

“1- Eğitim Fakültelerinin plansız bir biçimde artan sayısının niteliği olumsuz etkilemesi.

2- Öğretmeni yetiştirecek nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmesinde varolan nitel ve nicel sorunlar.

(*) Prof.Dr. Tanju Gürkan'ın dışındaki diğer katılımcılar şu isimlerden oluşmaktadır: Prof. Dr. Abdullah Çavuş, Prof. Dr. Ahmet Günses, Prof. Dr. Baki Azer, Prof. Dr. Cahit Kavcar, Prof. Dr. Hasan Akgündüz, Prof. Dr. Latife Bıyıklı, Prof. Dr. Mehmet Günay, Prof. Dr. Mine Tan, Prof. Dr. Nevzat Battal, Prof. Dr. Nuray Senemoğlu, Prof. Dr. Sedat Sever, Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş, Prof. Dr. Sema Ergezen, Prof. Dr. Yahya Akyüz, Prof. Dr. Yusuf Avcı, Doç.Dr. Ahmet Duman, Doç. Dr. Hasan Hüseyin Dilaver, Doç. Dr. İrfan Erdoğan, Yrd.Doç. Dr. Ahmet Çoban, Yrd. Doç. Dr. Hasan Şentürk, Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz, Yrd. Doç. Dr. Şevki Kömür, Yrd. Doç. Dr. Tuğba Şahin, Yrd. Doç. Dr. Beytullah Dönmez, Dr. Necmi Akşit.

3- Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının eğitim bilimleri yaklaşım ve verileri ile desteklenmemiş olması.

4- Yetiştirme ve atama süreçlerindeki planlama sorunları.

5- Etkili öğrenme-öğretme süreci için gerekli ortamların oluşturulmamış olması.

6- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Programlarının İlahiyat Fakültelerinin aynı adı taşıyan bölümleri tarafından açılması ve bu program öğrencilerine yan alan olarak Türkçe Eğitim Programını seçme olanağının tanınması.

7- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulları bünyesinde açılması ve programların bu yüksekokullarda yürütülmesi” (Gürkan, 2004:10-13).

Dünya Bankası'nın raporunda Türkiye'deki öğretmen kalitesinin düşük olması ile ilgili şu tespitte bulunmaktadır:

“Türkiye'deki öğretmenler, öğrencilerde ilgi ve heves yaratmak, etkileşimli bir öğretim ortamı meydana getirmek ve öğrencilerin kendi kendilerine bilgi ve beceri edinmelerine yardımcı olacak, cazip öğrenme deneyimleri sunmak için yeterli donanıma sahip değillerdir” (Dünya Bankası, 2011:19).

Kavak (2010), Türkiye'de nitelikli öğretmen gereksinimi olduğunu dile getirmektedir:

“Öğretimin niteliğini belirleyen ana faktör “öğretmenin niteliği”dir. Halihazırda, birkaç branş (İngilizce öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi eğitim öğretmenliği) dışında, Türkiye hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemi yeterli arz kapasitesine sahiptir. Ancak, istenilen niteliklere sahip öğretmenleri yetiştirme konusunda aynı şey söylenemez. Türkiye, bir bütün olarak eğitim sistemini geliştirmede anahtar öneme sahip olan nitelikli bir öğretmen kitlesi oluşturabilmek için; en iyi öğretmen adaylarını mesleğe çekmeyi, meslek öncesinde iyi yetiştirmeyi, meslekte tutmayı ve yeterli ödemeleri yapmayı başarmak zorundadır. Yine, sürekli mesleki eğitim kapsamında, öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri konusunda yeni yaklaşımlara gereksinim vardır. Ayrıca, mevcut öğretmenlerin, istenilen standartlara (atama için öngörölmüş nitelik, derece ve alana/branşa sahip olma) uygun olup olmadığı sürekli izlenmelidir. Kısaca, Türkiye öğretmen eğitimine daha fazla yatırım yapılmalıdır” (Kavak, 2010:141).

TEDMEM'in raporunda, nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için öğretmen adaylarının uygulama okulları gibi gerçek ortamlarda eğitim görmeleri gerektiği vurgulanmaktadır:

“Nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi için öğretmen adayının okulda eğitim alması, yani gerçek eğitim ortamı ile iç içe olması önemlidir. Birçok ülkede öğretmen yetiştirme modellerinin vurgusu, üniversite okul işbirliğini artırmaya yöneliktir. Bu modellere göre öğretmen adayları, üniversitedeki öğretmen eğitimcileri, deneyimli öğretmenler ve öğrencilerin bir arada olduğu “gerçek ortamlarda eğitim” görmektedirler. Odak noktasının artık bu yönde tartışmalara kaydığı bir ortamda, öğretmen adaylarının teorik dersleri uzaktan eğitimle almalarına yönelik düzenleme düşündürücüdür” (TEDMEM, 2014a:65).

Eğitim reformu Girişimi tarafından 2015 yılında yayımlanan raporda nitelikli öğretmen açığı önemli bir sorun olarak nitelendirilmektedir:

“OECD12 ülkeleri genelinde müdürlerin % 10'u okuma, % 15'i matematik ve % 3'ü fen alanında nitelikli öğretmen açığının okullarında eğitimin ve öğretimin çok aksamasına neden olduğunu belirtiyor. Türkiye'de ise bu oranlar sırasıyla % 27, % 31 ve % 28. Buna göre, Türkiye'de her üç veya dört okuldan birinde nitelikli öğretmen açığı eğitimi ve öğretimi önemli ölçüde aksatıyor. Nitelikli öğretmen açığı azımsanmayacak bir eğitim politikası sorunu teşkil ediyor” (ERG, 2015:24).

Dünya Bankası tarafından yayımlanan raporda, Türkiye'de öğretmenlerin teoriye ağırlık veren ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda uyguladığı programla fazla bağlantılı olmayan öğretmen yetiştirme programlarıyla yetiştirildiği ileri sürülmektedir:

“Türkiye'de öğretmenlerin hazırlanması, seçilmesi ve atanması süreci en az üç farklı kurumun yetkisi altındadır. Geleceğin öğretmenleri, çoğunlukla ÖSYM tarafından gerçekleştirilen bir sınav yoluyla, üniversiteler tarafından, uzmanlaşmış öğretmen odaklı orta öğretim kurumlarından seçilmektedir. Bu programların, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim fakülteleri ve YÖK tarafından belirlenen müfredatı, büyük oranda teorik içeriklidir ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) politikaları, müfredatı ve amaçları ile çok az bağlantılıdır” (Dünya Bankası, 2005:8).

Eğitim Sen'in 2012 yılında yayımladığı bir raporda, Türkiye'de öğretmenlerin yaşadığı sorunlar şu şekilde özetlenmektedir:

- Türkiye'de çalışan öğretmenler, OECD ülkeleri içinde en çok çalışan, en düşük maaş alan öğretmenler arasındadır;
- Öğretmenlerin yüzde 80'i geçinebilmek için ek iş yapmak zorunda kalmaktadır;
- Öğretmenler, sık sık değişen eğitim politikalarının ve siyasi iktidarın tasarruflarının mağduru olmayı sürdürmektedir;
- Öğretmenlik mesleğinin standartları özellikle AKP döneminde düşürülmüş, nitelikli öğretmen yetiştirme politikaları terk edilmiştir;
- Öğretmenlerin bugünkü çalışma koşulları ve maaşlarıyla kendilerini mesleki olarak yetiştirmeleri ve geliştirmeleri mümkün değildir;
- Öğretmen açıkları sorununa kalıcı sorunlar üretilmemekte, 300 bini aşkın işsiz öğretmen kadrolu olarak atanmayı beklemektedir;
- Öğretmen açıkları ücretli öğretmenler tarafından kapatılmak istenmekte, eğitimde esnek, güvencesiz ve kuralsız çalışma uygulamaları her geçen gün artmaktadır.
- Eğitimde benimsenen esnek çalışma uygulamaları aynı işi yapan farklı statülerde öğretmen istihdamını gündeme getirmiş, kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin sınıflandırılması, eğitimin niteliğini olumsuz etkilemiştir;
- Eğitime bütçeden yeterli pay ayrılmamasının ve eğitimin gün geçtikçe paralı hale getirilmesinin bir sonucu olarak öğretmenler öğrencilerden çeşitli adlar altında para toplamaya zorlanan birer "tahsildar" durumuna düşürülmüştür;
- Sınıf mevcutlarının fazlalığı, okul öncesi çağdaki çocukların zorla ilkokula kayıt edilmesi vb sorunlar nitelikli eğitimi ve öğretmenlerin mesleklerini sağlıklı bir şekilde yapmalarını engellemektedir;
- Öğretmenlerin büyük bölümünde iş yükü artışına paralel olarak meslek hastalıklarında artış yaşanmaktadır;
- Demokratik haklarını kullandıkları ve sendikal çalışmalara katıldıkları için her yıl çok sayıda öğretmen soruşturma geçirmekte, cezalandırılmakta ya da sürgün edilmektedir" (Eğitim Sen, 2012:69-70).

OECD raporlarına göre, 15 yıllık deneyimi olan bir ilkokul öğretmeni Türkiye'de ortalama olarak 26678 ABD Doları kazanırken, OECD ortalaması 39024 ABD Dolarıdır (OECD, 2014b).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan raporda, mesleki motivasyonun önemli parametrelerinden biri olarak kabul edilen çalışma

yılına artmasına paralel olarak yükselen maaş miktarlarının, Türkiye’de öğretmen maaşları için oldukça düşük seviyede kaldığı belirtilmektedir:

“Hizmet süresince maaş değişimi öğretmenlerin mesleki motivasyonunun belirleyicilerindedir. OECD ülkelerinin büyük çoğunluğunda öğretmenler mesleki kariyerlerinin sonuna geldiklerinde maaşlarında başlangıç maaşlarına oranla % 50’nin üzerinde değişim gerçekleşmektedir. Kore (% 178), Japonya (% 127), İsrail (% 124) ve Avusturya (% 102) değişimin en fazla görüldüğü ülkelerdir. Türkiye (%15) ilgili göstergenin en düşük olduğu ülkedir” (MEB, 2013ğ:157).

Eğitim Reformu Girişiminin 2011 yılında yayımladığı raporda, MEB tarafından 2006 yılında yürütülen, yaklaşık 650 öğretmenin katıldığı hizmetiçi eğitimin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırmanın sonuçları ışığında yapılan değerlendirmede, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde öğretmenler tarafından öne çıkarılan sorunlar şu şekilde özetlenmektedir:

“Eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında birinci elden veri toplama tekniklerinden yararlanılmaması, bu ihtiyaçların saptanmasında öğreticilerin önemli saydığı konulara odaklanılmaması, hizmetiçi eğitime katılan öğretim görevlilerinin alanlarında yeterince uzman olmaması, etkinliklerde öğretici-katılımcı etkileşiminin katılımcıların unvanlarına göre farklılık göstermesi vb. unsurlar hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde öğretmenler tarafından öne çıkarılan sorunlardan bazılarıdır” (ERG, 2011:68).

Eğitim Reformu Girişiminin 2012 yılında yayımladığı raporda, Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayında ele alınan ana temalara göre ortaya konulan sorunlar şöyle sıralanmaktadır:

*“- Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarına uygun adaylar seçilmiyor;
- Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları öğrencilerine öğretmenlik için gerekli asgari yeterlikleri kazandırmıyor;
- Mesleğe girişte kullanılan seçim sistemi öğretmen seçimi için uygun değil ve yeterlikleri dikkate almıyor;
- Öğretmenler mesleğe girdikten sonra adaylık/uyum süreçleri ve hizmetiçi eğitim ile desteklenmiyorlar” (ERG, 2012b:81).*

TEDMEM'in raporunda hizmetiçi eğitimlerin verimsizliğinden bahsedilmektedir:

"...Ancak, öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları alanlara yönelik eğitimlerin planlanmamış olması, hizmet-içi eğitimlerin verimliliğine yönelik soru işaretleri oluşturmaktadır...Bu alanda yapılan çalışmaların sayısı az olmakla birlikte, mevcut durum yapılan faaliyetlerin materyal, eğitici, altyapı ve uygulama içeriği iyi planlanmayan eğitimler olup formaliteye dönüştüğünü göstermektedir. Yerelde yapılan hizmet-içi eğitim planlamaları ise maddi ve insani kaynak yetersizliği nedeniyle tatmin edici değildir...Öğretmen niteliğinin artırılması için mevcut hizmet-içi eğitim anlayışı, niteliğin artırılmasına yönelik çalışmaların verimsiz kalmasına neden olmaktadır" (TEDMEM, 2014a:79-82).

Dünya Bankası'nın raporunda, Türkiye'deki öğretmen eğitim seminerlerinin verimsizliği ortaya konulmaktadır:

"Uluslararası araştırmalar, geleneksel eğitim seminerlerinin ve akademik odaklı öğretmen eğitim programlarının, uygulama, takip ve yansıtma için yeterli fırsat sağlamamasından dolayı etkin olmadığını göstermektedir. Öğretmenler tutarlı bir şekilde bu eğitim faaliyetlerini sıkıcı olarak eleştirmekte, bunların ihtiyaçlarına hitap etmediğini ve başarısız bir şekilde uygulandıklarını ifade etmektedirler. Eğer MEB yeni müfredat reformunun aktif öğretim ve öğrenim süreçleri yoluyla öğrenci katılımını gerçekten arttırmasını istiyorsa, geleneksel öğretmen eğitim seminerlerinin yerine bu yeni süreçlerin modelini oluşturan çalıştayların gerçekleştirilmesi önemlidir" (Dünya Bankası, 2005:8)

OECD'nin 2013 yılında yayımladığı raporunda, 2008 yılında yapılan Uluslararası Eğitim ve Öğrenme Anketi (TALIS) sonuçları ışığında okul müdürlerinin parasal faaliyetlerle daha fazla meşgul oldukları belirtilmektedir:

"Okul müdürleri pedagojik liderlikten ziyade idari liderlik tarzını benimsemiştir eğilimindedir. TALIS 2008'e katılan okul müdürlerinin belirttiklerine göre, müdürlerin birincil görevleri bütçe ve bütçeden yapılan tahsisatlarla ilgilidir" (OECD, 2013).

İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubunun hazırladığı raporda, öğretmenlik mesleği ile ilgili karşılaşılan sorunlar maddeler halinde sıralanmaktadır:

- “- Öğretmen köy yaşamına uyum sağlayacak biçimde yetiştirilememektedir.
- Öğretmenler eğitim ve öğretim alanındaki gelişmelerden yeterince haberdar edilmemektedir. Örneğin; Plan anlayışları, Program değişimleri, Yönetmelik değişimleri.
 - Kendisini yenileme konusunda öğretmenlerin motivasyonları düşüktür.
 - Öğretmen adaylarının kendini ifade becerileri yeterli değildir.
 - Mesleğe başlanan yerin koşullarına göre, mesleğe başlamadan önce uyum eğitimi verilmemektedir.
 - Öğretmene boş zaman eğitimi verilmemektedir.
 - Öğretmen ve öğrencilerde yaratıcılık ve inisiyatif kullanma becerisi düşüktür.
 - Öğretmen ve yöneticilerin gelişmesini özendirecek bir hizmet içi eğitim sistemi yoktur.
 - Eğitim bilimleri alanında ortak terminoloji kullanımı konusunda girişimler yetersizdir.
 - Felsefe, sosyoloji, psikoloji vb. dersler yetersizdir. Sanatsal ve kültürel değerleri ifade eden temel kavramlar yeterince anlaşılmamaktadır.
 - Öğretmenlik mesleği ile ilgili etik sıkıntılar bulunmaktadır”
- (Gözütok, 2004b:42)

Yukarıda sunulan veriler ışığında Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 55.’de verilmektedir.

Çizelge 55. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar

Sıra No	Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar
1	Öğretmen ihtiyacı.
2	Sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik gibi istihdam usulleri.
3	Öğretmenlerin mesleki öğrenim ve eğitimlerinin yetersizliği.
4	Öğretmen yetiştirmede odak noktasının, üniversitedeki öğretmen eğitimcileri, deneyimli öğretmenler ve öğrencilerin bir arada olduğu “gerçek ortamlarda eğitim” görmeye doğru kayması gerekirken kısa süreli çözümlere gidilmesi.
5	Nitelikli öğretmen sıkıntısı.
6	Atanamayan öğretmenler meselesi.
7	Öğretmeni yetiştirecek nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmesinde var olan nitel ve nicel sorunlar.
8	Öğretmen maaşlarının düşük seviyede olması.

Çizelge 55-devam

Sıra No	Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar
9	Öğretmenlerin geçinebilmek için ek iş yapmak zorunda kalmaları.
10	Hizmet içi eğitimlerin verimsizliği. Öğretmen ve yöneticilerin gelişmesini özendirecek bir hizmet içi eğitim sistemi olmaması.
11	Okul müdürlerinin pedagojik liderlikten ziyade idari liderlik tarzını benimsemek zorunda kalmaları.
12	Öğretmenlerin köy yaşamına uyum sağlayacak biçimde yetiştirilememesi.
13	Öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanındaki gelişmelerden yeterince haberdar edilmemesi.
14	Öğretmenlerin, öğrencilerde ilgi ve heves yaratmak, etkileşimli bir öğretim ortamı meydana getirmek ve öğrencilerin kendi kendilerine bilgi ve beceri edinmelerine yardımcı olacak, cazip öğrenme deneyimleri sunmak için yeterli donanıma sahip olmamaları.
15	Kendisini yenileme konusunda öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması.

2000–2015 yılları arasında öğretmenlik mesleğindeki problem alanlarının; öğretmen ihtiyacı, sözleşmeli / ücretli öğretmenlik, pedagojik bilgi eksikliği, gerçek ortamlarda eğitim yapılmaması, öğretmen niteliği, atanamayan öğretmenler, öğretmeni yetiştirecek akademisyenlerin nitelik ve nicelik eksikliği, ekonomik koşullar, hizmet içi kurs ve seminerler, idarecilerin enerjilerinin çoğunu idari faaliyetlere harcamaları, köy yaşamına uyum, eğitim ve öğretim alanındaki gelişmelerden haberdar olmama, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmama, düşük motivasyon olduğu söylenebilir.

4.4. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Eğitim Bilimleri Alanlarına İlişkin Sorunlar

Eğitim bilimleri alanlarına ilişkin sorunlar; eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi, denetimi ve planlaması, psikolojik danışma ve rehberlik alt başlıkları altında incelenecektir.

4.4.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) eğitimde ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.4.1.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında eğitimde ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan sorunların belirlenmesine geçmeden önce, 1940'ların sonuna kadar ölçme ve değerlendirmenin sınav, not, sınıf geçme, sınıfta kalma gibi kavramlarla ele alındığını (Koç, 1993:387) belirtmek yararlı olabilir. Elde edilen bulgular bu bakış açısıyla değerlendirilmektedir.

Muallimler Birliği Mecmuası'nda İsmail Habib tarafından kaleme alınan Yeni İmtihan Talimatnamesine Ait İzahname (Habib, 1927) başlıklı yazıda, eski sınav sisteminin yerine getirilen yeni sistemle ilgili 12 maddeden oluşan bir açıklama verilmektedir. Yeni talimatname ile ortaya çıkan temel ilkenin "imtihan" olarak adlandırılan sene sonunda sınıf geçmek için sorulan suallerin yürürlükten kaldırıldığı vurgulandığı bu yazının ilk üç maddesi eski sistemde karşılaşılan sorunları da gözler önüne sermektedir:

"1- Eski imtihan sisteminde öğrenci bütün kuvvetini sene sonuna bırakırdı. Şimdi bütün seneye yaymak mecburiyetindedir.

2- Bazı zekâsına güvenen öğrenci imtihan zamanındaki fazla gayretiyle sınıfı geçer; fakat çabuk bellenen çabuk unutulacağı için o yüzeysel edinilen bilgiler çabuk unutulurdu. Şimdi öyle toptan ve ani değil azar azar ve devamlı belleme mecburiyetindedir.

3- Birçok denemelerde bir aylık imtihan zamanının fazla çalışmasıyla maddi ve manevi yönden ezilirler, hastalıklar, zafiyetler geçirirler. Şimdiki tarz aynı zamanda çocukların sağlığına faydalıdır" (Okmak, 2009:53).

Manisa milletvekili Refik Şevket Bey, not verme ve sınav sistemiyle alakalı bir sorunu Meclis kürsüsünde dile getirmiştir:

“Numaralar ve imtihanlar meselesine de temas edeceğim. Hepimizin eskiden beri takip ettiğimiz usul yani bizim neslin yetiştiği zamanlardaki usul, mümeyyizler huzurunda imtihan verip çıkmaktan ibaretti. Yeni usul her talebenin muallimlerinden alacağı notların vasatisidir. Efendiler, bir üçüncü usulün olup olmadığını bilmiyorum. Fakat Türk genç evlâtlarını mümkün olabildiği kadar tesirden azade bir şekilde kendi haklarını istifa eder bir vatan unsuru olarak yetiştirmek, kalplerimizin arzu ettiği şekilde temiz, hilekârlık denilen nesneden uzak olarak yetiştirmek, zannederim ki hepimizin yürekten beslediğimiz en samimî emellerimizdir. Fakat işittiğim bir hakikati burada ifade ederek Maarif vekâletinin nazarı dikkatini celbetmeyi de ayrıca vazife telâkki ediyorum. Bazan birinci, ikinci numaralarını alan talebeler, artık üçüncü numarayı almağa lüzum kalmaksızın vasatinin baliğ olacağını temin ettiği neticeler üzerinde sınıfta kalacağını keşfediyor. Binaenaleyh ilk vasatı 3 yahut 4, ikinci devre vasatı 2 olan bir çocuk, artık terfii sınıf edebilmek için faraza 4 almak lâzımgeldiğini 4 ü aynı muallimin kendisine vermeyeceğini görünce üçüncü devrede mektebi terk ediyor ve kendisine numara verebilecek bir mektebe intisap ediyor. Bu mektepten almış olduğu 4 veya 5 numara ile evvelki mektepten almış olduğu eksik numaraları telâfi ederek bu sefer üç aylık bir fasıla ile aynı sınıfın tembel addedilen talebesi aynı mektepte kaldığı zaman sınıfı terfi edemeyecek talebe, kendisine numara vermeyecek mualliminin huzurunda terfi etmiş olarak arzı endam ediyor. Maalesef kemali sıhhatle söyleyebilirim, iki çocuğunu bu şekilde İstanbulda bir hususî mektebe göndermiş olan bir babanın ifadesine atfen soyuyorum. Bu hakikatlerin artık maarif gibi doğruluğun, samimiyetin ve nihayet maarifin her muhitinde ancak ve ancak namuskârlığın ciddi olması lâzımgelen bir muhitte burada memurların azlığı, diğer tarafta çokluğu dolayısıyla çocukları daha geç yaşta numara kazanmak için sahtekârlığa sevk etmenin fecaatini her halde Maarif vekâleti daha iyi takdir eder. Çok rica ediyorum, imtihan usulleri üzerinde böyle madrabazlığa meydan vermeyecek surette çareler bulsunlar, bir mektebin ciddiyeti karşısında diğerinin gayri ciddiliğine mâni olsunlar” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:141).

Muğla milletvekili Hüsnu Kitabcı, öğrenci sınav sonuçlarının öğretmenlerin başarısını değerlendirmede kullanılması sorununu meclis kürsüsüne şu şekilde taşımıştır:

“...Sonra bende bir merak uyandırmıştı; gazetelerde görmüştüm. Talebenin imtihanda muvaffak olamaması bir hocanın vazifesini iyi ifa etmediğine delil olduğu tamim edilmiş. Ben bunu doğru bulmamıştım. Bence bu hüküm diğer arkadaşlarının seviyesine göre mutlak surette değişir. Yani bir mektebdeki

muallimlerin hepsi kudretli olur da, yalnız aralarında bir muallimin muvaffak olamadığı görülürse, böyle bir istidlale yol açabilir. Fakat bunun aksi olabilir. Diğerleri o kadar çalışkan değil, birisi daha faal olabilir. Bu halde diğerlerinden kolaylıkla geçebilen talebe tabii bunun dersinden geçemez. Bu şekildeki tamimler muallimlerimizin vazifelerine karşı olan aşk ve şevklerini kırmaz mı? Sonra kendileri kötü not almamak için çocukları geçirme yoluna gitmek ihtimali yok mudur? Bu hususta vekili muhterem cevap verirlerse minnettar kalırım” (TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1938:217–218).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 56.'da verilmektedir.

Çizelge 56. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sorunlar

Sıra No	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sorunlar
1	Öğrencilerin bütün ağırlıklarını sene sonunda yapılan sınavlara vermesi.
2	Zekâsına güvenen öğrenciler sınav zamanında biraz daha fazla çalışarak sınıfı geçebilmektedirler. Ancak çabuk bellenen çabuk unutulacağı için yüzeysel edinilen bu bilgiler çabuk unutulmaktadır.
3	Kısa bir zaman periyoduna sıkıştırılan sınav dönemlerindeki fazla çalışma nedeniyle öğrencilerin maddi ve manevi yönden ezilmeleri, hastalıklar ve zafiyetler geçirmeleri.
4	Daha kolay sınıf geçmek veya not ortalamalarını yükseltmek gibi sebeplerle öğrencilerin seviyesi düşük okullara veya özel okullara nakillerinin yapılması ve bu durumun çocukları küçük yaşta sahtekârlığa sevk etmesi.
5	Öğrenci sınav sonuçlarının öğretmenlerin başarısını değerlendirmede kullanılması.

1923–1938 yılları arasında ölçme ve değerlendirmedeki problem alanlarının; yılsonu sınavları, sınav odaklı sınıf geçme sistemi, sınav dönemi öğrenci psikolojisi, okullar arası ölçme ve değerlendirme standartlarındaki farklılıklar, öğrenci sınav sonuçlarıyla öğretmen başarısının ilişkilendirilmesi olduğu söylenebilir.

4.4.1.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar

Ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile eğitim öğretim sürecinde öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediğini, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediğini tespit etmek, öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik ve araç-gereçlerin yeterliklerini belirlemenin mümkün olduğu Akkuş (2014:14) tarafından ifade edilmektedir. Benzer bir görüşü dile getiren Berberoğlu (2011:10)'na göre öğrencilerin ne öğrendiğinin belirlenmesi ve sınıf içi öğretim materyalleri, araçları ve yöntemlerinin etkililiğinin ortaya çıkarılması ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin iki amacıdır. Bu düşünceler çerçevesinden bakıldığında, Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001:6)'nda, *“her kademedeki eğitim ve öğretimin kalite açısından ölçme ve değerlendirme standartlarının belirlenmemiş olması ya da bunların dikkate alınmaması ve bilimsel izleme ve araştırma sonuçlarına göre anlamlı değerlendirmeler yapılarak sistemin bütün yönleri ile sürekli olarak geliştirilememesi”* önemli bir sorun olarak gösterilmektedir.

Erkan (2007:292), okullarda ölçme ve değerlendirme konusundaki başlıca sorunun “değerlendirici konumunda olan öğretmenlerin yeterlik sorunları ve yanlış tutumları” olduğunu ileri sürmekle beraber, çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı merkezi sınavların öğrencilerin önceliğini, geleceğini belirlemeye yönelik etkisi nedeniyle ağırlığın bu yöne kaydığını belirtmektedir.

Eğitim Reformu Girişimi yayımladığı raporda, kademeler arasındaki sınav sisteminin meydana getirdiği sorunlardan söz edilmektedir:

“Türkiye’de eğitim sisteminin en derin sorunlarından biri kademeler arası sınav sistemlerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yarattığı baskıdır. Ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte uygulanan sınavlardaki ağır rekabetin etkisiyle hem öğretmenler hem de öğrenciler, asıl öğrenmeleri gerekenler yerine test çözme becerisine yoğunlaşmakta ve edebiyattan, sanattan, spordan, sokaktan uzaklaşmaktadır” (ERG, 2011:26).

TEDMEM'in yayımladığı raporda Türkiye'deki ölçme değerlendirme sisteminin zayıf yönlerinden birisi olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılan merkezi sınavlarda sıralama ve eleme hedefi bulunduğundan, bu sınavların kamuoyunun eğitimdeki ana referansı haline gelmesi gösterilmektedir (TEDMEM, 2015a:35).

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda, sınav odaklı eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlara dikkat çekilmektedir:

“Eğitim sisteminin sınav odaklı bir yapıda olması, eğitimden beklenen amaçlara ulaşamamasına, sınav hazırlıklarına önemli harcamalar yapılmasına ve böylece eğitime ayrılan kaynakların verimsiz kullanılmasına, öğrenciler ve ailelerinde mali, sosyal ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır” (Resmi Gazete, 2006:40–41).

Gür ve Çelik (2009), sınıf geçme sisteminden kaynaklanan sorunlara değinmektedir:

“Öğrenciler temel bilgi ve becerileri edinmeksizin bir üst sınıfa geçirilmektedirler. Bu uygulama, öğrencinin sonraki sınıflarda eğitime karşı motivasyonlarını kaybetmelerine yol açmakta ve ilköğretim ilk sınıflarından itibaren bir nitelik sorunu doğurmaktadır. Nitelik sorunu, ilköğretimden yükseköğretime ve iş dünyasına artarak yansımaktadır” (Gür ve Çelik, 2009:19)

Kalkınma Bakanlığı'nın raporunda öğrencilerin önceki sınıflarda elde etmesi gereken bilgilerden yoksun olarak bir üst sınıfa geçmeleri önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir:

“...Bu, Türkiye eğitim sistemindeki nitelik sorununu derinleştiren en temel etmenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçekten de Türkiye Milli Eğitim sisteminin başarısızlığının bir sebebi sınıf geçme pratikleriyle ilişkili görünmektedir. Türkiye'de eğitim en ince ayrıntısına kadar merkezden belirlendiği halde, sınıf geçmenin hiç bir asgari standardının olmaması oldukça tuhaftır. Öğrencilerin olduklarından daha fazla başarılı gösterilmeleri, ABD gibi ülkelerde de ciddi bir sorun olarak ele alınmıştır” (Kalkınma Bakanlığı, 2014:16).

Eğitim Sen'in raporunda Türkiye'deki sınav sisteminden kaynaklanan sorunların altı çizilmektedir:

“Yedi yaşımda yarışmaya başlayan bir öğrenci ortaöğretim, üniversite ve sonrasında 23 yaşına kadar sınavlarla uğraşması, hayatı önlerine sunulan şıklardan birisini seçmekle geçen sağlıklı bir nesli ortaya çıkarmıştır. Eğitim sürecinden başlayıp çalışma yaşamına kadar süren bu durumun en somut sonucu yaratıcılığı sınırlı, analiz, sentez ve değerlendirme yeteneklerinden yoksun bireylerin yetiştiriliyor olmasıdır” (Eğitim Sen, 2012:28)

TEDMEM'in yayımladığı bir değerlendirme çalışmasında, ölçme değerlendirme alanındaki temel sorun şu şekilde ifade edilmektedir:

“lkemizde kemikleşmiş bir sorun alanı olan ölçme değerlendirme ve geçiş sistemlerine yönelik başlıca sorun, ölçme değerlendirmenin felsefeden bağımsız tartışıması ve gelenekselliğini koruyarak eleme ve sıralama aracı olarak kullanılması gelmektedir” (TEDMEM, 2015b:37).

Gr ve Çelik (2009), öğrenci başarısızlığının öğretmen ve idareci başarısızlığı olarak kabul edilmesi nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerin sınıf geçmeleri konusunda kolaycı bir tutum izlemeleri yönündeki eğilimin sorunlara neden olduğunu ileri sürmektedir:

“Sınıf geçirme uygulamaları, merkezi sınavlardaki başarısızlığın en önemli nedenlerinden bir tanesidir. Bilgi ve becerilerin etkin bir ölçme ve değerlendirmesi yapılmadan öğrencileri “başarılı” olarak tanımlamak, hem okulu ve öğretmenin değerlendirmesini anlamsızlaştırmakta hem de öğrenciyi hayata ve sınavlara hazırlayamamaktadır. Bu yaklaşım ve uygulamanın sonucu olarak da MEB idarecileri, sınıf geçirme noktasında her türlü mevzuat kolaylığını yapmakla ve sadece öğretmenleri başarısızlığın suçlusunu olarak görmekte eleştirilmektedirler” (Gr ve Çelik, 2009:20).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye'de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 57.'de verilmektedir.

Çizelge 57. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sorunlar

Sıra No	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sorunlar
1	Her kademedeki eğitim ve öğretimin kalite açısından ölçme ve değerlendirme standartlarının belirlenmemiş olması.
2	Ölçme değerlendirmenin felsefeden bağımsız tartışılması ve gelenekselliğini koruyarak eleme ve sıralama aracı olarak kullanılması.
3	Kademeler arası sınav sistemlerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yarattığı baskı.
4	Merkezi sınavlarda sıralama ve eleme hedefi bulunduğundan, bu sınavların kamuoyunun eğitimdeki ana referansı haline gelmesi.
5	Öğrenci başarısızlığının öğretmen ve idareci başarısızlığı olarak kabul edilmesi nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerin sınıf geçmeleri konusunda kolaycı bir tutum izlemeleri.
6	Öğrencilerin önceki sınıflarda elde etmesi gereken temel bilgi ve becerileri edinmeksizin bir üst sınıfa geçirilmesi.
7	Değerlendirici konumunda olan öğretmenlerin yeterli sorunları ve yanlış tutumları.

2000–2015 yılları arasında ölçme ve değerlendirmedeki problem alanlarının; ölçme ve değerlendirme standartlarının belirlenmemiş olması, ölçme ve değerlendirmenin eleme ve sıralama aracı olarak kullanılması, kademeler arası sınav sistemleri, merkezi sınavların eğitimdeki ana referans olarak kabul edilmesi, kolay yoldan sınıf geçme, öğretmenlerin yeterli sorunları ve yanlış tutumları olduğu söylenebilir.

4.4.2. Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasına İlişkin Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) eğitim yönetimi, denetimi ve planlamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir. Bu çalışmada denetim ve teftiş ile denetmen ve müfettiş kelimeleri aynı anlamda kullanılmaktadır. Genellikle eski tarihli belgelerde teftiş ve müfettiş; yakın dönemlere yönelik belgelerde ise denetim ve denetmen kelimeleri kullanıldığı görülmektedir.

4.4.2.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasında Karşılaşılan Sorunlar

Eğitim yönetimi alanının “Türkiye’de 1965’lerde bilimleşme sürecine girdiği” (Balcı, 2008:199) dikkate alındığında, 1923–1938 dönemindeki sorunlara ilişkin elde edilen bulguların değerlendirilmesinde bu hususun da göz önünde bulundurulmasının uygun bir yaklaşım olacağı değerlendirilmektedir. Denetim alanında da Cumhuriyetle birlikte, 1923 yılında Maarif Müfettişleri Talimatnamesi yayımlanmış ve burada müfettişlik müessesesinin, kuruluş, görev ve yetkileri ile teftişin esasları açıklanmış, Teftiş Heyeti ibaresi ilk defa bu Talimatnamede kullanılmıştır (MEB, 2011a:239). Ayrıca, Ek 10.’da sunulan 3 Nisan 1926 tarihli ve 338 numaralı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’la (madde 21) ilk tedrisat müfettişleri Maarif Eminliği emrine alınmıştır. Ek 11’deki “Maarif Eminliklerinin Lâğvi Hakkında 1/86 Numaralı Kanun Lâyihası Ve Maarif Ve Bütçe Encümenleri Mazbataları”nda maarif eminlerinin Maarif Vekaleti müfettişlik kadrosuna alınması teklif edilmiş^(*) ve 29 Haziran 1931 tarihinde kabul edilen 1834 numaralı kanunla (Ek 12) maarif eminlikleri feshedilmiştir.

1927 yılı bütçe görüşmelerinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, denetim örgütünün güçlendirilmeye ve iyileştirilmeye ihtiyacı olduğunu şu sözlerle anlatmaktadır:

“İlk tedrisat müfettişlerinin mekteplerin inkişaf ve tekâmülleri noktai nazarından ifa edecekleri rol çok ehemmiyetlidir. Müfettiş, talimatname ve programların tatbikatını sathî bir nazarla teftiş ve murakaba eden bir memur olmaktan ziyade muallim ve mürebbileri irşat eden, onların işlerinde vazifelerini muavenet ve rehberliği ile kolaylaştıran, muallimlere muallimlik eden en kıymetli bir terbiye unsurudur. Müfettişlik bu şekilde anlaşılınca bugünkü teftiş

^(*) Maarif Encümeni mazbatasında, maarif eminliklerinin feshedilmesiyle teftiş görevinin muallâkta kalmaması için Maarif Vekâleti müfettişleri kadrosuna 12 müfettiş eklenerek teftiş işinin devamına imkân verilmesi uygun görülmüştür. Encümen üyelerinden Talat Bey, “Eminlerin müfettişliklere tayinine taraftar değilim” şerhi koymuştur. Benzer şekilde, Bütçe Encümeni Mazbatasında da, Encümen üyesi Dr. Galip “Bütçede tasarruf kastile ilga edilen Maarif eminlerinin müfettişlik kadrosuna alınmak suretile ipkasına taraftar değilim” şerhi koymuştur.

şebekesinin takviye ve ıslaha muhtaç olduğunu itiraf etmeye mecburuz” (TBMM Zabıt Ceridesi, 12 Nisan 1927:88).

Dewey'nin hazırladığı raporda eğitimin denetimi ile ilgili şu satırlar göze çarpmaktadır:

“Maarif Vekilliğinin yapacağı işlere bir numune olarak şunu da göstermek mümkündür: hâlihazırdaki teftiş şebekesinin vazifesi muhtelif mekteplerin vazifelerini hüsnü ifa edip etmediklerinden, muallimlerin ne suretle yetiştirildiklerinden ve binalarla vesaitin ne halde bulduklarından vekâleti haberdar etmekten ibarettir. Fakat teftiş heyeti, bu gayeye hizmet edecek derecede tevsi olursa bile vekilliğin Türkiye maarifinin fikrî rehberi ve ilham membaı olması gayesine hizmet edemez. Bu müfettişlere ilâveten vazifeleri mekteplerin halini ve faaliyetlerini Ankaradaki vekilliğe bildirmeğe münhasır olmaktan ziyade muhtelif mıntakalardaki mekteplerin muallimlerle idare memurlarını, mekteplerin vesaitile usulü tedrislerini ıslah için irşat etmekten ibaret olacak seyyar rehber, müfettişler de tayin olunmalıdır. Bu müfettişler en mütekâmil muallimlerden intihap olunarak bir sene veya buna yakın bir müddet zarfında ecnebi mekteplerinde tatbik edilen usulleri tetkik için gönderilir. Avdetlerinde bilhassa geri kalmış olan mıntakalara tayin olunarak malûmat ve tecrübelerinden diğerlerini müstefit etmeleri temin olunur. Bu müfettişler gittikleri yerlerde mıntakanın ileri gelen halkile temas ederek terbiye ve maarif meseleleri hakkında halkta daha canlı bir alâka uyandıрмаğa vasıta olurlar” (Dewey, 1939:15).

Türkiye’de ekonomi alanında geniş ölçekli bir inceleme yapan Amerikan Heyeti'nin raporunda denetmenlerle ilgili şu saptamalarda bulunmaktadır:

“Mevzuların temsil tarzı mühim olduğundan, bu işte müfettişler çok kıymetli yardımlarda bulunabilirler. Daha vâsi bir malûmat ve tecrübe sahibi bulunmaları hasebile gerek hattıhareket ve gerek temsil vasıtaları hakkında kıymetli izahatta bulunabilirler. Aynı zamanda, müfettişler, muallimleri harekete getirirler ve vazifelerinin ifası hususunda kendilerine yardımlarda bulunurlar. Hali hazırda, müfettişlerin kontrol hususundaki vazaii üzerinde lüzumundan fazla durulmakta ve bunların rehberliğinden ve yardımından istifade olunmamaktadır” (Hines ve arkadaşları, 1939:9).

Okul ve Öğretmen dergisinin 15. sayısında denetmenlik görevi ile ilgili sorunlardan birisine yer verilmektedir:

“İkspekterler, okullarda öğretmen kusurlarını bulmak için çalışmaktan ziyade ona yol göstermeli ve bundan sonra kendisinden nazariyelerine uygun öğretim faaliyetleri beklemelidir” (Okul ve Öğretmen, 1937c:386).

Parker'ın hazırladığı raporda denetime ilişkin yapılan öneride şu noktalardan bahsetmektedir:

“Teftişte takip edilecek gayenin asri esaslar bakıma müsteniden tekrar edilmesine lüzum vardır. Bu suretle muallimlerin talebe ile ve müfettişlerin muallimler ile olan vazifelerini aynı terbiye felsefesi çizecektir” (Parker, 1939:23).

Parker, denetmenler konusunda yaşanan sorunların sebebi olarak denetmenlerin eğitimlerinin yeterli olmadığı tespitini yapmaktadır:

“Bazı hususların mucibi memnuniyet bir halde olmayışları iki sebepten ileri geliyor. Birkaç müfettiş mensup oldukları sahada hususî tahsil görmüşlerdir. Gazi Enstitüsü ve bazı muallim mektebi mezunlarının biraz esasları vardır” (Parker, 1939:37).

Kültür Bakanlığı Dergisinde denetim unsurunun yeterince kuvvetli olmadığı saptaması yapılmaktadır:

“Bir bütün olarak alınınca, bugünkü teftiş unsurumuz istenilen derecede kuvvetli değildir. İlköğretim ikspekterlerinden bazıları, müfettişe vermek istediğimiz şumullü rolü yapamıyacak durumdadırlar. Bu elemanlarla öğretmenleri iş başında yetiştirmek, onları bir terbiye müşaviri olarak kullanmak imkanı yoktur. Onun için bu sahada da çok mühim adımlar atmak mecburiyetindeyiz” (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937:38).

Kültür Bakanlığı Dergisinde ayrıca, denetmenlerin kayıt ve kuyudat işlerinin fazla olmasının gerçek görevlerini yapmalarında bir engel teşkil ettiği öne sürülmektedir:

“Teftiş işini güçleştiren meselelerden biri de, ispekterlerin büro mesaileridir. İktedrisat Müfettişleri Talimatnamesine göre her müfettiş bir yıl içinde:

a) Bir yıllık plan,

- b) Her teftişi müteakıp okulun teftiş defterine mütalea,
- c) Her teftişi müteakıp Kültür Direktörlüğüne hitaben bir rapor,
- d) Aylık mesai cetveli,
- e) Yıllık mesai hülâsa cetveli,
- f) Yıllık layiha,

Yazmak ve hazırlamak mecburiyetindedir. Bunlara bir takım kuyudat ile tahkikat fezlekelerini de ilave edecek olursak, her ispekterin normal çalışan bir katipten ziyade yazı yazmak mecburiyetinde olduğu anlaşılır. Bu vaziyet, teftişin verimini azaltmakta ve müfettişleri klişeciliğe sevketmektedir” (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937:41).

Baltacıoğlu, okul binalarının ve tefrişinin durumunun kötü olmasını eleştiri konusu yapmaktadır:

“Türkiye garp medeniyetini temsil etmek istiyorsa mekteplerinin programları kadar mekteplerinin aptesthaneleriyle, hamamiyle, yemekhane veyatakhanesiyle de meşgul olmalıdır. Ben on altı, on sekiz leylî talebesine kapaksız dolap veren ve verdiği dolapları da ayaksız bırakan, yahut ayak yerine gaz sandıklarının parçalarını çivileten bir mektebe mektep demem!. Bu mana ve bu itibar iledir ki hükümetin elinde bulunan leylî iptidaîler, darüleytamlar, liseler, ali mektepler medeniyet âleminde terakkimizin olmasa bile tedennimizin, hiç olmazsa tevekkufumuzun amilleri olacaklardır!. Bir maarif adamına "zalim, müstebit, veya ihtilâlcî, anarşist,, diye hücum edilir ama, ona mektebin yataklarını niçin bu kadar temiz tuttun? diye itiraz edilemez!” (Baltacıoğlu, 1932:315).

1924 yılı Meclis bütçe müzakereleri sırasında Milli Eğitim Bakanı Vasıf Bey, araç-gereç yönünden yaşanan sorunları şu şekilde dile getirmektedir:

“İtiraf edeyim ki bugün levazım noktai nazarından mekteplerimizin hali pek perişandır. Hâlbuki kuvvetli mektep olabilmesi için levazımı tedrisiye şarttır. Bütçeye tahsisat vaz edilmiştir, getirtilecektir ve mekteplere tevzi edilecektir” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Nisan 1924^(*):824-825).

1929–1930 ders senesi içinde Milli Eğitim Bakanlığı denetmenleri tarafından çeşitli bölgelerde yapılan denetimlerin sonucunun sunulduğu genel

(*) Orijinal meclis ceridelerinde tarih olarak 1340 yılı verilmektedir. Rumi yılı 584 rakamı eklendiğinde Miladi tarih bulunmaktadır. Bu çalışmada miladi tarih esas alınmaktadır.

raporun, ilkokulların maddi koşullarından bahsedilen 6. ve 10. maddelerinde şu tespitlerde bulunmaktadır:

“6-İlkmekteplerimizin çoğu birkaç yüz talebeyi sıkışık vaziyette barındırabilen, fakat terbiyevi ve sıhhi şeraite malik bulunmayan evlerde veya inşa tarihleri oldukça eski ve tamire muhtaç mektep binalarında bulunmaktadır. Bunlardan mühim bir kısmının çocukların ders harici faaliyetlerine ve oyunlarına müsait bahçeleri yoktur...

10-Ziyaret ettiğimiz ilkmekteplerin çoğu ders vesaiti ve tesisatı itibarile pek fakirdirler. Bazı mekteplerde hala dört kişilik köhne sıraların kullanıldığını gördük; müdür ve muallim odalarını acınacak bir halde bulduk. Bir ilkmektep için zaruri olan tedris vesaitine malik bahtiyar mekteplerin adedi sayılacak kadar azdır” (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930b:4–5)

Celal Bayar, hükümet programının müzakerelerinde yaptığı konuşmasında, “Bütün Devlet okullarının kemiyet itibarile olduğu kadar, keyfiyet ve teçhizat itibarile de en yüksek derecelere ulaştırılması hedefimizdir” (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013:281) demesi okulların nicelik, nitelik ve donanımlarında eksikler olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

İçtihat dergisinde çıkan bir yazıda, dünya ekonomik krizi nedeniyle Fransa’da milli eğitimin bütçesine entelektüel kesimin sıkıntılarını gidermek için ek 30 milyon Frank’lık (o zamanki para kuruna göre yaklaşık 3 milyon Türk Lirası) bir miktarın eklenmesi teklif edilmesinden bahsedildikten sonra şöyle denilmektedir:

“...Bizim memleketimizde ise umumi buhrandan başka, Ma’arif sahesinde, ez cümle harf inkılâbından doğan bir büyük buhran vardır. Yeni harflerle kitap kolay basılmıyor, ülfet hâsıl değil. Muharrirler, mü’ellifler, hasılı sanat ve fikir adamları ve umumi irfan çok muztaribdir ve harf inkılabı muztaribdir. Geçen sene neşriyata yardım için bütçeye 140 bin lira konmuşdu, bu sene bu iş için bütçede yalnız 40 bin lira vardı... Memnuniyetle işittiğimize göre Baş Vekil Paşa hazretleri, Ma’arif bütçesinin bu faslına mühimce bir meblag konmasına tarafdar bulunuyorlarmış” (İçtihat, 1932a:5697).

İçtihat dergisinde çıkan bir yazıda, 1930 senesi içinde nüfusu Türkiye'nin nüfusunun yarısından daha az olan Bulgaristanda yayımlanan kitap sayısının 2432 olduğu belirtilerek şöyle devam edilmektedir:

"...Bizde 1928 senesinden yani yeni harflerin kabulünden beri çıkan ve çoğu mektep kitapları olan eserlerin yekûnu ancak 1000 dir! 4 Seneye taksim olunursa senede 250 kitap basmış oluruz..." (İçtihat, 1932b:5712).

Samsun milletvekili Mehmet Hacıyunus Bey, Meclis'te ilk defa söz aldığını belirterek şu soruna dikkat çekmektedir:

"...Fakat ilk mekteplerden yetişen çocukların o memlekette orta mektep olmaması dolayısıyla çıktığı gibi kaldıklarını da arz ederim. Babaları ise kudreti maliyelerinin müsaadesizliği yüzünden vilâyetlere, merkezlere gönderip okutamıyorlar. Binaenaleyh o gibi küçük kasabaların kültürleri, resmî müesseselerin ileride ilimsiz adamların ellerinde kalacağı muhakkaktır. Onun için bazı mıntakalarda her iki kazayı birleştirmek suretile orta mektep açılması zarureti vardır. Mektepler açılmadığı takdirde birçok yerlerde yetiştirdiğimiz çocuklar ilimsiz kalacaklardır. Şükranla yadedirim ki Türkiye Cumhuriyeti her sahada ilmi ve maarifi yükseltmektedir bunu gördükçe müftehîr oluyoruz, İstanbul, İzmir, Ankara gibi büyük şehir çocukları maariften müstefit oluyor. Halbuki küçük kazalarda yetişen çocuklar bu ilim ve maariften istifade edemiyorlar, serveti maliyeleri müsait değildir. Onun için rica ederim, bazı şehirleri nazan itibare alarak oralarda hiç olmazsa Abdülhamit devri rüştiyeleri derecesinde orta mektep açılması temin edilsin, bizim de çocuklarımız okusun. Bunu rica ediyorum ve Büyük Meclisin bana müzaheretini diliyorum. Diyeceğim bundan ibarettir" (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:141).

Kültür Bakanlığı Dergisi^(*)'nin 1937 yılı Ocak sayısında yayımlanan "İlk Öğretim ve Eğitim Meselesi" başlıklı yazıda ilköğretim işinin en büyük sorunun okul sayısının yeterli olmaması gösterilmektedir:

"İlköğretim işinin en büyük meselesi, bugünkü binalardan başka binlerce daha okul binası yaptırmak işidir. Mevcut binalar bugünkü ihtiyaçlara bile kafi gelmemektedir. Büyük şehirlerimizin

(*) Derginin Sonkanun (Ocak), 1937 tarih ve 20-1 sayısında; "Maarif Vekâleti Mecmuası" adıyla yayımlanmakta olan derginin, "Kültür Bakanlığı Dergisi" adıyla tekrar yayımlanmaya başladığı belirtilmektedir.

mühim bir kısmında okul binası sıkıntısı vardır” (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937:24).

Yukarıda sunulan veriler ışığında Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan eğitim yönetimi, denetimi ve planlaması ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 58.'de verilmektedir.

Çizelge 58. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasına İlişkin Sorunlar

Sıra No	Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasına İlişkin Sorunlar
1	Denetmenlerin, talimatname ve programların uygulanmasını gelişigüzel bir şekilde denetleyen ve kontrol eden bir memur olmaktan ziyade öğretmenlere yol gösteren, onların işlerinde görevlerini yardım ve rehberliği ile kolaylaştıran, öğretmenlere öğretmenlik yapan çok kıymetli bir terbiye unsuru olduğu bakış açısıyla mevcut denetim ağının takviye ve ıslaha muhtaç olması.
2	Denetim örgütünün, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitimin fikrî rehberi ve ilham kaynağı olması gayesine hizmet edememesi.
3	Denetmenlerin kontrol hususundaki görevleri üzerinde gereğinden fazla durulması ve denetmenlerin rehberliğinden ve yardımından yararlanılmaması.
4	Denetmenlerin, okullarda öğretmenlere yol göstermekten ziyade onların kusurlarını bulmak için çalışmaları.
5	Denetmenlerin eğitimlerinin yeterli olmaması.
6	Denetim unsurunun istenilen derecede kuvvetli olmaması. İlköğretim denetmenlerinden bazılarının, denetmene verilmek istenilen yetkin rolü yapamayacak durumda olmaları. Bu elemanlarla öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinin, denetmenleri bir eğitim müşaviri olarak kullanma imkanı olmaması.
7	Denetmenlerin sıradan bir büro memurundan daha fazla yazı yazmak mecburiyetinde olması, bu durumun denetimin verimini azaltması ve denetmenleri klişeciliğe sevketmesi.
8	Okul binalarının ve tefrişinin durumunun kötü olması.
9	Araç-gereç donatımı bakış açısından okulların çok yetersiz olması.
10	İlkokulların çoğunun birkaç yüz talebeyi sıkışık vaziyette barındırabilen, fakat eğitimsel ve sıhhi koşullara sahip olmayan yapılarda veya inşa tarihleri oldukça eski ve tamire muhtaç okul binalarında bulunması. Bunlardan önemli bir bölümünün çocukların ders dışı faaliyetlerine ve oyunlarına müsait bahçelerinin olmaması.

Çizelge 58-devam

Sıra No	Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasına İlişkin Sorunlar
11	İlkokulların çoğunun ders araç-gereç ve tesisatı itibariyle yetersiz olması. Bazı okullarda hala dört kişilik köhne sıraların kullanılması; müdür ve öğretmen odalarının acınacak bir halde bulunması.
12	Okul sayısının yeterli olmaması.

1923–1938 yılları arasında eğitim yönetimi, denetimi ve planlamasındaki problem alanlarının; mevcut denetim ağının kuvvetlendirilmesine ve iyileştirilmesine olan ihtiyaç, denetim örgütünün eğitimin fikri rehberi ve ilham kaynağı olmaması, rehberlik ve yardımdan ziyade kontrol etme ve kusur arama, denetmenlerin eğitimlerindeki yetersizlikler, denetmenlerin basmakalıp uygulamaları, okul binalarının ve tefrişinin durumu, eğitim araç-gereç ve tesisatları, okul sayıları olduğu söylenebilir.

4.4.2.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasında Karşılaşılan Sorunlar

Balcı, Aydın, Yılmaz, Memduhoğlu ve Apaydın (2007:177), Türkiye’de eğitimin denetimiyle ilgili yapılan çalışmaları da göz önünde bulundurarak, denetim sisteminin sorunlarını şu şekilde ifade etmektedirler:

“- İkili yapı^() nedeniyle müfettişler arasında eşgüdümleme, işbirliği ve ortak çalışma yetersizdir ve bundan kaynaklanan yetki çatışmaları yaşanabilmektedir,*

- Denetlenecek çok sayıda kurum ve öğretmen olmasına karşın bunları denetlemekle sorumlu müfettişler sayıca yetersizdir,

- Müfettişler rehberlikten ve geliştirmeden daha çok, uygulamaların mevzuata uygunluğunu kontrol etmekte ve buna bağlı olarak soruşturma yapmak zorunda kalmaktadır,

- Müfettişler öğretimin geliştirilmesine ve programların değerlendirilmesine yeterince zaman ayıramamaktadır,

^(*) Türkiye’de eğitim denetiminden sorumlu müfettişler bakanlık müfettişleri ve ilköğretim müfettişleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.

- Denetim, daha çok kurum denetimi olarak algılanmakta ve kaynaklar buna ayrılmaktadır,
- Müfettişler rehberlik etkinliklerini yürütecek zaman ve donanımına yeterince sahip değildirler,
- Öğretmenlerin denetim sürecine ve müfettişlere yönelik kaygı düzeyleri yüksektir ve bu yüzden mesleki gelişimlerinde müfettişlerin katkılarına kapalı olabilmektedirler”

TEDMEM'in 2014 Eğitim Değerlendirme Raporunda, denetmenler konusunda yaşanan sorunlara dikkat çekilmektedir:

“Ülkemizde uygulanan denetim modeli, ihtiyaç odaklı olmaktan çok standart değerlendirme odaklıdır. Performansı yeterli olsun olmasın, bütün kurum ve kişiler aynı standart süre ve biçimde değerlendirilmektedir. Oysa müfettişler, yardım ve katkılarına daha fazla gereksinim duyan kurum ve kişilere daha fazla zaman ayırabilmelidirler. Bu durumda gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modellerinin eğitim sistemimizde yeni bir alternatif olarak görülmesi ve uygulamaya konması gerekmektedir. Ülkemizde müfettişler hâlâ çalışanlara korku salan otorite figürleri olarak algılanmakta ve bu da denetimin geliştirme odaklı, karşılıklı işbirliğine dayanan, sürece yayılmış bir etkinlik alanı olmasını engellemektedir. Bu anlamda müfettişlerin liderlik özellikleri geliştirilmelidir. Türk eğitim sisteminde denetim, genellikle yönetim ağırlıklı bir işlev olarak ele alınmış; denetçiler ise “eğitim programları” ve “öğretim” konularında yeterli etkinliği gösterememiştir. Elbette denetim, yönetim süreçleri içinde çok önemli bir yer tutmakta ve bir sistemin yönetiminde kritik bir rol oynamaktadır. Ancak eğitim sisteminin denetimi, deneticilerin program ve öğretim boyutlarında kendilerini daha fazla geliştirmelerini gerektirmektedir” (TEDMEM, 2014a:19).

Dünya Bankası'nın raporunda, denetmenlerin eğitimsel rehberlik yerine idari süreçlerle ilgilendikleri belirtilmektedir:

“Bir okul ile MEB arasındaki en yaygın iletişim okul müfettişleri yoluyla sağlanmaktadır ve bu durum eğitim ile ilgili sorunlara (örneğin, müfredat, eğitim, öğretim/öğrenme süreci, okul ortamı) daha az dikkat edilmesine ve idari konulara daha fazla ağırlık verilmesine yol açmaktadır. Genellikle, okulların iyileştirilmesi veya sınıf pedagojisi ile ilgili tavsiyeler müfettişler tarafından herhangi resmi ve yazılı bir şekilde okullara iletilmemektedir” (Dünya Bankası, 2005:9).

İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubunun hazırladığı raporda, “ilk ve orta dereceli okulların müfettişleri eğitimdeki çağdaş gelişmelerin gerisindedir” saptaması yapılmaktadır (Gözütok, 2004b:43).

Devlet Planlama Teşkilatı'nın 2001 yılında yayımladığı bir raporda, doğrudan örgün eğitim ve öğretim hizmeti sunan çeşitli kademelerdeki kurumların büyük bir çoğunluğunun gerek fiziki imkânlar, gerekse araç gereç ve donanım bakımından iyi bir eğitim ve öğretim ortamı sağlayamadığı tespitinde bulunmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001:7).

OECD'nin raporunda, Türkiye'deki merkezîyetçi eğitim sistemi ve bürokratik yapının, okulların birebir karşı karşıya oldukları zorluklara çözüm geliştirme kapasitelerini sınırlandırdığı ifade edilmektedir (OECD, 2013c:15). Eğitim İzleme Raporunda da, “*MEB'in merkezde ve yerelde şu anki yapılanmasının hizmetlerin verimliliği ve etkililiği açısından birçok sıkıntı doğurduğu tüm paydaşlarca üzerinde uzlaşılan, planlama belgelerinde de önemli yer bulmuş bir saptama*” olarak belirtilmektedir (ERG, 2011:18).

2015 yılı Eğitim İzleme Raporunda, eğitim harcamalarına ayrılan payın yetersiz olduğuna dikkat çekilmektedir:

“OECD tarafından yayımlanan, ülkelerin eğitim harcamalarının tüm kamu harcamaları içindeki oranına ilişkin en güncel veri 2011 yılına aittir. Bu veriye göre, OECD'ye üye olan 34 ülke için tüm kamu harcamaları içerisinde okulöncesi eğitime ayrılan pay ortalama % 1,1'dir. İlköğretim ve ortaöğretime ayrılan pay da ortalama % 8,4'tür. Türkiye'de ise bu oranlar sırasıyla % 0,4 ve % 6,3'tür. Benzer bir hesaplama eğitim harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'ya (GSYH) oranına göre yapıldığında da Türkiye'nin harcamalarının OECD ortalamasının altında kaldığı görülür. Bu bakımdan Türkiye, eğitime en az kamu harcaması yapan OECD ülkeleri arasındadır” (ERG, 2015:39).

TEDMEM'in raporunda, eğitime bütçeden ayrılan payın artmasına karşın bu kaynağın verimli olarak kullanılmadığı savunulmaktadır:

“Milli Eğitim Bakanlığı’na ayrılan bütçe “hükümetin eğitime verdiği önem göstergesi” olarak nitelendiğinden, son yıllarda önemli artışlar göstermiştir. Türkiye’deki tüm kamu yatırımı ödenekleri bir önceki yıla göre ortalama yüzde 11 artarken, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2014 yılı yatırım ödeneğinde bir önceki yıla göre yüzde 31 oranında artış gözlenmiştir. Ancak, bu artışın benzer bir oranda eğitimle ilgili çıktılara yansımadağı bilinmektedir. Burada üzerinde durulması gereken asıl nokta, bu bütçenin nasıl değerlendirildiğidir...Okulların yakıt, temizlik, fotokopi ve benzeri harcamalarını karşılama sorunu yaşadığı bilinen bir eğitim sisteminde, öncelikler bu açıkların giderilmesi üzerinden planlanmalıdır. Çünkü temel ihtiyaçları karşılanamamış bir sistemde, yapılacak her türlü nicel ve nitel düzenleme beklenen etkiyi yaratamayacaktır” (TEDMEM, 2014a:97-98)

Dünya Bankası’nın yayımladığı raporda, eğitim kaynaklarının dağıtılmasında eşitsizlikler olduğu saptamasında bulunmaktadır:

“Sorunlardan birisi, Türkiye’nin eğitim kaynaklarının ülkedeki tüm okullara ve bölgelere tutarlı bir şekilde dağıtılmasında tam olarak başarılı olamamasıdır. Ülkenin doğusundaki, güneydoğusundaki ve uzak kırsal alanlardaki köylerde yaşayan çok sayıda çocuk, öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesine geçişi için gerekli asgari koşulları sağlamayan okullarda eğitim görmektedir” (Dünya Bankası, 2005:5).

Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan raporda, Milli Eğitim Bakanlığı’na ayrılan kaynakların kullanımındaki sıkıntılara dikkat çekilmektedir:

“Bakanlık’ın kuruma ayrılan finansal kaynakları verimli, etkili ve eşitlikçi bir biçimde harcamasını sağlayacak olan araçları yeterince kullanamamasının yanı sıra, Türkiye’de eğitim hizmetlerine ayrılan kaynakların yeterli olduğunu da söylemek mümkün değildir” (ERG, 2011:19).

MEB’in raporunda, temel unsurlara ek olarak yan hizmetler ve araştırma geliştirme faaliyetleri için yapılan desteklerin bulunduğu tüm hizmetlerde öğrenci başına yapılan harcama miktarlarına Türkiye’de ayrılan payın düşük seviyede kaldığı bilgisine ulaşılmaktadır:

“Temel hizmetler içinde eğitim ortamlarının giderleri, öğretmen maaşları gibi daha temel unsurlar yer alırken tüm

hizmetler içinde bunlara ek olarak kurumlar tarafından sağlanan ulaşım, yemek, barınma gibi yan hizmetler ve araştırma geliştirme faaliyetleri için yapılan destekler bulunmaktadır. 2010 yılında tüm hizmetler kategorisinde OECD ortalaması 9.322 \$ iken, Türkiye ortalaması 2.470 \$'dır" (MEB, 2013ğ:186).

Türkiye'de düşük olan öğrenci başına düşen eğitim harcaması miktarı 2014 yılında bir önceki yıla göre daha da düşmüştür:

"Eğitim harcamalarının okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde okuyan yaklaşık 17,6 milyon öğrencinin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığıyla ilgili fikir edinmenin bir yolu da öğrenci başına düşen eğitim harcamasına bakmaktır. Merkezi yönetim bütçesinden yapılan öğrenci başına eğitim harcaması, 2014 yılında bir önceki yıla göre ilköğretimde % 8, mesleki ve teknik ortaöğretimde % 5 artarken okulöncesinde % 4, genel ortaöğretimde ise % 1 oranında azalmıştır" (ERG, 2015:41).

Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan politika notunda, bütçeden eğitime ayrılan payın az olduğu vurgulanmaktadır:

"2014 bütçesinde eğitime (yüksek öğrenim dahil) 2014 fiyatları ile yaklaşık 78,5 milyar TL ayrılmaktadır. Böylece 2014 yılında Türkiye'de kamu kaynaklarından eğitime ayrılan payın GSYH'ye oranı % 4,57 olacaktır. Uluslararası hedef ve göstergeler dikkate alındığında bu oran OECD ortalaması olan % 5,5 ve UNESCO'nun kalkınmakta olan ülkelere önerdiği % 6'nın altındadır. Türkiye'de beşeri sermaye birikiminin desteklenmesi için kamu kaynaklarından eğitime ayrılan payın daha da artırılması gerekmektedir" (ERG, 2013ç:2).

Dünya Bankası'nın raporunda Türk eğitim sisteminin finansman kaynaklarının belli derecede eşitsizlik gösterdiği ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin artmasına neden olduğu belirtilmektedir (Dünya Bankası, 2011:xiii).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın raporunda öğrenci başına yapılan harcamanın az olduğuna dikkat çekilmektedir:

"2010 yılında öğrenci başına harcamanın kişi başına düşen GSYİH'e oranı açısından Türkiye (% 15,7) ortalaması OECD (% 27,3) ortalamasının oldukça altındadır" (MEB, 2013ğ:174).

OECD'nin yayımladığı raporda, Türkiye'de eğitimin yönetimi alanında karşılaşılan sorunlardan bazılarının altı şu şekilde çözümlenmektedir:

"Türkiye'de kentsel alanlardaki okullar kırsal kesimden gelen geniş ailelerin yanı sıra ortalamanın üzerinde sayıda öğrenci barındıran sınıflarla, sabahçı ve öğlenci uygulamasıyla ve kaynak eksiliğiyle karşı karşıyayken, kırsal kesimdeki okulların karşılaştıkları sorunlar: az sayıda öğrenci bulunan sınıflar, düşük akademik performans, öğretmen rotasyon sıklığı ve kız çocuklarının eğitime katılım oranının düşük oluşudur" (OECD, 2013c:11).

TEDMEM'in raporunda Türkiye'deki okullarda sayısal eksikliğin giderilmeden nitelik artışına gidilemeyeceği öne sürülmektedir:

"PISA bulgularında iyi durumda olan ülkelerin asgari alt yapı hizmetlerini sağladıktan sonra nitelik geliştirmeye odaklandıkları görülmektedir. Bizim de okullarımız arasındaki eşitsizliği gidermek amacıyla asgari nicel ihtiyaçlarımızı bir an önce kapatıp nitelik ve adalet üzerinde yoğunlaşmamız gerekmektedir" (TEDMEM, 2014b:12).

Eğitim Sen tarafından yayımlanan raporda, okulların fiziki altyapı eksikliğine dikkat çekilmektedir:

"Türkiye'de okulların yıllardır fiziki altyapı sorunları yaşadığı bilinmektedir. Her eğitim-öğretim yılında yaşanan fiziki altyapı ve donanım sorunları eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini engellemektedir. Geçtiğimiz yıllarda mevcut haliyle bile son derece yetersiz olan okulların mevcut fiziki yapı ve donanım eksikliklerine rağmen 4+4+4 sistemine geçilmiş olması beraberinde büyük sorunlar getirmiştir" (Eğitim Sen, 2012:93).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye'de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan eğitim yönetimi, denetimi ve planlaması ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 59.'da verilmektedir.

Çizelge 59. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasına İlişkin Sorunlar

Sıra No	Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlamasına İlişkin Sorunlar
1	Denetmenlerin sayıca yetersiz olması.
2	Denetmenlerin rehberlikten ve geliştirmeden daha çok, uygulamaların mevzuata uygunluğunu kontrol etmek ve buna bağlı olarak soruşturma yapmak zorunda kalmaları.
3	Denetmenlerin program ve öğretim boyutlarında kendilerini daha fazla geliştirmelerine duyulan gereksinim. İlk ve orta dereceli okulların müfettişlerinin eğitimdeki çağdaş gelişmelerin gerisinde kalmaları.
4	Örgün eğitim ve öğretim hizmeti sunan çeşitli kademelerdeki kurumların büyük bir çoğunluğunun gerek fiziki imkânlar, gerekse araç gereç ve donanım bakımından iyi bir eğitim ve öğretim ortamı sağlayamaması.
5	Merkeziyetçi eğitim sistemi ve bürokratik yapı.
6	Eğitim harcamalarına ayrılan payın yetersiz olması. Ayrılan kaynağın verimli olarak kullanılamaması.
7	Eğitim kaynaklarının dağıtılmasında eşitsizlikler.
8	Okul sayısının yetersizliği.
9	Okulların fiziki altyapı eksikliği.

2000–2015 yılları arasında eğitim yönetimi, denetimi ve planlamasındaki problem alanlarının; denetmenlerin sayısı, rehberlik ve yardımdan ziyade kontrol etme ve kusur arama, denetmenlerin program ve öğretim boyutunda kendilerini geliştirme ihtiyacı, fiziki imkânlar, araç gereç ve donanım bakımından eğitim ve öğretim ortamlarının durumu, merkeziyetçi ve bürokratik yapı, eğitime ayrılan kaynaklar ve kaynakların dağıtımındaki eşitsizlikler, okul sayıları olduğu söylenebilir.

4.4.3. Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) psikolojik danışma ve rehberikte karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.4.3.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Karşılaşılan Sorunlar

Kuzgun (1999:311), Türk eğitim çevrelerine rehberlik sözcüğünün girmesinin İkinci Dünya Savaşından sonraki yıllara rastladığını ve 1948'de hazırlanan ortaokul müfredat programında^(*) rehberlikten bahsedildiğini belirtmektedir. Bu nedenle, 1923–1938 yılları arasını kapsayan bu bölümde psikolojik danışma ve rehberlik alanında karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulguların kısıtlı olduğu söylenebilir.

Parker, Türkiye'de ilköğretim hakkında hazırladığı raporda, rehberlik meselesi ile ilgili şunları söylemektedir:

“İlkmektep, talebeye rehber olmak meselesini ve talebenin meslek mekteplerine, bilhassa liselerin muayyen şubelerine duhulleri için icap eden seçme mes'uliyetinin bir kısmını üzerine almalıdır. Bu gayeyi gözetecek muallimlerin testler ve rekorlar vasıtasile çocukları tahlil etmeği öğrenmeleri elzemdir” (Parker, 1939:23).

Mehmet Emin (Erişirgil), Hayat dergisinde yazdığı bir makalesinde, liseden mezun olan gençlerin, “ne olmalıyım, hangi mesleğe girmeliyim?” endişesi taşıdıkları tespitini yaptıktan sonra şöyle devam etmektedir:

“...Çok yazık ki mekteplerimizin bir kısmı gençlerde hakiki istidatların açıkça belirmesine müsaade edecek vaziyette değildir. Gençlerin çoğu en ziyade hangi yolda liyakat gösterebilecek bir haldedir, bunu bilmeyerek hayata girmektedirler” (Erişirgil, 1929c:1).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 60.'da sunulmaktadır.

^(*) Türk Milli Eğitim Sisteminde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan "müfredat programı" anlayışı 1950'li yıllardan sonra yerini "Eğitim programı" anlayışına bırakmıştır (Gürkan, 1999:300).

Çizelge 60. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Sorunlar

Sıra No	Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Sorunlar
1	İlköğretimin, öğrenciye rehberlik yapma meselesinin ve öğrencinin mesleki okullara, özellikle liselerin belirli şubelerine girmeleri için gerekli seçme görevinin bir kısmını üzerine almaması.
2	Öğretmenlerin, testler ve başarılar aracılığıyla çocukları analiz etmeyi bilmemeleri.
3	Okulların bir bölümünün gençlerde gerçek yeteneklerin açıkça belirmesine müsaade edecek durumda olmaması.
4	Gençlerin çoğunun en çok hangi yolda liyakat gösterebileceklerini bilmeden hayata atılmaları.

1923–1938 yılları arasında psikolojik danışma ve rehberlikteki problem alanlarının; ilköğretimdeki rehberlik uygulamaları, öğretmenlerin bilgi eksikliği, meslek seçiminde rehberlik olduğu söylenebilir.

4.4.3.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde açıklanmaktadır. Buna göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerini, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarını, gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarını ve geliştirmelerini amaçlamaktadır (Resmi Gazete, 2001). Buna karşılık olarak, Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının profesyonel bir hizmet alanı olarak kabul edilmesi konusunda önemli sorunlar olduğu, eğitimdeki uygulamalarda beklenen düzeye ulaşamadığı, PDR alanının bilimsel anlayış ve çağdaş yaklaşımlarla kabul edilmesi önündeki engellerin aşılamadığı görüşü Karataş ve Baltacı (2013:429–430) tarafından ileri sürülmektedir.

Konya Ticaret Odası tarafından yaptırılan bir araştırmada, Türkiye’de rehberlik hizmetlerinin özellikle mesleki yönlendirmede yetersiz olduğunun altı çizilmektedir:

“...ülkemizde ilköğretimin ikinci devresinden itibaren mesleki yönlendirme yapıldığından bahsedilse de uygulamanın gerçekliği şüphelidir. Okullarda verilen rehberlik hizmetleri de bireye isabetli meslek seçimi yapması yönünden yetersiz kalmaktadır” (Altay ve stn, 2011:26).

Erkan (2007:287), ilköğretimde rehberlik hizmetlerinin sorunları ele alındığında karşılaşılan temel sorunlardan birisinin *“psikolojik danışma ve rehberlik alanında kullanılacak lme araçları konusunda önemli bir yetersizlik”* olduğunu ifade etmektedir.

İlköğretimde Sorunlar ve çözüm nerileri Alt alışma Grubunun hazırladığı raporda, *“rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yeterince işlevsel değildir”* yorumu yapılmaktadır (Gözütok, 2004b:43).

Eğitim Reformu Girişimi’nin 2008 yılında yayımladığı raporda, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde ğretmen sayısının yetersiz olması temel sorun olarak görülmektedir:

“Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine erişimin ve bu hizmetlerin kalitesinin artırılmasının önündeki en temel engel rehber ğretmen sayısının yetersizliğidir” (ERG, 2008a:50).

Eğitim Reformu Girişimi’nin 2015 yılında yayımladığı raporda da aynı sorunun devam ettiği görülmektedir:

“Rehberlik saatlerinin ve kaynaklarının yetersizliği de eğitim sistemindeki sorun alanlarından biri olarak öne çıkıyor. Bazı okullarda hiç rehber ğretmen olmadığı, bazılarında ise bir rehber öğretmene çok sayıda ğrenci düştüğü görülüyor...örgün eğitimde toplam 17,3 milyon civarı ğrenci bulunduğu düşünülürse, Türkiye’de rehber ğretmen başına 650’ye yakın ğrenci düşüyor. Sağlıklı bir rehberlik ve danışma hizmeti için sayının 200-250 civarında olması gerekiyor. Rehber ğretmen gereksinimin MEB de farkında. 2014 yılındaki ğretmen atamalarının önemli bölümü

Rehber Öğretmen alanında yapıldı. Buna rağmen, rehber öğretmen açığı devam ediyor ve bu konudaki çabaların sürdürülmesi büyük önem taşıyor” (ERG, 2015:24).

TEDMEM'in raporunda üniversite giriş sınavlarından yola çıkılarak fonksiyonel bir rehberlik sisteminin bulunmadığı tespitinde bulunmaktadır:

“Bir programa yerleşmiş olduğu halde sınava tekrar girme ihtiyacı duyan öğrenci sayısı yaklaşık 350 bindir. Her yıl, üniversite sınavına giren gençlerin yaklaşık %20'sinin hâlihazırda bir üniversiteye kayıtlı öğrenciler olmasının ana nedenlerinden biri de işlevsel bir rehberlik sisteminin bulunmaması olduğu düşünülmektedir” (TEDMEM, 2015:175).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılı faaliyet raporunda Kurumsal Kapasitenin Değerlendirilmesi bölümünde sıralanan zayıflıklardan birisi olarak "Kişilerin ilgi ve yeteneklerine uygun rehberlik ve yönlendirmenin istenilen düzeyde yapılamaması" gösterilmektedir. (MEB, 2015b:114).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye'de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 61.'de verilmektedir.

Çizelge 61. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Sorunlar

Sıra No	Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Sorunlar
1	Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin bireye isabetli meslek seçimi yapması yönünden yetersiz kalması.
2	Psikolojik danışma ve rehberlik alanında kullanılacak ölçme araçları konusunda yetersizlik.
3	Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yeterince işlevsel olmaması.
4	Rehber öğretmen sayısının yetersizliği.

2000–2015 yılları arasında psikolojik danışma ve rehberlikteki problem alanlarının; meslek seçiminde rehberlik, psikolojik danışma ve rehberlik alanında kullanılacak ölçme araçları, işlevsellik, rehber öğretmen sayısının azlığı olduğu söylenebilir.

4.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında ve Son 15 Yılda Karşılaşılan Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar

Bu bölümde, sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) eğitimde program geliştirme alanında karşılaşılan sorunlara ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.5.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Eğitimde Program Geliştirme Alanında Karşılaşılan Sorunlar

Cumhuriyet'in ilanından sonra ilk ve orta öğretim programlarında değişikliklere gidildiği görülmektedir. Saylan (1999:110)'a göre, Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ilk ve ortaokul programları incelenmiş; devletin siyasi yapısına uygun insan yetiştirmek, toplumu yeniden inşa etmek amacıyla belirlenen eğitim politikasına uygun program tasarıları hazırlanmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet'in ilk on beş yılı göz önüne alındığında 1924, 1926 ve 1936 yıllarında ilkokul programları yenilenmiş, 1927 yılında ise Köy Mektepleri Programı uygulanmaya başlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1999:147–148). Bu programların haftalık ders dağıtım Çizelgeleri, Ek–13,14,15,16'da verilmektedir. Misak-ı Maarif^(*) olarak adlandırılan genelgenin içerdiği ilkelerin uygulamaya dökülebilmesi için güçlü bir yol gösterici olmak üzere Mustafa Rahmi Balaban tarafından Gazi Hazretlerinin Eğitim Umdesi; Asri Terbiye ve Maarif isimli bir eser hazırlanmıştır (Akgün ve Uluğtekin, 1989:287). Toplumsal hayat için ilkokul öğreniminin önemine dikkat çekildiği bu eserde, o zamana kadar uygulanan programın bireyleri hayata hazırlayamaması eleştirilerek bireysel ve toplumsal hayat için maksimum faydayı

^(*) Cumhuriyet'in ilk yıllarında amaç, ilke ve yöntemlerin saptanmasında etkili olan Umumi Maarif ve Terbiye Programı isimli bu genelge, 1923 yılında yayımlanmış ve 1925 yılında da Maarif Vekâleti Mecmuası'nın 1. sayısında yer verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999:161). Misak-ı Maarif olarak adlandırılan bakanlık genelgesi, Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim anlayışının alt yapısını oluşturan belgelerden biridir (Topses, 1999:11).

sağlayabilecek ilköğretim programının dayanması gereken ana öğeler şu şekilde açıklanmaktadır:

“İlk tahsilin, içtimai hayat için ne kadar mühim olduğunu izaha hacet yoktur. Bunun lüzum ve ehemmiyetine herkes kani. Haledilmeye muhtaç esas mesele şudur: “İlk tahsil programını ne gibi esaslara istinad ettirmeli ki gerek fert gerek içtimai hayat için azami fevaid temin etsin?” Bunu temin için şu iki düsturu tatbik etmek icab eyler:

1. Programın çocuk ruhuna muvafık olması,

2. Mektep, hayat-ı içtimaiyenin küçük bir modeli olarak, ders programı ile ve hayat ameliyesi ile çocukları hayata hazırlamak.

Program, çocuk ruhiyatına muvafık olmalıdır. Yani çocuklar, hangi yaşlarda nelere alakadar olur; nelere ehildir; bunu bilmek ve her devirde doğan alaka ve temayül vasıtası ile çocukların melekâtını tenmiye etmek lazımdır. Çocukluk halet-i ruhiyesini nazar-ı dikkate almaksızın, bunu laboratuvar ve hayat-ı ameliye tecrübeleri ile anlamaksızın mekatib-i ibtidaiyede filan ve falan dersler lazım, diye bir program tanzim edecek olursak, bu program çocukların zekâsını yükseltmek şöyle dursun, bilakis körletir ve söndürür. Fazla olarak çocuğu mektepte adeta hapsetmekle sıhhat ve nema-yı bedenine de zarar iras eyler. Çocuğun halet-i ruhiyesine mugayir bir program, fayda değil böyle zarar hâsıl eyler.

...Çocukluğun, arz eylediğimiz, halet-i ruhiyesini esas alınca, 7–9 yaşlarındaki çocukların programında; derslerin tamamen ayani ve nefi olmasına ve işe bağlanmasına ve çocukları mümkün olduğu kadar fazla sine-i tabiatta bulundurmağa ve derslerin adeta oyun gibi cazibedar hale sokulmasına itina etmek lazımdır. Bu devreye mahsus programda şu dersler olabilir: Çocuğun muhitindeki eşya (durus-u eşya), resim, modelaj (çamur işleri), teganni, inşad, anadili (masallar, kahramanlar, hikayeler), Mebadi-i hesap.^()” (Akgün ve Uluğtekin, 1989:310).*

Okul ve Öğretmen dergisinin 10. sayısında ilköğretim müfettişi Recep Çekiç imzasıyla yayımlanan makalede, ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan bir sorunun altı çözümlenmektedir:

“Resim-İş, beden terbiyesi, musiki..İlköğretim programında varlıklar ile yoklukları arasında fark bulunamayan üç ders grubu. Bu talihsiz derslere bugüne kadar müfredatta da istenildiği şekilde yer ayrılmamış, dolayısıyla öğretmenlere benimsetilmemiş ve talebeye sevdirilmemiştir. Şimdiye kadar müfredatın tali dersleri nazarı ile bakılan bu grupların –çok defa- yerleri hesap-hendese, tarih-coğrafya veya talebenin geri kaldığı kestirilen diğer bilgi derslerine

^(*) Teganni: şarkı söyleme, inşad: şiir okuma, mebadi-i hesap: aritmetiğe giriş.

verilirdi. Bazen bu ders saatlerinde talebe serbest çalışmağa terk edilir, bazen da bu dersler, bir vazonun kurşun kalemle resminin çizilmesine, renkli parlak kağıttan modelinin yapılmasına, talebenin başı boş koşup oynamasına, bu meyanda öğretmenin bir sandalyede oturup dinlenmesine, üç beş sene evvel öğretilmiş şarkıların müteaddit tekrarlanmasına tahsis edilirdi” (Çekiç, 1936:48).

Mehmet Emin Erişirgil ise makalesinde, yaşanan sorunların çözümünün programa ders eklemek veya çıkarmakla çözülemeyeceği vurgusunu yapmaktadır:

“Bir kere ilköğrenim çocuğun hayatta başarılı olması için asgari bilgiyi verebilmelidir, ilköğrenim tamamen faydacıdır. Gayesi iyi bir vatandaş yetiştirebilmektir. İyi bir vatandaş iyi bir üretici demektir. Her köylü görebilmeli ki ilköğrenimi görmeyenlerin karşısında ona vâkıf olanlar topraktan daha fazla yarar elde edebiliyor, daha iyi yaşıyor, iyiye kötüye daha akli eriyor. Mekteplerimizin bu gayeye hizmet edememesinin sebebini bazıları sanat^(*) ve ziraat bilgisinin eksikliğine yüklüyorlar. Onun için bu dersleri koymakla, mesleki bilgi vermekle bu derde çare arıyorlar. Bence bu sorun öğretim ve eğitim yönteminin düzeltilmesiyle ortaya çıkarılabilir. Mekteplerde eksik olan şu veya bu ders değildir. Var olan dersleri iyi bir metot ile okutursak, çocuklara tabiatı sevdirecek, üretme sevgisi verecek eğitimi verebilirsek istediğimiz gayeye onları sevk eylemiş oluruz. Bundan dolayı ilkokulların bu eksikliğin bazı dersleri programa dahil edilmesi suretiyle ortadan kalkacağını zannetmemelidir. Asıl düzeltmeyi öğretmenlerin derslerini bu gayeye sevk etmelerinde aramalıdır. Her ilkokul öğretmeni unutmamalıdır ki ilkokullar esasen faydacıdır” (Erişirgil, 1924:52).

Eğitimin hedefinin ekonomi olması gerektiğini söyleyen Kazım Karabekir Paşa'ya göre^(**), “bu hedefe ulaşmak için kafa şişirmekten daha çok azim ve iradeyi geliştirmek ve düzenlemek ve bedenleri tembellikten kurtarmak anaokullarından itibaren her okul programının esas ve ruhu olmalıdır” (Cevdet, 1923:3273). 20 Mart 1926'da Türkiye Büyük Millet Meclisinde yapılan görüşmelerde, çocukların gerçek hayatta başarılı olamamalarına ilişkin eleştirilere Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey şu cevabı vermektedir:

(*) “Sanat” sözcüğünden kastedilen anlam, bir iş kolundaki ustalık olarak anlaşılmalıdır.

(**) 1 Kânunuevvel (Aralık) 1923 tarihli İçtihat dergisinde yayımlanan Abdullah Cevdet'in Kazım Karabekir ile yaptığı söyleşinin orijinal metnine ait bir sayfa Ek 17.'de verilmektedir.

“...şimdiye kadar bizim tahsilimizin, terbiyemizin çocuklarımıza verdiği nedir? Namütenahi kitaplar okuyorlar ve çocuklar kafalarında birçok şeyler olduğu halde ameli hayatta muvafık olamıyorlar.

Bu, birçok arkadaşların kalbinde, ruhunda tesir yapan bir iştir. Bu hususta haklı bulunuyorlar. Onun içindir ki ilk mektepler programını ameli hayata mutabık şekilde yapacağız...İlk mekteplerin nazariyattan ziyade ameli tahsil verecek ve çocukları vatanperver, milliyetperver şekilde yetiştirecek surette ıslah etmek lüzumunu görüyoruz” (TDTE, 1946:358).

1927 yılında Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, bakanlığın bütçesi hakkında açıklama yapmadan önce eğitim hayatının nasıl ve ne yolda yürüdüğünü açıkladığı konuşmasında ilkokul programları hakkında şunları söylemiştir:

“Cumhuriyet vatandaşını tabiatan en çok istifade edecek ve milli cemiyetimize en fazla yarayacak veçhile yetiştirmek maarifin en mühim umdesi idi, Talim ve Terbiye Heyeti bu umdenin istihsal için lâzım gelecek yolu yeni ilk tedrisat programıyla çizmiştir.

İlk tedrisat programları:

Bu programın gerek ruhu gerek yapıma tarzı maarifimiz için yepyeni bir iştir. Bütçenin muhterem mazbata muharririnin söylediği gibi bu programın fiiliyattaki tesirine vekâlet de emniyetle intizar ediyor. Yalnız şurayı arz ederim ki maarifte ilmî yol, tatbikatı ihmal eden mücerret bir tarik olamaz. Her program, her usul bir ilim adamının elinden çıkmışsa muhakkak tatbiki tarzı da düşünülmüş olacaktır. Onun için Talim ve Terbiye Heyeti programı hemen tatbik etmeye kalkmamış, tecrübelerle tatbik zemin hazırlamayı ve muallimlerin hazırlanması için zaman ve imkân teminini unutmamıştır” (TBMM Zabıt Ceridesi, 12 Nisan 1927:84-85).

Okul ve Öğretmen dergisinin 11. sayısında yer alan İlkokul Programı başlıklı yazıda programın hedeflerinin sıralanmasına ve işlenmesine eleştiri getirilmektedir:

“Ancak bu müsbet telakkimize rağmen program hedeflerinin sıralanmasında ve işlenmesinde muhtelif bakımlardan dikkatimizi çeken bazı cihetler var ki, bunları belli etmeyi de vazife sayıyoruz. Bizim ölçümüzle, hedeflerin birinci ve hatta sonuncu numarasını «eğitim siyasamızda temel taşı bilmezliği gidermek» maddesine değil «kuvvetli Cumhuriyetçi, Uluscu, Halkçı, Devletçi, laik ve

devrimci yurtdaş yetiştirmek»» maddesine vermeli idik. Bilmezliği gidermek, (programdaki manasile) İlkokul için gayet tabii bir iştir ve müfredat programı eğitim hedefinden ziyade bir teşkilat ve icraat meselesidir” (Okul ve Öğretmen, 1937ç:9).

Dewey, ilkokul programları ile ilgili tespit ettiği sorunlarını raporunda şu şekilde belirtmektedir:

“Raporun hidayetinde işaret edildiği veçhile müfredat programları memleketin muhtelif mıntakalarında mahallî ilcaat ve ihtiyacata intibak edecek surette tadil olunmalıdır. Böyle olmazsa mektep dersleri ile talebenin hayatı arasında bir irtibat husule gelmez ve dersler, ne çocukların amelî ihtiyaçlarına tekabül eder ne de onların alâka ve dikkatlerini celp edecek bir şekil alabilir” (Dewey, 1939:22)

Okul ve Öğretmen dergisinin 13. sayısında çıkan bir yazıda, 1936 ilkokul programının 1926 programına nazaran daha iyi bir düzenlemeye sahip olduğu belirtilmekte fakat programın hayata uygulanmasında sorunlarla karşılaşılabileceği belirtilmektedir:

“Yine programda çocuğun ferdiyeti ve hususiyeti namına olan temennilerden hiçbir suretle fedakarlık yapılmasına rıza göstermediği halde daha üçüncü sınıf talebesine kitap telhis ettirmek gibi tekliflerde bulunmak bir kısım derslerin mevzularını mevcut ve tadile muhtaç bulunan kitaplara terk etmek, ayrı muallim ve hatta hususi dersane ve tesisat isteyen bir takım iş ve aile bilgisi gibi meharret derslerini bu şartları göz önüne almadan sınıf hocasına gelişi güzel bırakmak gibi işin ameli imkanlarını gözden uzak bulundurmak programın prensiplerile, müfredatı ve tatbikat netayici arasındaki tutmazlıklar ve ayrılıklar da programa bel bağlıyanları düşündürecek kadar dikkati çekmektedir. Daha çok prensipleri gözden geçiren bu satırlardan sonra, program üzerindeki hükmümüzü verelim:

Yeni ilkokul programı, derslerin müfredatını umumiyetle daha iyi bir düzene koymuş ve ideal itibarile de 1926 programındaki düğümleri çözmüştür. Fakat gerek prensiplerin vazedilişinde ve izahında, gerekse bunların müfredata ve müfredatın hayata tatbikinde itiraf edelim ki yeni düğümler de örmüştür” (Okul ve Öğretmen, 1937d:201).

Parker, hazırladığı raporda ilkokul programına ilişkin şu eleştiriyi getirmektedir:

“Terbiye müteakabil ferdî tesirler ve içtimaî maddî muhite intibak amelîyesidir. Fakat mektep programının üniform muttarit oluşu fertlerdeki kabiliyet, imkân ve response farklarını az gözetiyor... Çok kere muallimler, resmî programdaki teferruatı kendi anlayışları ve öğretim imkânları dahilinde munsifane takip etmektedirler. Fakat, programın başlıca esasları, kendi işlerini lâyıkile tanzim ve muhakeme edebilmeleri için sarahaten muallimlere izah edilmemiştir. Muallim mekteplerinde, muallim yetişecek talebenin öğrendikleri talim tekniği, kendi sınıflarında onlardan beklenen faaliyete tamamilen uygun değildir. Ne de zaman cetvelinin tertibi ve imtihan usulleri programın çizdiği terbiye felsefesine tetabuk etmektedir” (Parker, 1939:17-18).

Parker (1939), raporunda ilkokul programında tespit ettiği sorunlara ilişkin olarak şu önerileri getirmektedir:

“Müfredat programının plânı iyi olmakla beraber yapılacak tadilat bu plânı islah edilebilir. Meselâ derslerin hepsi şu altı grupta yerleştirilebilir: Türkçe, içtimaî tetkikler, fen, riyaziye, güzel san'atlar ve sıhhat. Bu tarz gruplaştırma ruhiyat esasları ile daha ahenkâr bir teşkilât olacak ve ders cetvelini sadeleştirerek asrî metotlarla tedris yapılmasını kolaylaştıracaktır. Müşahedeler, mekteplerde faaliyet ve birliğin inkişafı istikametinde tesadüf edilen güçlüklerin programa konulan sıkı takayyüddan ileri geldiğini göstermektedir. Meharet sahibi olan muallimler bu gibi mânileri idare ediyorlar, fakat vasat derecede yetişen muallimlerin daha uygun bir iş çerçevesine ihtiyacı vardır” (Parker, 1939:32).

Parker, programın yanında hazırlanan ders çizelgelerine yönelik bazı sorunlara da dikkat çekmektedir:

“Kısa teneffüslerle sınıf faaliyetini sık sık durduran ve müsavi zamanlara taksim edilmiş dersleri ihtiva ediyen cetvel, sun'î olarak takyididir. Günlük ve haftalık taksimat, ruhiyat esaslarına istinat etmeyip sadece eski bir mektep an'anesini aksettirmektedir. Öğretim, asrî terbiye esaslarını takip edecek ve müfredat programının gayeleri tamamilen yerine getirilecekse ders cetvelinin büyük bir elastikiyete ve daha iyi bir teşkilâta malik olması zarurîdir. Mevzuların gruplara ayrılması programın yeniden tertip edilmesine yardım edilecektir. Muallim ve müfettişlerden müteşekkil olan bir grubun her ders için ayrılan haftalık müddeti aynen, fakat daha faydeli bir taksimatla alarak birkaç cetvel numuneleri yapması kolay olabilir. Birleştirilmiş sınıflara malik olan köy mekteplerinde bu gibi ders cetvellerine bilhassa ihtiyaç vardır. (Parker, 1939:33).

Parker, uygulanan programla birlikte öğrenme ve öğretme usullerinde gördüğü sorunlarla ilgili de saptamalarda bulunmaktadır:

“Bu usulün esaslarında olan zayıf taraflar ikinci kısımda izah edilmiştir. Biribirini takip eden derslerde çocuğun dimağını muallimin düşünceleri kelimeleri ve suallerile dolduran dogmatik kat’î öğretim sistemi, çocuklara kendi faaliyetleri vasıtasile inkişaf eylemeleri için az bir fırsat bırakıyor. Tecrübe ve münakaşa usulüne nadiren tesadüf olunuyor. Bununla beraber bu gibi faaliyetlerde mütemadiyen iyi bir numune teşkil eden sınıflar da vardır. Her sınıf üniform, resmî bir metot dahilinde çalıştığı için grup işi pek az göze çarpıyor. Yapılacak işe veya değiştirmek ihtiyacına göre metodun tenevvüü nadiren nazarı dikkate alınmaktadır. Çocuklarda tabii olan öğrenme yolları binde bir tetkik edilmektedir. Bu sahada daha iyi metotlar aramakta olan muallimler şimdikinden daha fazla bir yardıma hak kazanmışlardır” (Parker, 1939:32).

Sakaoğlu (2003:215–216), ortaokul ve lise programlarında 1930 yılında esaslı bir değişikliğe gidilerek, o zamana kadar uygulanan öğretim programlarının tamamının yeniden hazırlandığını ifade etmektedir. 1927, 1931 ve 1937 yılı ortaokul programları ile 1927, 1931, 1934 ve 1937 yılı lise programlarına ait haftalık ders çizelgeleri Ek–18,19,20,21,22,23,24.’de; muallim mekteplerinin lise muadili 2. devresi haftalık ders çizelgesi Ek 25.’de verilmektedir. Mustafa Rahmi Balaban, orta öğretim programlarının içeriklerinin gençleri hayata hazırlayamadığını şu şekilde belirtmektedir:

“Dünün ve bugünün tali mektepleri programları muhteviyatının asıl hayat ile pek az alakadar olması sebebi ile gençler hayata hazırlanamıyor. Hâlbuki mektep, şakirtlerini bilahare hayat mücadelesinde muvaffakiyetini temin edecek vasıtalarla teçhiz etmekle mükelleftir. Şimdiye kadar buna riayet edilmediği için tali mekteplerden çıkan gençler hayata atılınca şaşırıp kalmaktadırlar. Mektep hayata yabancı kaldığı müddetçe bunun böyle devam edeceğine şüphe etmemelidir. Cidal-i hayatta muvaffakiyetin şartı hayata mektepten hazırlanmak ile kabildir. İşte yeni maarif misakımızın hedefi, tali mekteplerimizi hayati faaliyetlerle canlandırmak ve şakirtlerini hayata hazırlamaktır.

Efradı, hayata ta mektep sıralarından hazırlanmaya başlanmış olan bir milletin iktisadiyatının da pek yüksek olacağı şüphesizdir.

Şakirtleri hayata hazırlayabilmek programın (muhtevi) olmasına mütevakıftır. Binaenaleyh programı tanzimde (muhtevi) esas edinmek lazım gelir. Muhitte bilahare şakirtlerin hayatta

muvaffakiyet ve sadetini temin edecek ne gibi şeyler varsa bunlar programın mihverini teşkil etmelidir” (Akgün ve Uluğtekin, 1989:318–319).

Dewey, orta öğretim programları ile ilgili olarak raporunda şu saptamayı yapmaktadır:

“Tâli mektepler müştak ve ihtiras sahibi gençlerin yüksek mekteplere girmesini temin edecek vâsi tedbirler almakla beraber evveleminde çocukların doğrudan doğruya hayatî ihtiyaçlarına intibak edecek programlar ve tedris usullerini ihtiva etmelidir” (Dewey, 1939:22).

Gazi Hazretlerinin Eğitim Umdesi; Asri Terbiye ve Maarif isimli eserde, yalnızca zihinsel gelişime önem veren, fiziksel ve duygusal ihtiyaçları ile isteklerini göz ardı eden programın doğurduğu sorunların önüne geçmek için şöyle bir program anlayışı önerilmektedir:

“Dünün mektepleri ve programları şöyle böyle ancak zihnin inkişafı ile uğraşüyor. Çocuğun bedeni ve iradesi, duyma (hissiyat)ı ile hemen hemen alakadar olmuyordu.

...dünkü programla artık alakamızı kesmeli ve onu terbiye ve maarif tarihimizin bir köşesinde ve maarif müzemizde hıfz etmeliyiz.

Yeni programda nokta-i azimet; indi mülahazalarımıza istinaden “çocuklara ne öğretilmek lazım?” düsturu değil; şeniyeti esas alarak: “Çocuklar ne öğrenebilir, kabiliyetleri ne derecededir?” düsturu olmalıdır. Bu yolda bizi tenvir edecek ilim: Çocuk ruhiyatıdır. Bunun için ayrı bir makale neşr edeceğiz.

Yeni yapılacak programda çocukların duyuş (hissiyat)larını: kendi milli bediiyatımızdan ve tarihimizden alacağımız unsurlar (halk edebiyatı, halk masalları, halk terennümleri, halk süsleri, halk musikisi, milli kahramanlar menkıbeleri, bu menkıbelerden ve halk masallarından yapılacak piyesler, ilah.) ile inkişaf ettirmeliyiz.

Düşünüşlerini: Hayatta lazım olacak bilgileri daima takdim ve nazariyatı yüksek sınıflara tehir ederek, hayati ve tatbiki bilgiler ve fenni son bir tedris usulü ile inkişaf ettirmeliyiz.

İradelerini: Bu hayatı ve tatbiki bilgileri ve dersleri muhitimize ait işlere bağlayarak; kuvvetlendirmeliyiz. Çocukların mektepte öğrendikleri şeyler, hayatta birer muvaffakiyet vasıtaları olmalıdır. Yeni programın mihverini (hayat ve hayati faaliyetler) teşkil etmelidir. Ancak bu suretle çocukların bedeni ve manevi melekeleri inkişaf eyler.

Mektep programı (kitabî)likten çıkıp (hayati) olmalıdır. Hem milli tarihimizin, hem cihan tarihinin pek mühim bir dirseğindedir.

Dünün programı ile yarının adamları yetiştirilemez' (Akgün ve Uluğtekin, 1989:301-302).

İstanbul ilköğretim müfettişlerinden Şinasi (1937), Okul ve Öğretmen'de çıkan makalesinde yeni programın tüm amacının kuramsallıktan uzaklaşarak aktif metodlarla çocuğu hayata hazırlamak olduğunu ileri sürmektedir:

"Hoş yeni müfredatın her dersi kendisini hayata göre ayarlamıştır. Her derste hayat karşımıza çıkıyor, her ders, hayatın esas gidişini kendisine mevzu olarak alıyor. Çünkü çocuğu yarınki atılacağı hayata hazırlamak vazifesini üzerine alan okul evvela hayatı kendisi tanıyacak, çocuğunu tanıdığı bu yoldan sarsıntısız ve manasız yürütecektir. İşte yeni müfredatı bu bakımdan tetkik edecek olursak daima karşımıza hayat çıkacaktır. Hayat; daima hayatın kendisi.

...Programda, bütün gaye, nazarilikten uzlaşma. Her şeyi müşahhasa bağlama ve her öğrenme işini faal metodlarla bir faaliyete raptetme esasına azami yer veriliyor. Kısaca, laf yerine iş isteniyor..." (Şinasi, 1937:207).

Mehmet Saffet, okul programlarında değişiklik yapılmasını gerektiren bir sorun hakkındaki düşüncelerini naklettiği makalesinde şunları söylemektedir:

"Her memleketin maarif felsefesinde üç mühim mesele vardır ki bütün terbiyeciler bu meseleleri büyük bir itina ve ehemmiyetle tetkik ve takip ederler, icap ettikçe bunlar üzerinde münakaşalar açarlar ve lüzumuna göre tadilat yaparlar. Haddizatında gayet basit görünen, fakat neticeleri itibarile pek büyük ve şumullü bir ehemmiyeti haiz olan bu üç mesele şunlardır: (1) mekteplerde ne okutulmalı? (2) ne kadar okutulmalı? (3) nasıl okutulmalıdır?

Bunlardan birincisi, mektep programlarına konacak derslerin nevileri, ikincisi, hangi sınıflarda ve haftada kaçar saatten okutulacağı, üçüncüsü de nasıl bir usul ile tedris edileceğidir. Bunların her birinin tatbikindeki tahavüllere göre yetiştirilecek neslin de umumi karakteri değişir. Programlara girecek her dersin kendisine göre bir maksat ve gayesi vardır. Her ders çocuğun dimağında ve umumi kültüründe bir tesir bırakır. Bu itibara muasır hayat felsefesine uygun gelmiyen derslerin programlardan çıkarılması veya hafifletilmesi icap eder. Mesela vicdan hürriyetinin cari olduğu bir devirde din dersleri mekteplerde okutulmamalıdır. Çünkü herkes istediği ilk derecede bir itikada sahip olmakta serbestir. Bundan sonraki müspet ilimlerin bütün vusatile hakim olduğu bir devirde mektep programlarında edebiyat derslerinin

azaltılması lazımdır. Zira edebi kültürle ilmi kültür arasında mühim bir ayrılık vardır. Bunlar birbirlerine uymıyan iki cereyandır. Birisi heyecan diğeri sistemli düşünce üzerine müessirdir. Fazla edebiyat gençliği hayalperest ya da dedikoducu yapar, halbuki ilim daha ziyade doğru düşünen hayat adamları yetiştirmekte amil olur.

...Bizim bu makalede bahsetmek istediğimiz cihet Türk mekteplerinde azaltılmasından ziyade, kısmen değiştirilmesi üzerinedir. Mektep programlarımız son derece Türk edebiyatı ve Türk edebiyatı tarihiyle yüklüdür. Buna mukabil çok yüksek olan garp edebiyatı tamamiyle mühmel kalmıştır. Milli edebiyatımızı ihmal edelim demiyoruz, ancak onun tafsilatını mütehassıs yetişeceklere terk ederek, garp medeniyetine girmekte olduğumuz bu devirde, garbin pek yüksek olan edebiyatına yer vermek mecburiyetindeyiz. Genç nesle bedii, muasır kültürü verecek garp edebiyatının şaheserleridir. Homer'in İlyada'sını, Dante'nin İlahi Komedisini ve Goethe'nin Faus'unu kısmen olsun okumayan bir gençte garp manasında bedii kültür olmaz...

Gerçi, yukarıda da zikrettiğimiz gibi Avrupa ve Amerikada son zamanların maarif cereyanları, ilmin ve sanayin kazandığı büyük kudret ve inkişaf karşısında edebiyat derslerine karşı bir bezginlik göstermekte isede, bu cereyan şimdilik bizi o kadar alakadar etmez. Zira garpliler asırlarca bu yüksek edebiyat içinde ruhlarını yıkadıktan sonra tertemiz çıkmış bulunuyorlar. Aile ve cemiyet o kültürü tamamen benimsemiş bulunuyor. Biz ise bu berrak ve diriltici menbalardan hayat suyu içmeye henüz başlıyoruz. Aynı medeniyet seviyesine yükselebilmek için garplilerin geçtikleri yollardan bizimde geçmekliğimiz lazımdır. Garp edebiyatının şaheserleri ve alehusus kilasikleri lisanımıza tercüme edilerek onlara mekteplerimizde bir mevki ve kıymet verilmedikçe garbin hayat ve kültürünü almak şöyle dursun onu anlamaktan da aciz kalacağız. Bu çihete ehemmiyet verip programlarımıza koyduğumuz gün Türk terbiyesinde garplileşmeğe doğru büyük bir adım atmış olacağız. Bu sayede gençlikte çok yüksek bedii zevkler uyandırılacak kuvvetli bir garp medeniyeti kültürü yaratılacaktır.

Bu kadar'a kalmıyor. Bizim eski edebiyatımız genç nesilleri İslami ve bozuk şark kültürüne doğru çekiyor. Halbuki biz ondan kurtulmak, uzaklaşmak istiyoruz. Yetişecek nesli, şarkın köhne ve mürteci tesirlerinden uzaklaştırmak lazımdır. Görülüyorki mekteplerimizde Türk edebiyatı derslerini azaltıp yerlerine garp edebiyatını koymakla genç fikirlerde inkılabımızın iki mühim rüknü kökleşmiş olacaktır. Yeni yetişecek münevver Türk neslini Avrupa zihniyetiyle yetiştirmek inkılabımızın biz terbiyecilere tevdi ettiği en mühim bir vazife değil midir?" (Saffet, 1929:3).

1926 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisinde Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilat Kanunu tasarısı görüşülürken Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, programların çok sık değişmesini bir sorun olarak

değerlendirmekte ve bu durumun düzene sokulması gerektiğini belirtmektedir:

“...Devletin maarif hayatı 15–20 seneden beri muhtelif sefahat geçirmiştir. Mekteplerin programları senelerin adedi kadar değişmiştir. Denilebilir ki programlar her sene ayrı ayrı şekiller olarak değişmiştir. Bütün bunları esaslı ve muntazam bir hale getirmek lazımdır” (TDTE, 1946:355).

Muğla milletvekili Hüsnü Kitabacı, Meclis bütçe görüşmeleri sırasında Milli Eğitim Bakanına şu soruyu yöneltmektedir:

“...Sonra bütçe fasılları içinde 655 nci fasıl var. Bunun üçüncü maddesi aynen şöyledir: önümüzdeki ders yılı başına kadar değiştirilmesi kararlaştırılmış olan köy okulları ortaokul ve lise ve öğretmen okulları müfredat programları ile ilk ve ortaokul talimatnamelerinin yeniden tabı.

Anlayamadığım şey, bu; biz bir sene için bu programları değiştiriyoruz, halbuki önümüzdeki sene maarif şûrası teşekkül edecektir. Asıl kararı orası verecektir. Şimdi bir senelik bir tecrübe tabî müfid dahi olamaz. Elde bulunan müfredat programlarının hemen değiştirilmesi zarurî bir şey midir ki, hatta bir sene daha devamına imkân kılmıyor. Bu nazarı dikkatimi celbetti. Verilen paranın fazlalığı değil, yazının tarzı beni düşündürdü. Bir sene için bir program değişir mi?” (TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1938:217).

1928 yılı bütçe görüşmelerinde milli eğitimin durumu hakkında izahat veren Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, ortaokul ve lise programlarında belirlenen hedeflere ulaşmak için kuramsal öğretim yöntemlerinin kullanılmasını bir sorun olarak görmekte ve şunları söylemektedir:

“Gençlerimizin önlerine konulan meseleleri halletmek için kendilerinde tahanni ve tetkik iştikayının uyanması, mektepte ve hariçte hayatın çeşit çeşit hadiselerin muhazesesinde bizzat tesadüf edecekleri meseleleri elde eyleyecekleri vesaitle tahkik ve tecrübe alıştırılmasına kendilerinde okumak zevkinin, tahlil ve tenkit kabiliyetinin inkişafını ve yapılan tedrisatın Türkiye mihverî etrafında cereyanını, umumi ve beşeri meselelerin de Türkiye’yi nasıl alakadar etmekte olduğunu gösteren muayyen ve sabit bilgiler edinmelerini istiyoruz. Hülasa nazari bir tedris usulü yerine faal bir tedris tarzı ikamesi ve şahsi mesayi artıran bu usulün kabulü; vekâletin en kati bir terbiye ve tedris hedefidir” (TBMM Zabıt Ceridesi, 22 Nisan 1928:204).

1929–1930 ders yılında yapılan denetimlerin sonuçlarını incelemek için yapılan toplantıda Milli Eğitim Bakanı programların değişikliğe ihtiyacı olduğuna dikkat çekmektedir:

“Programlarımız bilgilerini daima tecrübe ile, taakkul ile hakikaten kendisine mal ederek bunları hayatta azami bilgileri ile kullanabilecek insanlar yetiştirmek gayesile tadil edilmek lazımgelir” (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930a:124–125)

1930 yılında milli eğitim bütçesi hakkında mecliste konuşma yapan Milli Eğitim Bakanı Cemal Hüsnü Bey, programlarla ilgili şu saptamalarda bulunmaktadır:

“Bilhassa program meselesi üzerinde ısrar edeceğiz. Bir memlekette tahsilin hakikaten ehemmiyetli olması için tahsil ve program vaziyetinin o memleket iktisadiyatına tamamen intibak etmesi icap eder. Bir köylü ilk tahsili bitirdiği vakit köyünü daha ziyade sevmek ve onu daha ziyade ilerletmeği düşünerek terketmemek intibainı edinmelidir. Orta tahsili bitirdiği zaman alacağı intiba da bulunduğu yeri sevmek ve çalıştığı şube dahilinde azamî müstahsil olmak ve memleketini çok daha fazla müreffeh kılmağa sâyetmek intibai olmalıdır” (TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Mayıs 1930:106).

1930 bütçe görüşmelerinde söz isteyen İstanbul Milletvekili Akçuraoğlu Yusuf Bey, ortaokul ve lise programlarında ekonomiyle ilgi ideallere yer verilmemesini bir sorun olarak görmekte ve bu konuda şunları söylemektedir:

“...Meslek tahsilinden gayri alelade, orta mekteplerde, liselerde yapılan tedrisat coğrafya, tarih, vatanî malûmat, ahlâk, iktisadiyat, içtimaiyat gibi mevzuların tedrisatında acaba iktisadî faktör, iktisadî amil ne dereceye kadar rol oynuyor. Bendenizin ufak tecrübelerim daima göstermiştir ki şimdi saydığım ve tekrar ile sizi yormak istemediğim tedrisat sahasında ekseriyetle bizde romantik faktör amil olmuştur. Edebiyat, hayalât ve saire. Bu cihetle tedrisatın bu şubesinde faktör ekonomi, iktisadî amil müessir olmadığı için bir taraftan şimdi bazı veçhei hareketlerini tenkit ettiğim gençlikte iktisadî düşünmek yoktur. Bir taraftan böyle küçük amelî meselelerde, çok maddiyatçı kalırlarda diğer taraftan umumî cemiyet meselesinde romantik düşünürler. Acaba buna mukabil mekteplerimizde bu dediğim içtimaî ve manevî ulûm sahasında, bilhassa iktisadî amilin mühim, büyük bir amil olduğunu

tetkik edecek kitaplar ve talim usulleri, talî mekteplerimiz muallimlerine telkin ve ita olunmuş mudur?” (TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Mayıs 1930:109).

Yusuf Bey’in bu sorusuna, Milli Eğitim Bakanı Cemal Hüsnü Bey şu cevabı vermiştir:

“...şurasını bidayeten arz etmek isterim ki; dünyanın her yerinde Maarif Vekâleti doğrudan doğruya ilim yeri değil, daha fazla bir idare ve bir teşkilât yeridir. Harhangi memleketlerde programları mekteplerde takip edilmesi lâzım gelen idealler, direktifler daima Maarif Vekâleti yanında büyük ilmî heyetler tarafından çizilir ve onun kadrosu altına alınır. Maarif Vekâleti de bu çizilmiş olan program ve direktifleri tatbik etmeğe çalışır; yoksa Maarif Vekâleti ilimle doğrudan doğruya alâkadar bir müessese değildir. Daha ziyade ilmin çizdiği hatları mekteplerde ve bilumum müesseselerinde tatbik etmekle mükelleftir” (TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Mayıs 1930:110).

Bu cevap üzerine tekrar söz alan Akçuraoğlu Yusuf Bey, “Efendim, talim ve terbiye heyeti Maarif Vekâletinin erkânı harbiyesi değil midir?” (TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Mayıs 1930:111) diyerek bakanlığın programların geliştirilmesi sürecindeki rolünü sormuştur. Buna cevaben Cemal Hüsnü Bey şu şekilde bir açıklama yapmıştır:

“Efendim, talim ve terbiye heyeti Maarif Vekâletinin programlarını tanzim eder. Fakat programların esası doğrudan doğruya Darülfünundan mülhem bir heyeti ilmiye tarafından yapılır ve böyle yapılması lâzımdır. Dünyanın her yerinde de bu şekildedir. O da, nihayet idarenin bir mekanizmasıdır. Fakat Türk tarihinin programı da yine Muhterem Akçura Bey tarafından yapılmıştır ve onun tatbikına da çalışmaktayız. Nihayet Heyeti Celilenize de arz ettim ve hakikaten daha ziyade tekemmül etmesi bizim de emelimizdir. Başka maruzatım yoktur” (TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Mayıs 1930:111).

1929–1930 ders senesinde Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin yaptığı teftişlerin genel raporunun eğitim-öğretimle ilgili bölümünde yeni programın pilot uygulama yapılmadan uygulanması eleştirilmektedir:

“11-Yeni müfredat programının birkaç senelik bir tecrübe devresi geçirilmeden bütün ilkmekteplerde tatbikatına

girişilmemesi muvafık olurdu. Filhakika tedricen tatbik, tecrübe müddeti zarfında muallimlerin muhtelif vasıtalarla bu program dahilinde çalışmağa hazırlanmaları, ilk tecrübelerden elde edilecek neticelere göre programın ilk tahsil hayatında mühim bir sarsıntı olmaksızın tatbikatına imkan hasıl olması, tecrübe mekteplerinin daha mümtaz muallimlere malik bulunmaları hasebile diğer mektepler için örnek olabilmeleri noktai nazarından çok munasip olacaktı” (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930b:5)

Programların geliştirilmesi sürecinde ilkokul ve ortaokul programlarını hazırlayanların birlikte çalışmamasının meydana getirdiği sorunlara, Okul ve Öğretmen dergisinin, Çığır mecmuasının öğretmenlere yönelik düzenlediği bir ankete verdiği cevapta rastlanılmaktadır:

“3-İlkokulu bitirerek orta okullara giren talebenin umumiyetle istenilen derecede muvaffakiyet gösteremediği söyleniyor. Bunun sebeplerini siz nerelerde buluyorsunuz. İlkokul programı üzerindeki düşünceleriniz nedir?

—Ortaokullarda program birdenbire ağırlaşır. Öğretmen, takrir ile ders verir. İlkokulda talebe, öğretmen beraber çalışırlar. Çocuk, ortaokula geçince adeta bambaşka bir muhite atılmış olur. Bocalar. Bu, birkaç ay devam eder. Bundan sonra yeni muhit şartları dahilinde ilk okul mezunu talebe pekala muvaffakiyet göstermeğe başlar. Bunun için ilkokul programını yapanlarla, ortaokul programını yapanlar el ele vermelidirler. İki ayrı muhiti birbirinin mütemmimi muhit haline getirmelidirler” (Okul ve Öğretmen, 1937b:438)

Manisa milletvekili Refik Şevket Bey, ortaöğretim programlarının uygulanması konusundaki sorunları Milli Eğitim Bakanına soru olarak yönelterek cevap beklemiştir:

“Bir noktayı daha sorup öğrenmek istiyorum: Memleketin muhtelif sahalarında, muhtelif iklimlerinde, muhtelif ihtiyaçlara göre tedrisat yapılması lâzımgelen orta mekteplerde, yani programlarını muhitlere göre tatbik etmesi lâzımgelen orta mekteplerde, acaba Maarif vekâleti aynı metodu ne dereceye kadar tatbik etmektedir?” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:140).

Benzer bir sorunu Eskişehir milletvekili Emin Bey de gündeme getirerek şu soruyu sormaktadır:

“Malûmat itibarile de meselâ Adana çocuğuna ve Ankara çocuğuna hangi malûmatın lâzım olduğunu bilerek ona göre tahsil tarzlarında bir tasnif ve değişiklik düşünülüyor mu?” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:147).

Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip, sorulan sorulara cevaben yaptığı konuşmasında programa ilişkin olarak şunları söylemektedir:

“...Emin Beyefendi çocukları muhite ve mıntakaya göre yetiştirmek tarzındaki teşebbüsten bahis buyurdular. Hakikaten benim de kanaatim öyledir. Hiç olmazsa büyük iktisadî mıntakalar ayırarak o mıntaka içinde, o mıntakanın şeraitine ve iktisadî idealine göre bir tahsil sistemi koymamız lâzımdır. Meselâ Erzurum mıntakası. Erzurum diyebilirim ki daha 50 sene hayvan yetiştiren bir mıntaka olarak kalacaktır. Bu kıymetli istihsal unsuru için Erzurum iktisadî bir muhit halinde devam edecek ve etmelidir. Erzurumda ilk mektep kıraat kitabı bir kuzu resmi ile başlamalıdır. İlk tahsil çağında çocuk evvelâ kuzuyu ve koyunu sevmeği, mukaddes bir mabut gibi ona prestiş etmeği öğrenmelidir. İkinci devrede onun faydalarını öğrenmelidir. Hatta hesap kitaplarında bile meseleler ona göre tertip edilmelidir. Bir koyun şu kadar yün verir ve şu kadar para eder. O halde 100 koyun ne kadar yün verir ve ne kadar para eder gibi tahsil hedefi olarak alınan iktisadî ideali daima koruyacak ve kökleştirecek tarzda yürünülmelidir. Bu, daha ileriki sınıflarda koyun hastalıkları nelerdir, onunla nasıl mücadele edilir; koyun hastalıklarında şimdi tatbik edilen hurafeli ve muzur tedavi tedbirleri, onlarla mücadele nasıl olur, yeni serum usulleri nelerdir? Bunların telkini, tabii yalnız koyun üzerinde değil o, iktisadî mıntakamızın esas idealleri ne ise ona göre bütün tedrisat programı yürütülmelidir. Daha ileriki devirlerde çocuklara programlarda bu iktisadî idealin mevzuu hakkında, mahsul veya madde ne ise onun ticareti, beynelmilel âlemdeki ticareti teşkilâtı ve sairesi etrafında malûmat verilmelidir. Bunu yapabilmek için tedrisatımızda hem umumî kültür esasını mahfuz tutmak, hem mahallî mıntakamıza göre bir istikamet verebilmek için evveleminde memlekette, iktisadî mıntakaların sarih surete ayrılıp teşbit edilmiş olması lâzımdır. İktisat vekaleti bunun üzerinde ehemmiyetle iştigal etmekte olduğu için o, tahakkuk eder etmez mektep müfredat programlarında bu maksada göre tadiller yapmak kolaylaşacaktır” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:147).

1933 yılı meclis bütçe görüşmelerinde ilkokulların beş yıldan altı yıla çıkarılması isteğine cevap veren Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip, maddi imkânsızlıklar nedeniyle bunu gerçekleştirmenin imkânsız olduğunu ve bunun yerine masrafsız bir tedbir olarak tatil günlerinin kısaltılarak milli bayramlar

haricindeki tatil günlerinden tasarruf edileceğini belirttiikten sonra programlarla ilgili şu saptamayı yapmaktadır:

“Bu suretle bu gün hakikaten çok sıkışık ve çocuğun kafasını fazla yorucu bulunan tedrisat programlarının biraz daha geniş biraz daha kolay bir şekle ifrağ edilebileceğini sanıyorum” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:146).

Milletvekili Meliha Ulaş'ın yaşama için ve yaşamının tamamlayıcısı olan birbiriyle toplumsal ilişkiler içinde bulunma^(*) bilgisinin ders şeklinde programa konulması isteğini dile getirmesi üzerine Milli Eğitim Bakanı Saafet Arıkan şu cevabı vermiştir:

“Sayın bayan Meliha Ulaş bir âdabı muaşeretten bahsettiler. Kendilerine çok hak veririm. Yalnız şunu arz edeyim ki bugün orta mekteblerin ve liselerin programları o kadar doludur ki böyle bir derse nasıl yer verileceğini bilemiyorum. Fakat arzularını yerine getirmeğe çalışacağım” (TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1937:259–260).

Afyonkarahisar milletvekili Berç Türker de programla ilgili aynı sorunu bir yıl sonraki Meclis görüşmelerinde tekrar dile getirmektedir:

“...İşittiğime göre muallimler tedris mevzularını bırakarak çocuklara ahlâkî telkin yapmağa vakit bulamıyorlar. Çünkü lise ve orta mekteb programları fazla yüklü imiş ve her hangi bir terbiyevî telkine değil, sadece tedrise bile vakit azmış” (TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1938:218).

1929–1930 eğitim-öğretim yılı denetmenleri raporunda lise programlarının oldukça yoğun olduğu tespiti yapılmaktadır:

“58-Lise programları bir heyeti ilmiye marifetile yeni baştan gözden geçirilmeğe, tashih ve tadil edilmeğe muhtaçtır. Programlar talebenin şahsi mesailerine meydan bırakmayacak derecede yüklüdür. Lise programlarının yüklülüğü diğer bazı memleketlerde de mühim bir şikâyet ve münakaşa mevzuu olmuştur. Müfredat programının üç senelik çerçevesine sıkıştırdığı muhtelif ilmi mebahisi şöyle bir gözden geçirmek bizde bu meselenin o memleketlere nazaran daha acil bir mahiyet

^(*) Orijinal konuşma metninde içtimaî muaşeret olarak belirtilmektedir.

arzettiğini tasdik ve teslim için kâfidir. Talebe birçok şey okuyor; hafızasına her neviden malumat dolduruyor; fakat netice itibarile kendisine mal etmediği bu malumatı kısa bir zaman içinde unutuyor” (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930b:17).

Okul ve Öğretmen dergisinde, yeni nesile kazandırılacak niteliklere programda daha çok bilgi düzeyinde yer verilmiş olması eleştiri konusu olmuştur. Bilgi düzeyinden daha derinlere inilmediği takdirde bu hedeflerin gerçekleştirilmesi yolunda biçimsel kalma tehlikesi ile karşı karşıya kalınabileceği görüşlerine yer verilmektedir:

“Yeni Türk Milletinin ana kıymetlerinden mülhem olan program hedeflerinin yapılan izahları münasebetile işaret etmek istediğimiz bir nokta da yetişen neslin taşımalarını istediğimiz vasıflara, programın daha çok «Entelektüalist» bir mana vermiş olmasıdır. «İlkokulun eğitim yolile Türk milletinin ortak malı halinde getireceği yeni kıymetler» ve Türk çocuklarına kazandıracığı vasıflar yani Türk çocuğunun Cumhuriyetçi, Uluscu, Halkçı, Devletçi ve laik bir zihniyet ve şahsiyet sahibi olabilmeleri için bilgiden daha derin kaynaklara dayanmak mecburiyetindeyiz. Bütün tahsil dereceleri için mevzu bahis olması tabii bulunan bu büyük hedeflerin tahakkuku yolunda öğretmen, bize öyle görünüyor ki, her maddenin başına yazılan «derslerinde sırasını getirdikçe»^() gibi kayıtlar içinde derslerin kenar ve kıyılarına sığınmış bir vaziyete düşmüştür ki, tedris tekniği bakımından bunlar, tatbikatta şekli kalmak tehlikesine yol açabilir. Radikal ve inkılapçı bir programın ruhuna aslında kuvvet vermek için konulduğu muhakkak olan bu kayıtlar yerine, gönül isterdi ki, ulusal terbiyenin yolu, doğrudan doğruya kendi mebdelerile ve sıra gözlemiyen bir bütünlükle gösterilmiş olsun” (Okul ve Öğretmen, 1937ç:10).*

(*) Yazıda bahsedilen “derslerinde sırasını getirdikçe” şeklindeki ifadeler programda şu şekilde ifade edilmektedir (Okul ve Öğretmen. (1936). *Cumhuriyet Devrinde Kültür. Okul ve Öğretmen*, S:10. 4-26.):

1. Her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek, ulusçu olarak yetiştirecektir.
2. Her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek, Türk ulusunun halkçı bir millet olduğunu sınıf farkı tanımadığını tebarüz ettirecektir.
3. Her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek, ferdlerin hususi teşebbüsleriyle meydana getirmeye imkan olmıyan işlerin devlet ile yapılabileceğini söyleyerek devletçilik fikrini aşılıyacaktır.
4. Her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek, Türk devletinin din ile dünya işini ayırdığını, laik olduğunu söyleyecektir.
5. Her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek, Türk milletinin devrimciliğini, inkılapçılığını tezahür ettirecektir.
6. Her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek, her Türk çocuğunun Cumhuriyetçi olduğunu ve Cumhuriyetçi kalacağını belirtecektir.

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında karşılaşılan program geliştirme ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 62.'de verilmektedir.

Çizelge 62. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında Karşılaşılan Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar

Sıra No	Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar
1	Çocuğun psikolojik durumuna aykırı bir programın, fayda değil zarar vermesi.
2	Resim-İş, beden eğitimi, müzik gibi derslere programda istenildiği şekilde yer ayrılmaması. Programın tali dersleri olarak bakılan bu derslerin yerlerine matematik-geometri, tarih-coğrafya veya öğrencinin geri kaldığı kestirilen diğer bilgi derslerinin verilmesi.
3	İlköğrenimin iyi bir vatandaş yetiştirebilme gayesine hizmet edememesinin eksikliğini bazı dersleri programa dahil edilmesi suretiyle ortadan kalkacağı zannedilmesi.
4	Bilgi yüklemekten daha çok azim ve iradeyi geliştirmenin ve bedenleri tembellikten kurtarmanın anaokullarından itibaren her okul programının esası ve ruhu haline gelmemesi.
5	İlkokul programının gerçek hayata uygun şekilde yapılmaması.
6	İlkokul programlarının, kuramsal bilgiden ziyade uygulamayı ön plana alan eğitim verecek şekilde düzeltilmemesi.
7	İlkokul programlarının, çocukları vatanperver ve milliyetperver şekilde yetiştirecek surette iyileştirilmemesi.
8	Programların ilk hedefinin "kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurtdaş yetiştirmek" olmaması.
9	Programların, memleketin farklı özellik gösteren bölgelerinde yöresel zorunluluklara ve ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde tadil edilmesine duyulan gereksinim.
10	Programın ilkelerinin ortaya konulmasında ve açıklamasında, gerekse bu ilkelerin program içeriğine ve programın hayata uygulanmasında meydana gelen güçlükler.
11	Programın, fertlerdeki kabiliyet ve imkân farklarını fazla gözetmemesi.
12	Programın başlıca esaslarının, öğretmenlerin kendi işlerini lâyıkiyle kavrayabilmeleri ve düzenleyebilmeleri için belirgin olarak öğretmenlere açıklanmaması. Öğretmenlerin çoğu zaman, resmi programdaki ayrıntıları kendi anlayışları ve öğretme imkânları dahilinde takip etmek zorunda kalmaları.
13	Programın çizdiği eğitim felsefesiyle, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öğrendikleri öğretim tekniklerinin ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin birbirlerine uymaması.
14	Programa sıkı sıkıya bağlanma zorunluluğu.

Çizelge 62-devam

Sıra No	Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar
15	Öğretme, çağdaş eğitim esaslarını takip edecekse ve programın gayeleri tamamen yerine getirilecekse ders cetvelinin büyük bir esnekliğe ve daha iyi bir organizasyona sahip olması gerekliliği.
16	Biribirini takip eden derslerde çocuğun dimağını öğretmenin düşünceleri, kelimeleri ve sorularıyla dolduran dogmatik katî öğretim sisteminin, çocuklara kendi faaliyetleri vasıtasıyla gelişmelerini sürdürmeleri için çok az fırsat bırakması.
17	Çocuklarda doğal olan öğrenme yollarının fazla göz önüne alınmaması, yaşantı ve tartışma usulünün nadiren kullanılması, her sınıf üniform, resmî bir metot dahilinde çalıştığı için grup işinin çok az göze çarpması.
18	Ortaöğretim programlarının içeriğinin asıl hayat ile pek az alakadar olması sebebi ile gençlerin hayata hazırlanamaması. Öğrencileri hayata hazırlayabilmenin programın yaşama yakınlığına bağlı olmasına rağmen programı düzenlemede yaşama yakınlığın temele alınmaması.
19	Programın (kitabî)likten çıkıp (hayatî) olmaması.
20	Herkesin istediği ilk derecede bir itikada sahip olmakta serbest olduğu, vicdan hürriyetinin geçerli olduğu bir devirde programlara din derslerinin koyulması.
21	Yetiyecek nesli, geri kalmışlığın köhne ve bağınaz etkilerinden uzaklaştırmada önemli etkileri olan batı edebiyatının başyapıtlarına ve klasik eserlerine programda yer verilmemesi.
22	Programların sıklıkla değişmesi.
23	Programların; edindikleri bilgileri daima tecrübe ve akıl yürütme ile hakikaten kendisine mal ederek bunları gerçek yaşamda kullanabilecek insanlar yetiştirmek amacıyla tadil edilmesi zorunluluğu.
24	Program geliştirme süreçlerinde yer alan çalışma gruplarının sürecin neresinde yer alacağı konusunda yaşanan belirsizlikler.
25	Yeni programın birkaç senelik bir tecrübe devresi geçirilmeden bütün ilkokullarda uygulanmasına geçilmesi.
26	Ekonomik çevrelerin esas ideallerine paralel olarak programların uygulanmaması.
27	Programların çok sıkışık ve çocuğun kafasını fazla yorucu olması.
28	Programların, öğrencilerin kişisel mesailerine meydan bırakmayacak derecede yüklü olması.
29	Yetişen neslin taşınması istenilen vasıflara, programın daha çok "entelektüalist" bir mana vermiş olması.

1923–1938 yılları arasında eğitimde program geliştirmedeki problem alanlarının; çocuk psikolojisine uygun olmayan bir program anlayışı, spor ve sanat eğitimine yeterince yer verilmemesi, programların çok sayıda ders ile

doldurulması / sıkışık olması, yaşama dönük olmaması, sosyal çevre ve coğrafi yapı gibi değişkenlere uygun olmaması, öğretmenlere rehberlik edecek şekilde açık, anlaşılır ve uygulanabilir nitelikte olmama, esnek olmama, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermeme, din dersleri, program geliştirme gruplarındaki belirsizlikler, programların denenme süreci, ekonomik amaçlara yönelik olmama, öğrencilerin bütün alanlardaki gelişimini destekleyici nitelikte olmama, uygulamadan çok teoriye ağırlık verilmesi, devletin ve toplumun amaç, değer ve isteklerine uygun ve uyumlu olmama, sıkça yapılan program değişiklikleri olduğu söylenebilir.

4.5.2. Son 15 Yılda (2000–2015) Eğitimde Program Geliştirme Alanında Karşılaşılan Sorunlar

Eğitim programları, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde büyük önem taşımakla (Gökmenoğlu ve Eret, 2011) birlikte, eğitim sisteminin birey ve toplumsal yaşamı biçimlendirmeye yönelik işleyişinde etkili olan en önemli araçlarından (İşeri, 2015) birisi olduğu söylenebilir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, 1920’li ve 30’lu yıllarda eğitim programları ile ilgili eleştirilen konuların başında gelen, uygulanan programlar yoluyla bireylere kazandırılmaya çalışılan bilgilerin gerçek hayata yansıtılmasında çekilen güçlükler sorununun halen devam ettiği söylenebilir. 2014 yılında TEDMEM^(*) tarafından hazırlanan ve 19. Milli Eğitim Şûrasına ilişkin değerlendirmelerin yer aldığı raporda konuya ilişkin olarak şu görüşlere yer verilmektedir:

“...Öte yandan, dünyada 21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda kazanım temelli öğretim programlarından beceri temelli yaklaşıma geçilmektedir. Bu yaklaşımda Türkiye’de halen fiilen devam etmekte olan konulara dayalı program anlayışından tamamen uzaklaşmış ve beceriler sarmal yapıya oturtulmuştur. Çok farklı ve bağımsız kazanımların bile aynı beceri kümesinde yer alabileceği düşünülürse, beceri temelli bir öğretim programının

^(*) Türk Eğitim Derneği’nin düşünce kuruluşu olan TEDMEM tarafından yayımlanan raporun hazırlanmasına; Prof.Dr. Abbas Türnüklü, Prof.Dr. Ahmet Aypay (Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Denetçileri Derneği Başkanı), Yrd. Doç.Dr. Cem Babadoğan, Mehmet Onur Yılmaz (Gündem Çocuk Derneği), Prof.Dr. Mustafa Safran, Prof.Dr. Servet Özdemir, Prof.Dr. Yaşar Özbay, Yusuf Ziya Güldere (Öğretmen Akademisi Vakfı)’nin katkıda bulunduğu belirtilmektedir.

önemi ortaya çıkacaktır. Kazanım teorik bir varsayıma dayalıyken, beceri somut çıktılarını ön plana almaktadır. Aksi halde amaç becerinin kazanılması değil, kazanımın gerçekleştirilmesi olmaktadır. Becerinin gerçek yaşam ortamlarıyla daha fazla ilişkili olması, konunun önemini artırmaktadır.

Türkiye'deki eğitim programlarında görülen diğer bir olumsuzluk da, beceri odaklı bir yaklaşım sergilense bile bunların çoğunlukla alt düzey becerileri içermesidir. Uluslararası sınav ve değerlendirmelerdeki beceri düzeylerine bakıldığında, öğrencilerimizin yaşadığı güçlük ortaya çıkmaktadır...Olası durumların önüne geçilmesi için program hazırlama, değiştirme, düzenleme ve geliştirme işlemlerinin bir uzmanlık alanı olduğunu kabul eden bir anlayışın benimsenmesi önemlidir..." (TEDMEM, 2014c:9).

Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı'nda, program geliştirmede tespit edilen sorun alanları şunlardır:

- Program geliştirmede felsefi yaklaşımlar,
- Eğitimin toplumu şekillendirme gücü,
- Yenilikçilik,
- Okul ve öğretmenin toplumsal değişimin ve reformun temsilcisi olması" (MEB, 2009b:70)

Berberoğlu, Arıkan, Demirtaşlı, Güzel ve Tuncer (2009)'in MEB tarafından uygulamaya konulan öğretim programlarını, öğrenci giriş özellikleri, kapsam ve öğrenme çıktıları açısından değerlendirdikleri çalışmada ulaştıkları genel sonuçlar şunlardır:

"1. MEB ilköğretim öğretim programları amaçlandığı gibi, öğrencilerde temel düşünme becerilerini geliştirememektedir.

2. Kapsam analizi, öğretim programlarında iç tutarlık ve geçerlik sorunları olduğunu göstermektedir. Genel hedefler ve kazanımlar arasında; kazanımlar ve etkinlik örnekleri arasında tutarsızlıklar vardır. Ayrıca, kazanım ifadeleri ile kazanıma uygun olduğu söylenen etkinliklerin kapsam olarak örtüşmediği de gözlenmektedir.

3. Öğrenciler okula başlarken bilişsel gelişim anlamında sorunlu gözükmemektedir. Ancak, yıllar içerisinde, var olan bu potansiyel, öğrenmeyi geliştirecek şekilde yönlendirilememektedir.

4. Genel hatları ile incelendiğinde öğretim programlarının hedeflerinde sıklıkla vurgulanmasına rağmen Türkiye'de okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ile yazma becerileri, Matematikte problem çözme becerileri, Fen ve Teknolojide bilimsel süreç becerileri gelişmemektedir.

5. Bu çalışmada okullarda öğretim programlarının nasıl uygulandığına bakılmamıştır. Ancak, kapsam olarak yapısında sorunların olduğu bir öğretim programının, uygulama aşamasında da sorunlu olacağı aşikârdır. Öğretim programındaki kazanımların iyi tanımlanmaması ve öğretmenlerce anlaşılabilmesi, etkinliklerin doğru kullanılamaması, ya da etkinliklerin amaçlanan kazanıma dönük olmaması gibi pek çok sorun sonuçlara yansımaktadır” (Berberoğlu ve arkadaşları, 2009:47).

TÜSİAD’ın raporunda, PISA sınavı sonuçları ışığında eğitim proramlarına ilişkin şu değerlendirme yapılmaktadır:

“Temel bulguları yukarıda özetlenen OECD PISA sınavı sonuçları Türk eğitim sisteminin oldukça köklü sorunlarla [karşı] karşıya olduğuna işaret etmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçta Türkiye’de eğitime ayrılan kaynaklar, öğretmen başına öğrenci sayısı gibi niceliksel göstergelerdeki zayıflık yanında, eğitim programlarının içeriğindeki yetersizliklerin de önemli rol oynadığını söylemek mümkündür...OECD tarafından yapılan PISA sınavının sonuçları Türk eğitim sisteminin, en temel amaç olan düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmekten uzak olduğunu göstermektedir” (TÜSİAD, 2006:83,135).

Eğitim İzleme Raporunda, öğretim programlarının öğrencilerde düşünme süreçlerini geliştirme amacını gerçekleştirmedeki etkinliğinin tartışılması gerektiği savunulmaktadır:

“Genel olarak bir ülkenin eğitim programlarının nihai hedefi öğrencilerde belli düşünme süreçlerini geliştirmektir. Bu açıdan bakıldığında sorun daha çok içerik ve öğretim yönteminden kaynaklanıyor gibi gözükebilir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim düzeyindeki tüm ders alanlarında öğretim programlarını yenilemiştir. Bu oldukça önemli bir adımdır. Yeni programların en önemli özelliği “düşünme süreçleri”ni geliştirmeyi “sarmal” yapı kapsamında ele almasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın başlangıç noktası olarak ele aldığı bu hedefler doğru ve isabetli olmakla birlikte, hazırlanan öğretim programlarının bu amaçlara ne ölçüde hizmet ettiği tartışılması gereken bir konudur” (ERG, 2011:13).

TEDMEM’in 2014 yılını değerlendirdiği raporunda, programa konulan din derslerinin özgürlükçü bir tutumla çeliştiği yorumunu getirmektedir:

“İlkokul 1, 2. ve 3. sınıflara din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin konması ise AİHM’nin “İsteyen öğrencilerin zorunlu din dersi uygulamasından muaf kılınacak bir uygulamaya gidilmesi” yönündeki kararıyla çelişmektedir. Çözüm sürecinin etnik bir temel üzerinden değil, toplumsal barışı tüm kesimler için inşa etmek üzerinden ele alınma zorunluluğu yeni yollar aranmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada toplumun tümünü kuşatacak bir güzel ahlak telakkisi ortak bir ders olarak gündeme gelebilir. Ahlaki ilkelerin dindar olsun olmasın, hangi mezhebe mensup olursa olsun tüm toplum için stratejik bir önemi vardır. Hem dinin özünü oluşturması hem de dinden bağımsız evrensel bir karakter taşıması ahlakın sahici niteliğini ortaya koymaktadır. Din dersleri ise içerik açısından öğrenci ve ailelerinin kararına bırakılmalı ve seçmeli ders kapsamında tutulmalıdır. İsteyen her velinin kendi dünya görüşü çerçevesinde çocuğuna dini bir terbiye talep etmesi onun velayet hakkının bir göstergesidir. Bu konularda devlet özgürlükçü bir tutumla toplumsal talepleri dikkate alma hassasiyetine sahip olmalıdır” (TEDMEM, 2014a:48)

Eğitim Reformu Girişimi’nin 2012 yılında yayımladığı raporda 4–12. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında görülen sorunlardan şu şekilde bahsedilmektedir:

“Sonuç olarak, bir yandan Türkiye’de İslam bağlamında çoğulculuğun benimsenmesi açısından kayda değer ilerleme söz konusuysen, ders halen çocuğun düşünce, din ve inanç özgürlüğü ile ebeveynlerin çocuklarını kendi dinsel ve felsefi görüşleri doğrultusunda yetiştirme haklarının gereklerini yerine getirememektedir” (ERG, 2012b:112).

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararlarında, programda yer alan din derslerinin tarafsızlık ve çoğulculuk ilkelerine ters düştüğüne yönelik hükümlere rastlanmaktadır. Bunlardan bir tanesi 1448/04 başvuru numaralı Hasan ve Eylem Zengin davasıdır. 9 Ekim 2007 tarihinde karara bağlanan davanın sonuç bölümünde yer alan kararların bir bölümü şu şekildedir:

“AİHM ayrıca, bu davada, Türk eğitim sisteminde, din dersleriyle ilgili tarafsızlık ve çoğulculuk koşullarının yerine getirilmemesi ve ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesini sağlayacak uygun bir yöntem sunulmaması nedeniyle, sistemin yetersiz olmasından ötürü AİHS'nin ihlal edildiğini gözlemler. Bu sonuçlar, AİHS'ne Ek 1 No'lu Protokol'ün 2. maddesinin^() ikinci cümlesinde teminat altına alındığı üzere, başvuruların haklarının ihlalinin, bu sınıfa ders programı uygulanması ile ilgili sorundan ve ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesini sağlayacak uygun yöntemlerin bulunmayışından kaynaklandığını göstermektedir. Sonuç olarak, AİHM, Türk eğitim sistemi ile iç mevzuatını AİHS'nin yukarıda belirtilen maddesine uygun hale getirmenin, tespit edilen ihlali sona erdirecek uygun bir tazmin şekli teşkil ettiği kanısına varmıştır” (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2007:17).*

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, kamuoyunda Mansur Yalçın davası olarak bilinen ve toplam 14 vatandaşın eğitim programlarında yer alan zorunlu din dersleriyle ilgili olarak yaptıkları 21163/11 numaralı başvuruya ilişkin kararını 16 Eylül 2014 tarihinde vermiştir. AİHM'in, Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye davasında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (AİHS) eğitim hakkıyla ilgili maddesini ihlal edildiğine yönelik verdiği kararın hukuki değerlendirmesi şu şekildedir:

“Müfredat değişikliklerine rağmen ilgili derste inanca saygı sağlanamamıştır. Ayrıca Türk sistemi yeterli miktarda kaim ders imkânı sunmamaktadır. Bu imkândan faydalanabilmek için ise dini kanaatini açıklamaya mecbur bırakılmaktadırlar. Bu durumda farklı mezhep mensubu ebeveyn çocuğunu kendi inancına uygun eğitim görmesini sağlama yetisinden yoksun bırakıldığından Ek Protokol 1'in madde 2. maddesinin ihlâli söz konusudur” (T.C. Anayasa Mahkemesi, 2014:2).

UNICEF'in yayımladığı bir raporda, programların aceleyle hazırlanmasının ve dini eğitime ağırlık verilmesinin sorulara neden olduğu değerlendirmesinde bulunmaktadır:

“Eğitim sisteminin 2012 yılı başlarında yaygın istişareye gidilmeksizin yeniden yapılandırılması, mevcut kaynaklar üzerindeki yükü artırıp, programların ve müfredatın acele

^(*) Ek Protokol Madde 2: Eğitim Hakkı. Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir. (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, sayfa 30).

uyarlanmasını zorunlu kılmakla kısa dönemde mevcut güçlüklerle yenilerini eklemiştir. İlköğretimin her biri dörder yıllık iki evreye bölünmesi ve ikinci evrede mesleki ve dini eğitim sınıflarına ağırlık tanınması tartışmalı adımlardır” (UNICEF, 2012a:39).

Eğitim İzleme Raporunda, 18. Milli Eğitim Şurası'nda ortaöğretim kurumlarında spor, sanat ve beceri eğitimine daha fazla zaman ayrılması, ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar ve müzik ders saatlerinin artırılması ve bu derslerin ortaöğretimde zorunlu ders haline getirilmesine yönelik alınan kararların uygulamada karşılık bulamadığı öne sürülmektedir:

“Şura'da spor ve sanat eğitimine ilişkin alınan kararların, spora ve sanata verilen değer artması bakımından olumlu olmasına karşın, uygulamadaki kararlarla çeliştiği gözlemlenmektedir. İlköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde 2010–2011 öğretim yılı başında yapılan değişikliğe göre spor ve sanat etkinlikleri seçmeli ders saatleri düşürülmüştür” (ERG, 2011:40).

İlköğretim okullarında müzik ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiği bir çalışmada, haftalık 1 ders saatinin programı uygulamaya yetmediği sonucuna varılmıştır (Kırmızıbayrak, 2012:104). Onuncu Kalkınma Planı'nda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması ihtiyacının devam ettiği belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013:31).

Aşkar (2007:205), 2005–2006 eğitim-öğretim döneminde yürürlüğe giren ilköğretim matematik, Türkçe, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin öğretim programlarına dönük en fazla eleştirinin öğretmen, yönetici, veli, fiziksel ortam, materyal açısından henüz hazır olmadan aceleyle uygulanmaya geçilmesine yönelik olduğunu altını çizmektedir. Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda da yenilenen eğitim programları ve öğretim yöntemlerine uyumlu olarak fiziki altyapı, donanım ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitime ayrılan kaynakların daha etkin kullanımı ihtiyacının devam ettiğine dikkat çekilmektedir (Resmi Gazete, 2006:40).

Gür ve Çelik (2009), 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programındaki temel sorunları şu şekilde açıklamaktadır:

“Yeni müfredatın planlanması ve hayata geçirilmesindeki en temel problem, müfredatın, eğitimin temel bileşenlerinden bağımsız olarak kurgulanmasıdır. Özellikle uygulama noktasında öğretmen ve öğrenme-öğretme ortamları gibi eğitimin diğer temel bileşenlerinin bu uygulamaya ne derece hazır ve elverişli olduğu göz ardı edilmiştir” (Gür ve Çelik, 2009:32).

Eğitim İzleme Raporunda, öğretim programlarının geliştirilmesine paralel olarak programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin de geliştirilmesine^(*) ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir:

“İlköğretimde, öğretim programlarının ve ders kitaplarının değiştirilmesine ilişkin değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Ancak, yeni öğretim programlarını etkili biçimde uygulayacak insan kaynağı kapasitesinin geliştirilmesi konusunda kapsamlı değişim ihtiyacı sürmektedir. Yeni öğretim programları, öğrenme süreci açısından köklü bir değişiklik getirmeyi amaçlamıştır. Yeni öğretim programlarına ilişkin açıklamalarda artık öğretmenin rolünün öğretmek değil, öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve öğrenciye öğrenme sürecinde destek olmak olduğu belirtilmiştir... Eğitimin içeriği ve öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılmak istenilen köklü değişimin sınıf ortamına etkili bir biçimde yansımaları ve yöntemler arasındaki geçiş sürecinin hızlandırılması için öğretmen odaklı bilgilendirme ve yeterlilik geliştirme çalışmalarına duyulan acil gereksinim açıktır” (ERG, 2008a:17).

Türk Eğitim Derneği'nin yayımladığı raporda, öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirilmesinde şu sonuca ulaşılmıştır:

“Öğretmenlerin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi temeli üzerine de hizmetiçi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretiminin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturtulmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir.

(*) Saylan (2001) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları bu görüşü desteklemektedir. Saylan (2001:1)'a göre, öğretmenlerin program tasarısı ve program tasarısı planlama, uygulama, değerlendirme, geliştirme süreçleri ile ilgili bilgileri yeterli düzeyde değildir. Ayrıca, süreçlerde gösterilmesi gereken davranışlar da yeterli düzeyde değildir.

Yeni ilköğretim programları öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışını benimsemeye ve uygulamada sorunlarla karşılaştıkları gözlenmektedir. Öğretmenler özellikle yeni programın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve materyal geliştirme alanlarında kendilerini daha yetersiz görmektedirler” (Türk Eğitim Derneği, 2007:45).

Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılmasının yapıldığı bir çalışmada, öğretmenlerin yeni programı uygulamaya hazır olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır:

“Öğretmenler amaca hizmet edecek yeterlilikte değildir. Programın etkin şekilde benimsenebilmesi için öncelikle öğretmenlerin alt yapı eksiklikleri giderilmeli, programın felsefesi öncelikle öğretmenlere kavratılmalı, teknolojik araç ve gereçleri kullanmada gerekli eğitim verilmelidir” (Gelen ve Beyazıt, 2007:469).

Eğitim Reformu Girişimi'nin yayımladığı raporda, Türkiye'de öğretmenlerin hizmetöncesi eğitiminde uygulanan yaklaşımın günümüzdeki eğitim programlarının gerektirdikleriyle çeliştiği savunulmaktadır:

“...Türkiye'de öğretmenlerin, genellikle “akademi geleneği” içerisinde, alan bilgisine yoğunlaşarak ve okul deneyimi kısıtlı bir biçimde yetiştirildiği söylenebilir. Hizmetöncesi eğitim kurumlarının genelinde benimsenen bu model, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim programlarının gereklerini yerine getirebilecek ve öğrenme süreçlerinde öğrencilere rehberlik edecek şekilde yetişmesi için tatmin edici sonuçlar vermekten oldukça uzaktır” (ERG, 2011:61-62).

Ülkenin farklı özellik gösteren bölgelerinde merkezi olarak yürütülen programların sorunlara yol açması, TEDMEM'in raporunda vurgulanan bir husustur:

“Diğer yandan, Türkiye, OECD ülkeleri içinde en merkeziyetçi eğitim sistemine sahip olan ülkedir. Bölgeler arası ve okullar arası farklılıkların fazla olması, merkezi olarak yürütülen programların uygulanmasında bazı sorunlara yol açmaktadır. Söz konusu farklılıklar dikkate alınmadan merkezden talimatla uygulamaya sokulan yeniliklerin sınıfa aktarılması güçleşmektedir. Okulun, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin ne öğrenmek istedikleri

konusunda seçme hakları sınırlıdır. Buna rağmen, Türkiye’de halen öğretim programları ortak olduğu halde bölgeye, okula, sınıfa, öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre farklı uygulamalar yapılabilmektedir. Yani yazılı programla, uygulanan program arasındaki fark büyümektedir. Öğretmene biçilen rolün sadece kendisine verileni teknisyen gibi bire bir uygulamakla yükümlü görüldüğü durumlarda, bu tür sorunlar açığa çıkabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere ve diğer aktörlere merkezi gereklilikleri dışlamadan daha fazla seçim özgürlüğü verilmesine ihtiyaç bulunmaktadır” (TEDMEM, 2015a:122)

Gelen ve Beyazıt (2007)’ın eski ve yeni ilköğretim programlarını karşılaştırma amacıyla yaptıkları çalışmada, çevresel şartların programın uygulanmasında sorunlar meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır:

“Programın uygulanması için okul şartları özellikle köy okullarının şartları uygun değildir. Köy okullarındaki çevresel imkânlar etkinlikleri yeterince desteklememektedir. Programın uygulanması için okul şartları özellikle köy okullarının şartları iyileştirilmelidir. Fiziki olarak çalışmaların rahatça yürütülebileceği çalışma odalarının, tam teçhizatlı laboratuvarların, atölyelerin, çok amaçlı salonların (sinema, tiyatro vb.), bilgisayar laboratuvarlarının ve zengin kitaplara sahip kütüphanelerin olması yeni ilköğretim programının daha da etkili olmasını sağlayabilir” (Gelen ve Beyazıt, 2007:470).

Eğitim Reformu Girişimi’nin hazırladığı raporda, öğretim programlarının farklılıkları yansıtmaktan uzak ve tektip olmasının sorunlu bir yaklaşım olduğuna dikkat çekilmektedir:

“Eğitimin içeriğinin bireyin istek, gereksinim ve yeteneklerini karşılayabilme derecesi değerlendirildiğinde eğitimin uyarlanabilirliğiyle ilgili kısıtlar ön plana çıkmaktadır. Genel olarak, yeni ve önceki öğretim programlarının içeriğinin öğrenci çeşitliliğini yansıtmaktan uzak ve tektip olduğu söylenebilir. On milyondan fazla ilköğretim öğrencisinin, yaşadıkları koşullar ve eğitimlerine ilişkin gereksinim ve istekleri açısından önemli derecede farklılaştıkları düşünülürse, eğitimin içeriği açısından tektip bir yaklaşım sorunludur” (ERG, 2008a:65).

Kalkınma Bakanlığı’nın raporunda 2005 yılında programlarda yapılan değişikliğe ilişkin ifade edilen en yaygın eleştirinin, değişikliğe öğretmenlerin yeterince hazır olmaması ve dolayısıyla programın uygulanmasında bazı

aksaklıkların yaşandığıdır (Kalkınma Bakanlığı, 2014:12). Aynı raporda, 2005 program tanıtımlarında program reformu sayesinde Türkiye'nin PISA gibi sınavlarda uluslararası başarısının reform sonrasında artacağı ifade edilmesine rağmen PISA 2006 sonuçlarında Türkiye'nin elde ettiği puanlarda bir artış olmamasının gerekçesi olarak MEB'in, program değişikliğinin sonuçlarının ancak uzun vadede alınacağı şeklinde açıklamalar yaptığı, fakat aradan geçen uzun zamana rağmen, program değişikliğinin kapsamlı bir değerlendirmesinin MEB tarafından yapılmadığı ve sonuçların kamuoyuyla paylaşılmadığı belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014:12). 2013 yılı Eğitim İzleme Raporu'nda da "*öğretim programlarında yapılan bu tür güncellemelerin çoğunlukla önceki yılların deneyimlerine dayanmadığı, değişiklik nedenlerinin belirsiz olabildiği ve kimi zaman çeşitli düzenlemelerin birbiri ile uyumlu olmadığı*" değerlendirmesi yapılmaktadır (ERG, 2014a:65).

İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubunun hazırladığı raporda, eğitim ve öğretim programlarında karşılaşılan sorunların şunlar olduğu ifade edilmektedir:

- *İlköğretim programları yaşamdan kopuktur.*
- *Ders kitapları tek tip ve tek düze; tasarım ve içerik yanlışlıkları içermektedir.*
- *Çağdaş öğrenme ve öğretme anlayışı ve yaklaşımları kullanılmamaktadır.*
- *İlköğretim programlarında aşırı ayrıntıya inilmesi ezberciliğe neden olmaktadır ve aynı zamanda öğretmenin inisiyatifini daraltmaktadır.*
- *Kademeler arası program uyumu yoktur.*
- *Vatandaşlık bilinci yeterince kazandırılmamaktadır*" (Gözütok, 2004b:43).

Ortaöğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubunun^(*) hazırladığı raporda, program alanında şu konularda sorunlarla karşılaşıldığı değerlendirilmesi yapılmaktadır:

- *Eğitim programlarının sürekliliği ve bütünlüğü,*

(*) Çalışma grubunda şu kişiler yer almıştır: Prof.Dr.Feyzi Öz, Prof.Dr.Ferda Aysan, Prof.Dr.Meral Aksu, Doç.Dr.M.Zahit Dirlik, Yrd. Dr.Ahmet Ok, Yrd.Doç.Dr.Kezban Kuran, Dr.Perihan Onat, Öğr.Gör.Zekeriya Kaya.

- Disiplinlerarası bilgi akışının sağlanması,
- Rehberlik anlayışıyla ders programlarının örtüşmemesi,
- Ders sayısı ve içerik yönünden yoğunluk,
- Seçimlik ders sayısının azlığı” (Gözütok, 2004e:50).

TEDMEM'in 2015 yılında yayımladığı raporunda program geliştirme konusunda gelişme sağlanamamasına ilişkin şu tespitlerde bulunmaktadır:

“Özellikle 2005 öğretim programı dönüşümünden sonra, konuyla ilgili olarak binlerce makale, tez ve akademik etkinlik yapılmıştır. Daha sonraki yıllarda bazı derslerde kısmi öğretim programı değişiklikleri yapılsa da, ana karakter halen devam etmektedir. Öğretim programları konusundaki davranışçılıktan yapılandırmacılığa doğru akan bu sürecin tam olarak yerleştiği söylenemez. On yıldan fazla zaman geçmesine rağmen mevcut öğretim programlarının “yeni müfredat” olarak adlandırılıyor olması program geliştirme konusunda sağlıklı bir ilerleme kaydedilmediğini göstermektedir” (TEDMEM, 2015a:121).

Öğretim programlarının inceleme ve değerlendirilmesinin yapıldığı bir raporda, programlarda programların değerlendirilmesi sürecine ağırlık verilmemesi nedeniyle ortaya çıkan sorunlar vurgulanmaktadır:

“Yeni bir program geliştirmek, programdaki, öğrencideki, öğretmendeki, materyallerdeki, ortamlardaki, çevredeki değişimi ve gelişmeyi sürekli izlemek demektir ve bu değerlendirmenin okul dışındaki uzmanların yanı sıra okul içi öğretmen/uzman/eğitici personel tarafından da yapılması bütünlük ve süreklilik açısından önemlidir. Programlarda, programa dönük değerlendirme sürecine genel olarak yeterince ağırlık verilmediği gözlenmiştir. Bu durum, gerek bu programla yetişecek bireylerin, gerekse programın uygulayıcılarının ve programın kendisinin değişime açık olmasını, değişimi yönetebilme, geleceğin problemlerini düşünüp çözüme, öngörü geliştirme ve değişimle ilişkilerde liderlik rolünü oynama gibi özellikleri geliştirmesini zorlaştırmaktadır” (ERG, 2008c:7).

Türk Eğitim Derneği'nin yayımladığı bir raporda, eğitim programlarının değerlendirme sürecine gereken önemin verilmemesinin yol açtığı sorunlardan bahsedilmektedir:

“Yeni bir program geliştirmek, programdaki, öğrencideki, öğretmendeki, materyallerdeki, ortamlardaki, çevredeki değişimi ve gelişmeyi sürekli izlemek demektir ve bu değerlendirmenin okul

dışındaki uzmanlar tarafından yapılması kadar, okul içi öğretmen/uzman/eğitici personel tarafından yapılması bütünlük ve süreklilik açısından önemlidir. Programlarda programa dönük değerlendirme sürecine genel olarak yeterince ağırlık verilmediği gözlenmiştir. Bu durum, gerek bu programla yetişecek bireylerin, gerekse programın uygulayıcılarının ve programın kendisinin değişime açık olmasını, değişimi yönetebilme, geleceğin problemlerini düşünüp çözme, öngörü geliştirme ve değişimle ilişkilerde liderlik rolünü oynama gibi özellikleri geliştirmesini zorlaştırmaktadır” (Türk Eğitim Derneği, 2007:44).

Türk Eğitim-Sen'in Türkiye'deki eğitim sorunlarının belirlenmesi üzerine yaptırdığı bir araştırmada, her bakan değişiminde programların da değiştirilmesinin önemli sorunlara yol açtığı değerlendirilmesinde bulunmaktadır:

“...Diğer bir sebep olarak her Milli Eğitim Bakanının eğitimde reform diye tutturup önce okul yönetimlerini değiştirip, arkasından ders kitabı ve ders programlarını değiştirmekle sonuçlanan her birisi bir başka fiyasko ve bu ülkenin bugünü ve geleceğinin değerli bir parçası olan gençlere reva gördüğü deneme yanılma uygulamalarıdır” (Akın, Şimşek ve Erdem, 2007:146).

Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan raporda eğitim programlarının ve sahip olduğu anlayışın kavranamadığı öne sürülmektedir:

“Yürütülmekte olan öğretim uygulamalarına bakıldığında, genel olarak, ortaya konulan programın ve anlayışın kavranamadığı görülmektedir. Uygulamaları etkinlik temelli gibi gösteren öğretim materyalleri ve teknolojik ürünlerin okullara girmesine rağmen, öğretmenler “konu” anlatmaya devam etmekte, kazanımlar “konu başlıkları” olarak algılanmakta, okulda başarılı olan öğrenciler anlatılan konuları akılda tutma becerisini en iyi kullanabilen öğrenciler olmaktadır. Yapılan etkinlikler öğretmen tarafından bilgi aktarma biçiminde sürdürülmektedir” (ERG, 2013a:172).

TEDMEM'in yayımladığı raporda, düzenlenen programların ilkelerinin program içeriğine ve programın da okullarda uygulanmasında meydana gelen sorunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

“...2005 yılında yapılan öğretim programı çalışmalarını destekleyen gözden geçirme ve yenileme projeleri hayata

geçirilemediği için süreçte oluşan problemler devam etmektedir. Sınav sayılarını artırmak, rekabetçi ortamlar oluşturmak gibi öğretim programlarının doğasına aykırı işlemler yapılması öğretim programlarının kökleşmesine ayrıca engel olmuştur. Diğer yandan, eleme ve seçmeye dayalı bir sınav sistemi oldukça, öğretim programlarının ne şekilde düzenlendiği çok da önemli değildir. Böyle bir durumda; öğretmenin kim olduğu, programın hangi yaklaşıma göre hazırlandığı, öğrenme konularının ne olacağı tümüyle sınavın amacına bağlıdır. Sınavlar için çok önemli görülen ders ve konulara aşırı derecede zaman ayrılabilir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler ulusal sınavlarda öğrencilerinin başarısız olacağı düşüncesiyle programda yer alan öğrenci merkezli etkinlikler yerine çoktan seçmeli soru çözmeyi tercih etmektedir” (TEDMEM, 2015a:122).

Gömlüksiz ve Kılıncı (2012)'ın, Fırat ve İnönü Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan öğretim üyelerinin küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisini belirlemeye dönük görüşlerini almaya yönelik yaptıkları bir araştırmada sundukları önerilerden bazıları şunlardır:

*“-Programların esnek ve süreç odaklı olması gerekir.
-Programlar bireyleri iş yaşamına hazırlayıcı nitelikte mesleki eğitime de önem verecek şekilde düzenlenmelidir.
-Programlar yetiştirilmek istenen insan tipine uygun olarak hazırlanmalıdır” (Gömlüksiz ve Kılıncı, 2012:410).*

Onuncu Kalkınma Planı'nda, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığına dikkat çekilmektedir:

“Diğer yandan, eğitim sistemi, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmış ve eğitilmiş genç bireylerin işsizlik oranlarında sağlanan düşüş sınırlı düzeyde gerçekleşmiştir” (Kalkınma Bakanlığı, 2013:31).

Kalkınma Bakanlığı tarafından yayımlanan raporda program değişikliğine ilişkin şu değerlendirmede bulunmaktadır:

“Türkiye eğitim sistemi, kaliteli eğitimi toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştıramamıştır. Dahası, başta müfredat reformu olmak üzere, bugüne kadar eğitim sistemini daha nitelikli hale getirmeye çalışan adımlar, sistemin niteliğini artırma

konusunda kayda değer bir başarı gösterememiştir” (Kalkınma Bakanlığı, 2014:24).

TEDMEM'in raporunda programların deneme süresi tamamlanmadan uygulamaya başlanmasının sorunlara yol açtığı öne sürülmektedir:

“Hazırlanan programların bazı bürokratik ve siyasi endişelerden dolayı yeterince denenmeden ülke çapında hayata geçirilmesi güvensizliği artırmaktadır” (TEDMEM, 2015a:122).

Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi raporunda ortaöğretim programlarının, gençleri hayata hazırlayabilecek becerileri kazandıramadığı ve gençlerin beklentilerini karşılayamadığı vurgulanmaktadır:

“Ortaöğretim mezunlarının becerilerinin düşük düzeyde olması, eğitim sistemimizde yıllar içinde gerçekleşen değişikliklere ve gelişmelere rağmen önemli bir sorun olarak süregelmektedir. Ortaöğretim, gençlerin bireysel gelişimini ve toplumsal katılımını güçlendirecek önemli bir eğitim kademesi olarak kurgulanmalıdır. Ortaöğretim programlarının gençlerin beklentilerine yanıt verecek şekilde düzenlenmesi kritik önemdedir” (ERGveKOÇ, 2012b:11).

TEDMEM tarafından hazırlanan Ulusal Eğitim Programı 2015–2022 başlıklı raporda, Türkiye’de öğretim programlarındaki zayıf yönlerden birisinin program geliştirme konusunda olduğunun altı çizilmektedir:

“Öğretim programları konusunda tutarlı ve birbirini destekleyen program geliştirme çalışmaları yapılamamaktadır. Konuyla yasal ve akademik anlamda ilgisi olmayan kuruluşlar program geliştirme çalışmalarında devreye girmektedir. Sürdürülebilir olmayan bu tür yaklaşımlar özgün çalışmaları engellemektedir” (TEDMEM, 2015a:33).

Eğitim Sen’in yayımladığı raporda, öğretmen adaylarının öğrendikleri alan bilgisi derslerinin programlarla uyumlu olmamasına dikkat çekilmektedir:

“Mevcut öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan alan bilgisi dersleri, adayların öğretmen olarak atanacağı kurumlarda uygulanan programlara uyumlu değildir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi öğretmenlik alanındaki müfredata uyumlu

hale getirilmeli, öğretmen eğitimi, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yanında toplumsal bir anlayışa sahip olmayı sağlamalıdır” (Eğitim Sen, 2012:76).

TEDMEM'in raporunda, yeterli hazırlığın yapılmadan programların değiştirildiği ifade edilmektedir:

“Öğretim programlarının içeriklerinde ve/ya haftalık ders çizelgelerinde birkaç yıllık aralıklarla hatta zaman zaman aynı yıl içinde değişiklikler yapılması, program ve haftalık ders saati ağırlığı hazırlanırken ayrıntılı düşünülmediğini göstermektedir” (TEDMEM, 2014a:125).

UNICEF tarafından yayımlanan raporda, Türkiye'deki eğitim programlarıyla ilgili sorunlara yer verilmektedir:

“Eğitim sisteminin 2012 yılındaki yeniden yapılandırılmasından sonra müfredatta yeni değişiklikler gerekecektir. Örneğin daha şimdiden ilköğretimin 1–3 sınıflarında oyun türü etkinlikler için ek saatler konulmuştur. Ne var ki, tüm bu çabalara karşın eğitimin henüz yeterince çocuk merkezli duruma geldiği söylenemez. Merkezi otoriteler tarafından düzenlenen yönetmelikler, sınavlar ve müfredat – ve alışkanlıklar- okulların ve öğretmenlerin eğitimin içeriğini çocuğun ihtiyaçlarına, özelliklerine ve ilgi alanlarına göre şekillendirme imkânlarını sınırlamaktadır. Müfredattaki değişikliklerin ise eğitim materyallerinin zamanında güncelleştirilmesiyle desteklenmediği durumlar görülebilmektedir. Bu arada öğretmen eğitiminin de müfredattaki değişikliklere ayak uyduramaması söz konusudur. Nihayet, gerçekleştirilen değişikliklerin etkisinin daha sistemli bir değerlendirmeye tabii tutulma ihtiyaç vardır” (UNICEF, 2012a:39).

TEDMEM'in raporunda, beceri temelli öğretim programlarının dünyada ağırlık kazanmasına rağmen Türkiye'de halen konulara dayalı program yaklaşımının temele alındığı belirtilmektedir:

“21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda dünyada kazanım temelli öğretim programlarından beceri temelli yaklaşıma doğru bir ilerleme vardır. Kazanım temelli öğretimden beceri temelli öğretime geçişin temelinde, farklı ve bağımsız kazanımların aynı beceri kümesinde toplanması yer almaktadır. Kazanımların teorik varsayıma dayalı yapısından uzaklaşarak somut çıktılar olan becerilere yoğunlaşmaktadır. Becerinin gerçek yaşam ortamlarıyla daha fazla ilişkili olması, konunun önemini

artırmaktadır. Aksi halde amaç becerinin kazanılması değil, kazanımın gerçekleştirilmesi olmaktadır. Türkiye’de ise kazanım temelli anlayışa yönelme geçiş aşamasında kalmakta ve konulara dayalı program yaklaşımı terk edilememektedir” (TEDMEM, 2014a:126).

Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan raporda, programların yoğun olmasına dikkat çekilmektedir:

“Üzerinde önemle durulması gereken diğer bir önemli konu, öğretmenlerin sık sık şikayet ettiği gibi öğretim programlarının halen çok yoğun olmasıdır. Öğretim programları, MEB’in savunduğu aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasına izin vermeyecek kadar yoğundur” (ERG, 2010:20).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, Türkiye’de 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan program geliştirme ile ilgili sorunlara ilişkin ulaşılan bulgular Çizelge 63.’de verilmektedir.

Çizelge 63. 2000–2015 Yılları Arasında Karşılaşılan Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar

Sıra No	Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar
1	Eğitim programlarında gerçek yaşam ortamlarıyla daha fazla ilişkili olan beceri odaklı bir yaklaşım sergilenmesine karşın bu becerilerin çoğunlukla alt düzey beceriler olması.
2	Program hazırlama, değiştirme, düzenleme ve geliştirme işlemlerinin bir uzmanlık alanı olduğunu kabul eden bir anlayışın benimsenmemesi.
3	Öğretim programlarının öğrencilerde temel düşünme becerilerini geliştirememesi.
4	Öğretim programlarında iç tutarlık ve geçerlik sorunları olması. Genel hedefler ve kazanımlar arasında; kazanımlar ve etkinlik örnekleri arasında tutarsızlıklar olması. Kazanım ifadeleri ile etkinliklerin kapsam olarak örtüşmemesi.
5	Eğitim programlarının içeriğindeki yetersizlikler.
6	Programa konulan din derslerinin özgürlükçü bir tutumla çalışması.
7	Programlarda spor ve sanat eğitime yeterince yer verilmemesi.
8	Bilgi ve iletişim teknolojilerinin programa uyumunun sağlanması ihtiyacı.

Çizelge 63-devam

Sıra No	Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar
9	Öğretim programlarının öğretmen, yönetici, veli, fiziksel ortam, materyal açısından henüz hazır olmadan aceleyle uygulanmaya geçilmesi.
10	Programların yeterince denenmeden ülke çapında hayata geçirilmesi.
11	Mevcut öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan alan bilgisi derslerinin, adayların öğretmen olarak atanacağı kurumlarda uygulanan programlara uyumlu olmaması.
12	Öğretim programlarının geliştirilmesine paralel olarak programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin bilgilendirme ve yeterlilik geliştirme çalışmalarına duyulan acil gereksinim.
13	Öğretmenlerin, programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri ihtiyacı.
14	Öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışını benimsemede ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar.
15	Öğretmenlerin, genellikle "akademi geleneği" içerisinde, alan bilgisine yoğunlaşarak ve okul deneyimi kısıtlı bir biçimde yetiştirilmelerinin, yapılandırmacı öğretim programlarının gereklerini yerine getirebilecek ve öğrenme süreçlerinde öğrencilere rehberlik edecek şekilde yetişmesi için tatmin edici sonuçlar vermekten oldukça uzak olması.
16	Programların, ülkenin farklı özellik gösteren bölgelerinde merkezi olarak yürütülmesi.
17	Programın uygulanması için okul şartlarının, özellikle köy okullarının şartları uygun olmaması.
18	Öğretim programlarının içeriğinin öğrenci çeşitliliğini yansıtmaktan uzak ve tektip olması.
19	Öğretim programlarında yapılan güncellemelerin önceki yılların deneyimlerine dayanmaması, değişiklik nedenlerinin belirsiz olabilmesi ve yapılan çeşitli düzenlemelerin birbiri ile uyumlu olmaması.
20	İlköğretim programlarının yaşamdan kopuk olması.
21	İlköğretim programlarında aşırı ayrıntıya inilmesinin ezberciliğe neden olması ve aynı zamanda öğretmenin inisiyatifini daraltması.
22	Vatandaşlık bilincinin yeterince kazandırılmaması.
23	Programların değerlendirilmesi sürecine gereken önemin verilmemesi.
24	Programların sıkça değiştirilmesi.
25	Sınav sayılarını artırmak, rekabetçi ortamlar oluşturmak gibi öğretim programlarının doğasına aykırı işlemler yapılmasının öğretim programlarının kökleşmesine engel olması.
26	Ortaöğretim programlarının, gençlerin beklentilerini karşılayamaması.

Çizelge 63-devam

Sıra No	Program Geliştirmeye İlişkin Sorunlar
27	Öğretim programları konusunda tutarlı ve birbirini destekleyen program geliştirme çalışmaları yapılamaması.
28	Kazanım temelli anlayışa yönelmenin geçiş aşamasında kalması ve konulara dayalı program yaklaşımının terk edilememesi.
29	Programların içeriğinin yoğun olması.

2000–2015 yılları arasında eğitimde program geliştirmedeki problem alanlarının; alt düzey becerilerin sayısının çok olması ve temel düşünme becerilerini geliştirmemesi, iç tutarlık ve geçerlik sorunu, yetersiz içerik, din dersleri, program geliştirmede uzmanlık anlayışı, spor ve sanat eğitimine yeterince yer verilmemesi, bilgi ve iletişim teknolojilerine uyum, yeterince hazırlık yapılmadan ve denenmeden programların uygulanması, öğretmen adayları ve görevdeki öğretmenlerin programa uyum güçlüğü, öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesinde yetersizlikler, sosyal çevre ve coğrafi yapı gibi değişkenlere uygun olmama, esnek olmama, program değişikliklerinin ve güncellemelerinin arka planı, yaşama dönük olmama, öğretim sürecindeki etkinliklere ve konulara genel hatlarıyla yer vermek yerine ayrıntıya inilmesi, devletin ve toplumun amaç, değer ve isteklerine uygun ve uyumlu olmama, program değerlendirmenin önemsenmemesi, sıkça yapılan program değişiklikleri, programın ölçme ve değerlendirme ögesi (sınav durumları), yoğun bir içerik, kazanım temelli anlayışa yönelmenin geçiş aşamasında kalarak konu merkezli program tasarımının terk edilememesi olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular ışığında, Cumhuriyet'in ilk 15 yılında karşılaşılan eğitimsel sorunların büyük bir bölümüyle son 15 yıldaki dönemde de karşı karşıya kalındığı söylenebilir. Bu sorunlarla birlikte yeni sorunların da meydana geldiği görülmektedir.

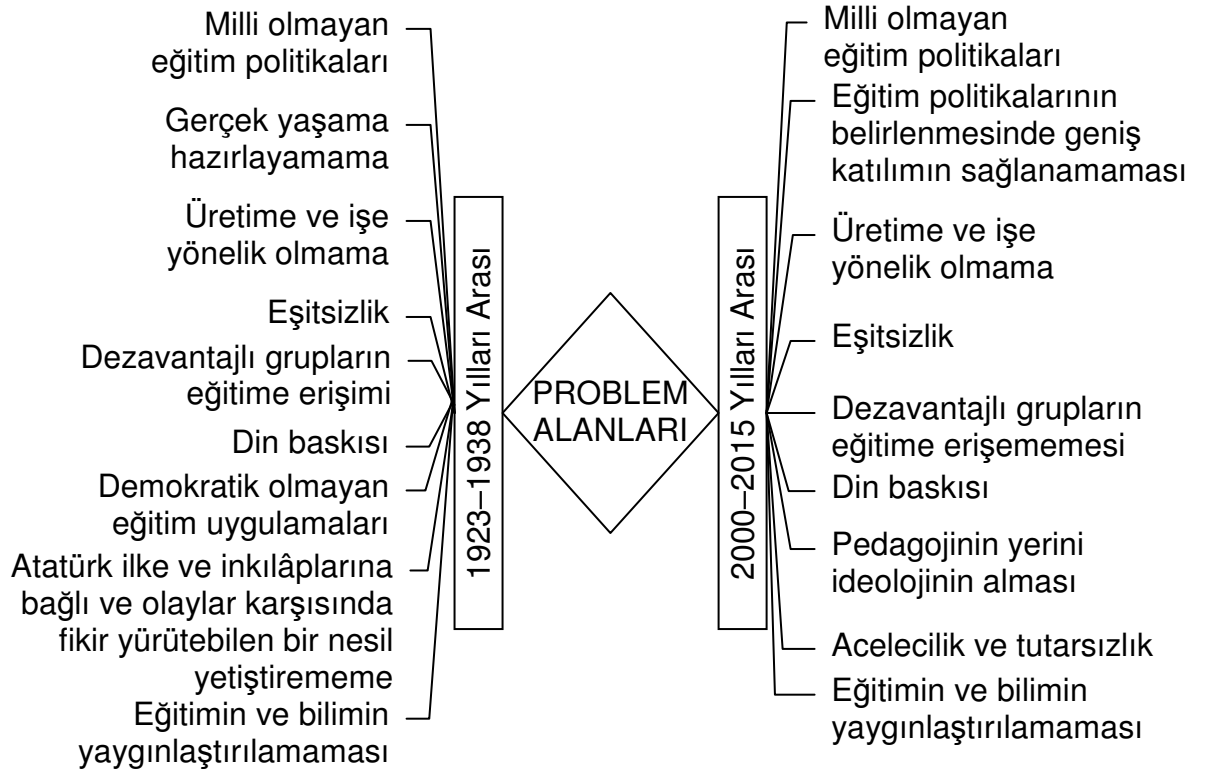
BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, nitel araştırma yaklaşımına göre elde edilen bulgular temel amaç çerçevesinde benzerlik ve farklılık ölçütlerine göre karşılaştırılarak sonuca gidilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR

Çalışmanın birinci alt problemi olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) eğitim politikasına ilişkin sorunların neler olduğuna yönelik olarak ulaşılan sonuçlar Şekil 8.'de özetlenmektedir.

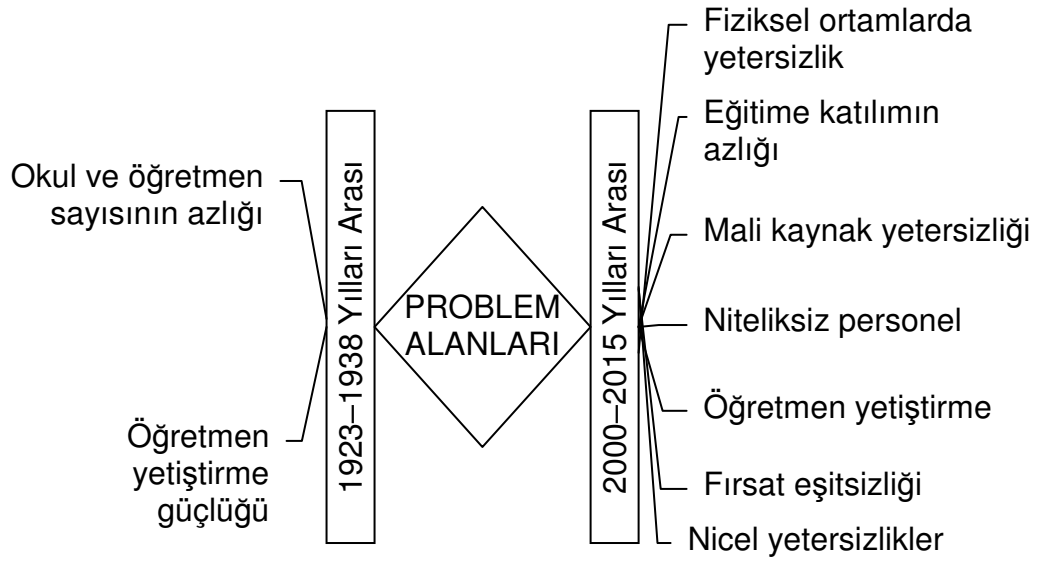


Şekil 8. Birinci Alt Probleme Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçlar

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında takip edilen eğitim politikalarında karşılaşılan; milli nitelikte eğitim politikalarının oluşturulamaması, üretime ve işe yönelik bir eğitim politikasının uygulanamaması, eğitimin öneminin ve bilimsel düşüncenin halk arasında yaygınlaştırılmaması, eğitime erişimin sağlanmasında ve kaynakların dağıtılmasında eşitlikçi bir yaklaşımın olmaması, dinin ve ideolojik akımların baskısının demokratik ve özgürlükçü eğitim politikalarının önünde engel oluşturması problem alanları 2000–2015 yılları arasında da temel sorunlar olarak varlıklarını sürdürmüştür. Bununla birlikte, 2000–2015 yıllarında eğitim politikalarının geniş bir katılımı belirlenmemesi, orta vadeli ve birbirini destekleyen eğitim politikalarına gereksinim duyulması gibi yeni sorunlar kendini göstermiştir.

Eğitim politikalarına yapılan din eksenli müdahaleler, imkân ve koşul eşitsizliğinin güçlenmesi, özgür bilimsel düşüncenin eğitim kurumlarında ve halk arasında yaygınlaşmasının zayıflaması, eğitim politikalarına ilişkin kararların katılımcı süreçler içinde oluşturulmaması eğitim programlarının hedeflerinin belirlenmesinde kullanılacak verilerin toplanmasını ve değerlendirilmesini karmaşık bir hale getirebilir. Bunun sonucunda istenenin dışında amaca hizmet eden, faydaları sınırlı ve maliyetleri yüksek eğitim programlarıyla karşı karşıya kalınabilir.

Çalışmanın ikinci alt problemi olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) Türk eğitim sistemine ilişkin sorunlara yönelik olarak ulaşılan sonuçların; okul öncesi eğitim, ilköğretim, genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim, yükseköğretim, halk eğitimi ve özel eğitim alt sistemleri için ayrı ayrı verilmesinin anlaşılabilirliği sağlamada yararlı olabileceği değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın ikinci alt probleminin okul öncesi eğitim sistemine yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 9.'da özetlenmektedir.

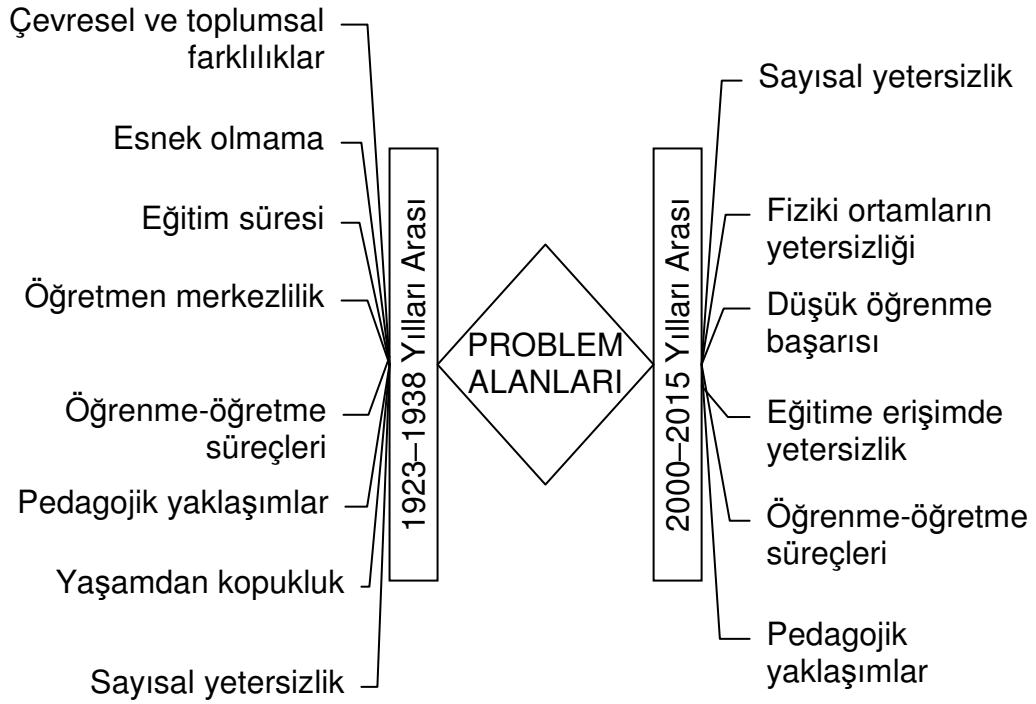


Şekil 9. İkinci Alt Problemin Okul Öncesi Eğitim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında okul öncesi eğitim sisteminde karşılaşılan; okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştirme ve nicel yetersizliklerle ilgili problem alanları, 2000-2015 yılları arasında da temel sorunlar olarak varlıklarını sürdürmüştür. Bununla birlikte, okul öncesi eğitime katılımın gelişmiş ülke ortalamalarının altında kalması, fiziki ortamların ve okul öncesi eğitime ayrılan mali kaynakların yetersizliği, okul öncesi eğitimde görev alan personelin istenilen nitelikte olmaması ve beklentileri karşılamaması, fırsat eşitliğinin sağlanamaması gibi sorunlar da kendini göstermiştir.

Okul öncesi eğitim sisteminde karşılaşılan bu sorunlar, etkinlik temelli öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını ve buna uygun ortamların hazırlanmasını, ayrıca çağ nüfusunun önemli bir bölümünün bu tip bir eğitim anlayışına yatkın olarak ilkokula başlamasını engelleyebilir. Sonuç olarak, eylemsiz ve öğretilen konumundaki öğrencilerin faal ve öğrenen konumuna geçmesini temel alan ilk ve ortaokul programlarından beklenen faydayı sağlamak için daha fazla çaba ve mali kaynak kullanımı ihtiyacı doğabilir.

Çalışmanın ikinci alt probleminin ilkokul sistemine yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 10.'da özetlenmektedir.



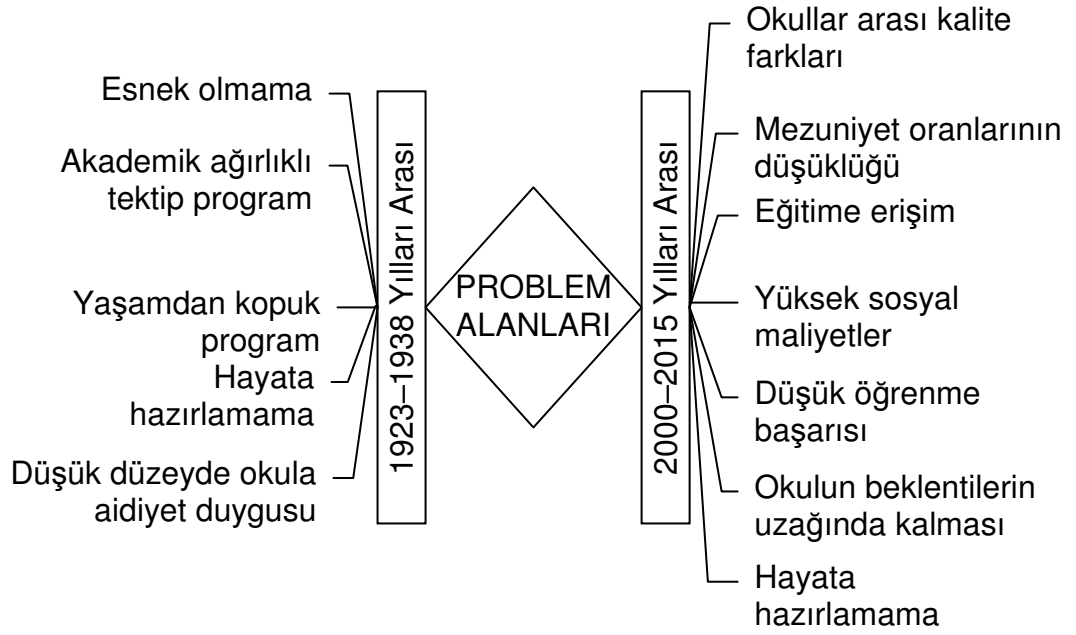
Şekil 10. İkinci Alt Problemin İlkokul Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında ilkokul sisteminde karşılaşılan; okul ve öğretmen sayısındaki yetersizlikler, çağdaş eğitim yaklaşımlarının ve öğrenme-öğretme süreçlerinin kullanılmamasıyla ilgili problem alanları, 2000-2015 yılları arasında da temel sorunlar olarak varlıklarını sürdürmüştür. Bununla birlikte, ulusal ve uluslararası testlerde alınan sonuçların da ortaya koyduğu düşük öğrenme başarıları, eğitime erişimde bölgesel farkların çok olması, yapılandırmacı anlayış çerçevesinde hazırlanan yeni ilkokul programlarının uygulanmasında önemli bir yeri olan fiziki ortamların yetersizliği gibi sorunlar da kendini göstermiştir.

Öğrencinin kendi tecrübelerine dayalı olarak bilgiyi yapılandırmasında, uygun fiziki ortamların oluşturulmasının ve çağdaş öğretim-öğrenme süreçlerinin kullanılmasının önemli etkenler olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında ilkokul sisteminin, yukarıda sayılan sorunlara çözüm getirememiş olması, yapılandırmacılık temel alınarak düzenlenen ve uygulanan programlardan yeterli verimin alınamaması sonucuna neden

olduğu ulusal ve uluslararası değerlendirme sonuçlarının ışığında söylenebilir.

Çalışmanın ikinci alt probleminin genel ortaöğretim sistemine yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 11.'de özetlenmektedir.



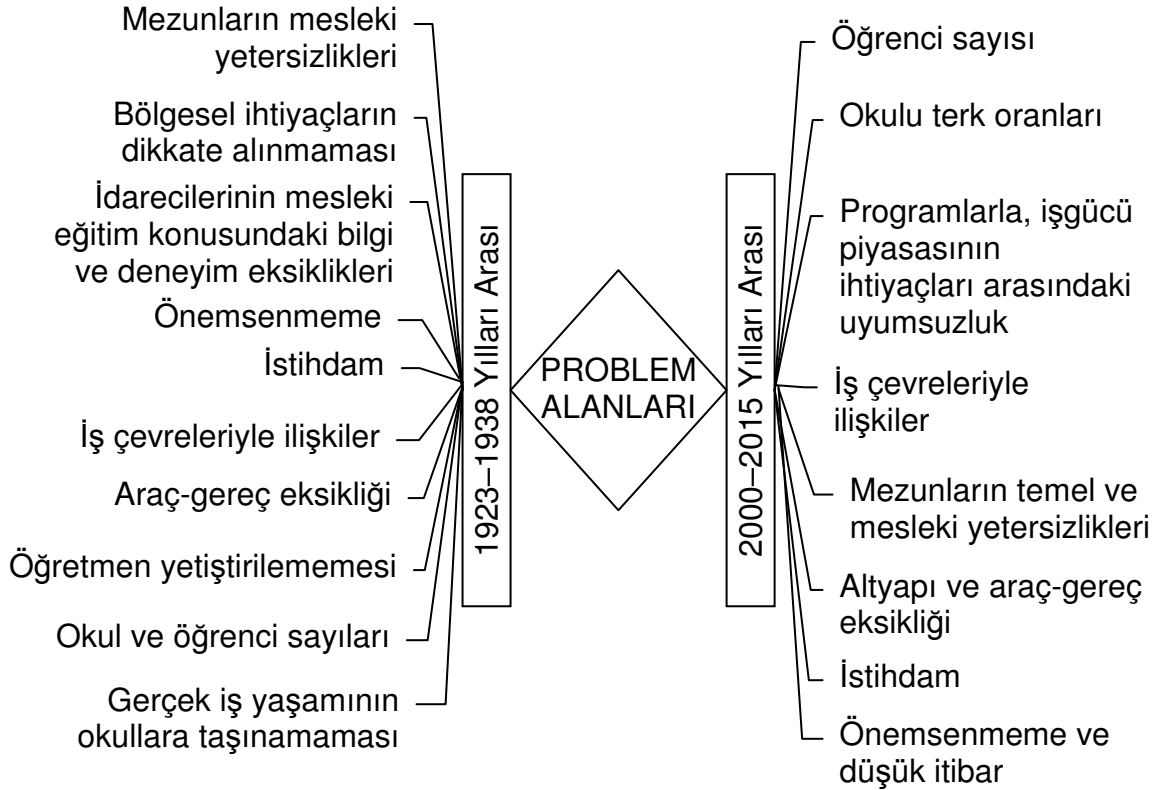
Şekil 11. İkinci Alt Problemin Genel Ortaöğretim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında genel ortaöğretim sisteminde karşılaşılan; hayata hazırlama probleminin, 2000-2015 yılları arasında da temel sorun olarak varlığını sürdürmüştür. Bununla birlikte, farklı lise türleri arasındaki kalite farkının çok olması, mezuniyet oranları açısından OECD ülkeleri arasında kadınlarda sonuncu, erkeklerde sondan ikinci sırada olması, eğitime erişim oranlarının düşüklüğü, üniversite giriş sınavlarında alınan sonuçların da ortaya koyduğu düşük öğrenme başarıları, ortaöğretim çağındaki gençlerin beklentilerinin uzağında kalması, ortaöğretime kayıt ve mezuniyet oranlarının düşük olmasının yüksek sosyal maliyetlere yol açma ihtimali gibi sorunlar da kendini göstermiştir.

Genel ortaöğretim sisteminin, öğrencileri yaşama hazırlama, gençlerin beklentilerine cevap verme, öğrenme başarılarının düşük olması gibi

sorunlara halen çözüm üretememiş olmasından, ortaöğretim programlarının yeni bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğu sonucu çıkarılabilir.

Çalışmanın ikinci alt probleminin mesleki ve teknik ortaöğretim sistemine yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 12.'de özetlenmektedir.



Şekil 12. İkinci Alt Problemin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminde karşılaşılan; mezunların yeterlilikleri, önemsenme ve itibar görme, mezunların istihdam edilmesi, iş çevreleriyle ilişkiler kurulması ve stratejik ortaklıklara gidilmesi, altyapı ve araç-gereç eksikliği, öğrenci sayılarının düşük olmasıyla ilgili problem alanları, 2000-2015 yılları arasında da temel sorunlar olarak varlığını sürdürmüştür. Bununla birlikte, mesleki ve teknik liselerde okulu terk oranının diğer liselerden daha fazla olması, eğitim programlarıyla işgücü piyasasının ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluk gibi sorunlar da kendini göstermiştir.

Mesleki ve teknik eğitim sistemindeki problem alanları çerçevesinde bir değerlendirme yapıldığında, mesleki ve teknik eğitimin iş ve ekonomi çevrelerinden kopuk bir şekilde işlediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, reel sektörün güncel teknolojiyi kullanabilen nitelikli işgücü talebine karşılık, mesleki ve teknik eğitim kurumları iş dünyasının beklentilerine cevap veremeyen öğrenciler mezun etmeye devam etmektedir. Sonuç olarak, mesleki ve teknik eğitim programlarının ihtiyaç analizlerinin doğru şekilde yapılmadığı söylenebilir.

Çalışmanın ikinci alt probleminin yükseköğretim sistemine yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 13.'de özetlenmektedir.



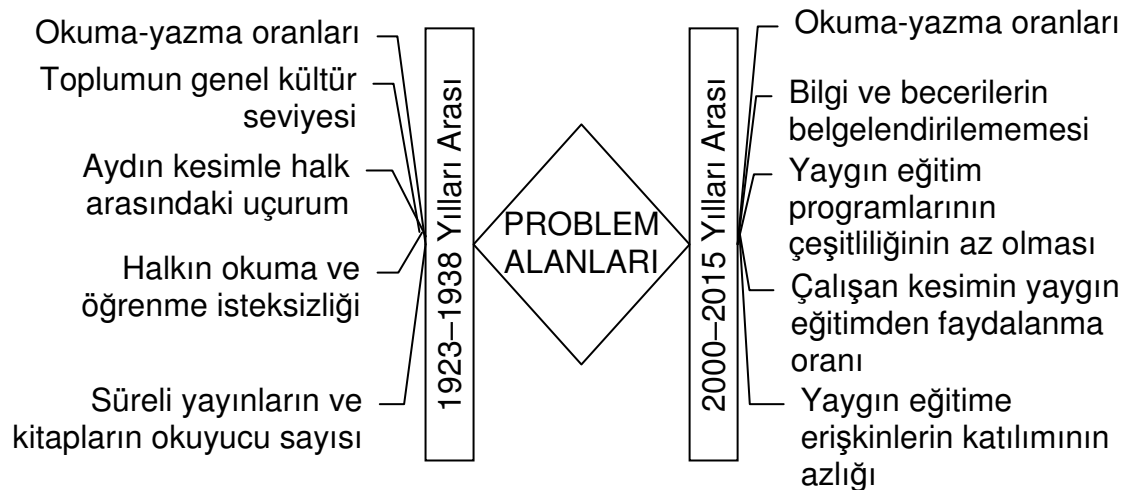
Şekil 13. İkinci Alt Problemin Yükseköğretim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında yükseköğretim sisteminde karşılaşılan; gelişmişlik düzeyi, ekonomik ve sosyal önderlik, altyapı yetersizliği, nitelikli

bilim adamı / akademisyen yetiştirilememesiyle ilgili problem alanları, 2000–2015 yılları arasında da temel sorunlar olarak varlığını sürdürmüştür. Bununla birlikte, akademik kadroların oluşturulmasında liyakat esaslı değerlendirme yerine sadakat esaslı değerlendirmelerin tercih edilmesi, üniversite giriş sınavının toplumsal yaşamda yarattığı olumsuzluklar, sınavsız geçiş sisteminin meslek yüksek okullarındaki kaliteyi düşürmesi, üniversite mezunlarının alanlara göre dağılımında yaşanan dengesizlik, uygulama yerine sorgulamaya ve eleştirmeye açık olmayan aktarımcı bir eğitim tarzının benimsenmesi, üniversite mezunlarının en azından bir yabancı dil bilmesi gerekmesine rağmen bunun başarılammaması, fırsat eşitliğinin sağlanamamış olması, üniversite mezunu sayısının az olması gibi sorunlar da kendini göstermiştir.

Yükseköğretim sisteminde yaşanan bu sorunların birçoğunun köklerinin genel ve mesleki eğitim sistemine dayanması, ortaöğretim programlarının yükseköğretimde yaşanan sorunlar bağlamında da gözden geçirilmesi sonucunu doğurduğu söylenebilir.

Çalışmanın ikinci alt probleminin halk eğitimine yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 14.'de özetlenmektedir.

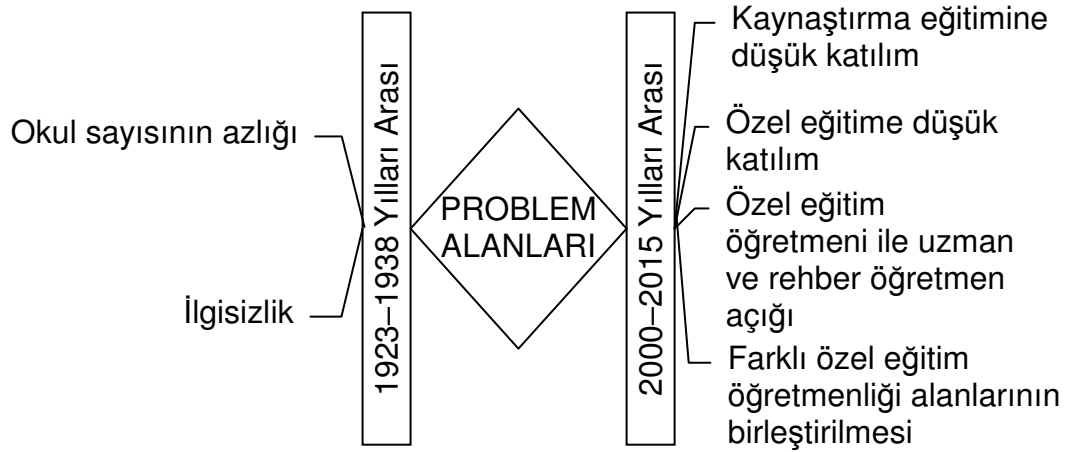


Şekil 14. İkinci Alt Problemin Halk Eğitimine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında halk eğitiminde karşılaşılan; okuma-yazma oranları ile ilgili problem, 2000–2015 yılları arasında da temel sorun olarak varlığını sürdürmüştür. Bununla birlikte, yaygın eğitim yoluyla kazanılan bilgi ve becerilerin geçerliliği olan bir belge ile belgelendirilememesi, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip kişilere hitap eden yaygın eğitim programlarının sayısının az olması, yaygın eğitim hizmetlerinin çalışan kesime yaygınlaştırılmaması, erişkinlerin yaygın eğitime katılma oranının düşük olması gibi sorunlar da kendini göstermiştir.

Üniversiteye giriş sınavında başarılı olamayan ve miktarı her geçen yıl artan lise mezunlarının sayısının, işsizlik oranının yüksek olduğu Türkiye'de sosyal patlamalara yol açabilecek boyutlara ulaştığı söylenebilir. Yaygın eğitim programlarının bu bağlamda yeniden ele alınarak geliştirilmesi, yukarıda belirtilen problem alanlarının çözümüne de katkı getirebilir.

Çalışmanın ikinci alt probleminin özel eğitim sistemine yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 15.'de özetlenmektedir.

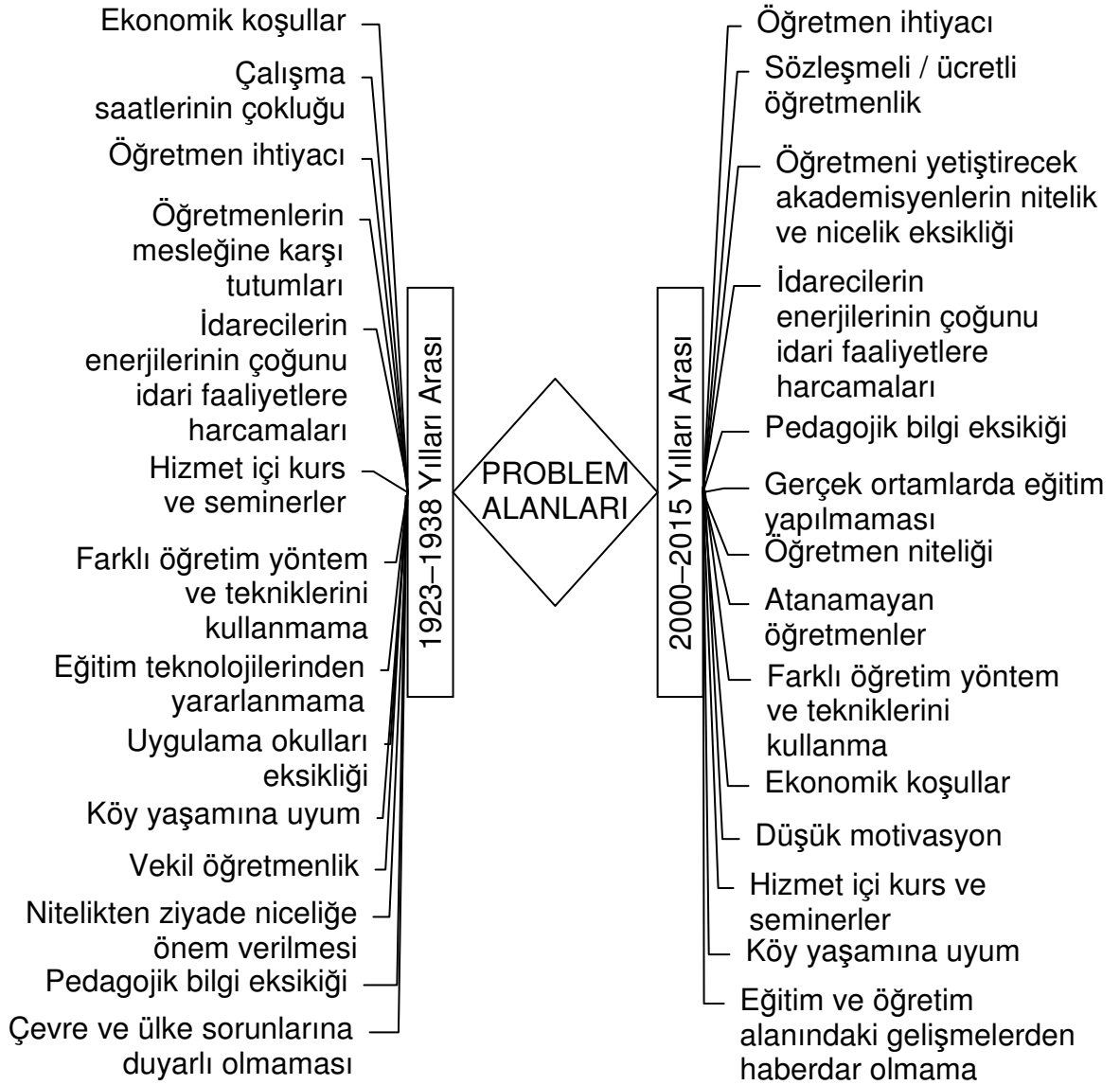


Şekil 15. İkinci Alt Problemin Özel Eğitim Sistemine Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında özel eğitim sisteminde karşılaşılan; okul sayısının azlığı sorunun son 15 yılda çözüme kavuşturulduğu, ancak özel eğitime olan ilginin kaynaştırma eğitimine ve özel eğitime katılım oranlarının düşük seviyede olması nedeniyle 2000–2015 yılları arasında da temel sorun

olarak varlığını sürdürdüğü söylenebilir. Bununla birlikte, özel eğitim alanındaki öğretmen, uzman ve rehber öğretmen açığı ve Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği alanlarının, Özel Eğitim adı altında birleştirilmesi gibi sorunlar da kendini göstermiştir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunların neler olduğuna yönelik olarak ulaşılan sonuçlar Şekil 16.'da özetlenmektedir.



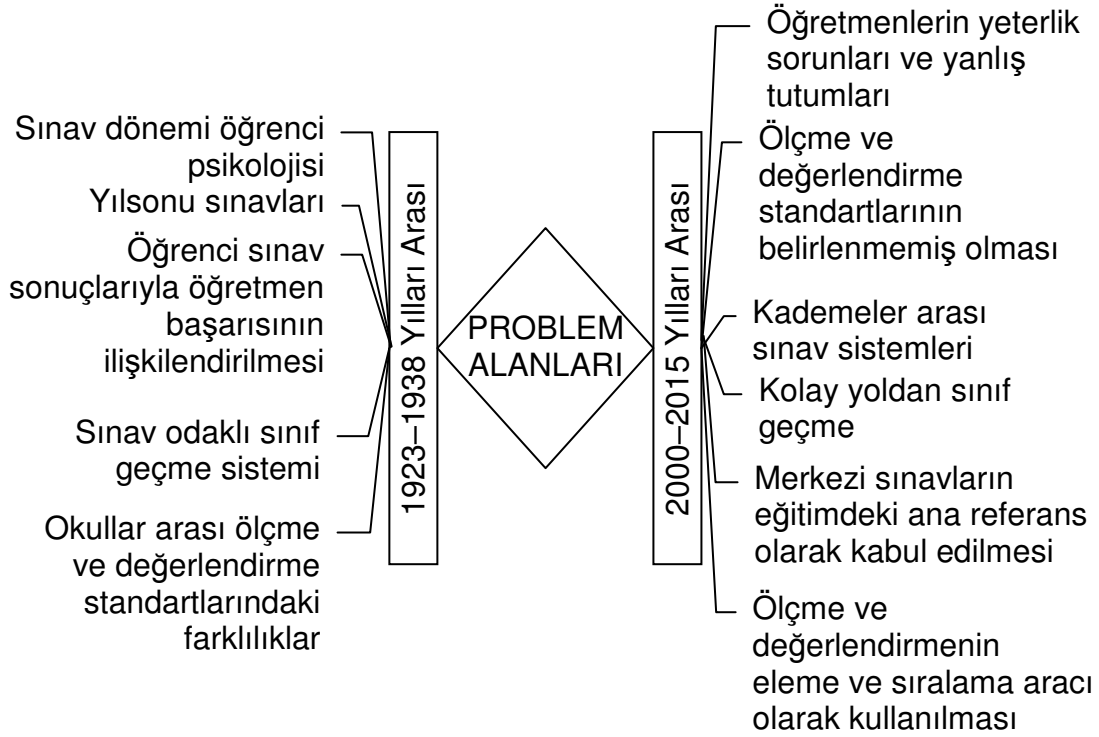
Şekil 16. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçlar

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan; ekonomik koşullar, öğretmen ihtiyacı, idarecilerin enerjilerinin çoğunu idari faaliyetlere harcamaları, hizmet içi kurs ve seminerler, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, gerçek ortamlarda eğitim yapılmasını sağlayan uygulama okullarının eksikliği, köy yaşamına uyum, vekil / sözleşmeli / ücretli öğretmenlik gibi uygulamalar, pedagojik bilgi eksikliği problem alanları 2000–2015 yılları arasında da temel sorunlar olarak varlıklarını sürdürmüştür. Bununla birlikte, öğretmeni yetiştirecek akademisyenlerin nitelik ve nicelik eksikliği, nitelikli öğretmen sıkıntısı, atanamayan öğretmenler meselesi, öğretmenlerin kendilerini yenileme konusunda motivasyonlarının düşük olması, öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanındaki gelişmelerden yeterince haberdar edilmemesi gibi yeni sorunlar kendini göstermiştir.

Eğitim programlarının, öğretmenlerin yol göstericiliğinde hayata geçirildiği dikkate alındığında, alan bilgisi, pedagoji ve genel kültür seviyesi düşük, mesleğine karşı olumsuz tutumlar içinde olan, motivasyonunu kaybetmiş, ekonomik güçlüklerle boğuşan öğretmenlerin programlarda belirtilen öğrenme-öğretme süreçlerini planlamada ve uygulamada başarı sağlayamayabilirler. Dolayısıyla, bu sorunların çözüme kavuşturulmadan, öğretmenlerin algılayışı ve uygulayışıyla doğrudan ilgili olan eğitim programlarından beklenen yararın elde edilemeyeceği sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) eğitim bilimleri alanlarına ilişkin sorunlara yönelik olarak ulaşılan sonuçların; eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi, denetimi ve planlaması, psikolojik danışma ve rehberlik alanları için ayrı ayrı verilmesinin anlaşılabilirliği sağlamada yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

Çalışmanın dördüncü alt probleminin eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarına yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 17.'de özetlenmektedir.



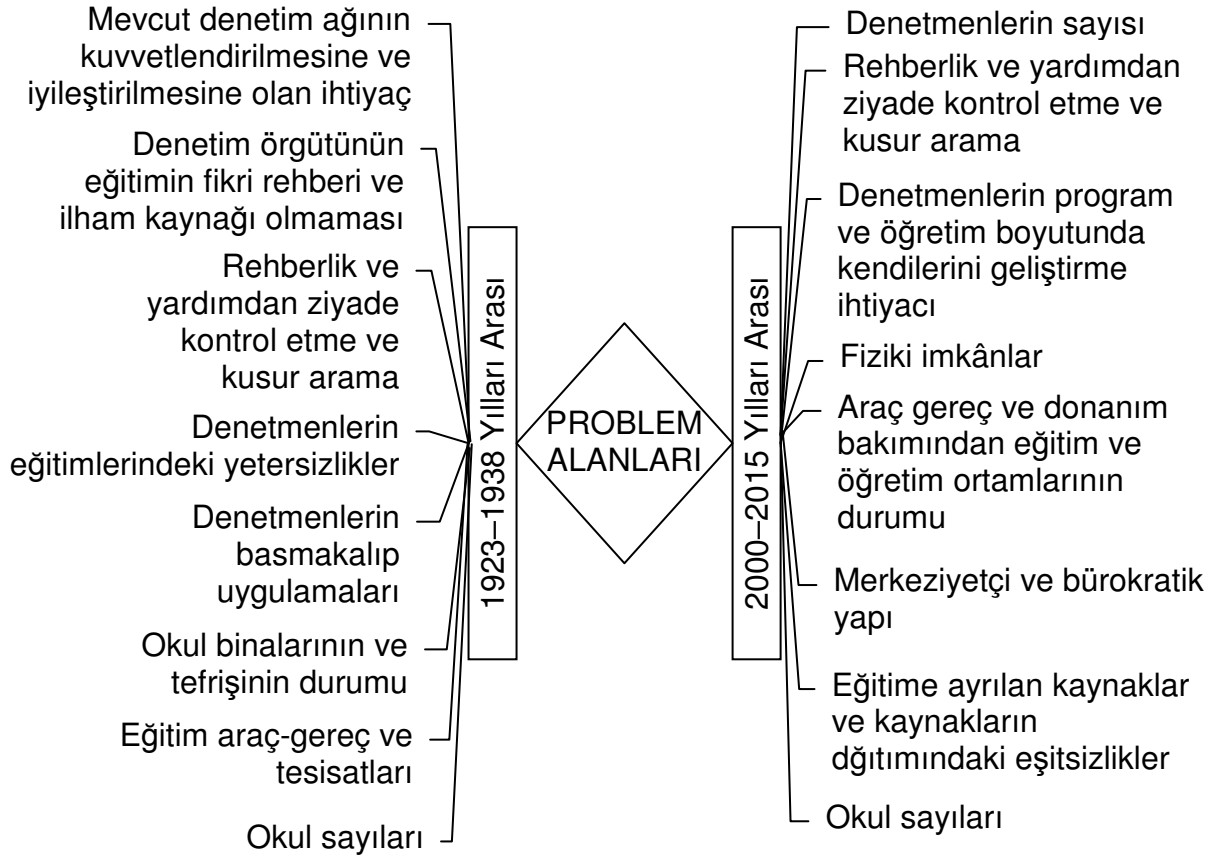
Şekil 17. Dördüncü Alt Problemin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanlarına Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında eğitimde ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan; yıllık sınavları ya da kademeler arası sınav sistemleri ve bu sınavların öğrencide ve ailesinde meydana getirdiği olumsuz durumlar, ölçme ve değerlendirme standartlarının tam olarak belirlenmemiş olmasından doğan farklılıklar, öğrenci sınav sonuçlarıyla öğretmen başarısının ilişkilendirilmesi problem alanları 2000-2015 yılları arasında da temel sorunlar olarak varlıklarını sürdürmüştür. Bununla birlikte, değerlendirici konumunda olan öğretmenlerin yeterlik sorunları ve yanlış tutumları, öğrencilerin önceki sınıflarda elde etmesi gereken temel bilgi ve becerileri edinmeksizin kolaycı bir tutumla üst sınıfa geçirilmesi, merkezi sınavlarda sıralama ve eleme hedefi bulunduğundan bu sınavların kamuoyunun eğitimdeki ana referansı haline gelmesi gibi yeni sorunlar kendini göstermiştir.

Sonuç olarak yukarıda belirtilen problem alanlarının, eğitim programının temel öğelerinden birisi olan ölçme ve değerlendirme yoluyla,

eğitim programlarından beklenen yararın elde edilip edilmediği hakkında karar vericilere kullanılabilir ve yeterli verilerin sağlanmasında sorunlara yol açabilir.

Çalışmanın dördüncü alt probleminin eğitim yönetimi, denetimi ve planlaması alanına yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 18.'de özetlenmektedir.

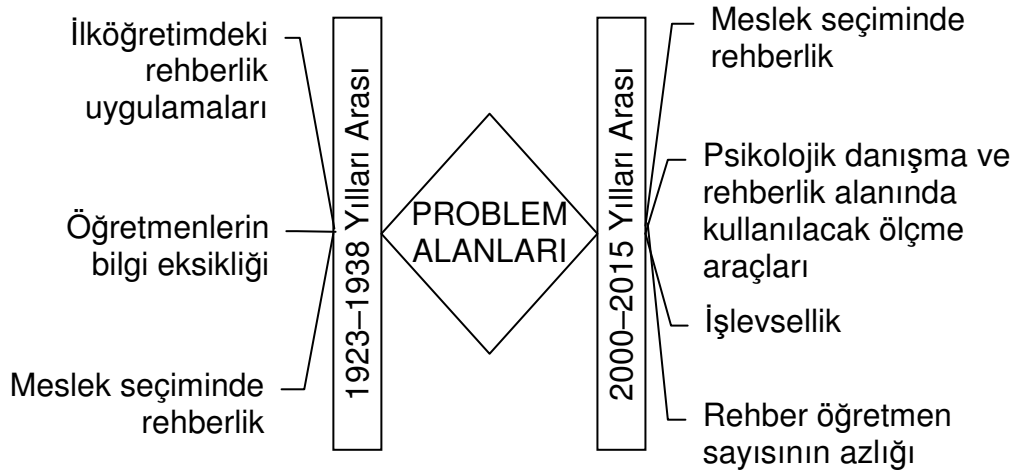


Şekil 18. Dördüncü Alt Problemin Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması Alanına Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında eğitim yönetimi, denetimi ve planlamasında karşılaşılan; denetmenlerin sayılarındaki eksiklikler ve mevcut denetim ağının güçlendirilmesi ihtiyacı, denetmenlerin rehberlik yapmaktan ziyade kontrol etme ve kusur aramaları, okul binalarının fiziki koşullarının iyileştirilmesine duyulan gereksinim, eğitim araç-gereç ve donanım durumları, okul sayıları problem alanları 2000-2015 yılları arasında da temel sorunlar

olarak varlıklarını sürdürmüştür. Bununla birlikte, denetmenlerin program ve öğretim boyutunda kendilerini geliştirme ihtiyacı, merkeziyetçi ve bürokratik yapı, eğitime ayrılan kaynaklar ve kaynakların dağıtımındaki eşitsizlikler gibi yeni sorunlar kendini göstermiştir. Sonuç olarak denetim örgütünde karşılaşılan sorunlar, program geliştirme çalışma gruplarına danışmanlık hizmeti veren denetmenlerin, programların uygulanmasıyla ilgili sağlıklı dönütler verememesine ve programların uygulayıcıları olan okul yönetici ve öğretmenlerine etkili bir rehberlik hizmeti sağlayamamalarına neden olabilir. Bununla birlikte, okulların fiziki koşulları ve araç-gereç eksiklikleri de programlarda yer alan eğitimsel süreçlerin tam olarak planlanamaması ve uygulanamamasıyla sonuçlanabilir.

Çalışmanın dördüncü alt probleminin psikolojik danışma ve rehberlik alanına yönelik olarak ulaşılan sonuçları Şekil 19.'da özetlenmektedir.

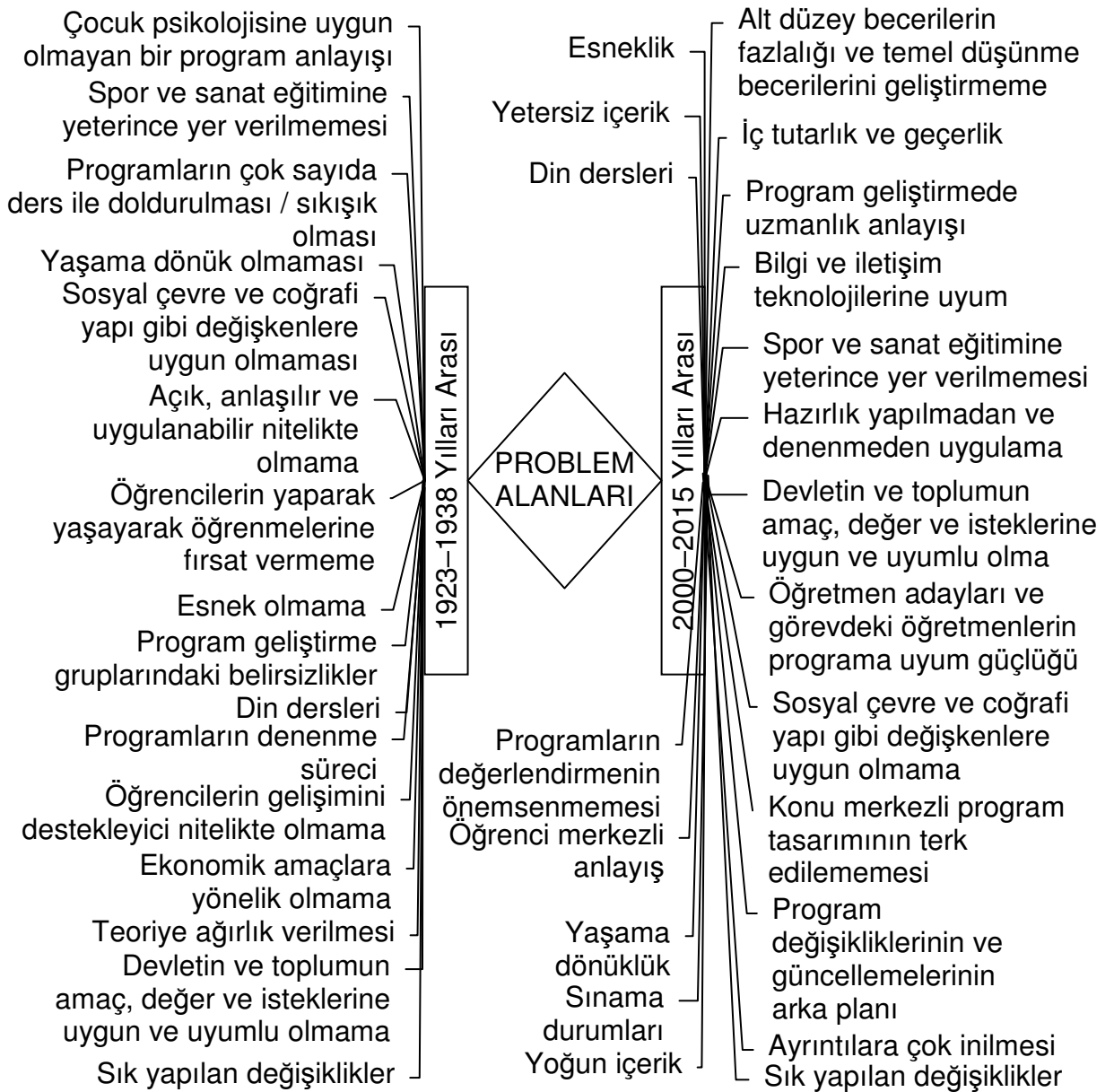


Şekil 19. Dördüncü Alt Problemin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanına Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında psikolojik danışma ve rehberlikte karşılaşılan; meslek seçiminde rehberlik problem alanı 2000-2015 yılları arasında da temel sorun olarak varlığını sürdürmüştür. Bununla birlikte, psikolojik danışma ve rehberlik alanında kullanılacak ölçme araçları konusunda yetersizlik, rehber öğretmen sayısının yetersizliği, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yeterince işlevsel olmaması gibi sorunlar

kendini göstermiştir. Sonuç olarak, eğitim programı içerisinde ara disiplinlerden biri olarak yer alan psikolojik danışma ve rehberlik alanında yukarıda sayılan sorunların çözüme kavuşturulamaması, programın omurgasında zayıflamaya neden olabilir.

Çalışmanın beşinci alt problemi olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) eğitimde program geliştirmeye ilişkin sorunların neler olduğuna yönelik olarak ulaşılan sonuçlar Şekil 20.'de özetlenmektedir.



Şekil 20. Beşinci Alt Probleme Yönelik Olarak Ulaşılan Sonuçlar

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında eğitimde program geliştirmede karşılaşılan; spor ve sanat eğitimine yeterince yer verilmemesi, yaşama dönük olmama, sosyal çevre ve coğrafi yapı gibi değişkenlere uygunluk, esnek olmama, programda yer alan din dersleri, yeterince hazırlık yapılmadan ve denenmeden programların uygulanması, devletin ve toplumun amaç, değer ve isteklerine uygun ve uyumlu olmama, sıkça yapılan program değişiklikleri problem alanları 2000–2015 yılları arasında da temel sorunlar olarak varlıklarını sürdürmüştür. Bununla birlikte, öğretim sürecindeki etkinliklere ve konulara genel hatlarıyla yer vermek yerine ayrıntıya inilmesi, programlarda yapılan güncellemelerin önceki yılların deneyimlerine dayanmaması, değişiklik nedenlerinin belirsiz olabilmesi ve yapılan çeşitli düzenlemelerin birbiri ile uyumlu olmaması, programların değerlendirilmesi sürecine gereken önemin verilmemesi, öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışını benimsemeye ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, yoğun bir içerik, öğretim sürecindeki etkinliklere ve konulara genel hatlarıyla yer vermek yerine ayrıntıya inilmesi gibi yeni sorunlar kendini göstermiştir.

Sonuç olarak, Cumhuriyet'in ilk 15 yılı ile son 15 yıl arasında geçen sürede Türkiye'deki eğitim program tasarılarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde önemli başarılar elde edildiği söylenememektedir. Tespit edilen problem alanlarına bakıldığında eksik olan hususun, uygulamaya konulan program tasarılarının arkasındaki felsefe ve zihniyet değişimini sağlayabilecek mekanizmaların yöneticiler, uygulayıcılar ve değerlendiriciler arasında yerleştirilemediği sonucuna varılabilir. Özellikle program tasarılarının uygulayıcıları olan eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin zihniyet dönüşümünün gerçekleştirilemediği, sahip oldukları kurumsal ve geleneksel tavırlarını koruyarak çağdaş bir yaklaşımla tasarlanan programların uygulanmasında etkin rol oynayamadıkları ileri sürülebilir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren süregelen bir takım eğitimsel sorunlara çözüm üretilmediği gibi yeni sorunların da eklendiği görülmektedir. Bu sorunların çözümü için atılan adımların ise pedagojik gerekliliklerden çok ideolojik nedenlere dayandığı söylenebilir. Bununla birlikte, çözüm üretmek adına yapılan uygulamaların

sonuçları görülmeden sıklıkla değiştirilmesi eğitimin tüm paydaşlarında güvensizliğe ve sorunların çözüleceğine dair inançların yitirilmesine neden olmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Eğitim programlarının gözden geçirilme ve değişiklik yapılma süreçlerinde, bütün paydaşların ve özellikle “iki clikle” her türlü içeriğe ulaşabilen gençlerin düşünce ve değerlendirmeleri alınarak keyif veren, öğrenciyi okula güdüleyen ve bunların yanısıra herhangi bir kademedeki okulu bitiren mezunları, toplumsal yaşamda faydalı, mezun olduğunda okulda elde ettiği kazanımları topluma yansıtabilecek ve topluma uyumlu bir birey haline getirebilecek düzenlemeler yapılmasının,

2. Merkezi ve tektip olarak belirlenip Türkiye'nin farklı özellikler gösteren bölgelerinde uygulanmaya çalışılan programların tasarlanmasında coğrafi ve kültürel farklılıkların gözetenilmesinin,

3. Türkiye'de yetişecek yeni nesillerin şekillenmesinde ve eğitim programlarının belirlenmesinde ana unsur olan eğitim politikalarının, milli hedefler doğrultusunda, orta ve uzun vadeli olarak planlanmasının,

4. Kaynak dağılımındaki dengesizlikler, fırsat ve imkân eşitsizlikleri, nüfusun bazı kesimlerinin eğitime erişimde yaşadığı zorluklar, eğitim sorunlarını çözümsüz hale getirebilir ve buna bağlı olarak eğitimin kalitesi düşebilir. Bu nedenle, ideolojiden arınmış, gerçekçi ve analitik bir planlamayla eğitimin ekonomik alt yapısını iyileştirici ve sınıfsal çelişkileri azaltıcı önlemlerin alınmasının,

5. Eğitim programlarının, demokrasinin ve Cumhuriyet rejiminin varlığını sürdürme aracı olarak kaybettiği öneminin geri kazandırılmasının,

6. Herkes tarafından ulaşılabilir bir unsur haline gelen bilgiyi aktarmak yerine bilginin anlamlandırılmasına, kullanılmasına ve yeniden üretilmesine ağırlık veren eğitim-öğretim programlarının, öğrenme ve öğretme süreçlerinin, eğitim ortamlarının düzenlenmesinin,

7. Çevreden, toplumdan ve insandan bihaber bireyler ortaya çıkaran eğitim programlarının temel hedefleri arasında bilgi alışverişi, uzlaşma, dayanışma, beceri kazanma, inceleme yapma ve üretme yeterliliklerini bireylere kazandırmak olmasının,

8. Eğitim programlarının gerçek yaşamı odak noktasına alarak, hayatın merkezinde olan teknolojiye uyum sağlayacak temel becerileri bireylerde geliştirecek şekilde tasarlanmasının,

9. Milli Eğitim Bakanlığı merkezi teşkilatının karar alma süreçlerinde demokratik ve geniş bir katılıma yer vermesinin,

10. Eğitim programlarının temel öğelerinin, ideolojik ve dinsel inançlardan bağımsız bir şekilde, toplumun tüm kesimlerini kapsayan, bilimsel ve evrensel değerlere uygun olarak eğitsel kaygılara ve amaçlara göre oluşturulmasının,

11. Milli Eğitim Bakanlığı'nın, eğitim fakülteleriyle işbirliği içerisinde olarak, öğretmen adaylarının uygulamaya konan eğitim programlarının ilke ve felsefesine uygun olarak yetiştirilmesine ve üniversitelerde yapılan akademik çalışmalardan yararlanmaya önem vermesinin,

12. Öğretmen adaylarının, alan bilgisi, öğretmenlik bilgi ve becerisi kazanmalarına ilave olarak yüksek genel kültür seviyesine sahip, toplumun, ülkenin ve dünyanın sorunlarına duyarlı eğitimciler olarak yetiştirilmesinin,

13. Lisansüstü eğitim programlarıyla karşılanamayacak boyutlarda olan program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi ve

denetimi gibi eğitim alanlarındaki uzman ihtiyacının giderilmesi için önlemler alınmasının,

14. Mezunlarının büyük bir bölümünün hazırlıksız bir şekilde hayata atıldığı ve az bir bölümünün yükseköğretime yerleşebildiği genel liselerin, gelecekte toplumsal sorunlara yol açmaması için amaç ve işlevlerinin yeniden gözden geçirilmesinin, programlarının ise bu bakış açısına göre öğrencileri yaşama hazırlama, elde edinilen kazanımları gerçek yaşamda kullanma, eğitim ve iş hayatını bir bütünlük içinde ele alma gibi ilkelere göre yeniden yapılandırılmasının,

15. Mesleki ve teknik eğitim programlarında; gerçek iş ortamlarında yapılan uygulamalara ağırlık verilmesinin, açılacak programların iş ve ekonomi çevreleri tarafından belirlenmesinin, reel sektör ile okul arasında ilişkilerin geliştirilmesine ve bütünleşme olanaklarına yer verilmesinin, kalkınma planlarına uyumlu bir şekilde yapılandırılmasının, ülkenin gelişen ve değişen ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik koşullarına uygun olarak geliştirilmesinin, rehberlik, yönlendirme ve danışmanlık hizmetlerine önem verilmesinin, kuram ile uygulama arasındaki ikileme son verilerek bütünlük sağlanmasının,

16. Yaygın eğitim programlarıyla dezavantajlı gruplara ve engellilere yönelik eğitim programlarında; ekonomik kazanç ve mesleki beceri sağlayan, demokratik değer ve tutumlar kazandıran ve sosyal birlikteliği artıran içerik ve süreçlere yer verilmesinin,

17. Yükseköğretim programlarında çağdaş öğretim ve eğitim yöntemlerinin ve eğitim teknolojilerinin kullanılmasının,

18. Akademik kadroların sayıca ve kalite olarak yükseltilmesinin yanında pedagojik formasyonun, bilimsel bilginin üretilmesi ve teknolojik gelişmelerin izlenebilmesi için destek sağlanmasının eğitim programlarının geliştirilmesi süreçlerinde yararlı olabileceği kıymetlendirilmektedir.

Ayrıca; proram geliştirme alanında geçmişteki deneyimlerden başarılı ve başarısız olanların belirlenmesine, başarı ve başarısızlığın sebeplerinin neler olduğuna, bu deneyimlerden değişen koşullara göre nasıl yararlanılabileceğine yönelik çalışmalar yapılmasının program geliştirme alanında çalışanlara yeni ufuklar açabileceği değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acun, F. (2004). Görsellik ve Yakın Dönem Tarihi Araştırmalarında Kullanımı. *Kebikeç*, 18 (2004), s. 95–118.
- Acun, F. (2010). Tarihin İnşası Sürecinde Belge ve Kullanımı. Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Tarihçilik ve Tarih yayıncılığı Sempozyumu, Bildiriler, Ankara 18- 20 Mart 2010 s.91–100.
- Ahmet, R. (1929). Edebiyat Dersinde Ne Okutmalı? *Hayat, Cilt: 1, Sayı:139, 15 Eylül 1929, 7-8.*
- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları. II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresinde (4–6 Kasım 1998) sunulan bildiri. *Cumhuriyet ve Çocuk Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:2* içinde (s. 395–405). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akdağ, Ö. (2008). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Eğitim Alanında Yabancı Uzman İstihdamı (1923–40). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2008) 1/1, 45–77.*
- Akgün, S. ve Uluğtekin, M. (1989). Misak-ı Maarif. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 3.*
- Akın, F., Şimşek, O. ve Erdem, T. (2007). Türkiye'de Eğitim Sorunu Toplumsal Aktörlerine Göre Eğitim Sorunlarına Bakış. Ankara: Türk Eğitim-Sen.
- Akkuş, Z. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 31, 13–27.*
- Akşin, S. (1992). Atatürk Döneminde Demokrasi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi Cilt: 47 Sayı: 1, 245–252.*
- Aktar, Y. (1994). Atatürk'ün İstanbul Üniversitesi'nin Kuruluşuyla İlgili Özel Notları ve Görüşleri. Atatürk Araştırma Merkezi. (Hazırlayan). I. Uluslararası Atatürk Sempozyumu (Açılış Konuşmaları-Bildiriler) 21–23 Eylül 1987. Ankara. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Akyüz, Y. (1985). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1985'e)*. (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Ali, M. (1932). Kari'ler Sütunu. *İçtihat, Sayı:346, 1 Haziran 1932, 5730-5731.*

- Alkan, C. (1981). Atatürk Düşün Sistemi ve Mesleki – Teknik Eğitim. Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, Ankara.
- Alp, H. (2010). İlkokul Kitaplarını İnceleme Komisyonunun Raporları (1924–1927). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, Yıl:9/2010, Sayı:15–16, 105–136.
<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuydta/article/view/1023018802/1023017967> adresinden 6 Ocak 2015’de alınmıştır.
- Alp, H. (2005). Pedagoji Önünde Gazi (Yazan: Kazım Nami Duru). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, Yıl:4/2005, Sayı:8, 125–150.
<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuydta/article/view/1023018901> adresinden 6 Ocak 2015’de alınmıştır.
- Altay, F. ve Üstün, N. (2011). *Mesleki Eğitim Sistemi Araştırma Raporu* (Sayı:2011–46–118 / 17.11.2011). Konya: Konya Ticaret Odası.
- Altınkaş, E. (2012). Cumhuriyetin İlk Yıllarında İki Demokrasi Deneyimi: TpCF ve SCF. *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı 29, Mart-Nisan 2012.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi. (2013). *Erken Çocukluk Eğitimi Ve “4+4+4” Düzenlemesi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı, İstanbul: ERG.
- Antel, S. C. (1923). Halk Hükümetinde Maarif Teşkilatı. *Muallimler Mecmuası*. Sayı 13, 30 Eylül 1923. 254–260.
- Aşkar, P. (2007). İlköğretim Programlarının ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Edt.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 186–210). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Atatürk Araştırma Merkezi. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II*. Ankara: AKDITYK, Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atatürk Araştırma Merkezi. (1989). *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri I-III*. Ankara: AKDITYK, Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atatürk, M.K. (2005). *Nutuk*. İstanbul: Alfa Yayınları. (Eserin orijinali 1927’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde sunuldu).
- Atuf, N. (1929). Bir Yılın Maarif Hareketini Yazarken. *Hayat*, Cilt: V, Sayı:110, 3 Kanunisanı 1929, 103-104.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 2, 119–142.

- Ayhan, B. (2007). İletişim ve Ötesi. İçinde Arık, B. ve Şeker, M. (Ed.), *Osmanlı'dan Cumhuriyete Toplumsal Kimlik Oluşumunda Basının Rolü*. (ss.259–305). Konya: Tablet Yayınları.
- Aziz, Ş. (1929). Anadolu Darülfünunu İçin. *Hayat, Cilt: VI, Sayı:136, 31 Temmuz 1929*, 5.
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. ve Polat, S. (2009). *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*. İstanbul: ERG.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 54*, 181–209.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H.B., ve Apaydın, Ç. (2007). Türk Eğitim Sisteminde İlköğretimin Yönetimi Ve Denetimi: Mevcut Durum Ve Yeni Perspektifler. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Edt.), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 126-185). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Balcı, Ş. (2007). İletişim ve Ötesi. İçinde Arık, B. ve Şeker, M. (Ed.), *Bir Siyasal Kültür YarATICISI Olarak Siyasal Toplusallaşma ve Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde Medyanın İşlevleri*. (ss.139–181). Konya: Tablet Yayınları.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1932). *Mürebbilere*. İstanbul: Sühulet Kütüphanesi: Semih Lütfü.
- Başaran, İ.E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1999). Türkiye'de Eğitim Sisteminin Evrimi. Gök, F. (Edt.), *75 Yılda Eğitim* içinde (s. 91–110). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Berberoğlu, G., Arıkan, S., Demirtaşlı, N., Güzel, Ç.İ. ve Tuncer, Ç.Ö. (2009). İlköğretim 1.- 5. Sınıflar Arasındaki Öğretim Programlarının Kapsam ve Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi, Ocak-Şubat 2009*, 10–48.
- Biehl, K. (2011). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analizi Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Yayınları.

- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları. Gök, F. (Edt.), *75 Yılda Eğitim* içinde (s. 145–170). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Massachusetts, USA: The Riverside Press.
- Boran, A. (2000). Cumhuriyet Döneminde Eğitimde Meydana Gelen Gelişmeler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:9. 303–312.
- Bozdağ, E. (2013). Yerel Bir Mecmua Örneği: Çağlayan Mecmuası (İnceleme-Fihrist). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/1 Winter 2013. 1071–1099.
- Bozkurt, B. (2007). *Cumhuriyet Halk Partisi'nin Eğitim Politikaları (1923–1950)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Burak, D.M. (2008). Atatürk'ün Eğitim Anlayışı ve Kıbrıslı Mehmet Efendi'nin Eğitime Katkıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim 2008 Cilt:16 No:2 623–636.
- Cevdet, A. (1929a). İş Üniversitesi. *İçtihat İdjtihad*, Sayı:287, 15 Kanunievvel (Aralık) 1929, 5303–5304.
- Cevdet, A. (1929b). Okumamak Hastalığı. *İçtihat İdjtihad*, Sayı:283, 15 Teşrinievvel (Ekim) 1929, 5271–5272.
- Cevdet, A. (1923). Kazım Karabekir Paşa Hazretleriyle İlimi Mülakat. *İçtihat İdjtihad*, Sayı:160, 1 Kanunuevvel (Aralık) 1923, 3271–3274.
- Coşkun, M. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Teşhisinde Yapılan Bazı Hatalar: Yanlış Veriler, Faydasız Mukayeseler ve Bağlamsız Doğrular. *Yükseköğretim Dergisi*, Şubat 2013, 121–126.
- Coşkun, A. (2003). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye Ekonomisi. *Atatürkçü Düşünce Dergisi*, Kasım 2003, Sayı: 4, 72–77.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2013). *Ulusal İstihdam Stratejisi (2014–2023)*. Ankara: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Çaycı, A. (1994). Atatürk, Bilim ve Üniversite. Atatürk Araştırma Merkezi. (Hazırlayan). *I. Uluslararası Atatürk Sempozyumu (Açılış Konuşmaları-Bildiriler) 21–23 Eylül 1987*. Ankara. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Çelebi, N. ve Asan, H.T. (2013). Cumhuriyet'in İlk Yıllarındaki (1923–1946) İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmasının Son Osmanlı Birikimi İle

Karşılaştırmalı Analizi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Cilt:2 Sayı:1. ss. 140–148.

Çekiş, R. (1936). İlkokullarda Beden Terbiyesi. *Okul ve Öğretmen*, Sayı:10. 48–53

Çelik, F. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:11. 1–15

Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S. ve Taştan, F. (2013). *4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Çınar, V. (1925). 8 Eylül 1340 Tarih ve 10602-63 Numaralı Genelgesi. *Maarif Vekaleti Mecmuası*, Sayı:1.

Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), n1.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler. *Gazi Akademik Bakış Dergisi Cilt 1, Sayı 2*.

Demirtaş, B. ve Ulusoy, K. (2009). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında İki Önemli Kültür Politikası: Halk Evleri ve Millet Mektepleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29. 1190–1208.

Deniz, Ö. (2007). Cumhuriyet Dönemi Çalışma Hayatı. *ÇTTAD*, VI/15, (2007/Güz). 131–150.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). *Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001–2005*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul, Devlet Basımevi.

Dewey, J. (1929). *The Sources of A Science of Education*. New York, USA: The Horace Liveright.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, USA: The Macmillan Company.
- Dilik, S. (1985). Atatürk Döneminde Sosyal Politika. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi Cilt: 40 Sayı:1*. 93–102.
- Doğan, İ. (2012). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Dura, C. (2005). *Düşünme, Araştırma Yazma*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Duru, B. (2007). Açıklamalı Yönetim Zamandizini 1929–1939. İçinde Ayman Güler, B. (Ed.), *1931 Tasarruf Yılı: Tek Partili Dönemin Başlangıcı*. (ss. 229-303). Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Kamu Yönetimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Türkiye Cumhuriyeti İdare Tarihi Araştırması (TİDATA). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Dündar, B. (2007). *Atatürk Dönemi Siyasi Parti Programlarının Karşılaştırmalı Analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Dünya Bankası. (2013, Mart). *Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Yaygınlaştırılması ve Geliştirilmesi*. Washington, DC, ABD: The World Bank.
- Dünya Bankası. (2011, Haziran). *Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler*. Washington, DC, ABD: The World Bank.
- Dünya Bankası. (2005, Aralık). *Türkiye — Eğitim Sektörü Çalışması Okul Öncesi Eğitimden Orta Öğretime Etkili, Adil ve Verimli bir Eğitim Sisteminin Sürdürülebilir Yolları*. Washington, DC, ABD: The World Bank.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Eğitim İzleme Raporu 2014–15*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2014a). *Eğitim İzleme Raporu 2013*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2014b). *Temel Eğitimin Kademelandirilmesi Sürecine İlişkin Politika Önerileri*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2014c). *Fatih Projesi Eğitimde Dönüşüm İçin Bir Fırsat Olabilir mi? Politika Analizi ve Önerileri*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2013a). *Eğitim İzleme Raporu 2012*. İstanbul: ERG.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2013b). *Yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Değerlendirmeler*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2013c). *Dershanelerin Kapatılması Eğitimde Kaliteyi ve Fırsat Eşitliğini Sağlar mı? Politika Notu*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2013ç). *13 Aralık 2013 tarihli Politika Notu*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2012a). *4+4+4'e Geçiş Bilgi Notu*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2012b). *Eğitim İzleme Raporu 2011*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Eğitim İzleme Raporu 2010*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2010). *Eğitim İzleme Raporu 2009*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009a). *Eğitim İzleme Raporu 2008*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009b). *Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2008a). *Eğitim İzleme Raporu 2007*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2008b). *Eğitimde ve Eğitimle Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Politika Notu*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2008c). *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme - I*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2007). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne İlişkin Değerlendirme ve Öneriler*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi ve KOÇ. (2012a). *Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite Strateji Belgesi*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi ve KOÇ. (2012b). *Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi*. İstanbul: ERG.
- Eğitim Sen. (2014). *2013–2014 Eğitim–Öğretim Yılı Eğitimin Durumu Raporu*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.
- Eğitim Sen. (2012). *Eğitimde AKP'nin 10 Yılı*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

- Er, K. O. ve Öztekin, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt-Sayı: 13-2*, 179-193.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 6/12*. 321-348.
- Ergün, M. (2011). Prof.Dr. Yahya Akyüz'e Armağan / Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları. İçinde Öztürk, C. ve Fındıkçı, İ. (Eds.), *Türk Eğitim Tarihinin Felsefesi*. (ss.663-683). Ankara: Pegem Akademi yay.
- Erişirgil, M. E. (1929a). Mesleki Tedrisat. *Hayat, Cilt: VI. Sayı:136, 31 Temmuz 1929*, 1-2.
- Erişirgil, M. E. (1929b). Yüksek Tahsil Meselesi. *Hayat, Cilt: VI. Sayı:141, 15 Teşrinievel 1929*, 1-2.
- Erişirgil, M. E. (1929c). Mektepten Çıktıktan Sonra. *Hayat, Cilt: VI. Sayı:135, 15 Temmuz 1929*, 1,5.
- Erişirgil, M. E. (1924). Anadolu'da Maarif Nasıl Tamim Edilebilir? *Anadolu Mecmuası, Cilt: 1. Sene, Sayı:2*. 50-53.
- Erkan, S. (2007). İlköğretimde Rehberlik, Ölçme-Değerlendirme ve Yönlendirme. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Edt.), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 269-308). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Ertem, B. (2010). Siyasal Bir Muhalefet Denemesi Olarak Serbest Cumhuriyet Fırkası. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi Issn: 1309-9302 Cilt: 1 Sayı: 2*. 71-92.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. (5. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- ETF. (2013). Mapping of VET Educational Policies and Practices for Social Inclusion and Social Cohesion in the Western Balkans, Turkey and Israel Country report: Turkey. Torino, Italy: ETF European Training Foundation.
[http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/D0D5DFFC58E0A7EBC1257C2100332765/\\$file/TURKEY%20-%20FINAL%20Report.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/D0D5DFFC58E0A7EBC1257C2100332765/$file/TURKEY%20-%20FINAL%20Report.pdf) adresinden 17.06.2015 tarihinde alınmıştır.
- Eurydice. (2012). *Avrupa'da Eğitime İlişkin Önemli Veriler 2012*. Brüksel, Belçika: Avrupa Birliği Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı.
https://www.google.com.tr/url?sa=tvesource=web&rct=j&url=http://eac.a.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/134TR.pdf&ved=0ahUKEwiWiZ2mt-

PJAhWFLg8KHTI_CooQFggZMAA&usg=AFQjCNFXXBftf47Ge6ASAH
zvslcDkb05aw&sig2=zlTz9OamJeBOtjCs27DhQ adresinden
17.06.2015 tarihinde alınmıştır.

Fer, S. (2000). Modüler Program Yaklaşımı ve Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 147. 21–37.

Fer, S. (2005, Aralık). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumunda sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul.

Fidan, N. ve Erden, M. (1991). *Eğitime Giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.

Gencer, A. İ. ve Özel, S. (2013). *Türk İnkılâp Tarihi*. İstanbul: Der Yayınları.

Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar 2007, Sayı 51*, 457–476.

Genelkurmay Başkanlığı. (1983). *Atatürkçülük*. Ankara: Genelkurmay Başkanlığı.

Goloğlu, M. (2011). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi – I 1924–1930 Devrimler ve Tepkileri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gökçe, F. (2009). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Gömleksiz, M.N. ve Kılınç, H.H. (2012). Küreselleşmenin Eğitim Programları Üzerindeki Ekisine İlişkin Akademisyen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2012, Cilt: 9, Sayı: 17*. 397–413.

Gönenç, A.Y. (2007). Türkiye'de Dergiciliğin Tarihsel Gelişimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi. Sayı 29*. 63–78.

Gökmenoğlu, T. ve Eret, E. (2011). Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlilerinin Bakış Açısıyla Türkiye'de Program Geliştirme. *İlköğretim Online, 10(2)*, 667–681. https://www.google.com.tr/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m21.pdf&ved=0ahUKEwiKx9G4pp_KahUDhA8KHUdEDN44ChAWCDQwCQ&usg=AFQjCNGJdMU3JbwK7xQ2V7aB4C0lpDc0Sw&sig2=SVIsHnhb60Ss1nFEdbLvLA adresinden 30.08.2015 tarihinde alınmıştır.

Gözütok, F.D. (2004a). Okul Öncesi Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu Raporu. *Eğitim Bilimleri Bakış*

- Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 34–40). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gözütok, F.D. (2004b). İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu Raporu. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 41–47). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gözütok, F.D. (2004c). Yetişkin Eğitiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu Raporu. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 59–63). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gözütok, F.D. (2004d). Özel Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu Raporu. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 64–68). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gözütok, F.D. (2004c). Ortaöğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu Raporu. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 48–53). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gözütok, D. (1998). Eğitim Bilimine Giriş. İçinde Varış, F. (Ed.), *Eğitim ve Politika*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gronau, D. (1998). *Mustafa Kemal Atatürk ve Cumhuriyetin Doğuşu*. (Çev. Gülderen Koralp Pamir). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Gül, H., (2008). Türkiye'nin Eğitim Sorunları, AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos. 181–196.
- Günay, N. (2013). Atatürk Döneminde Türkiye'de Beden Eğitiminin Gelişimi ve Gazi Beden Terbiyesi Bölümü. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi Cilt: XXIX, Sayı: 85*. 73–99.
- Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de Milli Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Gürkan, G., Koyuncu, F., Şaşmaz, A. ve Dinçer, M.A. (2014). *Temel Eğitimin Kademelandirilmesi Sürecinin İzlenmesi*. İstanbul: ERG
- Gürkan, T. (2004). Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme Çalıştay Raporu. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 9–16). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gürkan, T. (1999). 1923'ten Günümüze Okulöncesi Eğitim Programları. II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresinde (4–6 Kasım 1998) sunulan bildiri.

Cumhuriyet ve Çocuk Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:2 içinde (s. 299–306). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Gürüz, K. (2008). *Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Habib, İ. (1927). Yeni İmtihan Talimatnamesine Ait İzahname. *Muallimler Birliği Mecmuası*. 2. Sene, Sayı: 19-20, Kanunusani (Ocak)-Şubat 1927, 887–892.
- Halit, M. (1923). İbtidaiyye Muallimlerinin İki Derdi. *Muallimler Mecmuası*. Cilt: 2, Sayı: 15, 30 Teşrinisani (Kasım) 1923, 333–335.
- Halk. (1930). Hayırlı Bir Karar. *Halk Dergisi Yıl:1, Sayı:48, 6 Kanunüsani 1930*, 397.
- Hayat. (1929). Millet Mektepleri. *Hayat, Cilt: V, Sayı:112, 17 Kanunsani 1929*, 141.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası Ve Felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı: 29. 121–138.
- Hilmi, A. (1930). Anormal Çocukların Mekteplere Kabulü. *Terbiye, Cilt: V, Sayı: 23, 1–4*.
- Hines, W. D., Kemmerer, E. W., Whittlesey, C. R., Wright, W. L., Wadsted, B., Dorr, G. H., Smith, A., Trivanovith, V., Gardner, O. F., Somerwell, B. (1939). *Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri*. İstanbul, Devlet Basımevi.
- Hülür, H. ve Akça, G. (2005). İmparatorluktan Cumhuriyete Toplum ve Ekonominin Dönüşümü ve Merkezileşmenin Dinamikleri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17. 311–341.
- İçtihat. (1932a). Ma’arif Sahesi. *İçtihat, Sayı:342, 1 Nisan 1932*, 5697.
- İçtihat. (1932b). La Bulgarie. *İçtihat, Sayı:344, 1 Mayıs 1932*, 5712.
- İlhan, S. (2001). *Türk Devrimi ve Türk Dünyası*. Ankara: AKDITYK, Atatürk Araştırma Merkezi.
- İşeri, A. (2015). Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin Eleştirel Teori açısından ideoloji sorunu. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1408–1439.
- Jackh, E. (2008). *Yükselen Hilal*. (Çev. Sakıp Murat Yalçın). İstanbul: İkarus Yayınları. (Eserin orijinali 1944’de yayımlandı).

- Kabadayı, R. (2014). TEOG Adlandırması Zihinleri Karıştırıcı Nitelikte. *Cumhuriyet Bilim Teknoloji. Sayı:1441.*
- Kahya, E. (2005). 1933 Üniversite Reformu Işığında Tıp Eğitiminin Değerlendirilmesi. Atatürk Araştırma Merkezi. (Hazırlayan). 5. *Uluslararası Atatürk Kongresi 8–12 Aralık 2003.* Ankara. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması T. C. Kalkınma Bakanlığı Özel İhtisas Komisyonu Raporu.* Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı 2014–2018.* Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı.
- Kamu İhale Kurumu. (2011). Öğretmen İstihdam Projeksiyonları, Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi Hizmeti Hizmet Alım İhalesi İlanı. *Kamu İhale Bülteni. Sayı: 1912–12 Ağustos 2011.* 22–24.
- Kanad, H.F. (1936). Kalkınma Terbiyesi. *Fikirler, 1 Şubat 1936,* 4-5.
- Kaptan, S. (1982). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri.* Ankara: Bilim Yayınları.
- Karagözoğlu, G. (1994). Atatürk'ün Eğitim Savaşı. Atatürk Araştırma Merkezi. (Hazırlayan). *I. Uluslararası Atatürk Sempozyumu (Açılış Konuşmaları-Bildiriler) 21–23 Eylül 1987.* Ankara. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Karaman, S., Özen, Ü., ve Yıldırım, S. (2007). Öğrenme Nesnelерinin Pedagojik Boyutu ve Öğretim Ortamlarına Kaynaştırılması. *Eğitim ve Bilim, Cilt 32, Sayı 145.* 3–16.
- Karaömerlioğlu, M. A. (2001). Tek Parti Döneminde Halkevleri ve Halkçılık. *Toplum ve Bilim, no. 88, (İlkbahar, 2001).* 163–187.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütölen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 14, Sayı 2,* 427–460.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye Doğru Nüfusbilim Ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış.* İstanbul: TÜSİAD.
- Kelly, A. V. (1999). *The Curriculum Theory and Practice.* London, Great Britain: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:3*, 289-310).
- Kılınç, A. (2007). Çanakkale Muallimler Birliği Dergisi’nde Eğitim ve Öğretimle İlgili Görüş ve Düşünceler. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı. Bahar, 2007*. 87–101.
- Kırmızıbayrak, N. (2012). İlköğretim Okullarında Müzik Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 10, Sonbahar 2012*, 91–105.
- Kışlalı, A. T. (1999). *Siyaset Bilimi*. (7. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kinross, L. (2003). *Atatürk Bir Milleti Yeniden Doğuşu*. (Çev. Necdet Sander). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi. (Eserin orijinali 1965’de yayımlandı).
- Koç, N. (1993). Eğitim Sistemimizde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Gelişmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 25, Sayı:2*, 387–407.
- Koloğlu, O. (1999). *Bir Çağdaşlaşma Örneği Olarak Cumhuriyet’in İlk Onbeş Yılı (1923–1938)*. İstanbul: Boyut Kitapları.
- Kongar, E. (2001). *21. Yüzyılda Türkiye 2000’li Yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Koskarova, R. P. (2011). Social Dimension Of The Purpose Of Education. *Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History Vol. 10, No2*. 167–171.
- Köçer, M. (2004). Ağrı İsyanı (1926–1930). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 14, Sayı: 2*, 379–388.
- Kreiser, K. (2010). *Atatürk*. (Çev. Dilek Zaptçioğlu). İstanbul: İletişim Yayınları. (Eserin orijinali 2008’de yayımlandı).
- Krüger, K. (1981). *Kemalist Türkiye ve Ortadoğu*. (Çev. Nihal Öno). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi. (Eserin orijinali 1932’de yayımlandı).
- Kuzgun, Y. (1999). Türkiye’de Çocuklara Yönelik Rehberlik Çalışmaları. II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresinde (4–6 Kasım 1998) sunulan bildiri. *Cumhuriyet ve Çocuk Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:2* içinde (s. 307–315). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara: SETA Yayınları.

- Kültür Bakanlığı Dergisi. (1937). İlk Öğretim ve Eğitim Meselesi. *Kültür Bakanlığı Dergisi*, Sayı: 20-1, 2-43.
- Maarif Vekâleti Mecmuası. (1930a). Vekil Beyefendinin Nutku. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, Sayı: 19, 114-126.
- Maarif Vekâleti Mecmuası. (1930b). Teftiş Heyetinin Umumi Raporu. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, Sayı: 19, 3-33.
- Maarif Vekâleti Mecmuası. (1927). Maarif Vekili Mustafa Necati Bey Efendi'nin Avrupa Tedkik-i Seyahatleri. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, Sayı: 11, 120-129.
- Maarif Vekâleti Mecmuası. (1926a). Layihalar: Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, Cilt: 2, Sayı: 7, 135-246.
- Maarif Vekâleti Mecmuası. (1926b). İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Musiki Kitapları Hakkındaki Raporu. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, Cilt: 3, Sayı: 14, 412-424.
- Maarif Vekâleti Mecmuası. (1926c). İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Kıraat Kitapları Hakkındaki Raporu. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, Cilt: 2, Sayı: 8, 21-25.
- Mahmut, N. (1926). Amelî Mektep - Ekol Aktiv (Ecole Active). *Muallimler Birliği*, Cilt: 1. Sene, Sayı:7.
- Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*. İstanbul, Devlet Basımevi.
- Mango, A. (2004). *Atatürk – Modern Türkiye'nin Kurucusu*. (Çev. Füsün Doruker). İstanbul: Remzi Kitabevi. (Eserin orijinali 1999'da yayımlandı).
- Martin, O.M., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Gregory, K.D., Smith, T.A., Chrostowski, S.J., Garden, R.A. ve O'Connor, K.M. (2000). *TIMMS 1999 International Science Report*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, O.M., Mullis, I.V.S., Foy, P. ve Stanco, G. M. (2012). *TIMMS 2011 International Results in Science*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Melzig, H. (2011). Kemal Atatürk Osmanlı'nın Çöküşü, Türkiye'nin Dirilişi. (Çev. Ahmet Arpad). İstanbul: Alfa Yayınları. (Eserin orijinali 1937'de yayımlandı).
- Mesud, Z. (1926). Maarif İslahatımız Münasebetiyle Bazı Tetkikler ve Düşünceler. *Maarif Vekâleti Mecmuası*, Cilt: 2, Sayı:8.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015- '16*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014- '15*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015b). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Faaliyet Raporu 2014*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014a). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013- '14*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014b). *Yazı (08/08/2014): Okul Öncesi Eğitimde Yönetmelik Uygulaması*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Sayı:28219185/100/3299574.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014c). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararı: İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması*. Sayı: 86 Tarih: 04/09/2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014ç). *2014 Yılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Uygulaması Tercih ve Yerleştirme e-Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014d). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Uygulaması Kapsamında 2014–2015 Eğitim Öğretim Yılı İçin Ortaöğretim Kurumlarına Yerleştirme İşlemlerinin Esas ve Usulleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014e). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararı: Genel Lise, Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri*. Sayı: 6 Tarih: 27/01/2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014f). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete: 26.07.2014–29072.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararı: 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı*. Sayı: 133 Tarih: 25/09/2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *0–36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013c). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararı: Okul Öncesi Eğitim Programı*. Sayı: 132 Tarih: 09/09/2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013ç). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013d). *2013–2014 Eğitim-Öğretim Yılı Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları e-Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013e). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararı: İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Ortaokul Kısımında Değişiklik Yapılması*. Sayı: 22 Tarih: 28/05/2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013f). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013g). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013ğ). *Ortaöğretim İzleme Ve Değerlendirme Raporu 2013*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012a). *Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete: 21.07.2012–28360.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012b). *Genelge (2012/20): 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Kalem Müdürlüğü. Sayı:B.08.0.ÖKM.0.00.00.00/401.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012c). *Genelge (2012/36): Okulöncesi Eğitim Programlarının Uygulanması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Sayı: B.08.0.TTK.0.06.03.00–101.01.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012ç). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararı: Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı*. Sayı: 159 Tarih: 14.09.2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012d). *Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012e). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete: 21.07.2012/28360
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012f). *Yazı (03/07/2012): Okul Dönüşümleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Sayı:B.08.0.TEG.0.04.00.00-100/(03)10124.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012g). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararı: İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi*. Sayı: 69 Tarih: 25.06.2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012ğ). *Öğretmenlerin İl içi Alan Değişikliği Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012h). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011a). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi – 2011*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011b). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010a). *Genelge (2010/30): Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Sayı: B.08.0.OGM.0.06.05.00.160.01.01/3669.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010b). *Uzmanlaşmış Mesleki Edindirme Merkezleri Projesi Bilgilendirme Kitapçığı*. Ankara: Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010c). *Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği*. Resmî Gazete: 04.09.2010–27692.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010ç). *PISA 2006 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010d). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010e). *Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete: 21.05.2010–27587.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010f). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009-2010*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010g). *Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı Yönerge ve Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009a). *Genelge (2009/53): Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. Sayı: B.08.0.OÖG.0.07.01.03.321/1744.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009b). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009c). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2008-2009*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009ç). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008a). *Genelge (2008/81): Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarlığı. Sayı: B.08.0.MÜB.0.37.02.00/1608.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008b). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2007-2008*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008c). *Yazı (24/07/2008): Yetiştirici Sınıflar Haftalık Ders Çizelgesi ve Eğitim Materyalleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Sayı: B.08.0.TTK.0.01.01.01/005745.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007a). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2006-2007*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007b). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://oges.meb.gov.tr/docs/64_soru.pdf adresinden 28.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007c). *E-okul Kullanım Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Bilişim Hizmetleri Dairesi. e-okul.meb.gov.tr/dokümanlar/e-okul-kilavuz.pdf adresinden 18.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36–72 Aylık Çocuklar İçin)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003a). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete: 27.08.2003/25212
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003b). *TIMMS 1999 Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). *2002 Yılı Başında Milli Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Rakam ve Grafiklerle Milli Eğitimimiz*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Mikusch, D. V. (1981). *Gazi Mustafa Kemal Avrupa ile Asya Arasındaki Adam*. (Çev. Esat Nermi Erendor). İstanbul: Remzi Kitabevi. (Eserin orijinali 1929'da yayımlandı).

- Muallimler Birliği. (1925). Muallimler Birliği Halk Dershaneleri Talimatnamesi. *Muallimler Birliği, Sayı: 3*, 134.
- Mullis, I.V.S., Martin, O.M., Gonzalez, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J. ve Smith, T.A. (2000). *TIMMS 1999 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, O.M., Foy, P., ve Arora, A. (2012). *TIMMS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College
- Mumcu, A. (1994). *Tarih Açısından Türk Devriminin Temelleri ve Gelişimi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Mütercimler, E. (2008). *Fikrimizin Rehberi Gazi Mustafa Kemal*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Nedim, V. (1930). Köylü-Kooperatif-Muallim. *İçtihat İdjtihad, Sayı:295, 15 Nisan 1930*, 5369–5370.
- Neziroğlu, İ. ve Yılmaz, T. (2013). *Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 1 (24 Nisan 1920 – 22 Mayıs 1950)*. Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı Yayınları.
- OECD. (2014a). *Country Note: Turkey. Education at a Glance 2014*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> adresinden 18.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2013a). *Country Note: Turkey. Education at a Glance 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *Bir Bakışta Eğitim 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013c). *Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012a). *Education at a Glance 2012-Highlights*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012b). *Günümüzde Eğitim 2013 OECD Görüşü*. Paris: OECD Publishing
- OECD. (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World Volume 1 – Analysis*. OECD Publishing.

- Oğuzkan, A.F. (1982). Ülkemizde Öğretmen Eğitiminin Gelişimi. *Eğitim ve Bilim, Cilt:7, Sayı:38*, 37–45.
- Okçabol, R. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi. Gök, F. (Edt.), *75 Yılda Eğitim* içinde (s. 249–262). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Okmak, F. (2009). *Türkiye Muallimler Birliği Mecmuasının Sistemik Tahlili*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Oktay, A. (1999). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi. II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresinde (4–6 Kasım 1998) sunulan bildiri. *Cumhuriyet ve Çocuk Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:2* içinde (s. 289–298). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Okul ve Öğretmen. (1937a). Biz Bize: Meslektaşlarımızın Dertleri. *Okul ve Öğretmen, Sayı:13*, 196–198.
- Okul ve Öğretmen. (1937b). Kültür: Bir Ankete Cevaplar. *Okul ve Öğretmen, Sayı:15*, 438.
- Okul ve Öğretmen. (1937c). Konferanslar ve Neticeleri. *Okul ve Öğretmen, Sayı:15*, 385–386.
- Okul ve Öğretmen. (1937ç). Aylık Konuşma: İlkokul Programı. *Okul ve Öğretmen, Sayı:11*, 8–10.
- Okul ve Öğretmen. (1937d). Aylık Konuşma: İlkokul Programının Öğretim ve Eğitim Prensipleri. *Okul ve Öğretmen, Sayı:13*, 199–201.
- Okul ve Öğretmen. (1936a). Modern Tahsil ve Çocuğun Teheyyüç İhtiyaçları. *Okul ve Öğretmen, İkinci Cilt, Sayı: 6–7*, 9–12.
- Okul ve Öğretmen. (1936b). Dertlerimiz. *Okul ve Öğretmen, İkinci Cilt, Sayı: 6–7*, 149–150.
- Okur, M. (2005a). Milli Mücadele Ve Cumhuriyetin İlk Yıllarda Milli ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 5, Sayı 1*.
- Okur, M. (2005b). Türkiye'de Milli ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları (1920–1928). *Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi Cilt: IV Sayı: 11*.
- Oliva, P. (1982). *Developing the Curriculum*. USA: Little, Brown & Company (Canada) Limited.

- Onat, N. (1984). *Cumhurbaşkanı Gazi M. Kemal Paşa'nın Sonbahar Gezileri*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Oral, I. ve McGivney, E. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz*. İstanbul: ERG
- Oral, I. ve McGivney, E. (2013). *Türkiye'de Matematik Ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarının Belirleyicileri Tıms 2011 Analizi*. İstanbul: ERG
- Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Second Edition, Boston, Allyn and Bacon.
- Ozankaya, Ö. (1995). *Cumhuriyet Çınarı*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Öksüzoğlu, A. F. (2003). *Eğitimin Tarihi Temelleri: Eğitimin Tarih İlişkisi – Eğitim Tarihi*. Küçükahmet L., Külahoğlu, Ş. Ö., Çalık, T., Topses, G., Korkmaz, A. (Diğer Yazarlar). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 4. Baskıdan Tıpkı Basım. Ankara: Nobel Yayınları, 122–128.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2012, 20 Nisan). *2012-YGS Sonuçları*. http://doküman.osym.gov.tr/pdfdoküman/2012/OSYS/2012YGS_SonucLari.pdf adresinden 23.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2013, 20 Nisan). *2013-Yükseköğretime Geçiş Sınavının (2013-YGS) Değerlendirilmesi*. http://doküman.osym.gov.tr/pdfdoküman/2013/OSYS/2013-YGS-SonucAciklama_Sunum.pdf adresinden 24.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (t.y.). *Sınavlara İlişkin Sayısal Bilgiler*. Aşağıdaki adreslerden 24.11.2014 tarihinde alınmıştır.
2009 yılı verileri için:
osym.gov.tr/dosya/1-50394/h/bulten7.xls
2008 yılı verileri için:
osym.gov.tr/dosya/1-46177/h/ossbulten2.xls
2007 yılı verileri için:
<http://osym.gov.tr/dosya/1-38286/h/2007osssayisalbilgiler.pdf>
2006 yılı verileri için:
<http://osym.gov.tr/belge/1-6453/2006-osys-sayisal-bilgileri.html>
2005 yılı verileri için:
<http://osym.gov.tr/belge/1-4323/2005-ossde-ham-puan-ortalamalari-ve-standart-sapmalari-.html>
2004 yılı verileri için:
<http://osym.gov.tr/belge/1-4690/2004-oss-ham-puan-ortalamalari-ve-standart-sapmalar.html>
2003 yılı verileri için:
<http://osym.gov.tr/belge/1-4844/oss-ham-puan-ortalamalari-ve-standart-sapmalari.html>

2002 yılı verileri için:
<http://osym.gov.tr/dosya/1-28869/h/ozettum.pdf>
2001 yılı verileri için:
<http://osym.gov.tr/dosya/1-29070/h/ozettum.pdf>

- Öz, A. (2014). Heyet-i İlmiye Toplantıları ve Milli Eğitim Şuralarında Din Eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:29. 129–156.
- Özdemir, H. (2000). Bir Cumhuriyet Öğretmeni. *G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 2/2000, 35–68.
- Özdemir, Y. ve Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *A.Ü.Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, Sayı: 45, 235–262.
- Özel, E. (2007). *Atatürk Dönemi Türk Eğitim Politikaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özkan, S. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztoprak, L. (2005). Atatürk: Sanat, Sanatçı ve Resim. Atatürk Araştırma Merkezi. (Hazırlayan). *Beşinci Uluslararası Atatürk Kongresi 8–12 Aralık 2003*. Ankara. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Öztürk, C. (2010). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Edt.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde (s. 179–224). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, S. (2005). Muhalif Bir Gazete: "Mücadele" (1931). *Selçuk İletişim*, C.3, S. 4, Ocak 2005, 152–165.
- Parker, B. (1939). *Türkiyede İlk Tahsil Hakkında Rapor*. İstanbul, Devlet Basımevi.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum Design and Development*. New York, USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Resmi Gazete. (2014). *6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. 14 Mart 2014. Sayı: 28941.
- Resmi Gazete. (2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. 11 Nisan 2012. Sayı: 28261.
- Resmi Gazete. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı*. 1 Temmuz 2006. Sayı:26215

- Resmi Gazete. (2001). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. 17 Nisan 2001. Sayı:24376.
- Resmi Gazete. (1997). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun*. 18 Ağustos 1997. Sayı:23084.
- Resmi Gazete. (1981). *2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu*. 6 Kasım 1981. Sayı:17506.
- Resmi Gazete. (1937). *Ankarada Bir Tıp Fakültesi Tesisleri Hakkında Kanun*. 23 Haziran 1937. Sayı:3638.
- Resmi Gazete. (1935). *Ankarada Bir Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Kurulması Üzerine Kanun*. 22 Haziran 1935. Sayı:3035.
- Resmi Gazete. (1933). *Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanunise ve Orta Mektepler Talimatnamesi*. 22 Haziran 1933. Sayı:2434.
- Resmi Gazete. (1931). *Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi*. 17 Kânunusani (Ocak) 1931. Sayı:1701.
- Resmi Gazete. (1929). *Millet Mektepleri Talimatnamesi*. 16 Teşrinievvel (Ekim) 1929. Sayı:1321.
- Sadık, N. (1929). Darülfünun Nutku. *Hayat, Cilt: VI, Sayı:141, 15 Teşrinievvel 1929, 4-5*.
- Safa, İ. (1925). Maarif-i Umumiye Müessesesinden Maksat Nedir? (Terbiye'de Gayemiz - Tedrisatta Gayeler - Bu Sene Tatbik Olunacak Program). *Maarif Vekâleti Mecmuası, Sayı: 1*.
- Saffet, M. (1929). Mektelerimizde Edebiyat Tedrisatı. *Hayat, Cilt: VI, Sayı:143, 15 Teşrinsani 1929, 3*.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sanayi ve Ticaret Bakanlığı. (2010). *Türkiye Sanayi Strateji Belgesi 2011-2014*. Ankara: T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı.
- Sarıçay, Ş. ve Gökçe, R. (2011). Dergi Yayıncılığında 150. Yıl. *Akademik Gıda 9(2)*. 57–59.

- Saygılı, Ş., Cihan, C. ve Yavan, Z.A. (2006). *Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar*. İstanbul: TÜSİAD.
- Saylan, N. (2001). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Program Tasarısı İle İlgili Görüşleri ve Tasarı Süreçlerindeki Davranışlarının Belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 4 Sayı:6*, 1–13.
- Saylan, N. (1999). İlköğretim Program Tasarılarının Tarihsel Süreç İçinde Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 2 Sayı:3*, 100–119.
- Serper, Ö. ve Gürsakal, N. (1989). *Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Servet, M. (1929). Bir Terbiye Meselesi. *Hayat. Cilt: VI Sayı134*, 57.
- Söğütlü, İ. (1933). Darülfünundan Üniversiteye: Cumhuriyet Türkiye'sinde İlk Üniversite Reformu (1933). *Liberal Düşünce, Sayı:34, Bahar 2004*, 121-128.
- Sönmez, V. (1999). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). Eğitim Bilimine Giriş. İçinde Sönmez, V. (Ed.), *Eğitimin Tarihsel Temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinkesen, A. (1982). Atatürk'çü Düşün Sisteminde Mesleki ve Teknik Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt:15 Sayı:1*.
- Şenalp, L. (1996). Atatürk'ün Tarih Bilgisi. Atatürk Araştırma Merkezi. (Hazırlayan). *Uluslararası İkinci Atatürk Sempozyumu 9–11 Eylül 1991*. Ankara. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Şencan, H. (2008). *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Sorunlar-Öneriler*. İstanbul: MÜSİAD.
- Şimşek, A. (1999). Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeniden Yapılanma. Gök, F. (Edt.), *75 Yılda Eğitim içinde* (s. 237–240). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Şimşek, U., Küçük, B. ve Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall 2012*, 2809–2823.

- Şinasi. (1937). Aile Bilgisi ve Okulda Yardım Kurumları. *Okul ve Öğretmen*, Sayı:13. 207–216.
- Şişman, M., Acat, M.B., Aypay, A. ve Karadağ, E. (2011). *TIMSS 2007 Ulusal Matematik Ve Fen Raporu 8. Sınıflar*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- T.C. Anayasa Mahkemesi. (2014). *Araştırma ve İçtihat Birimi (AR-İÇ) Bilgi Notu AİHM Kararları 2014/80*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi Araştırma Ve İçtihat Birimi. [http://hudoc.echr.coe.int/eng-press#{"itemid":\["001-156852"\]}](http://hudoc.echr.coe.int/eng-press#{) adresinden 31 Aralık 2015'de alınmıştır.
- T.C. Başbakanlık. (1973). *Atatürk'ün Özel Kütüphanesinin Kataloğu*. Ankara, Başbakanlık Basımevi.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2007). *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Eski ikinci Daire Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye (Başvuru no. 1448/04) Kararı*. Ankara: Dışişleri Bakanlığı Avrupa Konseyi ve İnsan Hakları Genel Müdür Yardımcılığı.
- Taray, C. H. (1929a). Mühim Bir Nutuk. *Hayat. Cilt: VI Sayı137*, 2.
- Taray, C. H. (1929b). Müsahabe: Maarif Siyasetimiz. *Hayat. Cilt: I Sayı139*, 1-3.
- Taşdemirci, E. (1996). Atatürk'ün Halk Eğitimi Hakkında Görüşleri ve Atatürk Döneminde Türkiye'de Halk Eğitimi Faaliyetleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:7*, 495–501.
- Taşdemirci, E. (2005). Darülfünunu Üniversiteleştiren Lider Atatürk. Atatürk Araştırma Merkezi. (Hazırlayan). *5. Uluslararası Atatürk Kongresi 8-12 Aralık 2003*. Ankara. Atatürk Araştırma Merkezi.
- TBMM Zabıt Cerideleri. Zabıt Ceridelerine ilişkin kaynak bilgileri tarihlerine göre aşağıda listelenmektedir:
- 17 Nisan 1340, C: 2, İ: 40
 - 12 Nisan 1927, C: 1, İ: 51
 - 22 Nisan 1928, C: 1, İ: 64
 - 18 Mayıs 1930, C: 1, İ: 60
 - 16 Temmuz 1931, C: 1, İ: 29
 - 17 Mayıs 1933, C: 1, İ: 52
 - 26 Mayıs 1937, C: 1, İ: 65
 - 26 Mayıs 1938, C: 1, İ: 67
- TEDMEM. (2015a). *Ulusal Eğitim Programı 2015–2022*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2015b). *Siyasi Partilerin 2015 Genel Seçim Bildirgeleri: Eğitim Politikalarına İlişkin Değerlendirmeler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- TEDMEM. (2014a). *2014 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2014b). *PISA 2012: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Ankara: Öncü Basımevi.
- TEDMEM. (2014c). *19. Millî Eğitim Şûrasına İlişkin Değerlendirmeler*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Tezcan, M. (2009). Eğitim Bilimine Giriş. İçinde Sönmez, V. (Ed.), *Eğitimin Siyasal Temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezel, Y.S. (1994). *Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- TOHUM ve ERG. (2011). *Kaynaştırma / Bütünleştirmenin Etkilliliğinin Artırmak İçin Politika ve Uygulama Önerileri Projesi Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu*. İstanbul: ERG.
- Tonta, Y. ve Al, U. (2007). *Türkiye’nin Bilimsel Yayın Haritası: Türkiye’de Dergi Yayıncılığı Üzerine Bibliyometrik Bir Araştırma*. PROJE NO: SOBAG-105K088. Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara.
- Topses, G. (1999). Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi. Gök, F. (Edt.), *75 Yılda Eğitim içinde* (s. 9–22). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Turan, Ş. (2010). *Türk Devrim Tarihi III Yeni Türkiyenin Oluşumu (İkinci Bölüm) (1923–1938)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Türk, E. (1999). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Devrim Tarihi Enstitüsü. (1946). *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğ. Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri Cilt I*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Türk Eğitim Derneği. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri Özet Rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk Eğitim-Sen. (2009). *Türkiye’de Üniversite Sorunu ve Üniversite Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Türk Eğitim-Sen.
- Türk Eğitim-Sen. (2010). *18. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporu*. Ankara: Türk Eğitim-Sen.

- Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu. (2004). *Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003–2023 Strateji Belgesi*. Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu.
- Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. (1999). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Türkmenoğlu, D. (2007). Tek Parti Döneminde Ulus İnşa Politikalarının Eğitim Boyutu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Kış 2007, 5(1), 159–172.
- Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 48–62.
- TÜSİAD. (2006, Haziran). *Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar*. TÜSİAD-T/2006–06–420. İstanbul: TÜSİAD.
- Uçar, C., Özerbaş, M.A. (2013). Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2, Sayı:2, 242–253.
- Uluskan, S.B. (2006). Atatürk Döneminde Halk Terbiyesi ve Buna Dair Bir Yayın Örneği: Halk Dergisi. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları, Dergisi*, Sayı 9 (Yıl:5/2006), 189–207. <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuydta/article/view/1023018891> adresinden 16 Şubat 2015’de alınmıştır.
- UNICEF. (2012a). *Türkiye’de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi 2012*. Ankara: UNICEF Türkiye Ofisi. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/sitan-tur-final-2012.pdf&ved=0ahUKEWjxwtDdnsXJAhVEwA4KHdlwBPUQFggeMAA&usq=AFQjCNGF7JNbGGvDIVXSuAhX8mNhpXx3FA> adresinden 17 Haziran 2015’de alınmıştır.
- UNICEF. (2012b, Mart). *Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi Türkiye Ülke Raporu*. Ankara: UNICEF Türkiye Ofisi.
- United Nations Development Programme. (2014). *Human Development Report 2014 Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*. New York, USA: United Nations Development Programme.
- Ural, O. ve Ramazan, M.O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü Ve Bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Edt.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Ülken, H. Z. (2013). *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Ünlü, İ. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Durumlu Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 12-1*. 107-123.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Varış, F. (1998). Eğitim Bilimine Giriş. İçinde Varış, F. (Ed.), *Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Vatandaş, C. (2010). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Bir Toplumsal Değişim Aracı Olarak Eğitimin Modernleştirilmesi. *Sosyoloji Konferansları Dergisi Sayı 42*. 41–62
- Villalta, J. B. (1982). *Atatürk*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. (Eserin orijinali 1937’de yayımlandı).
- Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J. ve Rozsnyai, C. (2008). Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar. İstanbul: TÜSİAD.
- Volkan, V. D. ve Itzkowitz, N. (2008). *Ölümsüz Atatürk*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık. (Eserin orijinali 1984’de yayımlandı).
- Wigley, S., ve Wigley, A.A. (2013). Türkiye’de Eğitim Politikalarının Gelişimi ve Sonuçları. Yıldız, M. ve Sobacı, M. Z. (Edt.), *Kamu Politikaları* içinde (s. 320–363). Ankara: Adres Yayınları.
- World Bank. (March, 2013). *Promoting Excellence in Turkey’s Schools*. Washington, DC, ABD: The World Bank.
- Yalın, A., Levent, B., Eroğlu, Ç.Y., Cerrah, N. ve Sundur, Y.T. (2005a). ‘Haydi Kızlar Okula!’ Kız Çocuklarının Okullulaşmasına Destek Kampanyası Gönüllüler İçin Rehber Kitapçık. (2. Baskı). Ankara: UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- Yalın, A., Levent, B., Eroğlu, Ç.Y., Cerrah, N. ve Sundur, Y.T. (2005b). *Haydi Kızlar Okula Kız Çocukların Okullulaşmasına Destek Kampanyası Öğretmen El Kitabı*. (2. Baskı). Ankara: UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (2001). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İçinde Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.), *Eğitimin Tarihsel Temelleri*. (ss.19–42). (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yücel, C., Karadağ, E. ve Turan, S. (2013, Şubat). *TIMSS 2011 Ulusal Ön Değerlendirme Raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.

Yükseköğretim Kurulu. (2007, Şubat). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.

Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu. (2007). *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi (Sürüm: 2007/1.1)*. Ankara: Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu.

Zarakol, A. (2012). *Yenilgiden Sonra Doğu Batı ile Yaşamayı Nasıl Öğrendi*. (Çev. Barış Cezar). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

EKLER

EK 1. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey'in Yurtdışı İnceleme Gezisine Ait Bir Fotoğraf



Maarif Vekili Mustafa Necati Bey Efendi ve arkadaşları Layıpzığ'da Türk talebe müfettişi Ahmet Hamdi Bey ve Türk talebesiyle birlikte. (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1927 (Mayıs), Sayı: 11, Cilt: 3.

EK 2. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey'in Yurtdışı İnceleme Gezisine Ait Bir Fotoğraf: Roma'da Üniversite Gençleriyle



Maarif Vekili Mustafa Necati Bey Efendi ve arkadaşları Roma'da Darulfünun gençleri arasında. (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1927 (Mayıs), Sayı: 11, Cilt: 3.

EK 4. RESMÎ GAZETEDE YAYIMLANAN LİSE ve ORTA MEKTEPLER
TALİMATNAMESİ'NİN İLK SAYFASI

T.C. Resmî Gazete

Tesis tarihi: 7 Teşrinievvel 1336

<i>İdare ve gazı işleri için Başvokâlet Müdevesnat Mûdûrlüğüne müracaat olunur</i>	17 KANUNUSANI 1931 CUMARTESİ	SAYI: 1701
--	--	------------

Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi

Maarif Vekâletinden:

I

UMUMİ MADDELER

1 — Liseler, talebesini yüksek tahsile ihzar eyliyen mekteplerdir. Orta mektepler, talebesini lise sınıflarına ve orta meslek mekteplerine hazırlayan ve yahut onlara ilk mektep fevkinde umumî maldematla beraber mesleki bazı malumat veren mekteplerdir. Liselerde orta mektep sınıfları da bulunabilir.

2 — Orta mekteplerle liseler; talebesinin sıhhi itiyatlar almasını, bir aile uzvu, bir meslek adamı ve Türkiye Cumhuriyetinin vatanında şafatle millet hayatı içinde müsmir faaliyette bulunmasına, boş zamanlarını iyi istimal etmeğe alışmasını, bulırsa onlarda ahlâki bir seçiye teşekkül etmesini hedef ittihaz eder. Mektep bu hedefi tedrisatle, telkin edeceği faaliyet tarzları, vereceği itiyatlar, meharretler, alâka ve mekûrelerle ve bilfiil talebeyi yaşatacağı içtimai hayat ile istihale çalışır. Müessesenin kıymeti bu hususta istihsal edeceği müsabet neticelerle ölçülür.

3 — Lise ve orta mekteplerin tahsil müddeti ve tedris edülen dersler müfredat programları tesbit olunur.

4 — Mektebin idaresi müdüre mevdudur. İdare işlerinde müdürün yardımcıları başmuavinle muavinlerdir. Bunlardan başka mekteplerde dahiliye şefi, kâtip ve hesap memuru, muhayas memuru, ders aletleri muhafızı ve kütüphane memuru vardır. Bir mektebin kadrosuna bunlardan fazla olarak memur âlavesi Maarif Vekâleti Mûdûrlük Encümeninin kararına bağıdır.

II

İDARE HEYETİ

1. Müdür

5 — Müdür, mektebin idari, terbiyevî ve tedrisî işlerinden ve bu talimatname dairesinde malî hususattan me'sul olup mektebin bütün işlerinde de murakabe salâhiyetini haizdir. Müdürün vazifelerinden başlıcaları şunlardır:

A) Müdür, tayini kendisine ait olan müstahdemleri kanun ve talimatnameler dairesinde tayin ve tecziye etmeğe ve icabında vazifelerine hitam vermeğe ve doğrudan doğruya Vekâletçe tayin olunan memur ve muallimlerden vazifesini lâyıkile yapmayanlar hakkında da merciiine tekliflerde bulunmağa salâhiyettardır.

B) Müdür, fevkalâde sebeplere istinaden lüzum görürse bir memur veya muallime işten el çektirir ve keyfiyeti yirmi dört saat zarfında merbut bulunduğu makama esbabı mucibesile bildirir. Mektep inzibat meclisi kararlarından istizana muhtaç olmaları müdür icra ve tatbik eder.

C) Müdür, herhangi bir suretle, ihlâl eden memuriyet ve muallimliklere, ve muvakkat sebep ve mazeretler yüzünden vazifelerine devam edemeyecek memur ve muallimlerin yerlerine münasip vekiller intihap ve bunlara verilecek maaş miktarını kanun dairesinde tesbit ile tayin eder ve keyfiyeti merciiine bildirir.

D) Müdür, haftalık ders cetvellerini, muallim ve memurların nöbet cetvellerini tanzim ve tasdik eder.

E) Müdür, her sene mektep bütçesini tanzim eder ve kanunusani ayında Maarif Eminliğine gönderir.

6 — Müdür, tedrisatı tanzim ile mükelleftir. Bu hususta Müdürce terettüp eden vazifeler şunlardır:

A) Derslerin birbirine ahenkar bir surette tedrisi için teşebbüslerde ve teşviklerde bulunmak;

B) Mektepte ve mektebin bulunduğu mahalde mevcut ve tedrisatta istifadeye elverişli eya ve vasıtalarından ve muhtelif müesseselerden muallimlerin dersleri için istifade edebilmelerini temin etmek;

C) Muallimlerin tedrisatta vazifelerini kolaylaştıracak tedbirler ittihaz eylemek;

D) Tedrisatın memleket ve muhit mühveri etrafında ilerlemesini temin etmek.

Müdür, bu mesaisini ders yılı nihayetinde vereceği bir raporla Maarif Eminine bildirir.

EK 5. DARÜLFÜNUNUNUN KAPATILARAK YENİ BİR ÜNİVERSİTE KURULMASINA DAİR KANUN

— 776 —

İstanbul darülfünununun ilgasına ve Maarif vekâletince yeni bir Üniversite kurulmasına dair kanun

(Resmî Gazete ile neşir ve ilânı : 6/VI/1933 - Sayı : 2420)

No.
2252

Kabul tarihi
31 - V - 1933

BİRİNCİ MADDE — İstanbul darülfünunu ve ona bağlı bütün müesseseler kadro ve teşkilâtla beraber 31 temmuz 1933 tarihinden itibaren mülğadır.

İKİNCİ MADDE — Maarif vekilliği 1 ağustos 1933 tarihinden itibaren İstanbulda (İstanbul üniversitesi) adı ile yeni bir müessese kurmağa memurdur. Maarif vekâleti bu Üniversitenin teşkilâtına ait kanun lâyihasını en geç 1 nisan 1934 tarihine kadar Büyük Millet Meclisine tevdi eyler.

ÜÇÜNCÜ MADDE — Nafia vekilliğine bağlı olan (Yüksek mühendis mektebi) ile İktisat vekilliğine bağlı (Yüksek ticaret mektebi) ni İstanbul üniversitesi teşkilâtı arasına almağa İcra Vekilleri Heyeti mezdur.

DÖRDÜNCÜ MADDE — Tıp fakültesinin İstanbuldaki umumî, mülhak ve hususî bütçelerle belediye bütçesinden idare edilmekte olan hastanelerden istifade etmesine lüzum görülürse fakültenin bu hastanelerden istifade suretleri ve masrafa iştiraki ve her hastanede ayrılacak yatak adedi ve sair esaslar Dahiliye, Maarif ve Sıhhat ve içtimaî muavenet vekillerince müstereken tayin ve tesbit olunur.

BEŞİNCİ MADDE — İkinci madde mucibince kurulacak üniversitenin 1 ağustos 1933 tarihinden 31 mayıs 1934 tarihine kadar devam edecek olan muvakkat devresi için icap eden tedris, idare ve eenebi mütehassısları kadrolarının tanzimi ve vazifelerin tayini Maarif vekilliğine aittir. Bu muvakkat kadroya girmiş olmak ikinci maddede yazılı Üniversitenin esas kadrosuna girmek için müktesep bir hak teşkil etmez.

ALTI NC İ MADDE — Darülfünunun kadrosuna dahil olanlardan kurulacak Üniversitenin muvakkat kadrosuna alınacak müderris ve muallimler ile bunların muavinleri ve asistanlar 1931 senesi Darülfünun bütçe kanununun 10 ncu maddesi hükmüne göre Darülfünuna verilmekte olan maaşlarını alırlar. Bunlara maaşlarına tekabül eden miktarda ücret verilmesi de caizdir.

Muvakkat devreye ait tedris kadrosundaki vazifelere hariçten tayin olunanların bu vazifeler için kadroda muayyen olan maaşı almalarına 1452 numaralı kanunun umumî hükümleri mâni olduğu takdirde kadrodaki maaş ile bu kanunun teviz ettiği derece maaşı arasındaki fark ilâveten ücret olarak verilebilir.

YEDİNCİ MADDE — Maarif vekilliği İstanbul Üniversitesinde bir telif ve tercüme heyeti kurmağa mezdur. Bu heyete Darülfünunun tedris kadrosunda dahil bulunan zevattan lüzumlu vasıfları haiz olanlar almır ve kendilerine bu yeni hizmetlerine mukabil ücret verilir. Bu ücretler; bu zatlerin Darülfünundaki vazifelerinden dolayı almakta oldukları maaşlar ile Darülfünunun lâğvi dolayısıyla alacakları açık maaşları tutarları arasındaki farkı geçemez. Bu ücretler açık maaşlarının itasına mâni değildir.

SEKİZİNCİ MADDE — Darülfünunun ilgası dolayısıyla açığa kalmış olup-

ta telif ve tercüme heyetine de seçilmemiş olan müderris ve muallimler yeni Üniversite teşkilât kanununun meriyetine veya bu müddet içinde Devlet hizmetlerinden birine tayinlerine kadar yukarıdaki madde hükmüne göre açık maaşı ve mütemmin ücret alırlar. Buna mukabil Maarif vekilliği bu müddet zarfında kendilerine muvakkat hizmetler tevdi edebilir.

DOKUZUNCU MADDE — Darülfünunun 1932 malî senesi bütçe kanununda yazılı membalardan 1933 malî senesi zarfında tahassul edecek varidat Hazinece 1933 muvazenei umumiyesinde lâhika olarak bir taraftan Darülfünun hasılatı adile açılacak nâzım varidat faslına irat ve diğer taraftan Darülfünunun maaş ve ücret ve bilünüm masrafları adı ile Maarif bütçesinde açılacak nâzım masraf faslına tahsisat kaydolunur. Birinci fıkrada yazılı membalardan toplanan paralar Cümhuriyet merkez bankasında Maarif vekilliği emrine bir hesabı cariye yatırılır.

ONUNCU MADDE — Gerek 9 uncu maddede yazılı varidatın gerek darülfünunun hükmü şahsiyetine ait tahsislerin tahsil ve sarfı ve bütün idare işlerinin tedviri için bir muvakkat teşkilât yapmağa Maarif vekili mezdundur.

ON BİRİNCİ MADDE — Darülfünunun 1933 malî senesi haziran ve temmuz aylarına ait umumî hizmetlerinin görülmesi için 9 ncu maddede yazılı varidattan icap eden miktarı Darülfünuna verilir. Bu iki aya ait tahsisatın fasıl ve maddelere tefriki ve lüzum görülürse bu fasıllar arasında münakale yapılması İera Vekilleri Heyetine aittir. Bu varidattan haziran ve temmuz ayları için tahsis olunan miktardan arta kalan miktar ile iki aylık tahsisattan sarfolunmayan kısım beşinci maddede yazılı muvakkat idarenin maaş ve ücret ve diğer bütün masraflarına karşılık tutulmuştur. Bunun fasıl ve maddelere ayrılması ve fasıllar arasında münakalesi kezalik İera Vekilleri Heyetine yapılır.

ON İKİNCİ MADDE — İstanbul darülfünunu ile ona bağlı müesseselere ait bütün kanunlar ve hükümler 31 temmuz 1933 tarihinden itibaren mülgadır.

ON ÜÇÜNCÜ MADDE — Bu kanun 1 haziran 1933 tarihinden muteberdir.

ON DÖRDÜNCÜ MADDE — Bu kanun hükümlerini İera Vekilleri Heyeti memurdur.

3 haziran 1933

<i>Cümhuriyet Reisliğine yazılan tezkerenin tarih ve numarası</i>	:	1 - VI - 1933 ve 1/705
<i>Bu kanunun neşir ve ilânının Başvekilliğe bildirildiğine dair Cümhuriyet Reisliğinden gelen tezkerenin tarih ve numarası</i>	:	3 - VI - 1933 ve 1/554
<i>Bu kanunun müzakerelerini gösteren zabıtların cilt ve sayfa numaraları</i>	:	Cilt Sayfa 15 256,416,465;167,472,483;486

EK 6. ANKARA DİL VE TARİH – COĞRAFYA FAKÜLTESİ KURULMASINA DAİR KANUN

Sayıfa : 5372

(Resmî Gazete)

22 HAZİRAN 1935

Madde 2 — Bu kanun neşri tarihinden muteberdir.
Madde 3 — Bu kanunun hükmünü icraya İcra Vekilleri Heyeti memurdur.

20/6/1935

"2269 numaralı Kanun, 2421 sayılı Resmî Gazetededir.."

Amortisman sandığı hakkında kanun

Kanun №: 2794

Kabul tarihi : 14/6/1935

Madde 1 — Maliye Vekâletinin kontrolü altında olmak ve Cümhuriyet Merkez Bankası Müdürü Umumisi ile bu bankanın Meclisi idare azaları meyanından Maliyece seçilecek iki kişiden mürekkep bir heyet tarafından idare edilmek üzere bir amortisman sandığı teşkil edilmiştir.

Madde 2 — Sandığı idare edecek olan heyetin vazifesi dahili ve harici devlet borçlarına aid tahvilleri mübayaâ etmek ve bunların piyasasını tanzim için icabeden mali ve iktisadi müdahaleleri yapmaktır.

Heyetin tahvil alm ve satımına müteallik kararları Maliye Vekâletnin tasvibile icra olunur.

Madde 3 — Mülhak ve hususi bütçe ile idare edilen müesseseler ve bunlara bağlı sandıklar ve bütün bankalar sahib oldukları Devlet tahvillerinin miktarını Amortisman sandığı idare heyetine bildirirler.

Sermayesinde devletin iştiraki bulunan veya hususi bir hükümle Devletçe bir menfaat temin edilmiş olan bankalarla mülhak ve hususi bütçe ile idare edilen müesseseler ve bunlara bağlı sandıklar sahib oldukları Devlet tahvillerini satmak istedikleri takdirde önce Amortisman sandığına müracaat ederek Maliye Vekâleti ve sarıdik idare heyetile alâkalı müesseseye vekili müştereken tahvillerin satış şartlarını kararlaştırırlar. Amortisman sandığı yukarıda gösterilen müesseselerin ellerindeki tahvillerin kupon bedellerine taallük eden döviz hesabları ile de hususi hükümlerine göre alâkâlıdır.

Madde 4 — Amortisman sandığına beş milyon liraya kadar sermaye vermeğe Maliye Vekâleti mezundur. Bu sermayenin karşılıkları şunlardır :

A - Umumi bütçelerin varidat fazlaları,

B - Devlet tahvilâtının müruru zamana uğramış kupon ve amortisman bedelleri,

C - 2243 numaralı kanunun 17 nci maddesi mucibince Devlete intikal edecek mebaligle ayniyat bedelleri,

D - 2308 numaralı kanun mucibince müruru zamana uğrayıp Devlete intikal edecek olan faiz, temettü ve ikramiyelerle şirketlere aid hisse senedleri ve tahviller bedelleri.

Madde 5 — 2243 numaralı kanunun 17 nci maddesi mucibince Cümhuriyet Merkez Bankasına tevdi edilen ve edilecek olan mevduat, emanat ve mallûbatın bu bankada muhafaza müddeti, tevdi tarihinden itibaren iki sene olacaktır.

Madde 6 — Amortisman sandığında bulunan tahvillerin gelirleri 5 milyon liralık sermayeye ilâve olunur.

Madde 7 — Amortisman sandığı hesapları, bütçede nâzım hesaplarda açılacak bir maddede gösterilir.

Madde 8 — Amortisman sandığının hesap neticeleri, her sene Divanı Muhasebat birinci reisi ile Divan daire reislerinden en kıdemli olan bir aza tarafından müştereken tetkik olunarak karara bağlanır.

Madde 9 — İdare Heyetini teşkil eden reis ve azalara sandığa aid hizmetlerinden dolayı ayrıca ücret ve hakkı huzur vesaire namile bir şey verilmez.

Madde 10 — Amortisman sandığının bu kanunla mezun kılındığı işler, sandık idare heyetince tanzim ve Maliye Vekili tarafından tasvib olunacak usullere göre yürütülür.

Madde 11 — Bu kanun neşri tarihinden mer'iidir.

Madde 12 — Bu kanunun tatbikına Maliye Vekili memurdur.

20/6/1935

"2243 numaralı Kanun, 2419 sayılı Resmî Gazetededir.."

"2308 " " " 2437 " " " "

Ankara'da bir Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi kurulması üzerine kanun

Kanun №: 2795

Kabul tarihi : 14/6/1935

Madde 1 — Ankara'da bir (Dil ve tarih - coğrafya fakültesi açmak için Kültür Bakanlığına yetge verilmiştir.

Madde 2 — Bu fakülteyi yönetecek işyarlının derece, sayı ve aylıkları ilişik (I) sayılı çizelgede gösterilmiştir.

Bu çizelgede gösterilen işyarlın kadrosu Maarif Vekâleti merkez teşkilât ve vazifeleri hakkındaki 2287 sayılı kanunun 23 üncü maddesine bağlı çizelgeye eklenmiştir.

Madde 3 — Fakültece talebeden alınacak yazılma, okuma, yoklama, seminer ve şehadetname harc ve keseneklerinin tutarı ve toplanması yolları Finans ve Kültür Bakanlarınca kararlaştırılır.

Madde 4 — Fakültenin öğretim ve yönetim işleri Kültür Bakanlığınca yapılacak bir öğrekle saptanır.

Muvakkat Madde 1 — Fakültenin bağlı (2) sayılı çizelgede gösterilen uzmanlarla yönetim işyarlını kadrosu 1935 mali yılı Muvazenei Umumiye kanununun 5 inci maddesine bağlı (D) cetvelinin Kültür Bakanlığı kısmına eklenmiştir.

Muvakkat Madde 2 — Fakülte 1935 mali yılı içinde kullanılacak kesenekli öğretmenler kadrosu ile fakültenin bütün masrafları Kültür Bakanlığının 1935 mali yılı bütçesine konulacak paraya göre Bakanlar kurulunca saptanır.

Madde 5 — Bu kanun yayın tarihinden yürür.

Madde 6 — Bu kanunun hükümlerini Finans ve Kültür bakanları yürütür.

20/6/1935

"2287 numaralı Kanun, 2434 sayılı Resmî Gazetededir.."

Çizelge (1)

Derece	Memuriyetin unvanı	Aded	Maaş
8	Dekan kâtibi	1	45
10	Kalem âmiri	1	35
12	Dahiliye memuru	1	25
12	Kâtib	1	25
12	Kütübhanne memuru	2	25
12	Hesab memuru	1	25

Çizelge (2)

İşyarlının adı	Sayı	Kesenek
Dekan	1	200
Enstitü direktörü	4	50
Daktilo	1	100
"	1	80
Hademe (1)	10	450
<i>Uzmanlar</i>		
Fotoğrafçı	1	150
Desinatör	1	150
Kartografçı	1	150

(1) Sayı ve parayı ve ayda en çok (40) lirayı geçmemek üzere her birinin aylığı tutarını saptamak yetkisi bakanlığın veya bakanlıkça gösterilecek orusundur.

6. Hiç okuma bilmeyenler için haftada altı ders elifba, iki ders hesap başlangıcı ile iki ders serbest ders.
7. Birinci devreyi tamamlayanlar ile o seviyede bulunanlara, Türkçe, Hesap, Milli Tarih ve Coğrafya ve Serbest Dersler gösterilir.
8. Serbest Dersler, medeni ve iktisadi malumatlardan ibarettir.
9. Serbest Dersler, Perşembe günleri akşamı verilir. Konuları idare heyetleri düzenler.
10. On beş istekli olduğunda her dershanede ayrıca bir usul defteri sınıfı açılır bu sınıfa ikinci devre derslerden imtihan verenler kabul olunur.
11. Her devrenin sonunda bu imtihan yapılır. Başarılı olanlara merkez heyetince kabul edilen bir belge verilir.
12. İkinci devreye birinci devreyi tamamlayanlar veya o derecede imtihan verenler kabul edilir.
13. Dersler hanımefendiler için gündüz ve erkekler için gece devam eder. Gündüz veya gece devam edenlere ikişer ders verilir.
14. Her ders bir saattir. Her ders arasında onbeş dakika teneffüs vardır.
15. Haftalık ders cetvelleri derslane müdür ve öğretmenleri tarafından düzenlenir ve bir sureti merkez heyetine gönderilir.
16. Okutulacak kitaplar merkez heyeti tarafından kabul ve ilan edilecektir.

EK 8. 16 Teşrinievvel (Ekim) 1929 Tarihli Resmi Gazetede Yayımlanan
Millet Mektepleri Talimatnamesi'nin İlk İki Sayfası

T.C. Resmî Gazete

Tesis tarihi : 7 Teşrinievvel 1336

<i>İdarî ve tahrîrî muameleler için Başvekalet Müdâvenat Müdürlüğüne müracaat olunur</i>	16 TEŞRİNİEVVEL 1929 ÇARŞAMBA	SAYI : 1321
--	---	-------------

KARARNAME

Kararname No : 8410

Millet mektepleri talimatnamesinin bir senelik tecrübeye göre tadil edilen yeni şekline ait olmak üzere hazırlanan merbut talimatnamenin tatbiki Maarif Vekâletinin 334 numaralı tezkeresiyle yapılan teklifi üzerine İcra Vekilleri Heyetinin 22/9/1929 tarihli içtimasında kabul olunmuştur.

22/9/1929

REİSİCÖMHÜR
GAZİ M. KEMAL

Başvekil <i>İSMET</i>	Adliye Vekili M. Esat beyfendi İçtimada bulunmadı	Millî Müdafaa Vekili <i>M. ABDÜLHALİK</i>	Dahiliye Vekili Ş. Kays Beyfendi İçtimada bulunmadı
Hariciye Vekili <i>Dr. T. RÜŞTÜ</i>	Maliye Vekili Ş. Saracoğlu Beyfendi İçtimada bulunmadı	Maarif Vekili <i>C. HÜSNÜ</i>	Nafia Vekili Recep Beyfendi İçtimada bulunmadı
	İktisat V. Vekili <i>M. ABDÜLHALİK</i>	Sıhhat ve İçtimat Muavenet Vekili <i>Dr. REFIK</i>	

Millet Mektepleri Talimatnamesi



Mahiyet ve gaye

Madde 1 — Türkiye halkını okuyup yazmağa muktedir bir hale getirmek ve ona hayat ve maişetinin istilzam ettiği ana bilgileri kazandırmak maksadiyle millet mektepleri teşkilâtı vücuda getirilmiştir.

Madde 2 — Millet mekteplerinin umumî teşkilâtı sabit ve seyyar olmak üzere (A) ve (B) dersanelerinden, halk okuma odalarıyla köy yatı dersanelerinden mürekkeptir.

Madde 3 — Şehir ve kasabalarda ve mektebi bulunan köylerde açılan millet mektebi dersanelerine sabit; mektepsiz köylere bir devre için muallim göndermek suretiyle açılan dersanelere de seyyar dersaneler denir.

Madde 4 — Sabit ve seyyar (A) dersanelerinin vazifesi hiç okuma yazma bilmiyen veya arap harflerini öğrenmiş olan yetişkinleri okur yazar bir hale getirmektir. (A) dersanelerinde tedrisat her sene 1 teşrinisanide başlayıp şubat nihayetinde hitama erer.

Madde 5 — Sabit ve seyyar (B) dersanelerinin hedefi (A) dersanelerini ikmal etmiş ve okuyup yazmayı öğrenmiş olan vatandaşları hayat ve maişetlerinin ve vatandaşlık sıfatlarının istilzam ettiği ana bilgilerle teçhiz etmektir. Bu dersanelerde de tedrisat (A) dersanelerinde olduğu gibi 1 teşrinisanide başlayıp şubat nihayetinde hitama erer.

Millet mekteplerinin miktarı ve müdavimleri

Madde 6 — İlk mektep bulunan her yerde mevcut ilk mektep muallimi adedince ve mektepsiz köylerde de talimatnamenin seyyar dersanelere ait maddelerinde muharrer şartların istikmalî derecesiyle mütenasip olarak 15 ilâ 40 talebenden mürekkep millet mektebi dersaneleri küşadına çalışılır.

Madde 7 — Millet mektebi dersanelerinde yaşları 16 ile 45 arasında bulunan bilûmum kadın ve erkek vatandaşlar okutulur.

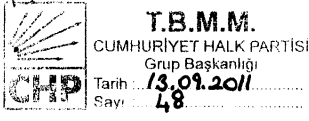
Teşkilât

Madde 8 — Kadın erkek her Türk vatandaşı millet mektepleri teşkilâtının yardımcı uzurları ve aslî talebesidir.

Madde 9 — Millet mektepleri teşkilâtının Umumî Reisi ve millet mekteplerinin Başmuallimi Reiscümhur Gazi Mustafa Kemal Hazretleridir.

Madde 10 — Büyük Millet Meclisi Reisi, Başvekil, İcra Vekilleri, Büyük Erkânıharbiye Reisi ve Halk Fırkası Kâtibi Umumisi bu teşkilâtın reisleridir.

EK 9. Balıkesir Milletvekili Namık Havutça'nın Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun Teklifi ve Gerekçesi



TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ BAŞKANLIĞI'NA

Devlet Memurları Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik yapılmasına ilişkin kanun teklifim ve gerekçesi ekte sunulmuştur.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Av. Namık HAVUTÇA

Balıkesir Milletvekili

T.B.M.M. BAŞKANLIĞI				
Tali Komisyon	Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor			
Esas Komisyon	Plan ve Bütçe			
Tarih:	01 EKİM 2011	F. No:	2/72	
Md.Y.	Müdür	D.Bşk.	G.Sek. Y.	Gen.Şek.
KG	AVR	J	KANW	J
BAŞKAN	M			



MADDE GEREKÇELERİ

MADDE 1- Madde ile Milli Eğitim Bakanlığına tahsis edilen serbest öğretmen kadrolarından boş bulunan öğretmen kadrolarına açıkta bulunan öğretmenler atanmıştır.

MADDE 2- Madde ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında öğretmenlik mesleğinin herhangi bir aşamasında kendi isteğiyle ayrılmış olan ancak yeniden atanmak isteyen öğretmenlerin yeniden atanmasına olanak tanınmıştır.

MADDE 3- Madde ile sözleşmeli öğretmenlik istihdamına son verilmektedir.

MADDE 4- Madde ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında sözleşmeli statüde görev yaparken kendi isteğiyle ayrılmış olan ancak yeniden atanmak isteyen sözleşmeli öğretmenlerin yeniden atanmasına olanak tanınmıştır.

MADDE 5- Bu madde ile eğitim öğretim yılı başında öğretmenlere ve Bakanlık Merkez ve Taşra teşkilatlarında çalışan memurlara verilecek öğretim yılına hazırlık ödeneği düzenlenmektedir.

MADDE 6- Yürürlük maddesidir.

MADDE 7- Yürütme maddesidir.

ASLI GİBİDİR

Habip KOCAMAN
Kanunlar ve Kararlar
Müdürü



ATANAMAYAN ÖĞRTEMENLERİN BOŞ BULUNAN KADROLARA ATANMASI VE DEVLET MEMURLARI KANUNU İLE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEŞKİLAT VE GÖREVLERİ HAKKINDA KANUNLARININ BAZI MADDELERİNDE DEĞİŞİKLİK YAPILMASI HAKKINDA KANUN TEKLİFİ

MADDE 1- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'a aşağıdaki geçici madde eklenmiştir:

GEÇİCİ MADDE 12- "Milli Eğitim Bakanlığında tahsis edilen serbest öğretmen kadrolarından boş bulunan tüm öğretmen kadrolarına, 26.12.2010 tarihli ve 6091 sayılı 2011 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanununun 22'nci maddesi kapsamında yapılan atamaların dışında 31/12/2011 tarihine kadar atama yapılır."

MADDE 2- Bu kanunun yürürlüğe girdiği tarihten önce öğretmenlik mesleğinin herhangi bir aşamasında istifa etmiş olmaları nedeniyle (657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 98. Maddesi (a) ve (b) bentlerine göre ilişkisi kesilenler ile disiplin cezası uygulaması veya görevden uzaklaştırma nedenleriyle hariç) kadrolarıyla ilişkileri kesilenler, müracaatları durumunda 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 62 ve 63'üncü maddeleri esas alınarak yeniden görevlerine başlarlar.

MADDE 3- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesinin Sözleşmeli Personel başlıklı B bendindeki "Milli Eğitim Bakanlığında norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılmaması hallerinde öğretmenlerin" ibaresi madde metninden çıkarılmıştır.

MADDE 4- Bu kanunun yürürlüğe girdiği tarihten önce öğretmenlik mesleğini sözleşmeli statüde yaparken herhangi bir nedenle istifa etmiş olmaları, sözleşme yenilememeleri veya sözleşme feshi nedenleriyle ayrılan öğretmenler bu kanun kapsamında eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanır.

MADDE 5- 657 sayılı Kanunun ek 32'nci maddesi uyarınca verilecek öğretim yılına hazırlık ödeneği 1'inci derece 4'üncü kademe öğretmen maaşı neti kadar ödenir. Bu ödeme öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı çalışanlarına da yapılır.

MADDE 6- Bu kanun yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

MADDE 7- Bu kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.

ASLI GİBİDİR
Habip KOCAMAN
Habip KOCAMAN
Kanunlar ve Kararlar
Müdürü



EK 10. MAARİF TEŞKİLATINA DAİR KANUN

— 522 —

Maarif teşkilâtına dair kanun

(Resmî Ceride ile neşir ve ilân : 3/IV/1926 - Sayı : 338)

No.
789

BİRİNCİ MADDE — Türk dili ve buna müteallik bilcümle ilmî meseleler ile iştigal etmek üzere Maarif vekâletinde bir dil heyeti teşkil edilmiştir. Heyet azalarının ne suretle tayin edilecekleri ve vazifelerinin hududu İcra Vekilleri Heyetince yapılacak bir talimatname ile gösterilir.

İKİNCİ MADDE — Münhasıran talim ve terbiye işleriyle iştigal etmek üzere Maarif vekâletinde bir talim ve terbiye dairesi ihdas olunmuştur. Bu daire bir reisin idaresi altındadır. Dairenin şubelerile teşkilâtını idare etmek üzere reisten başka azamî on mütahassis bulunacaktır. Daireye lüzumu kadar memur tayin olunur. Daire reisi, vekâletin; azalar, daire reisinin teklifi ve vekâletin inhasile İcra Vekilleri Heyetince tayin olunur. Dairenin teşkilâtı ve vazifesinin hududu İcra Vekilleri Heyetince yapılacak bir talimatname ile tesbit ve tayin edilir.

ÜÇÜNCÜ MADDE — Maarif vekâleti veya diğer bir vekâlet tarafından açılmış veya lüzumuna göre açılacak mekteplerle bilûmum hususî mekteplerin derecelerinin tayini Maarif vekâletine aittir. Diğer vekâletlere merbut orta tedrisat derecesindeki mekteplerin programları alâkadar vekâletle Maarif vekâleti tarafından müştereken yapılır. Yüksek tedrisat mekteplerinin programları - Maarif vekâletinin mütaaleası alınmak şartile - ait olduğu vekâlet tarafından tanzim ve Maarif vekâletince tescil olunur.

DÖRDÜNCÜ MADDE — Türkiyede hiç bir mektep Maarif vekâletinin ruhsat ve muvafakati olmaksızın açılmaz. Vekâletler muayyen tahsil dereceleri haricinde kendi memur ve mensupları için muvakkat kurs ve talimgâhlar açabilirler.

BEŞİNCİ MADDE — İlk mektepler:

- 1 - Şehir ve kasaba gündüz,
- 2 - Şehir ve kasaba yatı,
- 3 - Köy gündüz,
- 4 - Köy yatı mektepleridir.

Gündüz ilk mektepleri vilâyetlerin idarei hususiye varidatı ile açılır.

Şehir ve kasaba yatı mekteplerini muhtaç kimsesiz çocuklara mahsus olmak üzere Maarif vekâleti açar. Bu nevi mektepler aranılan şartları haiz olmak üzere vekâletin müsaadesile mahallî idareler ve belediyeler tarafından dahi açılabilir.

Köy yatı mektepleri, mektebi olmayan köylerin çocuklarına mahsustur. Bu mektepler gerek umumî ve gerek hususî bütçelerle idare olunabilir.

Bilûmum köy mektepleri idare ve talim heyetleri, çocukları köy hayatından ayırmayacak bir talim ve terbiye usulünü tatbik ile mükelleftir.

Köy mekteplerinin tahsil müddeti en az üç senedir.

ALTINCI MADDE — İlk tedrisat mektepleri Maarif vekâletinin müsaadesile açılır. Bunların programları ile tedris tarzlarının tayini ve murakabesi Maarif vekâletine aittir. İlk tahsil çağındaki çocuklar meslek mekteplerine giremezler. İlk tahsil çağını geçirmiş ve hiç tahsil görmemiş çocukları kabul eden müesseseler bunlara ilk tahsili de vermeğe mecburdur.

YEDİNCİ MADDE — Orta tedarisat mektepleri:

- 1 - Liseler,
- 2 - Orta mektepler,
- 3 - İlk muallim mektepleri,
- 4 - Köy muallim mektepleridir.

Bu mekteplerden başka yüksek ve orta muallim mektepleri vardır.

Yüksek muallim mektebi lise muallimlerini, orta muallim mektebi orta mekteplerle ilk ve köy muallim mekteplerinin muallimlerini ve ilk tedarisat müfettişleriyle tatbikat müdürlerini yetiştirir.

SEKİZİNCİ MADDE — İlk, orta ve yüksek muallim mektepleri mezunları vekâletin göstereceği yerlerde sekiz sene hizmet etmeğe mecburdurlar. Bu müddet zarfında kendi isteğe meslekten ayrılan muallim mektebi mezunlarının, tahsilde buldukları müddete ait mektep masraflarından hisselerine düşen miktarı, yüzde elli fazlasıyla ve aslının faizile birlikte, kendilerinden veya kefillerinden tahsili emval kanununa tevfikân tahsil edilir. Bu gibi muallim mektebi mezunları borçlarını ödemedikçe Devlet dairelerinden hiç birinde kullanılamazlar. Mecburî hizmetten kaçan muallimleri badelihtar istihdam eden malî ve iktisadî müesseselerle ticarethaneler, bu tazminatı üzerlerine almış sayılırlar. Muallim mektepleri talebesinden tahsili isteğe bırakanlarla muallim mekteplerinden şimdiye kadar çıkmış olanlar ve ecnebi memleketlerde Devlet parasıyla tahsil edenler aynı ahkâma tâbidirler.

DOKUZUNCU MADDE — İlk tedarisat muallimlerinin maaşları en az on beş liradır. İlk tedarisat muallim muavinlerinin maaşları en az sekiz liradır.

Orta tedarisat sabit muallimleri staj müddetinde iki bin kuruş maaş alırlar. Muallim unvanını kazandıkları tarihten itibaren maaşları iki bin beş yüz kuruşa iblâğ edilir. Orta tedarisat mevkut muallimlerinin maaşı bin beş yüz kuruştan başlar. Staj müddetinin nihayetinde bin yedi yüz kuruşa çıkarılır.

Gerek orta ve gerek ilk tedarisat sabit muallimlerinin maaşlarına her üç senede yüzde on beş ve mevkut muallimlerin maaşlarına yüzde on nisbetinde zam icra edilir.

ONUNCU MADDE — Devlet hizmetlerinden birinde müstahdem bulunan bir zata, görülecek ihtiyaca binaen, bir muallimlik verildiği takdirde, o derse ait muallimlik mebdde maaşı ile tahsisatı nisbetinde ücret verilir.

ON BİRİNCİ MADDE — İlk tedarisat muallim ve muavinlerine ayrıca ayda bin kuruştan çok, beş yüz kuruştan az olmamak üzere ev kirası verilir.

ON İKİNCİ MADDE — Maarif hizmetinde asıl olan muallimlikdir.

ON ÜÇÜNCÜ MADDE — İlk mektepler müdür ve başmuallimlerine, kıdemlerine göre alacakları muallimlik maaşından başka, idarî hizmetlerine mukabil olmak üzere ücret olarak, ilk tedarisat meclislerinin kararile, ayda on liradan yirmi liraya kadar tahsisat verilir.

İlk tedarisat müfettişleri kıdemlerine göre alacakları maaştan, başka ücret olarak, vilâyet maarif idarelerinin takdiri ve vekâletin tasdıkı ile, on beş liradan otuz liraya kadar tahsisat alırlar.

ON DÖRDÜNCÜ MADDE — Orta mektep müdürleri kıdemlerine göre kanunen alacakları maaştan başka idarî vazifelerine mukabil, ayda yirmi liradan otuz liraya kadar ücret alırlar.

Lise ve muallim mektepleri müdürleri kıdemlerine göre kanunen alacakları maaştan başka, idarî hizmetlerine mukabil, otuz liradan altmış liraya kadar ücret alırlar.

ON BEŞİNCİ MADDE — Vazifesinde müsbet mesaisi, ehliyet ve iktidarı mahallinin en büyük maarif makamı tarafından esbabı mucibeye müsteniden beyan edilerek kendilerine takdirname verilmesi teklif olunan muallimlere, müdürler encümeninin inhasile, vekâlet tarafından takdirname verilir. İki senelik hizmeti fiiliye zarfında üç takdirname alan muallimin müddetine bir sene zammedilir.

İki sene zarfında bu suretle üç defa tevbih cezasına uğrayan muallimlerin kıdemleri bir sene tenzil olunur.

ON ALTINCI MADDE — Maarif meslekinin her hangi şubesinde vazife ifa eden muallimlerle mebus ve asker olanların müddeti hizmetleri kıdemlerine zammolunur. Ancak mazereti makbuleye müstenit olmaksızın muallimlikten çekilen ve bilâhare muallimliğe gelmek isteyen kimselerin eski kıdemleri nazarı itibare alınmaz.

ON YEDİNCİ MADDE — Uzaklıklarına veya sıhhi ve idarî esbaptan dolayı hususî vaziyetleri haiz olmalarına binaen İcra Vekilleri Heyetince tayin ve tefrik ve dereceleri tesbit olunan mahallere bu mahaller haricinden gönderilen muallimlere, sülûsten misle kadar maaş zam ve ana göre tahsisatı fevkalâde ita ve iki senei kâmileye mukabil bir seneye kadar zammolunur. Bu gibi mahallere gönderilen muallimler üç senei kâmile nihayetinde başkamahalle tahvillerini bihakkın talep edebilirler. Müracaatları ertesi tedris senesi iptidasına kadar terviç olunmayan muallimlerin istifaları mücaz olup kendilerine memuriyeti sabıklarına muadil memuriyet verilinceye kadar tam maaş ve tahsisat ita kılınır.

ON SEKİZİNCİ MADDE — Maarif vekâletinin meslekî hizmetleriyle mektep müdürlüklerine munhasıran müderris ve muallimler tayin olunur.

✓ **ON DOKUZUNCU MADDE** — Bu kanunun neşrinden sonra ilk muallim mektepleriyle köy muallim mekteplerinden mezun olanlara elbise ve teçhizat bedeli olarak bir defaya mahsus olmak üzere seksener lira verilir.

YİRMİNCİ MADDE — Türkiye maarif teşkilâtı itibarile mntakalara ayrılmıştır. Bir veya bir kaç vilâyetten teşekkül eden her mntakada bir maarif emini bulunur. Her vilâyette ayrıca bir maarifmüdürü veya memuru dahi vardır.

YİRMİ BİRİNCİ MADDE — Maarif emini, ilk mektep muallim ve muallim muavinleriyle müdür ve başmuallimlerini, ilk tedrisat müfettişlerini, eminalik maiyetindeki kalem heyetini, maarif mntakası dahilindeki vilâyetlerin maarif kalemi başkâtip ve kâtiplerini ve vekâletçe tayin ve vekâlet emrine alınmaları kendilerine bırakılacak diğer maarif müntesiplerini kanun ve talimatnameler dairesinde tayin ve vekâlet emrine alır. İhtar, tektir ve katı maaş gibi cezalar da verir. Maarif eminleri vilâyet bütçelerindeki maarif tahsisatı hakkında meclisi umumîlere arzedilmek üzere vilâyetlere teklifatta bulunurlar. Maarif eminleri, mntakası dahilindeki orta tedrisat mekteplerini de murakabe ederler.

YİRMİ İKİNCİ MADDE — Maarif vekâleti muallimleri - maaş ve sınıflarına hâlel gelmemek üzere - lüzum gördüğü yere tahvil eder. Bilâmazeret kabul etmeyenler müstafi addolunur.

YİRMİ ÜÇÜNCÜ MADDE — Maarif hizmetine dahil olan muallimlerin maaşlarından yirmi yaşına kadar aidatı tekaüdiye tevkif edilmez.

YİRMİ DÖRDÜNCÜ MADDE — Türkiyede yapılacak resmî mektep binaları, kütüphaneler ve müzeler ancak Maarif vekâletinin hazırladığı projeler dairesinde yapılır.

YİRMİ BEŞİNCİ MADDE — Diğer kanunların bu kanuna uymayan ahkâmı muallimler hakkında meri olamaz.

YİRMİ ALTINCI MADDE — Bu kanun neşri tarihinden muteberdir.

YİRMİ YEDİNCİ MADDE — Bu kanunun ahkâmını icraya Dahiliye, Maliye ve Maarif vekilleri memurdurlar.

22 mart 1926

<i>Cumhuriyet Riyasetine tebliği</i>	:	24 - III - 1926 tarih ve 1/838 No. lu tezkere ile
<i>Berayi neşir ve ilân kanununun Başvekâlete tebliğ edildiğini müsr Cumhuriyet Riyasetinden mevru tezkerenin tarih ve numarası</i>	:	25 - III - 1926 ve 4/300
<i>Müzakeratı ihtiva eden zabıt ceridelerinin cilt ve sayfası</i>	:	Cilt Sayfa 22 41 23 235:236,303:324,327,333,334:336,339, 349,353:355
<i>İşbu kanunun alâkadar olduğu diğer kanunların numaraları</i>	:	832,1409

**EK 11. MAARİF EMİNLİKLERİNİN LÂĞVI HAKKINDA 1/86 NUMARALI
KANUN LÂYİHASI VE MAARİF VE BÜTÇE ENCÜMENLERİ
MAZBATALARI**

Sıra No 32

**Maarif eminliklerinin lâğvi hakkında 1/86 numaralı kanun
lâyihası ve Maarif ve Bütçe Encümenleri mazbataları**

T. C.
Başvekâlet
Muamelat Müdrlüğü
Şube :
Sayı : 6/1417

24-V-1931

B. M. M. Yüksek Reisliğine

Maarif Eminliklerinin lâğvi hakkında Maarif Vekâletince hazırlanan ve İcra Vekilleri Heyetinin 23-V-931 tarihli içtimasında Yüksek Meclise arzı kararlaştırılan kanun lâyihası esbabı mucibesile birlikte takdim olunmuştur.

Muktazasının ifasına müsaade buyrulmasını rica ederim efendim.

Başvekil
İsmet

Esbabı mucibe

İcra Vekilleri Heyetince tekarrür eden şekilde Maarif Eminliklerinin lâğvi hakkında Vekâletimizce tanzim kılınan kanun lâyihası raptten takdim kılınmıştır efendim.

Maarif Encümeni mazbatası

T. B. M. M.
Maarif Encümeni
Karar No: 2
Esas No: 1/86

30 - V - 1931

Yüksek Reisliğe

Maarif eminliklerinin lâğvi hakkında teklif edilen kanun lâyihası ve esbabı mucibesi Maarif Vekili Beyefendi ile Müsteşarı Emin Bey hazır oldukları halde okundu. Lâyihanın esbabı mucibesi pek kısa ve gayri kâfi olduğundan Vekil ve Müsteşar Beyefendilerden izahat alınmakla beraber teklif ile alâkadar olan kanunlar da tetkik olundu. Maarif eminliklerinin teşkiline dair ve nisan 1926 tarih ve 338 numaralı kanun ile eminlere verilmiş olan vazifelerden ilk mektep muallim ve baş muallimlerle ilk tedrisat müfettişlerinin ve diğer Maarif memurlarının tayinleri gibi salâhiyetler bilâhare mezkûr kanunu tadil eden kanunlarla kendilerinden alınarak Vekâlete hasredilmiş ve bînetice halihazırda Maarif eminlerinin başlıca vazifeleri buldukları mntakalardaki Maarif müesseselerini teftişe münhasır kalmıştır. Şu halde eminlik teşkilâtının devamına ihtiyaç kalmamış ve Maarif bütçesinde tasarruf lüzumu bu teşkilâtın ilgasını bir zaruret haline getirmiştir.

İlk ve orta tedrisat muallimlerinin terfih ve tecziyelerine dair olan kanunda Maarif eminlerine ait olan vazifeler ahiren bu kanunu tadil eylemek üzere Meclisi Âliye tevdi edilmiş olan diğer bir kanun lâyihasında derpiş edilmiş olduğundan eminliklerin ilgasile maarif hayatında bir sarsıntı husule gelmeyeceği kanaati hasıl olmaktadır.

Maruz mütalealara müsteniden birinci maddeyi esas itibarile kabul eylemekle beraber maddenin « Maarif teşkilâtına dair olan 3 nisan 1926 tarih ve 338 numaralı kanun ile teşkil edilmiş olan maarif eminlikleri lâğvolunmuştur » suretinde tadili tasvip olunmuştur.

İkinci maddeye gelince: Maarif eminlerinin hali hazırda ifa edecekleri vazifeler esas itibarile teftişe münhasır kalmış olmasına ve bu vazifenin muallakta kalması teeviz edilemeyeceğine göre Maarif Vekâleti müfettişleri kadrosuna 12 müfettiş ilâvesile memleketin maarif hayatı için en mühim bir mesele olan teftiş işinin devamına imkân verilmesi muvafık görülmüş ve bu madde ile üçüncü ve dördüncü maddeler aynen kabul olunmuştur.

Maarif En. Reisi	M. M.	Kâ.	Âza	Âza	Âza
Erzurum	Sinop	Afyon Karahisar	A. Cevdet	Ferit Celâl	Rahmi
Nafi Atuf		İzzet Ulvi			
Âza	Âza	Âza	Eminlerin müfettişliklere tayinine		
Refet	Hamdi	Naim Hazim	tafaftar değilm		
			Talât		

Bütçe Encümeni mazbatası

T. B. M. M.
Bütçe Encümeni
M. No. 31
Esas No. 1/86

8 - VI - 1931

Yüksek Reisliğe

Maarif eminliklerinin ilgası hakkında olup Maarif Encümeninin mazbatasile birlikte encümenimize tevdi kılınan kanun lâyihası Maliye ve Maarif Vekilleri Beyler hazır oldukları halde tetkik ve müzakere edildi.

Eminlik teşkilâtının lâğvı Maarif Vekâleti teşkilâtına taallük eden bir mesele olduğu için bu hususta Hükümetin ve Maarif Encümeninin esasta mutabık olarak serdeyledikleri esbabı mucibe üzerinde tevakkuf etmeğe encümenimizce mahal görülmemiştir.

Maarif Vekâleti müfettişli kadrosuna on iki müfettişlik ilâvesine dair olan teklife gelince; bunun hakkındaki Maarif Encümeni esbabı mucibesi varit görülmekle beraber encümenimiz bunun gerek tatbikat ve gerek bizatihi işin icabı noktai nazarından maslahata muvafık olacağı kanaatine vasil olamamıştır. Filhakika müfettişlik kadrosuna yapılan adet ilâvesine mukabil müfettişlik harcırahı maddesine yapılması düşünülen zammın 1 500 liradan ibaret olacağı anlaşılmiş ve bu harcırah şeraiti altında müfettişlerin esaslı bir faaliyet gösterebilecekleri kanaati hasıl olamamıştır. Bu itibarla teftiş şebekesinin takviyesinden ise maarif müdürlükleri teşkilâtının takviyesi vaziyetin icaplarına daha uygun telâkki edilmiş ise de hazır bulunan Vekil Bey tarafından harcırah tahsisatının 1931 teklif bütçesile takviyesine çalışılacağı ve diğer taraftan bu müfettişlerin icap ettikçe maarif müessesatının mütekasif buldukları mühim merkezlerde maarif müdürlüğü vazifesi dahi ifa etmek üzere istihdam edilecekleri temin edildiğinden encümenimizce bu teminat kâfi görülerek Maarif Vekâleti müfettişlik kadrosuna tekliften bir noksan olarak maaşların tevhit ve teadül kanununun beşinci derecesinden beş ve altıncı derecesinden altı müfettişlik ilâvesi kabul olunmuştur.

Umumî Heyetin tasvibine arz olunur.

Reis	Rs. V.	M. M.	Kâtip	Bursa	Çorum
Gümüshane	İstanbul	Konya	Tokat	[1]	Mustafa
H. Fehmi	Ali Rana	K. Zaim	Süreyya		
Elâziz	Erzurum	Kırklareli	Niğde	Sivas	Sivas
H. Tahsin	Aziz	M. Nahit	Faik	Rasım	M. Remzi

[1] Bütçede tasarruf kastile ilga edilen Maarif eminlerinin müfettişlik kadrosuna alınmak suretiler ipkasına taraftar değilim.

Dr. Galip

HÜKÜMETİN TEKLİFİ

Maarif eminliklerinin lâğvı hakkında kanun lâyihası

MADDE 1 — Maarif eminlikleri lâğvolunmuştur.

MADDE 2 — Maarif Vekâleti müfettişleri kadrosuna 12 müfettiş ilâve edilmiştir.

MADDE 3 — Bu kanun neşri tarihinden muteberdir.

MADDE 4 — Bu kanunun ahkâmını icraya Maarif Vekili memurdur.

23 - V - 1931

Bş. V.	Ad. V.	M. M. V.
<i>İsmet</i>	<i>Yusuf Kemal</i>	<i>Zekâi</i>
Da. V.	Ha. V. V.	Ma. V.
<i>Ş. Kaya</i>	<i>Ş. Kaya</i>	<i>M. Abdülhalik</i>
Mf. V.	Na. V.	İk. V.
<i>Esat</i>	<i>Hilmi</i>	<i>M. Şeref</i>
S. I. M. V.		
<i>Dr. Refik</i>		

MAARİF ENCÜMENİNİN TADİLİ

MADDE 1 — Maarif teşkilâtına dair olan 3 nisan 1926 tarih ve 338 numaralı kanun ile teşkil edilmiş olan Maarif eminlikleri lâğvolunmuştur.

MADDE 2 — Maarif Vekâleti müfettişleri kadrosuna teadül kanununun beşinci ve altıncı derecelerinden altışar müfettiş olmak üzere 12 müfettiş ilâve edilmiştir.

MADDE 3 — Hükûmetin teklifi aynen kabul edilmiştir.

MADDE 4 — Hükûmetin teklifi aynen kabul edilmiştir.

BÜTCE ENCÜMENİNİN TADİLİ

MADDE 1 — Devlet memurları maaşatının tevhit ve teadülüne dair olan 1452 numaralı kanunun ikinci maddesine merbut cetvelin Maarif Vekâletine ait kısmından derece, adet ve maaşları aşağıda gösterilen memuriyetler ilga edilmiş ve beşinci dereceden birinci sınıf müfettişlerin adedi ikiden yediye ve altıncı dereceden ikinci sınıf müfettişlerin adedi ise altıdan on ikiye çıkarılmıştır.

D.	Memuriyetin nev'i	Adet	Maas
5	Birinci sınıf Maarif Emni	6	80
6	İkinci sınıf Maarif Emni	6	70
7	Maarif Emni muavini	1	55
11	Mümeyyiz	13	30
14	Kâtip	29	20
17	»	14	14

MADDE 2 — Bu kanun 1 temmuz 1931 tarihinden muteberdir.

MADDE 3 — Bu kanunun hükmünü icraya İcra Vekilleri Heyeti memurdur.

EK 12. MAARİF EMİNLİKLERİNİN FESHEDİLMESİ HAKKINDA KANUN

T.C. Resmî Gazete

Tesis tarihi: 7 Teşrinievvel 1336

İdare ve yazı işleri için
Başvekkâlet Müdevvenat Müdürlüğüne
müracaat olunur

2 TEMMUZ 1931
PERŞEMBE

SAYI: 1838

KANUNLAR

Maarif Emintliklerinin İğası Hakkında Kanun

Kanun №: 1834

Kabul tarihi: 29/6/1931

Madde 1 — Maarif teşkilâtına dair olan 22 mart 1926 tarih ve 789 numaralı Kanunun 20 nci maddesi mucibince teşkil edilmiş olan Maarif Emintlikleri lağvolunmuştur.

Madde 2 — Devlet memurları maaşatının tevhit ve teadülüne dair olan 1452 numaralı kanunun ikinci maddesine merbut cetvelin Maarif Vekâletine ait kısmından derece, adet ve maaşları aşağıda yazılı memuriyetler tayyedilmiştir:

Derece	Memuriyetin nev'i	Adet	Maaş
5	Birinci sınıf maarif emini	6	80
6	İkinci » » »	6	70
7	Maaarif emini muavini	1	55
11	Mümeyyiz	13	30
14	Kâtip	29	20
17	»	14	14

Madde 3 — Bu Kanun neşri tarihinden muteberdir.

Madde 4 — Bu Kanunun hükmünü icraya İcra Vekilleri Heyeti memurdur.

30/6/1931

Madde 3 — Bu Kanun 1 temmuz 1931 tarihinden muteberdir.

Madde 4 — Bu Kanunun hükmünü icraya Nafia Vekili memurdur.

30/6/1931

T. B. M. M. KARARI

Büyük Millet Meclisi Muhasebesinde yapılan tetkik ve teftiş neticesi hakkında

Karar №: 643

Büyük Millet Meclisi Muhasebesinin 1931 senesi kânunusani, şubat ve mart aylarının tetkik ve teftiş neticesini bildiren Meclis Hesaplarının Tetkiki Encümeni Mazbatası kabul edilmiştir.

27/6/1931

Büyük Millet Meclisinin 1931 senesi kânunusani mart ayları hesabı hakkında 5/3 numaralı Meclis Hesaplarının Tetkiki Encümeni Mazbatası

Yüksek Reisliğe

Lira	K.
190 335	55 Kânunusani 1931 iptidasına devredilen mevcut para.
729 506	92 Kânunusani, şubat ve mart 1931 aylarında alınan paralar.
919 842	47

EK 13. 1924 Yılı İlkokul Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler		Ders Saatleri									
		Erkekler					Kızlar				
		Sınıf					Sınıf				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Türkçe	Alfabe	12	-	-	-	-	12	-	-	-	-
	Kıraat (İnşâd ve Temsil)	-	4	3	2	2	-	4	3	2	2
	İmlâ	-	2	2	1	1	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	1	-	2	2	-	1	-	2	2
	Sarf	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
	Yazı (Sülus- Rika)	-	2	1	1	1	-	2	1	1	1
Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri		-	2	2	2	2	-	2	2	2	2
Hesap		2	3	3	3	2	2	3	3	3	2
Hendese		-	-	-	1	2	-	-	-	1	2
Tarih		-	-	1	2	2	-	-	1	2	2
Coğrafya		-	-	1	2	2	-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha		3	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Ev İdaresi (Kızlar)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Müşahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Resim		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
El İşleri		2	2	2	2	-	2	2	-	-	-
Musiki		2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniye		2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Nakış, Biçki ve Dikiş (Kızlar)		-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Toplam		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26

(*) Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.

EK 14. 1926 Yılı İlkokul Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler		1. Devre Ders Saatleri			2. Devre Ders Saatleri	
		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	Alfabe	10	-	-	-	-
	Kıraat	-	4	4	3	3
	İmla	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	2	2	2	2
	Grammer	-	-	-	1	1
	Elyazısı	-	2	2	1	1
Hayat Bilgisi		4	4	4	-	-
Hesap-Hendese		4	4	5	5	5
Tarih		-	-	-	2	2
Coğrafya		-	-	-	2	2
Tabiat Dersi		-	-	-	2	2
Eşya Dersi		-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi		-	-	-	2	1
Resim-Elişi		4	4	4	2	2
Musiki		2	2	1	1	1
Cimnastik		2	2	2	2	1
(Ev İdaresi)					(1)	(1)
(Dikiş)					(1)	(1)
Toplam		26	26	26	26	26
Kız öğrenciler için dördüncü ve beşinci sınıflarda birer saat Ev İdaresi ve Dikiş dersleri yer almaktadır. Bu dersler 26 saatin dışında kaldığı için Cimnastik ve Resim-Elişi derslerinden birer saat ayırmak ve beşinci sınıfta kız öğrencilere İmla gösterilmemek suretiyle bu program uygulanmaya çalışılmıştır ^(**)						

^(*) Kültür Bakanlığı Dergisi. (1937). Yeni İlkokul Müfredat Programı. *Kültür Bakanlığı Dergisi*, Sayı: 20-1, 161-197. (Kaynağın 171-172. sayfasında yer alan çizelgeden alınmıştır.)

^(**) Aynı kaynağın 176. sayfasında yer alan açıklamadan alınmıştır.

EK 15. 1936 Yılı İlkokul Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler	1. Devre Ders Saatleri			2. Devre Ders Saatleri	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Şehir Okulları					
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Dersleri	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap-Hendese	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26
Köy Okulları					
Hayat Bilgisi	3	3	4	-	-
Türkçe	10	9	8	5	5
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri	-	-	-	2	2
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Hesap-Hendese	4	4	4	3	3
Resim	1	1	1	1	1
Yazı	-	1	1	1	1
Toplam	18	18	18	18	18

(*) Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları ve Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı tarafından 1999 yılında yayımlanan *75 Yılda Eğitim* isimli kitaplardan alınmıştır.

EK 16. 1927 Yılı Üç Sınıflı Köy Mektepleri Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler	Ders Saatleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Elifba	12	-	-
Kıraat	-	4	4
Türkçe İmla	-	3	2
Tahrir	-	2	2
Kavait Tatbikatı	-	-	1
Yazı	-	4	3
Hayat Bilgisi	4	4	3
Yurt Bilgisi	-	-	2
Hesap Hendese	4	3	3
Resim-Elişi (erkeklerle)	4	4	4
Resim, Elişi (kızlara)	4	1	1
Ev İşleri (kızlara)		3	3
Toplam	24	24	24

(*) Budak, Ç. (2010). *Türkiye’de İlkokul Programları ve Yabancı Uzmanların İlkokul Programlarına Olan Etkisi (1923–1960)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Fer, S. (2005, Aralık). *1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumunda sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul.

EK 17. İctihat Dergisinin 160. Sayısında (1 Aralık 1923) Abdullah Cevdet'in Kazım Karabekir İle Yaptığı Söyleşisinden İki Sayfa

۳۳۳۳

اجتهاد

۳۳۳۳

اجتهاد

ایچون دخی قیشنک کماقت لایق قیشنک لاقندن ایشتا
برخی اولماز .

۱۹۱۱ نومرولو (اجتهاد)ده ماریف و تریبه حقیقده
برقیسین تریبه تحمیس ایتمکدن قالماس شو سطرلره
نیابت یولیوردی :

هریزلک ایتمه و ادهسی حریت و عدلیه اولدی کی هر
نوع ایستقلانده آلمسی انصافی اسللاوردی کالم فریه نکر
یشتا ساکت ، تواضع و اولداده برودج ایله و بیغ منق
(آتلولو) یه نیابت کییوردی .

شرق حقیقده سولهدیکی سوزلره و اوج دوت کون
اول ۱۹۱۶ تشرین تائی [بومی غننه نیلر ایله حیصلانده
دورمان ایتمکی فکرلر طغوز آئی اول ویردیکنز
حکمرانکی آقماق کورنیه یوردی .


سولک بر قاچ کون طرفده سولهدیکی نطقلردن
ایتمکی حیصلالردن شو قشقرلر اولنر نکرلره زندهه
پالکوز اورودولر . حکمرانک ماروردهنی فیصله انصافی
ساحهده مویشی آقین ایچمن . اورودو و تریبه قانار
ماروردهنی قیلجیلر کون پالکوز کریمده ایچمن برقیسکی
قالنده شوغلامه و اولنک اده هم اولان ایجابی انصافی
ساحهده ترقی و انکشافی .

قره قارغیستان کوراهه غریلاشکن جریانی برقیسندی .
بخاری قی ساجق ایچون سننه بر اذارده فوتونلای لایمده .
تورک اورودوسی سیدلر لاندی برهانه اولرته سیه لر آق
سولیه غریل اولجیلرین طن ایقتلاری . و ایش اده اورودو
حالی بر حالته چایینیوردی .

تشریف تکیل ایچیور و انصافی ایکنک ایتمیر .
بیوردی . یانکنکاف قوش ایتمی و علقنکرک عوبنه یوردی
و یوزره قانولاسیدن دیشین بر تغییر ووردلی . هدائی
علکنکده اشتراک ایتمیرک ، عسکر انشازی علکنکده ساک
قیلن لایمده . آجناق و سیهده تورک حرک نماننده یک
قایل اولانلار قورخان منیت و ملح ساحهده ایستفاده
قایل اولاجدور . دارالفوق اورودیک تریبائی قعیق ایلمیرک
ملنه بول ویش بر یوجکدر .

بوگونکی جایتز علکنکده اجن مالک آقاسی ایچون
آچیلدی برتالان یاشقا برشی قاندر دنیلیلیلر حالوکه ترقی
علکنکده جارغانلارک باشلیجه دوی مل مؤسات سننایه
واهمایه لرک عسولای حارجه آقینان و کندی علکنکده
آقون تروت چکنکدر .

هقم خام دیک اندیلر ، دارالفوقونکده دماییدر . اول
مراهیق سننکدهکده باشلامه ترقی قاراکلر اهنده آک .



کالم فریه نکر باشا حضرتیزی

رأی و نظر مالکیزی اجالا سو برقیسکنز ؟

— اوللا ماریفک هدیقه اوللا قیسه برگا ایله
فکرین ایجاب ایلمیریم . انصاف . اقتصاد گه سنک
ترجه مناسی نه اوللا ؟ شیون قایلینیزی [بدی ،
عقل و روحی] بلکنکوز بر یوزنده و بر آئنده زده
بخش ایتمکی قیشنک تروندن انصافیده حصر و تحمیس
ایتمک . شیسیدی ماریفک تامل اولان لایم کلجکی
آ کلایماق ایچون بوگونکی ماریفک حقیقده نه حاله
قویلدی بیلنک الیزدور . بوگونکی طرف تریبه و تریسین
اک قونلی قونلی بیله عزمسن بر دماغ آئنده یجیرکنز
بایورد . بولاه کیرلرین اعتبارا ، هر یوده جان استنار
مثالیر طولورد . کورلره : اوقومان سوچوق آ قنک
منصصل و جفا کار برقیسیندی . قضا ایشدائی تحمیلی
بیتیرلر کورلره [۱] اولورده میوره داهایو کسک برماله ائتمه .

[۱] باشا حضرتیزی نه قاندر سوچو زمانه بری هتکر
بولونمیزی (یوزدوقون) عومده سنک ۱۰۰ نوز عید ملیس
مناسیبه تشریح اولدی شیخه نوق المادهک ۱۰۰ نوز ۱۹۲۹
قارغیل سنه سنده مدرج شو سطرلر کورنیه یوردی :

م اون نوزوم
تر اون نوزوم ایچون داهایو سوچو قیشیلاقی ، سوچ
یکه یچکنر . م ۱۰ نوزوم بر شیمی یاشنک کورکی ولنهک
بیلک عیان یاشا طامه قانور بالله گه هتکر . کورکده کورلر
دمارلر دیکورلر بوگونکی دیکورلر دیکورلر بوگونکی
چورلر دیکورلر بوگونکی ، طامه کورلر شیره ایچیریلدیکی
شیره کورلر بوگونکی ، کورلر اکره ایچیریلدیکی
باشلاما قیسه ، اولنر سوچ اکره اولانن قونلار اده
م ۱۰ نوزوم گه هتکر ایچید بر عبت ، عیبت بر صرح
قلنلر سوچ بر استعمار شیمی مننن اولان بر صرح
ایچیدور . و سطرلر لایق اولانده ، یله اولانده کوروروم
بول ، اوله دورک (یوزمات) ک شاریمه ، اوش بون سه
اول ، [شیسیدی لکری بیلر سه اول] :

سن آ او طغورک یک دوردهن هویدایج .
نه بر شریه نیالیلی ، نه نطقه بریامین .

صیهسی الهام ایتمدی
۱۰ نوز اجنای ، م ۱۰ نوز ، م ۱۰ نوز اجنای .
ایشه م ۱۰ نوزوم .
۱۰ نوز ۱۹۲۳ اجنای نوی
م . م .

و عطفان یاشقا قورلرک سننیدن انصافیده حریمی بر
علاق اولیور . برگا داهایو قانور . تحصیل بوکلجکی
بو طونرو اولینده آرتیور ویشا کنده یسین یون
و طور یونان اجیری اولدی عسری انصافیده قانور اولیور .
شوخ حالده ماریفک هدیقه اولان انصافیده و ادهسی
ایچون ، تخریک کارنصر سینه اولان یوزورک اولانسی
عزم و قیبت شخصیک هر شینه ساک اولانسی و علم
چونانده حقیقده حرمتانک و خله داهایو اولانسی
و و خلق ایله و خلق ایچون ، عقیده نیک ششار اخلاص
ایلمیسی لایمده . بو قیلاره واسل اولان ایچون قنا
شیشرکندن زنده عزم و اراده نیجه و تمسک ایتک
و وجودی تیر یوردکندن قونلار قنا ، آماکنکیزدن
اعتبارا هر مکتبیک برقرمانک اساس و روحی بو اولان
لایمده . اوجنی درجهده این مکتبیرنه تلا زراعت
منابع مالفاتیق اوقونسر و مکتبیک ، ایکنیکه : برحیک
الکتونیکچیک ایچ عمل مکتبیرنه بیلک اهیت و برحیک
و یوزورکندن سوچوق قنارده و هر طرفه و وجود کوریلدی .
بالجامه دارالایتمارک استقامتی و اولان و خارجهده قلیش
بر سوچو قیشلر داهایو مؤسسه لره طوبلانیلدر . بر
شبه جزیره حالده برعلکنکده مالکوز : ساحلرین سوچورده
ساحلر مالککوزده بالجامه بو بالقی مکتبیرنی وجوده
کیریلدی . دارالایتمارلر بر خصوصه ای بر عسکر
تفکیل ایدلر . استانبول تجارت اولما سنک احصایات
چیدولنده کورولورکی اوزره ۱۹۲۳ سننک برنجی آق
آق طرفده بر میلیون کورولور ابراق باق ، آق میلیون
بر ابراق بیون و شکر لعه ، بدی یوزاوتوز دوت بیک
بر ابراق ده میوه و سیزه ایچ خارجن استانبول واسطه سیله
مالککده کورمشدر . ایتمه بر قشوق و تهلکلی استنبلا
قارش طورده سوچوق قون و قنا لایمده ، حالوکه بوگونکی
ماروقز بو تهلکلی استنبلاق تسبیل و تریبه ایدن حاضر
شیشدر بر مکتبده [۲] .

[۲] (سننک) عزم سنک ۲۱ حریرک دوی ۱۹۲۳ تاریخ
سننکده (باله و سینه) عیاق اولدن بر ماریفک کورلره
بیلیمی و عطفان یوردی .

EK 18. 1927 Yılı Ortaokul Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler	Ders Saatleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Türkçe	7	5	4
Vatani Malumat	-	1	1
Tarih	2	2	3
Coğrafya	2	2	1
Hayvanat	-	2	-
Nebatat	-	1	-
Arziyat	-	-	1
Fizyoloji ve Hıfzısıhha	-	2	-
Fizik	-	2	2
Kimya	-	1	2
Riyaziyat	5	4	4
Ecnebi Lisanı	5	5	5
Resim	2	2	1
Musiki	1	1	1
Cimnastik	2	2	2
Laboratuvar	2	2	1
Toplam	28	34	28
Kızlar için ayrıca Ev İdaresi, Çocuk Bakımı, kızlar ve erkekler için de ayrı ayrı Atölye dersleri konmuştur.			

(*) Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EK 19. 1931 Yılı Ortaokul Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler	Ders Saatleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Türkçe	6	5	4
Tarih	2	2	3
Coğrafya	2	2	1
Yurt Bilgisi	1	1	1
Hayvanat	-	2	2
Nebatat	-	2	2
Arziyat	-	-	1
Fizyoloji ve Hıfzısıhha	-	-	3
Fizik	-	2	2
Kimya	-	2	2
Riyaziye	5	4	4
Fen Bilgisi	3	-	-
Yabancı Lisanı	5	5	5
El Yazısı	1	1	1
Resim	2	2	1
Musiki	2	2	1
Jimnastik	2	2	1
Askerlik (Erkek)	-	2	2
Çocuk Bakımı (Kız)	-	-	1
Serbest Zaman	3	1	2
Toplam	34	34	34

(*) Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EK 20. 1937 Yılı Ortaokul Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler	Ders Saatleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Türkçe	5	4	4
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	2
Yurt Bilgisi	-	2	2
Fen Bilgisi ve Kimya	-	-	3
Tabii İlimler	3	-	-
Fizik	-	3	-
Biyoloji-Hıfzısıhha	-	2	3
Matematik	5	4	4
Yabancı Dil	5	4	4
El Yazısı	2	-	-
Jimnastik	1	1	1
Resim	1	1	1
Müzik	1	1	1
Atatürk (Erkek-Kız)	1	2-1	2-1
Dikiş-Biçki	2	1	-
Ev İdaresi	-	1	-
Çocuk Bakımı	-	-	1
Serbest Saat (Erkek)	2	-	-
Toplam	29	29	29

(*) Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EK 21. 1927 Yılı Lise Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler	Ders Saatleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Türkçe ve Edebiyat	3	3	5
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	1
Nebati ve Hayvani Fizyoloji	3	-	-
Arziyat	-	2	-
Fizik	2	2	2
Kimya	2	2	2
Hendese ve Resm-i hattî	3	2	2
Cebir	3	2	2
Nazari Hesap	-	-	1
Müsellesat	-	-	1
Kozmoğrafya	-	-	1
Mihanik	-	-	2
Felsefe ve İctimaiyat	-	2	3
Arabî	2	3	-
Farisî	1	1	-
Ecnebi Lisani	5	5	5
Jimnastik	2	2	1
Laboratuvar	3	3	2
Toplam	33	33	32

(*) Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EK 22. 1931 Yılı Lise Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler	Ders Saatleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Edebiyat	-	3	2/5
Felsefe	-	2	2/6
Tarih	2	2	2/3
Coğrafya	2	2	1/1
Riyaziye	5	4	9/2
Tabiye	3	2	1/1
Fizik	3	2	2/1
Kimya	3	2	2/1
1. Yabancı Dil	5	5	5/5
2. Yabancı Dil	3	3	2/3
Jimnastik	1	1	1/1
Askerlik	1	2	2/2
Yurt Bilgisi	1	1	-
Serbest Zaman	2	3	3/3
Toplam	34	34	34/34
Son sınıflar Fen ve Edebiyat şubelerine ayrılmaktadır.			

(*) Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EK 23. 1934 Yılı Lise Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler	Ders Saatleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Edebiyat (Türkçe)	3	3	2/5
Felsefe ve İctimaiyat	-	-	2/6
Psikoloji	-	2	-
Tarih	2	2	3/3
Coğrafya	2	2	1/1
Riyaziye	5	4	9/2
Tabi Bilimler	3	2	1/1
Fizik	2	2	2/1
Laboratuvar	1	1	1/1
Kimya	3	2	2/1
1. Yabancı Dil	5	5	4/6
Jimnastik	1	1	1/1
Askerlik (Erkek)	2	2	2/2
Toplam	29	29	30/30
Son sınıflar Fen ve Edebiyat şubelerine ayrılmaktadır.			

(*) Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EK 24. 1937 Yılı Lise Programı Haftalık Ders Çizelgesi^(*)

Dersler	Ders Saatleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Edebiyat	3	3	2/5
Filozofi ve Sos.	-	-	3/7
Psikoloji	-	2	-
Tarih	2	2	1/3
Coğrafya	2	2	3/1
Matematik	5	4	8/2
Tabii İlimler	3	2	1/1
Fizik	2	2	2/1
Fizik Laboratuar	1	1	1/1
Kimya	2	2	2/1
Kimya Laboratuar	1	1	1/1
Yabancı Dil	5	5	3/5
Jimnastik	1	1	1/1
Askerlik (Erkek)	2	2	2/2
Askerlik (Kız)	1	1	1/1
Laboratuar (Kız)	1	1	1/1
Toplam	29	29	30/30
Son sınıflar Fen ve Edebiyat şubelerine ayrılmaktadır.			

(*) Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EK 25. Muallim Mekteplerinin Lise Muadili 2. Devresi Haftalık Ders Çizelgesi (1937) (*)

Dersler	Ders Saatleri		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Edebiyat	3	2	2
Pedagoji	-	2	1
Psikoloji	2	2	-
Terbiye Tarihi	-	-	2
Tedris Usulü ve Tatbikatı	-	2	7
Sosyoloji	-	-	2
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	1	2
Riyaziye	4	4	1
Fizik-Kimya	4	4	-
Tabii Bilimler ve Sağlık B.	2	2	3
Okul Sağlığı Bilgisi	-	-	1
Yabancı Dil	3	2	-
Jimnastik	1	1	1
Resim	1	1	1
Elişi	2	1	1
Müzik	1	1	1
Askerlik (Erkek), Biçki-Dikiş (Kızlar)	2	2	2
Toplam	29	29	29

(*) Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.