T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

TÜRK MİLLÎ EĞİTİM SİSTEMİ TEMEL İLKELERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ (1973-2012)

Nazmiye Çelebi KÜKEY
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2015

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

TÜRK MİLLÎ EĞİTİM SİSTEMİ TEMEL İLKELERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ (1973-2012)

Nazmiye Çelebi KÜKEY
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Seyfi KENAN

İstanbul, 2015

Tüm Kullanım Hakları
M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir.
© 2015

ONAY

Nazmiye Çelebi Kükey tarafından hazırlanan TÜRK MİLLÎ EĞİTİM SİSTEMİ TEMEL İLKELERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ (1973-2012) başlıklı bu çalışma 27.05.2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Seyfi Kenan	.....
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. Esra Aslan	.....
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti	.....
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Oktay Aydın	.....
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Harun Anay	.....

ii

ÖZGEÇMİŞ

Samsun doğumludur. İlk ve orta öğrenimini Samsun'da tamamlamıştır. Yüksek öğrenimini 1982 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümünde tamamladıktan sonra, yüksek lisans eğitimini 2001-2004 yılları arasında Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde yapmıştır. "Magnet ve Charter Okullarının Eğitim ve Finans Yapılarının İncelenmesi" konulu bitirme tezi ile Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans eğitimi almıştır, aynı bölümde doktora programını tamamlamıştır.

Anadolu liselerinde felsefe grubu öğretmenliği yapmıştır. Ayrıca okul öncesi, ilköğretim okulları ve özel liseler gibi çeşitli okullarda ve düzeylerde öğretmenlik yapmıştır. Sanat müzelerinin eğitim atölyelerinde çalışmıştır. İstanbul Liseleri Felsefe platformunda danışmanlık yapmıştır. Felsefeciler Derneği üyesidir. Halen özel bir lisede felsefe grubu öğretmenliği yapmaktadır. Ek olarak eğitim teknolojileri öğretmen eğitimleri almaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.

İletişim bilgileri:

E- posta: nazocelebi@gmail.com

ÖNSÖZ

Türk milli eğitiminin temel ilkeleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nun içerisinde önemli bir bölüm oluşturmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, milli eğitim sistemine yön veren temel yasalardandır. Konu hukuksal bir zeminde olması bakımından hukuk alanı, eğitimle ilgili olması bakımından eğitim alanı, toplumsal hedefleri bakımından sosyoloji ve Türk eğitim anlayışını göstermesi bakımından felsefe ile ilgilidir.

Bir toplumda yaşayan bütün bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde eğitim süreçlerinden geçmeleri dolayısıyla eğitim olgusu üzerine bilgi ve fikir sahibi olmaktadırlar. Eğitim toplumun çok farklı kesimlerinin ortak konularından biri olmakla beraber konuya farklı yaklaşımlar söz konusudur. Geniş bir coğrafyaya yayılan Türkiye'de kimi çevreler eğitim olanaklarına kavuşmayı kimi çevreler eğitimde yeni düzenlemeleri talep etmektedirler. Diğer yandan eğitimi reddeden radikal yaklaşımların da mevcut olduğu düşünüldüğünde Türk milli eğitim sistemi çok yönlü ihtiyaç, görüş ve taleplerle karşı karşıyadır. Bu durum eğitim felsefecileri, eğitim planlamacıları ve eğitim yöneticileri ve araştırmacılar için zengin bir çalışma alanı sunmaktadır.

Eğitim felsefesi, eğitim sistemleri ve Türk milli eğitim sistemi üzerine yayımlanmış çok çeşitli kaynaklar bulunmakla beraber Türk milli eğitimine önemli oranda yön veren 1739 sayılı Kanun'un tümü veya içerdiği temel ilkelerin bütünüyle ilgili ciddi bir araştırma ya da inceleme konusuna rastlamadık. Ayrıca bu konuda bir doktora çalışması da bulunmamaktadır. Bu durum tez konusunu seçmekteki önemli gerekçelerden birincisi olmuştur. İkinci gerekçe ilkelere ne oranda erişildiği sorusudur. Üçüncü gerekçe ise Millî Eğitim Bakanlığının söz konusu ilkelerin gerçekleşme düzeyini ölçme, değerlendirme ve denetleme amaçlı net ölçütler ya da ölçekler belirlememiş olmasıdır. Araştırmada ilkelerin denetlenebileceği ölçütler saptanmış ve ilkelerin gerçekleşme düzeyleri saptanan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Araştırma, ilkelerin tümünü birden değerlendirmekte olduğundan, ilkelerin her biri üzerinde yapılacak çalışmalara başlangıç olmak ve öneri sunarak yol göstermek niyetindedir.

Araştırmada 1739 sayılı Kanun'un içerisinde yer alan temel ilkeler, çıkartıldığı 1973 yılından 2012 yılına kadar geçen süre içerisinde değerlendirilmiştir. Nitel araştırmada ilk olarak Türk eğitim tarihi ve TBMM görüşme tutanaklarına dayanarak, Kanun'un

çıkartılması ve zaman içerisinde yapılan değişiklikler incelenmiştir. İkinci olarak ilkelerin gerçekleşme düzeyleri nicel ve nitel veriler üzerinden değerlendirilmiştir. Üçüncü olarak ise ilkelere dayanarak çeşitli kişi ve kurumlar tarafından açılan ve Danıştay'a taşınan davalar incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle eğitim tarihi ve felsefesine ilişkin kaynaklar ve ilgili araştırmalar daha sonra TÜİK, DPT ve MEB istatistikleri ve Danıştay karar dosyaları incelenmiştir. Çalışma nitel bir araştırma olduğundan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bu anlamda araştırmamız bir yandan 1973-2012 yılları arasında görev yapan hükümetlerin eğitim politikaları hakkında fikir vermekte diğer yandan eğitimin paydaşlarının hangi konularda davalar açmaya gerek duyduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmaya ışık tutan, yön veren, kararlılıkla ve azimle yürümemi sağlayan ayrıca pozitif eleştirileri, destekleyici tavrı ve deneyimleri ile ufkumu açan danışmanım Doç. Dr. Seyfi Kenan'a teşekkürü borç bilirim. Araştırmanın boyutlarına düşünceleri ve önerileriyle katkı sunan ve yüreklendiren Doç. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti'ye teşekkür ederim. Tezi incelerken gösterdiği titizlik ve önerileri için Doç. Dr Harun Anay'a ayrıca Prof. Dr. Esra Aslan'a, Doç. Dr. Oktay Aydın'a ve Assist. Prof. Dr. Azize Nilgün Canel'e ve Yrd. Doç. Dr. Nurbay Irmak'a teşekkür ederim. Araştırma sürecinde katkı ve destekleri için sevgili arkadaşlarım Zeynep Savaş'a, Melis Roberts'e ve çalışma boyunca sabrı ve desteği için eşim Cem Kükey'e sonsuz teşekkür ederim. Son olarak aramızdan ayrılan değerli hocam rahmetli Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu'nu ve çok değerli meslektaşım Dr. Bülent Akdağ'ı sevgi ve özlemle anıyorum.

Nazmiye Çelebi Kükey

ÖZET

Bu araştırmada Türk milli eğitimi temel ilkelerinin gerçekleşme düzeyi incelenmektedir. Milli eğitimin temel ilkeleri, 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 4 ve 17. maddeleri arasında yer alan 14 adet eğitim öğretim ilkesidir.

Araştırma yedi bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, yöntemi, problemi, önemi ve kavramları ele alınmaktadır. İkinci bölümünde yönteme, üçüncü bölümünde kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde milli eğitimin temel ilkeleri ve ilkelerin kanunlaşma süreci incelenmektedir. 1970'li yılların sosyal ve politik atmosferi ele alınarak Kanun'un çıkartıldığı dönemin ruhu tasvir edilmektedir. Kanun'un çıkartılmasının nedenleri, dayanak ve gerekçeleri ortaya konulmaktadır. Ayrıca Kanun'un çıkartıldığı ve değişikliklerin yapıldığı dönemlerde görev yapan hükümetlerin bilgisine yer verilmektedir.

Beşinci bölümünde ilkelerin gerçekleşme düzeylerini gösteren nicel ve nitel bulgular yer almaktadır. Bu bölümde hedef ve dayandıkları veriler açısından birbirleriyle yakınlık gösteren ilkeler bir arada incelenmiştir. Bu nedenle ilke grupları beş kısımda incelenmektedir. İlkelerin gerçekleşmesinin hangi göstergeler üzerinden ölçülebileceği konusuna Kanun'da yer verilmemiştir. Araştırmanın bu bölümünde ilkelerin gerçekleşmesinin ölçülebileceği gösterge önerileri bulunmaktadır.

Altıncı bölümünde Danıştay'da milli eğitimin temel ilkelerine dayanarak açılan davalar incelenmektedir. Davaların hangi ilkelere dayandıkları, dönemleri, sayıları ve nasıl karara bağlandıkları anlatılmaktadır. Davalar eğitimin paydaşı olan kişi ve kurumların görüşlerine dayanması bakımından önemli bulunmuştur.

Son bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Bu bölümde Kanun'un çıkartıldığı dönemin sosyal ve politik koşullar açıklanmış ayrıca ilkelerin hedefleri, ölçütleri ve gerçekleşme düzeyi değerlendirilmiştir. Son kısımda öneriler sıralanmış ek olarak kaynakçaya yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk Milli Eğitim Sistemi, Milli Eğitim Temel İlkeleri, Danıştay Kararları, 1739.

ABSTRACT

This research studies the level of realization of the Main Principles of Turkish Ministry of Education. These are the fourteen educational principles determined in 1973 by Ministry of Education Fundamental Act (number 1739) and are between items 4 and 17.

The study consists of seven sections. The first section is about the aim, method, problem, significance and the main concepts of the study. The second section concentrates on the method and the third section focuses on the studies on the conceptual frame.

Fourth section of the research observes the Main Principles of Turkish Ministry of Education and their process in becoming laws. The era's character is portrayed via looking into the social and political atmosphere of 1970's. The argument, legal basis and the reasoning behind the law is discovered through this perspective. Furthermore, information on governments that were in power at the time, the principles became a law and the amendments were made is also included in the study.

Fifth section concentrates on the quantitative and qualitative findings on the realization levels of the principles. This section groups together the principles that resemble each other with their aims and data they are based on. Accordingly, the principle groups are studied in five categories. As the law does not determine any criterion on measuring the realization levels of the principles this section also includes suggested criterion for measurement.

Sixth section observes the law suits based on the Main Principles of Turkish Ministry of Education in the State Council. The law suits are important as they reflect the views of various stakeholders in education. This section includes information on which principles are subjected to law suits, their dates, numbers and verdicts.

Last section includes the conclusion, arguments and suggestions. This section explains the social and political conditions of the era and evaluates the aims, criterion and realization levels of the principles. The section ends with suggestions and bibliography.

Keywords: Turkish Educational System, Main Principles of Turkish Ministry of Education, State Council Verdicts, 1739.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I: GİRİŞ 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 5
1.4. Sınırlılıklar 7
1.5. Sayıltılar 7
1.6. Tanımlar 8
1.7. Yöntem 12
1.7.1. Araştırma Modeli 12
1.7.2. Çalışma Grubu 16
1.7.3. Verilerin toplanması 18
1.7.4. Verilerin çözümlenmesi 18
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN 19
2.1. Eğitimin Felsefi Temelleri 19
2.2. Türkiye'de Eğitim 23
2.2.1. Osmanlılarda Eğitim 26
2.2.2. 1923-1973 Döneminde Millî Eğitim 32
2.3.3. İnönü Dönemi 34
2.3.4. Çok Partili Dönem 37
2.3. Türkiye'de Eğitim Sisteminin Temel Dayanakları 38
2.3.1. Millî Eğitimi Şekillendiren Temel Yasalar 39
2.3.2. Millî Eğitimin Amacı 39
2.3.3. Millî Eğitim Şuraları 41
2.3.4. Millî Eğitim Temel Kanunu 44
2.4. İlgili Alanyazın 45
BÖLÜM III: TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ 62
3.1. Temel İlkeler ve İçerikleri 62
3.1.1. Temel İlkelerde Yapılan Değişiklikler 66
3.2. Meclis Tutanaklarında Temel İlkeler 70
3.2.1. Temel İlkeleri Kanunlaştırma Süreci 71
3.2.2. Kanun'da Değişikliklerin Yapıldığı Oturumlar 97
3.3. Kanun'un Çıkartıldığı ve Değişikliklerin Yapıldığı Dönemlerin Değerlendirilmesi 104
BÖLÜM IV: BULGULAR- MİLLİ EĞİTİM İLKELERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ 112
4.1. İlkelerin Değerlendirildiği Dönemler 112
4.2. İlkelerin Değerlendirilme Kriterleri 112
4.2. Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim İlkeleri 114

4.3. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Yöneltme, Süreklilik, Planlılık ve Her Yerde Eğitim İlkeleri 153
4.4. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi ve Lâiklik İlkeleri 171
4.5. Bilimsellik İlkesi 192
4.6. Okul ile Ailenin İş Birliği İlkesi 206
4.7. Milli eğitim temel ilkelerine ilişkin açılan davaların değerlendirilmesi 209
4.7.1. Davaların Esas Yılları ve Dava Sayıları 210
4.7.2. Davacılar ve Davaların Görüşüldüğü Daireler 213
4.7.3. Davalar Hakkında Verilen Kararlar 215
4.7.4. Tarih Sırasına Göre Dava Sonuçlarının Kısa Özetleri 220
4.8. Dava Kararlarının Değerlendirilmesi 223

BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER 226
5.1. Sonuç ve Tartışma 226
5.1.1. Alt problem 1. Millî Eğitim İlkelerinin Kanunlaşma Süreci Nasıl Gerçekleşmiştir? 230
5.1.2. Alt problem 2. Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim İlkeleri Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir? 232
5.1.3. Alt problem 3. Süreklilik, Her Yerde Eğitim, Yöneltme, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları ve Planlılık İlkeleri Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir? 235
5.1.4. Alt problem 4. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi ve Lâiklik İlkeleri Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir? 236
5.1.5. Alt problem 5. Bilimsellik İlkesi Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir? 238
5.1.6. Alt problem 6. Okul ile Ailenin İş Birliği İlkesi Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir? 240
5.1.7. Alt problem 7. Millî Eğitim İlkelerinin Uygulanması Hukuk Konusu Olmuş mudur? 241
5.2. Öneriler 244

KAYNAKÇA 248

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Şuraların Yapıldığı Dönemlerde Görev Yapan Hükümetlerin Listesi....41
Tablo 2.2. 1738 Sayılı Kanun'un Bölümleri....44
Tablo 2.3. Evde Bulunan Kitap Sayısı Dağılımı (%)....53
Tablo 2.4. Evde Bulunan Çocuk Kitabı Sayısı Dağılımı (%)....53
Tablo 2.5. Çocukların Okula Başlama Yılları (%)....53
Tablo 2.6. Okuldaki Okuma Eğitimi Programı İçin Kullanılan Gereçler....53
Tablo 2.7. ÖBBS 2002 İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi Durum Belirleme Çalışmasında 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Anketine Göre Anne Baba Eğitim Düzey Dağılımı....54
Tablo 3.1. Millî Eğitimin Temel İlkelerinde Yapılan Değişiklikler....66
Tablo 3.2. 1969-1973 Döneminde Toplumsal Hareketler, Siyasi Partiler ve Hükümetler....71
Tablo 3.3. 1965-1974 Dönemi Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri ve Millî Eğitim Bakanları Listesi....76
Tablo 4.1. Araştırma Yıllarının Özellikleri....112
Tablo 4.2. Millî Eğitim Temel İlkelerinin Gerçekleşme Göstergeleri....114
Tablo 4.3. İlköğretim Öğrenci ve Mezun sayıları....125
Tablo 4.4. Azınlık Okullarında Seçilmiş Yıllara Göre Öğrenci Sayıları....140
Tablo 4.5. 2008-1012 Döneminde YİBO Verileri....141
Tablo 4.6. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Burslu Öğrenci Sayısı....142
Tablo 4.7. Resmi ve Özel Okul Sayıları....142
Tablo 4.8. Okul Şube Öğretmen Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı....144
Tablo 4.9. Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması....146
Tablo 4.10. 1975-1980 Dönemi Ekonomik Büyümüşlük Bakımından Ülke Grupları ile Bazı Sosyal ve Ekonomik Göstergeler....154
Tablo 4.11. 2012 Yılı Sayısal Göstergeleri....155
Tablo 4.12. Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları Kayıtlı ve Mezun Öğrenci Sayıları....157
Tablo 4.13. Özel Eğitim-1 1972-1974....157
Tablo 4.14. Özel Eğitim-2 1996-1997....158
Tablo 4.15. Özel Eğitim-3 1997-1998....158
Tablo 4.16. Özel Eğitim-4 2011-2012....158
Tablo 4.17. Engelli Okulları....159

Tablo 4.18. Eğitim Düzeyine ve Bölgelere Göre Getiri Düzeyi.....162
Tablo 4.19. Türk Eğitim Sisteminde İdeoloji.....184
Tablo 4.20. İmam Hatip Liseleri Sayıları.....190
Tablo 4.21. ÖSYS Okul Türü ve Öğrenim Durumuna Göre Başvuran ve Yükseköğrenim Programlarına Yerleşen Aday.....195
Tablo 4.22. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Kurumsal Tarihçesi.....198
Tablo 4.23. MEB'in Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Müdürlüğüne Yaptığı Yatırım Miktarları.....198
Tablo 4.24. Bilişim ve Teknoloji Dersleri Uygulaması.....200
Tablo 4.25. Millî Eğitimin Temel İlkeleri ile İlgili Açılan Davaların Esas Yılları ve Sayıları.....210
Tablo 4.26. Millî Eğitimin Temel İlkelerine Dayanarak Açılan Davaların Yılları..... 211
Tablo 4.27. Davaların Yılları, Davacılar ve Davaların Görüşüldüğü Daireler.....214
Tablo 4.28. Temel İlkelere Dayanarak Açılan Davaların Kararları.....215
Tablo 5.1 En Az Üst Orta Eğitime Sahip Nüfus.....242

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. İlkokul ve İlköğretim Okullarında Kayıtlı ve Mezun Öğrenci Sayıları....124
Grafik 4.2. Ortaokul ve Ortaöğretim (Lise) Okullarında Kayıtlı ve Mezun Öğrenci Sayıları....125
Grafik 4.3. Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı....127
Grafik 4.4. Okul Başına Düşen Öğrenci Sayısı....128
Grafik 4.5. Okullaşma Oranları....129
Grafik 4.6. Yetişkin Nüfusun Cinsiyet ve Okuryazarlık Sayıları (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus)....130
Grafik 4.7. Yetişkin Nüfusun Cinsiyete Göre Okuma Yazma Bilen Oranı (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus)....131
Grafik 4.8. Yetişkin Nüfusun Cinsiyete Göre Okuryazarlık Oranı (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus) Okuma Yazma Bilmeyen Oranı....135
Grafik 4.9. Yetişkin Nüfusun Cinsiyete Göre Okuryazarlık Oranı (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus) Okuma Yazma Bilenlerin Bilmeyenlere Oranı (Kadın)....135
Grafik 4.10. Yetişkin Nüfusun Cinsiyete Göre Okuryazarlık Oranı (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus) Okuma Yazma Bilenlerin Bilmeyenlere Oranı (Erkek)....136
Grafik 4.11. Azınlık Okulları....138
Grafik 4.12. Yatılı Ortaokul/İlköğretim Bölge Okulları....141
Grafik 4.13. Resmi Özel Okul Sayıları....143
Grafik 4.14. Bölgelere Göre İlköğretim Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı....147
Grafik 4.15. Bölgelere Göre Genel Ortaöğretim Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı....148
Grafik 4.16. Bölgelere Göre Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı....149
Grafik 4.17. Mesleki ve Teknik Öğretim Okul Sayısı....157
Grafik 4.18. MEB Teknoloji Uygulamaları Zaman Çizelgesi....202
Grafik 4.19. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerine Göre Dava Frekansları....211
Grafik 4.20. Açılan Davalarda İlkelerin Yüzdelik Değerleri. 212
Grafik 4.21. Tarih Sırasına Göre Dava Sayıları....213

KISALTMALAR

DPT – Devlet Planlama Teşkilatı

ERG – Eğitim Reformu Girişimi

ET – Etkileşimli Tahta

FATİH – Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

GSMH – Gayri Safî Millî Hasıla

ILO – International Labour Organisation

MEB – Millî Eğitim Bakanlığı

METK – Milli Eğitim Temel Kanunu

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

STK – Sivil Toplum Kuruluşu

ŞNT – Şartlı Nakit Transferi

TBMM – Türkiye Büyük Millet Meclisi

TED – Türk Eğitim Derneği

TIMSS – Third International Mathematics and Science Study

TÜBİTAK – Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

TÜİK– Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF– United Nations International Children's Emergency Fund

YİBO – Yatılı İlköğretim Bölge Okulları

YÖK – Yükseköğretim Kurumu

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim sistemleri, nasıl bir insan yetiştirileceği sorusuna toplumların verdikleri yanıtları ve siyasal görüşleri yansıtır. Genel olarak eğitim sisteminin ülkenin dünya görüşü, değer anlayışı ve kültürel geleneğinin yanı sıra siyasal yapısı tarafından da şekillendirildiğini söyleyebiliriz. Topluma siyasi ve ekonomik getiriler sağlayan dinamik bir yapı olarak eğitim, insanları sosyalleştirme ve devletin devamlılığını sağlama gibi çok yönlü, uzun vadeli bir dönüştürücü araçtır. Toplumsallaşma aracı olan eğitim sisteminde amaçlar (yani ne öğretileceği) ve amaçları yerine getirecek olan yöntemler toplumsal hedeflere bağlı olarak belirlenir. Siyasal kurumlar arzu ettiği insan modeline uygun program ve yöntemler geliştirir.

Eğitimin ne olduğu ve ne olması gerektiği hakkında görüş ve yorumlar bilinen tarihle özdeş görünmektedir. Sanayileşme sonrasında bireyin ve bireysel donanımlarının önem kazandığı, dolayısıyla eğitim üzerine önceki dönemlere göre daha yoğun bir biçimde düşünsel üretim yapıldığı görülmektedir.

Eğitim anlayışları başta felsefe olmak üzere bir çok disiplin ile yakından ilgilidir. Örneğin sanatın ve siyaset biliminin bir parçasıdır (Burnet, 2008, s.7). Erdem, yaşam deneyimi, yaşama tarzı ve bilgi eğitimin dört temel unsurudur (Locke, 2004, s.155). İnsanlığın geleceğinin ulaşacağı genel iyilik haline göre yetiştirilmesi sürecidir (Kant, 2007, s.31-35). Yeteneklerin gelişmesi için yapılan etkinlikleri kapsayan bir sosyalleştirme aracı, davranış değişikliği oluşturma amacı, değer aktarımı aracı, aynı zamanda insanın özgürleşme sürecidir (Hesapçıoğlu, 2008; 2005; 2004). Diğer yandan toplumsallaşma aracı olan eğitim bireylere bir ideolojinin aşılanması biçiminde de değerlendirilmektedir (Kaplan, 2002, s.15). Birbirinden farklı açılardan ele almak mümkün olsa da eğitim temel bir psikolojik süreçle, sevgi bağı ile derinden ilgilidir. Öğrenme ile sevgi arasında güçlü bir bağ olduğu, sevgi duyulan şeye (bir kişi, konu ya da ilim) ilgi duyulduğu, sahici ve kalıcı öğrenmenin sevgi duyulduğu takdirde mümkün olduğu belirtilmektedir (Kenan, 2005).

Bu durumda eğitim uygulamalı bir süreç olmakla beraber öncelikle kuramsal bir temele oturmaktadır. Eğitimin birtakım bilgilerin depolanması anlamına gelmediğini herkes kabul etmektedir. O halde kuramsal temeller üzerine sistematik kavrayış ve çalışmalara her zaman gerek olacaktır. Bu çalışmalar öncelikle insana bakış açısıyla ilgilidir. "İnsan nedir?" sorusuna aranacak yanıtlar, söz konusu kavrama sürecinin başlangıcını oluşturacaktır. Uygarlık olarak tanımlanan uzun geçmişe ve teknolojik olanaklarda sayısız gelişmelere rağmen bireysel ve toplumsal şiddetin ve cinnetin varlığı eğitim üzerine sürekli düşünmeyi gerektirmektedir. Bu da temelde insana bakış açısıyla, insanın ne olduğu sorusuna yaklaşımlarla ilgilidir. Daha sonra "eğitim ne için olmalıdır?" sorusu gelecektir. O halde insana, eğitime ve eğitimin amacının ne olduğuna ilişkin bakış açıları zengin bir tartışma alanıdır.

Eğitim alanında yapılan araştırmalar yukarıda yer verilen tartışmalar temelinde yükselmelidir. Böylece incelenen konular bağlam içerisinde değerlendirilebilir. Bu saptamadan yola çıkarak, araştırmada eğitim felsefesi ve eğitim politikası ile ilgili boyutlar temel alınmakta ve Türk millî eğitimi temel ilkelerinin gerçekleşme düzeyinin ne olduğu ana problemine odaklanmaktadır.

1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (METK) kapsamında toplam 64 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin 4 ile 17. maddeleri arasında bulunan 14 madde millî eğitiminin temel ilkeleridir. Araştırma söz konusu 14 maddenin günümüze dek Türk eğitim sisteminde gerçekleşme düzeyini problem edinmektedir. Millî eğitimin temel ilkeleri, eğitim sisteminin işleyişini belirleyen ilke ve kurallar, kanun, yönetmelik ve genelgelerdir ve Türkiye'de eğitim politikasına yön veren önemli adımlardan biridir. 1739/14.6.1973 tarih ve sayılı METK'da yer alan ilkeler Türk eğitim tarihinin önemli olayları listesinde yer almaktadır (Akyüz, 2001, s.412).

Millî eğitimin temel ilkeleri hangi dayanaklarla oluşturulmuştur? Temel ilkelerin oluşturulmasında hangi kaynaklardan yararlanılmıştır? İlkelerin gerçekleşme düzeyleri farklı bölgelerde benzerlik göstermekte midir? Millî eğitim şura kararları temel ilkelerin gerçekleşmesi yönünde kararlara dayanmakta mıdır? Okul bütçeleri hangi dinamiklere dayanmaktadır? Okul aile birliklerinin okullarla koordinasyonu ne düzeydedir? İlköğretim sonrası kademelere geçiş ne oranda gerçekleşmektedir? Orta öğrenime ve liselere geçiş sınavları ilkelerin gerçekleşme düzeylerini ne yönde etkilemektedir?

Bilimsellik ilkesi hangi ölçütlerle yerine getirilmeye çalışılmaktadır? Millî eğitim temel ilkelerinde 1973 yılından itibaren değişiklikler yapılmış mıdır? 1973'ten itibaren iktidar olan partilerin programları söz konusu amaçlarla uyumlu mudur? Hukuki, politik, ekonomik ve sosyal göstergeler ilkelerin gerçekleşme durumu hakkında ne söylemektedir?

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütünün yıllık raporuna göre, Türkiye'de 15-29 yaş arasındaki kadınların yüzde 52'si ne okuyor ne de çalışıyor (OECD, 2012). Kadınların eğitim süreçlerine ve dolayısıyla iş ve sosyal hayata katılma durumlarına ilişkin göstergeler temel ilkelerin hedefleri açısından nasıl değerlendirilmelidir?

İlkelerin kabul edildiği 1973 yılından bu güne kadar, ilkelerde zaman zaman değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu değişikliklerin tartışma konusu olduğu görülmektedir.

- Yönetmelikte ders kitaplarının hangi usullere göre hazırlanacağına ilişkin hükümden, "Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin millî , ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek' hükmü ve Türk millî eğitiminin temel ilkelerine uygun olarak hazırlanır" ifadesi çıkarılmıştır.
- "Ders kitaplarının nitelikleri" bölümünden "Öğretim programlarında belirtilen Atatürk ilke ve inkılapları ile ilgili kazanımları içerir" ifadesi de çıkarılmıştır. Kitapların, "kazanımları destekleyici nitelikte ve temel tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanması" öngörülmüştür.

Bu değişiklikler "laiklik" kriterinin ders kitaplarında yer almaması şeklinde değerlendirilerek yeni bir tartışma alanı açmıştır. Yetkililer bu tartışmanın haklı zemine oturmadığı kanaatindedir (Aycan, 2012). İlkelerin adları yani eğitim sürecinin hangi ilkelere göre şekillenmesi gerektiği konusunda ülkemizde görev yapan hükümetlerin ağırlıkla yakın anlayışta oldukları görülmektedir. Diğer yandan zorunlu eğitim süreleri, liselere ve üniversitelere giriş sınavları gibi işleyişe ilişkin konularda zaman zaman

değişikliklere gidilmektedir. Bu durum uygulamalarda sürekliliğin sağlanamaması sonucuna neden olmaktadır. O halde görev yapan hükümetlerin ilkeleri korumaya devam etmesi kâğıt üzerinde kalan bir tutum mudur yoksa ilkeler konusunda bir istikrar söz konusu mudur? Araştırma için bu konunun seçilmesinin ana nedeni araştırmacının eğitim ortamlarındaki deneyimleri sonucu konuya olan merakından kaynaklanmaktadır.

Araştırma probleminin belirlenmesinde merak durumunun yararlı bir problem formülasyonuna götürdüğü bilinmektedir (Karataş, 1984, s.48). Problemin merakı tetikleyici olması probleme ilişkin ilk soruların belirlenmesini sağlar. Millî eğitimin temel ilkelerinin yaklaşık 40 yıl gibi bir sürede hedeflerine ne oranda eriştiği eğitim araştırmacısı için bir merak konusudur. Araştırmacıyı araştırma konusuna yönlendiren diğer bir husus, Millî Eğitim Bakanlığının söz konusu ilkelerin gerçekleşme düzeyini ölçme, değerlendirme ve denetleme amaçlı net ölçütler ya da ölçekler belirlememiş olmasıdır. Ayrıca 14 ilkenin tümünün gerçekleşmesini problem edinen araştırmaların yapılmamış olması bu alanda araştırma eksikliğine işaret eden bir unsur olması dolayısıyla da cazip bir araştırma konusudur. Her bir ilke ayrı bir araştırma konusu olmaya değerdir ancak araştırmacı toplam 14 ilke açısından oluşacak genel bir olguyu ortaya koymayı amaçlamaktadır. 14 ilkeden bazılarının gerçekleşme düzeyinin sayısal verilerle gözlemlenmesi mümkündür. Eğitim gerek nicel gerek nitel analizlerin yapılabildiği bir alandır. Dolayısıyla nicel verilerin ne şekilde nitel sonuçlara götüreceği ayrı bir merak odağıdır. İlkeler potansiyel bir olanak mıdır yoksa net donanımlar sağlayan olanaklar mıdır? Bu sorular ilkelerin gerçekleşme düzeyinin temel bir problem olmasını sağlamaktadır.

Bu durum nitel araştırmalarda yer alan tüm aşamaların birbiriyle karşılıklı etkileşim içerisinde olmasından kaynaklanır. Araştırmanın daha sonraki aşamalarında ortaya çıkan bulgular, araştırma probleminin kapsamının ve derinliğinin belirlenmesinde ve değiştirilmesinde etken olabilir ve bu istenen bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.85).

Araştırma süreci boyunca problemin kapsamını genişleten, derinleştiren ve yeni bağlantılara işaret eden bulgular araştırmanın problemini beslemiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı METK'da yer alan ve 14 adet olan Türk millî eğitimi temel ilkelerinin 1973-2012 yılları arasında gerçekleşme düzeyinin ne olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın genel problemine yanıt aranırken çözülmesi hedeflenen alt problemler ise şunlardır:

- Millî eğitim ilkelerinin kanunlaşma süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim ilkeleri hangi düzeyde gerçekleşmiştir?
- Süreklilik, Her Yerde Eğitim, Yöneltme, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları ve Planlılık ilkeleri hangi düzeyde gerçekleşmiştir?
- Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi ve Lâiklik ilkeleri hangi düzeyde gerçekleşmiştir?
- Bilimsellik ilkesi hangi düzeyde gerçekleşmiştir?
- Okul ile Ailenin İşbirliği ilkesi hangi düzeyde gerçekleşmiştir?
- Millî eğitim ilkelerinin uygulanması sürecinde hukuksal sorunlar, itirazlar yaşanmış mıdır?

1.3. Önem

Millî eğitim sistemi, temel insani ve millî değerleri benimsemiş olmakla birlikte kişisel gelişim olanaklarını arttıran öğrenciler yetiştirmeyi de hedeflemektedir. Bu hedefler doğrultusunda 1973 yılında 1739 sayılı METK ile 14 eğitim öğretim ilkesi yasalaşmıştır. Ancak eğitim sisteminden etkilenen çeşitli kişi ve kurumlar tarafından söz konusu ilkelerin gerçekleşmediği yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Araştırmanın ilgili bölümlerinde bu eleştirilere yer verilmektedir. Diğer yandan, bazı ilkelerin ilke olarak mevcut olmaları da eleştirilmektedir. Bu araştırmada ulaşılacak veriler aracılığıyla söz konusu eleştirilerin dayanakları yoklanmaktadır. Örneğin, eğitim hakkından herkesin yararlanıp yararlanmadığı, objektif ölçümlerin yapılıp yapılmadığı, cinsiyet ya da maddi imkânlara veya bölgelere göre ayrım olup olmadığı, demokratik uygulamaların yapılıp yapılmadığı, ailelerin eğitim süreçlerinde ne ölçüde yer alabildikleri konusu verilere dayanarak ortaya konulmuştur. Ayrıca ilkelerin dayandığı temeller, Kanun'un

çıkarıldığı meclis oturumlarından izlenerek ortaya konulmuştur. Millî eğitim temel ilkelerinin gerçekleşmesinin ölçülmesinde önemli bir gösterge olarak konu ile ilgili Danıştay'da karara bağlanmış olan davalar da değerlendirilmiştir.

Araştırma, Türkiye'de millî eğitime yön veren en önemli yasalardan bir tanesi olan millî eğitim temel ilkelerinin, yasanın çıkmasından itibaren yaklaşık 40 yıllık bir sürede ne düzeyde gerçekleştiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Eğitim dinamik bir toplumsal kurum olarak toplumun geçirdiği değişim ve gelişmeleri karşılamak durumundadır. Bu nedenle eğitim sürecinin her boyutu sorgulanmalı, durumun saptanmasına ilişkin gerçekçi araştırmalar yapılmalıdır. Araştırmacılar eğitim kurumunun toplumsal gelişmeleri karşılayabilmesine katkılarda bulunmalıdır.

Türkiye'de eğitim durumunun resmini çok yönlü olarak ortaya kaymayı amaçlayan bu çalışma sayısal verilerin zaman içerisinde gözlenmesine olanak tanırken diğer yandan sayısal verilere dayanmayan ilkelerde toplumun ve araştırmacıların algısını ortaya koymaktadır. Ayrıca gerek sayısal verilerin gerekse ilkelere ilişkin algıların anlamı konusunda araştırmacının öznel yargısını ortaya koymaktadır.

1973-2012 dönemi Türkiye'sinde yaşanan siyasal değişikliklerin eğitim alanındaki yansımalarını ortaya koyması araştırmayı önemli kılan diğer konudur. Ayrıca zorunlu eğitim süresinden ders içeriklerine ve mesleki eğitimin durumunu gösteren bulgulara kadar geniş bir yelpazede işleyişte gerçekleşen değişiklikler ortaya konmaktadır.

Eğitim alanında çıkan önemli yasalar hakkında kronolojik veri sağlayan araştırma, ilkelerin yasalaşmasından 2012 yılına kadar ilkeler konusunda yapılan değişiklikleri, değişikliklerin hangi dönemlerde ne yönde yapıldıkları bilgilerini vermektedir.

Ayrıca ilkeler üzerinden hukuk boyutuna taşınan, dava konusu edilen dosyalar hakkında bilgi verilmektedir. Gerek öğrencilerin ve velilerin gerek öğretmenlerin ve diğer kişi ve kurumların ilkeler ve gerçekleşme düzeyleri konusunda algılarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar ilkelerin uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve eksikliklerin ortaya konulması ile eğitim süreçlerine yön veren kurum ve kişilere sunulacak öneriler bakımından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1973 yılında 1739 sayılı Kanun'la yayımlanan METK'nın yayımlanmasından 2012 yılına kadar geçen süre ile sınırlıdır. 2012 yılında çıkarılan 4+4+4 olarak anılan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun nedeniyle analiz yapılacak parametrelerin farklılaşması nedeniyle araştırma 2012 yılında sonlandırılmaktadır. Bu tarihten sonra ilköğretim ve zorunlu eğitim farklı işleyişlere tabi kılınmaktadır.

Araştırma adı geçen yasanın 4 ila 17 maddesinde yer alan 14 eğitim öğretim ilkesi ile sınırlıdır. Millî eğitimin temel ilkeleri olarak anılan ilkelerin literatürdeki tanımlarına bağlı kalınacaktır. Eğitim düzeyi açısından ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına ilişkin veriler ve çeşitli değerlendirmelerle sınırlıdır. Yaygın eğitim ve yükseköğretim kurumları araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Söz konusu ilkelere dayanarak yapılan uygulamalar ulaşılan verilerle sınırlıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı dokümanları, OECD ve DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) ve TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) internet sitelerinde yayımlanan veriler, ulaşılan ERG (Eğitim Reformu Girişimi) kaynakları, TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi) Zabıt Cerideleri Millî Eğitim Şura kararları, anayasal metinler, eğitim sendikalarının yayınları, eğitim sisteminin yapısı hakkında makro ölçekte yazılmış bazı eserlerin değerlendirilmesi ve konuyla ilgili ulaşılabilen kitap, makale, doküman ve metinlerin incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

- Eğitim sistemleri bir felsefi düşünceye dayanmakta ve eğitim alanında alınan kararlara ve gerçekleştirilen uygulamalara eğitim felsefesi yön vermektedir.
- Eğitim tarihinin incelenmesi eğitim sistemine temel oluşturan görüşleri ortaya koymaktadır.
- Kanun, araştırma dönemi boyunca görev yapan tüm hükümetler tarafından özü itibarıyla korunmuştur ve Kanun'un çıkartıldığı dönemin öncesine uzanan belirli bir felsefe ve politikaya dayanmaktadır.

- İlkelere dayanarak açılan davalar, davaların açıldığı dönemlerin siyasi eğilimleriyle ilişkilidir.
- Nicel verilerin yakın tarihe dayanması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmaktadır.
- Meclis tutanaklarının ve Danıştay kararlarının ve eğitim istatistiklerinin birinci elden sağlanması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmaktadır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Eğitim toplumun genç bireylerini kendi yaşantılarına ve bu arada aktarılan değerlerle bilgilere dayalı olarak, önceden belirlenen doğrultuda değiştirme ve dönüştürme faaliyetidir (Cevizci, 2010, s.165). Erdemin ne olduğu konusunda farklı eğilimler olması nedeniyle gerekli eğitimin ne olduğu konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır (Aristoteles, 2008, s.149). Eğitim bilge bir ruhun doğru yolu bulunmasının koşuludur (Locke, 2004, s.11). Eğitimi diğer yandan iş ve meslek kazandırma aracı olarak da önemlidir. Eğitim insanın bir özgürleşme süreci olarak da değerlendirilmektedir. Öğreten ve öğrenen arasında gerçekleşen eğitim ilişkisinin özünü sevgi, içten saygı ve sorumluluğun oluşturduğu, bu ilişkide eğitimin öğrenenin değer ve moral dünyasını inşa ettiği belirtilmektedir. Eğitim yoluyla öğrenen çocuk kendi kendini belirleme, birey olma yetisini kazanmakta ve bir ahlâkî ve moral yapı oluşturmaktadır. Öğrenenin kendi kendini belirler duruma gelmesi demek, ergin olması demektir; kendisine, etrafındaki insanlara ve içinde yaşadığı evrene karşı sorumluluk duyması demektir (Hesapçıoğlu, 1998, s.34). Eğitimin bir süs değildir ve yararlı bilgilerin edinilme yoludur (Russell, 1999, s.19) Aristoteles'in eğitimi tümüyle devletin bir görevi olarak değerlendirmektedir (Aristoteles, 2008, s.148).

Bireyin zihin dünyası ve davranışlarında kendi deneyimi yoluyla bilinçli bir şekilde olumlu yönde değişim oluşturma süreci olarak eğitim, insanı iyi ve olumlu yönlerini geliştiren süreçlerdir (Kenan, 2005). Felsefi bakımdan "iyi", insan olma durumunu koruyan ve geliştiren her şeydir aynı zamanda olumlu olandır. Eğitim olumlu olanı sürekli geliştirme gücüne sahiptir.

Eğitim Felsefesi: Eğitim felsefesi, eğitim alanındaki problemleri tartışır, irdeler, çeşitli değer-olgu ilişkileri bağlamında değerlendirmelerde bulunur ve çözüm önerileri

geliştirir (Akdağ, 2003). Bir bütün olarak eğitimin doğasını, özünü, amaçlarını, kapsamını ve içeriğini araştıran; gerek öğretici gerek öğrenici açısından ideal bir eğitim ortamı için gereken eğitim içi ya da eğitim dışı koşulların neler olduğunu ortaya koyan; Sokratesçi eğitimden varoluşçu eğitime değin eğitim sürecinde kullanılan belli başlı yöntemleri irdeleyen felsefe dalıdır. Eğitim amaçlarını tartışıldığı ayrıca eğitimin belli bir ideolojinin sesi olmaktan nasıl kurtarılabileceği üstüne düşünme alanıdır (Güçlü, 2002). Hangi bilgi, beceri ve yetilerin kazandırılması gerektiği tartışmalarını içeren ve eğitimin nasıl iyileştirilebileceğini araştıran felsefe dalıdır. Bu felsefe dalı farklı görüşlere de işaret etmektedir. Epistemolojik temel dayanması bakımından eğitim felsefesinin farklı felsefi akımlara göre farklı tutumlar taşımaktadır (Gutek, 2001).

Eğitim Hakkı: Sadece insan olunması dolayısıyla bireyin doğuştan sahip olduğu ve dilediği eğitimi alma hakkı (Balcı, 2005, s.47).

Eğitim reformu: Bir ülkenin eğitim sisteminde, eğitimin amaçları, mahiyeti, eğitim programlarının içeriği, eğitim finansmanı, yönetimi vs. bakımından yapılan köklü değişime verilen ad (Cevizci, 2010, s.190).

Felsefe: Antik dönemde bilgelik sevgisi olarak anlaşılan felsefenin farklı dönemlerde ve başka bağlamlarda farklı anlamlandırmaları söz konusudur. Bir çok bilim dalının felsefeye dönük bir yüzü vardır yani var olan bilimsel cevaplardan kuşku duyarak felsefe yapılır ancak diğer yandan felsefe metafizik problemlerle de karşı karşıyadır.

Sistematik felsefenin ilk filozofu olarak felsefeyi göklerden yere indiren, onu temel bir öğreti ve yaşam kılavuzu kılan düşünür olan Sokrates, tarihe geçen ünlü savunmasında felsefi düşüncenin diyalektik karakterinin ilk örneğini verir (Platon, 2006). Ünlü düşünüre göre filozof bilgi dostudur (Platon, 1993, s.170).

Doğru yaşayışın ölçüsü olarak ‘iyi’yi gösteren Platon’un ilk felsefi problemi erdem konusudur (Gökberk, 1999, s.56). Onun felsefesine göre duyularla kavranamayan asıl gerçeklik akılla kavranabilir. Aristoteles’e göre ise gerçeklik duyularımızla algılanandır (Gaarder, 1995. s.122). Böylece felsefe tarihi bir anlamda eğitimin insan ve erdem gibi temel problemlerini kapsayan bir karaktere sahiptir.

Karma eğitim: Kızlarla erkeklerin veya kız çocuklarıyla erkek çocukların aynı eğitim kurumlarında veya dersliklerde birlikte eğitim görmeleri durumu. Karma eğitim, norm

oluşturmaya veya normu ifade etmeye ek olarak, daha doğal olduğu, iki farklı cinsin birbirini anlamasına katkı yaptığı için tercih edilmektedir (Cevizci, 2010, s. 300).

Milliyetçilik: Sosyolojik açıdan kavram yabancı baskısı ve sömürüsünden kurtulmayı, kendi ulusunu sevip onu yüceltmeyi amaçlamaktan, kendi ırkını bütün başka ırklara üstün görüp onları egemenliği altına almayı istemeye dek varabilen öğretilerin genel adıdır (Hançerlioğlu, 1996, s.396). Millî kimliğin politik ve kültürel olarak tanınması gereken bir temel olduğunu, milletlerin özerklik, self-determinasyon ve/ veya egemenlik haklarına sahip bulunduğunu, milletin üyelerinin bu hakları savunmak için bir araya gelmeleri gerektiğini öne süren öğreti, politik ideoloji olarak kabul edilmektedir (Cevizci, 2010). Milliyetçilik eğitim felsefesinde millete ve devlete sadık bireyler yetiştirilmesini temel amaç yapar. Eğitim programlarında ahlak eğitimi ve tarihe özel önem verir (Cevizci, 2004, s.354).

Milliyetçiliğin ulus devlet inşasının kurucu ideolojisi olarak yorumlanması çağımızda sık rastlanan bir yaklaşımdır (Karakaş, 2006, s.57). Aynı zamanda milliyetçilik bütünleşme, bağımsızlık ve ulus inancını amaçlamaktadır (Boztemur, 2006, s.168). Milliyetçiliği etnik kategorilerle açıklayan görüşler mevcuttur. Etnik kategori dil, din gibi toplumsal kategorilerdendir ancak milletle özdeş görülmemektedir (Aktürk, 2006, s.24). Bir etnik kategorinin devlet hakimiyetini kullanması diğer etnik kategorilerin dışlanması sonucuna yol açmaktadır. Etnisite bazen din bazen mezhep bazen sınıf farklılıklarıyla özdeşleşmektedir (Aktürk, 2006, s.29). Ancak diğer yandan etnik kategori seçkinlerce maniple edilen hayali cemaatler olarak da değerlendirilmektedir (Anderson, 2007). Günümüzde tüm devletler çok etnili toplum durumuyla karşı karşıyadır.

Milliyetçilik 19. yüzyılda yaşadıkları kültür şoku nedeniyle boşlukta kalmış insanlara yeni bir kimlik ve aidiyet sunan bir ideoloji olarak da değerlendirilebilir. Kapitalizmin, sadece yerel gereksinimleri karşılayan geleneksel üretimin ölçeğini büyütmüş modern bir ekonomi olduğu düşünüldüğünde, milliyetçiliğin kapitalist ekonomilerin işleyişini sağlamak adına son derece işlevsel olduğu görülür. Milliyetçilik aynı dili aynı lehçe üzerinden konuşan ve ortak bir kültürel payda üzerinde standartlaşmış, önceden hesap edilebilir, ortak, standart bir hukukla yönetilen, bir coğrafya ve nüfusa duyulan gereksinimi sağlayacak en başta gelen politik araç olarak değerlendirilmektedir

(TÜSİAD, 2002, s.364). Milliyetçiliğin sahip olduğu kuvvetli ideolojik karaktere rağmen, mutlak anlamda sağ, sol veya herhangi bir dinsel görüşün politikası olarak tanımlanmaması gerekmektedir (Karakaş, 2006, s.61).

Küreselleşen dünyada gelişen çok-kültürlülük ve çoğulculuk anlayışı birlikte homojen kültür siyasetleri terk edilmektedir. Küreselleşmenin yarattığı bu baskı milliyetçiliğin küreselleşme karşıtı tutumlara yönelmesine de yol açmaktadır. Bu durumda milliyetçilik tepkici ve savunmacı gibi iki söylem geliştirmektedir (Yıldırım, 2006, s.197).

Türk Milliyetçiliği: Türk milliyetçiliği, onu şekillendiren Türk düşünür Ziya Gökalp'in tanımlarına dayanarak incelenebilir. Ona göre Türkçülük Türk milletini yükseltmek demektir (Gökalp, 2013. s.20). Gökalp, Millet kavramını ırka, kavme, coğrafyaya politikaya ve iradeye dayalı olarak tanımlamanın eksik kalacağını; terbiye, kültür ve duyguda ortaklık olarak tanımlamak gerektiğini belirtmektedir. Ortak terbiye ile dil, din, ahlak ve güzellik algısında ortaklık yaratılmaktadır. Manevi beceriler bu ortaklıkla şekillenmektedir. Türkçülüğün yakın hedefinin ülkede tek kültürün sağlanması, uzak hedefinin ise Turan olduğunu belirtmektedir (Gökalp, 2013. s.35). Türk milliyetçisi, Türk milletinden, İslam ümmetinden ve Batı medeniyetinden olmalıdır (Gökalp, 2013. s.116). Terbiye ile intikal eden kültüre verdiği önem nedeniyle Gökalp'in milliyetçiliği sağlam bir toplumsal gerçekçiliğe dayandırdığı belirtilmektedir. (Köseoğlu, 2008, s.208). 20. yüzyılın başlarında Türklük bilinci olmadığı, Balkan Savaşları sürecinde Türkiye'nin Bulgaristan'dan göç eden muhacirlere yuva olduğunu ve bu olayın Türk milliyetçiliği düşüncesinin beslenmesine neden olduğu düşünülmektedir (Georgeon, 2008, s.36). Bu koşullarda Türk topraklarına göç eden Şevket Süreyya Aydemir, Türk milliyetçiliğini anlama imkanı veren diğer bir düşünürdür (Georgeon, 2008). 1930'lu yıllarda Türk Tarih Tezi ile birlikte Türk milliyetçiliğinde ırk ve dil vurgusunun ön plana çıkarak yeni bir karakter kazandığı belirtilmektedir (Çağaptay, 2008). Milliyetçilik ve Atatürkçülük tanımlarının tarihsel süreç içerisinde bulanıklık taşımakla beraber iktidarlar tarafından genel olarak korunmuştur (Koçak, 2008, s.43).

Günümüzde milliyetçiliğin, Mustafa Kemal'in önderliğindeki bağımsızlık hareketi olduğu ve milliyetçi enerjiden yararlanırken, onu zamanındaki muhtemel maceralardan arındırmaya ve sınırlandırmaya dönük bir yapılanma olduğu ifade edilmektedir (TÜSİAD, 2002, s.368). Diğer bir bakış açısı ile Osmanlı tarihine karşı çıkmanın, onu

Türk tarihi içinden atmanın sonuçları tartışılmaktadır. Eserleri ve hatıraları ile Osmanlı tarihinin yaşayan bir tarih olduğu diğer yandan millî tarih tezinin bizzat millî tarih buhranının nedeni olduğu belirtilmektedir (Güngör, 2003, s.67). Ayrıca günümüzde uygar, seküler, modern, muhafazakar, Müslüman, Kemalist, liberal, farklı Türklük kimliklerinin olduğu düşünülmektedir (White, 2013, s.38).

1908'e kadar batı aleyhtarı olmayan, laik muhteva kazanmamış, Panslavizme tepki olarak gelişen özelliklere sahip olan Türk milliyetçiliği İttihat ve Terakki'nin Türkçülüğü ile hükümet politikalarını belirleyen, Türk halkı ve Türk tarihi öğelerine dayanan, kozmopolit millet sistemine dayalı imparatorluğu kurtarmak isteyen bir ideoloji karakteri kazanmıştır. Kurtuluş Savaşı ile beraber Pantürkizm ve Turancılık kavramlarını terk eden bir Türk milliyetçiliği şekillenmiştir. Cumhuriyet kurulduktan sonra Kemalist milliyetçilik dine karşı radikal bir tutum almış ayrıca Osmanlı'dan uzak ve sosyalizme karşı muhteva kazanmıştır (Karakaş, 2006).

Muhafazakârlık: Türkçede tutuculuk sözcüğü ile karşılanmaktadır. Muhafaza etmek korumak fiillerinden anlaşılacağı üzere var olan değerleri ve duruma bağlılığı ifade eder. Reformcuların olanca iyi niyetine rağmen beklenmedik sonuçlara yol açabilen reformlara iyi gözle bakmayan, büyük ölçekli toplumsal dönüşümlere şiddetle karşı çıkarken, bir toplumun geleneklerine büyük bir değer atfeden politik ideoloji olarak tanımlanmaktadır. Muhafazakârlık insan doğasının yetkinlikten yoksun olduğunu dolayısıyla geleneğin yol göstericiliğine ve güçlü bir otoritenin yönetimine ihtiyaç duyulduğunu savunur. Muhafazakâr ideoloji, amaçlarına ulaşmada en büyük amaç olarak doğrudan politika yerine eğitimi görür (Cevizci, 2010, s.359).

1.7. Yöntem

1.7.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, METK'da yer alan millî eğitim sistemi temel ilkelerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik kuramsal analitik araştırmadır. Dolayısıyla nitel bir çalışmadır. Bu nedenle nitel veriler üzerine yapılan veri analizlerine dayanmaktadır. Nitel araştırmaların temel özellikleri aşağıda görüldüğü biçimde açıklanmaktadır:

> Nitel veriler ontolojik açıdan, yerel ve özeldir, tarihsel ve kültürel tabana dayanır. Epistemolojik açıdan, verilerin sayılara dönüştürülmediği araştırmalardır. Yöntem açısından anlam üzerine düşünmeye dayanır. Sadece mantıksal muhakemeye değil, sezgiye ve çok yönlü düşünmeye de dayanır. Etik açıdan olguya karşı dürüst olmaya çalışır; insan haklarını ve doğal hakları önceler Araştırmacı zaman zaman sübjektif, katılımcı ve yeniden oluşturmacıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s.77).

Millî eğitim temel ilkeleri Türkiye'ye özgü, Osmanlı tarihine dayanan geçmişi ve farklılaşan hedefleri ile çok yönlü düşünmeyi gerektiren bir konu olması bakımından nitel araştırmaya uygun karakterdedir. Araştırma ayrıca ilkelerin değerlendirme ölçütlerini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma türlerinden doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir. Hem nicel, hem de nitel araştırmalarda kullanılabilir. Yazılı kaynaklar kitaplar, dergiler, fermanlar, anılar, makaleler, layihalar, romanlar, öyküler, şiirler, yazıtlar vb. olabilir. Burada önemli olan, araştırmacının neyi, neden, niçin, nasıl ve nerede arayacağını bilmesidir. Nitel araştırmada, dokümanların o kültürün yapısına, onlara yüklenen anlamlara göre değerlendirilmesi önemlidir. Her türlü dokümana değil, o problem için gerekli ve birinci el belgelere öncelik verilmelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s.83).

Doküman analizi gerek tarihsel gerek güncel konuların incelenmesinde kullanılmaktadır. Olayları anlama, anlamlandırma, fark etme ve genelleme yapabilme olanağı sağlar. Esas olarak, dokümanter araştırma doküman ve kayıtlardan çıkarılan delillerin mantıklı biçimde bir araya getirilmesi ve bu delillerden ya şimdiye dek bilinmeyen gerçeklerin oluşturulduğu ya da geçmiş ya da şimdiki olaylara, insan güdüleri, özellikleri ve düşüncelerine göre sağlam genelleştirmelerin sunulduğu sonuçların oluşturulmasını kapsamaktadır (Hillway, 1964).

Nitel araştırma, yöntem ve veri açısından esnek ve çok yönlü gözlem ve değerlendirme yaklaşımı gerektirir. Araştırmacı, nitel analize dayanan araştırmalar, raporlar ve tutanaklar vs. dışında sayısal verilere de ulaşabilir. Bu durumda sayısal analiz de uygulayabilir. Bu nedenle doküman analizinin sistematik ve derinlemesine yapılan bir çalışmadır.

Nitel araştırmalarda veriler sistematik olarak düzenlenmelidir. Yani veriler ayrıştırılabilmeli, çözümlenebilmeli, sonra birleştirilebilip sentezlenebilmelidir. Nitel

araştırmada veriler toplandıktan sonra hangi yöntemle ya da yöntemlerle analiz edileceğine sonradan değerlendirme süreci içinde karar verilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s.160).

"Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerinin Gerçekleşme Düzeyi" konusunda bir araştırma yapmanın farklı boyutlarda zorlukları söz konusudur. Öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı 1973 yılında yasalaştırdığı ilkelerin yerine getirilmesi konusunda bir ölçme aracı ortaya koymamış durumdadır. Okullarımızda ve diğer tüm eğitim süreçlerinde ilkelerin nasıl ve ne ölçüde yerine getirildiğinin değerlendirilmesi ve denetlenmesi için somut ölçütler geliştirilmemiş durumdadır.

İkinci olarak, millî eğitimin temel ilkeleri ilerleyen bölümlerde sıralanmıştır. İlkelerin bazıları sayısal veriler üzerinden incelenmeye uygun durumdadır. Örneğin okullaşma oranları, cinsiyet verileri ve bir üst kademeye devam oranları Eğitim Hakkı ilkesinin gerçekleşme düzeyinin incelenmesine olanak sağlamaktadır, ancak Bilimsellik ve Laiklik gibi ilkeler için bu tür veriler söz konusu değildir. Bu durumda söz konusu 14 ilkenin incelenmesinde farklı nitelikte kaynaklar kullanılacaktır.

Son olarak, bazı ilkelerin sayısal göstergelerle, bazılarının da ilgili yasa, yönetmelik ve araştırmacı gözlem ve görüşlerine başvurularak takip edilmesi durumunda araştırmanın hangi metodolojiyi takip edeceği konusu önem arz etmektedir.

Bir araştırmada hangi yöntemlerin kullanılacağı araştırılacak konuya, probleme ve olanaklara bağlıdır. Hangi yöntemin kullanılacağı tayininde dikkate alınacak noktalardan biri problemin cevabının zaman hattı üzerinde nerede olabileceğidir. Eğer cevap mevcut zaman içinde bulunabilecekse tarama ya da betimleme yöntemi kullanılacaktır (Kaptan, 1973, s.160-161).

Bu araştırmada, millî eğitim temel ilkelerinin gerçekleşme düzeyi ilkelerin kanunlaştığı 1973 yılından 2012 yılına kadar geçen sürede betimlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. İlkelerin yasalaştığı yıldan itibaren görev yapan çeşitli hükümetlerin farklı eğitim politikaları, ilkelerde yapılan değişiklikler ve yürürlüğe konan farklı eğitim yasaları olması kapsamlı bir kuramsal çözümleme yapmayı gerekli olmuştur. Dolayısıyla nitel araştırmanın özü gereği ilgili alan yazın incelemesine dayanan çalışmada "kuramsal analitik" yöntem kullanılmıştır. İstatistiksel verilere ve alan yazın incelemesine dayanan "arşiv araştırması" tekniği kullanılmıştır. Verilerin ayrıntılı ve

derinlikli olması koşulunun sağlanması araştırmanın geçerliliğini sağlaması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.273-274). Bu nedenle araştırmada ilkelerin gerçekleşme düzeylerini ortaya koyan veriler kadar ilkelerin oluşma süreçleri ve uygulamada karşılaşılan sorunlar da ele alınmaktadır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi, ilgili istatistiksel veriler ve alan yazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığının, TÜİK'in ve DPT'nin yayımladığı istatistiklerden, Danıştay kararlarından, OECD raporlarından, kanunlardan, kanun hükmünde kararnamelerden, yönetmeliklerden, TBMM arşivlerinden, tarihi dokümanlardan yararlanılmıştır. Doküman sayısının fazla olması ve birinci elden bulunabilir olması referans belirlemede ağırlıkla ilk kaynakların kullanımına olanak sağlamıştır.

Elde edilen dokümanlar ilkelerin hedefleri doğrultusunda analiz edilmeye çalışılmıştır. Doküman analizi betimsel araştırmaların içerisinde yer alan araştırma şekillerindendir (Kaptan, 1973, s.181). Eğitim alanında yapılan araştırmalar betimsel çalışmaya uygun karakterdedir.

Bilimsel çalışmalarda betimsel araştırma ilk ve temel araştırma eylemidir. Bilginin araştırılmasında ve anlaşılmasında büyük önemi vardır (Aydın, 2008, s.47).

Dokümanların analizinde ilkeleri ortaya çıkaran toplumsal bağlam göz önünde bulundurulmuştur. Evrensel ve yerel koşulların eğitim politikalarına yön veren tarihsel zemin olma gerçeği ihmal edilmemiştir.

Betimsel araştırma olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu açıklamaya çalışır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak bu koşullar arasındaki etkileşimi hedef alır. (Kaptan, 1973, s.175). Tarama yöntemi ile elde edilen dokümanlardaki veriler araştırmacının hedefleri açısından yorumlanacaktır. Araştırmada dokümanların orjinalliğin kontrol edilmiş, yorumlanmış ve veriler analiz edilmiştir. Ulaşılan dokümanlardan araştırmanın dayandığı veri toplama araçları oluşturulmuştur. Böylece kanunda kısaca tanımlanmış olan ilkeler için denetleme ve değerlendirme ölçütleri önerilmektedir.

Birinci grup ilkelerin (Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim) gerçekleşme düzeylerini; okul ve öğretmen başına öğrenci sayıları,

okullaşma oranları, okuryazarlık durumu, cinsiyet oranları, mezuniyet sayıları, azınlık okulları, burs temini, yatılı bölge okulları ve taşımalı eğitim verileri ortaya koyabilir.

İkinci grup ilkelerin (Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Yöneltme, Süreklilik, Planlılık ve Her Yerde Eğitim) gerçekleşme düzeylerini; yaygın eğitim, özel eğitim, mesleki eğitim, meclis tutanaklar, kalkınma planları, MEB yayınları, yönetmelikleri ortaya koyabilir.

Üçüncü grup ilkelerin (Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi ve Lâiklik) gerçekleşme düzeylerini; meclis tutanakları, hükümet programları, ders içerikleri, araştırma sonuçları ortaya koyabilir.

Bilimsellik ilkesinin gerçekleşme düzeyini ders içerikleri, araştırma dersleri, MLO, fen liseleri, BT sınıfları, ders kitapları, Fatih projesi, araştırma sonuçları ortaya koyabilir.

Okul ile ailenin işbirliği ilkesini, meclis tutanakları, araştırma sonuçları ortaya koyabilir.

Araştırmada millî eğitim temel ilkeleri ve uygulama süreçlerine ilişkin, araştırmacı görüşlerine medyada yer alan yorumlara ve ilkelere dayanarak açılan davalara yer verilmiştir. Bu görüşler ilkeler hakkında algıların ne yönde olduğunu göstermektedir. Özellikle Danıştay'a kadar götürülen davalar kişi ve kurumların kararlılık gösteren algılarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak çalışma kuramsal analitik bir araştırma olmaktadır. Amaç doğrultusunda gerek veriler gerekse algılar ortaya konularak tümevarımsal analizler yapılmıştır. Aynı zamanda konuyla ilgili literatür incelemelerine yer verilmiştir.

Millî eğitim temel ilkeleri; kanunlaşma ve uygulama süreci, millî eğitimin temel felsefesi ile ilişkisi ve eğitim süreçlerinde ortaya çıkan sorunlar boyutlarında incelenmektedir.

1.7.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın problem ve amacı doğrultusunda 1973-2012 yılları arasında ulaşılan eğitim istatistikleri, Danıştay kararları ve ilkeler açısından anlamlı bulunan dokümanlar çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örneklemin başlıca amacı, çalışmayı netleştirebilecek ve derinleştirecek olan örnek, olay ya da verilerin toplanmasını sağlamaktır. Bu amaçla olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden ziyade amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı

kullanılmıştır. Dündar'ın Neuman ve Punch'tan aktardığına göre bu yaklaşım amaca yönelik olarak çeşitli yöntemlerle belirli kriterlere uyan olası tüm dokümanların seçilmesini sağlamaktadır (Dündar 2010, s.12).

Araştırma süresince 1973-2011 döneminde millî eğitim temel ilkelerinin görüşüldüğü meclis tutanakları, ilkelere dayanarak açılan davalar, araştırmacıların ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının araştırmalarının sonuçları, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili çalışmaları, ilgili dönemin hükümet programları incelenmiş ve literatür taraması yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda veri derlenebilen örneklerle çalışır. Niteliksel araştırma yönteminin örneklem seçimi bilgi kaynağı açısından zengin örneklere ulaşmak gerekmektedir (Kümbetoğlu, 2005, s.96-97). Nitel araştırma yönteminde örneklem seçiminde amaçlı örneklem en sık başvurulan yöntemlerdendir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır.

- Meclis görüşmelerinde yapılan tartışmalar yasa koyucuların amaçlarını ve bu konuda farklı görüşleri
- Danıştay kararları vatandaşların ilkelere ve uygulanmalarına ilişkin görüşlerini
- Eğitim istatistikleri niceliksel bakımdan ölçülebilecek ilkelerin gerçekleşme durumlarını ortaya koyan önemli ölçütler olduğundan amaçsal örnekleme yönteminin araştırma amacına uygun olduğu düşünülmüştür.

Amaçsal örnekleme tekniğinin avantajı, küçük bir örneklem içinde araştırma evreninin farklı karakteristikleri içinde barındıran bir kesitini kapsayabilmesidir (Kümbetoğlu, 2005, s.98). Ölçüt örneklem problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip olaylar ve durumlarla oluşturulur. Meclis tartışmaları ve Danıştay'da açılan davalar araştırmanın problemi hakkında veri sağlanabilecek olaylar ve durumlardır. Ölçüt örneklemde ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Son olarak, araştırmada örneklemin genişlik ve derinlik bakımından yeterli olması için meclis tutanakları, eğitim istatistikleri ve Danıştay dava kararlarından başka konu ile ilgili tezler, raporlar, yönetmelikler, sempozyum notları incelenmiş ve ilgili kitaplardan seçki yapılmıştır.

1.7.3. Verilerin toplanması

Araştırmada millî eğitimin temel ilkeleri ile ilgili olgusal veriler taranmıştır. İlgili araştırmalar ve literatür taramasına dayalı olarak araştırmaya temel olan dokümanlar Millî Eğitim, TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) ve Danıştay sayfasından elde edilmiştir.

Danıştay sayfasından elde edilen veriler konu ile ilgili vatandaşların görüşlerini yansıtan kayıtlar olarak değerlendirilmiştir. Nitel çalışmalarda veri toplamak için kayıtlardan (Hacettepe Üniversitesi, 2013) faydalanılması uygun bulunmuştur. Ayrıca Millî Eğitim, TÜİK ve ERG'den yetkili ve uzman kişilere danışılmıştır. Bu kurumların basılı ve dijital kaynakları birinci elden derlenmiştir. Daha sonra veriler araştırmanın bölümlerine göre tasnif edilmiştir.

1.7.4. Verilerin çözümlenmesi

Birinci tarama sürecinde erişilen literatür okuması yapıldıktan sonra araştırmanın içereceği bölümler hakkında taslak oluşturulmuştur. İlkelerin geniş bir alana yayılan karakteri farklı nitelikte dokümanların gereğini ortaya koymuştur. Osmanlılarda eğitimle ve Cumhuriyetin kuruluş döneminde eğitimin incelenmesi gereği duyularak eğitimle ilgili temel ilkelerin tarihi arka planıyla ilgili literatür taranmıştır. Eğitim alanında bu sürelerde alınan kararların ve uygulamaların dayandığı temelleri ortaya koymak bakımından eğitim felsefesi alanında okuma yapılmıştır. Bazı ilkelerin birbirine benzer hedeflere sahip olması (Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim ilkeleri gibi) ve benzer göstergelere dayanması nedeniyle gerçekleşme düzeylerinin gruplanarak incelenmesine karar verilmiştir. Bazı ilkelerin niceliksel bazı ilkelerin ise niteliksel veriler üzerinden incelenmesi gerekli olmuştur. Eğitim felsefesi ve eğitim tarihi incelendikten sonra ilkelerin yasalaştığı meclis oturumları araştırılmış ve bir bölüm olarak değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel bulgular üzerinden ilkelerin gerçekleşme düzeyleri ele alınmıştır. Ayrıca ilkelere dayanarak çeşitli kişi ve kurumların Danıştay'da açılmış ve karara bağlanmış davaları incelenmiştir.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Eğitimin Felsefi Temelleri

Toplumsal kurumlardan birisi olarak eğitim diğer sosyal kurumların tümüyle doğrudan ilgilidir ve kökensel olarak da bir felsefi görüşlere dayanmaktadır. Ne şekilde ve nasıl soruları yani hangi araç ve yöntemlerin etkili olduğu konusu birçok alanın eğitimsel problemidir diğer yandan niçin sorusu tüm diğer sorulardan önce gelir ve bu bir felsefe sorunudur (Hesapçıoğlu ve Akdağ, 2005). Diğer bir deyişle felsefe, ilk sorusu *niçin* sorusu olan bir sorular sistematiğidir ve toplumsal hayatın her alanında yapıp edilenler bu sorulara verilen yanıtları anlatmaktadır.

Bilgiyi ve bilgeliği sevmek, bilginin peşinden koşmak anlamına gelen felsefe bir bakıma kurumsal ve gündelik hayat aracılığıyla öğrenilmiş ve üzerinde düşünülmeyen kavramların yeniden tanımlanmasıdır. Felsefede diğer disiplinlerde olduğu gibi öğrenilecek tek bir olaylar ve olgular dizisi, felsefenin tek ve kalıplaştırılabilecek bir tanımı yoktur. Filozofların farklı problemler üzerinde odaklanmaları nedeniyle farklılaşan felsefe tanımları bulunmaktadır.

Doğrunun aranması yolunda düşünsel bir etkinlik olarak felsefe yapmanın temel amacı eleştirel düşünme becerisi kazanmaktır. Eleştirel tutum zihnin bağımsız işleyiş kazanması ile kazanılır ve bu yetenek insanın potansiyelinin olabildiğince açığa çıkabilmesi ve özgürlük olanaklarını genişletmesi ile mümkün olur. O halde gerek olgusal ve nedensel bakımdan eğitim kavramı gerek eğitim alanındaki kararlar ve uygulamalar doğrudan felsefe alanında olmaktır yani felsefe yapmaktır.

Felsefenin, kavramların yeniden tanımlanması olması onun içe dönük bir etkinlik olma özelliğini anlatır. Kavramlar toplumsal dinamizm içinde belirli bir dönemde onlara yüklenen anlamlara dayalı olarak kullanılır. Doğru ve yanlış, gerekli ve gereksiz, anlamlı ve anlamsız yargıları çoğu kez belirli koşulların ürettiği yargılardır. Felsefe yapmak bu anlamları dile dönük yani bir anlamda dışarıdan soyutlanarak içe dönük bir sorgulama ile yeniden üretmektir.

Bir kavrama ilişkin sorular "nelik ve anlam" sorularıdır ve temellendirme, ayrımlar yapma gibi üretken zihinsel etkinlikler gerektirir (Hesapçıoğlu, 2005). Felsefe bu anlamda kavramların yeniden üretim alanıdır. Bu anlamda öncelikle eğitim, öğretim, felsefe ve eğitim felsefesi kavramlarının içeriklerini yeniden ele almakta yarar

bulunmaktadır. Eğitim ve öğretim kavramları birbiriyle ilgili, birbirini tamamlayan süreçler olarak sıklıkla birlikte kullanılır. Bireysel boyutuyla öğretim bilgiler edinerek aklı, eğitim değerler edinerek karakteri gerçekleştirir ve geliştirir; bu iki süreç toplumsal boyutuyla kültür ve uygarlıkların kurulmasını sağlar. Bu durumda her ikisi de birey ve toplum için bir gelecek meselesi gibi durmaktadır ancak tarihsel birikime dayanması nedeniyle bir anlamda da geçmişle ilgilidir. Hilmi Ziya Ülken'e (1901-1974) göre öğretim geleceğe atılım iken eğitim geçmişe ve geleneğe dayanmaktadır (Ülken, 1967, s.ii-iii). Bu durumda değişimin dinamiği ile geçmişin izleri arasında diyalektik bir bütünlük söz konusudur.

Ülken, eğitim ve öğretimin kişilerin dinamik gelişmesini sağlayan insanla âlem arasındaki diyalektik bir faaliyete dayandığını ve kaynağının tarih ve verasetin tecrübe içindeki devamlı gelişmesi olduğunu düşünmektedir (Ülken, 1967, s.vi).

Eğitimin değişmez bir tanımı olamaz. Eğitim yorumlanabilir bir alandır ve bu yorumlar güncel siyasal ve toplumsal tercihleri yansıtır (Altunya, 2003, s.21). Eğitim kişinin özgürleşmesinde zorunlu fakat yetersiz bir araçtır; halk yığınlarının aydınlatılmasına hizmet edebildiği gibi onların ideolojik bakımdan bağımlı tutulmasına hizmet de edebilir (Altunya, 2003, s.26) diğer yandan eğitimin hak işlevi görmesi ülkedeki hak ve özgürlükler düzenine bağlıdır, yeterli düşünce, kanaat ve basın yayın özgürlüğü olmayan bir ülkede eğitimin etkisi sınırlı kalmaktadır.

Eğitim ve öğretim bir anlama edimi olarak zihinsel işleyişle ilgilidir ancak eğitim daha fazla işlevi içermektedir. Zira ahlakı, sanatı, dini ve geleneği anlamak eğitimin kapsamı içerisindedir yani değerler dünyasıyla ilgilidir. Değerleri klişe değerler olmaktan kurtarmak yeni değerleri oluşturmak ve anlaşılmasını sağlamak eğitimle gerçekleşir (Ülken, 1967, s.20). Eğitim öğrenenin değer ve moral dünyasını inşa etmesi bakımından eğitim bizi yeniden felsefeye bağlar (Hesapçıoğlu, 2004). Doğruyu yanlıştan, değerliyi değersizden ayırmak felsefe yapmaktır (Dinçer, 2004). Bu bakımdan felsefe insanlarca oluşturulmuş olan değerler üzerine tekrar tekrar soru sorma ve yanıt arama etkinliğidir.

Aşağıda düşünce tarihine bakıldığında farklılaşan odaklarıyla eğitim yaklaşımları görülmektedir.

- Eğitim, devletin ideolojik aygıtıdır (Althusser, 2003).
- İktidar, egemenlik, disiplin ve güvenlik boyutlarıyla var olur ve bireyleri "ideal" normlara göre eğitim aracılığıyla biçimlendirir (Foucault, 1992).

- Eğitim, insanlığın geleceğinin ulaşacağı genel iyilik haline göre yetiştirilmesi sürecidir. İnsan ancak eğitimle insan olabilir (Kant, 2007).
- Eğitimi insanın özgürleşme sürecidir (Hesapçıoğlu, 2005, 2008).
- Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimidir (Aydın, 1994).
- Eğitim, insanın ilgi duyduğu kişi, konu yada ilime duyduğu sevgiye dayanarak gerçekleşir (Kenan, 2005).

Eğitim farklı dönemlerde ortaya çıkan eğilimlere uyumlu olarak kişinin davranış örüntülerini değiştirme, davranışlarda istendik değişiklik yaratma, amaçlara göre yetiştirme, Allah'a ulaşma çabası, topluma uyum süreci, üretimde bulunacak biçimde yetiştirme gibi farklı odak noktalarında tanımlanmaktadır (Sönmez, 1994). Aristoteles'in eğitimi zorunlu olduğu için değil, güzel olduğu ve özgür insanlara yakıştığı için gerekli görmesi tarih ve coğrafyayı aşarak felsefenin özünü ortaya koyan bir yaklaşım olmaktadır (Aristoteles, 2008) .

Aşağıdaki yargılar felsefenin kuramsal ve pratik bakımlardan eğitimin yol göstericisi olma niteliğini ortaya koymaktadır (Sönmez, 2009).

- Eğitim sistemi kurulurken hedeflere öncelik verilmelidir.
- Felsefeden elde edilen ölçütler takımı, eğitim isteminin iç tutarlılık açısından değerlendirilmesinde kullanılabilir.
- Eğitimin objesi insandır.
- Hedeflere yeni hedefler katmada felsefe etkili ve verimli bir şekilde işe koşulabilir.
- Eğitim sisteminin dayandığı felsefeye göre eğitimciler yetiştirilmelidir.
- Her ekonomik politik ve toplumsal sistem bir felsefeye dayanır.
- Felsefe, bir açıdan insanın yaşama bakışını belirler.
- Sınama düzenlerinde felsefi ölçütler kullanılabilir.

Düşünce tarihi incelendiğinde eğitim süreçlerinde her zaman felsefî bir kavrayış olduğu görülmektedir. Eğitimde anlamlı, doğru, erdemli, ahlâklı, yararlı olana yönelmek felsefe bilgisinin kazandırdığı tutumlar olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim felsefesi genel olarak

eğitim kavramının ne olduğu, anlamı, içyapısı ve değeri üzerine düşünme, sorgulama etkinliğidir.

Bir eğitim anlayışı seçmek hayat felsefesi seçmek gibi zaruri görülmektedir (Leif ve Rustin, 1974, s.9). Eğitim üzerine felsefî bakış, problemleri gören bir bakıştır. Eğitim felsefesi, eğitim alanındaki problemleri tartışır, irdeler, çeşitli değer-olgu ilişkileri bağlamında değerlendirmelerde bulunur ve çözüm önerileri geliştirir (Akdağ, 2005). Eğitim politikalarının gerçek temellerini bulması ve toplumsal bağların anlamlı bir bütünlük kazanması eğitim felsefesi ile mümkündür.

Eğitim, felsefi bakış yoluyla değerlendirmeye gereksinim duyduğuna (Hesapçıoğlu, 2005, s.185) göre eğitimsel birçok durum gibi bu araştırmada incelenen Kanun maddeleri böyle bir bakış açısıyla irdelenecektir. Eğitimle ilgili kanunlar toplumsal düzen konusundaki hedeflerle ilgilidir. Sadece uygulama alanlarında değil örneğin ütopya eserlerinde de yeni bir toplum için eğitime önem verildiği görülmektedir (Çotuksöken, 2003). Dolayısıyla toplumsal yaşamın norm ve değerleri bakımından bu denli öneme sahip olan eğitimin felsefi temelleri önemli olmaktadır. Akdağ, eğitimin önemi ve anlamı hakkında aşağıdakileri söylemektedir:

> İnsansal bir etkinlik olarak eğitimin insanları eğitmenin ve insanların eğitilmelerinin amacı nedir? Eğitimin *"niçin"i* nedir? Bu amaç, kişilere, insana özgü olanakları insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları - başka bir deyişle insana özgü diğer bütün etkinlikleri, insansal etkinlikler olarak amaçlarına (iç amaçlarına) uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır, yani kişilerin doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin, doğru eylemenin ne olduğunu görebilmelerine yardımcı olmaktır (Akdağ, 2005, s.33).

Araştırma konusunu yukarıda ortaya konmuş olan eğitimin felsefi temelleri doğrultusunda ele almak gerekmektedir. Türk eğitim tarihi birinden diğerine miras kalan farklı dönemlerin genel karakteri ile şekillenmiştir. 1795 yılında Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun'un kurulmasına kadar geçen dönem klasik dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönem özelliği gereği eğitim dini temelde şekillenmekteydi. Modern eğitim dönemi fen ve teknoloji eğitiminin önemsendiği ve önemli yeniliklerin yapıldığı dönem olmuştur. Tanzimat'ın getirdiği yenilikler, Osmanlılık anlayışı ve gayrimüslim nüfusun eğitim sürecine dahil edilmesi bu dönemin belirgin özellikleridir. Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesi millî karaktere sahiptir. Osmanlılık anlayışı yerini Cumhuriyet anlayışına bırakmıştır. Cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik,

laiklik ve inkılâpçılık ilkeleri bu dönemin eğitim felsefesinin özünü oluşturmuştur (Kenan, 2013, s.21-31).

Eğitim felsefesinin eğitim yasalarına ve programlarına temel teşkil ettiği görülmektedir. Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yasası olarak 8 Mart 1923'te kabul edilen Maarif Misakı da Maarifte Gaye başlığıyla aynı soruya yer vermektedir.

> Asrî "terbiye ve maarif" esaslarını da muhtelif müterakki memleketlerden arayıp tarayarak kendimiz için en muvafık olan düsturları seçeceğiz. "Terbiye ve maarif" meselesi, en mühim iki esasa irca olunabilir.

- Terbiye ve Maarifte "gaye" nedir?"
- Bu gayeye ulaştıracak "vesait" nelerdir? (Akgün ve Uluğtekin, 2013).

Eğitim kültürel bir çalışma olması eğitimin felsefe ile bağını ortaya koymaktadır (Ülken, 1967). Alanda yapılan yakın dönem çalışmaları da eğitim kurumunu oluşturan öğelerin tanımlanması, içsel işleyiş süreçlerinin belirlenmesi makro bir bakış açısını önemsemektedir (İnal, 2004). Böyle bir yaklaşım ancak felsefi bakışla mümkümdür. Tutarlı, etkili ve verimli eğitim, felsefenin temellendirici yaklaşımını gereksinmektedir (Sönmez, 1991). Bu durumda araştırılan ilkeler temelde milli eğitim felsefesine dayamaktadır.

2.2. Türkiye'de Eğitim

Eğitim politikaları ve programlarının hangi değer yargılarının kazanılmasını hedeflediği dolayısıyla hangi değer yargılarının önemli olduğu konusunda verilen kararları yansıttığı saptaması bir önceki bölümde ortaya konulmuş bulunmaktadır. Türkiye'nin tarihi ve eğitim tarihi, gerek doğu gerek batı uygarlıklarının değer yargıları konusundaki düşüncelerini yansıtmaktadır. Ayrıca ulusal kimlik hakkında farklı görüşleri de yansıtmaktadır.

Türkiye eğitim tarihinde eğitimle ilgili düşünce ve girişimlerin kökenleri incelendiğinde öncelikle, Avrupa'da öğrenim gören düşünce ve meslek adamlarının etkili olduğu Tanzimat Dönemini izleyen yıllarda açılan okullar göze çarpar (Binbaşıoğlu, 1982, s.175). Tanzimat sonrasında eğitimde öğretimde eğitimcilerin geleceğe dair umut dolu, bir yandan da Osmanlı'nın çökmek üzere olması nedeniyle ulusçu görüşlerinin izleri görülmektedir. Cumhuriyet Dönemi akılcı, bilimsel, demokratik ve laik eğitim önem kazanmıştır (Binbaşıoğlu, 1982, s.176).

Araştırmanın konusu olan eğitim ilkeleri Cumhuriyet Dönemi'nin ürünüdür. Atatürk'ün Cumhuriyetin kuruluş sürecinde eğitimle ilgili düşünce ve uygulamalara, siyasi ve ekonomik konular kadar önem verdiği görülmektedir. İnşa edilecek Cumhuriyetin karakteri cumhurun nasıl eğitileceğine bağlı olacağından eğitim politikası bağımsızlığını kazanmış ve ihtiyaç duyulan üretimi gerçekleştirecek nesiller yetiştirmelidir. Ona göre çağdaş bir hükümet batı tarzı olmalıdır (Mango, 2007, s.460). Bu nedenle Batı bir örnek olarak incelenerek yenilikler ve reformlar gerçekleştirilmiştir. Öncelikli amaç muasır, çağdaş kültür ve medeniyeti yakalamak olmuştur. Bu nedenle Atatürk eğitimcilere yurt savunması kadar önem vermiştir; ona göre subaylarla ordunun değeri, öğretmenler ile eğitim ordusunun değeri ile belirlenirdi (Binbaşıoğlu, 1982, s.443).

Batı ülkeleriyle ilişki konusu her zaman önemli olmuştur. Batı, bir yandan karşısında güçlü olunması gereken diğer yandan izlenilmesi ve öğrenilmesi gereken bir kültür olarak algılanmıştır. Millî karakter Batılılaşarak kaybedilmeyecek ancak medeniyetin yükselmesi hedeflenecekti. Konu 8 Mart 1923'de kabul edilen maarif misakında da yer almaktadır.

> Türkler asırlardan beri varlıklarına düşman olan haris, istilacı bir zihniyetle meşbu bir âlemle mücadele mevkiinde bulunurlar. Bu cidalin muhtelif sahalarda birçok zaman daha devam etmesi şiddetle muhtemeldir. Binaenaleyh tarihten ve bugünkü hakikatlerden mülhem olarak terbiye esaslarını şu umdeler üzerinde temerküz ettirmeliyiz:
>
> 1.Haricî düşmanlar çoktur. Memleket dâhilinde kuvvetli bir hiss-i millî ile ittihat etmeye muhtacız. Muhtelif kanaatlerin yahut meslek farklarının millî kardeşliğe ve memleket sevgisine müessir olmamasını yarınki terbiyemizde bir nokta-ı hareket addedeceğiz. Gençler, millî varlıklarına muhalif bulunmayan her içtihada hürmetkâr olmalıdır!
>
> 2. İktisadî inkılaplar pek yakındır. Tehlikenin nerelerden geldiğini ihtiyatkâr bir görüşle ihata ettikten sonra onu azim ve temkinle karşılayacak, memleketi iktisadî bir esaret altında bırakmayacak dimağlar mekteplerde hazırlanacaktır. Bunun için gençliği çalışmak fikri ve istihsal gayesi ile yetiştirmek ve onlara istihsal vasıtalarını vermek mesleğini takip edeceğiz.
>
> 3.Manen yorgun bir medeniyetin karşısındayız. Her yıkılan müessesenin enkazı altında yeni mefkûrelerin doğacağını gençlik artık daha kati bir surette bilecektir. Şarkı, garbı işgal eden vekayinin muvacehesinde ancak soğukkanlılığını ve iradî kudretini muhafaza edecek okumuş yazmış bir neslin muzaffer olacağını yeni nesle telkin etmemiz lazımdır. Yarının mekteplerinde hâkim olacak terbiye düsturunu son bir sözle telhis için şunu

> söyleyebiliriz: Biz her şeyde kuvvetli ve azimli olacağız. Çünkü daima sıyanet edilecek haklarımız, millî, medenî, insanî mefkûrelerimiz var; zaaf bütün seyyiâtm anasıdır. Kuvvetlilik insana mesuliyeti, itimad-ı nefsi ve hakları himaye etmeği öğretir (Akgün, Uluğtekin, 2013, s.330).

Türkiye tarihi genel olarak batıdan bir şeylerin alınması gerektiği konusunda görüş benzerliği olup ancak nelerin alınacağı konusunda tartışmalı görüşlerin olduğunu göstermektedir. Bu farklı görüşler batıdan kültür almak, batıdan medeniyet almak ya da her ikisini de almak şeklinde görülmüştür. Bu durumu özsel ve araçsal değerler problemi temelinde ele alan görüşler bulunmaktadır (Ünder, 1995). Bu yaklaşıma göre özsel değerler, onun kendisi için yaşanan değerler iken araçsal değerler bir şeye ulaşmak için geliştirilen dolayısıyla derin bağlılık gerektirmeyen değerlerdir. Türk toplumu için batı değerleri araçsal iken batılılaşma anlayışı önem kazandığı zaman özsel amaçlara dönüşmüş ve geleneksel değerler terkedilmiş görünmektedir. Batılılaşma arzusu bir yandan araçsal değerleri özsel değer durumuna getirmiş diğer yandan geleneksel değerlere araçsal değer tutumuyla yaklaşılmasına ve dolayısıyla pragmatik bir zihin yapısının oluşmasına neden olmuştur (Ünder, 1995. s.294). Bu tespit eğitim tarihi açısından da temel bir noktaya işaret etmektedir. Önemli olan, vazgeçilemez olan, vazgeçilebilir olan her şey bu tercihlerle belirlenmektedir. Değer yargılarının hangi sahalardan beslendiği konusunu fark edebilmek önemlidir.

Batılılaşama konusu Cumhuriyet Dönemi'nde Osmanlı Dönemi'nden kalan bir miras olarak önemini korumuştur. Bu konuda beslenmiş olan pragmatik düşünce tarzı Cumhuriyet Dönemi'nde de sürmüştür. Ünder *yarar argümanının* cumhuriyet devrimlerinde de aynı araçsal değer olarak önemini koruduğuna işaret eder (Ünder, 1995, s.306). Çağdaşlık, bilim, laiklik ve terakki gibi devrim ilkeleri refah ve gücün araçsal değerleridir. Atatürk'le eski, kutsal ve özsel olan geleneksel değerlerden arınarak ulusal bağımsızlık ülküsü yeni değer olmuştur. Bu durumda laikliğin ve demokratikliğin Türkiye'nin kendi arzusu olup olmadığı sorusunu sormak gerekiyor. Batı karşısında yenilmemek, güçlü olarak bağımsız kalabilmek için bu değerler benimseniyorsa özsel değer olamıyor demektir. Diğer yandan araçsal bir değerin bu denli önem kazanması toplumun karakterinde kalıcı etkiler bırakmaktadır. Ünder'in (1995) bu nedenlere bağlı olarak oportünizmin ve köşe dönücülüğün yaygınlaşacağı yönündeki endişesi dikkat çekicidir. Diğer yandan bu değerlerin yaygın ve kalıcı biçimde özsel değer olarak benimsendiği de söylenemez.

Türk millî eğitiminin dayandığı felsefe ve hedeflenen pratik sonuçların incelenmesi birçok parametreyi içermelidir ancak araştırmanın konusu olan millî eğitimin temel ilkeleri, 1739 sayılı Kanun'un içeriğinde yer alıp 1973-2011 döneminin karar ve uygulamalarını kapsamaktadır. Eğitim felsefesi ışığında yapılacak olan bu tartışma bir yandan da Türk eğitim tarihine bir göz atmayı gerektirmektedir.

2.2.1. Osmanlılarda Eğitim

Türk boylarında 10. yüzyıla kadar çocuklara yaşam becerileri ve töre eğitimi verildiği ve bu yolla çocukların ad alarak boylara katıldığı görülmektedir(Sakaoğlu, 2003, s.7). Bu dönemden sonra daha çok dinî dünya görüşünün etkisinde şekillenen eğitim anlayışı ve kurumsallaşmasının ön plana geçtiği görülmektedir (Kenan, 2013).

Medreselerde eğitim Orhan Bey zamanında başlamış, Fatih Döneminde planlı, çağdaş, pozitif bilimlere açık kurumlar haline gelmiştir. 17. Yüzyıldan itibaren medreselerin bilim anlayışında felsefe ve doğa bilimlerine aleyhine bir tavrın gelişmesinin yanı sıra rüşvet, kayırma, ezbercilik gibi medreselerde eğitimin bozulduğu yönünde eleştiriler yapılmıştır (Sakaoğlu, 2003, s.20).

Osmanlı İmparatorluğunda asker ve yöneticilerin yetiştirilmesi haricindeki eğitim çeşitli vakıflar tarafından yürütülmüştür ve Tanzimat Dönemi ile birlikte bu uygulama modern bir karakter kazanmaya başlamıştır.

10. yüzyıldan sonra medreselerde herkese açık, örgün ve parasız eğitim verilmektedir. Tekkelerde adap eğitiminin okur yazarlığa göre önceliği olduğu görülmektedir. İlk mekteplerde Kur'an ve ibadet eğitimi verilir, masrafları vakıflar ve aileler karşılardı. Dualaın ezberletildiği bu sıbyan okullarında kızlar da eğitim görürdü. Yazma değil okumanın önemli olması Kur'an okuma ve okutmanın sevap kazandırdığı düşüncesine dayandırılmaktaydı (Sakaoğlu, 2003, s.41).

Sıbyan mektepleri ve modern dönemde açılan Rüştiyelerde dini eğitim, yazı ve hat dersleri yapılmaktaydı ve eğitim parasızdı (Koçer, 1991). Medreselerde tüm eğitim seviyelerinde dini eğitim (Fıkıh ve Kelam ağırlıklı), dilbilgisi, mantık ve belâgat eğitimi verilmekteydi (Güler, 2004). Aynı dönemde Enderun mekteplerinde Müslüman çocuklar ileri eğitim programları ile çeşitli tarih, siyaset, ahlak, dil ve spor dersleri de almaktaydı (Sakaoğlu, 2003).

Karahanlılar'ın 9. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan girişimlerinden Osmanlılar'ın 18. yüzyıl sonuna kadar devam ettirdiği süreç, özellikle Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun'un kurulduğu 1795'e kadar geçen uzun dönem, eğitimde Klasik Dönem olarak adlandırılmaktadır. Türklerin klasik dönemdeki uzun medrese deneyimini bozulduğu son aşamaya bakarak değerlendirmemek gerekmektedir (Kenan, 2013. s.2).

Türklerin Orta Asya dönemlerinde, yoksulların da aynı imkanlarda yetişerek erdemli, onurlu ve cesur bir şekilde hayata katılabilme fırsatlarının bulunduğu anlatılmaktadır. İslam'ın kabulünden sonra Kaşgarlı Mahmut'un yazdığı ünlü Divan-ü Lügâti't-Türk adlı eser Türklerin eğitim anlayışından izler taşırken, hayatta "sadelik, tevazu, mertlik, cömertlik ve güzel huyluluk" gibi ilkelere yapılan vurgu göze çarpar. Yusuf Has Hacib ise Kutadgu Bilig'de "Bilgiyi büyük bil ve anlayışı ulu; bu iki şey yükseltir seçkin kulu," veya "Anlayış ve bilgiye tercüman olan dildir; insanı aydınlatan açık dilin kıymetini bil!" gibi algı inşa edici sözleriyle klasik dönem Türk eğitim anlayışının şekillenmesinde önemli katkılar yapmıştır (Kenan, 2013, s.4). Bu dönem yaşam tarzı ve dünya görüşüne uyumlu olarak dini bir eğitim anlayışının yürürlükte olduğu görülmektedir.

Sıbyan mekteplerine 4-10 yaşları arasında başlanırdı. Bu okullarda öğretim dilinin Türkçe olduğu belirtilmektedir (Unat, 1964, s.9). Yüksek bir yerde oturan hocalar odanın her köşesine ulaşan bir sopa kullanılmaktaydı. Ancak Schweigger, çocukların Almanya'da olduğu gibi sertlik ve korku ile eğitilmediğini, Türklerin de çocuklarını cezalandırdıklarını, ancak daha ölçülü ve sabırlı davrandıklarını, Hristiyanlarda âdet olduğu gibi kızılcık sopası ile onları dövmediklerini belirtmektedir (Kenan, 2013, s.9).

Sıbyan mekteplerini bitiren erkekler ya hayata karışır ya da medreselere giderlerken kızların evlerine kapandıkları görülmektedir (Unat, 1964, s.8). Bu okullarda temel etkinliğin 1830'lu yıllara kadar yazma değil okuma olduğunu söyleyenler bulunmaktadır (Sakaoğlu, 2003, s.41).

Medreselerin genellikle camilerle birlikte inşa edildiği görülmektedir (Unat, 1964, s.5). İlk medreseler Osman Bey tarafından kurulmuş giderek sayıları artmıştır (Sakaoğlu, 2003, s.19). Fatih Dönemi medreseleri planlı, pozitif bilimlere açık Doğu ile Batı kültürünü buluşturan kurumlar olarak hizmet vermiştir (Sakaoğlu, 2003, s.20). Katip

Çelebi zamanına kadar felsefe ve matematik eğitimine önem verildiği, Fatih medreselerinde bilimsel özgürlük ortamında çelişik görüşlü kitapların okutulduğu, Gazali ve İbn-i Rüşd'ün felsefe hakkındaki tartışmalarına yer verildiği görülmektedir (Koçer, 1991, s.11). XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gerileme, zındıklık iddialarıyla açılan davalar nedeniyle yaşanan bazı idam ve sürgünler, kayırma ve rüşvetin yanı sıra felsefi ilimlere karşı dışlayıcı bir tavır gelişmeye başlamıştır (Koçer, 1991, s.13, Sakaoğlu, 2003, s.22). Ezberci yöntemin yerleşmesi gibi giderek olumsuz bir tablo ortaya çıkmıştır (Unat, 1964, s.6). Katip Çelebi bu dönemi aymazlık olarak tanımlamaktadır (Sakaoğlu, 2003, s.37). İçerisinde aydın hocalar da barındırmasının yanı sıra başarısız softalar da bulunmaktadır (Sakaoğlu, 2003, s.25). Medreselerin bozulma sürecinde bazı hocaların ayaklanmalara karıştıkları, daha önceleri mübah olan çalgı ve eğlencenin haram ilan edildiği görülmektedir (Sakaoğlu, 2003, s.30).

Askeri eğitimin devşirmeler için Acemi Oğlan Ocaklarında ve Yeniçeri Ocaklarında verildiği, padişah çocukları, şehzadelerin yönetici eğitimi aldıkları, Enderunlarda ordu ve saray için yöneticiler yetiştirildiği ayrıca Ahi birliklerinde ise meslek eğitimlerinin verildiği görülmektedir (Güler, 2004. s.70).

Sonuç olarak, Sıbyan mektebi, Selçukluların kurduğu okuma yazma, aritmetik ve din derslerinin verildiği vakıf okullarıdır. Medrese eğitiminde din ilimlerinin yanı sıra astronomi, felsefe ve fizik kitapları da kullanılmıştır. Enderun mektebinde özel alan dersleri verilmiş, yönetici ve bürokratik personel yetiştirilmiştir. Askeri okullarda modern eğitim başlayınca bu okullar yeniçeriler tarafından kapatılmıştır. Hendesehane mühendis okulları da yeniçeri baskısıyla kapatılmıştır. Daha sonra mühendis okulları, mülkiye, tıp okulları açılmış, Tanzimatla birlikte eğitim yaygınlaşmaya başlayacaktır (Akbulut, 2003. s.13).

2.2.1.1. Tanzimat'tan Tevhidi Tedrisata Kadar Eğitim

Bu dönemin en önemli adımları Evkaf nezaretinin kurulması ve Gülhane-i Hatt-ı Hümayün olmuştur. 1845 Mart'ında Batı kültürüne yakın bir anlayışla kurulan Meclis-i Maarif-i Muvakkat daha sonra Meclis-i Maarif-i Umumiye adını almıştır (Sakaoğlu, 2003, s.71).

Gülhane Hattı (1839), Kanuni Esasi (1876 ve 1908), Teşkilatı Esasiye (1923) Kanunlarının yayımlanmasının yenilenmek ve ilerlemek için tek çarenin yenileşme olarak görüldüğünün kanıtları olarak değerlendirmektedir (Ergin, 1939). Tanzimat maarifi Osmanlılık ilkesine dayanmaktadır; bu sayede gayrimüslim nüfus da Osmanlı bilincine kavuşacaktır. Dersliklerde düzenin geliştirilmesi, ders işleyiş yöntemleri, hocaların kalitesi modern eğitim öğeleridir (Sakaoğlu, 2003, s.74).

Meclis-i Maarif-i Muvakkat Dönemi'nde Sıbyan okullarının ıslahı, Rüşdiyelerin çoğaltılması, Darülfününun açılması ve Meclis-i Maarif teşkili kararlaştırılmıştır (Unat, 1964. s.19). Maarif- i Umumiye Nezareti'nin kurulması ile tüm okullar Maarif Nezaretine bağlanmıştır. Birinci derece okulları olan sıbyan mekteplerinde okur yazarlık ve din öğretilecek ayrıca bu okullarda Müslüman ve Hıristiyan karışık olmayacaktır. İkinci derece okullar olan Rüşdiye okullarında temel bilgiler öğretilecek ve öğrenciler üçüncü derece okullara hazırlanacaklardır. Üçüncü derece okullar hendese, maadin, yollar, ticaret, ziraat, sanayi, mimarlık öğretilecek ayrıca mevcut harbiye, tıbbiye ve bahriye okulları bu basamağa dahil edileceklerdir. Her basamak imtihanla gerçekleşecektir (Unat, 1964, s.22).

Resmi dil Selçuklular'da Farsça, Osmanlı'da Türkçe olmasına rağmen halkın devam ettiği mektep ve medreselerin dili Arapça ve Farsça kelimelerin ağırlıkta olduğu, zaman zaman okunması ve anlaşılması kolay olmayan bir hal alabiliyordu. 19. Yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren halkın genel eğitimi gündeme gelmeye başlamış, eğitim alanında girişilen yeni okullaşmaların yanı sıra bu yüzyılda gerçekleşen uzun reform hareketleriyle ile birlikte mekteplerdeki Osmanlı Türkçe'sinde sadeleşme hareketleri yaşanmıştır. Medreseler'in 1923 yılına kadar eğitim dili Türkçe, okunan metin dili Arapça olarak devam etmiştir.

Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında Osmanlı mozaiğine özgürlük tanındığı görülmektedir. Islahat Fermanı ile gayrimüslim teba her derecede okullar açmaya başlamıştır. Bu dönemde Katolik, Protestan, ve Amerikan misyoner okullarının açıldığı görülmektedir. Yabancı okulların yanı sıra azınlık okulları da açılmıştır (Sakaoğlu, 2003, s.88).

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilköğretimin zorunlu olması, büyük merkezlerde idadi (ortaokul) vilayetlerde sultani (lise) İstanbul'da darülfünun ve kız ve erkek öğretmen okulları açılması kararlaştırılmıştır (Sakaoğlu, 2003, s.89).

Tanzimat Dönemi'nde Laik eğitim, dil eğitimi, kıyafet düzenlemeleri ve okul binaları ile yeni bir Türk eğitim dönemine girilmiştir. Diğer taraftan medrese ve mektepler üzerinden yaşanan kutuplaşmalar da yine bu dönemin özelliği olmuştur. Darülmuallim (öğretmen okulu), Galatasaray Sultanisi ve Dârülmuallimat (kız öğretmen okulu) açılması ve ilk kez yurt dışına öğrenci gönderilmesi Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında gerçekleşen önemli eğitim olaylarıdır (Sakaoğlu, 2003).

Sonuç olarak mekteplerin ülkenin her yanında gerekli olduğu düşüncesi Tanzimat maarifi yaklaşımlarından biri olarak eğitimin yaygınlaşması adına önemli bir yenilik olmuştur. Kenan, bu dönemde eğitim açısından önemli tedbirlerin alındığını ifade etmektedir:

> Nasıl 19. yüzyıl Avrupa için "Eğitim Çağı" olmuşsa, aynı şekilde Osmanlılar için de kendi dünyası ve dinamikleri çerçevesinde eğitim çağı olmuştur. II. Mahmud 1824 tarihli fermanında, para kazanmak için 5-6 yaşındaki çocuklarını mektep yerine usta yanına verenlerin vebâlinin büyük olduğunu söylemiş, bu tarihten itibaren işyerlerine, temel dini bilgiler başta olmak üzere eğitim görmemiş çocukların alınmasını yasakladığı gibi o dönemde çırak olup mektep tahsili görmeyenlerin de çalıştıkları yerden alınıp okullara devamlarının sağlanmasını emretmişti (Kenan, 2013, s.12).

Osmanlılık bilincine dayalı olarak şekillenen eğitim anlayışı 1912'deki Balkan bozgununa kadar varlığını devam ettirmiş ancak bu ağır bozgunla birlikte "Osmanlılık" politikası iflas etmiş yerini "millîlik" ve "Türklüğün" eğitim alanına yansımasıyla "millî terbiye" yönelişine bırakmıştır (Kenan, 2013, s.15).

> I. Meşrutiyet'in ilanıyla (1908) başlayan dönem, önceki devirle mukayese edilemeyecek derecede özgür bir ortamın yarattığı fırsatlar içerisinde imparatorluğun geçmişine, o anki durumuna ve geleceğine yönelik siyasal, kültürel ve eğitimsel her sorunun açık yüreklilikle ortaya atıldığı, bir yandan "bu imparatorluk nasıl kurtulur?" öte yandan da "bu imparatorluktan bir millet nasıl çıkar" sorusunun içten bir şekilde tartışıldığı, aynı zamanda verilen cevaplara göre siyasî hareketlerin ve eğitim politikalarının şekillendiği bir dönemdir (Kenan, 2013, s.16).

Önceleri asri ve Osmanlıcı olan eğitim anlayışı daha sonra Ziya Gökalp'le birlikte millî karaktere sahip bir eğitim anlayışına dönüşecektir. Gökalp maarifin kozmopolitliğini

eleştirerek Fransız medeniyetçisi eğitim yerine ulusçu, harsçı eğitim anlayışını gündeme getirecektir (Sakaoğlu, 2003, s.93).

Millî eğitim, 1800'lerin ikinci yarısından itibaren genel bir plana bağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıda bu amaçla atılan önemli adımlar görülmektedir (Unat, 1964, s.28).

•Muvakkat Maarif Meclisinin kurulması (1845)

•Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869)

•II. Meşrutiyet ve II. Dünya savaşı öncesi okul reformları

•Heyet-i İlmiye ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924)

İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde kızların orta ve lise tahsiline sonra ayrıca açılan bir darülfünunda yüksek tahsile devam etmeleri mümkün hale gelmiştir. Tanzimattan önce sadece sıbyan mekteplerinde az miktarda kız öğrenci bulunmaktaydı (Ergin, 1942. s.1067). Bu dönemde açılan İnas (kız) idadilerinde biçki dikiş derslerinden başka piyano, jimnastik ve diğer kültür dersleri yer almıştır (Ergin, 1942, s.1192). İnas sultanisi 1913-1914 döneminde açlmıştır (Ergin, 1942, s.1203). İnas Darülfününu ise 1915 yılında eğitime başladığında serbest dersler adında kurslar olarak düzenlenmiş ve 600-700 dinleyici ile dersler verilmiştir (Ergin, 1942, s.1289). Kızların eğitimine bu dönemde verilen önem fırsat eşitliği ve genellik ilkeleri açısından önemli adımlar olmuştur.

Yenilik devri okulları arasında açılan Mühendishane-i Bahrii Hümayün, Mühendishane-i Berri Hümayün, Tıbhane-i Amire ve Cerrahane-i Mamure, Mekteb-i Ulumu Harbiye, Müzika-i Hümayün Mektebi, Mekteb-i Maarif-i Adliye gibi okulllar eğitimde yönelme ilkesinin ilk önemli adımları olarak değerlendirilmelidir. Gureba mektepleri ise genellik ve eşitlik ilkelerine zemin oluşturmaktadır. Tanzimatı Hayriye ile açılan Mahrec-i Aklam üstün memur yetiştirmektedir. Azlık ve Yabancı mekteplerinin serbest olması eğitimde genelliğin ve eşitliğin zemini olarak görülmektedir.

Ayrıca Yüksek Tahsil, Meslek ve İhtisas Mektepleri ebe, ziraatçı, öğretmen, eczacı, telgrafçı, kaptan, çarkçı yetiştirdiği; maden, dil, sanayi ve müze eğitimi verdiği görülmektedir. Azlık ve Yabancı Mektepleri'nin Müslüman Türk çocuklarına da eğitim verdiği ve okulların mezunlarının genellikle bankacı ve mimar oldukları görülmektedir

Birinci Meşrutiyet döneminde Galatasaray Mekteb-i Sultani, Darüşşafaka ve özel okullar açılmıştır. Dönemin yüksek okulları şehzade okullarından başka Fenni Resim ve

Mimari, maliye, hukuk, ticaret, tıp, polis, baytar, gümrükçü yetiştirmiş ayrıca dilsiz ve körlere eğitim vermiştir.

İkinci meşrutiyet döneminde çeşitli askeri ve mesleki okullara ek olarak muzika okulları eğitim vermiştir. Gece eğitiminin hayata geçtiği ve dişçi, kondüktör, maliyeci, tiyatrocu, çırak ve doktor yetiştirilmiştir.

Dönemi değerlendiren araştırmalarda temel ve mesleki eğitim alanında bir çok okulun ve Terakkici ve medeniyetçi aydınların varlığına rağmen Türkiye'de aydınlanma devri yaşanmadığı düşünülmektedir (Ülken, 2011, s.64). Batı ile ilk temaslar ordunun askeri eğitim düzenlemeleri amacıyla gerçekleştiği, halk ile aydın arasındaki kapanmayan uçurum Tanzimat'la arttığı, daha önce var olan medrese ve konak aydınına Babıali aydını da eklendiği belirtilmektedir. Medrese aydını (Arap kültürü) İslamcılığın, konak aydını (Fars kültürü) Avrupacılığın, Babıali aydını Osmanlıcılığın doğmasına ve çatışmalarına neden olarak görülmektedir (Ülken, 2011, s.347).

Sonuç olarak Cumhuriyet öncesinde eğitim veren kurumların genellik ve eşitlik, yöneltme ve planlama ilkelerine öncül oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca dönemin eğitiminin yüksek ahlaka vurgusu da eğitim felsefesini ortaya koymaktadır.

2.2.2. 1923-1973 Döneminde Millî Eğitim

Millî Eğitim Bakanlığı; 1923'ten 27 Aralık 1935 tarihine kadar "Maarif Vekâleti", 28 Aralık 1935'den 21 Eylül 1941 tarihîne kadar "Kültür Bakanlığı", 22 Eylül 1941'den 9 Ekim 1946 tarihine kadar "Maarif Vekilliği", 10 Ekim 1946'dan sonra "Millî Eğitim Bakanlığı", 1950'den sonra "Maarif Vekâleti", 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra "Millî Eğitim Bakanlığı" adıyla çalışmalarını sürdürmüştür (MEB, 2013).

Cumhuriyetin ilanından sonra terbiyenin millî mi yoksa dini mi olması münakaşasının baş göstermesi neticesinde millî olmasında karar kılınması (Ergin, 1943, s.1359) ve Maarif siyasetinin temel taşının bilimsizliği gidermek (Ergin, 1943, s.1365), halkçı ve laik vatandaş yetiştirmek olması ve dilin millileşmesi gereği düşüncesi günümüz millî eğitimin temel ilkelerine kaynak oluşturmuş görünmektedir. Bunlara ek olarak cumhuriyetçilik, halkçılık ve devrimcilik ilkeleri anılmıştır (Ergin, 1943, s.1485). Bu ilkelerin başlangıç şiarı Atatürk'ün fikri hür vicdanı hür nesiller anlayışı olmuştur.

> Bunun başarılı olabilmesi için bireyin etnik geçmişinden veya dinî/mezhebî kökeninden bağımsız bir şekilde hareket edebilme ve karar verebilme yetkinliğine ulaşması hedeflendi. Bu nedenle özgür bireyin yetiştirilmesinin üzerinde özellikle durulmasında, böyle bir ferdin insanlara etnik ve dinî kimliğine bakarak yaklaşmasına engel olunması ve kendisine sorulmasına izin verilmemesi gibi insanî bir tavrın gelişmesi arzulanmıştır (Kenan, 2013, s.19).

1923 yılında siyasal, ekonomik ve eğitimsel sorunların, Atatürk'ün önderliğinde üç misak çerçevesinde çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Misak-ı Maarif vesikası ulusal, demokratik, laik, karma ve üretici eğitim gibi aydınlanmacı ilkelerinin Cumhuriyet tarihiyle yaşıt olduğunu göstermektedir. Bu vesika 3 Mart 1923 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile hayata geçer. Temelleri bu dönemde atılan ilkeler 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Kanun'la cinsiyet, ırk, din ayrımı gözetmeksizin temel eğitimin herkese sunulmasını yasal güvenceye almaktadır. Cumhuriyetin kurucu eğitim fikirlerinden bir tanesi hatta en önemlisi olan Tevhid-i Tedrisat'ın kabulü ile mevcut eğitim kurumlarının bir plana bağlanması süreci tamamlanmıştır. Talim ve Terbiye Başkanlığı 1926'da kurulmuş ve ilk iş olarak 3 Mart 1924'de Tevhid-i Tedrisat kabul edilmiştir.

> Bu Kanun ile Türkiye dâhilindeki bütün eğitim öğretim kurumları (Savunma Bakanlığına bağlı olan askerî okullar, Sağlık Bakanlığı'na bağlı olan darüleytamlar da dâhil) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, Şer'iye ve Evkaf Vekâletine veya özel vakıflara bağlı olan medreseler ve mektepler, bütçeleri ile beraber Eğitim Bakanlığı'na devredildi (Ata, 2004).

Tevhid-i Tedrisat Yasasıyla birlikte kısa sürede dinsel ağırlıklı eğitim, Arapça ve Farsça öğrenimi kaldırılmıştır. Eğitimin dini ya da beynelmilel olmaması (Sakaoğlu, 2003, s.172) gerektiği düşüncesiyle alınan kararlar ve çeşitli bildirimlerde temel vurgunun millî , topyekûn ve Türk kavramları olduğu bir dönem başlamıştır.

19 Temmuz 1924'de ünlü eğitimci John Dewey(1859-1952) Türkiye'ye davet edilmiştir. Dewey Türkiye'nin eğitimsel durumuna ilişkin iki ay süren araştırma ve inceleme yapıp, iki rapor yazmıştır. O dönem ülkenin tablosuna bakıldığında (1927 nüfus sayımına göre) okuma yazma bilen oranı %10.6 idi. 1 Kasım 1928'de yeni Türk harfleri kabul edilip 1 Ocak 1929'da açılan Millet Mektepleri ile halkın yeni yazıyı öğrenmesi sağlanmıştır. Dewey'in birlik ve tekdüzelik farkı hakkındaki saptaması şu şekildedir:

> Türkiye Maarifi Teşkilatında "Vahdet" e muhtaç ise de "Vahdet" ile "Yeknesaklık" arasında büyük bir fark olduğu ve yeknesak bir mihaniki

> sistemin hakiki "Vahdet"e zarar verebileceği unutulmamalıdır (Dewey, 1939, s.14).

Raporun devamında, bakanlığın diktatör değil esin kaynağı ve rehber olması gerektiğini bunun yolunun bürokrasiden kaçmak olduğunu belirtilmektedir (Dewey, 1939, s. 15).

Ayrıca Maarif Misak-ı'nda eğitimin temel dayanakları bakımından eski maarifle ilişkinin kesilmesinin önemi anlatılır ve yeni maarifin dayanacağı noktalar tarif edilmektedir. Akgün ve Uluğtekin bu dayanağın düsturunu aşağıda görüldüğü biçimde temellendirmektedir:

> Yeni programda nokta-i azimet; indî mülâhazalarımıza istinaden "çocuklara ne öğretilmek lâzım?" düsturu değil; şeniyeti esas alarak: "Çocuklar ne öğrenebilir, kabiliyetleri ne derecededir?" düsturu olmalıdır. Bu yolda bizi tenvir edecek ilim: Çocuk ruhiyatıdır (Akgün ve Uluğtekin, 2013, s.297).

2.3.3. İnönü Dönemi

İsmet İnönü, 1923 yılından 1937 yılına kadar geçen sürede yedi kez başbakanlık yapmış ve 1938-1950 döneminde cumhurbaşkanlığı görevinde bulunmuştur.

Yirminci yüzyılın başında asker-sivil Osmanlı aydınları "Osmanlılık" kavramı çerçevesinde toplanmaya çalıştılar. Dönemin "üç tarzı siyaset" Pan-Türkizm, Pan-İslamizm ve Osmanlılıktır. Pan-İslamizm Abdülhamit Dönemi, Osmanlılık Jön Türk Dönemi politikalarıdır. Balkan ulusal bağımsızlık savaşları sonucunda Osmanlılık yaklaşımının sonunun gelmesiyle Pan-Türkizm egemen yaklaşım olmuştur (Çavdar, 1999, s.315). Mustafa Kemal önderliğiyle kurulan ülkede dönüşüm gereğinden kuşku duyulmadığı ancak değişimin yolu olarak "batı ülkelerinin yaşam biçimine öykünme"den ileri gidilemediği, İslami kesimin iyileştirmelere karşı çıktığı, biçimsel iyileştirmelerin yaşam düzeyinde önemli gelişmeler sağlamadığı ve bu nedenle yığınların dine bir soluk alma olanağı olarak sarıldığı belirtilmektedir (Çavdar, 1999, s.373).

1930 ekonomik bunalımı İnönü Dönemi'nin en önemli olayı olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde görece büyüme görülse de bu durum dengesiz gelir dağılımı nedeniyle halka yansımamıştır. Diğer yandan dönemin Sovyetler Birliği'ndeki güçlü merkezi yapı ve Alman Nazizm'i kişi haklarının önemli olmadığı baskın düşünceleri nedeniyle 'hak yok görev var' anlayışının hakim olmasına neden olmuştur. Ekonomik kalkınmadan ve demokrasiden yoksun bir halk ve muhalif yayınlara yaşam hakkı verilmemesi, düşünce

ve örgütlenme özgürlüklerinden mahrumiyet dönemin karakterini oluşturmuştur (Çavdar, 1999, s.372).

İsmet İnönü'nün millî şefliği CHP'nin tüzüğünde 1938 yılında yapılan değişiklikle resmileşmiştir. Tüzüğe göre vefat, vazife yapamayacak hastalık ve istifa haricinde İnönü partinin değişmez genel başkanıdır. Şeflik, Führer (Hitler) ve Duce (Mussolini) kavramları gibi dönemin özelliğini göstermektedir (Çavdar, 1999, s.353).

Bu dönem eğitim tarihi açısından Hasan Ali Yücel adı ile anılan bir dönem olmuştur. İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı, Hasan Ali Yücel'in Millî Eğitim Bakanı olduğu dönemde, 1940-1954 yılları arasında açılan Köy Enstitüleri önemli bir eğitim hamlesi olmuştur. Köy enstitülerinin kurulma gerekçelerinden bir tanesi köylerde ilköğretim çağındaki çocukların ancak %20'sinin okutulabilmesidir. Şehirlerden giden öğretmenler yerine köylerden öğretmen yetiştirmenin cazipliği diğer bir neden olmuştur (Çavdar, 1999, s.374). Köy Enstitülerinin oylandığı oturuma milletvekillerinin %37'sinin gelmemesi gizli muhalefet olarak değerlendirilmektedir (Çavdar, 1999, s.375).

1940 yılında Hasan Ali Yücel yönetiminde uygulanan program, ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan okullarda yarı yarıya kuramsal ve uygulamalı eğitim programları şeklinde yürütülmüştür. Tarımsal üretim, inşaat, yol ve santral yapımı uygulamalara örnektir. Müzik eğitimine de önem verilen bu okullarda öğrenciler de yönetim süreçlerine dahil edilmiştir. Uygulamalı derslerin yanı sıra çeşitli felsefe akımlarının da öğretilen konular arasında olması Köy Enstitülerinde Aydınlanma felsefesi ve 19. yüzyıl sanayi devrimi düşünce akımlarının etkisi olduğunu göstermektedir (Ateş, 2011, s.102). Köy kalkınması, kızların eğitime dahil edilmesindeki kararlılık gibi hedefler daha sonra yasalaşacak olan genellik ve eşitlik, fırsat eşitliği, her yerde eğitim ve karma eğitim gibi millî eğitimin temel ilkeleri açısından anlamlıdır.

Diğer yandan Köy Enstitüleri Dergilerinde Türk düşünce tarihi açısından önemli isimlerin yanı sıra batılı pedagoglar ve Fransız eğitimcilerin de yer alması ve dergide yer alan şiirlerin dizeleri, milliyetçilik ve laiklik ilkelerinin izleri olarak değerlendirilebilir (Ateş, 2011, s.109).

Örnek bir eğitim süreci olma özelliği gösteren Köy Enstitüleri farklı bakış açıları ile inceleme konusu olmuş gerek övgü gerek olumsuz eleştirilere hedef olmuştur. Bir

bakış açısına göre faşizan, farklı bakış açısına göre ise komünist bir uygulama olarak eleştirilmektedir. Örneğin kimileri için Köy enstitüleri Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç organı sol zihniyeti temsilcileri ile beraber yıkmak başta gelmesi gereken bir hareket (Ayverdi, 1976, s.19) kimileri için proleterleşmeyi önleyen bir girişim olmuştur (Ateş, 2011, s.9).

> Türk aydınlarının Köy Enstitülerine bakışları ve bu kurumları değerlendirmeleri en menfi noktalardan en iyimser ve müspet doruklara değin öylesine geniş bir yelpaze oluşturur. Geleceğin tarihçileri belgeleri, görüşleri, yazıları, birikimleri, izleri nasıl değerlendireceklerdir bilinmez. Hem reformist hem devrimci popülizmin Türkiye'ye özgü ideolojisinin biricik uygulaması diyenlerden, II dünya savaşı öncesi Rusya'daki komünlere benzer kuruluşlar diyenlere, Tek- parti diktasının temelleştirilmesi için düşünülmüş harika bir model tanımı getirenlere kadar türlü yaklaşım ve yakıştırma söz konusudur (Sakaoğlu, 2003, s. 239).

Sakaoğlu, Kirby'nin öğretmenin köy enstitülerinde verilen eğitimle modern Türk köyünü yaratması ve köyün ve ulusun kalkınması düşüncesi Yaban romanının etkisine de bağladığını aktarmaktadır (Sakaoğlu, 2003, s. 233).

1939 yılında birincisi yapılan Millî Eğitim Şuraları da bu dönemin eğitim tarihi açısından önemli diğer bir olayıdır. Tek parti dönemi biterken yapılan IV. Millî Eğitim Şurası eğitimde demokratikleşme gibi kuramsal, lise eğitiminin 4 yıllık olması gibi pratik alanda hâlâ geçerliliğini koruyan ilkelere imza atılmıştır.

1940 yılı bütçesinde % 6,62 ve 1945 yılı bütçesinde %8, 45 oran ile eğitime yüksek pay ayrılan bu dönem lise ve ortaokullar için en başarılı (Sakaoğlu, 2003, s.255) yıllar olarak gösterilmektedir.

Daha sonra Demokrat Partinin muhalefeti Halk Partisi iktidarını zorlamaya başlamıştır (Sakaoğlu, 2003, s.256). Bu dönemde Halk Partisi halkı yanına çekme çabalarına girmiştir (Çavdar, 2004, s.17). Köy Enstitüleri etkisiz hale getirilmiş, ilkokul 4 ve 5. sınıflara ve daha sonra ortaokul ve liselere isteğe bağlı din dersi konulmuştur. Bu dönemde Ankara'da İlahiyat Fakültesi ve 19 yıl aradan sonra İmam Hatip Okulları açıldığı ve 10-15 yıl gibi bir sürede meslek okullarının 6 kat, öğrenci sayısının 10 kat, eğitimcilerin 6 kat arttığı görülmektedir (Sakaoğlu, 2003, s.256).

Millî eğitim temel ilkelerinin Cumhuriyet Dönemi boyunca dönemin özelliklerine göre şekillenmiştir. 1923-1938 döneminin "millileştirme" dönemi olduğu görülmektedir. Bu dönemde millî karakterin yanı sıra benimsenen diğer ilkeler bilim, teknik, ekonomi,

birlik, modernlik, işe dayalı, disiplin, karma, laîk eğitim ilkeleri olmuştur (Güler, 2004, s.78-115).

2.3.4. Çok Partili Dönem

Çok partili dönemde görülen ilk icraatlar millî eğitimi yönlendiren kadroların değişmesi, Köy Enstitülerini kapanması ve İmam Hatip Okulları açılmasıdır (Sakoğlu, 2003, s.259). Demokrat Parti Dönemi'nde cumhuriyet devrimlerinden uzaklaşıldığı, okuma yazma konusunun önemsenmediğini, köy enstitülerinde üretkenleşen köylülükten hoşlanılmadığı için Köy Enstitülerinin kapatıldığını, Batı hayranlığı ile Türkçe eğitimden uzaklaşıldığı, oy kaygısıyla dinin politikaya alet edilerek laik eğitimden uzaklaşıldığı, özel okul açılmasının hızlandığı, öğretmen sürgünlerinin yaşatıldığı ayrıca tarikatlaşmanın gelişmeye başladığını düşünülmektedir (Okçabol, 2005).

Bu dönemde siyasi alanda Türk Amerikan yakınlaştığını Maarif vekili Tevfik İleri'nin de Amerikan eğitim yaklaşımını benimsediğini belirten Çavdar, bu durumun sonucunda 1951 yılında önce 25 daha sonra 600 eğitimcinin Amerika'ya incelemelere gönderildiğini belirtmektedir (Çavdar, 2004).

DP demokrasi ve özgürlük havarisi olarak iktidara geldiği ancak bu sol düşünceye kapalı bir demokrasi olması ayrıca sol düşünceye karşı düşmanlık histerisine CHP'nin de en azından sessiz kalması nedenleriyle çok partili hayatın beklentiler oranında değişimlere neden olmadığı düşünülmektedir (Çavdar, 2004, s.29). DP muhalefet yıllarında yakındığı anti demokratik uygulamaları; yargı ve eğitim alanında baskılar, basında ayrımcılık gibi yollara başvurduğunu da belirtmektedir (Çavdar, 2004, s.63).

Demirel döneminde planlardaki hedeflerin gerçekleşmediği, özel ders, özel okul, özel dershanelerin arttığı, türbanın bir konu haline geldiği, imam hatiplere kızların alınmaya başladığı ve 27 Mayıs anayasasının bol geldiği söylemleri başlamıştır (Okçabol, 2005).

27 Mayıs 1960 askeri darbesi, 12 Mart 1971 muhtırası, 12 Eylül 1980 askeri darbesi, 28 Şubat 1997 süreci, 27 Nisan 2007 e-muhtırası ve muhtelif ayaklanma ve darbe girişimi bu dönemde yaşanmıştır. 1971 ve 1980 dönemleri çalışmanın konusu ile ilgisi bakımından meclis tutanaklarının incelendiği bölümde ele alınacaktır.

2.3. Türkiye'de Eğitim Sisteminin Temel Dayanakları

Tevhid-i Tedrisat Kanunu Cumhuriyet tarihinde çıkartılan eğitim yasalarının birincisidir dolayısıyla daha sonra çıkartılan yasalar birinci yasanın temelinde yükselmektedir. Adem, yasanın birlik anlayışını şu şekilde açıklamaktadır:

> Meclis 1924'de öğretim birliği yasasını şu gerekçe ile kabul etmiştir: Bir ulus bireyleri, ancak bir eğitim görebilir. Bir ülkede iki türlü eğitim, iki türlü insan yetiştirir. Bu ise duygu, düşünce ve dayanışma birliği amaçlarını tümüyle yok eder. Yasa önerimizin kabulü durumunda, Türkiye Cumhuriyeti'ndeki her çeşit eğitim-öğretim kurumlarının bağlanacakları tek yer Eğitim Bakanlığı olacaktır. Cumhuriyetin kültür politikasından ve kültürümüzü duygu ve düşünce birliği içinde ilerletmekle görevli olan Eğitim Bakanlığı, müspet ve bütünleşmiş bir eğitim politikası uygulayacaktır (Adem, 2001, s.6).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimin sistemi kurumsal bakımdan önemli değişikliklerle yeni bir dönemin başlamasına neden olmuştur.

1.Türkiye'dekitüm bilim ve öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bu yasa ile Kur'an kursu açma yetkisi, Millî Eğitim Bakanlığına değil, müftülüklere verilmiştir. Öte yandan Öğretim Birliği Yasası'nın kabul edilmesiyle, o güne değin tümüyle dinsel eğitim verilen mahalle mektepleri ve Medarisi İlmiye olarak bilinen 479 medrese kapatılmıştır. Ancak 'Darülhilafe' denilen 29 medresenin yalnızca ilkokul kısmı kapatılmış, daha sonra bunlar 29 imam-hatip okulu olarak açılmıştır. İlkokul programından Kur'an dersleri, ortaokul ve lise programlarından Arapça, Farsça dersleri çıkarılmış, Misyoner Okulları, Millî Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimi altına alınmış ve programlarına Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Türkçe dersleri konulmuştur.

2.Şeriat ve Vakıflar Bakanlığı ya da özel vakıflarca yönetilen tüm medrese ve okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır.

3.Şeriat ve Vakıflar Bakanlığı bütçesinde mektep ve medreselere ayrılmış olan ödenekler Millî Eğitim Bakanlığı bütçesine aktarılmıştır.

4.Millî Eğitim Bakanlığı, yüksek din uzmanları yetiştirmek üzere üniversitede bir ilahiyat fakültesi ile imamlık ve hatiplik gibi dinsel hizmetlerin yerine getirilmesiyle görevli memurların yetişmesi için ayrı okullar açacaktır.

2.3.1. Millî Eğitimi Şekillendiren Temel Yasalar

Türk eğitim sisteminin temel ilkelerinin şekillenmesinde, Tevhid-i Tedrisat Kanunu temel olmak üzere günümüze kadar farklı hükümetler dönemlerinde çıkarılan ve eğitim sistemine yön veren kanunlar aşağıda sıralanmaktadır (Hesapçıoğlu, 2009, s. 123).

- Tevhid-i Tedrisat Kanunu /430/29.4. 1340 (1924).
- Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun/1353/3.11.1928.
- Maarif Teşkilâtına Dair Kanun /789/3.4.1926.
- Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun /2287/22.6.1933.
- İlk mektep Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun /842/2.6.1926.
- Köy Eğitmenleri Kanunu /3238/24.6.1937.
- Köy Enstitüleri Kanunu /3803/22.4.1940.
- Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu /4274/25.6.1942.
- Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun /5387/27.5.1949.
- Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu /439/7.4. 1340 (1924).
- İstanbul Darülfünun'unun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun /2252/6.6.1933.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu /222/5.1.1961.
- Millî Eğitim Temel Kanunu /1739/14.6.1973.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun.
- Yükseköğretim Kanunu /2547/4.11.1981

Ayrıca İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunu (6287/30.03.2012) eklemek gerekir. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen bu yasa araştırma kapsamı dışında bulunmaktadır. Bu durumun bir nedeni araştırmanın yasadan daha önce başlamış olması diğer bir nedeni ise söz konusu yasa ile eğitim basamaklarının farklılaşması ve araştırmadaki oluşturulan parametrelerden farklı parametreler üzerinden değerlendirilmesi gerekmesidir. Sonuç olarak araştırmaya konu olan 1973-2012 dönemi ilkokul/ilköğretimin 8 yıllık verileri üzerinden incelenmiştir.

2.3.2. Millî Eğitimin Amacı

METK'nın 1. maddesinde amaçlar sıralanmıştır ve halen geçerliliğini koruyan bu amaçlar 1973 tarihinde saptanmış bulunmaktadır.

1973 yılında çıkartılan METK'da 1923-1938 döneminde benimsenen ilkelerden bilgisizliği ortadan kaldırma ve modernleştirme ilkelerine yer verilmediği diğer ilkelerin

doğrudan ya da benzer biçimde yer aldığı görülmektedir. 1739 sayılı bu Kanun'da millî eğitiminin amaçları aşağıdaki biçimde düzenlenmiştir:

> I – Genel amaçlar:
> Madde 2 – Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,
> 1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 Md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
> 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
> 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;
> Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.
> II – Özel amaçlar:
> Madde 3 – Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir (MEB, 2014).

şeklinde belirtilmiştir.

Eğitim yasaları eğitim politikalarına uygun biçimde düzenlenmektedir. Eğitim politikaları da bir eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Görüldüğü üzere birinci Kanun'da öncelikle siyaset, ikinci olarak sosyal, üçüncü olarak mesleki vurgulu amaçlar yer almaktadır.

Kuçuradi sorgulayıcı, açık kafalı yurttaşlık sorumluluğunu teşvik eden, bağımsız zihniyetli insanlar yetişmesinin gerekli olduğunu ve eğitim ve kültür yaşamında felsefi tartışmayı geliştirmenin her demokrasi için çok önemli olan kişilerin yargıda bulunma yeteneğini çalıştırmakla yurttaşların eğitimine çok büyük katkılar yapacağını düşünür (Kuçuradi, 2007, s.20). Ona göre merkezinde böyle bir eğitimin gerçekleşmesi için

mevcut derslerin içeriklerini değiştirmekten başlamamak ilk önce temel eğitimimizin amaçlarını gözden geçirmek gereklidir.

Eğitim felsefesini yansıtma açısından incelendiğinde millî eğitimin amaçlarının milliyetçi, toplumla uyum sağlamaya ve topluma katkı sunmaya yarayacak donanımların önemsendiği bir anlayışla şekillendiği görülmektedir. Eğitimin insan hakları, kişisel potansiyeli ve özgürlük olanaklarını geliştirme boyutlarının Kanun'da yer almadığı görülmektedir. Hedefler bireysel olmaktan çok toplumsal odaklara yöneliktir. Bu kaygı ve hedefin temelinde Osmanlının son dönemlerinde "bu imparatorluktan bir millet nasıl çıkar" sorusunun tartışıldığı, aynı zamanda verilen cevaplara göre siyasî hareketlerin ve eğitim politikalarının şekillenmesi (Kenan, 2013, s.16) gerçeğinin yattığı düşünülebilir.

2.3.3. Millî Eğitim Şuraları

Tablo 2.1. Şuraların Yapıldığı Dönemlerde Görev Yapan Hükümetlerin Listesi

Heyeti İlmiyeler	**Tarihler**	**Hükümetler**	**Eğitim Bakanları**
I	15 Temmuz - 15 Ağustos 1923	Halk Fırkası	İsmail Safa
II	1924	Halk Fırkası	Hüseyin Vasıf Çınar
III	27 Aralık 1925	Cumhuriyet Halk Fırkası	Mustafa Necati Uğural
Şuralar	**Tarihler**	**Hükümetler**	**Eğitim Bakanları**
I	17-29 Temmuz 1939	CHP	Hasan Ali Yücel
II	15-21 Şubat 1943	CHP	Hasan Ali Yücel
III	2-10 Aralık 1946	CHP	Reşat Şemsettin Sirer
IV	23-31 Ağustos 1949	CHP	Dr. Tahsin Banguoğlu
V	04-14 Şubat 1953	DP	Tevfik İleri
VI	18-23 Mart 1957	DP	Prof. Dr. Ahmet Özel
VII	5-15 Şubat 1962	CHP	Hilmi İncesulu
VIII	28 Eylül-3 Ekim 1970	AP	Prof. Dr. Orhan Oğuz
IX	24 Haziran- 4 Temmuz 1974	CHP ve MSP	Mustafa Üstündağ
X	23-26 Haziran 1981	Sivil Olmayan Hükümet	Hasan Sağlam
XI	8-11 Haziran 1982	Sivil Olmayan Hükümet	Hasan Sağlam
XII	18-22 Haziran 1988	Anavatan Partisi	Hasan Celal Güzel
XIII	15-19 Ocak 1990	Doğruyol ve SHP	Avni Akyol

XIV	27-29 Eylül 1993	Doğruyol ve SHP	Nahit Menteşe
XV	13-17 Mayıs 1996	Doğruyol-Azınlık	Turhan Tayan
XVI	13-17 Kasım 1999	DSP-Azınlık	Metin Bostancıoğlu
XVII	13-17 Kasım 2006	AKP	Hüseyin Çelik
XVIII	1-5 Kasım 2010	AKP	Nimet Çubukçu

Kaynak: MEB. TTKB sayfasından derlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, anlayış olarak Tanzimat Dönemi'nden itibaren ipuçlarını taşıyan, Cumhuriyetin kurulması ile meclis oturumlarında zaman zaman tartışmaya açılan ve 1940'lı yıllardan itibaren somut önerilerle desteklenen eğitim ilkelerini 1973 yılında kanunlaştırmıştır. Bu ilkeler millî eğitimin temel ilkeleri olarak 1739 sayılı METK içerisinde yer almaktadır. Millî eğitim şuraları öneri niteliğinde kararlar alan en yüksek danışma kuruludur ve millî eğitime yön vermektedir. 1923-1939 döneminde Heyet-i İlmiye adı ile gerçekleşen çalışmalar 1939 itibarıyla millî eğitim şuraları olarak toplanmaktadır. Şuralarda millî eğitim bir çok parametre göz önünde bulundurularak ele alınmaktadır.

Millî Eğitim Şuraları Millî Eğitim Bakanlığının danışma organı olmuştur. İlk iki Millî Eğitim Şûrası II. Dünya Savaşı yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemde millî eğitim ve hükümet programları, kalkınma, laiklik ve Köy Enstitüleri konularını gündemine almıştır. Ülkenin bağımsızlık mücadelesinin verildiği Kurtuluş Savaşı Dönemi'nde bir yandan cephede savaş verilirken diğer yandan Ankara'da Heyet-i ilmiyeler ile gündeme alınan konular Atatürk'ün eğitim meselesine siyasal bağımsızlıkla özdeş bir önem verdiğini göstermektedir. Eğitim tarihinin önemli adımları örneğin, 1940 yılında köy ilkokullarının 3 yıldan 5 yıla çıkarılmasına ilişkin karar 1939 yılında yapılan 1. Şura'da alınmıştır. 1996 yılında, 15. Şura'da alınan ilköğretimin 8 yıl, zorunlu ve kesintisiz olması kararı 1997 yılında yasalaşmıştır.

> Millî Eğitim Şurası, Millî Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma kuruludur ve eğitim alanındaki en köklü kurullardan biridir. Yasal tanımı gereği, Türkiye'de eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretim ile ilgili konuları incelemekten ve öneri niteliğinde kararlar almaktan sorumludur. Bu bilgi notu, Eğitim Reformu Girişimi tarafından, bu yıl 19'uncu kez gerçekleştirilecek olan şuranın Türkiye'de eğitimin yönetişimindeki işlevini sorgulamak ve bu konuda öneriler paylaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Millî Eğitim Şurası, yasal dayanağı 1933'te hazırlanan ve 1939'dan bu yana uygulanan köklü bir gelenek olmasına rağmen geçmişten bugüne belirli aksaklıklarla gerçekleşmektedir. 1933 tarihli yönetmeliğe göre şuranın her üç yılda bir toplanması, 1995'te çıkarılan yönetmeliğe göre ise dört yılda bir toplanması

> gerekirken; bu takvime her zaman sadık kalınmamış, kimi dönemlerde iki şura arasında sekiz yıla varan süreler geçmiştir. Örneğin 1962'den 1970'e dek ve 1999'dan 2006'ya dek şura toplanmamıştır. Şura, 2006'dan bu yana ise dört yılda bir toplanmaktadır; bu, eğitimin paydaşlarıyla danışma sürecinin algısı ve istikrarı için olumlu bir gelişmedir (ERG, 2014).

Araştırmanın konusunu oluşturan eğitim ilkelerinden bazıları şuralarda yapılan görüşmelerde ele alınmıştır. Şuralarda üzerinde görüşme yapılan ilkeler aşağıda belirtildiği gibidir (TTKB, 2013).

- 1974 yılında (METK çıkarıldıktan bir yıl sonra) IX. Şura'da alınan kararların yükseköğrenime geçişi gözetir olması süreklilik ilkesini,
- 1981 yılında gerçekleşen X. şurada Atatürkçülük ilkesini,
- 1988 yılında yapılan XII. Şurada ölçme değerlendirme uzmanlıklarının planlanarak yöneltme ilkesini,
- 1990 yılında XIII. Şurada yaygın eğitim üzerine alınan kararlarla her yerde eğitim ilkesini,
- 1996 yılında yapılan XV. Şurada yönlendirme ilkesini,
- 1999 yılında XVI. Şurada mesleki ve teknik eğitim kararlarıyla Süreklilik, Her Yerde Eğitim, Yöneltme, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Planlılık ilkelerini ilkeleri destekleyici nitelikte kararlar alınmıştır.

Şuralarda alınan kararlar ayrı ve geniş bir araştırma konusudur.

Bugün Millî Eğitim Şuralarının demokratik bir yapılanma olmadığı yönünde de görüşler bulunmaktadır (Adem, 2001). Adem'e göre demokrasinin tüm kurum ve kurallarıyla işlediği bir toplumda; bakanlık müşavirlerinin, her coğrafi bölgenin il/ilçe millî eğitim müdürü, ilköğretim müfettişleri, yöneticiler ve öğretmenlerinin kendi kümeleriyle toplanıp aralarında belirlenen sayıda temsilci seçmeleri gerekmektedir. Üyelerin çoğunluğunun Millî Eğitim Bakanlığı'nın belli makamlarınca belirlenmesinin doğru olmadığı ve katılımcı demokrasiye uymadığı kanaatindedir. Bu nedenle yazar kendi aralarında toplanan ama hiçbir yeni eğitim politikası üretemeyip kısır döngü içinde dolaşıldığını düşünmektedir.

Akay (2010), Millî Eğitim Şûraları gündem maddelerinde lâiklik, Atatürk İlke ve İnkılâpları, fırsat eşitliği, din eğitimi ve zorunlu ilköğretim konularına yer verilmediğini

belirtmektedir ayrıca şuralarda laiklikle ilgili gündemlerinin olmamasını, şuraların kararlarında devamlılığın olmamasını, kısa sürede yapıldığından ayrıntılı çalışmalara imkan vermemesini, kente dönük eğitim kararlarının alınmasını, köklü değişikliklere ilişkin iddialı gündemlerle toplanılmasına karşın bu oranda sonuçlar alınmamasını eleştirmektedir. Hükümetler ve eğitim bakanlarının şuralarda alınan kararlar yönünde siyasi irade göstermesi gerektiğini belirten Adem, sekiz yıllık eğitimde yarım asırda önemli adım atılmamasını bu nedene bağlamaktadır.

Ek olarak şuraların 4 yılda bir toplanması günümüz teknolojisinin gelişme hızını karşılaması eleştirilmektedir. Şura çalışmalarının sürekliliğini sağlayacak komisyonların kurulması yararlı olacaktır.

2.3.4. Millî Eğitim Temel Kanunu

14/6/1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı 64 adet maddeden oluşan Kanun'un bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Araştırmanın konusu olan millî eğitimin temel ilkeleri, Kanun'un 1. kısım 2. bölümünde yer almaktadır.

Tablo 2.2. 1739 Sayılı Kanun'un Bölümleri

Kanun numarası Kabul tarihi Yayımlandığı R. Gazete Yayımlandığı Düstur	1739 14/6/1973 Tarih: 24/6/1973 Sayı: 14574 Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342	Madde No
Kısımlar	Kanun'un kapsamı	1
1	Türk millî eğitim sistemini Düzenleyen Genel Esaslar BİRİNCİ BÖLÜM Türk Millî Eğitiminin Amaçları I – Genel amaçlar II – Özel amaçlar	2-3
	İKİNCİ BÖLÜM Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri	4-17
2	Türk millî eğitim sisteminin Genel Yapısı BİRİNCİ BÖLÜM Genel Hükümler	18
	İKİNCİ BÖLÜM Örgün Eğitim A) Okul öncesi eğitimi: B) İlköğretim: C) Orta öğretim:	19-39

	D) Yükseköğretim	
	ÜÇÜNCÜ BÖLÜM Yaygın Eğitim	40-42
3	Öğretmenlik Mesleği	43-50
4	Okul Binaları ve Tesisleri	51
5	Eğitim Araç ve Gereçleri	52-55
6	Eğitim ve Öğretim Alanındaki Görev ve Sorumluluk	56-59
7	Son Hükümler	60-64

2.4. İlgili Alanyazın

Türk millî eğitiminin temel ilkelerinin tümünün değerlendirmesini kapsayan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bölümde millî eğitimin temel ilkelerinden fırsat eşitliği, demokrasi eğitimi, bilimsellik ve milliyetçilik ilkeleri hakkında yapılan araştırmalar ile ilkelerle ilişkili konularda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye'de devlet kaynak dağılımı konusunda alt ekonomik düzey okullara pozitif ayrımcılık yaptığı halde, bu okulların orta ve üst düzey okullara oranla daha fazla ekonomik sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Bu sıkıntılar aşağıdaki görüldüğü gibi özetlenmektedir (Polat, 2007, s.188-196):

- Alt düzey okullar temizlik ve donanım konusunda daha yoksun şartlara sahiptir
- "Yardım" öğrencinin iktidar ilişkisini içselleştirmesine neden olmaktadır.
- Okul yöneticileri maddesel kaynak talepleriyle ilgilenmemekte, bu tür ihtiyaçların "tanıdık"la halledilmesinden yakınmaktadırlar.
- Kadrolu öğretmen ve diğer personel açısından alt düzey okullar yetersizlik çekmektedirler. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenler geçici olma duygusuyla verimli olmamaktadırlar.
- Kaynak yetersizliği konusu araştırmacı için sosyal adaleti zedeleyici bir faktör olmaktadır.

Alt yapısal sorunlar nedeniyle eğitimin temel amaçlarına ulaşmakta problemler olduğu belirtilmektedir:

> Eğitime yeterli kaynak ayrılmaması, ilköğretim okul yöneticilerini farklı kaynak arayışına yönelmekte, bu durum eşitsizliklere yol açmakta ve yoksul aile çocuklarının aleyhine adaletsizliklerin sürmesine olanak sağlamaktadır. Böyle bir uygulama, öncelikle, Anayasa'da ilköğretimin "zorunlu" ve "parasız" olduğu hükmü ile çelişmekte, Türkiye'nin "sosyal hukuk devleti" olduğu anlayışına aykırılık oluşturmaktadır. Anayasa'da belirtildiği gibi parasız eğitim hakkından yararlanmanın gereği yerine

> getirilmelidir...Eğitimin diline iktisadi dil hakim olmaya başlamış, okullarda, Müfredat Laboratuvar Okulları, Okul Gelişim Modeli gibi uygulamalar, devreye sokulmuştur. Bu uygulamalarla, bir yandan öğrenciler "kalite", "proje", "performans" gibi kavramlarla tanıştırılarak, öğrencinin başarısı sınavlara indirgenerek eğitimin amacından uzaklaşılmış, diğer yandan eğitimde katılımcılık adıyla yerelleşmeye ağırlık verilmiştir. Eğitimde yerelleşme uygulamaları, eğitime parasal katılımla özdeşleşmeye başlamış, demokratik katılım anlayışından uzaklaşılmıştır (Polat, 2007, s.211).

Türk eğitim sisteminde zaman zaman farklı programların uygulandığı ancak daha sonra uygulama iptal edilerek programların deneysel birer çalışma olarak tarihe karıştığı görülmektedir. Bu uygulamalardan bir tanesi kredili sistem olarak bilinen uygulamadır (Erdoğan, 2001, s.73-98). Araştırma sonuçlarına göre "Değişim Yönetimi" ölçeğine göre uygulama sonuçta yetersizdir. Bu sonucun nedenleri olarak; ihtiyaçların belirlenmemesi, niteliğinin açıklıkla ortaya konmamış olması, yeterli programlama yapılmaması ve sürecin iyi yönetilmemiş olması saptanmıştır.

Millî eğitimin temel ilkelerinden demokrasi eğitimi, bilimsellik ve milliyetçilik ilkeleri de araştırma konusu olan ilkelerdir.

Eğitim üzerinde etkili olan faktörlerin çeşitlilik gösterdiğini belirten Kenan (2005), siyasi yönelimler ve faktörlerin eğitim alanındaki etkisine dikkat çekmektedir. Bu etkinin günümüzde daha da arttığı kanaatindedir. Oysa öğretmen sahip olduğu donanımlar bakımından sadece bir meslek sahibi kişi değildir, bir öğretmenin ruhunu ortaya koyması bakımından öğretmenlik mesleği bir çağrıdır. Üretkenlik, özgünlük ve üretim kendine güvenle gelişebilir. Bu hedeflerin demokrasi eğitimiyle yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Demokrasi eğitiminin yeterli değildir. Bu durum aşağıda görüldüğü üzere birçok faktöre bağlanmaktadır:

> İstenen demokrasi eğitiminin gerçekleşmemesinin en önemli nedenlerinden biri, demokrasi eğitiminin salt ders programı kapsamında düşünülmüş olmasıdır. Bir davranışı kazanabilmek için elbette öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Ancak bir yaşam biçimi olan demokrasinin salt öğrenilerek içselleştirilmesi neredeyse imkânsızdır. Bugüne kadarki demokrasi uygulamalarının, daha çok yasal metinlerde demokrasinin yer alması ve demokrasinin bir ders olarak okutulması üzerinde durulmuş olması, Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitiminin işlevsel hale gelmemesi sonucunu doğurmuştur (Okutan, 2009, s.196-202).

Araştırmanın sonuçlarına göre anlayışı, beklentinin aynı zamanda en büyük engeli olmaktadır. Oysa sınıflardan başlayan demokrasinin yukarıya doğru yayılması mümkündür. Okutan (2009), mevzuattaki demokrasi eğitimi ilkesinin demokrasinin tüm süreçlerini açıklayıcı ve kapsayıcı olmaktan yoksun olduğunu düşünmektedir.

Okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin otoriter yaklaşımlarının demokrasinin gerçekleşmesi önünde ilk engeller olduğu söylenebilir. Eğitimin keyif veren boyutu ancak demokrasi kültürünün içselleşmesi ile başlayabilir. Eğitimciler ve öğrenciler birbirlerini direktif veren ve kabul eden taraflar değil öğrenme serüveninin heyecan verici paydaşları olarak algılayabilmelidir.

Araştırmalar demokrasinin çok partili bir sistem olmaktan öte bir yaşam biçimi olarak kavranmasında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinin önemli olduğunu göstermektedir (Gömleksiz ve Akyıldır, 2012, s.69-91). Yeni Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi programının kapsamında; her insan değerlidir 6 kazanım, demokrasi kültürü 9 kazanım, hak ve özgürlüklerimiz 7 kazanım ve görev ve sorumluluklarımız 10 kazanım olmak üzere toplam 32 kazanım ve bu kazanımlara yönelik öneri niteliğinde örnek etkinlikler yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin ağırlıklı olarak programın etkili olduğu yönünde görüşleri olduğunu ortaya koymaktadır. Dersin bu biçimiyle demokrasi anlatılmamakta, etkinliklerde öğrenciyi merkeze alan, uygulamalı ve çoklu zekâ kuramına dayalı, yapılandırıcı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bu dersin uygulamalarında olduğu gibi tüm yeniliklerde öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceği, yeni yöntem ve tekniklerin etkili kullanımı, bilgi iletişim teknolojilerinin nasıl yararlanılacağı ve öğrenci davranışlarının nasıl değerlendirileceği ile ilgili konularda, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini ve eğitime öncelikle 1-5 yıl ve 21 yıl üstü kıdemde olan öğretmenlerden başlanması gerektiğini düşünülmektedir (Gömleksiz ve Akyıldır, 2012). Ayrıca ders etkinliklerinin farklı öğrenme stillerine hitap etmesi ve geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden farklı değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde bireyde geliştirilmesi beklenen yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama vb. temel becerilere dayalı teknikler, bireyin gerçek anlamda her yönüyle kapasitesinin belirlenmesine imkân verir, oysa klasik değerlendirme yaklaşımları olarak tanımlanan teknikler, bireyin sadece ezberlemiş

olduğu bilgi ve becerileri yeri/ zamanı gelince hatırlaması esasına dayalı teknikleri içerdiğinden demokratik olmamaktadır (Hotaman, 2010, s.29-42). Zengin eğitim materyali kullanmanın ve farklı öğrenme stillerini gözetmenin bu konuda önemli rolü olduğu kanaatindedir. Demokratik tutum "tartışma, seçme ve seçilme, karar verme, karşıt görüşlere yer verme, sorun çözme vb." gibi etkinliklerle gerçekleştirilebilir.

Geleneksel eğitim düzeni insana mutlak tanımlanmış formatlara uygun biçim verme gayret ve çabasında iken yapılandırmacı eğitim, bilginin göreliliği anlayışına dayanmakta ve bu nedenle demokratik eğitim için temel bir farklılık yaratmaktadır (Özer, 2007, s.18).

Ders kitaplarında İnsan Hakları araştırmaları insan hakkı olarak demokrasi boyutunu da ele almaktadır. Yapılan araştırmalar aşağıdaki görüşleri ortaya koymaktadır:

> Dinsel ve geleneksel otoritenin, inanç ve geleneğin, eleştirel aklın, yurttaşların özgür iradelerinin önüne çıkarılması; kültürün dine, ahlakın dindarlığa indirgenmesi; inanç akidelerinin pozitif önermeler olarak aktarılması" gibi 'demokrasi/laiklik' başlığı altında gruplanan insan hakları ölçütleri bakımından, ilk ve orta öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarının en sorunlu kitaplar olmaya devam ettikleri 2008 bulgularıyla saptanmıştır (Tarih Vakfı, 2009).

Tarih ders kitapları yazarlarının dinsel ve politik tutumları nedeniyle bilimsellik ilkesinin ihmal edildiği belirtilmektedir (Tura, 2001, s.168). Geçmiş savaşların yeni nesillere sürekli hatırlatıldığını, kitaplarda yer alan düşman kavramı ve düşmanlık duygularının demokratik tutumla, başarısızlıkların dile getirilmemesi durumunun ise nesnellikle bağdaşmadığını düşünmektedir. 1924-1995 dönemin MEB programlarından örnekler aktararak eğitimin millî karakterinin en önde gelen husus olduğunu saptamaktadır.

Türkiye'de eğitimin her basamağında var olan eğitim ritüellerinin devletin politikalarını yansıttığı görülmektedir (Meşeci, 2007, s.227-245). Konu eğitimin millî karakterini gözlemlemek açısından önemlidir. Araştırma ritüellerin ulus devletlerin özellikle kuruluş aşamasında kitleleri kontrol altına almak için, dinin insanlar üzerinde yarattığı bağlılık ve kutsallık hissine eşdeğer bir his oluşturmayı amaçladıklarını göstermektedir.

Toplantılar, törenler, sıraya girme, marş, yoklama gibi bir araya gelme vurgusuna dayalı birleştirici, okul hiyerarşisini ve pozisyonları gösteren ritüeller ise ayırıcı ritüeller olarak tanımlanmaktadır.

Araştırma çocukluk yıllarında ritüeller aracılığıyla sisteme karşı oluşturulan duygusal yönelimin çocukların yetişkinlik yıllarında sistemin dayattıklarını başkaldırmadan kabul etmesi ve sisteme sadakatin yolunu açtığını göstermektedir. Ritüellerle oluşturulan sadakat kültürü bir anlamda tek doğru mantığını desteklediği için demokrasi eğitimi ile çelişir durumda olduğunu belirten Meşeci araştırmasında tek tiplilik anlayışını besleyen bu kültüre aşağıdaki eleştirileri getirmektedir:

> Öğretmenin kutsal bir noktaya oturtulduğu ve bilginin tek sahibi olarak görüldüğü bir anlayışın şekillendirdiği sınıf yapısı, öğrenci merkezli, eşit, demokratik bir ortam inşa etme çabası içinde olan eğitim sistemi ile uymamakta, okuldaki ritüelin yüzyıllardır sabit kalan gücü bu çabalara engel olmaktadır. Bu nedenle sınıf düzeninin öğrencilerin daha katılımcı olabileceği, birbirleriyle iletişime girebileceği şekilde tekrar düzenlenmesi gerekmektedir (Meşeci, 2007, s.244).

Demokratik eğitimin kökensel sorunlardan kaynaklanan engelleri olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Devletin toplumla kurduğu ilişkinin karakterini, millî eğitim ideolojisi bağlamında değerlendirilmektedir (Öztürk, 2009, s.100-106). Araştırmaya göre devlet toplumu üstten görmekte ve topluma şekillendirilmesi gereken bir yapı olarak yaklaşmaktadır. Devlet-birey ilişkilerinde ise bireyin iradesini yok edecek uygulamalar gerçekleşmektedir. 1980 sonrasında geliştirilen millî eğitim ideolojisinin toplumsal yapıyla ve dünya koşullarıyla barışık bir yapıymış gibi gösterilmesine rağmen resmi ideoloji adına temel insan haklarını yok eden bir katılık sergilendiğini aşağıda yer alan ifadelerle belirtilmektedir:

> Genel bir değerlendirmede ise milliyetçiliğin bütün dönemler içinde Türkiye'nin özgün şartları içinde daima etkin bir konumu olmuştur. Daha Osmanlı Devleti'nin son yıllarından itibaren bir kurtuluş miti olarak düşünülen ve toplumsal yapı içinde böyle benimsenmesi istenen milliyetçilik, milli eğitiminde kurtarıcı miti olarak her dönemde kendini yeniden üretmiştir. Bu anlamda milliyetçilik 1980 öncesi ve sonrasının millî eğitim adına belirgin düşünsel yapısı olmuştur. Ancak sadece kendi bütünlüğü içinde yekpare bir yapı olduğu iddia edilemez. Dönemsel olarak farklı düşünsel süreçlerle eklemlenmiştir. Örneğin İkinci Dünya Savaşı öncesi bütün dünyadaki ırkçı düşünceler o dönemde Türk Milliyetçiliğini ve onun millî eğitime olan etkisini de belirlemiştir. Daha sonraki süreçlerden de dönemin belirgin küresel anlamda hegemonik yapısı milliyetçilikle eklemlenerek eğitim ideolojisinin şekillenmesine katkıda bulunmuştur (Öztürk, 2009).

1980 sonrası döneme ait tespitlerin daha önceki dönemler için de geçerli olduğu söylenebilir. Örneğin 1920-1950 döneminde de merkezi ideolojilerin millî eğitim

üzerindeki benzer etkileri görülmektedir (Gülbahar, 2006, s.205-233). Eğitim sisteminin milliyetçi karakterinin tarihi dayanaklarını şu şekilde belirtilmektedir:

> 1929 ekonomik krizinden sonra önemli bir arayış dönemine giren Türkiye, 1933 yılında ekonomik yönden devlet kapitalizmine yönelir. Sovyetler bu yıllarda Türkiye'deki sanayi modeline uygun bir iş gücü eğitiminde etkili olur. Üretim süreciyle bütünleşmiş eğitim anlayışı, öğretim yöntemleri ve eğitim faaliyetlerinde etkisini gösterir. Bu eğitim anlayışı büyük ölçüde politeknik eğitim anlayışıdır. II. Dünya Savaşı, Sovyetlerin Türkiye ile ilişkilerinin kesilmesine neden olur. Öte yandan Almanya, savaşı kazançlı götürdükçe Türkiye'deki birçok eğitimci, savaşta kazanmanın temel ölçütlerinden biri ve en önemlisi olarak Alman Eğitim Sisteminin örnek alınmasını gerekli görür. 1940'lardan sonra Türkiye'de başlayan milliyetçilik akımının temelinde Alman idealist felsefesi yatar (Gülbahar, 2006, s.203).

Eğitimde yöneltme ilkesinde de eksiklikleri görülmektedir. 1973-1974 döneminde ilkokula başlayan 1000 öğrencinin ancak 77'sinin üniversite bitirmiş olmasını yöneltme eksikliğine bağlanmaktadır (Akyol, 1990, s.7-13). Durum gerek ekonomik gerek pedagojik açıdan bir sorun olarak çözüm beklemektedir. Araştırmamızın sonraki bölümlerinde konu güncel verilerle değerlendirilecektir.

Millî eğitim şuraları eğitim sistemine yön vermesi bakımından araştırmacıların üzerinde çalıştıkları bir konu olmuştur. Deniz, şûraları, yaptırım güçlerinin olmaması, dönemin siyasi etkisinde kalması, demokratik yapıya sahip olmaması, sürelerinin kısalığı, gündem konularıyla ilgili bilimsel çalışmalara yer vermemesi gibi açılardan eleştirirken 9. Şûra sonrası olumlu adımlara dikkat çekmektedir (Deniz, 2001). 1974 yılında toplanan 9. Millî Eğitim Şûrasının gündemini millieğitim sisteminin bütünlüğü içinde programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar oluşturmuştur. Ayrıca eğitim sisteminin 1739 sayılı METK'ya uygun hâle getirilmesine yönelik kararlar alınmıştır (Aydın, 2009).

Türkiye'de eğitime erişim olanakları, DPT, STK ve sendika raporları üzerinden incelenebilmektedir. Bu üç kurumun odaklandıkları konularda farklılıklar bulunmaktadır. DPT'nin devlet yanlısı bir yaklaşımla rekabet, verimlilik ve fırsat eşitliliğinin güçlendirilmesine, STK'ların ulusal çapta getirilere, sendikaların ise daha ziyade nitelikli eğitime yoğunlaştığını belirtilmektedir (Dündar, 2010, s. 333-361).

Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin en önemli göstergeler okur-yazarlık ve eğitim öğretime devam etme ve erişim oranlarıdır (Dündar, 2010, s.333-361). Araştırmanın sonuçları okula gitmeme ya da okulu terk etme eğiliminin, alt gelir gruplarında yüksek olduğunu

ayrıca okullaşma oranlarını etkileyen en önemli faktörün ailelerin gelir ve harcama düzeyleri olduğunu göstermektedir.

Öğrenci performansları, eğitimde eşitlik olgusunun bir göstergesi olarak incelendiğinde Fen bilimleri, matematik ve okuma becerilerinde 2006 ve 2009 PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Aşağıda performans sonuçlarının ülke genelinde bir eşitsizlik göstergesi olduğu görülmektedir:

> Her üç alana ilişkin, bölgelere göre en düşük performans verileri, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okuyan öğrencilerden gelmektedir. Fen bilimleri alanına ilişkin en yüksek performans verileri Akdeniz Bölgesi'ndeki okullarda okuyan öğrencilerden; okuma becerilerine ilişkin en yüksek performans verileri Ege Bölgesi'ndeki okullarda okuyan öğrencilerden gelmektedir. Her üç alana ilişkin program türlerine göre en yüksek başarı ortalaması fen lisesi öğrencilerine, en düşük başarı ortalaması ilköğretim okulu öğrencilerine aittir (Dündar, 2010, s.333-361).

Okul ve program tipleri öğrenci başarısındaki eşitsizlikleri belirlemektedir. Ayrıca okullar arası farklılaşma OECD ortalaması üzerinde bulunmaktadır. Babanın eğitimi, ebeveynlerin istihdam durumu ve sosyo-ekonomik durum akademik başarının belirleyicileri olarak görülmüştür. Evinde bilgisayar olan çocukların başarısı daha yüksektir. Anadolu Liselerinde okuyan öğrenciler genel liselerde okuyan öğrencilere, genel liselerde okuyan öğrenciler ise meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek puanlara ulaşmaktadırlar. Özel okullar, devlet okullarına göre daha başarılıdır. Gerek ortalama başarı gerek öğrenci başarıları arasındaki farklar açısından Türkiye OECD ülkeleri arasında başta gelmektedir. Ayrıca bölgeler arasında eşitsizlik görülmektedir.

Türkiye'de zorunlu öğretim kademesine ilişkin eşitsizlikler konusunda OKS, ÖBBS, PISA, TIMMS ve PIRLS gibi araştırmaların ortak bulgusu; Türkiye'de okullar arası başarı farklarının çok büyük olmasıdır. Marmara'da bulunan bir öğrencinin test sonuçları, Güneydoğu Anadolu'da bulunan bir öğrenciye göre 26 ile 33 puan daha yüksektir (Dündar, 2010, s.333-361).

Rapor için verilerin toplandığı TIMSS 2011 (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), merkezi Hollanda'da bulunan uluslararası eğitim başarılarını değerlendirme odaklı bir araştırmadır. İlki 1959 yılında düzenlenen bu araştırma, 2003 yılından itibaren "Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması [TIMSS]" adını almıştır. Eğitim politikalarına yön veren yöneticilerin, öğretim programlarını geliştiren

uzmanların ve araştırmacıların kendi eğitim sistemlerinin işleyişini daha iyi anlayabilmeleri açısından bir temel oluşturmak amacıyla düzenlenmiş olan TIMSS araştırmaları, kapsamlı çalışmalar yaparak öğrencilerin bilgi ve becerilerini çok yönlü olarak değerlendirmektedir (ERG, 2012).

Türkiye dördüncü sınıflarda Avrupa ülkeleri içinde sonuncu, öğrencilerin özgüveni konusunda dördüncü sınıflarda 42 ülke arasında 39. sırada yer aldığı TIMSS 2011 sonuçlarında yer almaktadır. Öğrenciler matematiği sevme sıralamasında dünyada ikinci sırada ama başarı düzeyi düşüktür. Türkiye öğretmen ve öğrenciler arasında "problem yaşanmaması" sıralamasında 50 ülke arasında 45. sırada matematikteki başarı puan ortalaması TIMMS'nin değerlendirme ölçütü olan 500 puanın altındadır. Türkiye, öğretmenlerin okulları düzensiz ve güvensiz bulma oranında dünya birincisi olarak görünmektedir. Türkiye'nin 1999, 2007 ve 2011 matematik alanında puan artışı olmakla birlikte bu durum 2011'de bütün ülkelerin yaşadığı artışla karşılaştırıldığı durumda eski döneme göre bir artışın olmadığı anlaşılmaktadır. Sekizinci sınıfların puanı 2007 yılından 2011 yılına ortalama 28 puan, Türkiye'nin genel ortalama puanı 20 puan artmıştır.

En alt yeterlilik düzeyi grubunda yer alan öğrenciler hemen hemen dünyanın en başarısız öğrencileri arasındadır. Orta yeterlilik düzeyindeki öğrencilerin oranı dünyada 27. sırada yer almaktadır. Türkiye'de öğrencilerin yüzde 30'u bu grupta yer almaktadır. Sekizinci sınıflardan elde edilen verilere göre Türkiye evdeki eğitimsel kaynakların azlığı oranı açısından Fas ve Gana'dan sonra dünyada en kötü üçüncü ülke durumundadır. Dördüncü sınıflarda Türkiye'den sınava katılan öğrenciler matematik özgüvenleri açısından 50 ülke arasında 37. sırada olup, Almanya, Finlandiya, Güney Kore, Hong Kong, İtalya ve Japonya'nın öğrencileri Türkiye'li öğrencilerden daha az matematik özgüvenine sahiptir. Ancak matematik özgüveni düşük öğrencilere sahip söz konusu bu ülkelerin matematik başarısı daha yüksektir.

Sınav sonuçlarında, Türkiye Fen 4. sınıfta 50 ülkeden 36. sırada, Fen 8. sınıfta 42 ülkeden 21. sırada, matematik 8. sınıfta 42 ülkeden 24. sırada yer almıştır. Güney Kore, Singapur, Tayvan, Finlandiya, Hong Kong her konuda ilk üçte yer alan ülkeler olmuştur. Türkiye öğrenci motivasyonu konusunda 1., ev ödevleri yoğunluğunda 5. sırada yer almaktadır (ERG, 2012).

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmaktadır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) Türk öğrencilerin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve sonuçları projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır. Türkiye 2012 yılında 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin gerek okuma gerek bilgiyi elde etme deneyiminde katılımcı ülkelerin ortalamasının altında bir puanları aldığı görülmektedir. Tablo 2.4. ve 2.5. kitap okuma hakkında Türkiye'nin uluslararası ortalama ile karşılaştırılmasını göstermektedir.

Tablo 2.3. Evde Bulunan Kitap Sayısı Dağılımı (%)

	200'den Fazla Kitap	**101-200 Kitap**	**26-100 Kitap**	**11-25 Kitap**	**0-10 Kitap**
Türkiye Ortalaması	5	5	23	28	40
Uluslararası Ortalama	20	15	32	17	16

Kaynak: EARGED (2003). PIRLS Ulusal Rapor.

Tablo 2.4. Evde Bulunan Çocuk Kitabı Sayısı Dağılımı (%)

	100'den Fazla Kitap	**51-100**	**26-50**	**11-25**	**0-10**
Türkiye Ortalaması	2	4	13	26	56
Uluslararası Ortalama	14	19	25	20	23

Kaynak: EARGED (2003). PIRLS Ulusal Rapor.

Türkiye'de dördüncü sınıf öğrencilerinin sadece %5'inin evinde kitap sayısı 200'ü geçmektedir. Öğrencilerin %40'ının evinde kitap sayısı 0-10 kitaptan ibarettir. Evinde 100'den fazla çocuk kitabı bulunan öğrenci yüzdesi sadece %2'dir. Uluslararası ortalamada ise evinde 0-10 arasında çocuk kitabı bulunan öğrenci yüzdesi %23 iken Türkiye ortalaması %56'dır. Bu durum, Türkiye'de ailelerin çocuklarına çok fazla kitap almadıklarını ve okumaya yöneltmediklerini göstermektedir (ERG, 2012).

Tablo 2.6. ve 2.7 Türkiye'de çocukların okula başlama yaşları ile okuma alışkanlıkları hakkında fikir vermektedir.

Tablo 2.5. Çocukların Okula Başlama Yaşları (%)

	5 Yaş ya da Daha Küçük	**6 Yaş**	**7 Yaş**	**8 Yaş ya da Daha Büyük**
Türkiye Ortalaması	2	27	64	7
Uluslararası Ortalama	19	45	34	2

Kaynak: EARGED (2003). PIRLS Ulusal Rapor.

Tablo 2.6. Okuldaki Okuma Eğitimi Programı İçin Kullanılan Gereçler (%)

	Okuma Dizileri	**Metinler**	**Çocuk Kitapları**	**Çocuk Gazeteleri ve Dergileri**	**Program Dışı Kaynaklar**
Türkiye Ortalaması	11	98	4	1	3
Uluslararası Ortalama	49	75	15	5	13

Kaynak: EARGED (2003). PIRLS Ulusal Rapor.

2001 TIMMS verilerine göre Türkiye *Ortalama Başarı Değerlerinde,* 35 ülkeden 28. olarak ortalamanın altında, *Okuma Deneyiminde*, 35 ülkeden 28., bilgiyi elde etme ve kullanmada, 35 ülkeden 25. olarak ortalamanın altında bulunmaktadır (Hesapçıoğlu, 2005, s.124).

Tablo 2.7. ÖBBS 2002 İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi Durum Belirleme Çalışmasında 6-7-8. Sınıf Öğrenci Anketine Göre Anne Baba Eğitim Düzeyi Dağılımı

	Anne eğitim düzeyi %	**Baba eğitim düzeyi %**
Okuryazar değil	25,5	6,2
İlkokul mezunu	50,4	47,1
Ortaokul mezunu	9,4	18,9
Lise mezunu	9,9	17,1
Üniversite mezunu	4,2	9,9

Kaynak: Hesapçıoğlu, 2005, s, 170

Hesapçıoğlu'na göre (2005, s.180), bu tür uluslararası sınavlar norm geliştiren kalite ölçen sınavlardır. Uzun vadede uluslararası ölçekte müfredat hedeflemekte, bu

müfredatları eğitimciler değil test uzmanları tarafından oluşturulmaktadır; eğitim ekonomik bakış açısıyla Amerikan pragmatizmi felsefesine dayanmaktadır.

Yazar bu tür sınavların geliştirilmesini ABD'de ortak kültürün seçici vizyonunu yeniden kurma amacıyla ayrıca Latin Amerika, Asya ve Afrika hakkındaki kültürel kaygılar ve Japonya, Meksika gibi ülkelerin ekonomik güçlerine duyulan korkularla ilgili bulmaktadır (Hesapçıoğlu, Özcan, 2005, s.180).

Okullaşmanın öneminin anlaşılması 18-19. yüzyıla, yaygınlaşması ise 20. yüzyıla rastlamaktadır. Bu dönemde eğitim, ekonomik kalkınma, sosyal hareketlilik ve fırsat eşitliği üzerine etkisi fark edilen kompleks bir kurumlar seti olarak sosyal bir öneme sahip olmuştur. Ulusoy'un Aydınlanma Dönemi düşünürlerinden Condorcet'ten aktardığına göre eğitimin bireysel yeteneklerin değerlendirilmesi için bütün bireylere açık olması, eğitimin bireylerin doğuştan getirdikleri eşitsizliklerin ortadan kalkması için bir teminattır (Ulusoy, 1996, s.60).

1960 yıllardan itibaren formel eğitimin yaygınlaşmasının fırsat eşitliği üzerine yaptığı etkiyi araştıran iki temel kavramsal model söz konusudur: Bunlar fonksiyonalist ve çatışmacı yaklaşımlardır. Birinci yaklaşım, eğitim reformlarıyla okullarda bilişsel becerilerin eşitlenmesi, yetişkinlikte pazarlık gücünün eşitlenmesini sağlanması gerektiği görüşüdür. Yani doğuştan getirilen farklılıklar eğitimle giderilecektir. Meritokrasi tezinin karşıladığı bu görüş cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf gibi faktörler yerine eğitim başarılarının becerilere, meslek başarılarının akademik yeterliliklere bağlı olması gerektiği anlayışıdır (Ulusoy, 1996, s.60-63). Çatışmacı yaklaşım ise eğitim sistemine kapitalizmin şekil verdiğini düşünmektedir. Teoride, okullar sosyal tabana bakmaksızın öğrencileri yetenekleri temelinde değerlendirmektedir. Oysaki okullar sosyal faktörlerle birlikte çalışır: ebeveynin eğitimi, mesleki statüsü, geliri kısaca sosyal sınıfı, coğrafi ulaşım, etnik köken, cinsiyet vb. başarı konusunda engeller oluşturabilmektedir. Bu nedenle eğitim; alt gelir grupları değil yüksek gelir grupları (kolej ya da yükseköğrenim) önemsemektedir. Eğitimin yaygınlaşması ile sosyo-ekonomik tabanlar arasındaki okullaşma oran farklılığı azalmıştır ancak hala durum eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmemektedir ve yeni eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır. Okulların belli bir bölgede, farklı sosyo-kültürel tabana sahip gruplara hizmet etmektedir (Ulusoy, 1996, s.71). Demografik karakteristikler kültürel yönelimler okulun

etkinliğini, öğretmen ve okul idaresinin tepkilerini etkileyebilmektedir. Bu çerçevede bütün okulları kapsayan idare ağının varlığına rağmen, birbirine benzeyen iki okul dahi yoktur.

Modern toplumlarda çok sayıda alt gruplar vardır, bunlar politik, endüstriyel, dini, bilimsel vs. farklı dile, dine, moral kodlara ve geleneklere sahip farklı nüfuslardır. Böyle bir kompleks yapılanmada ortak paydayı bulmak önemli bir ihtiyaçtır. Ortaklaşa paylaşılan pek çok ilgi olduğu kadar, farklılaşan noktalar da vardır. Demokratik topluluklarda temel sorun, bu grupların mümkün olduğu kadar çok ortak noktaya sahip olmaları, birbirlerine benzemeleri değil, istedikleri zaman ve serbestçe alış veriş yapabilmeleridir.

Türkiye'de eğitimde demokrasi ve fırsat eşitliğini sağlamaya dönük bazı somut adımlar planlanmakta ve uygulanmaktadır. DPT bulgularına göre, ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtılması ve şartlı nakit transferi uygulaması olumlu uygulamalar olarak yürürlüktedir. ŞNT eğitime erişimi olumlu yönden destekleyen bir uygulamadır (Kaya, 2008).

Şartlı Nakit transferi programı maddi imkânlardan yoksun oldukları için eğitime erişimi engellenmiş olan çocukların ailelerine belli koşulları yerine getirmeleri kaydıyla verilen ekonomik destek programıdır. Program hedefleri bakımından fırsat ve imkân eşitliği ilkesine uyumlu bir uygulamadır.

ŞNT Dünya Bankası öncülüğünde başlatılan, yoksulluk zincirini kırmanın bir yolu olarak eğitim yoluyla nakit gelir desteği sağlayan, eğitime destek programıdır. 2002 yılında başlayan Dünya Bankası desteği, 2007 yılında sona ermiş ancak Türk Hükümeti tarafından yürütülmesi kararı alınmıştır. ŞNT programının süreç, ödenti koşul ve miktarları açısından yararlanıcıları olan yoksul çocukların "okul-aile-çocuk" üçgeninde farkındalık düzeylerinin ihmal edildiği görülmektedir (Kaya, 2008).

Görüşmelerin sonucunda ŞNT yardımı alan çocukların okul başarılarında artış olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ailelerin ŞNT'den elde ettikleri gelirleri öğrenci eğitim harcamalarının dışında kira, ilaç ve faturalar gibi alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Diğer yandan ŞNT'lerin anneler aracılığıyla verilmesi nedeniyle kadının toplumsal ve aile içi konumunu güçlendirdiği saptanmıştır. ŞNT yararlanıcısı çocukların %42'si yardımlardan haberdar değildir. Kaya, yardım miktarlarının düşük olduğunu ve

planlandığı gibi 2 ayda bir verilemediğini belirtmekte diğer yandan programın sürdürülmesi gerektiğini düşünmekte ve aşağıdaki sorunlara işaret etmektedir:

> Program en azından yoksul ailelerin, çocuklarını okul sürecinde tutabilmelerine yardımcı olan bir devlet desteği olma özelliği taşımaktadır. Nitekim programın devam ettirilmesi araştırmada görüşülen tüm paydaşlarca da kabul görülmüştür. Ancak çocuk yoksulluğu ile mücadelede yoksul çocukların eğitim sürecine katılımı ve devamlılığının sağlanmasında tek başına yeterli değildir (Kaya, 2008, s.217).

19. yüzyıldan itibaren modern sanayi toplumlarında ve demokratikleşme yolundaki ülkelerde eğitimin birey yaşamında istihdam sağlayıcı, refah arttırıcı, fırsat eşitliği yaratıcı ve toplumsal hareketliliği sağlayıcı rolünün modernitenin bir parçası olmaktadır. Pek çok ülkede temel eğitim zorunlu hale gelmiştir ve 20. yüzyılda yoksul çocuklara yönelik geliştirilen koruma politikalarının yanında ILO (International Labour Organisation) ve UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) gibi uluslararası kuruluşlar aracılığıyla çocuk yoksulluğunun gündeme geldiği ve bu bağlamda eğitime erişim sorununu gidermeye yönelik geliştirilen siyasalarla önemli adımlar atılmıştır. Tüm dünyada yaşanan toplumsal ve ekonomik dönüşümler sonucunda yoksulluğun küreselleşmesi ve süreğenleşmesi, çocukların olanak ve fırsat eşitliğini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle 1990'lı yıllardan itibaren, ekonomik kalkınma ve istihdam politikaları kadar, eğitime yatırım yapmanın yoksullukla mücadele politikalarının gereği olduğu düşüncesi yaygın kabul görmüştür (Kaya, 2008, s.227-233). 21. yüzyılda kapitalizmin yapısal krizleri pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de, yoksullukla mücadelede eğitimin rolünün ve eğitime erişim olanaklarının yeniden sorgulanmasına neden olmuştur.

Türkiye'de 2001 ekonomik krizinin etkisiyle artan yoksulluk, yoksul çocukların eğitime erişim olanaklarını azaltmış, eğitimde fırsat ve cinsiyet eşitsizliğini daha da olumsuzlaştırmıştır. Özellikle okul başarısızlığı ve işsizlik ailelerin çocuklarını okuldan alıp çalışma yaşamına yöneltmelerine yol açmıştır. Bu nedenle artan yoksulluk karşısında çocuk yoksulluğuyla mücadelede çalışmanın, aile refahını artırmanın yeterli olmadığı ve özel politikaların gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda Dünya Bankasının öncülüğünde eğitim destek programı olan ŞNT uygulamaya konmuştur.

ŞNT, 2002 yılında başlatılmış ve 2007 yılına gelindiğinde eğitim yardımları programın toplam yardımlarının % 75'ini oluşturmuştur. Ayrıca ŞNT programı ailede kadının

konumun güçlendirilmesi için anneler aracılığıyla yürütülen bir program olarak, kız çocuklarına daha yüksek ödenti verilmesi yoluyla da toplumda cinsiyet eşitliğini sağlamayı da hedeflemektedir. Programın hedefinin bir anlamda çağdaş toplumlarda artan yoksulluk karşısında yoksulların eğitime erişimlerinin önündeki engellerden olan ve eğitime bakışı olumsuzlaştıran ekonomik yoksunlukların hafifletilmesinde çocuk aracılığıyla anne üzerinden aileye gelir desteği sağlamak olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen sosyo-demografik veriler, çocuk yoksulluğu ile ilgili yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi yoksulluğun çok çocuklu ve göç etmiş ailelerde daha fazla yaşandığını göstermektedir. Ancak literatürde yoksul hanelerin özelliklerinden biri olan tek ebeveynlik olgusu bu çalışma kapsamında ülkemizdeki çocuk yoksulluğunun göstergelerinden biri olarak görülmemiştir. Kaya'nın çalışmasında görüşülen çocukların büyük bir kısmı çift ebeveynli ailelerden oluşmuştur (Kaya, 2008).

ŞNT'nin okul başarılarını etkileyip etkilemediği konusunda araştırmacı okul başarısında herhangi bir değişim olmadığı ortaya çıkmaktadır. ŞNT yardımları bazı çocukları çalışma yaşantısından uzak tutamamakta, çocuk emeği yoksul aileler için bir gelir kaynağı olarak görülmeye devam etmektedir. Bu durum öğrenci-veli-okul arasındaki işbirliğinin tam olarak geliştirilemediğinin de göstergesidir. Programın şartları arasına "ailelerin çocuklarını çalıştırmama" şartının da eklenmesi yerinde olacağı belirtilmektedir.

Yardım miktarlarının düşük düzeylerde kalması programın etkinliğini azaltmaktadır. Bu nedenle yardım miktarlarının artırılması önerilmektedir. ŞNT programı ile ilgili olarak eleştirilecek bir diğer yön ise yararlanıcı sayılarının sınırlandırılmasına ilişkindir. Aslında ŞNT programı 2002'den beri Dünya Bankası fonuyla yürütülmüştür

21. yüzyılda eğitim sonucunda verilen belgelerin 1980 sonrası dönemde yaşanan istihdam daralmasının da etkisiyle meslek edinmeyi sağlama özelliğini hızla yitirmesi, yoksul çocuklara yönelik gerçekleştirilen eğitim politikalarının yetersiz sonuçlar vermesine yol açmaktadır (Kaya, 2008). Eğitim sisteminde amaç, diploma vermenin ötesine geçerek daha nitelikli ve çok yönlü bir eğitim olanağı sağlamak yönünde yapılandırılmalıdır. Bu yolla yoksul çocukların insan sermayelerinin güçlendirilmesi ve eğitime erişim fırsatından daha eşitlikçi bir şekilde yararlanabilmelerinin önü açılacaktır. Bunu sağlamın bir aracı olarak da eğitim sisteminde var olan sorunlara

yönelik çözümlerin yanında ŞNT türü programların da devam ettirilip daha etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

ŞNT kapsamında 2008 yılında 1.951 öğrenciye 293.510 bin TL eğitim yardımı yapılmıştır. Kırsal alanda yaşayan çocukların eğitime erişimini kolaylaştırmak için çeşitli stratejiler izlenmiştir. Taşımalı eğitim, birleştirilmiş sınıflar, ikili öğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) bu uygulamalara örnektir.

Millî Eğitim Bakanlığı[1] valiliklere gönderdiği yazıda "kız çocukların eğitime erişimlerinde eşit, ulaşılabilir fırsatlar oluşturulabilmesi için yatılı ilköğretim bölge okullarımızda yatılı olarak eğitim gören öğrencilerin bölgenin sosyo-ekonomik gelişimini sağlamaya yönelik ihtiyaçlar doğrultusunda değerlendirilmesi ve gerektiğinde kız veya erkek yatılı ilköğretim bölge okulu şeklinde düzenlenmesini" istemiştir. Ayrıca illere gönderilen diğer bir yazıda[2] ve YİBO'ların kapasite düzenleme çalışmalarının çağ nüfusu kız-erkek sayıları dikkate alınarak, kız çocuklarının aleyhinde olan kapasite farklılıklarının uyumlaştırılmasını, ayrıca bölgenin sosyo-ekonomik gelişimini sağlamaya yönelik ihtiyaçlar doğrultusunda ele alınarak pansiyon binalarının gerektiğinde kız veya erkek pansiyonu şeklinde düzenlenmesi istenmiştir.

Mevcut YİBO'larda ülke genelinde 663 adet revir, 100 adet hemşire bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle 563 revirde herhangi bir sağlık personeli bulunmamaktadır. Ayrıca hükme göre bütün YİBO'larda rehber öğretmen bulunması gerekmektedir. Ancak iller rehber öğretmen normlarını girmediklerinden bu öğretmenlerin atanması yapılamamaktadır. Müfredat, gündüzlü eğitim yapan diğer ilköğretim okullarındaki müfredat ile aynıdır. Oysa öğrencilerin 24 saatlerini burada geçirmeleri nedeniyle YİBO'ların sosyal- kültürel-sanatsal- sportif faaliyetlerin rahatlıkla yapılabileceği bir yaşam alanları haline getirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Yaman, 2011, s.52).

2013 yılında YİBO'ların kapatılarak taşımalı sisteme geçilmesine karar verilmiştir. Taşımalı eğitimde ulaşım problemleri çözülememiştir. Traktör, tekne ya da kayık gibi ulaşım araçlarına başvurulduğu yer yer ulaşım sağlanamadığı görüldüğü yönünde basında yer alan haberler karşısında Bakanlık, servis sağladıklarını velilerin kendi

[1] MEB.16/06/2011 tarih ve B.08.0.İGM.0.08.06.03.100/10388 sayılı yazı.
[2] MEB.17/05/2011 tarih ve B.08.0.İGM.0.06.03.00.100 /6381 sayılı yazılar.

istekleriyle gerçekleşen ulaşım görüntülerinden sorumlu olmadıklarını belirtmektedir. Ayrıca mahalle statüsüne geçen köyler taşımalı eğitimden yararlanamamaktadır.

Okula erişim ve öğretmen donanımları konuları da fırsat ve imkan eşitliğini etkileyen faktörlerdir. Okul yetersizliklerinin yeni eğitim yöntemlerini gündeme getirmektedir, örneğin BİT'in (Bilgi İletişim Teknolojileri) yoğun kullanıldığı bir yöntem olarak uzaktan öğretimin önerilmektedir (Dündar, 2010). DPT analizlerinde nitelikli öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullardan kaçındıkları özel ders olanaklarını iyileştirmek için sosyo-ekonomik düzeyi yüksekokullara tayin aldırdığı hususu belirtilmektedir.

Ulaşılan veriler konusunda güven problemi dile getirilmektedir (Dündar, 2010). DPT'nin devletçi yapısının dışında iktidar partisinin eksiğini kapatmaya çalıştığını, sendikaların ise siyasî görüşler doğrultusunda bilgiyi manipüle etme eğilimi gösterdiklerini düşünmektedir. Dolayısıyla, dile getirilen bu zıtlıkta kurumların ülke gerçeklerine bakış açısı geliştirirken taraftar gözlüklerini kullandıklarını düşündürmektedir.

Eğitim düzeyi farklılıkları gelir dağılımına etki etmektedir. Eğitimin evrensel bir hak olarak bir insan hakkıdır ve insanlar eğitim sayesinde hak ve özgürlüklerini nasıl kullanıldığını bilebilirler (Şenergin, 2010, s.109-114). Toplumu değiştirip dönüştürecek fikir ve olanakların eğitimle mümkün olduğunu bu nedenle eğitime erişim konusunda adaletsizliklerin belirlenmesi ve giderilmesi gerektiğini şu şekilde vurgulanmaktadır:

> Eğitim ve gelir dağılımı arasındaki ilişkinin anlaşılması ve ölçülmesini amaçlayan UNESCO istatistikleri ve bulgularına göre eğitime erişim, eğitim başarısı ve kalitesi açısından hem küresel hem de ulusal ölçekte gelir eşitsizlikleri için önemli bir belirleyicidir. Gelir dağılımında en yoksul dilimin eğitim olanaklarına erişimi ve bunları kullanım oranlarında da dezavantajlı oldukları anlaşılmaktadır (Şenergin, 2010, s.110).

Türkiye'de sosyal harcama kalemlerine ayrılan payların azaldığını belirten Şenergin, bu durumun toplumun geniş kesiminin eğitime erişim olanaklarından yoksun bırakılması ve gelir eşitsizliği sonucuna yol açtığını düşünmektedir. İlkokul mezunları gelir eşitsizliğinden en fazla mağdur grup olmaktadır. Sekiz yıllık eğitim bu sakıncayı gideren bir faktör olmaktadır. Araştırma eğitim grupları arasında toplam gelir eşitsizliğinin %80 gibi yüksek bir oranda olduğu, Türkiye'de eğitim seviyeleri farkının

gelir dağılımı üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Şenergin, 2010, s.108).

Günümüz koşullarında teknolojik olanakların eğitime sağladığı avantajlar ve öngörülmesi gereken sakıncaların önemli olduğu aşikardır. Söz konusu avantaj ve dezavantajlar bir çok farklı boyutta incelenebilir. Araştırmacı bilimsel araştırma ve akademik dürüstlük konusunda öğrenci tutumunu gözlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bir kütüphane öğretmeni ile birlikte 11. Sınıf seviyesinde 5 şubede toplam 96 öğrenciye akademik kaynak tarama dersi verilmiş, ders sonrasında öğrenciler seçtikleri konu hakkında ödevlerini teslim etmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda BT öğretmeninden moodle, turnetin konularında ders almışlardır. 92 öğrenci çalışmalarını moodle üzerinden turnetin'e yüklemiş, 8 öğrenci dijital olarak teslim etmiştir. Teslim edilen raporların orijinalliği turnetin programında araştırmacı tarafından denetlenmiştir. Öğrencilere çalışma tekniği hakkında görüşleri sorulmuştur. Akademik kaynak tarama konusunda öğrencilerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak akademik kaynak taramayı tercih eden öğrenci sayısı % 10'u geçmemiştir. Bu durum araştırma tutumunun yerleşmesinin görece uzun zaman gerektirdiğini göstermektedir. Orijinallik denetiminin yapılacağı öğrencilere önceden duyurulmuştur. Bu nedenle öğrenciler verilen sınırlar içerisinde alıntı yapmışlardır. Diğer bir deyişle akademik dürüstlüğün nasıl sağlanacağı kolaylıkla öğrenilmiştir.

BÖLÜM III: TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ

3.1. Temel İlkeler ve İçerikleri

Millî eğitimin temel ilkeleri eğitim politikasını şekillendiren önemli kanun maddelerindendir. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı METK kapsamında toplam 64 yasa vardır. Araştırılan eğitim ilkeleri bu Kanun maddesinin 4-17. maddeleri arasında yer almaktadır ve 14 adettir. İlkelerin bazıları millî eğitimin dayandığı felsefeyle bazıları hedeflenen pratik çözümlerle ilgilidir. Örneğin milliyetçilik ilkesi eğitim felsefesine işaret ederken plânlılık ilkesi istihdam sorunlarına çözüm bulma hedefi ile ilgilidir. Söz konusu ilkeler kanunlaştığı günden bu güne kadar bir çok hükümet değişikliği olmasına rağmen ağırlıkla korunmuş önemli bir oranda değişikliğe gidilmemiştir. Bu durum Kanun'un millî eğitim açısından önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın konusu olan 14 eğitim ilkesi aşağıda sıralanmaktadır:

1. Genellik ve Eşitlik
2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları
3. Yöneltme
4. Eğitim Hakkı
5. Fırsat ve İmkân Eşitliği
6. Süreklilik
7. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği
8. Demokrasi Eğitimi
9. Lâiklik
10. Bilimsellik
11. Plânlılık
12. Karma Eğitim
13. Okul ile Ailenin İş Birliği
14. Her Yerde Eğitim

Türk millî eğitim ilkelerinin içerikleri ilkelerin hedeflerini ortaya koymaktadır.

I – Genellik ve eşitlik:

Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

II – Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:

Madde 5 – Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

III – Yöneltme:

Madde 6 – Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

(Değişik: 16/8/1997 - 4306/3 Md.) Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.

Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

IV – Eğitim hakkı:

Madde 7 – İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.

İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

V – Fırsat ve imkân eşitliği:

Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.

Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.

Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

VI – Süreklilik:

Madde 9 – Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.

Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

VII – Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği:

Madde 10 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/2 Md.)

Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlak ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.

Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

VIII – Demokrasi eğitimi:

Madde 11 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/3 Md.)

Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

IX – Laiklik :

Madde 12 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/4 Md.)

Türk millî eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

X – Bilimsellik:

Madde 13 – Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.

Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

XI – Planlılık :

Madde 14 – Millî eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insangücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları Kanun'la tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.

Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

XII – Karma eğitim:

Madde 15 – Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

XIII – Okul ile ailenin işbirliği:

Madde 16 – (Değişik: 10/11/2004-5257/1 Md.)

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır.

Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddî imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz.

Okul - aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddî katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Millî Eğitim ve Maliye bakanlıklarınca müştereken hazırlanacak yönetmelikle düzenlenir.

Okul - aile birliklerinin gelirleri her türlü vergi, resim ve harçtan muaftır.

XIV – Her yerde eğitim:

Madde 17 – Millî eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir (MEB Mevzuat, 2012).

3.1.1. Temel İlkelerde Yapılan Değişiklikler

1973 yılında kabul edilen Kanun büyük oranda geçerliliğini sürdürmektedir. 1983, 1997, 2004 ve 2009 yıllarında ilkelerde değişiklik ve eklemelere gidilmiştir. Tablo 3.1'de 1973 ilkelerin kanunlaştığı dönemdeki hali ve 2012 yılına kadar yapılan ekleme ve değişiklikler görülmektedir. Ekleme ve değişiklikler *italik* yazım ile belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Millî Eğitimin Temel İlkelerinde Yapılan Değişiklikler[3]

1973	***2012***
I — Genellik ve eşitlik : MADDE 4 — Eğitim kurumlan dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.	*I – Genellik ve eşitlik:* Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.
II — Ferdin ve toplumun ihtiyaçları : MADDE 5 — Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.	II – Ferdin ve toplumun ihtiyaçları: Madde 5 – Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.
III — Yöneltme : MADDE 6 — Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Millî Eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlandır.	III – Yöneltme: Madde 6 – Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. (Değişik: 16/8/1997 - 4306/3 Md.) Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. *Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.* Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.
IV — Eğitim hakkı : MADDE 7 — Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve	IV – Eğitim hakkı: Madde 7 – İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve

[3] a) Bu Kanun'da geçen "temel eğitim" deyimi 16/6/1983 tarih ve 2842 sayılı Kanun'la getirilen ek 1 inci maddeyle "ilköğretim" olarak değiştirilmiş ve metne işlenmiştir.

b) Bu Kanun'da birlikte veya ayrı ayrı geçen "ilkokul" ve "ortaokul" ibareleri, 16/8/1997 tarih ve 4306 sayılı Kanun'un 8. maddesiyle "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiş ve metne işlenmiştir.

kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.	kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.
V — Fırsat ve imkân eşitliği : MADDE 8 — Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.	V – Fırsat ve imkân eşitliği: Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.
VI — Süreklilik : MADDE 9 — Fertlerin genel ve meslekî eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir. **1973**	**VI – Süreklilik:** **Madde 9 – Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.** **Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.** **2012**
VII — Atatürk inkılâpları ve Türk milliyetçiliği: MADDE 10 — Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâpları ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulmuş olan Türk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlâk ve Millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine önem verilir. Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Millî Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.	*VII – Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği:* Madde 10 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/2 Md.) Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlak ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği* yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.
VIII — Demokrasi eğitimi : MADDE 11— Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin	VIII – Demokrasi eğitimi: Madde 11 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/3 Md.) Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik

gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevî değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.	bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan *Atatürk milliyetçiliğine* aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.
IX — Lâiklik : MADDE 12 — Türk eğitiminde lâiklik esastır. Din eğitimi ve öğrenimi ancak kişilerin kendi isteği ve küçüklerin de kanunî temsilcilerinin isteğine bağlı olarak verilir. Bu istek kayıt esnasında veliler tarafından okul idaresine yazılı olarak bildirilir.	IX – Laiklik : Madde 12 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/4 Md.) Türk millî eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan *zorunlu* dersler arasında yer alır.
X — Bilimsellik : MADDE 13 — Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddî ve manevî bakımdan teşvik edilir ve desteklenir.	X – Bilimsellik: Madde 13 – Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.
XI — Planlılık : MADDE 14 — Millî eğitimin gelişmesi iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insangücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak meslekî ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları Kanun'la tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve	XI – Planlılık : Madde 14 – Millî eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insangücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları Kanun'la tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve

yaygın meslekî eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.	yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.
XII — Karma eğitim : MADDE 15 — Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.	XII – Karma eğitim: Madde 15 – Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.
XIJI — Okul ile ailenin işbirliği : MADDE 16 — Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu maksatla kurulacak okul - aile birlikleri, maddî imkânlardan yoksun öğrenciler ile okulun veya okul tarafından seçilecek kardeş okulların zarurî ihtiyaçlarına sarf edilmek üzere her çeşit yardım ve bağış kabul edebilir. Yardım ve bağışların alınma, sarf edilme ve denetlenme şekil ve esasları Millî Eğitim bakanlığınca hazırlanacak yönetmelikle düzenlenir.	XIII – Okul ile ailenin işbirliği: Madde 16 – (Değişik: 10/11/2004-5257/1 Md.) Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. *Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddî imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz.* *Okul - aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddî katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Millî Eğitim ve Maliye bakanlıklarınca müştereken hazırlanacak yönetmelikle düzenlenir.* *Okul - aile birliklerinin gelirleri her türlü vergi, resim ve harçtan muaftır.*
XIV — Her yerde eğitim : MADDE 17 — Millî eğitimin amaçları	XIV – Her yerde eğitim: Madde 17 – Millî eğitimin amaçları yalnız

yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.	resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

(T.C. Resmi Gazete, 1973), (MEB, 2012).

1739 sayılı Yasa, millî eğitimin temel ilkeleri ile eğitimin amaçlarına ve uyulması gereken ilkelere yer verirken, sekiz yıllık zorunlu temel eğitim kavramını getirmiş, eğitim sisteminin örgün ve yaygın eğitim sistemlerinden oluştuğunu ve öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri gerektiğini belirtmiştir (Okçabol, 2005, s.76).

Türkiye'de sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması 1970'li yılların başında gündeme gelmiş, 1973 yılında ise 1739 sayılı METK'yla yasallaşma sürecine geçmiştir. 1973 yılından 1997 yılına kadar geçen dönemde iktidara gelen hükümetler altyapı eksikliği, mali, fiziki ve insan gücü ile ilgili yetersizlikleri gerekçe göstererek sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasını ertelemişlerdir. Aslında bu gerekçelerin ardında konuyla ilgili alınacak kararın siyasal-ideolojik bir anlam taşıması nedeniyle 24 yıllık bir gecikme yaşanmıştır. Sonunda 28 Şubat 1997 yılında toplanan Millî Güvenlik Kurulu kararının ardından 55. Hükümet 4306 sayılı Kanun'la ilköğretim okullarını sekiz yıllık kesintisiz eğitim görülen öğretim kurumlarına dönüştürmüştür (Mala, 2011).

Millî eğitimin temel ilkelerinde yapılan değişiklikler meclis oturumlarında yapılan görüşmelerle gerçekleşmiştir. Değişikliklerin yapıldığı oturumlarda yapılan görüşmeler araştırmanın 4. bölümünde ayrıntılı biçimde yer almaktadır.

3.2. Meclis Tutanaklarında Temel İlkeler

Bu bölümün birinci kısmında ilkelerin kanunlaştığı 1972-1973 yılları incelenmektedir. İlkelerde değişikliklerin yapıldığı yılların incelendiği ikinci kısımda 1983 yılı, 1997 yılı, 2004 yılı, 2009 yılı değişiklikleri ayrı başlıklar halinde incelenmektedir.

3.2.1. Temel İlkeleri Kanunlaştırma Süreci

1972 ve 1973 yılları meclis oturumlarında eğitim reformunun gerçekleştirilmesi konusu gündeme alınmıştır. Yapılan tartışmaları incelediğimiz oturumlarda METK tasarısından reform olarak bahsedilmektedir. Kimi milletvekilleri ise tasarının bir reform olmadığı kanaatini belirtmektedirler. Gerek Kanun'un bir reform olup olmadığı konusu gerek içerdiği maddeler uzun tartışmalara neden olmuştur.

Sosyal kurumlar durağan bir karaktere sahip değildir. Sosyal kurumlar arasındaki dinamik etkileşimin zaman zaman sarsıntılı olması ve bu durumun bir denge durumu oluşana dek sürmesi sosyolojik bir gerçekliktir. Ekonomik gelişmeler siyaset kurumunu etkilemekte ve dolayısıyla diğer kurumlar da bu değişimden etkilenmektedir. Eğitim sistemi de söz konusu ekonomik ve siyasi dengenin bir parçası olmaktadır. Dolayısıyla gerek kanunlar gerek uygulamalar bakımından zaman zaman eğitim sisteminde değişim süreçleri yaşanmaktadır.

Sosyal denge durumlarında kurumlarda köklü değişiklikler arama gereği duyulmadığı ancak sosyal denge kritik bir duruma geldiğinde değişiklikler yapılması gündeme geldiği söylenebilir. Aytaç, okul reformları teriminin 19. yüzyılda kullanılmaya başladığını ve genellikle sosyal ve siyasal katastroflarla gündeme geldiğini belirtmektedir (Aytaç, 1975, s.5).

Okul reformlarında görülen ana eğilimler iki grupta toplanabilir:

a) Endüstrileşme Eğilimi: Sadece sanayileşmiş ülkeler değil, gelişmekte olan ülkeler de hızlı bir şekilde gerçekleşen endüstriyel oluşuma ve yeni meslekler yapısına, değişen modern üretim tarzlarına ve metotlarına cevap verecek biçimde okul ve öğretim işlerini yenilemek zorundadırlar. Bu sebepledir ki, okul kuruluşları içerisinde ikinci derecede bir yerde kalmış bulunan mesleki ve teknik öğretim okulları, günümüzde köklü değişikliklerle yeni baştan kurulmaktadırlar.

Endüstrileşme meselesi, eğitimde her memlekette çeşitli şekillerde dile getirilir. Endüstrileşme eğilimi, batı ülkelerinde "iş öğretimi", sosyalist ülkelerde "politiklik" adı altında yürütülmektedir.

b) Demokratlaşma Eğilimi: Günümüzde okul reformları, okul ve üretim hayatını bu yöndeki yeni isteklere cevap verecek bir biçime sokma amacını gütmektedir. Bu eğilim,

kendini öğretim metotları, programları, ders materyalleri, okul binalarının organizasyonu, okul içi ve dışı münasebetler, öğretmenlerin ve öğrencilerin hak ve görevleri, okul kuruluş sistemleri gibi çok yönlü konularda göstermektedir;

Eğitim reformları rekabet temelli, finansal temelli ve eşitlik temelli reformlar olarak sınıflandırılır. Reformlar gelişmekte olan ülkelerdeki, düşük gelirli kitlelere, özellikle de temel becerilere erişimi bulunmayan pek çok gence ve yetişkine yüksek kalitede temel eğitimle ulaşmak amacıyla yapılmaktadır. Eşitlik temelli reformlar; sosyal hareketlilik ve sosyal eşitliğin kaynağı olarak eğitimin önemli politik rolünün geliştirilmesini amaçlayan reformlardır. Eğitim alanında yapılan tüm reformların temel amacı ekonomik fırsat eşitliğini arttırmaktır. Pek çok ülkede sosyal konumun ve kazancın belirlenmesinde eğitimin önemli bir faktör olmasından ötürü, yüksek kalitede eğitime erişimi dengelemek "fırsat eşitliği sağlamada" önemli bir rol oynamaktadır. Dünya Bankası ve yerel bankaların da önerdiği gibi devlet harcamalarının eğitimin üst kademelerinden çok alt kademelerine aktarımının ve verimlilik temelli reformların pek çoğunun eşitliği savunan gerekçeleri bulunmaktadır (Bayhan, 2010, s.67-73).

Araştırmanın bu bölümünde 1973 yılında kanunlaşan METK'nın gerek tüm kapsamına ilişkin gerek araştırmanın konusu olan millî eğitimin temel ilkelerine ilişkin meclis oturumlarında yapılan görüşmeler incelenmektedir. Görüşmelerin yapıldığı dönemlerde görev yapan hükümetler, başbakanlar ve millî eğitim bakanları da tanıtılmaktadır. Dönemin koşullarını öncelemesi bakımından hükümetler 1969 yılından itibaren incelenmektedir.

3.2.1.1. 1969-1973 Döneminde Toplumsal Hareketler, Siyasi Partiler ve Hükümetler

1969 yılından 1973 yılı sonuna kadar 31'inci ila 36'ıncı Hükümet olmak üzere altı hükümet görev yapmıştır. Bu sürede Süleyman Demirel ve Nihat Erim ikişer kez başbakan olmuştur.

Tablo 3.2. 1969-1973 Döneminde Toplumsal Hareketler, Siyasi Partiler ve Hükümetler

SAYI	TARİH	BAŞBAKAN	HÜKÜMET
31	3/11/ 1969-6 /03/ 1970	Süleyman Demirel	AP
32	6/03/ 1970-26/03/1971	Süleyman Demirel	AP
33	26/03/ 1971-11 /12/ 1971	Nihat Erim	Millî Birlik/ Partiler üstü hükümet
34	11/12/ 1971-22/05/1972	Nihat Erim	Millî Birlik/ Partiler üstü hükümet
35	22/05/1972 15/04/1973	Ferit Melen	Geçici hükümet
36	15/04/1973 26/01/1974	Mehmet Naim Talu	Geçici hükümet

3.2.1.1.1. 31'inci ve 32'inci Hükümetler

31'inci ve 32'inci Hükümetler, II. ve III. Süleyman Demirel Hükümeti dönemidir ve 03.11.1969- 26.03.1971 süresini kapsamaktadır. 1969 yılında yapılan genel seçimlerde Adalet Partisi tek başına çoğunlukla iktidara gelmiş ve Süleyman Demirel 31'inci Hükümeti kurmuştur. Bu dönem ülke içindeki yaşanan kaosun yanı sıra Adalet Partisi içinde de sıkıntıların hissedildiği bir dönem olmuştur.

> Demirel ülkenin sanayileşmesi için gereken parayı sağlamakta yardımcı olacak yeni vergi teklifleri yapmış ve bu yüzden Anadolu toprak sahiplerinin, küçük tüccarın ve esnafın çıkarlarının temsilcisi olan en muhafazakâr kanadın desteğini, bütün çabalarına rağmen yitirmişti (Zürcher, 2004, s.367).

Sonunda 1970 yılının bütçe oylamalarında 41 AP milletvekili kendi hükümetlerinin bütçesine olumsuz oy kullanarak istifa edip Ferruh Bozbeyli başkanlığında Demokratik Partiyi kurmuşlardır (Zürcher, 2004, s.368). Bu durumda istifa etmek zorunda kalan Süleyman Demirel, alternatifi olmadığı için Mart ayında tekrar görevlendirilerek 06.03.1970-26.03.1971 tarihleri arasında görev yapacak olan 32'inci Hükümeti kurmuştur. 32'inci Hükümet programında iktisadi yatırımların gereklerine ve millî hedeflere uygun bir eğitim planlandığı (TBMM) görülmektedir.

3.2.1.1.2. 12 Mart Muhtırası

32'inci Hükümet döneminde gittikçe büyüyen siyasal istikrarsızlık, 68 olaylarının etkisinde gelişen gençlik hareketleri ve artan şiddet eylemleri üzerine 12 Mart 1971'de Genelkurmay Başkanlığı ve kuvvet komutanları bir muhtıra vermişlerdir. Parlamentonun ve hükümetin ülkeyi toplumsal ve ekonomik huzursuzluk içine soktuğu, anayasanın öngördüğü reformları gerçekleştiremediği ve bu nedenle de Türkiye'nin geleceğini tehlike içine düşürdüğü gerekçeleriyle TBMM'nin partilerüstü bir anlayış ve Atatürkçü bir görüşle gerekli reformları gerçekleştirmesini isteyen bu muhtırada yeni bir hükümetin oluşturulması istenmiş aksi takdirde kanunların verdiği yetki ile TSK'nın idareyi doğrudan ele alacağı uyarısı yapılmıştır. Bu uyarı üzerine Başbakan Süleyman Demirel görevinden istifa etmek zorunda kalmıştır. İstifa ile ortaya çıkan durum üzerine CHP milletvekili olan Nihat Erim partisinden istifa ettirilip bağımsız konuma getirilerek, partiler üstü bir hükümet kurmak üzere cumhurbaşkanı tarafından başbakanlığa atanmıştır (33'üncü Türkiye Hükümeti).

3.2.1.1.3. 33'üncü ve 34'üncü Hükümetler

I ve II. Nihat Erim Hükümeti olarak anılan bu hükümetler 26.03.1971-22.05.1972 tarihleri arasında görev yapmıştır. 33'üncü Hükümet partisinden istifa ettirilen Nihat Erim'in başbakanlığını yaptığı ve AP ve CHP milletvekilleri dışında beyin takımı olarak adlandırılan 14 teknokrat kimlikli üyenin de yer aldığı bir hükümet olmuştur.

> Bir reform kabinesi olarak nitelendirilen hükümetin programı da oldukça göz alıcıydı toprak reformu yapılması, dış alımların disiplin altına alınması, bankacılığın yeniden düzenlenmesi, vicdan özgürlüğü konusunda yer alan ilkelerin bu arada Laiklik ilkesinin tam olarak uygulanması, Atatürk'ün eğitimde birlik ilkesine aykırı bütün uygulamalara son verilmesi, asayiş ve güvenliğin sağlanması gibi çarpıcı amaçlar benimsenmişti (Halıcı, 2013. s.161).

Ancak 1. Erim hükümeti beklenilen reformları gerçekleştiremediği gibi gençlik eylemleri ve toplumsal huzursuzluğun artmasına da engel olamadığı için sıkıyönetim ilan edilmiştir. 1. Erim Hükümetini destekleyen CHP Genel Başkanı İsmet İnönü'ye karşı çıkan Bülent Ecevit parti genel sekreterliği görevini bırakmıştır. Bir süre sonra düzenlenen 5. olağanüstü kongrede İsmet İnönü'nün genel başkanlığı kaybetmesi ve yerine Bülent Ecevit'in seçilmesi üzerine CHP'den istifa eden Kemal Satır önderliğinde bir grup, Cumhuriyetçi Partiyi kurup daha sonra 1973 yılında Turhan Feyzioğlu

başkanlığındaki Millî Güven Partisiyle birleşerek Cumhuriyetçi Güven Parti'sini (CGP) oluşturmuştur. Parlamento dışından, reformları gerçekleştirilmesi için büyük umutlar beslenerek atanan teknokrat bakanların istifasıyla 26 Mart 1971 de kurulan 1. Erim hükümeti dönemi, 3 Aralık 1971 tarihinde fiilen kapanmıştır. Sıkıyönetimin ilan edilmesi, öğrenci ve işçi eylemlerinin artması, yoğun gözaltı ve tutuklamaların yaşanması, ABD'lilere karşı eylemlerin yoğunlaşması, Necmettin Erbakan liderliğindeki MSP'nin kapatılması, haşhaş ekiminin yasaklanması dönemin önemli olaylarıdır. Bu dönemin Millî Eğitim Bakanı Şinasi Orel olmuştur (Zürcher, 2004).

Teknokratların istifasıyla düşen hükümetin yerine yeni hükümeti kurma görevi de Nihat Erim'e verilmiştir. Aralık 1971 ile 22 Mayıs 1972 arasında görev yapan 2. Erim hükümeti de kayda değer bir başarı gösteremediği gibi toplumsal olaylar artarak devam etmiştir. Olaylarla uğraşan 2. Erim hükümetinin reformları gündemine alacak zamanı olmadan istifa etmek zorunda kalmıştır. Bu dönemin Millî Eğitim Bakanı İsmail Arar olmuştur.

33'üncü Hükümet programında laiklik ve eğitimde fırsat eşitliğinin uygulanacağı kararlaştırılmıştır. Tevhid-i Tedrisat'a aykırı uygulamalara son verilmesi, din görevlilerinin eğitiminde siyasal ve mesleki çıkarlardan uzak laik bir yapıda olması, sekiz yıllık ilköğretim uygulama denemelerine başlanması, Atatürk ülküsüne bağlı eğitimciler yetiştirileceği, bilimsel ve teknolojik araştırmalara önem verilmesi, Türkiye Radyo Televizyonunda (TRT) eğitime destek programlar hazırlanması ve ayrı bir Kültür Bakanlığının kurulması kararlaştırılmıştır (TBMM). 34'üncü Hükümet programında ise millî eğitim reformunun yapılması ve imam hatip okullarının orta öğretime dayandırılması kararlaştırılmıştır (TBMM).

3.2.1.1.4. 35'inci Hükümet

Ferit Melen Hükümeti olarak anılan bu hükümet 22.05.1972-15.04.1973 tarihleri arasında görev yapmıştır. Kendisini "Atatürkçü Atılım Hükümeti" olarak tanımlayan hükümet önceliği komünizmle mücadeleye vermiş, bu şiarını "Komünizm ve her türlü bölücü ve aşırı faaliyetler öncelikle üzerinde duracağımız konular olacaktır. Yıkıcı ve bölücü unsurların yuvalanmaya başardıkları kurum ve kuruluşları, bunların faaliyetlerinden kurtarmak lazımdır." şeklinde ifade etmiştir (Kaplan, 2002). Bu dönemin Millî Eğitim Bakanı Sabahattin Özbek olmuştur.

35'inci Hükümet programında teknik okulların düzenlenmesi, eğitimle ilgili dağınık kanunların biraraya getirilerek düzenlenmesi, ilkokulların sekiz yıla çıkartılması kararları yayımlanmıştır (TBMM).

3.2.1.1.5. 36'ncı Hükümet

Seçimlere kadar görevde kalan 36'ncı Hükümeti Naim Talu kurmuştur. 15.04.1973-26.01.1974 tarihlerinde görevde bulunan bu hükümet komünizme karşı mücadele eden güçlü ve etkili bir yönetime öncelik verdiğini ve bu amaçla devlet güvenlik mahkemelerinin kurulacağını bildirmiştir. Bu dönemin Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz olmuştur. Araştırmanın konusu olan METK bu dönemde yasalaşmıştır.

36'ncı Hükümet programında millî eğitim politikasının Türk milliyetçiliğine demokratik, lâik, sosyal hukuk devleti anlayışına sahip, Atatürk inkılaplarının koruyucusu bir gençlik yetiştirmek amacına yöneltileceği ve METK tasarısının kanunlaştırılacağı kararları yayımlanmıştır (TBMM).

Tablo 3.3. 1965 - 1974 Dönemi Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri ve Millî Eğitim Bakanları Listesi

Kaçıncı Hükümet Olduğu	Adı	Göreve Süresi	Hükümetin Ana Partisi	Diğer Koalisyon Ortakları	Millî Eğitim Bakanı
30	Süleyman Demirel, 1. hükümeti	27 Ekim 1965-3 Kasım 1969	AP	Tek başına iktidar	Orhan Dengiz (→) Mehmet İlhami Ertem
31	Süleyman Demirel, 2. hükümeti	3 Kasım 1969-6 Mart 1970	AP	Tek başına iktidar	Orhan Oğuz
32	Süleyman	6 Mart	AP	Tek başına	Orhan Oğuz

	Demirel, 3. hükümeti	1970-26 Mart 1971		iktidar	
33	Nihat Erim, 1. hükümeti	26 Mart 1971-11 Aralık 1971	Millî Birlik Hükümeti	Partiler üstü hükümet	Şinasi Orel
34	Nihat Erim, 2. hükümeti	11 Aralık 1971-22 Mayıs 1972	Millî Birlik Hükümeti	Partiler üstü hükümet	İsmail Arar
35	Ferit Melen	22 Mayıs 1972-15 Nisan 1973	Geçici hükümet		Sabahattin Özbek
36	Naim Talu	15 Nisan 1973-26 Ocak 1974	Geçici hükümet		Orhan Dengiz

3.2.1.2. Kanun Tasarısının Gündeme Gelmesi

Kanun tasarısı ilk olarak, 11.09.1972 tarihinde yapılan Cumhuriyet Senatosu 81'inci Birleşiminde başkan Tekin Arıburun tarafından bir an önce çıkartılması temennisi ile gündeme getirilmiştir.

MEB tarafından TBMM'ye arzı 30.11.1972 tarihinde kararlaştırılan METK tasarısı 04.12.1972 tarihinde Başbakan Ferit Melen imzası ile Millet Meclisi Başkanlığına sunulmuştur.

Millet Meclisi 3. Döneminde 28.05.1973 tarihinde yapılan oturumda Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz bir önerge sunarak METK tasarısının ivedilikle görüşülmesini talep etmiştir (TBMM, 1973, s.583-630).

Kanun tasarısı yürürlüğe girene kadar yapılan oturumlarda hem usul hem de içerik bakımından uzun saatler süren tartışmalara neden olmuştur. METK tasarısının tartışmaya açılarak görüşüldüğü ilk birleşim olan Millet Meclisinin 28.05.1973 tarihli 116'ncı Birleşimde gerekçelerin sunulması ve raporun hazırlanması gündeme alınmıştır.

Cumhuriyet Senatosunun 13.06.1973 tarihli 73'üncü Birleşiminde METK tasarısının Millet Meclisince kabul olunan metni ve geçici komisyon raporu görüşülmüştür. Geçici komisyon Cumhuriyet Senatosu, Millî Eğitim ve Bütçe Komisyonlarından 5'er üye alınmak suretiyle kurulmuştur. Usule ilişkin tartışmalardan sonra tasarının sonuçlandırılmasına kadar müzakerelerin kesintisiz devam etmesi kabul edilerek görüşmeler başlamıştır.

Mehmet Özgüneş (tabii üye) görüşülen Kanun'un Türk millî eğitiminin aşağı yukarı anayasası olduğunu söylemiş ve şahısları adına yapılacak konuşmaların 10'ar dakikayla sınırlandırılmasını, Türk eğitiminin 10-15 yıllık istikbalini tayin edecek olan bu Kanun'un "oldu bitti maşallah havası" içerisinde çıkartılmasının doğru olmadığını ve meclisin parti gruplarından ibaret olmadığını belirtmiştir. Yapılan oylama sonucu, şahıslar adına yapılan görüşmeler 10'ar dakikayla sınırlandırılmıştır.

Sırrı Atalay (CHP) millî eğitimde birbirinden farklı görüşler olacağını çünkü her ileri ve medeni ülkede, ekonomik ve sosyal meselelerin siyasi partileri birbirinden ayırdığını belirtmiş ve 1910 yıllarında Selanik Valiliği yapan Daniş Bey'in sözlerini anımsatmıştır: "Eşkıyalığı İmparatorluk hudutları içinde yok edebilmenin çaresi, zaptiye tedbirleri değildir. Okul açmazsanız, yol götürmezsiniz, köprü yapmazsanız, hastane yapmazsanız ve dertlere çare bulmazsanız eşkıyalık da devam eder, haksızlıklar da devam eder."

Atalay ayrıca Kanun'un bir reform kanunu olmadığı, reform kanunu olabilmesi için her şeyden önce amaç ve araçlarında yenilikler getirilmesi gerektiğini yönündeki eleştirilerini "Millî eğitimin klasik ilköğretim hedeflerine ait hükümleri ile ortaöğretime ait mevcut ve yürürlükte bulunan hedefler yer değiştirmek suretiyle monte edilmiş, tasarıda yer almıştır" (TBMM, 1973) şeklinde açıklamıştır.

Oturumda bazı milletvekilleri bu tasarının fırsat ve imkân eşitliği getirmediği için reform sayılamayacağı tam tersine fırsat ve imkân eşitsizliğini arttıracağı şeklinde eleştirilerde bulunmuşlardır. Ayrıca tasarının reform olarak savunulabilmesi için öğretmenlik mesleğinin huzur ve güvene kavuşturulması gerektiği belirtilmiştir.

> Öğretmen özgür olduğu ölçüde o ülkede özgürlük olabilir, Millî Eğitim Temel Yasası, öğretmene, öğretmenlik mesleğine bu çağın gerçeği olanları içinde ne, neler, getiriyor, onu asgari refaha sahip kılabilecek mi, ona okuma, araştırma, görme, ilerleme imkânlarını sağlayabilecek mi, onu politikanın pençesinde ezme, yıldırma tuzaklarından kurtarabilecek mi? (TBMM, 1973).

Ayrıca okul öncesi eğitimin Ankara, İstanbul, İzmir'de ve sadece binde 4 oranında olmasını eleştiren Atalay, yeni temel tasarıda bunu ülke sathına yayacak, fırsat ve imkân ölçüsünde geliştirecek hiçbir kayıt ve hüküm gelmediğini belirtmiştir.

Atalay, sekiz yıllık temel öğretimin yurdun her bir yanına yayılmasından ve herkesin faydalanmasından yana olduğunu söylemiş, ama tasarının fiziki imkânsızlıklar nedeniyle uzun bir vadeyi hedeflediğini ve bugün için yeni bir şey getirmediğini savunmuştur. Ayrıca "eğer bu reform Kanun'u olsa öğretmen-yöneticilik klasik birleştirmesini devam ettirmezdi" deyip tasarıda meslek bağımsızlığının olmadığını bu nedenle tasarıya karşı olduklarını belirtmiştir (TBMM, 1973, s.69-159).

Görüldüğü üzere tasarı hakkında söz hakkını kullanmak isteyen diğer konuşmacılar da öncelikle yeterli tartışma süresi ayrılmamış olmasına daha sonra içeriğine eleştiri getirmişlerdir. Tasarı hazırlanırken komisyonun reform çalışmalarının yöntemi konusunda çalışmalar yaptığını belirten Tekeli, bu çalışmalara bakılmaksızın tasarının hükümetçe hazırlandığını ve komisyonun çalışmasının da beklenmediğini belirtmektedir (Tekeli, 2011, s.83) .

Sonuç olarak komisyon tarafından hazırlanan Kanun tasarısı 1972-1973 yıllarında Millet Meclisi ve Cumhuriyet Senatosunda yapılan çeşitli birleşimlerdeki görüşmeler neticesinde 14.06.1973 tarih ve 14574 sayı ile kanunlaşmıştır.

Aşağıdaki bölümde millî eğitim temel ilkelerinin yer aldığı METK'nın görüşüldüğü meclis oturumları ele alınmıştır. Oturumlarda yapılan tartışmalarda tasarının çerçevesi hakkında komisyon görüşleri, yasanın hazırlanmasına neden olan gerekçelere ayrıca karşı görüşlerin dayanaklarına yer verilmiştir.

3.2.1.3. Kanun Tasarısının Çerçevesi

Kanun tasarısı birinci kısım amaçları, ikinci kısım amaçlara dayanan ilkeleri, üçüncü kısım öğretmenlerin yetiştirilmesine dair hükümleri, dördüncü kısım okul bina ve tesislerini, beşinci kısım araç gereç hükümlerini, altıncı kısım bakanlık kuruluşlarını, yedinci kısım son hükümleri düzenlemektedir (TBMM, 1973, s.583-630).

Tasarı hükümetlerin devamlılık esasına göre 12 Mart sonrası hükümetlerin her birinin katkısıyla hazırlanmış ve dönem gereği partiler üstü hükümet olan Ferit Melen Hükümeti tarafından meclis gündemine getirilmiştir.

Tasarının görüşüldüğü Cumhuriyet Senatosu 73'üncü Birleşimde AP grubu adına konuşan Ömer Ucuzal temel bir eğitim politikası oluşturularak hazırlanan tasarının gelecek hükümetler tarafından korunması gereğini belirtmiş tasarıyı "Tarafsız, partisiz hükümetlerin meydana getirdiği bir eserdir" (TBMM, 1973, s.69-159) şeklinde tanımlamıştır.

Demokratik Parti grup sözcüsü Hasan Basri Albayrak tasarıyı sadece okumanın yeterli olmadığı, münevver insanın yetişmesinin önemli olduğu, Kanun'un enine boyuna tartışılması gereğini (TBMM, 1973, s.583-630) belirtmiş ve görüşmelerde bu yaklaşımı doğrulayacak biçimde uzun oturumlarla gerçekleşmiştir.

3.2.1.4. Kanun Tasarısında Millî Eğitim İlkelerinin Dayanakları

Aşağıdaki bölümlerde sıklıkla vurgulanan gerekçeler ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Ancak tasarının hazırlanması aşamasında tek tek ilkelere ilişkin sıralanan dayanakları burada anmak yerinde olacaktır (TBMM, 1973, s.2-37).

3. maddede anayasanın 12. maddesi gereğince eğitimin genel ve eşit olması ilkesine dayanacağı,
4. maddede millî eğitimin fert ve toplum ihtiyaçlarına cevap vermesi ilkesi bir yandan Türk vatandaşlarının isteklerine cevap vererek ferdi bakımdan diğer yandan insan gücü ihtiyacını karşılayarak toplumsal bakımdan gerçekleşeceği ayrıca bu iki unsurun kaynak yeterliliğine göre dengeleneceği düşüncesine dayanacağı,
5. maddede rehberlik hizmetleri ve objektif ölçme-değerlendirme metotlarının kullanılması ve yönlendirmenin zorlayıcı değil yol gösterici olacağı,

6. maddede anayasanın 50. maddesine göre ilköğretimin zorunlu ve parasız olacağı ve eğitimdeki sayısal gelişmelerin kalkınma planları hedeflerine göre yapılacağı,
7. maddede sosyal adalet gereği anayasanın 10, 12 ve 50 maddelerinde açıklanan maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilere yardımlar yapılacağı ve özel eğitim ve korunma ihtiyaçlarının karşılanacağı,
8. maddede anayasanın 50. maddesi gereğince yetişkinlerin de iş hayatına uyumlarına yardımcı olacak şekilde sürekli eğitim imkânlarının sağlanacağı,
9. maddede Atatürk devrimlerinin pekiştirileceği, Türk dilinin zenginleştirileceği,
10. maddede anayasanın 10. maddesi gereği millî değerler ve demokratik eğitim verileceği, bilimin tarafsız kalacağı, eğitim kurumlarında ideolojik telkinler yapılamayacağı,
11. maddede anayasanın 19. maddesi gereğince eğitimin laik olacağı,
12. maddede eğitim metotlarının program geliştirme ve teknoloji yeniliklerine göre sürekli geliştirilip, bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırılarak özellikle teknik eğitimde sanayi ile sıkı ilişki kurulacağı,
13. maddede kalkınma planlarıyla millî eğitim hedefleri arasında uygunluk sağlanacağı,
14. maddede okullarda eğitimin karma olacağı ancak öğrencileri ileride tutacakları iş açısından ya da tarihi açıdan geleneği gereği bazı okulların sadece kız ya da erkek öğrencilere tahsis edileceği,
15. maddede millî eğitim amaçlarının sadece okullarda değil, iş yerleri, müzeler, kütüphaneler, basın-yayın, radyo, televizyon, sinema, sergi, gezi, spor karşılaşmaları, tatil kampları gibi tüm kültür faaliyetlerinde gözetilmesinin ilgililer için direktif mahiyetinde olacağı hususları belirtilmiştir. Daha sonra bu madde 17. madde olmuştur, 16. madde olarak okul ile ailenin işbirliği ilkesi eklenmiştir (TBMM, 1973, s.2-37)
9.2.1973 tarihinde Millî Eğitim Komisyon raporunda konuyla ilgili düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Bu düzenlemede 1, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15. maddeler aynen kabul edilmiştir. Bazı ifadelerde yazım düzeltmeleri yapılmış ayrıca, 5. maddede *kaynak yeterliliği* ifadesi kaldırılarak yerine *dengeli düzenleme* ifadesi getirilmiştir. 8. maddede maddi imkânlardan yoksun öğrenciler ifadesinin yanına *kadın ve erkek* herkese eklemesi yapılmıştır. 10. maddede *Atatürk İlkelerine* sözü *Atatürk İnkılaplarına* olarak değiştirilmiştir. 11. maddede ideolojik telkinlerin yapılmaması hususu anayasada ifadesini bulan Türk Millî yetçiliğine dayandırılmıştır. 12. maddeye din eğitimi görmek

isteyenlere kayıt esnasında *yazılı bildiride bulunmaları* cümlesi eklenmiştir. Okul aile birliklerinin kurulması ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilere ve kardeş okullara destek için bağış kabul edebilecekleri yönünde yeni bir madde olarak 16. madde eklenmiştir.

Raporun sonunda yer alan imza kısmında başkan, sözcü, kâtip ve 15 üye ismi yer almaktadır. Kâtip ve 5 üye 'söz hakım mahfuzdur' ibaresi eklemiştir.

3.2.1.4.1. Atatürk Millîyetçisi Kuşakların Yetişmesi

Başkanlık divanının genel kurula yaptığı sunuşta ve tasarının kanunlaşma sürecinde özellikle tasarıyı sunan komisyon tarafından millî eğitimin Atatürk millîyetçisi gençler yetiştirmesi konusu en sık ve en vurgulu ele alınan konu olmuştur. Bu yaklaşım alıntıda da görüldüğü üzere net bir hedef oluşturmaktadır: "Bu reformla Türklüğü ile iftihar edecek bir nesil yetiştirilecek on beş, yirmi sene sonra memleketi emanet edecek millî yetçi bir gençlik oluşturulacaktır" (TBMM, 1972, s.3-5).

Kanun'un, tarih ve milliyetçilik şuuruna sahip nesil yetişmesi açısından önemli olduğunu belirten Demokratik Parti grup sözcüsü Hasan Basri Albayrak Türkiye'nin tarihinin başka ülkelerin tarihi kadar bilinmediğini okulların müessese haline gelemediğini ve tarih eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmiştir (TBMM, 1973, s. 583-630).

Ömer Ucuzal (AP) "Biz inandığımız dinimizi cahil kişilerin elinden alıp, müspet ilimlerle mücehhez din adamlarının eline teslim etmek zorundayız" diyerek 26 olan İmam Hatip Okulunu 72'ye çıkarttıklarını ifade etmiştir. Ayrıca kendilerinden önce hiç var olmayan tarım liselerini açtıklarını söylemiştir. "Yabancı ve sapık ideolojilerle millî bünyeyi tahribe çalışanlar bizden olamazlar. Millî olmayan özerkliklerin ilim meşalesi diye kızıl alev makinalarını nasıl kullandıklarını ve vatanın bağrında nasıl yangınlar çıkarttıklarını unutmadık, unutmayacağız" ve "milletçe var gücümüzle onların körpe beyinlerini millî eğitim ruhuyla yıkayıp temizlemeye mecburuz" (TBMM, 1973, s.69-159) diyerek Kanun'un gerekliliğini anlatmıştır.

İstanbul milletvekili Rıfat Öztürkçine ise din eğitimi üzerinde durarak din derslerinin isteğe tabii olması yerine zorunlu olmasını önermiştir.

Atatürkçülük, Türkçülük, millîyetçilik ve tarih eğitimi tutanaklarda oldukça sık vurgulanan kavramlar olmuştur.

3.2.1.4.2. Eğitim Göstergeleri ve Kalkınma Planları

METK tasarısının tartışmaya açılarak görüşüldüğü ilk birleşim olan Millet Meclisinin 28.05.1973 tarihli 116'ncı Birleşimde gerekçelerin sunulması ve raporun hazırlanması gündeme alınmıştır. MEB tarafından TBMM'ye arzı 30.11.1972 tarihinde kararlaştırılan METK tasarısının 04.12.1972 tarihinde Millet Meclisi Başkanlığına sunulduğu hatırlatılarak VII. ve VIII. Millî Eğitim Şuraları, Uzun Dönemli Kalkınma ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planının temel hedefleri ve stratejisine uyulduğu belirtilerek genel gerekçeler açıklanmıştır.

Gerekçelerin kimisi nicelik göstergeleri ile ilgilidir. Örneğin, 1928'de yeni Türk harflerinin kabulüyle okuma yazma oranının 1973 itibarıyla %55'e çıkması ilkokulda okullaşmanın %88,6, birinci devre orta öğretimde %35, ikinci devre orta öğretimde %18, yükseköğretimde ise %6,8 olmasının birer gelişme olarak önemi vurgulanmıştır. 1960 ile planlı kalkınmaya geçilmesi gibi etkenler kalkınma ve eğitim ilişkisinin önem kazanması, hızla sanayileşmeye geçilmesi, eğitim sisteminin nitelikli insan gücü yetiştirme gereğini beraberinde getirmiştir. Sözü edilen sosyo-kültürel gelişmeler eğitim sistemini dar boğaza sokmuştur. Bu nedenle aşağıda özetlenen çözüm yollarını gerçekleştirmek üzere METK'nın hazırlandığı belirtilmiştir (TBMM, 1973, s. 2-37).

- Ülkede vuku bulan gençlik olayları ve anarşik hareketler incelenmeli ve millî birlik ve bütünlük güçlendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitime ağırlık verilmelidir.
- Temel eğitim 8 yıla çıkarılmalıdır.
- Orta öğretim kurumları kapalı dikey okullar yerine yöneltme temel ilkesine dayanarak ve rehberlik hizmetleri teşkilatlandırılarak öğrencileri üst öğrenime ve iş hayatına hazırlamalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yüksekokullar akademi statüsüne kavuşmalıdır.
- Geniş kitlelere vatandaşlık eğitimi verilmelidir.

Oturumlarda söz alan konuşmacıların eleştiride bulundukları hususları anmakta yarar bulunmaktadır. Aşağıda söz alan milletvekillerinin eleştirilerini yoğunlaştırdıkları konular görülmektedir.

Cumhuriyetçi Güven Partisi grup sözcüsü Mehmet Türkmenoğlu,

- 1939-1973 arasında 35 kanun çıkarılmasına rağmen okuma yazma nispetinin %55'te kaldığını, okullaşmanın ilköğretimde %88 olduğunu ve bu sayının % 52'sinin bir üst öğrenime gitmediğini,
- Okul öncesi eğitimin sağlanması gerektiğini ve mecburi tahsilin 8 yıl olması gerektiğini,
- İmam Hatip Okullarının yalnız erkek öğrenciler için açılan meslek okulları olmasının doğru olmadığını belirtmiştir.

CHP grup sözcüsü Hüseyin Dolun,

- Okulların fiziki bakımdan yetersiz olduğunu,
- Köylü nüfusunun ekonomik açıdan mağduriyeti olduğunu ve öğretmenin memleket meselelerini halka anlatması lüzumunu, açık konuşan insanlara "anarşist" dendiğini, öğrenciye hak arama, şikâyet etme yollarının öğretilmesi gerektiğini,
- Demokratik Partinin hemşericilik yaptığını, öğretmenin iktisaden güçlü kılınması gerektiğini,
- Kanun tasarısının geri çekilerek köylerde okul ihtiyacının karşılanması gerektiğini belirtmiştir.

CHP adına konuşan Mustafa Üstündağ,

- Denison ve Schultz'un sistem teorisinin önemli olduğunu ve bu teorinin bilinmediği takdirde Kanun'un reform niteliğinde olmayacağını dolayısıyla bir yararı da olmayacağını, eğitim sisteminin diğer sistemlerle ilişkilerinin kurulması gerektiğini,
- Tasarıdaki süslü ilkeler olduğunu ancak bunu gerçekleştirecek adımlar olmadığını,
- Tasarı hazırlanırken disiplinler arası çalışma yapılmadığını, ekonomist, sosyolog ve programcıların görevlendirilmediğini,
- Okulun bir açık sistem olarak çevreye uyumunun gözetilmediğini,

- Reformun kalkınmaya yeni güçler ilave etmeyi sağlayan kalkınma aracı olması gerektiğini kalkınma engellerini gidermesi gerektiğini, sosyal adalete yer vermesi ve toplumsal problemleri çözmesi gerektiğini,
- Hazırlanan Kanun tasarısının bu nedenlerle bir reform olmadığını ve yasanın çıkmasını engellemek için muhalefetin elinden geleni yapacağını,
- 8 yıllık ilköğretim program hedeflerinde 5 yıllık program hedeflerinden farklı bir husus olmadığını,
- 8 yıllık eğitimin göstermelik hedeflere sahip olduğunu bunun yerine çevre sistemleriyle ilişkileri geliştirecek bir sistem hazırlanması gerektiğini,
- Reform tasarısında eğitim yöneticiliğinin düşünülmediğini,
- Memleketin bölgeleri arasında üniversite imtihanlarını kazanma açısından büyük farklar olduğunu, ilkokula başlayan öğrencilerin %50'sinin ilkokulu bitirebildiğini, %3'ünün liseyi bitiremediğini, ilköğretimde %45, ilk ve orta öğretimde %95 kayıp olduğunu, üniversite giriş başarısına bakıldığında 217 okulun ilk 14'ünün paralı okullar olduğunu ve ilk 26 okulun 19'unun üç büyük kentte olduğunu,
- 11. maddenin ölçütleri konması gerektiğini, 13. maddenin (bilimsellik) fonksiyonunu kimlerin icra edeceğinin belli olmadığını (TBMM, 1973, s.583-630) belirtmiştir.

Mustafa Üstündağ'ın 8 yıllık eğitimin planlanmasındaki eksikliklere dair görüşleri yöneltme ilkesi açısından bir eleştiridir.

CGP milletvekillerinden Hasan Tosyalı,

- Üç büyük üniversiteye girenlerin %90'ının büyükşehirlerden geldiğini ayrıca örneğin Kastamonu'da 1400 talebeli bir okulda 17 öğretmen mevcut iken Ankara'da 810 talebeli okulda 126 öğretmen olduğunu (TBMM, 1973, s. 583-630) belirtmiştir.

CHP milletvekillerinden Hüseyin Öztürk,

- Ortaöğretimdeki yüzde elli başarının çok az olduğunu ve bunun millî ekonomiye zarar getirdiğini, METK tasarısının bir planlamaya dayanmadığını hatta Beş Yıllık Kalkınma Planındaki ilkeleri bile hedef alamamış gözüktüğünü (TBMM, 1973, s. 69-159) belirtmiştir.

Görüldüğü üzere okul öncesi eğitim ve 8 yıllık eğitim konusu 1973 itibarıyla gündeme alınmıştır. Muhalif milletvekilleri fiziki ve diğer açılardan bu konuda yeterli hazırlık yapılmadığı gerekçesiyle tasarıyı gerek yaklaşımlar açısından makro ölçekte gerekse eğitim seviyelerindeki sorunlar, iller ve giriş sınavlarındaki durumlar açsından mikro ölçekte eleştirmişlerdir.

3.2.1.4.3. Fırsat ve İmkân Eşitliği

Tasarı üzerine yapılan tartışmalarda fırsat ve imkân eşitliği konusu da yer almaktadır. METK'nın genel olarak fırsat ve imkân eşitliğini yerine getirmesi önemsenmiştir. Kanun'un ilkeler kısmında ayrıca bir ilke başlığı olarak yer alması konuya önem verildiğini göstermektedir.

AP milletvekili Ömer Ucuzal, (TBMM, 1973, s.69-159) ayrıca özel okulların da bir ihtiyaca cevap vereceğinden gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiş, fırsat ve imkân eşitliği için yatılı bölge okullarının açılmasının önemini vurgulamıştır.

CHP milletvekili Sırrı Atalay Cumhuriyet Senatosunda yapılan görüşmede yükseköğretimin paralı olmasının fırsat eşitliğini iyice bozacağını, üniversitelere öğrenci gönderen ilk 26 lisenin azınlık liseleri veya özel liseler olduğunu, bunlardan sadece 2 tanesinin resmi lise olduğunu belirtmiştir. Geri kalmış yörelerdeki kazanma oranının yüzde 5 olduğunu ifade etmiştir. Yoksul ve ekonomik durumu iyi olmayanların aldığı burslara bağlı olarak bu kişilerin Türkiye'nin geri kalmış yörelerinde görev almaları ve bu şekilde hizmetin hep onların sırtına bindiğinden bahseden konuşmacı diğer kesimin ise dilediği mevkilere yükselme imkânı bulacağını, bunun da fırsat ve imkân eşitliğini biraz daha bozacağını ifade etmiştir. Türkiye nüfusunun yüzde 70'inin tarımda çalıştığını, ekonomik olarak en zorda olan bu kesimin yükseköğrenimin paralı yapılması nedeniyle iyice sıkıntıya düşeceğini, bu durumun sosyal adaletin bozulmasına neden olacağını söyleyen konuşmacı "Cumhuriyet Senatosu paralı öğretim kaydını madde metninden hiç olmazsa gelir dağılımı adaletli bir düzene, kredi dağılımı adaletli bir düzene kavuşuncaya kadar çıkarsın" demiştir (TBMM, 1973, s.69-159).

Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz eleştirilere cevaben Kanun'un fırsat ve imkân eşitliğini bozmadığını "bir defa bütün köylerimiz, bütün çocuklarımız yüzde yüz nispetinde ilkokula kavuşacaktır. Bu imkân ve fırsat eşitliği değil midir? Bu

çocuklarımızın içerisinde kabiliyetli olanlar sekiz sınıflı okullarda toplanacaktır. Bu fırsat ve imkân eşitliği değil midir? Bu okullarda toplanıp okumuş öğrencilerimizin yine kabiliyetleri tespit edildikten sonra bunları orta dereceli okulların, yani bugünkü lise seviyesindeki okulların içine koymak ve onları kabiliyetleri istikametinde yöneltmek mümkün olacaktır" demiştir (TBMM, 1973). "Üniversite Kanun'u geliyor, onun içerisinde paralı kelimesini getirmek suretiyle, hali vakti iyi olandan almak, fakire vermek suretiyle onları okutmak imkânını bulacağız" diyerek imkân ve fırsat eşitliğini uyguladıklarını savunmuştur.

Millî eğitimin temel ilkelerinden fırsat ve imkan eşitliği ilkesine meclis oturumlarında ağırlıkla önem verildiği görülmektedir. Parasız yükseköğretim ve yatılı bölge okulları konularının ilkenin gerçekleşmesinde önemli araçlar olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

3.2.1.4.4. Eğitimcinin Tutum ve İşlevi

Tasarının ayrıntılı biçimde görüşüldüğü ilk birleşimden itibaren milliyetçi nesil yetişmesinde milliyetçi öğretmenliğin gereği konusuna da önem verildiği görülmektedir.

Demokratik Parti grubu adına konuşan Hasan Basri Albayrak milliyetçi nesil yetişmesinin çok yönlü araçlarını gündeme getirmiş, öğretmenlerin milliyetçi olmasının önemli olduğunu, okul dışındaki neşriyat, sinema ve kitapların da cemiyeti bozduğunu, ve Bakanlığın bu durumla ilgilenmesi gerektiğini (*M.M. Tutanak Dergisi*, 1973, s.583-630) belirtmiştir.

Geçici Komisyon Başkanı İskender Cenap Ege, tasarının Bakanlıkta, Planlama Dairesinde uzun bir hazırlık döneminden sonra 30. 11. 1972 tarihinde Melen Hükümeti döneminde TBMM'ye gönderildiğini ifade etmiş, tasarının hiçbir partinin malı olmadığını partiler üstü hükümet tarafından hazırlandığını söyleyerek yapılan eleştirilerin haksız olduğunu ifade etmiştir. Bu Temel Kanun'un "öğretmenin yakasını politikacının elinden kurtarmaya" çalışan bir yasa olduğunu söyleyen Ege, 1- din üzerinden 2- ordu üzerinden 3- öğretmen üzerinden politika yapılmamasını istemektedir. Bunu da " eğer biz öğretmeni partilerin üzerinde, haysiyeti ve şerefi bu memleket için herkesçe müsellem ve canımız gibi sevdiğimiz yavrularımızı eline teslim ettiğimiz en güvenilir insan olarak görmek istiyorsak lütfen çekelim öğretmenin

yakasından elimizi" cümlesiyle dile getirmiştir. On birinci maddeye ilişkin yapılan eleştirileri ise maddenin tümünü okuyarak ve "Türk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına, bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez" cümlesinin altını çizerek cevap vermiştir. Yasanın öğretmene verdiği önemi 43. maddenin 3. bendine atıfta bulunarak belirtmiştir:

> Yani şu Kanun aşağı yukarı öğretmenlik mesleğinin anayasası mertebesinde olacaktır. Bundan sonraki kanunlar, tüzükler ve yönetmeliklerde bu Kanun olacak, buna göre hareket edilecektir. Böyle bir Kanun'da Kanun'u hazırlayanlar gayet güzel düşünmüşler, haklı olarak öğretmenlik mesleği için ayrıca üçüncü kısım diye bir kısım açmışlar ve bu kısımda öğretmenin nasıl olması lazım, öğretmenin maddi, manevi nasıl desteklenmesi lazım, öğretmene neler verilmesi lazım; kültürünün, bilgisinin, pedagojik formasyonunun ne şekilde getirilmesi lazım, bunlar için neler yapılması lazım burada tek tek tadad edilmiş arkadaşlar, hadi 12 Marttan önce birbirimize girdik. Haklı, haksız, sensin, benim geldik; ama şu 12 Marttan sonra böyle olmamalı *(M.M. Tutanak Dergisi*, 1973)

Ege, ayrıca 12 Marttan sonra yapılan anayasa değişikliği istikametinde diğer mevzuatlarda olduğu gibi millî eğitim mevzuatında da bir değişiklik yapma mecburiyeti doğduğunu belirtmiştir (TBMM, 1973, s.69-159).

Ancak eğitimcinin tutumu hakkında parlamentoda farklı yaklaşımlar olduğu yine aynı oturumlarda gözlenebilmektedir. CHP milletvekili Sırrı Atalay "Öğretmenin politik yan tutmasına ne kadar karşı olmak gerekli ve zorunlu ise onun ülkenin politik sorunları üzerinden konuşamaz insan haline getirilmesine karşı olmak da o kadar gereklidir, tasarının medeni ve ileri idealleri paylaşmaktan yoksun bir öğretmen kitlesi yaratmak amacındadır ve öğretmeni yurt sorunlarına seyirci kılma hevesi taşımaktadır" (TBMM, 1973, s.69-159).

Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz de Kanun'un önemli unsurlarından birisinin öğretmen yetiştirme konusundaki yaklaşım olduğunu söylemiş ve bu konuyu daha sağlam esaslara bağladıklarını ifade etmiştir. Atatürk ilkelerine ve laikliğe aykırı genç yetiştirmeye çalışmak iddialarına da "Kanun'un hangi maddesinden, hangi cümlesinden bunu çıkarıldığını anlamadığını" söyleyerek cevap vermiştir. Öğretmenlerin müdür olmasına karşı gelenlere ise " bu hastaneye başhekim olarak bir başka kişiyi koymaya benzer, bir mühendisi hastaneye başhekim yapmaya benzer, olmaz böyle şey" diyerek

eğitim fakültelerinden çıkanların müdür olması gerektiğini, ders okutmayan birinin okulu idare edemeyeceğini belirtmiştir.

Eğitim yasasının yanı sıra doğrudan öğretmenin milliyetçi bir karakterde olması gerektiği de milletvekillerinin görüştüğü konulardan olmuştur. İktidar partisi milletvekilleri öğretmenlerin politika ile değil maneviyat ile ilgili olması gerektiği, CHP milletvekilleri ise öğretmenin sosyal ve siyasal sorunlarla ilgili olması gerektiği kanaatindedirler.

3.2.1.5. Tasarının Yasalaşması Sırasında Yapılan Tartışmalar

Cumhuriyet Senatosunda yapılan görüşmelerde eğitim programları açısından tasarı hakkında çok yönlü tartışmalar yapılmıştır. Tartışmalar örneğin sınıf geçme yerine ders geçme uygulanması gibi pratik sorunlardan tasarının bir reform olup olmadığı konusu gibi kökensel sorunlara kadar geniş bir yelpazede seyretmiştir. Bu bölümde Cumhuriyet Senatosu'nun 13.06.1973 tarihli 73'üncü Oturumda söz alan meclis üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Hiçbir siyasi partinin açık ve ayrıntılı bir eğitim programı olmadığını ve eğitim politikalarının Millî Eğitim Bakanları tarafından belirlendiğini tabii üye Mehmet Özgüneş ifade etmiştir. 13 yılda 15 Millî Eğitim Bakanı değişmesi nedeniyle istikrarın olamayacağı vurgusunu yapmıştır. Eğitim planlamasının 10-15 yıllık olmasının gerektiğini ifade etmiştir. Tasarıda eğitim felsefesiyle eğitim politikaları karıştırılmıştır diyerek Türk eğitim sistemi deforme edilmek istendiğini iddia etmiştir. Tasarı "Amerika'nın zengin eyaletlerinde tatbik edilen comprehensive school sistemini Türkiye'ye özenti olarak getirmektedir" diyerek Türk ekonomisinin bunu kaldıramayacağını söylemiştir.

Tasarıda devrim ve ilkeler birbirlerine karıştırıldığını, ilkelerin inkılaplar olarak ifade edildiğini belirten Sivas milletvekili Hüseyin Öztürk inkılap kelimesinin yerine Türkçe olan devrim kelimesi nedense kullanılmadığını, eğitim ve öğretim birbirine karıştırıldığını belirtmiştir. Öğretim eğitimin içinde, eğitim de öğretimin içinde gösterildiğini ayrıca tasarının üçüncü maddesinde Türk eğitim sistemi yerine Türk Eğitim ve Öğretim Sistemi denmesini eleştirmiştir. Eğitim sisteminin öğrenciye haklarını nasıl arayacağını, nasıl isteyeceğini, kişiliğini nasıl geliştireceğini öğretmediği

için tasarıda demokrasi eğitimi yerine monarşik bir eğitim anlayışının hâkim olduğunu belirtmiştir.

Millî eğitime hizmeti geçmiş olanlara fikir sorulmamasını eleştiren Kayseri milletvekili Hüsnü Dikeçligil, öğretmenlerin ekonomik durumlarında iyileşme yapılması talebini dile getirmiştir. "12 Mart'ta neşter atan Türk Ordusu bundan önceki millî eğitimcilerin millilik vasfını, bu arkadaşlarımızla müfredat programına bu uğurda saç ağartanların ve tatbik edenlerin çok daha iyi koyduğunu kabul etmelidirler" ifadesinde bulunmuştur.

12 Marttan önce meydana gelen olaylardan dolayı bu Kanun'un gündeme gelmesinin söz konusu olduğunu söyleyen Kütahya milletvekili Orhan Akça "bendeniz bu Kanun'a oy verirken reform Kanun'u olarak değil, mazide cereyan etmiş olan hadiselerin bir daha tekerrürüne sebebiyet verilmemesini temin sadedinde olacaktır" diye oy verdiğini belirtmiştir. Akça, "1961 Anayasanın getirdiği aşırı hürriyetleri suiistimal edenlerin fiilleri" nedeniyle meclisin gündemine gelen yasayı savunmuş ancak reform tasarısı olarak görmediğini söylemiştir.

Son olarak Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz Kanun tasarısının 1972 yılının 12. ayında Ferit Melen tarafından Meclise gönderildiğini, Millî Eğitim Komisyonu ve Bütçe Komisyonunda uzun müzakereler sonucu bazı maddelerinde değişiklik yapıldığını, Millet Meclisinde de birkaç değişiklikten sonra Senatoya gelip Karma Komisyon tarafından incelendiğini söyleyerek konuşmasına başlamıştır.

Orhan Dengiz, 1962 ve 1970 yıllarında gerçekleştirilen 7. ve 8. Millî Eğitim Şuralarında konuşulan ve tartışmalarla ortaya çıkan millî eğitim stratejisi doğrultusunda hazırlanan Kanun'un bu yönüyle sadece kendi dönemini değil daha önceki dönemleri de kapsayan bir çalışma olduğunu anlatmıştır. Cumhuriyet kuruluşu ile kendi dönemleri arasında 39 millî eğitim konulu kanun çıkartıldığını söyleyen Dengiz bu ayrı zamanlarda ve ayrı ayrı anlayışlar tarafından çıkartılan kanunların toplanıp yeni bir düzene geçildiğini ifade etmiştir.

Tasarı hakkında kürsüden yapılan eleştirileri cevaplayan Bakan "çocuğa düşünceyi söylemeyi yasaklamak zararlıdır" eleştirisini "hiçbir okulda çocuğa düşündüğünü söylemenin menedildiği vaki değildir" deyip arkasından "yalnız çocuğun söylediği şeylerin makul ve çocuğun seviyesinde söylenmesi gereken şeyler olması lazım gelir" demiştir. Okula gitmeyen çocuk sayısının söylendiği gibi 2 milyon değil 600 bin

olduğunu ifade eden Bakan okula giden % 88,4 gitmeyen de % 11,6 civarında olduğunu beyan etmiştir. Okula gidemeyen öğrencilerin okula gitmesinin METK çıktıktan sonra merkezi köylerde açılacak 8 yıllık yatılı okullarla mümkün olacağını ifade etmiştir.

Beş yıllık ilköğretim uygulamasını tam olarak tamamlayamamışken 8 yıllık uygulamaya geçişle ilgili eleştiri yapanlara Bakan "sekiz yıllık uygulama çıkarıldığı zaman, uygulama 1995 yılında yedi bin yerde sekiz sınıflı olarak çalışmaya başlayacak. 1995'e kadar müddeti olan bir plan içerisinde bu okullar kurulacaktır. Bu okulların birinci devreleri bugünkü 5 sınıflı okulumuz gibi olacak, ikinci devreleri ise, kısmen kabiliyetleri araştırma, geliştirme şeklinde bir çalışma içerisinde bulunacaktır; çocuğun, genç kabiliyetlerin, dimağlarına uygun bir çalışma yapılacaktır. Büyük ölçüde, iş hayatına alıştırıcı değil, temayülleri yöneltici bir şekilde bir okul sistemi içerisinde bulunacaktır ve bundan sonra asıl ayrım yapılacaktır" şeklinde bilgi vermiştir.

Cumhuriyet senatosunda yapılan görüşmenin 2. Oturumunda maddeler tek tek okunarak oylamaya başlamıştır.

- 1. madde okunup, hakkında söz alıp konuşan olmayınca oylanıp kabul edilmiştir.
- 2. madde okunmuş ve Hüseyin Öztürk (Sivas) tasarıdaki "Atatürk inkılaplarına" deyiminin hükümet tasarısında olduğu gibi "Atatürk ilkelerine" şeklinde değiştirilmesi için önerge vermiştir. Önerge kabul edilmemiştir. Aynı madde üzerine 2. Önerge yine Hüseyin Öztürk (Sivas) tarafından verilmiştir. 2. madde 2. paragrafta yapılması istenen değişiklik önergesi Geçici Komisyon Başkanı İskender Cenap Ege ve Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz'in kabul etmemesinden sonra oylanıp, ret edilmiştir.
- 3. madde okunmuştur. Hüseyin Öztürk (Sivas) tarafından verilen önergeyle "Türk eğitim ve öğretim sistemi" ifadesinin yerine "Türk eğitim sistemi" olarak değiştirilmesi önerisi Geçici Komisyon Başkanı İskender Cenap Ege ve Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz'in kabul etmemesinden sonra oylanıp ret edilmiştir. Maddenin kendisi oylanarak kabul edilmiştir.
- 4, 5, 6. maddeler okunup, haklarında değişiklik önergesi olmadığı için oylanarak kabul edilmiştir.

- 7. madde okunduktan sonra Hüseyin Atmaca (Denizli) verdiği önergeyle maddeye "Fırsat ve imkân eşitliğinden yararlanamayan bölgelerdeki çocuklar için özel tedbirler alınır." fıkrasının ilavesini istemiştir. Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz " 8. Maddede, bahis buyurulan mevcuttur" deyip önergenin kabul edilmemesini istemiştir. Arkasından Geçici Komisyon Başkanı İskender Cenap Ege, " çeşitli maddelerde bu hususların nazarı itibara alındığını söyleyerek" önergenin kabul edilmemesini istemiştir. Yapılan oylamada değişiklik önergesi ret edilmiştir. Maddenin kendisi oylanarak kabul edilmiştir.
- 8. madde (eğitimde kadın, erkek, herkese, fırsat ve imkân eşitliğine dair) okunup, tartışmaya açılmadan oylanarak kabul edilmiştir.
- 9. madde (fertlerin ve genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyu devam etmesine dair) okunup kabul edilmiştir.
- 10. madde, eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılapları ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğinin temel alınması hakkındadır. Hüsnü Dikeçligil (Kayseri) söz alarak maarif sisteminde millî ahlak tespit edilemediğini söyleyip, Atatürk ve hemen sonrasındaki maarif hareketlerinde o zamanki neslin son derece millî duygularla yetiştiğini görmenin mümkün olduğunu, Atatürk ün bir Türk dünyaya bedel sözleriyle yetişen bir nesil olarak, millî kültüre ve millî ahlaka verilen önemi bugün göremediklerini ifade etmiştir. Hüseyin Atmaca (Denizli) söz alarak aslında 10. maddeden yana olduğunu ancak dilde "her türlü anlayışa ve yoruma müsait aşırılığa kaçmadan" sözünün çıkartılması için önerge verdiğini ifade etmiştir. Hüseyin Öztürk (Sivas) maddede geçen inkılap sözcüğünün yanlış kullanıldığı takdirde farklı anlama geleceğini ve değiştirilmesi gerektiğini söyledikten sonra komisyonda yapılan dilde aşırılığa kaçmadan ibaresinin huzursuzluğa yol açacağını ifade etmiştir. Kayseri milletvekili Hüsnü Dikeçligil önergenin aleyhine konuşmak için söz almıştır ve şunları söylemiştir:

> Şimdi arkadaşlar, kelimelerin bir ağırlığı vardır ve onlar yerlerine göre kullanılır; yani ağır taş kiloda nasıl ağırsa, o kelimede orada o kadar ağırlık taşır. Mesela, arkadaşlarımız diyor ki inkılap çıksın devrim girsin. Tahmin ederim ki bunun Atatürk ilkeleriyle alakası yoktur, uydurmacalar Türk diline kastetmek için maksatlı gayelerle Türk dilini berbat ettiler ve onu anlaşılmaz hale getirdiler (TBMM, 1973)

Bu sırada konuşmacı ve Hüseyin Atmaca arasında konuya ilişkin sözlü sataşmalar gerçekleşmiştir. Arkasından önergesini savunmak için kürsüye gelen Hüseyin Atmaca, "Dilde yöntemi Atatürk çizmiştir. Biz, Atatürk'ün dilde çizdiği yöntemden geriye değil, ileriye gidilmesini istiyoruz" diyerek önergesini savunmuştur. Hükümetin ve Komisyonun kabul etmediği önerge oylanıp ret edilmiştir. Hayri Dener'in (cumhurbaşkanınca seçilmiş üye) verdiği değişiklik önergesi hükümet ve komisyonca kabul edilmemiş oylamaya sunulup ret edilmiştir. Sivas milletvekili Hüseyin Öztürk'ün yasadaki Atatürk inkılabı kelimelerinin Atatürk ilkeleri olarak değiştirilmesi önergesi hükümet ve komisyonca kabul edilmeyip, oylama sonucu ret edilmiştir. Arkasından, Hüseyin Öztürk'ün tasarının 10. maddesinde yer alan "özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan" kelimelerinin yerine "özelliklerine ve kurallarına tam olarak uyması" ifadesinin yer almasını talep eden önergesi okunmuş, hükümet ve komisyonca kabul edilmediği açıklamalarından sonra oylanarak ret edilmiştir. Sonrasında 10. maddenin tümüne ilişkin oylama yapılarak madde kabul edilmiştir.

- 11. maddenin okunmasından sonra maddenin tümü hakkında konuşmak üzere söz alan Hüseyin Öztürk (Sivas) maddede yer alan "eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikleri günlük siyasi olay ve tartışmalarda karışılmasına hiçbir şekilde izin verilmez" bölümüne ilişkin itirazlarını gündeme getirmiş ve siyasi konuların tartışılması gerektiğini ifade etmiştir:

Oturumda Sivas milletvekili, daha ilkokuldan itibaren eğitim ve öğretim, öğretmenin bir rahatlık içinde öğreteceği bir ortam içinde olması gereğini, bilimin özgürlük içinde gelişeceğini ve değerlendirileceğini, öğretmen, bu özgürlük haklarına sahip değilse dersini işlerken, Yurttaşlık Bilgisinde veya tarihi bir siyasi olayı işlerken illa da bir kuşku ve bir jurnalin altında gibi kalırsa gerçek hayata yatkın öğrenciyi yetiştiremeyeceğini, öğrenciye kişilik kazandırmayacağını belirtmiştir.

Daha sonra önerge üzerine görüşlerini açıklamak ve cevap vermek üzere kürsüye gelen Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz "Sayın Öztürk'ün konuşmasına dikkat ettim, bu kelimeyi kullanmamıştır. Bu kelime maddenin ruhudur, esasıdır: Anayasada ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine aykırı. Siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına… Yapılsın

mı istiyorsunuz? … Hayır istemiyorsunuz? İstemediğinize göre mesele yoktur, bizimle hemfikirsiniz…. Öğretmen bu mana içinde davranmış olsaydı Türkiye de bugün senelerden beri uğraşa geldiğimiz bazı hadiselerle uğraşmamamız veya hafif geçiştirmemiz icap ederdi. Böyle olmadığı için bu maddeyi buraya yazmak zarureti hâsıl olmuştur" demiş ve önergenin reddini istemiştir.

Arkasından önergenin aleyhine Kayseri milletvekili Hüseyin Dikeçligil söz almış ve öğrenciye verilen ünitelerle derslerin işleneceğini örnekle anlatıp "ama bunun dışında, efendim bizdeki Cumhuriyet rejimi uydurmadır; işte hakiki demokrasi Rusya'dadır, filan yerdedir şeklinde olursa bu bir siyasi münakaşadır, bu olmaz" demiştir. "Türkiye'de milliyetçi çıkmış, bizim bir Oğuz efsanemiz vardır, millî duygularımızı yansıtan, Türkiye de niçin bir milliyetçi çocuk göğsüne bozkurt rozeti takmasın? Suç olabilir mi?" diye devam etmiştir. Siyasi çekişmeler ve başıbozukluk nedeniyle öğretmenin öğrencilerini yetiştiremediğini ve öğrencinin disiplinsiz davrandığını iddia edip önergenin ret edilmesini talep etmiştir. Denizli milletvekili Hüseyin Atmaca önerge sahibi olarak aslında farklı düşünmediklerini önergeyi kötü ve taraflı yöneticilerin haksız uygulamalarının önüne geçmek adına verdiklerini ifade etmiştir. Konu üzerine yapılan kısa konuşmalardan sonra Hüseyin Atmaca ve Hüseyin Öztürk ün ayni anlama gelen önergeleri birleştirilip oylanarak ret edilmiştir. Arkasından 11. maddenin tümü oylanarak kabul edilmiştir.

12. madde Türk eğitiminde laikliğin esas olduğuna ve küçüklere din eğitimi ve öğreniminin küçüklerin kanuni temsilcilerinin isteğiyle verilebileceğine dair hükmü kapsamaktadır. Konuyla ilgili ilk sözü İstanbul Milletvekili Ekrem Özden almıştır. Konuşmacı bu maddenin tümüyle anayasanın 19. maddesine uygun olarak hazırlandığını ifade edip, dini ruhi ve kalbi olarak nitelemiş ve laikliğin asla dinsizlik olmadığını söylemiştir. "Din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır tabiri değişmez. Bu tabiri değiştirirseniz bu esasa muhalif bir harekette bulunursanız, Anayasayı kabul etmemiş olursunuz." diyerek "din derslerinin mecburi ders meyanında olmasını teklif eden ve bu mütalaada bulunan arkadaşlarıma hukuki bakımdan, sosyal bakımdan düşüncelerimi arz ettim" diye sözlerini bitirmiştir. Ardından Hüseyin Dikeçligil söz almış ve "dünya tarihi boyunca ahlaki temel ilkeleri, prensipleri din teşkil etmiştir" ve "maalesef münevverlerimizin dinimizi bilmesi gerekirken biz öğretmediğimiz için bilmemişlerdir.

Türkiye'de manastırlar var, Rum ekalliyetler ilkokullarda, üniversitelerde dahi Hristiyan derslerine ait dersler vermiyorlar mı, öğretmiyorlar mı? Öğretiyorlar." diyerek onlara verilen bu hakkın "öz be öz memleket" çocuklarına verilmesini söylemiştir. "Siz Türk çocuğuna ahlaki kaideleri öğreteceksiniz; fakat prensiplerini neye göre va'zedeceksiniz bunu öğretmedikten sonra?" diyerek din eğitimini savunmuş ve din ve devlet işlerini karıştırmamak için ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar din eğitiminin şart olduğunu savunmuştur. Arkasından Rıfat Öztürkçine söz alıp İngiltere'de 5-11 yaş grubu çocukların primer okullara 11-18 yaş çocukların seconder okullara gittiklerini belirtip bu öğrencilerin belli bir mezhebe yöneltilmemek kaydıyla Hristiyanlık dininin genel esaslarını tedris etmek zorunda olduklarını anlatmıştır. Orada dersin hem nazari hem de ameli verildiğinden bahsedip Türkiye'de sadece nazari olduğunu ifade edip "madde anayasamızın ilgili maddelerine uygun olarak yerinde tedvin edilmiştir. Aynen kabul edilmelidir" diyerek sözlerini tamamlamıştır. Daha sonra Hüseyin Öztürk öğrencilerin 4. sınıfta din derslerine başladıkları halde 1. sınıfta dilekçe vermelerinin gerekçelerini sormuş ayrıca İslamiyet'in tanrıyla kul arasında ruhban sınıfı olmadığı için özünde laik bir din olduğunu söylemiştir. İngiltere'nin meşruti krallıkla, Türkiye'nin ise cumhuriyetle yönetildiğini ifade ederek bunların birbirine karıştırılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

"Bizim Anayasamızın bilhassa 1960 sonraki düzenlenişi ile İngiltere'nin 200 yıllık anayasasını ve 200 yıl önceki din anlayışının getirdiği bir anayasayla, İslam dininin esaslarından gelen laiklik anlayışını da bütün ile kaplamış olan Anayasadaki esasları dikkate almadan vatandaşa çocuğuna din dersi okutacaksan dilekçe vereceksin gibi söylenen sözlerin bile Anayasadaki laiklik anlayışıyla bağdaşmadığı bir gerçektir" demiştir. İlmini yapmış gerçekten din anlayışı konusunda yetersiz ama memlekete büyük hizmetler etmiş insanların var olduğunu söyleyerek "yani din eğitimi dışında, dinin dışında bir eğitim gerçeğini kabul etmiş dünya, kabul etmiş bütün eğitim ve öğretim sistemleri" şeklinde konuşmuştur. "yani mutlaka ilkokul çocuğuna daha ilkokulun birinci sınıfından din eğitimini öğretmeyi hedefleyen arkadaşlarımız, bunu kabul ettirmek isteyen arkadaşlarımız bir kere Anayasanın gerekçelerine aykırı davranıyorlar ikincisi de bugün din eğitimini öğütleyen arkadaşlarımız, bunu kabul ettirmek isteyen arkadaşlarımız bir kere Anayasanın gerçeklerine aykırı davranıyorlar, ikincisi de bugün Türkiye deki laik eğitimle, eğitimde birliği kuran Tevhidi Tedrisat

Kanunu'nun getirdiği esasla diğerlerini birbirine karıştırıyorlar, yani içinden çıkılmaz konular sözler bu ortalığı karıştırıyor. Bu bakımdan önce Anayasa mızı sonrada din eğitiminde genel kültür okullarında ne verileceğini iyi bilmeli" diyerek veliye 3 yıl önceden çocuğuna din eğitimi aldıracaksan dilekçe vereceksin demek laikliğe aykırıdır biçiminde bir ifade kullanmıştır. Bu kısmın Anayasada düzeltilmesini isteyerek, önergelerinin olduğu belirtmiştir. Daha sonra kürsüye Alaeddin Yılmaztürk (Bolu) çıkarak kürsüden farklı farklı laiklik tarifi yapıldığını söylemiş ve laiklik tanımı üzerine bir konuşma yaparken Başkan tarafından 5-6 defa konuya dönülmesi uyarısı almıştır. Dinle dünyanın ayrı olmadığını, İslam dininde dinle dünyanın bir olup, ahireti dünyada kazanmak esası vardır diye görüşlerini açıklamış ve dilekçe uygulamasının eleştirilmesini yanlış bulduğunu ifade ederek din dersinin birinci sınıftan itibaren zorunlu olmasının daha doğru olacağını söylemiştir. Hazreti Muhammet'in çocuğa 4 yaşından sonra din eğitimi verilmesini istediğini ifade etmiştir. Ancak önerge verip Kanun'un çıkmasını geriye bıraktırmak istemediğini belirtip konuşmasına son vermiştir.

Cumhurbaşkanınca seçilmiş üye olan Bahriye Üçok "Hz Muhammet'in eğitim olarak başka bir eğitim müessesi olmadığı için çocuğa Tanrı sevgisiyle, sırasına göre Tanrı'dan çekinmeyi de öğreterek, korkmayı da öğreterek bir eğitim vermeyi öğütlemiştir. Yoksa doğrudan doğruya dini vecibeleri yerine getirme çağında olmayan bir çocuğa uzun yıllar süresince dini eğitim vermeyi, orada amaç edinmiş değildir" demiştir. Örnek olarak da Hz Muhammet'in Yemen Bölgesindeki kabilelere İslamiyeti öğretmek için gönderdiği öğretmenlere 3 aydan sonra vergi tahsildarlığı görevini vermesini göstermiştir. Dinin felsefesini veya hadislerini öğrenmek için İslam Enstitülerine veya yüksekokullara gidilebileceğini söyleyip "çocukların henüz dini vecibelerle mükellef tutulmadığı yaşlarda, din eğitimini onlara zorunlu olarak görmek, bence Hz Muhammet'in bile tasvip etmeyeceği bir husus olması gerekir" demiştir.

İstanbul milletvekili Ekrem Özden Laikliği vatandaşın kendi vicdani inanç ve kanaatlerinde serbest kalması, mensup olduğu dinini serbestçe icra etmesi ve buna idarenin asla müdahale etmemesi olarak tanımladıktan sonra bunun dinen de, idari olarak da, anayasal olarak da sakıncasının olmadığını söylemiştir. Telkin hürriyetinin, tedris hürriyetinin ve neşir hürriyetin var olduğunu söyleyip, "Ama bunun haricinde kendileri bir medrese inşa ederek veyahut eski medreseleri açarak yeni bir medrese usulü ne rücu etmek ihtiyacını duyuyorsa, onda beraber değilim" demiştir. Ayrıca neşir

hürriyetinin var olduğunu söyleyip, eski yazıyla yapılan neşriyatların yeni harflerle yapılmasını savunmuştur. Sözlerini din ile dünyayı ayırmak gerekir deyip din istismarcılığına karşı çıkarak bitirmiştir.

Kayseri milletvekili Hüseyin Dikeçligil laisizmi Avrupa'dan aldığımızı ve orada din derslerinin verildiğini, Amerika, İtalya ve Almanya'da da din derslerinin ayni şekilde verildiğini söyleyip işimize geldiğinde bunların görmezden geldiğimizi söylemiştir. Arkasından Başkan "Millî Eğitim Kanunu tasarısının 12. maddesinin son cümlesi olarak yer alan bu istek, kayıt esnasında veliler tarafından okul idaresine yazılı olarak bildirilir" şeklindeki hükmün maddeden çıkartılmasına dair önergeyi okumuş ve komisyonun ve hükümetin olumsuz görüş bildirmesinden sonra oya sunmuştur. Oylama sonucu önerge ret edilmiştir. Arkasından Hüseyin Dikeçligil'in ilkokullardan itibaren zorunlu din dersi verilmesine dair önergesi Anayasanın 19. maddesindeki din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin kanuni temsilcisinin isteğine bağlıdır" hükmü gereğince Başkanlıkça ret edilmiştir. Arkasından madde 12'nin tümü oylanıp kabul edilmiştir.

- 13, 14, 15, 16, 17. maddeler sadece okunup, hakkında kimse söz almadığı için oylanarak kabul edilmiştir (TBMM, 1973, s.69-159).

3.2.2. Kanun'da Değişikliklerin Yapıldığı Oturumlar

3.2.2.1. 1983 Yılında Yapılan Değişiklikler

12 Eylül askeri darbesinden sonra yönetime el koyan MGK (Millî Güvenlik Konseyi) çıkardığı 29 Haziran 1981 tarihli Kurucu Meclis Teşkili hakkındaki Kanun gereği Kurucu Meclisin iki ayrı organından birisini DM (Danışma Meclisi), diğerini MGK olarak belirlemiştir. 160 üyesi olan DM'nin üyeleri iki gruptan oluşmuştur. Her ilde vali o ilden DM'ye girecek üye sayısının üç katı sayıda aday saptamıştır. MGK'nın bu adaylar arasından seçtiği 120 üye DM'ye katılmıştır. İkinci grup, MGK'nın atadığı 40 üye olmuştur. Danışma Meclisi doğrudan yasa önerme ve MGK'nın gönderdiği yasalar üzerinde değişiklik yapma yetkisine sahiptir. Ancak yasanın MGK'nın onayından geçmesi gerekli görülmüştür.

Millî Güvenlik Konseyinin 16.06.1983 tarihli 150. Birleşimde millî eğitim temel ilkelerinin 10, 11 ve 12. maddelerinde değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliklerin

hiçbirinde söz alan konuşmacı olmamıştır; maddeler gündeme getirildiği biçimiyle onaylanmıştır (Millî Güvenlik Konseyi).

10. madde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği ilkesidir. Bu maddenin 1. paragrafında yer alan "Türk milliyetçiliği" ifadesi "Atatürk milliyetçiliği" olarak değiştirilmiştir. Aynı maddede Türk dilinin öğretilmesi ile ilgili olan ikinci paragrafa "Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu ile işbirliği yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca tedbir alınacağı" şeklinde bir ekleme yapılmıştır.

11. madde demokrasi eğitimi ilkesidir. Bu maddede de "Türk milliyetçiliği" ifadesi, "Atatürk milliyetçiliği" olarak değiştirilmiştir.

12. madde laiklik ilkesidir. Bu maddede, din eğitimi ve öğretimi kişilerin ya da kanuni temsilcilerinin isteğine bağlı kılınmıştı; MGK toplantısında din kültürü ve ahlak öğretimi ilkokul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda zorunlu hale gelmiştir.

Millî eğitimin temel ilkelerinde 12 Eylül rejimi çerçevesinde yukarıda incelenen değişikliklerden 6 ay sonra yapılan seçimle demokratik düzene geçilmiştir. Seçim sonrasında 45. Hükümeti Anavatan Partisi tek başına kurmuştur. Daha sonra 55. Hükümet olan Mesut Yılmaz iktidarı zamanında yeniden değişikliklerin yapıldığı görülmektedir (Askeri Müdahaleler).

3.2.2.2. 1997 Yılında Yapılan Değişiklikler

Bu değişiklikler 15.08.1997 tarihli T.B.M.M. 36'ncı Birleşiminde gerçekleşmiştir. Söz konusu dönemde yaşanan olaylar Türk siyasi tarihinde uzun soluklu tartışmalara neden olmuştur. Aşağıdaki bölümde dönemin kendisi ve ilkelerde yapılan değişiklikler incelenmektedir.

1995 genel seçimlerinde 1. parti RP (Refah Partisi) olmuş ve ANAP (Anavatan Partisi), DYP (Doğru Yol Partisi), DSP (Demokratik Sol Parti), CHP (Cumhuriyet Halk Partisi) seçim barajını aşarak meclise girmiştir. İlk olarak koalisyonu kurma görevini alan RP Genel Başkanı Necmettin Erbakan'ın ANAP ile koalisyonu kurma girişiminin başarısızlığı üzerine, ANAP-DYP koalisyonu kurulmuştur. Ancak her 2 liderin anlaşmazlığından dolayı koalisyon bozulunca 28 Haziran 1996'da Necmettin Erbakan Başkanlığı'nda Refahyol hükümeti kurulmuştur. Bu dönemde Erbakan'ın İslam ülkelerine yaptığı ziyaretler, özellikle Libya lideri Kaddafi'nin Türkiye'yi aşağılayan

sözleri eleştirilmiştir (Çavdar, 2004, s.335). Giderek artan irticai gösteriler ve bazı milletvekillerinin konuşmaları rahatsızlık yaratmıştır. Çavdar dönemle ilgili olarak,

"Tüm bu eylemler, laik çevreleri ve özellikle silahlı kuvvetleri rahatsız etmekteydi. Başbakanlık konutunda önde gelen tarikat şeyhlerine verilen yemek ise yangına benzin dökme etkisi yaptı. Bu arada belirli medya tekellerinin ve iş çevrelerinin kışkırtıcı söylemleri yükseliyordu" demektedir (Çavdar, 2004, s.335). Ayrıca Susurluk kazası sonrası gelişen ve tartışılan derin devlet yapılanması kamuoyunun gündemini işgal ederken Gazi Mahallesi olayları gerçekleşmiştir.

> Refah-yol dönemi 1997 başlarında Sincanköy'de Belediye Başkanının katıldığı *Filistin İntifada*sını konu alan piyes dolayısıyla sarsıldı. Silahlı Kuvvetler, tankları Sincan sokaklarında yürüterek olaya karşı duyarlılığını sergiledi. Medya eleştirilerini yükseltti. Hükümetin şeriata yönelik çalışmalar yaptığı savları yaygınlaştı. Sonuçta kıyamet 28 Şubat 1997 de yapılan ve dokuz saat süren MGK toplantısında koptu (Çavdar, 2004, s. 338).

28 Şubat 1997'de yapılan MGK toplantısından sonra alınan kararlar doğrultusunda hükümete alması gereken önlemleri içeren ve 1 Mart 1997 günü Org. İlhan Kılıç tarafından Başbakan Necmettin Erbakan ve Başbakan yardımcısı Tansu Çiller'e verilen ve Bakanlar Kurulunda aynen kabul edilen tarihe geçecek nitelikte bir bildiri yayımlamıştır. Bu bildiride laikliğin Türkiye'de demokrasi ve hukukun teminatı olduğu vurgusu yapılmış ayrıca hükümete aşağıda bulunan talepler iletilmiştir:

- Laiklik için yasaların uygulanması
- Tarikatlara bağlı okulların denetlenmesi ve MEB'e devredilmesi
- 8 yıllık eğitime geçilmesi
- Kuran kurslarının denetlenmesi
- Tevhid-i Tedrisat uygulanması
- Tarikatların kapatılması
- Medyanın kontrol altına alınması
- Kıyafet Kanunu'na dikkat edilmesi
- Kurban derilerinin derneklere verilmemesi
- Atatürk aleyhindeki eylemlerin cezalandırılması

Daha sonra postmodern darbe diye de nitelenen bu bildiriyi Başbakan Erbakan, imzalamak istememiş, bu durum koalisyon ortaklarının arasının açılmasına neden

olmuştur. Bir önceki Başbakan Mesut Yılmaz zamanında hükümet programına alınan 8 yıllık kesintisiz eğitim tasarısına tepkiler yükselmiştir.

> Sekiz yıllık temel eğitim yasasının uygulanması nedeniyle gündeme gelen İmam Hatip liselerinin orta kısımlarının kapatılması gereği yeni bir sorun olarak ortaya çıktı. Protesto gösterileri bir çığ gibi büyüdü. 11 Mayıs 1996 da Sultanahmet Meydanın da büyük bir miting düzenlenerek sekiz yıllık eğitim yasasının geri alınması istendi. Bu gösteriler daha sonra da uzun bir süre özellikle merkezi yerlerdeki camilerde, cuma namazları çıkışlarında sürdürüldü; birçoğunda polisle göstericiler arasında çatışmalar çıktı (Çavdar, 2004 s.342).

Refah Partisi'nin kapatılması davasının açılmasının yanı sıra Türk-iş, DİSK, TOBB, TİSK, TESK' in oluşturduğu ittifak da hükümeti düşürmek için eylemler planlamaya başlamış siyasi ortam iyice gerilmiştir. Bu durumda ortaklar kendi aralarında anlaşıp, Erbakan'ın istifasını ve yerine Tansu Çiller'in atamasını planlamış, ancak Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel, beklenenin dışında, hükümeti kurmakla ANAP Başkanı Mesut Yılmaz'ı görevlendirince Refah-Yol hükümeti 18 Haziran 1997 itibariyle sona ermiştir. Mesut Yılmaz Başbakanlığında DSP ve DPT'nin (DYP'den bir kısım milletvekilinin istifasıyla kurulan yeni parti) katılımıyla kurulan 55. hükümet ilk olarak 8 yıllık temel eğitim yasasını gündeme getirmiş ve İmam Hatip Liselerinin orta kısımlarının kapatılmasını içeren yasaya hem RP hem de DYP yoğun eleştiriler getirmiştir.

Sonuç olarak, 1973 yılında kabul edilen METK zorunlu eğitimi 6-14 yaşlarıyla sınırlandırmış olsa da bu uzun süre uygulanamamış ve 16 Ağustos 1997 tarihinde çıkarılan Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu ile 8 yıllık temel eğitim uygulaması başlamıştır.

Kanun her ne kadar Üçüncü Mesut Yılmaz Hükümeti olarak anılan 55. Hükümet döneminde çıkartılsa da aslında bir önceki Erbakan Hükümeti programında da yer almaktaydı. Bu durumunun hem bu iki hükümetin hem de aslında tüm hükümetlerin millî eğitim konusunda aynı ideolojiye sahip olduğunun kanıtlarından birisi olduğunu düşünülmektedir (Kaplan, 2002).

1997'de yöneltme ilkesinde yapılan değişiklik ortaöğretim kurumlarında hazırlık sınıfları açılabileceği yönündedir. Bu değişikliğin nedeni ilköğretimin 8 yıla çıkartılmasıdır. 8 yıllık temel eğitim konusu meclis üyelerinin oldukça karşıt görüşleri olan bir konu olmuştur. Dolayısıyla yöneltme ilkesinde yapılan değişiklik 8 yıllık

ilköğretim konusuyla iç içe ve dönemin özellikleri gereği oldukça hararetli tartışmalarla gerçekleşmiştir.

Tartışmada RP grubu adına Ömer Özyılmaz yöneltme ilkesinde yapılacak değişikliğe dair görüşlerini belirtmiştir:

> Değerli arkadaşlar, şu anda 5 inci maddeyi görüşüyoruz; 5 inci madde, yöneltme ile ilgilidir. Bireyin, problemlerine çözüm bulmasına ve kendisini gerçekleştirmesine yardım etme süreci olan psikolojik danışma ilişkisi, aynı zamanda bir yöneltme ilişkisidir, insanın yöneltmeye ihtiyacı vardır; çünkü hayat çok değişik mesleklerle yürümektedir, aynı zamanda, insan da, dünyaya gelirken, bugün bazılarının zannettiği gibi, tek tip gelmez, çok değişik ilgi ve kabiliyetlerle dünyaya gelir. Bundan dolayıdır ki, her eğitim sisteminde yöneltme vardır. Bizim tarihimizde, ilkokul 5'i bitiren her öğrenci bilime, sanata, ticarete, ziraate yönlendirilmiştir, 1 400 yıllık eğitim tarihimizde bu böyledir. Günümüzde de yöneltme işlemi, hem ülkemizde hem çağdaş gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilmektedir. Bugün, 4+3+3 formülüyle eğitim yapan bütün çağdaş gelişmiş Batı ülkelerinde yöneltme, ilkokuldan sonra, 4 üncü ya da 5 inci sınıftan sonra yapılmaktadır. Ayrıca, bizdeki bir kısım solcuların çok hayran oldukları İskandinav ülkelerinde 8 yıllık ve 9 yıllık kesintisiz eğitim yapılmaktadır. Bizzat Danimarka eğitim sistemini incelemek için ta oralara gittim. Danimarka'da 9 yıl olan zorunlu eğitimin 5 inci sınıfını bitirdikten sonra, her okulda dört tane mecburî ders vardır; bunlardan birincisi, Danimarka'ca; ikincisi, İngilizce; üçüncüsü, sosyal; dördüncüsü, matematik dersidir. 5 inci sınıftan sonra, bütün bu okullarda, okul yönetimi istediği dersi koyar ve istediği muhtevayla okutur, eğitim bakanlığına da bilgi verir. Böylece, Danimarka gibi İskandinav ülkelerinde dahi -ki, oralarda kesintisiz uygulandığını söyledi arkadaşlarımız- kesintisiz eğitim uygulanmasına rağmen, 5 inci sınıftan itibaren, yönlendirme çok güçlü bir şekilde yapılmaktadır (TBMM, 1997, 136'ncı Birleşim).

Ömer Özyılmaz yönlendirmenin ilkokul 5'ten ortaokul son sınıfa alınmasının METK'nın 23. maddesinde daha önceden var olan "öğrenciler ilkokul 5. sınıftan itibaren, ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirilirler" hükmüne aykırı olduğunu belirtmiş ve bu durumu ucube bir dünyada 'tek tip insan yetiştirme, çağdışılık, bilimsel olmayan, demokrasiye aykırı' ifadeleriyle nitelemiştir. Fıkra değişikliğinin Kur'an kurslarına ya da imam-hatip lisesine yönelmeye engel olmak için yapıldığını ancak bunun bir işe yaramayacağını da belirtmiştir. Özyılmaz bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Ülkemizde 1950'den başlayan ve 1970'li yıllarda ivme kazanan sosyal değişimi -ki, o sosyal değişim, milletimizin inancı, tarihi ve dünya görüşü doğrultusundadır- durdurmak istiyorlar; ama şunu herkes bilsin: Bu tür zecri

> işlerle hiç kimse bu değişimin önüne geçemeyecektir, değişim, Allah'ın izniyle hedefine ulaşacaktır (TBMM, 1997, 136'ncı Birleşim. s.210-211).

Millî Eğitim Bakanı Hikmet Uluğbay yöneltme ve yönlendirme kavramlarına ilişkin bir kargaşa yaşandığını belirtip kavramları tanımlayarak açıklamaya çalışmıştır:

> Dünyanın hiçbir yerinde, ilköğretimde bir mesleğe yöneltme yoktur ama ilköğretim sırasında, çocuğun becerilerine göre yöneleceği alanlar konusunda teşhis koyup, ona göre bu teşhis, öğretmenler ve aile arasında paylaşılmak suretiyle, çocuğun eğilimlerinin belirlenip o belirlenmiş eğilimlerine göre, fen bilimlerine daha yatkınsa, aile, çocuğu o konuda özendirmek ve okulda ona fırsatlar vermek; buna mukabil, çocuk, sosyal bilimler alanına daha yatkınsa, o alanlarda kendisini fark edip ve ona, o, imkânları sunmak; el becerisine sahipse de, okuldaki işyerlerinde bunu teşhis edebilmek ve çocuğun o yeteneklerini ortaya çıkarıp, hem kendisinin hem de ailesinin çocuğunu tanımasına imkân verilecektir. Bunun, dünyada da uygulanan şekli budur. Çocuk ve aile çocuğun yeteneklerini okul çerçevesinde birlikte keşfederek, daha sonraki eğitim konusunda sağlıklı birer tercihi yapmaları imkânını vermektir. O nedenle, iki kavramı karıştırmayalım. Birisi, çocuğun, eğilimlerine göre yönelmesine zemin hazırlamak, diğeri de ilköğretim safhasında bir mesleğe yöneltmek, zorlamak. Bu işte zorlama yoktur; çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkması suretiyle, yöneleceği alanı hem kendisinin hem de ailesinin sağlıklı teşhis edebilmesidir (TBMM, 1997, 136'ncı Birleşim. s.224).

Mehmet Ali Şahin fıkra değişikliğinin yöneltme ilkesinin kendisine göre yanlış olduğunu, Kanun'un 23. maddesine (örgün eğitimin amaçları kısmının ilgi, istidat ve kabiliyetlere göre hayata ve üst öğrenime hazırlama) aykırı olduğu kanaatinde olduğunu belirtmiştir.

Mustafa Baş, Avrupa ülkelerinin yöneltme kademesini 7-11 yaş grubu ile 11-15 yaş grubunda uygulamaktan vazgeçerek uygulaması 2 ile 4 yıl arası olarak tayin ettiklerini belirtmiştir (TBMM, 1997, 136'ncı Birleşim. s.244).

Millî Eğitim Bakanı Hikmet Uluğbay, Avrupa ülkelerinde yeteneğin belirlenerek yönlendirme yapıldığını ancak bu yönlendirmenin mesleğe yönlendirme olmadığını, 6-14 yaş döneminde mesleğe yöneltme yapılmayıp yetenekleri geliştiren zemin hazırlandığını (TBMM, 1997, 136'ncı Birleşim. s.266) söyleyerek yöneltme ve yönlendirme kavramlarının farkları konusuna açıklık getirmiştir.

Yöneltme ve yönlendirme süreci akademik, mesleki ve hayat becerilerinin gelişmesi gibi temel pedagojik hedeflerle ilgilidir. Beş yıllık eğitimle, günün koşullarına uygun bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığının kazandırılamayacağı, bir

meslek sahibi olunamayacağı, toplumun kalkınmasına yeterli katkıda bulunulamayacağını düşünen Boran, özellikle Bilgi Toplumu çağında, çağdaş toplumun seçkin bir ortağı olunamayacağını belirtmektedir (Boran, 2000).

Öğrencileri ülke gerçekleri, ihtiyaçları ve gelişmişlik düzeyi ile bağdaşır yöntemlerle, onların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek suretiyle, modern pedagojik bilgiler ışığında, 2000'li yıllara hazırlama hedefi zorunlu eğitim süresinin yeniden planlanması düşüncesine dayanarak 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı Kanun'la, 1997-1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir.

1983 ve 1997 yıllarında millî eğitimin temel ilkelerinde yapılan değişikliklerden sonra 2004 ve 2009 yıllarında sadece *Okul ile Ailenin İşbirliği* ilkesinde değişikliğe gidildiği görülmektedir.

3.2.2.3. 2004 ve 2009 Yıllarında Yapılan Değişiklikler

10.11.2004 tarihli T.B.M.M. 16'ncı Birleşiminde okul ile ailenin işbirliği ilkesinde değişiklik yapılmıştır. Madde kısa ve genel hatları ile okul ile ailenin işbirliği yapacağı ve okulların yardım ve bağış alabileceğini belirtmekte idi. Bu değişiklikle okul aile birliklerine, kaynak temini için etkinlik düzenleme ve okul bünyesinde kantin, açık alan, salon işletme ya da işlettirme yetkisi verilmiştir. Öğrencinin bağışa zorlanamayacağı ibaresi eklenen maddeye okul aile birliklerinin gelirlerinin Millî Eğitim ve Maliye Bakanlığının müştereken hazırlayacağı yönetmelikle düzenleneceği hükmü eklenmiştir. Son olarak gelirler vergi, resim ve harçtan muaf kılınmıştır.

Değişiklik hakkında söz alan CHP milletvekili Mustafa Gazalcı getirilen değişiklikle paralı eğitime adım atıldığı, eğitim kuruluşlarının ticarileştiği görüşünde olduğunu belirterek sosyal devlete aykırı bir iş yapıldığını belirtmiştir. Okul etkinliklerinin öğrenci başarısına değil daha çok para toplama amacına yöneleceği için yanlış bir iş yapıldığını söylemiştir.

Sonuç olarak okul aile işbirliği ilkesi, 1973'te yasalaştığı biçimiyle okul aile birliklerine Bakanlığın düzenleyeceği yönetmeliklere bağlı olarak bağış toplama yetkisi ve 2004 değişikliği ile okula ait alanların işletilerek ek bir gelir kaynağı yaratma yetkisi vermiştir. 2009 değişikliği ise eğitim kampüsü olmaya müsait eğitim kurumlarında söz konusu gelir kaynaklarının eğitim kampüsü yönetiminin inisiyatifine verildiğini ancak

ihaleler konusunda Bakanlığın yetkili olduğu belirtmektedir (TBMM, 1973, 2004, 2009).

3.3. Kanun'un Çıkartıldığı ve Değişikliklerin Yapıldığı Dönemlerin Değerlendirilmesi

Millî eğitim temel ilkelerinin şekillenmesinin Cumhuriyet tarihine dayanan bir süreç olduğu görülmektedir. 1924'te Halk Partisinin liberal demokratik bir cumhuriyet kurmayı hedeflediği, ademi merkeziyetçiliği gerekli gördüğü ve öğretim sisteminin birleşmesini amaçladığı görülmektedir (Mango, 2007, s.485). İlkelerin kimisi manevi açıdan kurucu karaktere sahiptir. Örneğin milliyetçilik, laiklik ve demokrasi bu türden ilkelerdir ve Cumhuriyet tarihiyle özdeş ilkelerdir.

Atatürk Cumhuriyete millî bir karakter kazandırmayı hedeflemiş ve bu karakterin yabancı düşmanlığı olmayacağını 1923'te belirtmişti (Mango, 2007, s.460). Bu milliyetçilik anlayışı dilde ve ülküde birliği gerektirmekteydi. Daha sonraları etnik sorunlar karşısında Mustafa Kemal yanlısı Türk milliyetçileri Fransız ulusu gibi Türk dil ve kültürü ile birleşen tek bir Türk ulusu hedefledi ve Kürt, Laz ve Çerkez isimlerinin kullanılmasını bu nedenle yasakladı (Mango, 2007, s.495).

Mustafa Kemal'in ırkçılık kuramlarının yaygın olduğu dönemde yaşaması, Türkiye'de eski uygarlıklara ait eserlerin bulunması, Türklerin uygarlığa katkısının Müslüman kültürü ile sınırlı görünmesi gibi nedenlerin onu tarihe yönelttiği düşünülmektedir. Mango, bu durumun Atatürk'ün Türkiye topraklarında yaşayan eski uygarlıkların Türk kökenli olduğu yönündeki görüşüne ve hayali öykülere yönelmesine neden olduğunu düşünmektedir. Yazara göre bu tartışma çağdaş evrenin efendilerince saptanmıştı ve ne yazık ki aptalca yanıtlara yol açmaktaydı (Mango, 2007, s.565). Sonunda milliyetçi Türk ocakları daha sonra Türk Tarih Kurumu tarih yazma görevine sahip oldu. Hazırlanan kitaplar 15-18 yaş grubunun ders kitapları oldu.

Milliyetçiliğin diğer bir boyutu olan dil meselesi başlangıçta işlevsel amaçlara sahipti (Mango, 2007, s.566). Bir Avrupa buluşu olarak dil milliyetçiliğini Almanlar, Finler, Ruslar, Macarlar da kullanılmaktaydı. Fransa ve İngiltere de konuya yakındı ve Mustafa Kemal 1930 yılında bu yönde hedefini belirlerdi. Türk Dil Kurumu arı Türkçeyi oluşturacak, yazılı ve sözlü Türkçe yakınlaştırılacaktı. Atatürk'ten sonra geçerliliğini

yitiren güneş dil teorisi bu dönemin ürünüdür (Mango, 2007, s.568). Afiş ve tabelaların Türkçe olması ve vatandaşların yalnızca Türkçe konuşması zorunluluklarıyla birlikte devlet milliyetçi olmuştu. Mango, Atatürk'ün yaratmak istediği kültür birliğini edebiyat ve sanat açısından anlamlı bulmakla beraber bunun antropolojik açıdan mümkün olmadığını düşünmektedir (Mango, 2007, s.614).

Bu dönemde milliyetçiliği besleyen Alman Nazizm'inden başka faktörler de söz konusuydu. Ekonomik kriz nedeniyle bir çok ülke gibi Türkiye de sadece kendi vatandaşlarına iş imkanı sunuyordu. Bu dönemde Türkiye'de demiryolları, liman ve fabrikalar devletleştirilmişti (Mango, 2007, s.602). Bu koşullar milliyetçi duygu ve düşünceleri besleyen önemli sosyolojik faktörler olmuştur.

Milliyetçilik ilkesi gibi laiklik ilkesi de Cumhuriyetin başlangıcından itibaren gündemde olmuştur. Atatürk batıl inançların etkili olması nedeniyle inanç konusundaki tutumlarda sorun olduğunu düşünüyordu. Dini inançlar batıl karakterinden sıyrılmalıydı. İslamiyet akıl ve ilerlemeye karşı değildi ancak Asya milletinde batıl inançlar Atatürk için ikinci bir din durumundaydı (Mango, 2007, s.460).

Atatürk din adamlarının toplumsal konumuna dair de düzenlemeler getirmişti. Din görevlilerinin sadece görev alanında dini giysi giymeleri bu dönemde yapılmış bir düzenlenmedir (Mango, 2007, s.572). Mustafa Kemal'in rasyonalist, materyalist ve determinist görüşleri desteklediği bilinmektedir diğer yandan Mustafa Kemal ibadet edilmesine karışmamış, İslam'da reform yapmayı amaçlamamış ve kendisini din devrimcisi olarak görmemiştir (Mango, 2007, S.609). Atatürk'ün dini konulardaki tutumunu inceleyen Mango'ya göre dinin kişiye özel oluğu anlayışı Fransız laisizmi kaynaklıdır ve bu nedenle Müslüman bir ülkede uyum sağlanması zor bir konudur (Mango, 2007, s.609).

Yine bu dönemde kadınlar, Medeni Kanun (1926) ile erkeğin tek taraflı ve keyfi boşaması durumunun değişmesi, mirasta pay eşitliği ve kadın öğretmenlerin karma okullarda da ders verebilmesi, hukuk, tıp ve kamu hizmetinde görev yapması ile önemli kazanımlar elde etmiştir.

Çağdaş uygarlık Atatürk için romantik bir tercih değil ülkenin varlığını sürdürmesinin koşuluydu (Mango, 2007, s.507). Bu nedenle basına dahi Cumhuriyeti korumak görevi

yüklenmişti; bunun için basın Cumhuriyetin çevresinde çelikten bir kale olmalıydı (Mango, 2007, s.466).

Cumhuriyetin karakterinin milliyetçilik ve laiklik ilkeleri çerçevesinde şekillenmesi için somut adımlar atıldığı görülmektedir. Demokrasi ilkesi ise geçmişten günümüze sancılı bir boyut oluşturmaktadır. Sorunun izlerini kökende tartışmaları günümüze dek süren İstiklal Mahkemelerine dek götürmek mümkündür. İstiklal mahkemeleri dağıtılan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası üyeleri ve yolları Mustafa Kemal'den ayrılan İttihat ve Terakki üyelerini hedef almıştı ancak 1926'da idam edilenler çağdaşlaşma yanlısı kişilerdi. Mango'ya göre Atatürk bazı İstiklal Mahkemesi kararlarına üzülse de Türk halkı otorite ile yönetilmeye alışık olduğu için otoriter davranıyordu (Mango, 2007, s.522). 1926 İzmir suikast girişimi de yeni Türk Devleti üzerinde Mustafa Kemal'in kendi kişiliğini vurgulamasına neden oldu ve rakipsiz yönetici Nutuk'taki "Samsun'a çıktım" ifadesi ile çağdaş Türkiye'nin doğuşunu kişisel öyküsü, ulusun iradesini canlandıran adamın başarısı olarak anlattı.

Mango, Atatürk'ün kuramsal olarak demokrat olduğunu ancak kendi kültürünü yarattığını belirtmektedir (Mango, 2007, s.610). Onun otoriter bir agnostik (Mango, 2007, s.522), muhafazakar bir devrimci olduğunu ve ülküsünün medeniyet ve huzurun birlikteliği olduğunu düşünmektedir (Mango, 2007, s.496).

Demokrasi açısından sıkıntılı başlayan süreç tarih boyunca da benzer bir kaderi sürdürmüş görünmektedir. Cumhuriyetin kurulduğu dönemden itibaren çeşitli askeri muhtıra ve darbelerle demokrasi geleneği sancılı seyretmiş, demokrasinin kesintiye uğradığı bu dönemlerde iktidarlar eğitim politikalarına da müdahale etmişlerdir.

Planlılık ilkesi açısından Cumhuriyetin kurulduğu dönem ulusal bir karakter arz etmekteydi. Atatürk döneminde yaşanan ekonomik gelişmeler tamamen yurtiçi çabaların ürünüydü; hiç dış yardım alınmamıştı. Devletin ekonomiyi denetlemesi özel girişimi kısıtladı ve milliyetçi rejimi yozlaşmadan korudu (Mango, 2007, s.607). Ancak toplumsal bir devrim olmamıştı, toprak sahipleri ve ileri gelenler taşrada etkili olmayı sürdürdü. Atatürk'ün devrimi toplumsal değil merkez noktası laiklik olan bir devrimdi (Mango, 2007, s.609).

Atatürk öldüğünde Türkiye'de bağımsızlık ve evrensel uygarlık idealleri gençlik tarafından benimsenmiş ancak devrim kendisini yaratan kişi ile bütünleşmişti böylece

devrim ideallerine sadakat Atatürk'ün anısına sadakatle eş anlamlı olmuştu (Mango, 2007, s.602).

Günümüzde bu dönem demokratik hükümet kurulamaması, laiklik politikasıyla toplumun bölünmesi, etnik farklılıkların sindirilmiş olması gibi nedenler bakımında eleştirilmektedir (Mango, 2007, 610).

1970'lerde METK'nın yapıldığı görüşmelere bakıldığında meclis oturumlarında eğitim planlamaları yapılan görüşmelerde ağırlıkla siyasal ve sosyal konularla ilgili tartışmaların yapıldığı görülmektedir. METK'nın yasalaşması, değişikliklere gidilmesi ve uygulanması uzun yıllara dayanmakla beraber umulan oranda hayata geçtiği söylenemez.

METK eğitim politikasına yön veren önemli yasalardandır. Millî eğitim şuraları da bu dönem boyunca eğitime yön veren politikaların izlenmesine imkan vermektedir. Araştırmanın konusu olan Türk millî eğitiminin temel ilkeleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilkelerin bir kısmının araştırma konusu olduğunu dolayısıyla konu hakkında kısmen araştırma yapıldığı ancak ilkelerin tümünün değerlendirilmediği görülmektedir. METK'nın yürürlükte olduğu sürede yapılan ve ulaşılan araştırmalar aşağıdaki sonuçları ortaya koymaktadır:

- Okullarda gerek maddi gerek personel açısından eşitlik sağlanamamıştır.
- Demokratik beceriler hayata geçememiştir. Ders kitaplarında nesnellik sağlanamamış savaşları hatırlatan ve düşmanlığı besleyen dil ve sadakat kültürü korunmuş, tartışma, seçme ve sorun çözme gibi temel demokratik beceriler kazandırılamamıştır.
- Bölgeler ve okul türleri arasındaki öğrenci başarısı açısından farklar eğitimde eşitliğin sağlanamadığını göstermektedir.
- Ailelerin kitap alma ve okuma tutumları anlamlı boyutta düşüktür (%2 öğrencinin evinde en az 100 kitap).
- Ücretsiz kitap dağıtılması ve ŞNT olumlu sonuçları olan uygulamalar olmuştur.

Kanun'un yürürlükte olduğu sürede 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi atılan önemli adımlardan olmuştur. Diğer yandan okul reformlarının önemli eğilimlerinden olarak mesleki eğitim ve demokratlaşma konularında yeterli yol alınamamıştır. TBMM'de yapılan görüşmelerde METK'nın çıkartılmasının amaçları aşağıda sıralanmaktadır:

- Atatürk milliyetçisi kuşaklar yetiştirmek,
- Eğitimin sayısal göstergelerinde gelişmek,
- Kalkınma planları ile uyum sağlamak,
- Fırsat ve imkan eşitliğini gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin milliyetçi karakterde olmasını sağlamak.

Ulaşılan sonuçlar açısından eleştirilere göz atıldığında muasır medeniyet seviyesine ulaşmanın temel amaç olduğu Cumhuriyet Dönemi ideallerine ulaşılmadığının düşünüldüğü görülmektedir. Bağımsız bir çağdaş kültür seviyesine ulaşılamadığını belirten Ülken, kopyacılık krizi içerisinde aşağılık ya da tam tersi azamet kompleksi sorununun açıklıkla tartışılması gerektiği kanaatindedir (Ülken, 2011, s.23). Evrensel boyutta bir eğitim felsefesi arayışı, pedagojik kuramlar, bireysel potansiyel ve donanımların genellikle söz konusu olmadığı görülmektedir. Görüşmelerdeki siyasal vurgular daha çok ideolojik yapılanma ile ilgilidir. 1960 askeri darbesi, 1971 muhtırası, 1980 askeri darbesi ve 1997 askeri müdahalesi Türkiye tarihine ve dolayısıyla eğitim tarihine önemli izler bırakmıştır. Türkiye'nin askeri bir toplum olup olmadığı tartışmalı bir sorundur. Ordu ve siyaset arasındaki yakın ilişki sadece Cumhuriyet Dönemi'yle sınırlı olmayıp Osmanlı Dönemi'nde de benzerlik göstermektedir. İmparatorluk, 19. yüzyıl başlarında oluşum halindeki dünya ekonomisinde yer edinme amacındadır ve batının meydan okuyuşuyla baş etme amacıyla modern bir ordu kurmayı önemli görmüştür. Ancak daha sonra sadece askeri araçlar yardımıyla baş edilemeyeceği siyasal, toplumsal ve ekonomik alanlarda modern bir yapılanmaya gidilmesi gerektiği görülmüştür (Ahmad, 2008, s.11-15).

Kısa bir süre sonra her ne kadar bağımsız bir güç olarak ordu siyasetten uzaklaştırılsa da daha sonra tekrar ittihatçıların siyaset aracı olmuştur. İttihatçılaştırılan ordu yeni siyasal rejimle uyumlu bir şekilde alt orta sınıfı ve onun reform programını desteklemiş, Türkiye'nin kapitalist batıya ayak uydurması ile övünür olmuştur. Bir süredir orduda liberal ve ulusçu öğretmenler ders vermektedir. Ordu, 1919 ve 1920 döneminde yunan işgali, Sevr Anlaşması ve Vahdettin'in Britanya ile işbirliğine giderek ülkenin bölünmesini kabul etmesi neticesinde girdiği ikilemin sonucunda hanedan kimliğini değil yurtsever-ulusalcı kimliği tercih etmiştir. Türkiye Cumhuriyetinin ilk cumhurbaşkanı olan Mustafa Kemal'in ilk icraatı olarak ordudaki rakipleri tasfiyesi, tek partili dönem boyunca ordunun siyasal hayattan tecrit edilmesi ile tamamlanmıştır.

Ancak daha sonraki dönemler ordu siyaset ortak yaşama ilişkisinin sürdüğünü göstermektedir. 27 Mayıs 1960, 12 Mart 1971'de iki kez Demirel görevden alınmasına rağmen aslında ordu kapitalizmi geliştiren AP gibi merkez partilere sempati duymaktaydı. Bu eğilimin nedenlerinden belki de en önemli olanı Sovyetler Birliğinin varlığının bir sonucu olarak çift kutuplu bir dünyada Nato yanlısı anti-komünist tarafta olmanın tercih edilmesidir.

12 Eylül 1980'de kurulan askeri hükümet daha önceki askeri müdahalelere uyumlu bir ekonomik sürekliliği sağlamayı amaçlamıştır. Bu nedenle 1980 müdahalesi sendikal ve siyasal faaliyetleri askıya alarak İMF ekonomisinin önündeki engelleri kaldırmıştır. Ek olarak 1961 liberal anayasasının yerine Galluist (1958) otoriter anayasası ile piyasa ekonomisini korumaya almıştır. Bu gelişmeler ülkede ordunun rolünün ne olduğu sorusunun uzun bir tarihe dayanan haklı bir soru olduğunu göstermektedir.

Kesin olan bir şey var ki, o da 27 Mayıs 1960 darbesiyle birlikte Ordu siyaset alanını sürekli denetimi altında tutmaya çalışmıştır. Özellikle, konumuz olan eğitimdeki değişikliklerin gündeme geldiği dönemler ordunun siyasetteki etkisinin ve siyaset üzerindeki vesayetinin arttığı dönemler olmuştur. Gerek 1971 gerek 1980 askeri müdahalesi yapıldığı dönemlerde Türkiye'yi etkileyen yurt içi ve yurt dışı olaylar bir anlamda benzerlik göstermektedir. Avrupa'da 1968'te yaşanan ve 68 Hareketi olarak anılan toplumsal olayların Türkiye'de görülen etkileri 12 Mart askeri müdahalesinin önemli gerekçelerini oluşturmuştur. Zira o dönemde 68 olaylarından esinlenerek başlayan öğrenci hareketleri, giderek radikalleşmiş ve çatışmalar, banka soygunları, Amerikalılara yönelik şiddet eylemleri gibi sistemi zorlayan bir karaktere bürünmüştür. 1980 öncesinde yükselen toplumsal muhalefet 1971 dönemine benzer bir şekilde giderek radikalleşmiş şiddet ülkenin en önemli gündemi haline gelmiştir. Bu durum sistemi 1971 dönemi gibi zora sokmuş ve benzer biçimde askeri müdahale yapılarak sosyal, ekonomik ve siyasal hayat yeniden şekillendirilmeye çalışılmıştır. Gençlik hareketleri çok sayıda tutuklamalar ve yasaklamalarla durdurulmuş, siyasal ve sendikal faaliyetler tekrar askıya alınmıştır. Her iki dönemde de toplumsal hareketlerin sistem üzerinde yarattığı tedirginlik, toplumun yerleşik yapısının devamına ilişkin tedbirler alınmasına neden olmuş ve bir dizi sosyal ve ekonomik düzenlemenin yanı sıra eğitim programlarında sistemin amacına uygun bir insan modeli yaratma hedeflenmiştir. Bu durum daha sonra tektipleştirme olarak eleştiri konusu olacaktır.

Kardaş, tarih boyunca ordu ve sivil güçlerin ilişkisini bir dansa benzetmektedir. Bu ilişkiyi aşağıdaki biçimde özetlemektedir (Kardaş, 2006, s.174).

- Duraklama ve gerileme devrinde yeniçerilerin vezir ve memurlarla birlikte zaman zaman "askeri cunta" olarak davrandığı görülmektedir.
- 1826 yılında Vaka-i Hayriye yeniçeri ocağının kaldırılmasıyla askerlerin siyaset alanından çekilmesi II. Meşrutiyet olayına kadar sürmüştür.
- Tanzimat, sivil otoritenin hüküm sürdüğü bir dönem olarak devam etmiş ancak I. Meşrutiyet Dönemi'nde Abdülaziz Harbiye marifetiyle tahttan indirilmiştir.
- Daha sonra Abdülhamit rejimine karşı muhalefeti de Askeri Tıbbiyenin örgütlediği görülmektedir. Önce Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti daha sonra Jön Türkler ile askeri güç yeniden örgütlenmiştir.
- II. Meşrutiyet Dönemi'nde sivil kişilerin etkili olduğu İttihat ve Terakki giderek başta Enver Paşa olmak üzere subayların etkili olduğu bir güçe dönüşmüştür. Bu dönemde gerek iktidar gerek muhalefet iktidarı elde etmenin yolu olarak orduyu görmüşlerdir.
- 1961 askeri müdahalesi ile askeri bürokrasi üçüncü bir güç olarak yürütme erkinde yer almıştır: Cumhurbaşkanı, Bakanlar Kurulu ve Millî Güvenlik Kurulu.
- Askeri güç 1971 anayasa değişikliklerinde istemlerini olduğu gibi yerine getirebilmiştir. Sivil kişilerin askeri suçla yargılanabileceği suçlar genişletilmiştir.
- 1980 askeri müdahalesi neticesinde yapılan 1982 Anayasası ile huzur ve güven gibi muğlak kavramlarla orduya ideolojik yetki yüklemesi gerçekleştirilmiştir .

Sonuç olarak 1971 askeri müdahalesini izleyen dönemde METK çıkartılmış, 1980 askeri müdahalesi döneminde ise aynı Kanun tekrar gündeme alınarak benzer nitelikte tedbirlerle düzenlemeler yapılmıştır.

Yakın tarihe kadar ordunun ülkenin sosyal, siyasal yapısında ve dolayısıyla eğitim sisteminde etkili olduğu görülmektedir. Ancak teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler küresel ölçekte her alana doğrudan erişim olanakları sağlamaktadır. Ahmad, Türkiye'de

ordunun gelecekteki rolünün, her zaman olduğu gibi ülkenin yeni dünya düzeni içindeki yerine bağlı olduğunu düşünmektedir (Ahmad, 2008, s.24). Bu durumda görev yapacak hükümetlerin küresel gelişmeler karşısında alacakları tutum önemli olmaktadır.

BÖLÜM IV: BULGULAR- MİLLİ EĞİTİM İLKELERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ

4.1. İlkelerin Değerlendirildiği Dönemler

Araştırma 1973 yılında kanunlaşmış olan ilkelerin, 39 yıl sonra, 2012 yılında ne oranda gerçekleştiğini incelemektedir ancak 1997-1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçildiği için ilköğretim kademesi iki farklı döneme ait farklı veri tabanından izlenebilmektedir. Ayrıca incelenen dönemler açısından önemli olan kanunların çıkartıldığı yılı bir önceki yılın verileriyle karşılaştırmaktır. Bu nedenle araştırma sonucunda ulaşılan veriler beş döneme göre düzenlenen kategoriler içerisinde değerlendirilmektedir.

Tablo 4.1. Araştırma Yıllarının Özellikleri

Dönem	Dönemin Araştırılan İlkeler Açısından Önemi
1972/ '73	METK'nın yürürlüğe girmesinden bir önceki öğrenim yılı
1973/ '74	METK'nın yürürlüğe girdiği öğrenim yılı
1996/ '97	8 Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden bir önceki öğrenim yılı
1997/ '98	8 Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu'nun yürürlüğe girdiği öğrenim yılı
2011/ '12	Araştırma yapılan son öğrenim yılı*

*30/3/2012 tarihinde 12 yıl Zorunlu Eğitim Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu dönem hakkında yapılacak araştırmalar farklı veri tabanına dayanacak ve farklı kategorilerde olacaktır. Bu nedenle araştırma 1973-2012 dönemi ile sınırlandırılmıştır.

4.2. İlkelerin Değerlendirilme Kriterleri

Millî eğitimin temel ilkeleri, 1739 sayılı Kanun'la yayımlanan METK'nın 2. bölümünde 14 adet olmak üzere 4 ila 17. maddeler arasında yer almaktadır. Bu maddelerden Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim ilkeleri niceliksel olarak değerlendirmeye uygundur. Süreklilik, Her Yerde Eğitim, Yöneltme, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları ve Planlılık ilkeleri hem niceliksel hem niteliksel veriler üzerinden değerlendirilebilmektedir. Atatürk İnkılâp ve ilkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi ve Lâiklik ilkeleri, Bilimsellik ilkesi ve Okul ile

Ailenin İş Birliği ilkesi niteliksel veriler ve kaynaklar üzerinden değerlendirmeye uygundur.

İlkelerin gerçekleşmelerinin izlenmesi bir yandan Türkiye genelinde gerçekleşen sayısal verilerin diğer yandan ilkelerin kanunlaşması ve uygulanmalarına ilişkin resmi süreçlerin izlenmesini gerektirmektedir. Millî eğitim istatistikleri, ilkelerin niceliksel kısmının gerçekleşme düzeyini ölçmeye imkân tanımaktadır. Diğer yandan meclis tutanakları, komisyon raporları, kanun ve yönetmelikler ve araştırmacı yayınları niteliksel kaynakları oluşturmaktadır.

Bu durumda dayandıkları veriler açısından da yakınlık gösteren ilkeler gruplanarak incelenmeye uygundur. Ayrıca söz konusu ilke grupları arasında hedefler bakımından da benzerlik bulunmaktadır. Bu nedenle ilkeler aşağıda görüldüğü biçimde gruplanarak değerlendirilmiştir:

- Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim İlkeleri
- Süreklilik, Her Yerde Eğitim, Yöneltme, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları ve Planlılık İlkeleri
- Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi ve Lâiklik ilkeleri
- Bilimsellik İlkesi
- Okul ile Ailenin İş Birliği İlkesi

Millî eğitim temel ilkelerinin adları ve tanımlarına 1739 sayılı METK'nın ikinci bölümünde yer verilmiştir ancak Kanun'da ilkelerin gerçekleşmesinin hangi verilere dayanarak ölçüleceği konusu yer almamıştır. Kanun'da her bir ilke bir anlamda hedefleri de belirten ifadelerle tanımlanmış fakat hedeflere hangi araçlarla, ne kadar sürede, hangi aşamalarla ulaşılmasının planlandığı ve hedeflere ne oranda ulaşıldığını gösterecek ölçme ve değerlendirme araçları yer almamıştır. Bu durum araştırmacı tarafından çalışma alanı olarak değerli görülmüştür. İlkelerin tanımlarına ve ilgili alanyazına dayanarak, aşağıdaki tabloda belirtilen veri kaynakları ilkelerin gerçekleşme araçları olarak varsayılmıştır. Dolayısıyla gerçekleşme düzeyleri bu veriler üzerinden incelenebilir. Ayrıca ilkelerin gerçekleşme düzeyi konusunda diğer bir gösterge olması bakımından ilkelerle ilgili çeşitli kişi ve kuruluşlar tarafından açılan davalar incelenmiş ve kapsamının geniş olması bakımından bu konuya ayrı bir bölüm olarak yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Mili Eğitim Temel İlkelerinin Gerçekleşme Göstergeleri

İlkeler	Veriler
Genellik ve Eşitlik **Fırsat ve İmkân Eşitliği** **Eğitim Hakkı** **Karma Eğitim**	Okul ve öğretmen başına öğrenci sayıları Okullaşma oranları Okuryazarlık durumu Cinsiyet oranları Mezuniyet sayıları Azınlık okulları Burs temini Yatılı bölge okulları ve taşımalı eğitim
Süreklilik **Her Yerde Eğitim** **Yöneltme** **Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları** **Planlılık**	Yaygın eğitim Özel eğitim Mesleki eğitim Meclis tutanakları Kalkınma planları MEB yayınları Yönetmelikler
Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği **Demokrasi Eğitimi** **Lâiklik**	Meclis tutanakları Hükümet programları Ders içerikleri Araştırmalar
Bilimsellik	Ders içerikleri, Araştırma dersleri MLO Fen liseleri BT sınıfları Ders kitapları Fatih projesi Araştırmalar
Okul ile Ailenin İş Birliği	Meclis tutanakları Araştırmalar

4.2. Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim İlkeleri

Birinci grup olarak incelenen ilkeler 1739 sayılı Kanun'un 4,7,8 ve15 numaralı, 1,4,5 ve 12. ilkeleridir. Birinci gruptaki bu ilkeler ülke nüfusunun eğitime erişmesi bakımından önemlidir ve gerek Türkiye gerek dünya ölçeğinde tarihsel dayanaklara sahiptir.

Ortaçağın sona ermesi toplum hayatına şekil veren tüm kurumların değişmesine neden olmuştur. Toplumun siyasete, hukuka, ekonomiye, dine, aileye ve eğitime bakış açısı değişmiştir. Eğitimin varlıklı ve seçkin sınıflara özgü bir hak olma durumundan çıkarak tüm insanlara ulaşması aydınlanma süreci ile mümkün olmuştur. Eğitim *her şeyi herkese öğretme genel sanatıdır* (Leif ve Rustin, 1974, s.64). Söz konusu anlayış, tanrının insanlar arasında ayrım yapmaması, dolayısıyla herkesin ve özellikle kavrayış güçlüğü ya da olumsuz eğilimleri olan insanların özellikle eğitimden yararlanmaları gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Görülüyor ki eğitimin genel olması anlayışı basit bir zihin eğitimi yaygınlaşması durumuna değil derin bir hümanizmaya dayanmaktadır.

Günümüzde eğitim hakkı insan haklarının önemli bir parçası sayılsa da belli başlı medeni kanunlarda adı geçmesi epey zaman almıştır. 1689 İngiliz Haklar Beyannamesi, 1776 Virjinya Haklar Deklarasyonu, 1776 Amerikan Bağımsızlık Deklarasyonu ve Fransız İnsan Hakları Deklarasyonunda eğitim başlığı yer almamıştır (Pimentel, 2006, s.4).

1842 yılından sonra İngiltere'de çocuk işçilerle ilgili sınırlamalar getirilmiş ve çocukların okula devam etme zorunluluğu getirilmiştir. Amerika'da ise 1816 yılı İndiana Anayasası'nın 9. maddesinde eğitim, özgür hükümetin korunmasını sağlayacak bir araç olarak yer almıştır. Eyalet yasalarında herkese açık, ücretsiz eğitimin gerekliliğinden de bahsedilmektedir (Pimentel, 2006, s.5). Ayrıca Marx ve Engels'in sosyalist, dinden bağımsız (anti-clerical) bilim, araştırma ve öğretim özgürlüğü fikirleri de eğitim hakkı kavramının gelişimine katkıda bulunmuştur. 19. yüzyılın ikinci yarısında Alman İmparatorluğu Anayasası'nın "Alman Halkının Temel Hakları" bölümünde ve daha sonra 1919'daki Weimar Anayasası'nda eğitim ve öğretime ayrıca yer verilmiştir. Eğitimi temel bir insan hakkı olarak tanımlayıp bunun devlet tarafından sağlanması gerektiğini ilk kez konu eden anayasa ise Stalin'in 1936 tarihli Sovyet Anayasası'dır. Burada eğitim bireyin ve ailenin sorumluluğu olmaktan çıkıp devletin görevi haline gelir. Tüm sosyalist anayasalarda eğitim bir temel hak olarak tanımlanır. 20. yüzyılda bir çok uluslararası, bölgesel ve ulusal yasalar eğitimi temel bir hak olarak tanımlanmaktadır (Pimentel, 2006, s.5). Yazar son olarak Birleşmiş Milletler Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'nin 26. maddesinde (1948) herkesin ücretsiz zorunlu eğitime katılmaya hakkı olduğunun altının çizildiğini belirtmektedir. Eğitimin kişilik

gelişimi, insani gelişim, temel özgürlükler ve insan hakları konularındaki rolünün tanındığını belirterek bu durumun önemini aşağıda görüldüğü biçimde vurgulamaktadır:

> Eğitimi temel insan haklarından biri olarak tanımak, odağı eğitimin salt ekonomik kalkınmanın bir aracı olarak algılanmasından kurtarır. Uluslararası anlaşmalarla yasal olarak sabitlenen bu hak eğitimin sadece bir sosyal yardım ve yatırım aracı olarak görülmesinden uzaklaştırmıştır. Eğitim, bireyleri güçlendiren ve onur, sağlık gibi temel ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayan bir araç olmanın yanında kişilik gelişimini de sağlayan bir yol olarak tanınır. Bunun yanında eğitimli bireyin kalkınmaya da katkısı olacak ve içinde bulunduğu toplumda barınma, sağlık ve gıda temininin de iyileştirilmesine yardımı olacaktır (Pimentel, 2006, s.7).

Ancak Dünya Ticaret Örgütü'nün Hizmet Ticareti Genel Sözleşmesi (General Agreement on Trade in Services) getirdiği rekabet ve serbest ticaret kavramları ile ticaret kanunları ve insan hakları kanunları arasında çelişkiler doğurmaktadır. De-regülasyon, özelleştirme ve kamu harcamalarının ile teşviklerinin kısılması kamusal eğitim uygulamalarını vurmaktadır. Bu anlayış algının halk yararından bireysel yarara doğru kaymasına neden olmaktadır. Bu kapsamda, haklarda belirtilen "eğitime erişim hakkı" devlet tarafından finanse edilecek ücretsiz eğitimi garanti etmemektedir (Pimentel, 2006, s.7). Bu anlayış neticesinde özel kuruluşlarca verilen eğitim eşitsizliklere neden olmaktadır: kamusal eğitim sadece maddi gücü daha iyisine yetmeyen insanlar tarafından tercih edilmek zorunda kalınan bir siteme dönüşmektedir. Bu ikili eğitim siteminin toplumları da bölerek yarattığı eşitsizliğin din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımcılıklarının da temelini oluşturduğunu düşünen Pimentel (2006, s.7) ailelerin geçim derdiyle çocuklarından birden fazlasını okula gönderemeyip çalışmaya yönlendirmek zorunda kaldıklarını şu şekilde belirtmektedir:

> Eğitim fakirlik döngüsünden kurtulmanın yegane yoludur. Eğitim yoluyla çocuklar, özellikle de kız çocukları daha yüksek gelirli işler bulabilecek, böylelikle bir yandan aile gelirine katkıda bulunup diğer yandan sağlıklı kalabileceklerdir. [poverty cycle diye geçer fakirliğin kuşaklar arası aktarılma hali, düşük eğitimli bireylerin düşük gelirli işlerde çalışmaya mahkum olup bu nedenle çocuklarının da eğitim seviyelerinin düşük olmasını ifade eder] (Pimentel, 2006, s.7).

Yurttaşlık Hakları 7. maddesi gereği, Eşit İstihdam Fırsatları Bakanlığı kurulan ABD'de, kadın-erkek gözetmeden tüm yurttaşların oy verme hakkı olduğu, af hakkı olduğu, devlet kurumları ve devlet okullarında hakkını aramak üzere avukat tutabileceğini vurgulayan (U.S. EEOC) Kanunu yürürlüğe koymuştur. Kanun'un ana

hedefi devlet kurumlarında ayrımcılığı engellemek olarak belirtmişir. Devlet eşit istihdam fırsatları yaratmayı yasalarla güvenceye almıştır.

2002-2007 döneminde UNESCO'nun belirlediği hedefler yeni bir eğitim vizyonu ve profili ortaya koymaktadır. Hedefler şöyle sıralanmaktadır (Unesco, 2002, s.7) :

- Eğitim İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi doğrultusunda temel bir insan hakkı olarak teşvik edilecek.
- İçeriklerin çeşitlendirilmesi ve evrensel değerlerin teşviki yoluyla eğitimin kalitesi artırılacak.
- Politika ve temasların yanında bilgi, iyi örnekler, yeniliklerin paylaşımı yoluyla deneysellik teşvik edilecek.

İnsanlığın geleceği evrensel eğitim politikalarıyla gerçekleştirilecek eğitim, eşitlik, özgürlük, onur ve adil sosyal ve ekonomik kalkınmada yatmaktadır. Ne var ki salt evrensel formel eğitim özgür bireyler yetiştirmeyi garanti etmemektedir. Dünya genelinde her bireye eğitim sağlama amacıyla daha çok şey yapılmasının gereği ortadadır ancak bu zaman zarfında eğitim, bireylerin içinde yaşadıkları topluma aktif ve bilinçli olarak katkıda bulunmalarını sağlamak üzere üzerine düşeni yapmaya, hedeflerine ulaşmaya çalışmaya devam etmelidir. Bu amaçla eğitim, bireylerin kültürel geçmişine saygılı olmalıdır. Hak temelli bir eğitim anlayışı, eğitim sürecine katılan tüm bireylerin insan haklarına saygıyı gerektirir. Bunun yanında eğitim bir öncelik değil bir haktır ve hiç bir birey eğitim hakkından mahrum bırakılamaz. Böyle bir anlayış ancak bireylerin otonomilerine ve onurlarına saygı gösterildiğinde gerçekleşir. Ayrıca bireylere, eğitim faaliyetlerinde aktif rol alabilmeleri için kendi gerçekliklerinin farkına varmalarını sağlayacak tüm gerekli kaynaklar sağlanmalıdır (Unesco, 2002, s.9).

Avrupa ülkelerinde parasız ilköğretim yani eğitim ve öğretim hakkı, eğitim zorunluluğundan epey sonra, devrimden 100 yıl sonra gerçekleşmiştir. Fransa, İngiltere ve Prusya'da önce zorunluluk yaklaşık yüz yıl sonra parasızlık ilkeleri (kitap, gereç, beslenme hariç) yürürlüğe girmiştir (Altunya, 2003, s.34).

Okullarda Vatandaşlık ve Demokrasi Öğretimi raporunda (İngiltere), vatandaşlık eğitiminin tüm sınıflarda toplam müfredatın %5'ini oluşturması gerektiği ve vatandaşlık eğitiminin temel iki içeriği olan "eşitlik ve insan hakları" ilkelerinin zorunlu öğretimin sonunda öğrenciler tarafından kavranmış olması gerektiği yönünde bir ifade

bulunmaktadır. Bu ilkeler açıldığında temel değerlerin "insan onuru ve eşitliğine inanç", "eşit fırsatlar yaratmayı benimseme" ve "insan haklarına karşı hassasiyet geliştirme" olduğu görülmektedir (QCA, 1998, s.1).

Bunun yanında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları konvansiyonunda öğrencilerin ayrımcılık ve eşit fırsatlar terimlerinin anlamını kavramaları, Avrupa İnsan Hakları Komisyonu ve Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi kapsamındaki hak ve sorumluluklarının bilincinde olmalarının gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Eğitimde eşitlik konusunda önemli bir belge olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. maddesi ise doğrudan eğitime yöneliktir: "Her bireyin eğitim hakkı vardır. Eğitim ilkokul ve temel eğitim düzeyinde ücretsiz olmalıdır. İlköğretim zorunlu olmalıdır ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygılı bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir. Tüm halklar, etnik ya da dini gruplar arasındaki anlayışı, toleransı ve arkadaşlığı teşvik etmelidir."

Birleşmiş Milletlerin konu hakkındaki hükmü aşağıda yer almaktadır (Un. Org):

> 1989 yılında Birleşmiş Milletler, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Konvansiyonunu benimsemiştir. Buna göre aksi yasalarca belirtilmediği sürece 18 yaşın altındaki bireyler "çocuk" olarak tanımlanır. Konvansiyona göre çocuğun eğitimi ailesi ve kendi kültürel kimliğine, diline ve kültürel değerlerine saygılı bir biçimde yapılmalıdır ve çocuğu özgür bir toplumda anlayış, barış, tolerans, cinsiyet eşitliği konusunda sorumluluk sahibi, başkalarının etnik, millî ve dini değerleine saygılı bir birey olarak yetiştirmelidir. Bunun yanında, azınlık ve yerli halkların çocuklarının kendi kültürlerini yaşamaya ve dinleri ile dillerini rahatlıkla kullanmaya hakları vardır.

Uluslararası Af Örgütü'nün 1998 yılı "öğretmenler ve bilim çevresi" haber bülteninde Avrupa Konvansiyonu tarafından belirlenen ve 1985 yılında Bakanlar Kurulu tarafından kabul görmeye başlayan eğitimde eşitlik tavsiyelerinin 85. Maddesi okullarda insan hakları eğitiminin başlamasına yöneliktir. Aynı konsey, son zamanlarda tavsiyelerine 1346 no'lu tavsiyeyi eklemiştir. Bu madde, müfredat içeriklerinin taranarak tüm olumsuz stereotiplerin müfredattan çıkarılarak değişik kültürlerin olumlu yönlerinin vurgulanmasını tavsiye ederek bir kez daha eğitim müfredatlarında insan hakları eğitiminin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Ayrıca Uluslararası Af Örgütü'ne göre insan hakları eğitimi hükümetler arası düzeyde de ortak fikir birliği gerektirmektedir (National Union of Teachers, 2014).

II. Dünya Savaşı sonrası yeni anayasalar evrensel hak belgelerine uyumlu olarak hazırlanmıştır. Genel eğitimin tüm çocuklar için parasız ve laik olması sağlanmıştır. İtalya 1947'de 8 yıllık zorunlu parasız eğitime geçmiştir. 1949'da Almanya'da anayasa ile din dersi seçime bağlanmıştır (Altunya, 2003, s.28).

Türkiye'de eğitim hakkı Osmanlı Dönemi'nden itibaren gündem oluşturmuştur. Padişah II. Mahmut'un İstanbul'da çalışacak erkek çocuklara ilköğretim zorunluluğu getirmesi devlete bir ödev yüklememekle beraber olumlu bir başlangıç olmuştur. Osmanlı Dönemi'nden günümüzde yürürlükte olan 1980 Anayasası'na kadar olan sürede eğitim hakkı konusuyla ilgili değişiklikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Altunya, 2003, s.34-35):

- 1839-Tanzimat Fermanı, eğitim etkinliklerine zemin oluşturmuştur,
- 1845- Devlet yönetimine gerekli memurları yetiştiren geçici bir örgüt kurulmuştur,
- 1857- Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur,
- 1856- Islahat Fermanı, her çocuk sivil-askeri okullara eşit koşularda girebilir hükmü gelmiştir,
- 1862- Eğitimde cinsiyet ayrımı yapılamayacağı buyruğu yayımlanmıştır,
- 1863- Okuma ve bilgi edinmenin erdemleri konulu buyruk yayımlanmıştır,
- 1869- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (198 madde, Fransız eğitim sisteminden etkilenmiştir. METK gibi eğitimin tüm boyutlarını düzenler) ile 6-10 yaşları arasındaki kız ve 7-11 yaşları arasındaki erkek çocuklara ilkokula (sıbyan mektebi) devam etmek zorunluluğu getirilmiştir.

Mahalle ve köylere "ilkokul", beş yüz evli yerleşimlerde "ortaokul", bin evli yerleşimlerde "idadi" (ortaöğretim okulu), daha gelişmiş yerlerde "lise", İstanbul'da "üniversite" (Darülfünun) ve "yüksekokullar" açılması ve Müslüman olmayanların ilk ve ortaokullarda kendi dillerinde, ileri aşama okullarında Türkçe (Osmanlıca) eğitim görmeleri kararları alınmıştır. Eğitim giderleri düzenlemeleri, ilkokul giderleri halk tarafından, ortaokulların il eğitim bütçesinden, liseler başarılı yoksul çocuklar hariç paralı, her dinsel grubun %5 nüfusu parasız, öğretmen okulu öğrencilerine harçlık, üniversiteler paralı olacak şekilde yapılacaktır (Altunya, 2003, s.35). Tüzük önemli bir uygulama olanağı bulamamıştır. Ancak anayasalı dönemlere ışık tutmaktadır.

- 1876 - Kanun-i Esasi ile ilköğretim zorunluluğu, eğitimde devlet gözetimi, inanç-vicdan özgürlüğü ilkeleri gelir. Parasız eğitim ilkesinden henüz bahsedilmemektedir.
- 1913 - Tedrisat-i İptadiye Kanun Muvakkatı (Geçici İlköğretim Yasası) ile zorunlu 6 yıllık ilköğretim, devlet okullarında parasız ilköğretim yasalaşmıştır.
- 1919 - Liselerin paralı olmasının yanı sıra %20 parasız /yatılı öğrenci okutulacağı hükmü gelmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde eğitim hakkı Cumhuriyetin kuruluşuyla gündeme alınmış görünmektedir.

- 1924 Anayasası ile öğretim serbestliği, genellik, (kadın-erkek) parasız ilköğretim ve ilköğretim zorunluluğu ilkelerini belirlemiştir.
- 1924 - Tevhid-i Tedrisat Kanunu (430 sayılı) ile dogmatik bilgi yerine bilimselliğin gelmesini sağlamak için eğitim denetimi Millî Eğitim Bakanlığına verilmiştir.
- 1949 - İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi imzalanmıştır (bildirge günümüzdeki eğitim öğretim hakları açısından yaygın anlayışı ortaya koymaktadır). IV. Şurada Demokratik Eğitim konusu irdelenmiştir.
- 1950'lere dek, okur yazarlığın yükselmesi amacıyla, vatandaşlara eğitim yükümlülüğü ve eğitim vergisi uygulamaları gelmiştir.
- 1954 - Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi onaylanmıştır.
- 1961 Anayasasında eğitim öğretim başta gelen devlet ödevidir, İlköğretim zorunlu ve devlet okullarında parasızdır, din öğretimi isteğe bağlıdır. Yasada ek olarak aile ve çocuğun korunması, düşünce özgürlüğü, üniversite özerkliği ilkeleri yer almaktadır (Altunya, 2003, s.36-38).
- 1994 - Çocuk Haklarına Dair Sözleşme imzalanır, sözleşme İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ndeki ilkelere dair yaptırımlar getirmektedir.
- 1982 Anayasası ile öğrenme ve öğretme özgürlüğüne sınırlamalar gelmiştir. Bununla ilgili olarak düşünce özgürlüğü konusu, kanaat hürriyeti ve kanaati açıklama hürriyeti olarak ikiye ayrılarak sınırlandırılmıştır. Oysa açıklanmayan düşüncenin varlığı kuşkuludur. Üniversiteler bilim kurulu yerine eğitim öğretim kurumu olarak tanımlanmıştır. Eğitim ve öğretimin Atatürk ilkeleri ve

> inkılapları esaslarına göre olması gerektiği ve eğitim ve öğretim hürriyetinin anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldıramayacağı belirtilmektedir. Bu anayasada devletin kişiler için var olmadığı açıktır. 65. madde ile hiç kimseye devletin sosyal ve ekonomik hakları gerçekleştirmesini isteme hakkı verilmez (Altunya, 2003, s.48-54). Bu madde devletin ödevlerini yerine getirmesinin maddi olanaklarla sınırlı olduğunu belirtmektedir.

Eğitim olanaklarının sağlayıcısı olan okullara insanların erişebilmeleri halen sürmekte olan bir amaçtır. Okullaşmanın ölçülmesi konusu özellikle 20. yüzyıl itibarıyla önem kazanmıştır.

Toplumların eşitlik anlayışları birbirinden çok farklı olsa bile eğitsel fırsat eşitliği söz konu olduğunda gösterdikleri duyarlık aynıdır. Bu durum akademik çevrelerden kamuoyu çemberlerine kadar çeşitli düzeylerde tartışmalar yapılmasının nedeni olmaktadır. Fırsat eşitliği kavramının beşiğini oluşturan Batılı sanayi toplumlarında, özellikle 1970'li yıllarda "okul servisleri", "çok amaçlı eğitim", "öğrenim kredisi" vb. fırsat eşitliği denemelerinin tutuşturduğu alevli tartışmalar siyaset, ideoloji ve toplumsal bilimler arasında kesin bir ayrım bulunup bulunmadığının sorgulanmasına bile yol açmıştır (Tan, 1987, s.245).

Ortaçağda Avrupa'da çocuğun konumu tümüyle aileye ve özellikle babaya bağımlıdır. Baba serf ise oğul da serf, baba zanaatçıysa oğul da öyle olmak durumundadır. Kaldı ki, feodal düzende aile temel üretim birimini oluşturduğu için çocuk yaşamı boyunca bu birimin kopmaz bir parçası olup onun kesin yetkisi ve sorumluluğu altındadır. Bir üretim birimi olarak aile, çocuğa yaşam boyu gereken bilgi ve becerileri sağladığı gibi onun toplumsal güvenlik gereksinimini yanıtlayan bir kurum işlevini de görmektedir. Aileler arasında iş gücü değiş tokuşunun ender olduğu ve her ailenin toplumsal konumunun kuşaklar boyu aynı kaldığı bu sistemde "fırsat" ve "fırsat eşitliği" kavramlarına yer olmadığı belirtilmektedir (Tan, 1987, s.246). Sanayi Devrimi sonrasında çocukların aile dışına mesleksel göçü hızlanmış, işe ve mesleğe hazırlanmaları da, çalışamayacak duruma düştüklerinde bakım ve gözetilmeleri de artık toplumsal sorumluluk konusu sayılmıştır. Yazar, zamanla, özel okulların da devlet bütçesinden desteklenmesinin, çok amaçlı okullar açılmasının eşitsizlikleri gidermediğini belirtmektedir.

Eşitlik düşüncesine dayanan Amerikan sisteminin de bazı eşitsizlikleri gizlemekte olduğu görülmektedir. Öncelikle, parasız okullar fırsat eşitsizliğinin çocuğun iş gücüne gereksinimi gibi ekonomik nedenlerini ortadan kaldırmadığını, ikincisi, okul, öğretmen, vb. olanakların sağlanmasına bunlardan yararlanılması anlamına gelmediğini belirtmektedir. Bu olsa olsa, sorumlulukta okula ve topluma edilgen, çocuğa ve aileye etkin bir rol verilmesi demektir ki zorunlu eğitimle ancak kısmen çözümlenebilmiştir. Nihayet, orta öğretimde üniversiteye ya da mesleğe hazırlayan programların ayrıştırılmasının da bireysel eğitim olanaklarını kısıtlayabileceği unutulmamalıdır (Tan, 1987, s.248). Eğitimde fırsat eşitliği kavramına, okulun girdileri yerine etkilerini temel alan tanımlarla yeni yaklaşımlar getirilse bile sorunu tümüyle çözümleyebilmek olanağı bulunmamaktadır. Çünkü okul, öğrencinin yaşamındaki tek etki kaynağı değildir. Özellikle aile çevresi çocuğun okula gittiği süre boyunca başarıyı şu ya da bu yönde etkileme gücünü sürdürmektedir.

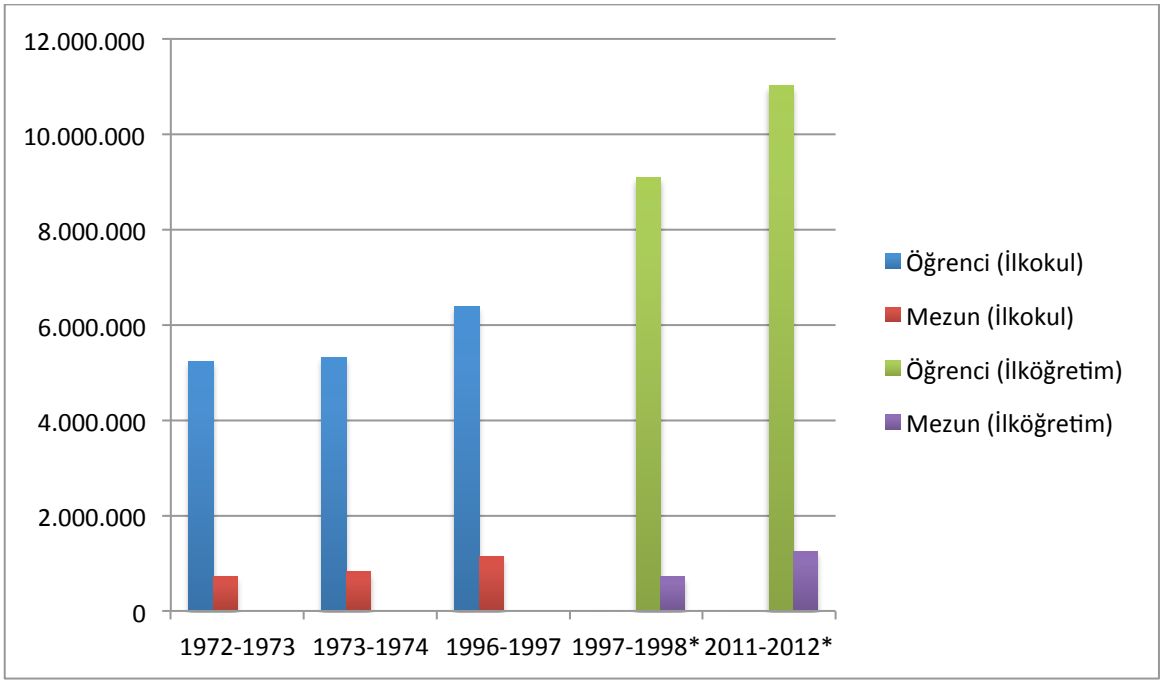
Orta öğrenimin yetenek temeline göre herkese açık olmasına karşın eğitsel-toplumsal fırsatlarda değişme olasılığının kolay kolay gerçekleşemeyeceğini daha II. Dünya Savaşı'nın sonunda ortaya çıktığı görülmektedir. İngiltere'de, A.B.D.'de ve Kanada'da yapılan bu araştırmalar, eğitim reformlarının farklı toplumsal-ekonomik sınıflardan gelen öğrencilerin başarı oranlarını değiştiremediğini ortaya koymaktadır (Tan, 1987, s.253). Eğitimin yararlarında eşitlik sağlanamasa bile "eğitimden yararlanmada eşitlik", kavramın çağdaş toplumda vazgeçilemeyecek boyutunu oluşturmaktadır. Yetişkin yaşamındaki fırsatları genişletmek eşitlikçi ülkünün önemli amaçları olarak görülmektedir (Tan, 1987, s.259).

Eğitimde fırsat eşitliğinin, toplumdaki sosyal, ekonomik ve mesleki fırsat eşitliğinden bağımsız olarak düşünülemeyeceği, bu durumun, eğitime verilen önemi azaltmayacağı belirtilen UNESCO araştırmalarında eğitim sisteminin de, bundan böyle, birbirini hazırlayan bir zincirin halkaları gibi değil, birçok giriş kapısı olan "yaşam boyu eğitim"e dönük olarak işlemesini gerektiği vurgulanmaktadır. Yalnızca yapısal değişikliklerin beklenen sonucu vermeyeceği de bilinmektedir. Sistemin tüm gerekleriyle yerleşebilmesi ve başarılı olabilmesi ise sanıldığından uzun bir zaman gerektirmektedir. Okullar, tümü ile istenilen şekilde donatılmış olsa bile, toplumdaki genel fırsat eşitliği ve kuvvet dengesinde değişiklikler gerçekleştirilmeden, okuldaki fırsat eşitliğini değiştirmekle önemli bir sonuca ulaşılması ya olanaklı olmayacak ya da

öğrenciler gerçekleştirilemeyecek bir beklentiye göre hazırlanmış olacaklardır. Prof. Cardinet'e göre, gelişmekte olan ülkelerde, eşitlik, herkesin devam edebileceği kadar okul binası yapmak şeklinde somutlaşırken, bu aşamayı tamamlamış batı kültürlerinde, fırsat eşitliği başka kavramlar altında (ör: değerlendirmelerde ve giriş sınavlarında) gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 1979, s.204-206).

Araştırmada birinci grup ilkelerin gerçekleşmesini ölçmek amacıyla Türkiye genelinde okul ve öğretmen başına öğrenci sayıları, okullaşma oranları, okuryazarlık durumu, cinsiyet oranları, mezuniyet, burs temini, yatılı bölge okulları ve taşımalı eğitim ve azınlık okulları ile ilgili niceliksel bulgular incelenmiştir. Niceliksel bulgular ilkelerin hedeflerine ne oranda ulaşıldığı bilgisini veren önemli parametrelerdir. Bu bölümde yer alan tüm tablo ve grafikler öncelikle millî eğitim istatistiklerine dayanmak üzere araştırmacı tarafından derlenerek hazırlanmıştır.

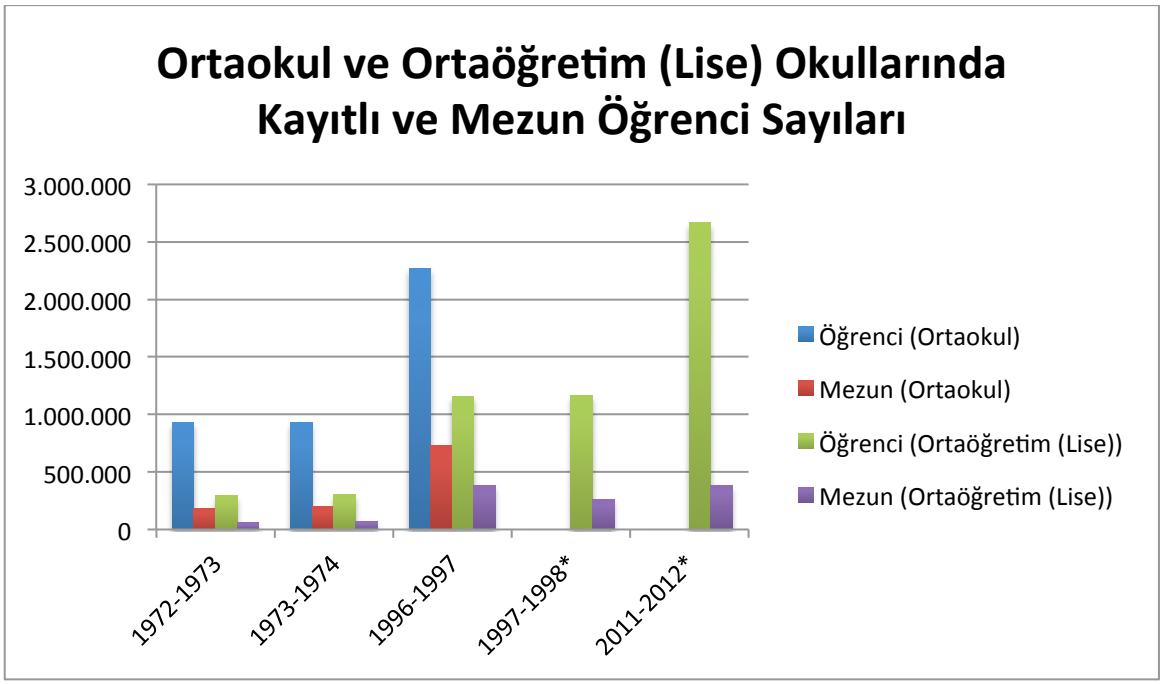
Grafik 4.1. İlkokul ve İlköğretim Okullarında Kayıtlı ve Mezun Öğrenci Sayıları



*18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.

Kaynak: TÜİK, İstatistik Göstergeler, 1923-2011; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eitim, 1997-1998; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2000'01; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2011-2012; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012-2013.

Grafik 4.2. Ortaokul ve Ortaöğretim (Lise) Okullarında Kayıtlı ve Mezun Öğrenci Sayıları



*18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.
Kaynak: TÜİK, İstatistik Göstergeler, 1923-2011; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eitim, 1997-1998; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2000'01; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2011-2012; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012-2013.

Grafik 4.1 ve 4.2 verilerine baktığımızda 1972-1973 ve 2011-2012 öğrenin yıllarında ilkokul ve orta okul toplam öğrenci ve mezun sayıları aşağıdaki tablolarda görülmektedir. Öğrenci sayıları 1973 yılında nüfusun %19'unu, 2012 yılında ise %16'sını oluşturmaktadır:

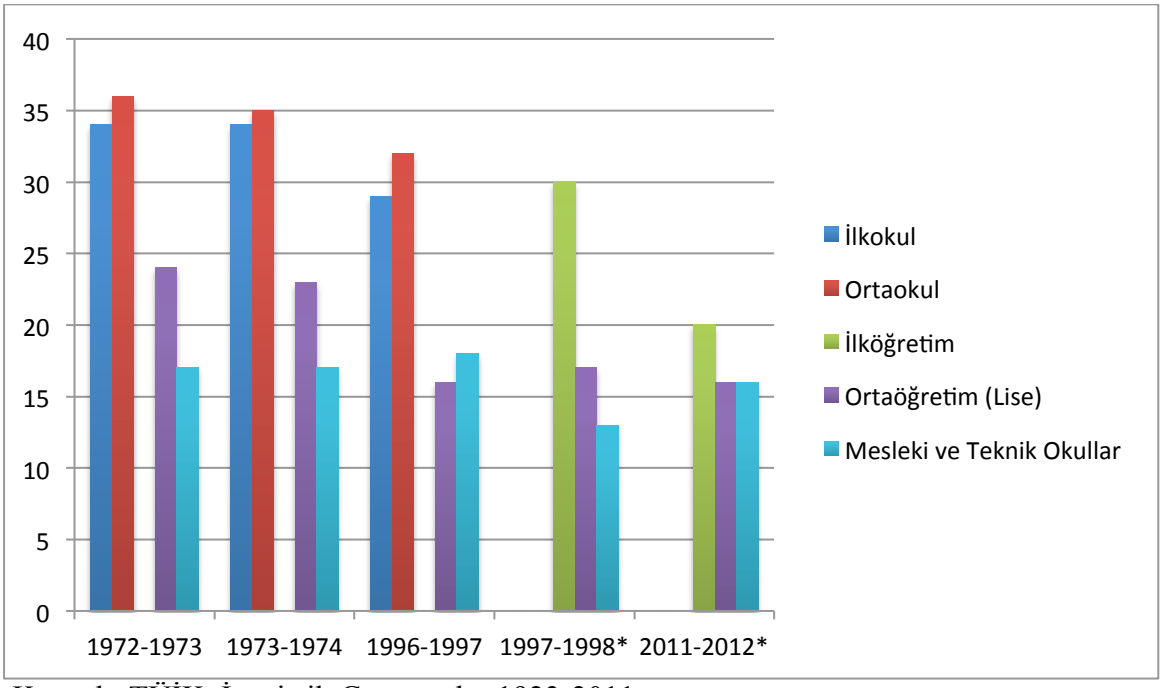
Tablo 4.3. İlköğretim Öğrenci ve Mezun sayıları

Dönem	Okul Türü	Öğrenci	Mezun
1972-1973	İlkokul ve Ortaokul	6.174.468	910.530
2011-2012	İlköğretim	11.019.301	1.252.147

1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi nedeniyle veriler ilk üç dönemde ilkokul, ortaokul ve lise, son iki dönemde ise ilköğretim ve lise şeklinde kategorilere ayrılmaktadır.

Grafik 4.1., 4.2. ve 4.3.'te görüldüğü üzere araştırılan ilk üç dönem 5 yıllık ilkokul ve son iki dönem 8 yıllık ilköğretim verilerine göre düzenlenmiştir.

Grafik 4.3. Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı*

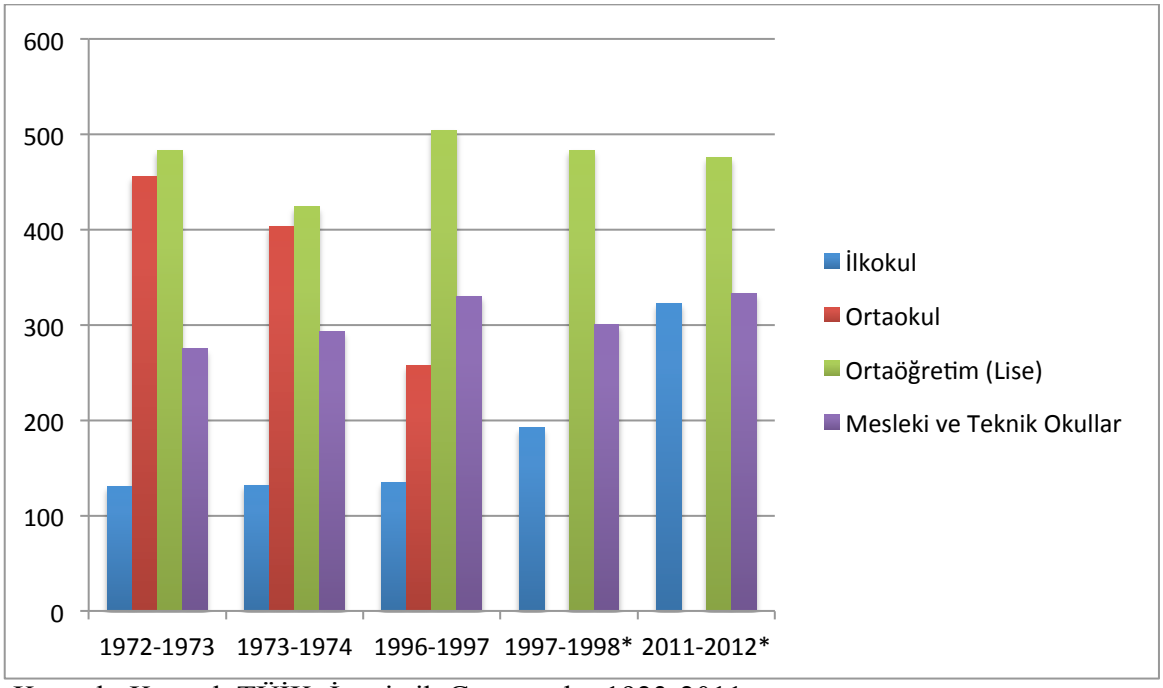


Kaynak: TÜİK, İstatistik Göstergeler 1923-2011.

*18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.

Grafik 4.3'te 8 yıllık ilköğretim uygulandığı dönemde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düştüğü görülmektedir. İlkokul/ ilköğretim kademesinde öğretmen başına 34 öğrenciden 20 öğrenciye, ortaöğretim kademesinde 24 öğrenciden 16 öğrenciye düşüş görülürken mesleki ve teknik okullarda anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Grafik 4.4.'te ise okul başına düşen öğrenci sayısındaki değişiklikler gösterilmektedir.

Grafik 4.4. Okul Başına Düşen Öğrenci Sayısı*



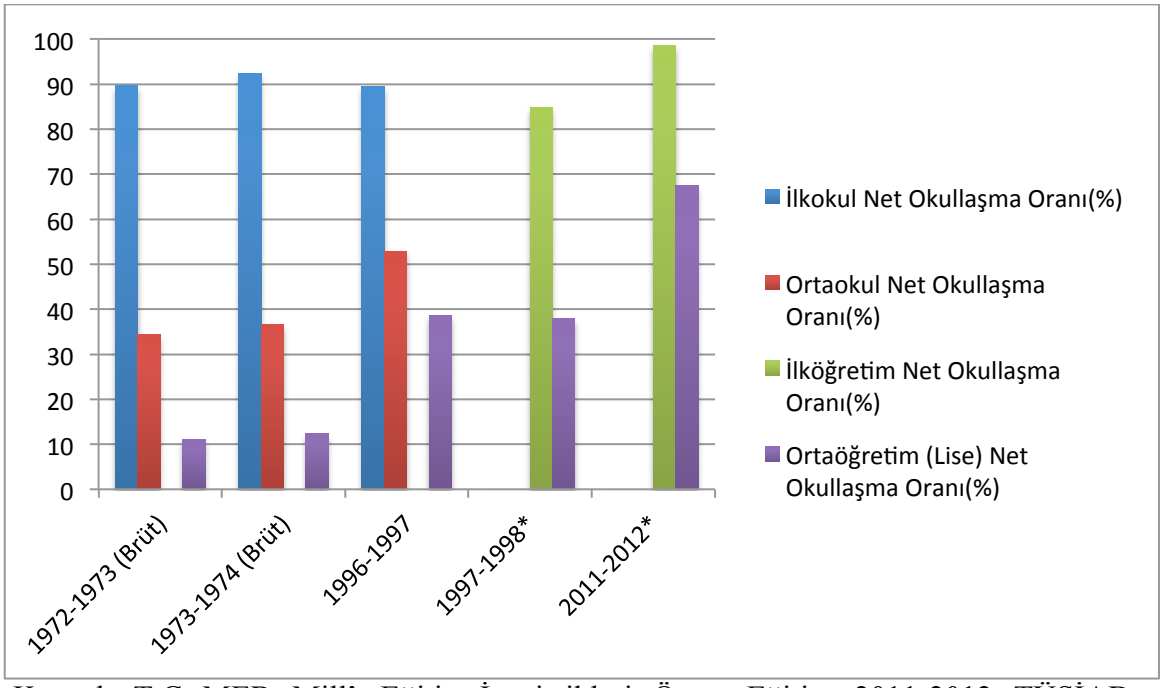
Kaynak: Kaynak TÜİK, İstatistik Göstergeler 1923-2011.

*18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.

Grafik 4.4'te görüldüğü üzere araştırmanın birinci döneminde okul başına düşen öğrenci sayısı ilkokul ve ortaokul toplamı olan 587 öğrenci iken son dönemdeki ilköğretim okullarında bu sayı 327'ye düşmüştür. Ortaöğretim kademesinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Birinci grup ilkelerin gerçekleşme düzeyini gösteren diğer bir veri türü okullaşma konusundaki gelişmelerdir. Grafik 4.5 incelenen dönemlerde okullaşma oranlarını göstermektedir.

Grafik 4.5. Okullaşma Oranları



Kaynak: T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2011-2012; TÜSİAD, Türkiye'de Eğitim, Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri sf. 224-226.

*18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.

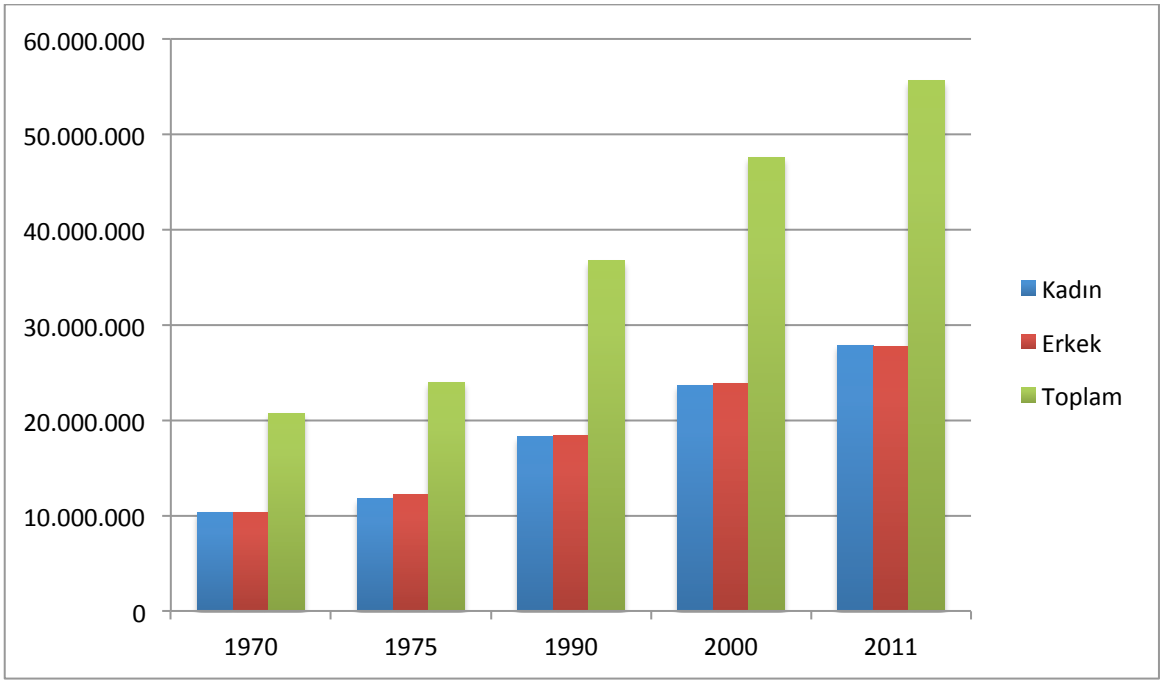
Grafik 4.5'te zorunlu eğitim çağında okullaşma oranının araştırmanın birinci döneminde 89,6, araştırmanın son döneminde ise 98,67 olduğu görülmektedir. Oran özellikle 8 yıllık eğitim uygulaması ile belirgin bir gelişme göstermiştir. 1972-1973 döneminde ortaöğretim kademesinde %11 olan okullaşma oranı 1997-1998 döneminde %37,87'ye, 2011-2012 döneminde ise %67,37'ye yükselmiştir.

Yetişkin nüfusun okuryazarlık hakkındaki verileri nüfus sayımının yapıldığı beşer yıllık dönemlerde gözlenmiştir. Okuryazarlık 1980 askeri darbe döneminde gündeme alınmış okuma yazma kampanyaları ile %100 okur yazarlık hedeflenmiştir ancak gerek yayımlanan sayılar gerek kampanyanın uygulanmasındaki zorlamalar eleştiri konusu olmuştur.

16.6.1983 tarih ve 2841 sayılı Kanun'la okuma yazma seferberliği başlamıştır. Yasada kurslara katılım için maddi ve manevi teşvikler görülmektedir (T.C.Resmi Gazete, 1983). Ayrıca sayının MEB tarafından abartıldığı, 1983-84 için %85,8 olarak verilen oranın %80'in altında olduğu düşünülmektedir (Okçabol, 2005, s.85)

Araştırmanın incelediği döneme tekabül eden yıllar grafik 4.6.'da görülmektedir.

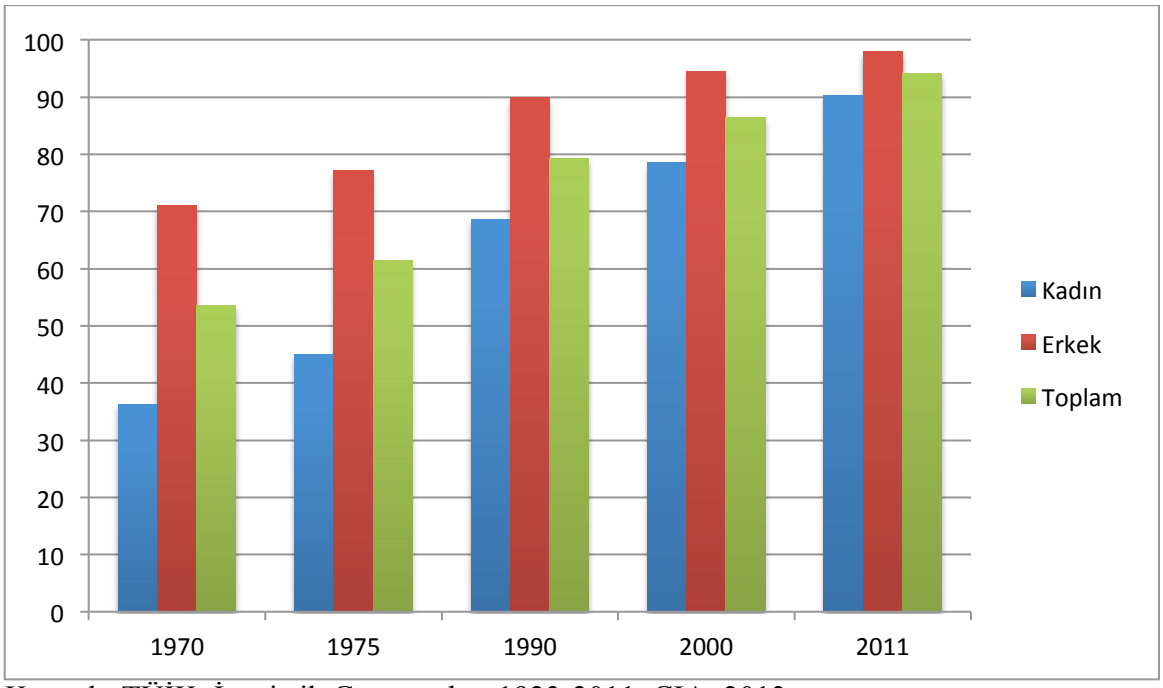
Grafik 4.6. Yetişkin Nüfusun Cinsiyet ve Okuryazarlık Sayıları (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus)



Kaynak: TÜİK, İstatistik Göstergeler, 1923-2011.

1970 yılında 20,726,989 olan okuryazar sayısı 2011 yılında 55,618,439 olmuştur. Ancak konunun sayılardan ziyade oranlarla ifade edilmesi gerekmektedir. Grafik 4.7'de okuryazarlık oranları görülmektedir.

Grafik 4.7. Yetişkin Nüfusun Cinsiyete Göre Okuma Yazma Bilen Oranı (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus)



Kaynak: TÜİK, İstatistik Göstergeler, 1923-2011, CIA, 2013.

Grafik 4.7'de görüldüğü üzere 1970 yılında 53,61 olan okuryazar oranı 2011 yılında 94,1'e yükselmiş 1970 yılında 46,39 olan okuma yazma bilmeyen oranı 2011 yılında 4,11'e düşmüştür.

Birinci gurup ilkelerin gerçekleşme düzeyinin göstergelerden bir tanesi de okuma yazma bilmeyen oranı eğitim olanaklarına erişimde cinsiyet ayrımı olup olmadığı konusudur.

Erkek ve kız çocuklarımızın eşit olarak bütün öğrenim basamaklarındaki eğitim ve öğretimlerinin iş ilkesine dayanması önemlidir. Eğitimin getirisi cinsiyetler açısından incelendiğinde eğitim getirilerinin kadınlarda erkeklere oranla yüksek olduğu görülmektedir (Psacharopoulos, 1995, s.12).

Karma eğitim erkek ve kadınların aynı okulda eğitim görmesi (Eisenmann, 1998, s.83) olarak tanımlanmaktadır. Kadınların eğitimine bakıldığında, 1600'lerde başlayan kolonyal dönemde Amerika'da erkekler ya da kadınlar için herhangi bir eğitim kurumu bulunmadığını ancak eğitimin Bayan Okulları (Dame Schools) denen, kadınların evlerinde toplanan okullarda yürütüldüğü görülmektedir. Öğretim İncil konularındadır;

bunun yanı sıra okuma-yazma ve basit matematik de öğretilmektedir (Eisenmann, 1998, s. xii).

1700'lerin başında yaşanan Büyük Uyanış'la (Eisenmann, 1998, s.xii) birlikte kadınlar görünür hale geldiği ve uygun eğitim talepleri de arttığı aşağıda görülmektedir:

> 1800'lere gelindiğinde Amerika özgürleşip bir cumhuriyet haline gelmiştir Bu yeni cumhuriyette kadının aile kurumu üzerindeki etkisi ön plandadır. Kadınların bir sonraki jenerasyonu şekillendireceği algısı hakimdir. Bununla birlikte, yeni doğmuş cumhuriyette "cumhuriyetçi annelik diye bir terim türer. Bu, kadınlara formal eğitimin kapılarını açar. Kadınların eğitim fırsatları hala kısıtlı olsa da "cumhuriyetçi annelik" (Republican Motherhood) fikri kadınlar için daha güçlü formal fırsatlar yaratılması gereğinin anlaşılmasına öncülük etmiştir. Böylelikle New England eyaletinde 1675 yılında %45 olan kadınların okuma yazma oranı, 1790'a gelindiğinde %80 olmuştur. Oran, erkeklerinkinden daha yüksektedir. (Eisenmann, 1998, s.xiii)

1860 yılında Amerika'da yaşayan 4,5 milyon siyahinin 4 milyonunu köledir ve eğitim kölelere tanınan bir hak değildir. 1800'lü yılların ortalarına gelindiğinde devlet okulu sistemi yaygınlaşmış ve kız çocukları okullara kabul edilmeye başlamıştır. Bu tarihe kadar kadınların eğitimi daha çok "kadınlara uygun işler" olan öğretmenlik, hemşirelik, kütüphanecilik vb. üzerinedir (Eisenmann, 1998, s.xv). 1860-90 yılları arasında sadece kadınlar için açılan ve Yedi Kızkardeş olarak adlandırılan Wellesley, Smith, Vassar, Mawr, Radcliff, Barnard, Mount, Holyoke varlıklarını hala sürdüren kadın üniversiteleridir. Bu üniversitelerle birlikte kadınlar, genel-geçer bilim dallarında da eğitim almaya başlamışlardır. Karma eğitimin tam anlamıyla yaygınlaşması ise 1860'ların sonu ile 1870'lerin başında gerçekleşmiştir. Morill Land-Grant Kanunu'yla birlikte eğitim üniversiteler düzeyinde karma hale gelmiştir. 20. yüzyıla gelindiğinde ise Yurttaşlık Hakları Kanunu'nun 7. maddesi (1964), 9. maddede yapılan eğitim düzenlemeleri ve 1974'te yayımlanan Kadınların Eğitim Eşitliği Kanunu ile kadınların eğitim ve iş hayatında hakları yasayla güvence altına alınmış ancak siyahlar, 1964 yılındaki Yurttaşlık Hakları (Civil Rights Act) Kanunu'na kadar karma (beyazlarla birlikte) eğitimden yararlanamamışlardır (Eisenmann, 1998, s.xix).

Cinsiyet eşitliği ABD'de 1974 yılında yapılan yasal bir düzenleme ile (WEEA=Women's Educational Equity Act) programa alınmıştır. Cinsiyet eşitliği için kurulan başkanlık Kanun'un her seviyede yürütülmesi ve kontrolünden sorumludur (National Council).

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, kadınların güçlendirilmesi ve cinsiyet eşitliğini temel bir insan hakkı olarak görmektedir ayrıca bu iki nokta, yine Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen Binyıl Kalkınma Hedeflerini gerçekleştirebilmek için bir yol haritası oluşturur. Binyıl Gelişim Hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı 2015 yılında ölçülecektir. Bu amaçla Kadınların Durumu Komisyonu kurulmuştur (Commission on the Status of Women). Bu komisyonun incelediği ana konulardan biri kadınların eğitime erişim ve katılımıdır. Kadınların gelişmekte olan ülkelerde eğitime erişim ve katılım oranlarının artırılıp karşılaşabilecekleri cinsiyet ayrımcılığını en aza indirmeyi hedeflemektedir. Böylelikle kadınların ekonomik anlamda da güçlendirilmesi hedeflenmektedir (UNDP, tarihsiz).

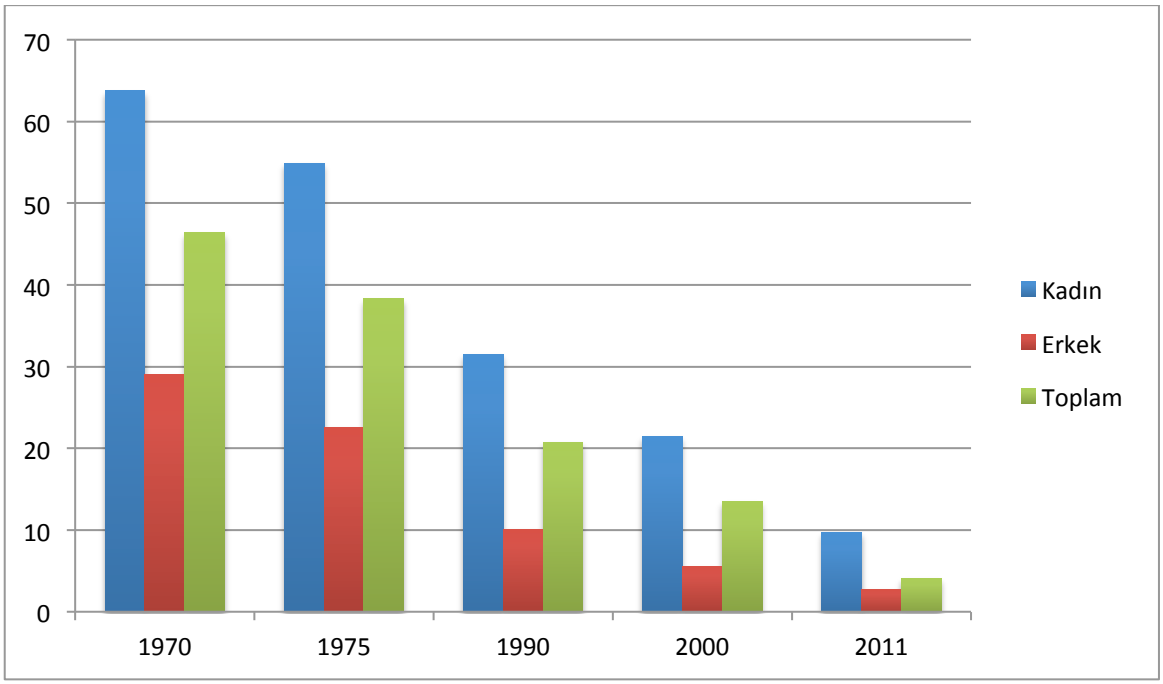
Birleşmiş Milletlerin binyıl kalkınma hedeflerine ulaşma, kızların ilköğretime katılım oranları bakımından 2010-2011 yıllarında en büyük gelişmeyi Güney Asya, Sahra Altı ve Afrika'da olduğu görülmektedir (Unwomen, 2014).

UNDP'nin bin yıllık kalkınma hedefleri Türkiye raporunda 15-24 yaş grubunda okur-yazarlık oranı 2008 yılında % 97,4'e ulaşmıştır. Türkiye'de 1995-2009 döneminde hem kızlar hem de erkekler arasında okula kayıt oranlarında önemli bir artış olduğu görülmektedir. 2009'da ilköğretimde okula kayıt oranı % 98,2 olmakla beraber iki cinsiyet arasındaki mevcut farklılıklar kadınlara daha fazla dikkat gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu konuda, Eğitim Bakanlığının başlattığı ve hala sürdürdüğü bazı girişimler mevcuttur örneğin 2003 yılında başlatılan "Haydi Kızlar Okula" kampanyası Türkiye'nin en dezavantajlı 10 ilini kapsamıştır. Kampanya 2004'te 33 ili ve 2005'te ise 53 ili kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bugün ilköğretim yaşındaki çocukların yaklaşık % 10'unun okula gitmediği Türkiye'de 2015 yılına kadar yüzde yüz kayıt oranına ulaşılmaması için hiçbir neden bulunmamaktadır (UNDP Türkiye, tarihsiz).

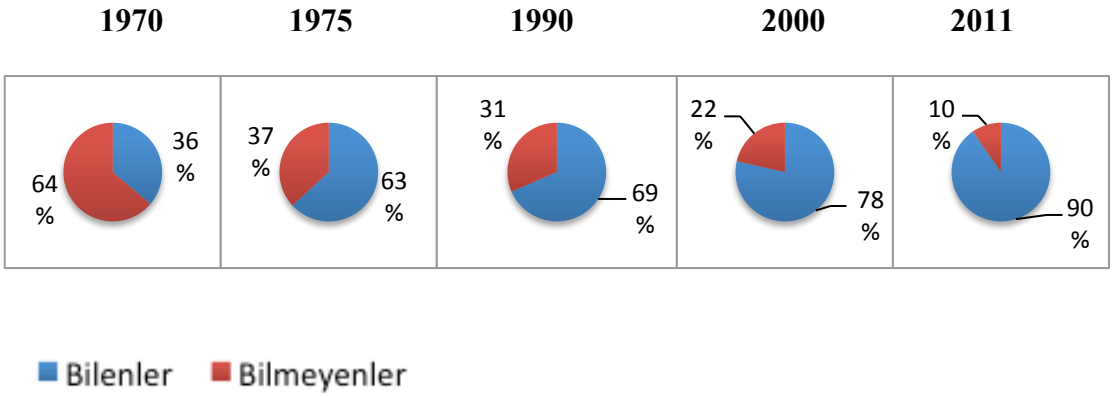
Karma eğitim dünya genelinde kolay gerçekleşmemiş olan bir ilkedir. Bu konuda ilk hareket, ansiklopedilerin yazdığına göre, Avrupa'da dinde reform hareketleri sırasında İskoçya'da ortaya çıkmıştır. Kız ve erkeklerin "Kitab-ı Mukaddes"i birlikte okumaya başlamaları, bu konuda atılan ilk adım olmuştur. Bu uygulamaya daha sonra Avrupa ve Amerika'nın okullarında da başlanmıştır. Fakat bunun okullarda yaygın hale gelmesi ancak 20. yüzyılda mümkün olmuştur. Osmanlı Devleti'nde, Tanzimat Dönemi'ne

kadar kız çocuklan, bir ilkokul sayılan "mahalle mekteplerinde okuyabiliyorlar, bundan sonra bir öğrenim görmekteydiler. Tanzimat'ın başlangıcından 20-25 yıl geçtikten sonra, kızlar için ayrı okullar açma ve bu okullara öğretmen yetiştirme gereksinimi doğmuştur. Bu amaçla, kız rüştiyeleri, kız idadileri ve kız öğretmen okulları açılmıştır. Balkan Savaşı sırasında kadınlara hastabakıcılık gibi görevler verilmesi, kadınların da ilk, orta ve yükseköğrenimde okumalarına yol açmıştır. Fakat bu dönem boyunca açılan okullar, yalnızca kızlara özgü olmuştur. İkinci Meşrutiyet döneminde kızlar için bir darülfünun (üniversite) de açılmıştır. Bu durum, Cumhuriyet Dönemi'ne kadar böyle sürmüştür (Binbaşıoğlu, 1999, s.19). 1924 yılında 3. Heyeti ilmiyede karma eğitim kararı alınarak karar 1927 yılında uygulanmaya başlanmış ve 1930 yılında genelleştirilmiştir.

Grafik 4.8. Yetişkin Nüfusun Cinsiyete Göre Okuryazarlık Oranı (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus)Okuma Yazma Bilmeyen Oranı (%)



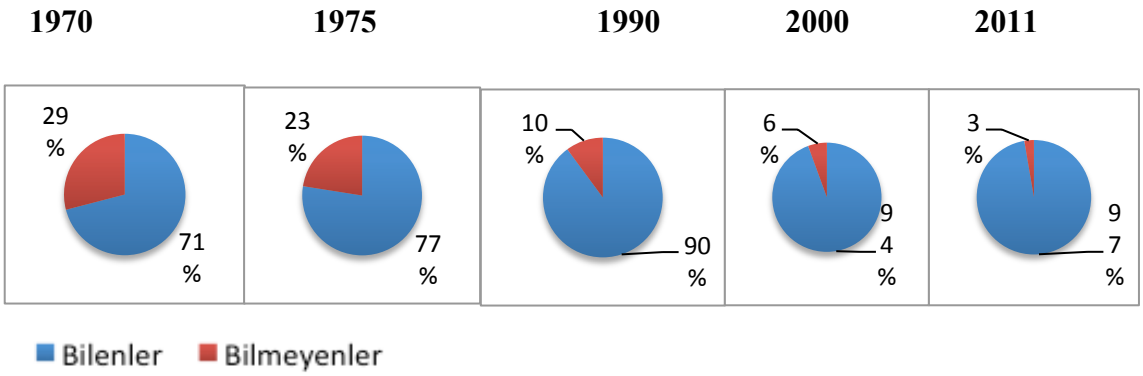
Grafik 4.9. Yetişkin Nüfusun Cinsiyete Göre Okuryazarlık Oranı (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus) Okuma Yazma Bilenlerin Bilmeyenlere Oranı (Kadın)



Kaynak: TÜİK, İstatistik Göstergeler, 1923-2011.

Grafik 4.9 kadın nüfusun okuryazarlığında 1970 yılından 2011 yılına kadar %150 gibi yüksek bir oranında artış olduğunu göstermektedir ancak %100 okuryazarlık hedefine ulaşılamadığını belirtmek gerekmektedir.

Grafik 4.10. Yetişkin Nüfusun Cinsiyete Göre Okuryazarlık Oranı (15 ve Yukarı Yaştaki Nüfus) Okuma Yazma Bilenlerin Bilmeyenlere Oranı (Erkek)



Kaynak: TÜİK, İstatistik Göstergeler, 1923-2011.

Grafik 4.10 erkek okuryazar nüfusta 1970 yılından 2011 yılına kadar % 36,6 oranında artış olduğu görülmektedir, bu oran kadın nüfusun okuryazarlık artış oranından düşüktür ancak bu durum 1970 yılında erkek nüfusun okuryazarlık oranının kadın nüfusun okuryazarlık oranından büyük farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca halen %100 okuryazarlık hedefine ulaşılamadığını temel bir nokta olarak belirtmek gerekmektedir.

Türkiye'de sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmeden önce kız öğrencilerin oranı % 45 iken 2002-2003 öğretim yılında bu oran % 47'ye çıkmıştır. Diğer önemli bir gelişme de, ilköğretimde okullaşma oranında görülmektedir. Erkek öğrencilerde 1997 yılında % 92,03 olan okullaşma oranı 2001 yılında % 100'e çıkmıştır. Kız öğrencilerde ise bu oran 1997 yılında % 78,93 iken 2001 yılında % 93.00'e çıkmıştır (DİE, 2002). Okullaşma oranlarındaki artışları karşılaştırdığımızda, kız öğrencilerin okullaşma oranındaki artışın daha yüksek olduğu görülmektedir (Baş, 2004, s.37). Diğer yandan Ortaokul çağında okuldan kopmuş kız çocukları 1/3'ü, erkeklerinde neredeyse tamamı işgücüne katılmaktadır (Tunalı, 2002). Diğer bir deyişle eğitim sürecinden kopan kız çocukları iş hayatına da girmemektedir.

Toplumsal cinsiyet (gender), kadın ve erkekler için toplumsal olarak oluşturulmuş roller ve öğrenilmiş davranış ve beklentilere işaret etmek için kullanılan bir kavramdır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı, kadın ve erkeğin, toplumsal kurumlar içinde (aile, çalışma, hukuk, eğitim, siyaset, din, sağlık, vb.) mevcut kaynakları, fırsatları ve gücü kullanımlarında eşitliği ifade ederken toplumsal cinsiyet eşitsizliği de bu alanlarda birinin diğerine göre eşitsiz konumunu anlatır (Ecevit, 2003, s.83).

Dünyadaki toplam iş gücünün 2/3'ü kadınlara aitken; kadınların günlük çalışma süreleri saat olarak erkeklerinkinden % 25 daha uzunken ve bütün dünyada toplam gıdanın %50'sini kadınlar üretmekteyken, kadınların geliri dünya gelirinin yalnızca % 10'u kadardır. Ek olarak dünyanın tüm varlığının ancak %1'i kadınlara aittir.

Dünyadaki tüm yoksulların % 70'ini kadınlar oluşturmaktadır. Yoksul hanelerin toplamı içinde kadın reisli haneler çoğunluktadır (Ecevit, 2003, s.85).

2001 yılında hazırlanan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Gelir Dağılımının İyileştirilmesi ve Yoksullukla Mücadele Özel İhtisas Raporu'na göre:

• Türkiye'de gelir getiren fertlerin % 36'sı kadın, % 64' ü erkektir. Buna karşılık, yaratılan gelirin sadece % 12'si kadınlara aittir. Geri kalan % 88 erkeklere aittir.

• Erkeklerde fert başına düşen ortalama gelir, kadınlar için fert başına ortalama gelirin 4.2 katıdır.

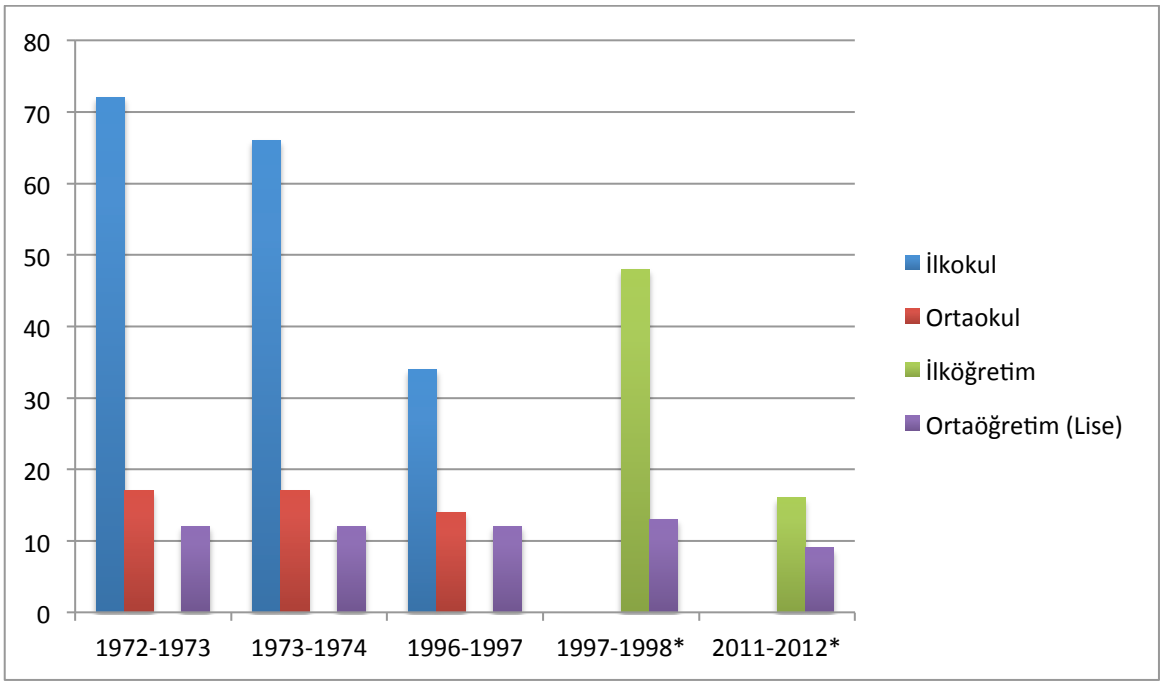
• Gerek kadınlarda gerekse erkeklerde ortalama geliri en düşük olan grup, okuryazar olup bir okul bitirmeyenlerdir. Bu grupta bile erkeklerin elde ettiği gelir kadınların neredeyse 10 katıdır.

• En yüksek gelirli grup olan lisansüstü dereceli kadınlar ve erkekler grubunda dahi, kadınlar erkeklerin ancak yarısı kadar gelir elde etmektedirler (Ecevit, 2003, s.86).

Ortaya çıkan tablo birinci grup ilkelerin hedeflerine ulaşmakta kadınlar açısından sorunlu olduğunu göstermektedir. Kadın nüfusu açısında okullaşma oranlarında artış erkek nüfusuna oranla yüksek olmakla beraber okuryazarlık oranı, işgücüne katılma ve gelirden pay alma oranlarında düşüktür. Bu durum sadece karma eğitim ilkesi açısından değil aynı zamanda genellik ve eşitlik, fırsat ve imkan eşitliği ve eğitim hakkı ilkeleri bakımından da sorunludur.

Azınlıkların eğitimden yararlanma düzeyleri birinci grup ilkelerin gerçekleşme düzeyinin göstergelerindendir. Grafik 5.11. azınlık okulları sayısında yıllar ilerledikçe çarpıcı bir biçimde düşüş olduğunu göstermektedir.

Grafik 4.11. Azınlık Okulları



*4 Lisenin bünyesinde ilköğretim kademesi de bulunmaktadır.
**18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.
Kaynak: DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Öğretim Yılı Başı, 1972-74; DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1996-1997; DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1997-1998; Tarih Vakfı, Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları, Sorunlar ve Çözüm Öneriler, 19 Eylül 2013.

Azınlık okullarının sayısında azalma çok daha önce başlayan bir süreçtir. Konuyla ilgili araştırmasında Kaya durumu şöyle özetlemektedir:

> Cumhuriyet kurulduktan sonra yeni bir azınlık okulu açılmadığı gibi Anadolu'da 20. yüzyılın başlarında kapanmış olan hiçbir azınlık okulu daha sonra açılmadı. Bu durum Osmanlı İmparatorluğu dönemiyle karşılaştırıldığında etnik ve dinsel çeşitliliği çok azalmış olan Anadolu demografisinin olumsuz yöndeki bu değişiminin sürmesine neden yol açmıştır; zira Anadolu'da azınlıklara ait okulların olmayışı Anadolu azınlık mensuplarının çocuklarını öğrenim görmeleri için İstanbul'daki azınlık okullarına göndermesine veya bütün ailenin İstanbul'a göçmesine neden olmuştur. Bu azınlık gruplarının başında Anadolulu Ermeniler ve Gökçeada ile Bozcaada'da yaşayan Rumlar gelmektedir (Kaya, 2013, s.9).

1964'te Yunanistan uyruklu Rumların sınırdışı edilmesi ile başlayan Rum azınlık nüfusunun dolayısıyla öğrenci sayısının azalması Kıbrıs Harekatı Dönemi'nde de devam etmiştir. 1920'li yıllardan itibaren Musevi okullarının sayısında ve 1970'li yılların sonunda Ermeni okullarının sayısında büyük oranda düşüş yaşanmıştır. Okullara

diğer azınlıklardan öğrenci alımının yasaklanması nedeniyle 1969'da Rum okullarında öğrenci sayısında belirgin azalma süreci başlamış ve okulların bir kısmı 1980 yılında öğrencisiz kalarak kapatılmıştır. Musevi okulları için kapanma dönemi 1920'lerde başlamıştır. Derslerin yüksek maaşlarını bu okulların ödemesi gereken "Öz Türk" öğretmenler tarafından Türkçe olarak verilmesi, Musevi öğrencileri başka okullara kaydırdığı için 1928 yılında Musevi okullarının büyük kısmı kapanmıştır.

Birçok ders MEB tarafından atanan öğretmenlerce Türkçe olarak verilmekte olduğu gibi bu öğretmenlerin maaşları bakanlıkça verilmektedir. Bu durum yabancı ve özel okullardan farklı bir uygulamadır. Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşların hükümleri ve bazı sözleşmeleri, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, azınlıkların kendi kültürlerini öğrenmesi, kendi dillerini öğrenme haklarının korunması, müfredat programlarını hazırlayacak merkezlerde azınlıkların katılımının sağlanması gibi kararlar içermektedir.

Osmanlı Dönemi'nde gayrimüslim nüfus Cumhuriyet Dönemi'ne kıyasla yüksek orana sahip olması dolayısıyla okul sayılarında da benzer durum görülmekteydi. Örneğin 1894 yılında 6437 gayrimüslim okul var idi. Gayrimüslim okulları millet okulu olarak adlandırılmaktaydı.

1923-24 döneminde 138 azınlık okulundan bugün tamamı İstanbul'da olmak üzere toplam 22 azınlık okulu kalmıştır. Bu okulların 1'i Musevi, 5'i Rum, 16'sı Ermeni okuludur. Lozan antlaşması ile azınlık nüfus Türk uyruklu kabul edilmiş ve bu okullar a özel okul statüsü verilmiştir. Ancak Kaya (2013) çalışmasında bu okulları azınlık okulları olarak ayırt etmektedir.

Tablo 4.4. Azınlık Okullarında Seçilmiş Yıllara Göre Öğrenci Sayıları

Azınlık grubu	**Yıllar**	**Öğrenci sayısı**
Ermeni okulları	1961-1962	8.994
	2012-2012	2.933
Rum okulları	1951-1952	5.378
	2012-2012	216
Musevi okulu	2012-2012	606

Kaynak: DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Öğretim Yılı Başı, 1972-74'den derlenmiştir.

Genel olarak azınlık nüfusundaki azalmanın azınlık okullarının azalmasına da neden olduğu söylenebilir. Bu okullara özgü ayrı bir kanun bulunmaması da bir sorun olarak görülmektedir.

Ne devlet okulu ne özel okul olan azınlık okullarına ilişkin temel mevzuat Özel Öğretim Kurumları Kanunu'dur. Ancak bu okular özel okul değildir ve kar amacı gütmemektedirler. Dolayısıyla belirsiz bir konumda kalmışlardır.

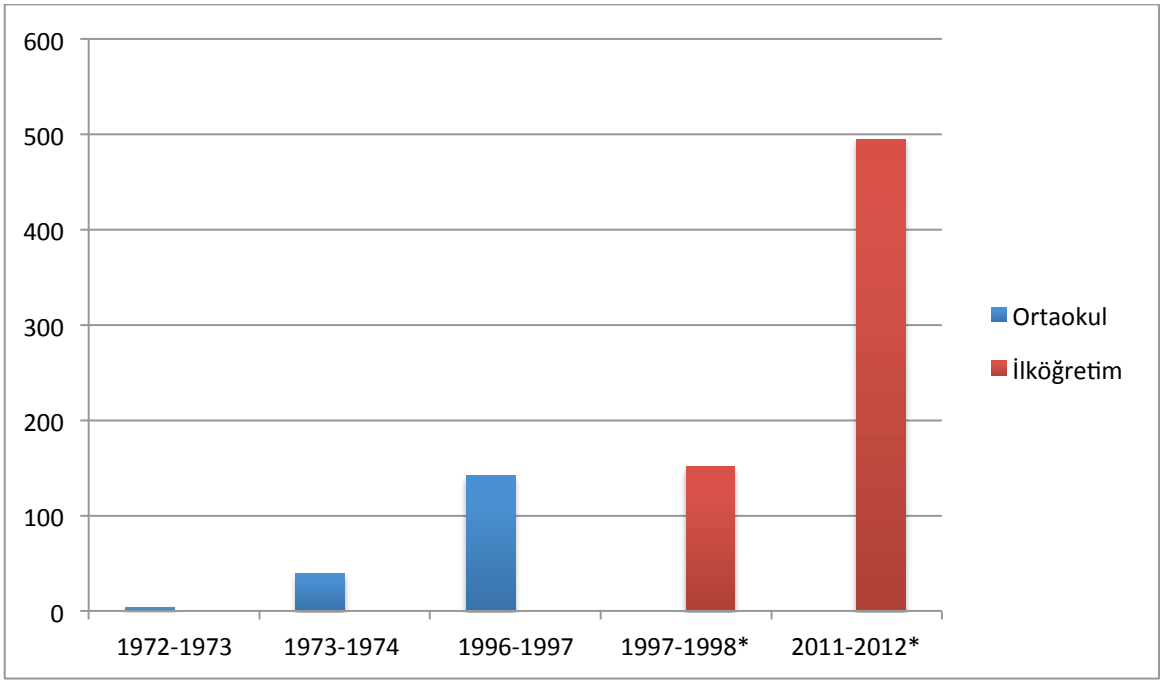
1973 yılında kabul edilen METK da azınlık okullarından söz etmemektedir (Kaya, 2013, s.80).

Birinci grup ilkelerin gerçekleşmesini sağlayan diğer bir önemli uygulama yatılı okullarıdır. 1919 yılında liselerin paralı olmasının yanı sıra %20 parasız /yatılı öğrenci okutulacağı hükmü (Altunya, 2003) Türk eğitim tarihinde eğitim hakkını sağlamak bakımından alınan önemli kararlardandır.

Ulaşımın zor olduğu kırsal bölgelerde yaşayan yoksul çocuklar için bir çözüm olarak yatılı ilköğretim bölge okullarının kurulması 1939 yılına dayanmaktadır. 2012 yılında toplam 495 YBO'da 212.849 öğrenci okumaktadır (MEB, 2012).

Bölgelere göre YİBO'ların oranı ise Doğu Anadolu'da %31,2; Karadeniz Bölgesi'nde %25,9; Güneydoğu Anadolu'da yüzde 13,2; İç Anodulu'da %11,3; Akdeniz'de %10; Ege'de %4,7; Marmara'da ise %3,3 olarak sıralanıyor" (Bianet, 2010).

Grafik 4.12. Yatılı Ortaokul/İlköğretim Bölge Okulları



*18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.
Kaynak: DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Öğretim Yılı Başı, 1972-74; DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1996-1997; DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1997-1998; T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2011-2012.

Tablo 4.5. 2008-2012 Döneminde YİBO Verileri

Öğretim yılı	Okul sayısı	Kapasite	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam Öğrenci
2008-2009	579	200 bin 502	54 bin 140	58 bin 676	112 bin 816
2009-2010	574	195 bin 573	60 bin 249	88 bin 214	148 bin 463
2010-2011	538	184 bin 807	57 bin 689	78 bin 260	135 bin 949
2011-2012	492	159 bin 765	52 bin 578	67 bin 332	119 bin 910

Kaynak: MEB verilerinden düzenlenmiştir.

Günümüze geldiğimizde yatılı bölge okullarının güvenlik açısından tartışmalı bir duruma geldiğini ve taşımalı eğitim sisteme geçilmesi kararı alındığı görülmektedir.

Öğrenciye burs sağlanması da eğitim olanaklarına erişme açısından önemi olan bir uygulamadır. Araştırma yapılan yıllar içerisinde Bakanlığın burs sağladığı öğrenci sayıları hakkında sadece son döneme ilişkin veriler bulunmaktadır. Bu verilere göre

234.198 öğrenciye burs sağlanmıştır ki toplam öğrenci sayısının yaklaşık %1.6'sını oluşturmaktadır.

Tablo 4.6. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Burslu Öğrenci Sayısı

Yıl	Temel Eğitim		Ortaöğretim		Mesleki ve Teknik Öğ.		Din Öğretimi		Özel Eğitim ve Rehberlik Hiz.	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
2011/ '12*	48,615	49,787	61,884	59,170	4,050	4,717	2,109	3,706	56	94

Kaynak: TÜİK, Millî Eğitim İstatistikleri, Yaygın Eğitim, 2010-2011, TÜSİAD.

Resmi ve özel okulların durumuna fırsat ve imkan eşitliği açısından bir parametre olarak değerlendirilmelidir. Çeşitli eğitim kademelerinde resmi ve özel okul sayılarını incelediğinde tablo 5.7. ilk ve ortaokul toplamında 1972-1973 yılında %6 olan oranın 2011-2012 yılında %3 oranında olduğunu görülmektedir. Liselerde ise 1972-1973 yılından 2011-2012 yılına kadar geçen sürede resmi okul sayısında büyük artış görüldüğünü dolayısıyla resmi okul özel okul oranının %14'ten %11'e düştüğünü görülmektedir.

Tablo 4.7. Resmi ve Özel Okul Sayıları

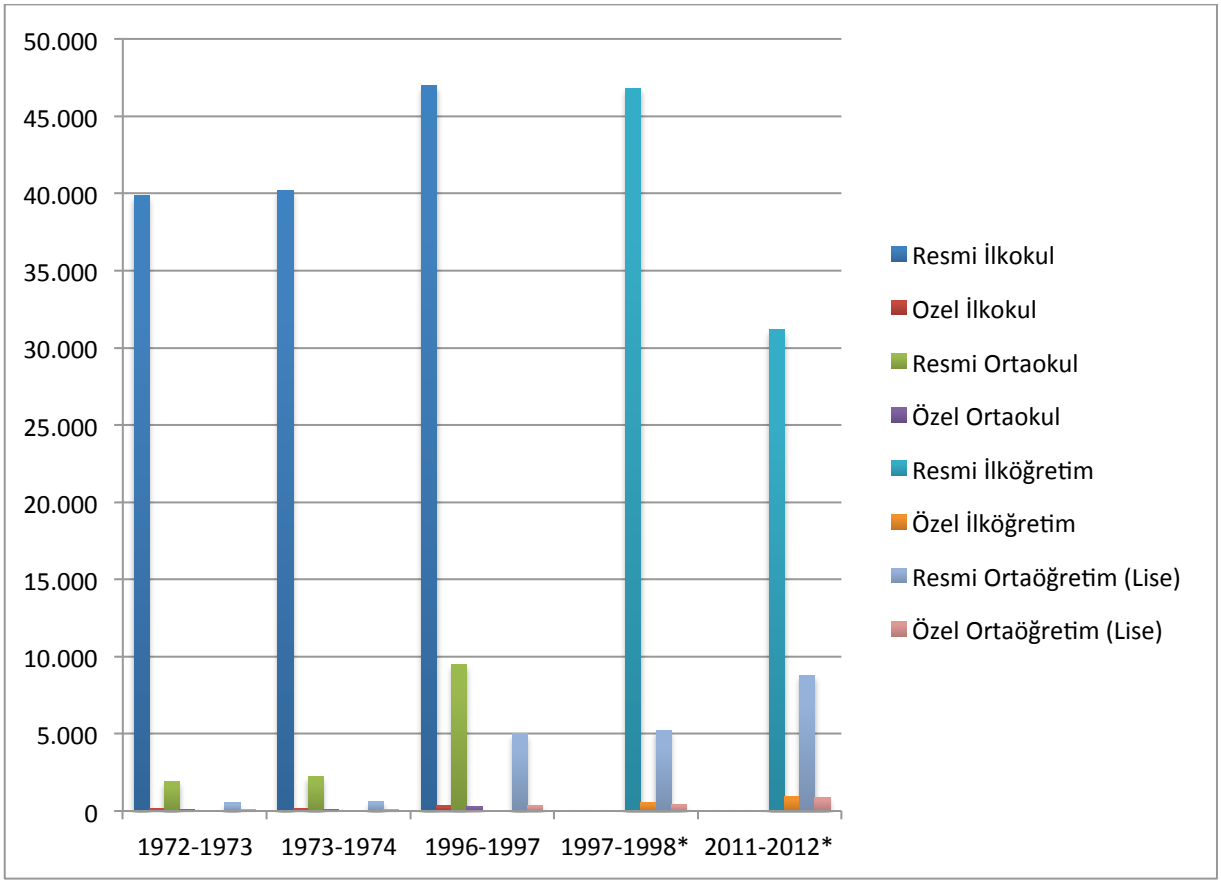
Yıllar	İlkokul		Ortaokul		İlköğretim		Ortaöğretim (lise)	
	Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel
1972/ '73	39,850	155	1,942	102	-	-	520	87
1973/ '74	40,197	145	2,203	99	-	-	634	84
1996/ '97	46,978	335	9,515	315	-	-	4,991	369
1997/ '98*	-	-	-	-	46,801	564	5,209	415
2011/ '12*	-	-	-	-	31,177	931	8,787	885

*18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.

Kaynak: TÜİK, Millî Eğitim İstatistikleri, Yaygın Eğitim, 2010-2011, TÜSİAD.

Tabloyu grafiğe döktüğümüzde aşağıdaki görünüm oluşmaktadır:

Grafik 4.13. Resmi - Özel Okul Sayıları



*18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.

Kaynak: TÜİK, Millî Eğitim İstatistikleri, Yaygın Eğitim, 2010-2011, TÜSİAD.

Nicel verilerin bölgelere göre dağılımı birinci grup ilkelerin gerçekleşmesini ölçmenin bir aracıdır. Bu kısımda veriler önce Türkiye ve iller bazında bir arada tablo 4.8 ile daha sonra bölgeler bazında ilköğretim, genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim verileri olarak grafik 4.14 üzerinde gösterilmektedir.

Tablo 4.8. Okul Şube Öğretmen Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

						ORTAÖĞRETİM											
		İLKÖĞRETİM				ORTAÖĞRETİM TOPLAMI				GENEL ORTAÖĞRETİM				MESLEKİ VE TEKNİK			
İBBS-1		okul	şube	öğrt	derslik	okul	şube	öğrt	derslik	okul	şube	öğrt	derslik	okul	şube	öğrt	derslik
TR	TÜRKİYE	323	25	20	30	395	26	16	31	476	26	16	28	333	26	16	35
TR1	İSTANBUL (TR1)	1021	32	26	44	570	29	20	38	588	28	18	32	550	31	22	48
TR2	BATI MARMARA (TR2)	285	23	17	22	29	22	14	26	380	22	13	22	244	22	15	31
TR3	EGE (TR3)	305	23	17	24	341	24	14	28	403	23	14	24	301	25	15	34
TR4	DOĞU MARMARA (TR4)	427	25	19	28	382	25	16	31	458	24	15	25	339	26	16	37
TR5	BATI ANADOLU (TR5)	431	25	18	31	404	25	15	32	516	26	15	30	323	25	14	35
TR6	AKDENİZ(TR6)	355	25	19	30	439	26	15	33	513	26	16	30	372	26	16	38
TR7	ORTA ANADOLU (TR7)	239	21	17	22	306	26	15	26	346	22	15	24	275	30	14	28
TR8	BATI KARADENİZ (TR8)	202	20	16	22	296	24	14	26	357	22	13	22	259	26	14	30
TR9	DOĞU KARADENİZ (TR9)	247	20	16	21	294	22	14	24	332	22	13	22	271	22	14	26
TRA	KUZEYDOĞU ANADOLU (TRA)	154	18	20	26	319	25	17	28	378	25	17	26	263	25	16	30
TRB	ORTADOĞU ANADOLU (TRB)	200	21	21	31	358	27	16	30	429	25	16	29	292	32	15	32
TRC	CÜNEYDOĞU ANADOLU (TRC)	304	27	27	43	531	31	22	40	708	32	24	42	353	30	19	35

Kaynak:Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012- 2013. MEB.

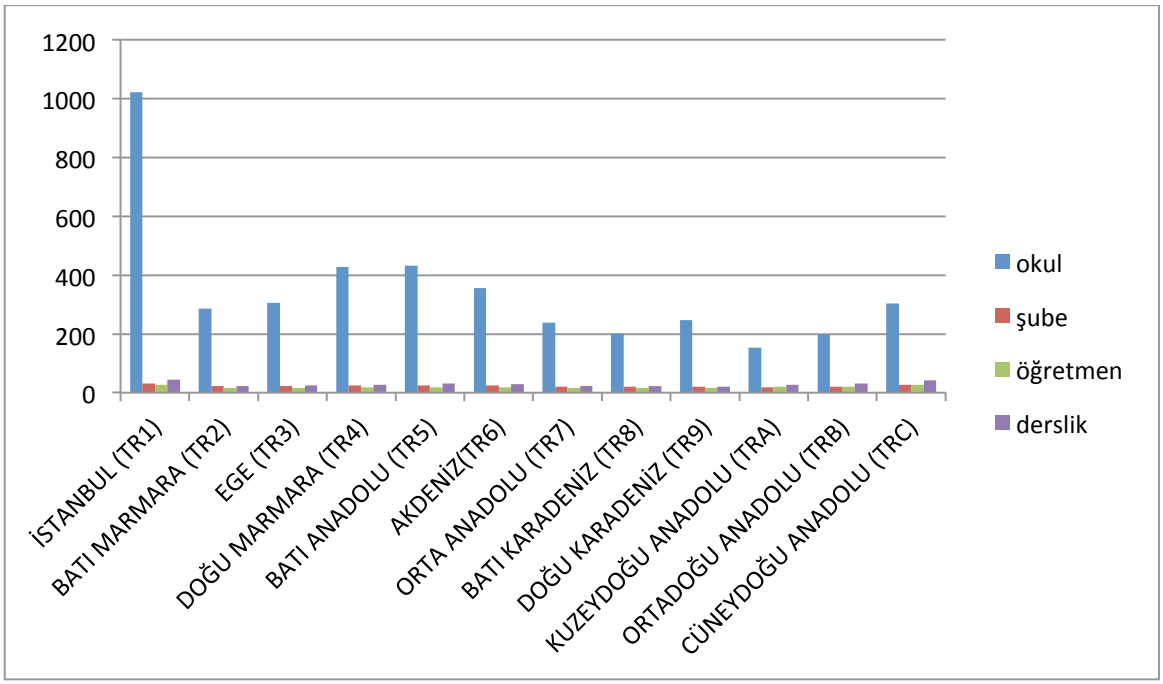
Türkiye'de bölgeler, bölgeler arası gelişmişlik farklarının azaltılmasına yönelik olarak bölgelerin sosyo-ekonomik analizlerinin yapılması ve Avrupa Birliği (AB) ile karşılaştırılabilir veriler üretilmesi amacıyla AB bölgesel sınıflandırmasına göre tanımlanmıştır. Bu sınıflama, 28/08/2002 tarih ve 2002/4720 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile uygulanmaya başlanmıştır. Aşağıdaki tabloda Türkiye istatistiki bölge birimleri sınıflandırması görülmektedir:

Tablo 4.9. Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması

TR1	İstanbul	İstanbul Alt Bölgesi
TR2	Batı Marmara	Tekirdağ Alt Bölgesi, Balıkesir Alt Bölgesi
TR3	Ege	İzmir Alt Bölgesi, Aydın Alt Bölgesi, Manisa Alt Bölgesi
TR4	Doğu Marmara	Bursa Alt Bölgesi, Kocaeli Alt Bölgesi
TR5	Batı Anadolu	Ankara Alt Bölgesi, Konya Alt Bölgesi
TR6	Akdeniz	Antalya Alt Bölgesi, Adana Alt Bölgesi, Hatay Alt Bölgesi
TR7	Orta Anadolu	Kırıkkale Alt Bölgesi, Kayseri Alt Bölgesi
TR8	Batı Karadeniz	Zonguldak Alt Bölgesi, Kastamonu Alt Bölgesi, Samsun Alt Bölgesi
TR9	Doğu Karadeniz	Trabzon Alt Bölgesi
TRA	Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum Alt Bölgesi, Ağrı Alt Bölgesi
TRB	Ortadoğu Anadolu	Malatya Alt Bölgesi, Van Alt Bölgesi
TRC	Güneydoğu Anadolu	Gaziantep Alt Bölgesi, Şanlıurfa Alt Bölgesi, Mardin Alt Bölgesi

Kaynak:
http://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS/SiniflamaSurumDetayAction.do?surumId=164

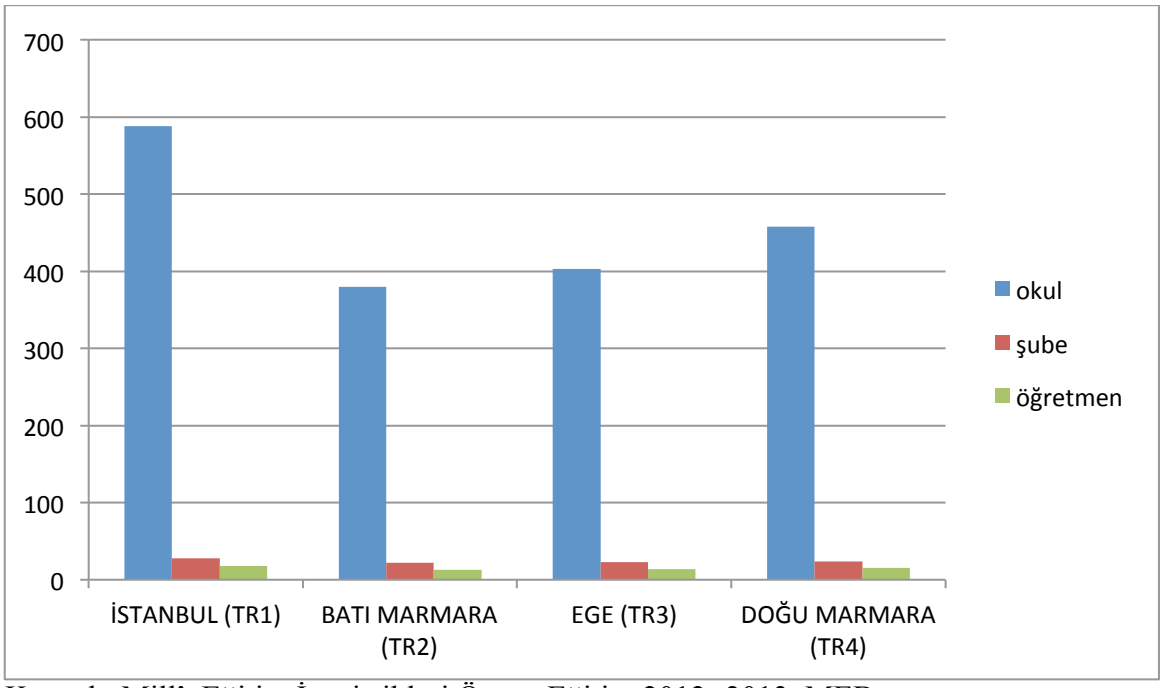
Grafik 4.14. Bölgelere Göre İlköğretim Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı



Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012- 2013. MEB.

İlköğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının 323 olduğu, İstanbul'un 1021 öğrenci ile ortalamanın çok üstünde olduğu görülmektedir. İkinci sırada Güneydoğu Anadolu Bölgesi gelmektedir. En düşük rakam ise 154 öğrenci ile Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'dir. İstanbul, diğer kalemler olan derslik, öğretmen ve şube başına öğrenci sayılarında ortalamanın üzerinde değerler göstermektedir. Şube başına 18 öğrenci ile Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi en düşük, öğretmen başına öğrenci sayısı bakımından 16 ile Batı ve Doğu Karadeniz, derslik başına 21 öğrenci ile Batı Karadeniz Bölgesi en düşük rakamlara sahiptir.

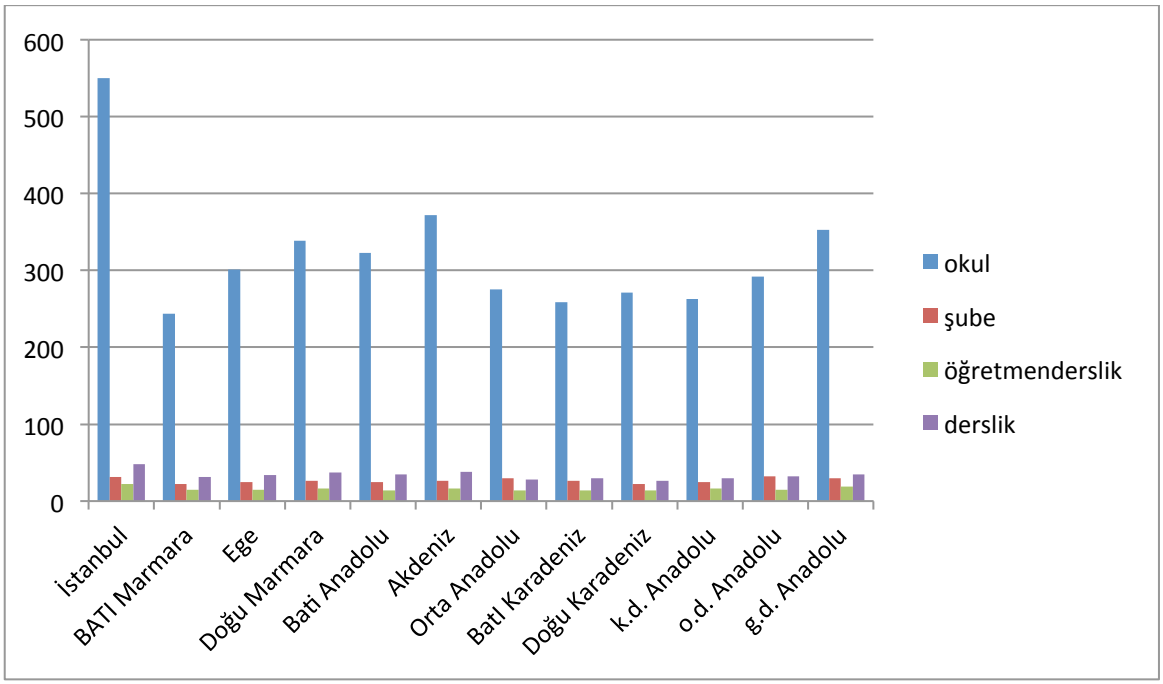
Grafik 4.15. Bölgelere Göre Genel Ortaöğretim Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı



Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012- 2013. MEB.

Grafik 4.15'te görüldüğü üzere okul başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasında 476 iken İstanbul okul başına düzen 578 öğrenci ile yine ortalamanın üzerindedir. Şube başına öğrenci sayısında Türkiye genelinde yakın değerler görülmektedir. Öğretmen ve derslik başına öğrenci sayısında ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi birinci sırada yer almaktadır.

Grafik 4.16. Bölgelere Göre Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları



Kaynak: Eğitim İzleme Raporu 2012. S.136. Sabancı Ü. Eğitim Reformu Girişimi.

Grafik 4.16'da görüldüğü üzere mesleki ve teknik ortaöğretimde Türkiye genelinde okul başına 333 öğrenci düşerken İstanbul ili 550 öğrenci ile en yüksek ve ortalamanın üzerinde bir değer göstermektedir. Öğretmen ve derslik başına öğrenci sayılarının da en yüksek İstanbul ilinde olduğu görülmektedir.

Birinci grup ilkeler sayısal veriler üzerinden incelenmeye uygun olmakla beraber, bu ilkelerin hukuksal ve felsefi temelleri ile de ele alınması gereklidir. Eğitimle ilgili kuram ve uygulamada eşitlik ve fırsat eşitliği kavramlarına sıkça rastlanır. Bu kavramların kullanılmasında dayanak insan hakları belgeleridir. Belgeler "insan doğuştan eşittir" ilkesini çıkış noktası yaparken çağdaş anayasalar ve yasal düzenlemeler "herkes kanun önünde eşittir" ilkesini benimsemişlerdir (Altunya, 2003, s.31).

İnsanların doğuştan eşit ya da yasa önünde eşit olmalarının matematiksel bir anlam taşımadığını, bir değer yargısını ifade ettiği düşünülmektedir (Altunya, 2003, s.32). Altunya'ya göre bu yargı yargıç önünde bir anlam ifade eder. Devlet açısından örneğin görme engelli bir çocuk için daha fazla eğitim harcaması yapmanın, diğerlerine bir

haksızlık değil, görme engelli için hakkı gerçekleştirmenin yolu olduğunu belirtmektedir.

Eğitim eşitliği ve fırsat eşitliği kavramlarının genellik yani eğitim hakkının herkese ulaştırılması anlamında kullanılmaktadır. Fırsat eşitliği öğrencilerin toplu yaşam alanlarında kendilerini geliştirmek için eşit olanak sağlanmasını ifade eder. Eğitimde fırsat eşitliği, herkese eğitim sağlama (genellik), eşitleme ise eğitimde dengesizliğin kaldırılması anlamına gelmektedir (Altunya, 2003, s.32). Yazar ayrıca fırsat eşitliğinin kıt kaynakların çok sayıda kişilerden en uygun olanlara eşit olanak sağlanması olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda açıklanan fırsat eşitliği tanımının sözcük anlamına daha uygun ancak eğitim hakkı için yeterli olmadığı belirtilmektedir. Nedeni yüksek öğrenim hakkının sınırının sadece parasal kaynakla çizilemeyeceği, ölçütün kişilerin yükseköğrenim yapabilme gücü olması gerektiğidir. Eşitlik kavramının bulanık olması nedeniyle eğitim hakkı, eğitim olanağı kavramları önerilmektedir (Altunya, 2003, s.33).

Eğitim öğrenim hakkı 1789 Fransız Devrimiyle gündeme gelmiştir. Devlet vatandaş için gerekli, zorunlu ve parasız eğitim ödevi yüklenmiştir. Condorcet'ye göre insanlar doğuştan eşit değildir; hak eşitliği eğitimle sağlanabilir (Altunya, 2003).

Anayasamızda 42. maddenin kenar başlığı "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" konusunda hakların birey için bir hak iken devlet için ödev niteliğinde olduğunu belirtilmektedir (Ercan, 2012, s.12-15).

Evrensel ve uluslararası hukuk belgelerinde eğitim hakkının düzenlenişine bakıldığında ilk göze çarpan düzenlemeler; İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 26'ncı maddesi, Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin 13'üncü maddesi, Medenî ve Siyasî Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin 18/4'üncü maddesi, (Türkiye'nin taraf olmadığı) Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28 ve 29. maddeleri ve AİHS'nin Ek 1 No'lu Protokolü'nün 2. maddesidir. Bu alandaki belgeleri çoğaltmak mümkün ise de ele alınan konunun tartışma eksenine yön veren temel belgeler bunlardır.

Eğitim özgürlüğü kavramı kapsamında aslında bir zorunluluk hâli bulunmaktadır çünkü bu belgelerde zorunlu eğitim şart koşulmakta, ne ebeveynlere ne çocuğa bu konuda bir serbestlik tanınmamaktadır (Ercan, 2012).

Diğer bir konu eğitim hakkından yararlanma düzeyinin farklı eğitim kademelerinde farklı olmasıdır. Bu durum bir üst kademeye devam etme oranları izlendiğinde görülebilmektedir. Kaya, bir üst kademeye geçişi incelemiş ve ilkokula kaydolan 100 öğrencinin 50'si ortaokula devam ettiği, ortaokul öğrencilerinin %76'sı mezun olduğu, mezun ortaokul öğrencilerinin %85'inin liseye kaydolduğu, lise öğrencilerinin %65'inin mezun olduğu, lise mezunlarının % 75'inin yükseköğretim kademesine geçtiği ve bu öğrencilerin %5-6'sının mezun olduğunu belirtmektedir (Kaya, 1998).

Birinci grup ilkelerin gerçekleşme düzeylerinin değerlendirilmesinde son olarak FATİH Projesi'ne (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) değinmek gerekir. Proje hedeflediği teknolojik yenilikler bakımından bilimsellik, ekonomik büyümeye katkı bakımından planlılık ilkeleriyle ilgilidir. Proje kapsamında devlet okullarında her öğrenciye bir tablet dağıtılması bir anlamda eğitimde eşitlik ilkesi ile ilgili olarak değerlendirilmelidir. Özel okulların sahip olduğu olanaklardan yoksun olan devlet okullarının açıkları bir anlamda bu uygulama ile telafi edilmek istenmiştir. 620.000 akıllı tahta, 63.000 tablet dağıtma uygulaması dünya çapında bir iş olarak değerlendirilmektedir. Ancak uygulama bir takım sorunlar taşımaktadır. Proje başlangıçta daha derin ve geniş eğitim hedefleri beklentisi yaratmış ancak uygulamada belirgin olan sadece tabletler ve akıllı tahtaların dağıtılması olmuştur. Bu tablet bilgisayarların güncellenmelerinin nasıl gerçekleştirileceği belli değildir ayrıca ömürleri dolduğunda ortaya çıkan atığın (Aydagül, 2014) ne olacağı örneğin tedarikçi tarafından alınıp alınmayacağı belli değildir. Eğitim Reformu Girişimi, başlangıçta projeye ilişkin beklentileri karşılayacak adımlar atılmadığını salt tablet dağıtılmasının gerçekçi bir eğitimsel hedef olamayacağını belirtmektedir.

Altunya, Türkiye'de eğitim hakkı açısından aşağıdaki durumları sorunlu olarak tanımlamaktadır:

- İlköğretimde haftada 30 saat ders, ek olarak eğitsel çalışmalar ve meslek liselerinde haftada 48 saat çok yüklüdür (Avrupa ülkelerinde 17-18 saattir),

• Eğitim sistemimizde özne çocuk değil bilgidir, ek olarak giriş sınavları eğitimin hazır bilgiyi bellemeye yönelik olmasına neden olmaktadır,

• 12 Eylül 1980 darbesiyle eğitimde devlet merkezdedir, "Atatürkçülük" zırhı ile dayatılan resmi ideoloji Atatürk'ün görüşleri ile de uyumlu değildir,

• 1970'li yıllardan itibaren spor ve sanat eğitimi göz ardı edilmiştir,

• Din dersi zorunlu olmakla birlikte 'din'in adı ve kapsamı belirtilmemiştir, Sünni eğitimine dönüşmüştür,

• 1924'te uygulanmaya başlayan "yurttaşlık eğitimi" dersi 1995-1996'da içeriği ağır, yaşamsallıktan uzak ve amaca uygun olmayan "vatandaşlık bilgisi" dersine dönüştürülmüştür.

• Meslek eğitimi olarak yürütülen eğitim yükseköğrenime geçişi engelleyen ve mesleki yeterliliği geliştirmeyen, kişiliği geliştirici derslerden arındırılmış ve zamanın teknolojisinin gerisinde bir eğitim vermektedir (Altunya, 2003, s.122).

Öğretmen istihdamı da eğitimde eşitlik ilkesinin ayrı bir boyutunu oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı temel eğitim ve öğretime yönelik olarak her derecedeki eğitim ve öğretim kurumlarında norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını 200/13314 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile usul ve esasları belirlenen ek ders ücreti karşılığı çalışan ücretli öğretmenler ile gidermektedir. Türk Eğitim-Sen'in Türkiye genelinde yaptığı ücretli öğretmen araştırmasına (2013) göre ülkemizde ücretli öğretmen sayısı 70 ilde toplam 58 bin 479'dur. Ücretli öğretmenlerin 23 bin 366'sı eğitim fakültesi mezunu, 24 bin 97'si lisans fakültesi mezunu, 11 bin 16'sı ön lisans mezunudur.

En yüksek ücretli öğretmen sayısı 13 bin 411 ile İstanbul'dadır. İstanbul'u, 3 bin 185 ile Ankara ve 2 bin 873 ile Şanlıurfa, 2 bin 540 ile İzmir, 2 bin 319 ile Bursa, 2 bin 78 ile Konya, bin 668 ile Hatay takip etmektedir. Öte yandan özel uzmanlık gerektiren zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak ön lisans mezunları görev yapabilmektedir. Örneğin zihinsel engelliler alanında İstanbul'da 728, Ankara'da 70, İzmir'de 33, Trabzon'da 18, Tekirdağ ve Kayseri'deki 13 kişi ön lisans mezunudur. Branş öğretmeni olarak çalışan ön lisans mezunu ücretli öğretmenlerin bazı illere göre dağılımı ise şöyledir: İstanbul 1205, Ankara 345, İzmir 340, Şanlıurfa 240, Bursa 149, Mersin 174, Konya 124, Hatay 113, Antalya 110, Batman 103, Adana 80, Gaziantep 78 öğretmen görev yapmaktadır.

Öğretmenin sahip olduğu nitelikler öğrenci başarısı üzerinde etkili bir faktördür. Öğretmenlik mesleğinden gelmeyen kişilerin öğretmen olarak istihdam edilmesi eğitimde eşitlik ilkesi açısından problemli bir konu olarak gözükmektedir.

Sonuç olarak, birinci grup ilkeler ilk olarak tarihsel dayanakları daha sonra eğitime ilişkin sayısal göstergeler üzerinden incelenmiştir. Bu amaçla araştırma yıllarındaki öğrenci sayıları, okuryazarlık ve okullaşma oranları, cinsiyet oranları, yatılı ve taşımalı eğitim, azınlık okullarına ilişkin niceliksel veriler ortaya konmuştur. Tarihsel açıdan dünya genelinde sanayi devrimi sonrası koşulları ile ilgisi ortaya konmuştur. Araştırma yıllarında birinci grup ilkelerin hayata geçmesinde sekiz yıllık eğitime geçilmesinin olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Okuryazarlık oranlarında dönem içerisinde büyük oranda gelişme görülmesine rağmen %100 hedefine ulaşılmadığı görülmektedir. Cinsiyetler açısından kadınların erkeklere oranla dezavantajlı durumda olduğu görülmektedir. Okul başına düşen öğrenci sayılarının İstanbul'da ve Güneydoğu Anadolu'da diğer bölgelere oranla yüksek seyrettiği görülmektedir. Meslek eğitimi veren okulların gerek kültürel gerek teknolojik açıdan yeterli bulunmadığı ayrıca İstanbul'da öğretmen ve derslik başına öğrenci sayısının yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmen ihtiyacını karşılanamayan illerde ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi eğitimde eşitliğin sağlanması açısından sorunludur.

4.3. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Yöneltme, Süreklilik, Planlılık ve Her Yerde Eğitim İlkeleri

İkinci grup ilkeler, vatandaşların istek ve kabiliyetleri ile toplumunun ihtiyaçlarına göre eğitim vermek ve bu amaçla çeşitli programlar uygulayan okullara yöneltmek, genel ve mesleki eğitim vererek bu ilkeleri evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta hayat boyu sürmesini hedeflemektedir. Millî eğitim temel ilkelerinin bu bölümde incelenen beş ilkesi benzer hedefler taşımakta olması bakımından bir grup olarak değerlendirilmektedir. Bu ilkeler bireylerin temel eğitim süreçlerinden ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yararlanmaları ve sonrasında da bu bireylerin gerek kendi ihtiyaçları gerek toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitimlerine devam etmesi amacını ortaya koyan ilkelerdir. İkinci grup ilkelerin gerçekleşmesi hem bireysel hem de toplumsal açıdan anlamlı sonuçlar ortaya koymaktadır. Mesleki ve teknik eğitim, özel eğitim, yaygın eğitim ve yetişkin eğitim taleplerinin karşılanması, ekonomik ve

sosyal göstergelerdeki gelişmeler ikinci grup ilkelerinin gerçekleşmesinin göstergeleri olarak değerlendirilmelidir. Bu göstergeler bir yandan toplumsal kalkınma diğer yandan bireylerin yaşam boyu eğitim hakkından yararlanma olanakları hakkında fikir vermektedir. Bu nedenle ikinci grup ilkeler sadece bireysel getiriler değil toplumsal getiriler üzerinde de olumlu etkileri olması beklenen ilkelerdir.

METK'nın yasalaşmasını izleyen yıllarda Türkiye'nin sosyo-ekonomik durumunun temel veriler üzerinden diğer ülkelerle karşılaştırılması aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.10. 1975-1980 Dönemi Ekonomik Büyümüşlük Bakımından Ülke Grupları ile Bazı Sosyal ve Ekonomik Göstergeler

Ülke gruplar	1975 okuma yazma oranı %	1980 kişi başına millî gelir $	1978 yaşama şansı	1980 köyde oturan nüfus %	1977 Dr. Başına düşen nüfus %	1978 kişi başına enerji tüketimi	1976 yüksek Öğr. okullaşma
Geri kalmış	38	245	50	79	9900	Kg.116	4
Gelişmekte*	71	1521	61	49	4310	903	11
Gelişmiş	99	9684	74	23	630	7060	36
Petrol zengini	50	3340	53	42	1830	1620	6
Sosyalist	90-99	1190	70	54	390	2117	20

Kaynak: Kaya, 1998, s. 15
*Türkiye'ye gelişmekte olan ülkeler grubunda yer verilmiştir.

Tablo 4.10'da okuma yazma oranı, yaşama şansı ve enerji tüketimi parametreleri açısından Türkiye'nin olumlu bir noktada olduğu söylenebilir ancak kişi başına millî gelir, doktor başına düşen nüfus ve yüksek öğrenimde okullaşma oranları bakımından aynı olumlu durum söz konusu değildir.

Aynı verilere Türkiye özelinde 2012 yılı itibarıyla baktığımızda aşağıdaki oranları görmekteyiz.

Tablo 4.11. 2012 Yılı Sosyal Göstergeleri

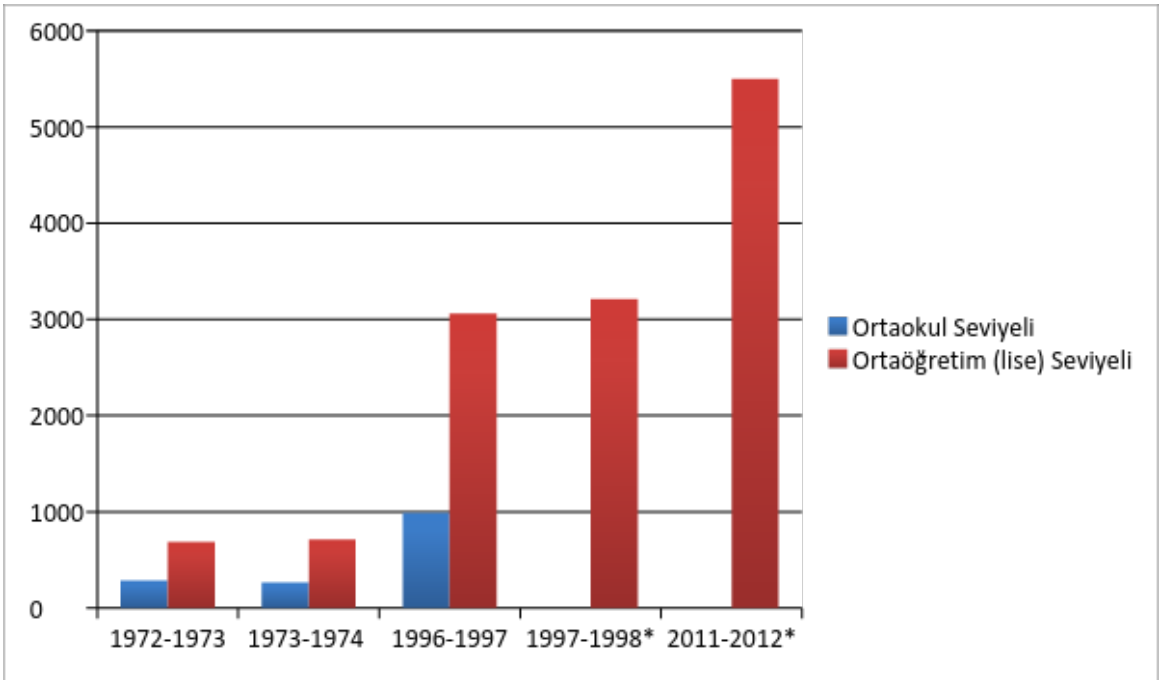
2012	Okuma Yazma Oranı %	Kişi Başına Millî Gelir ($)	Yaşama Şansı	Köyde Oturan Nüfus %	Dr. Başına Düşen Nüfus %	Kişi Başına Enerji Tüketimi	Yüksek Öğr. Okullaşma
Türkiye	93	10.504	77,8	22,7	583	2791*	35,51

Kaynak: Tüik gov.tr. adresinden derlenmiştir.
* http://www.tr.boell.org/downloads/turkiyenin_enerji_gorunumu_raporu.pdf

Tablo 4.10. ve 4.11. Türkiye'nin sosyo- ekonomik açıdan durumu hakkında fikir vermektedir. Bir anlamda ikinci grup ilkelerin sosyal sonuçları olarak değerlendirilebilir.

Mesleki ve teknik eğitim konusu ferdin ve toplumun ihtiyaçları ve planlılık ilkelerinin göstergesi olmaktadır. İlköğretimin beş yıl ve sekiz yıl olduğu dönemlerde mesleki ve teknik eğitim verilerini karşılaştırmak için ortaokullarda mesleki eğitim verilen dönemleri orta öğretim kurumları ile birlikte hesaba katmak gerekmektedir.

Grafik 4.17. Mesleki ve Teknik Öğretim Okul Sayısı



Kaynak: DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Öğretim Yılı Başı, 1972-74; DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1996-1997; DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1997-1998; T.C. MEB Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2011-2012.

*18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir.

Şekil 4.17'de okul sayısı bakımından araştırma yıllarına bakıldığında, 1972-1973 öğretim yılında ortaokul ve ortaöğretim kurumları toplamı 972 iken 2011-2012 öğretim yılında bu sayının 5501'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 4.12. Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları Kayıtlı ve Mezun Öğrenci Sayıları

Yıl-lar	Ortaokul Seviyeli /öğrenci		Ortaokul Seviyeli /mezun		Ortaöğretim Seviyeli (lise)/ öğrenci		Ortaöğretim Seviyeli (lise)/ mezun	
	K	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**
1972 / '73	124,793	239,677	?	?	84,938	282,601	?	?
1973 / '74	134,492	245,951	?	?	95,931	232,203	?	?
1996 / '97	162,719	190,255	45,590	50,463	360,110	620,093	90,432	151,263
1997 / '98	-	-	-	-	371,218	592,558	72,475	113,746
2011 / '12	-	-	-	-	939,023	1,151,197	156,644	175,510

Kaynak: DİE, Millî Eğitim İstatistikleri, Öğretim Yılı Başı, 1972-74; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1996-1997; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1997-1998; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2000'01; DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012-2013

1997-1998 döneminde 1625,335 olan toplam öğrenci sayısı, 2011-2012 döneminde 2,422,374'e ulaşmıştır. 1972-1974 döneminde yayımlanmamış öğrenci sayıları olması nedeniyle bu dönem karşılaştırması yapılamamaktadır.

Tablo 4.13. Özel Eğitim-1 1972-1974

OKUL TÜRÜ	İLKOKUL	ORTAOKUL	
	KÖR	SAĞIR	KÖR-SAĞIR
1972-1973	3	9	2
1973-1974	4	11	3

Kaynak: DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1996-1997.

1972-1973 döneminde toplam 14 olan kör ve sağır okulları 1973-1974 döneminde 18'e ulaşmıştır. Daha sonraki yıllarda kör ve sağır okullarından başka engelli okulları da açılmıştır.

Tablo 4.14. Özel Eğitim-2 1996-1997

Okul türü	İlkokul	Mesleki ve Teknik Ortaokul	Mesleki ve Teknik Lise	
	Resmi	Özel	Resmi	Özel
İşitme Engelliler	43	4	32	6
Görme Engelliler	8	-	1 + 6 (teknik ortaokul)	-
Ortopedik Engelliler	4	-	2	2
Eğitilebilir Zihinsel Engelliler	9	-	-	-

Kaynak: DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1996-1997.

1996-1997 döneminde 68 ilkokul, 41 mesleki teknik ortaokul, 8 mesleki ve teknik lise olmak üzere toplam 117 engelli okulu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. Özel Eğitim-3 1997-1998

Okul türü	İlköğretim	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	
	R	Ö	R
İşitme Engelliler	43	7	7
Görme Engelliler	10	-	-
Ortopedik Engelliler	4	-	2
Eğitilebilir Zihinsel Engelliler	6	-	-

Kaynak: DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1997-1998.

1997- 1998 döneminde ilköğretim sekiz yıla çıkmıştır. Bu dönemde 70 ilköğretim, 9 mesleki teknik ortaöğretim okulu olmak üzere toplam 79 engelli okulu bulunmaktadır. Bir önceki döneme kıyasla eğitimin ilk sekiz yılında yer alan okul sayısı 109'dan 70'e düşmüş, ortaöğretim seviyesinde 8'den 9'a çıkmıştır.

Tablo 4.16. Özel Eğitim-4 2011-2012

Okul türü	İlköğretim	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	
	R	Ö	R
İşitme Engelliler	49	111	21
Görme Engelliler	16	-	-
Ortopedik Engelliler	3	-	2
Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler	53	-	89
Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel Engelliler Eğitim Uyg. Okulu	143	-	-
Hastane İlköğretim Okulu	53	-	-
Otistik Çocuklar Eğitim Merk.	51	-	-
Uyum Güçlüğü Olanlar	1	-	-

Kaynak: DİE, T.C. MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2011-2012.

2011-2012 döneminde ilköğretimde toplam 480, ortaöğretimde 112 olmak üzere toplam 592 engelli okulu bulunmaktadır. Bu durumda tüm kategorilerde olmak üzere toplam engelli okul sayısı tablo 5.17.'de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Engelli Okulları

Yıllar	Engelli Okul Sayısı
1972-1973	14
1973-1974	18
1996-1997	117
1997-1998	79
2011-2012	592

Kaynak: Millî Eğitim istatistiklerinden derlenmiştir.

Meslek eğitimi çözüm bekleyen bir konu olma durumunu uzun yıllardır korumaktadır. Mesleki eğitim talebini arttırıcı sanayi politikalarının izlenmemesinin sosyal talebin yüksek öğrenimde yoğunlaşmasına ve dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğini zedelemesine neden olduğunu belirtilmektedir (Baloğlu,1990).

Yöneltme, ferdin ve toplumun ihtiyaçları ve planlılık ilkelerinin gerçekleşmesi mesleki ve teknik eğitim olanaklarının arttırılmasını ve iş hayatı ve yaşam ile bağlantısının kurulmasını gerektirir. Rehberlik, danışmanlık ve yönlendirme hizmetleri, eğitim sistemini başarıya götürebilecek en önemli etkenlerden biri olacaktır. Ancak rehberlik hizmetleri, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verecek bir karakterde olmaktan uzaklaştıran başka bir faktörün baskısı altındadır. Yöneltme ve rehberlik hizmetinde "sınav-yarış" uygulaması (Altunya, 2003, s.67) egemen olmuş durumdadır. Diğer bir yanlış, eğitim sistemini, kalkınmayı tek başına sağlayacak sihirli bir araç olarak düşünmektir. Bu gerçekçi bir yaklaşım değildir. Boran, temel problemin okul ile hayat arasındaki Çin Seddi'nin kaldırılması olduğunu belirtmektedir (Boran, 2000, s.313).

Aşağıda mesleki ve teknik eğitim konusunda yapılan yasal düzenlemeler görülmektedir (Kepenekçi, 2007).

- 1982- 1982 Anayasası: Anayasa'da mesleki ve teknik eğitimi doğrudan düzenleyen herhangi bir hüküm bulunmamakla birlikte, "Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir" (m.42) hükmü gereği mesleki ve teknik eğitimin kapsamının kanunlarla düzenleneceği öngörülmüştür.

- 14.06.1973-1739 Sayılı METK: Türk millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşur. METK'nın 18. maddesine göre örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını; yaygın eğitim ise, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.
- 5 Haziran 1986-3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu: "Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu" adı ile kabul edilen bu Kanun'da daha sonraki yıllarda çeşitli değişiklikler yapılmış ve son olarak 29 Haziran 2001 yılında 4702 sayılı Kanun'la yapılan değişiklikle "Mesleki Eğitim Kanunu" adını alarak bugünkü halini almıştır.
- 2002- Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği: 317 maddeden oluşan bu yönetmelik başlıca, Mesleki Eğitim Kurulu ile il mesleki eğitim kurullarının kuruluş ve işleyişlerini; mesleki ve teknik eğitim merkezlerinin kurulmasını; meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumlarında eğitim-öğretim, yönetim ve üretim işlerinin yürütülmesi ile kurul, komisyon ve ekiplerin oluşturulması ve çalışmalarını kapsar.
- 1983- Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Ve Teknik Açık Öğretim Okulu Yönetmeliği: Millî Eğitim Bakanlığı Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğüne bağlı Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Okulu'nun; amaç, kuruluş, yönetim, eğitim-öğretim işleriyle bu okuldaki görevlilerin görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin esasları kapsar (m.1). Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Okulu en az ilköğretimi bitiren yurttaşlara uzaktan öğretim veya gerektiğinde yüz yüze eğitim programlarını uygulayarak meslek kazandırmayı amaçlayan ve bu yolla onları hayata hazırlayan bir mesleki ve teknik öğretim kurumudur.
- 1995- Çıraklık Eğitimi Merkezlerinde Parasız Yatılı Çırak Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlar ile Pansiyon Yönetmeliği: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çıraklık eğitimi merkezlerinde parasız yatılı çırak öğrenci okutma esasları ile parasız yatılı okumaya hak kazanan çırak öğrenciler için açılan pansiyonların yönetimine ve parasız yatılı olarak öğrenim görecek çırak öğrencilere yapılacak sosyal yardımlara ilişkin esasları düzenlemektir.
- 1990- Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu Yönetmeliği: Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma

Fonu'nun yönetimi, işleyişi, gelir ve harcama esasları ile Fon'a ait diğer usul ve esasları düzenlemektir.

- 2005-2007- Mesleki ve Teknik Eğitim ile İlgili Önemli Genelgeler: 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı Proje Tabanlı Beceri Yarışması okul ve işletmelerde mesleki eğitimi mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı mesleki ve teknik eğitimde tanıtım ve yöneltme çalışmalarını içermektedir.

Mesleki ve teknik eğitim konusu yasal zemine oturtulması için zaman zaman gündeme geldiği görülmektedir ancak bu alandaki yetersizliği önlemeye yeterli olmamıştır. Kepenekçi, mesleki teknik eğitimde yasal düzenlemenin yeterli olmadığını şu şekilde belirtmektedir:

> Mevzuatta mesleki ve teknik eğitim konusunun ayrıntılı bir şekilde düzenlendiği ortaya çıkmaktadır. Ancak, mesleki ve teknik eğitim ile ilgili yürütülen bilimsel araştırmaların verileri doğrultusunda, bu eğitimin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve uygulama boyutunda yaşanan sorunların aşılabilmesi için mesleki ve teknik eğitim mevzuatının sürekli olarak, ülkenin koşulları da dikkate alınarak gerçekçi bir biçimde yenilenmesinde yarar vardır (Kepenekçi, 2007).

Planlılık ilkesinin gerçekleşmesi konusunda bir yandan iş dünyasının hedefleri takip edilmeli diğer yandan bireyler istek ve becerileri açısından rehberlik alabilmelidir. Hesapçıoğlu eğitim planlamasının insan gücü modeli ve sosyal talep modeli olarak klasik iki modeli olduğunu belirtmektedir. Bu iki model biri fonksiyonalist diğeri ise çatışmacı yaklaşım çerçevesinde üretim sürecinin yönlerine ve piyasaya olan bakış açılarına göre farklılaşmaktadır. Birincisi sürecin arz diğeri ise talep yönünü dikkate almaktadır (Hesapçıoğlu, 1994, s.31). Ulusal gelirden pay almak isteyen yatırımcılar ve eğitim hakkından yararlanmak isteyen bireyler gözetilerek yapılacak planlamalar temelde eğitimin amaçlarına dayanmak durumundadır.

Planlılık ilkesi 1739 sayılı Kanun'da iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine değinse de ağırlıklı vurgu istihdam meselesi üzerinedir. Adem, insan kaynakları planlamasından farklı olarak eğitim planlaması konusunda Parnes'in mesleksel olmayan hedeflerin mesleksel yetiştirme hedeflerinden daha geniş yer verdiğini belirtmektedir (Adem, 2002, s.91).

Eğitim seviyesi eğitilmiş insan gücü stoğunu göstermekte ancak eğitimin verimliliğini göstermemektedir. Geliri az olan grupların gelirlerinin daha da düşmesi bunu

göstermektedir. Türkiye genelinde okullaşma seviyesi yükselmekte ancak bir üst kademeye geçiş yeterli miktarda yükselmemektedir. Bu durumda teorik olarak kabul edilen eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin pratikte işlemediği belirtilmektedir. Ulusoy bu duruma sebebiyet veren değişkenleri cinsiyet, yerleşim yeri (köy kent ve bölgelere göre) ve gelir ve meslek gibi üç temel kategoride toplamaktadır (Ulusoy, 1996, s.77-78).

Karasar araştırmasında mesleki ve teknik eğitimin planlamaya dayandığını aşağıdaki konular üzerinden belirtmektedir:

> Hazırlık eğitimi (gelecekteki akademik eğitim için gerekli yeterlikler) ile mesleki eğitim (teknisyen düzeyine kadar olan mesleklerin gerektirdiği mesleki yeterlikler) arasındaki ilişkiler, yeniden ele alınmakta ve aynı program bütünlüğü içinde birleştirilmeye çalışılmaktadır. Bunu yaparken, istihdam sisteminin bir gerçeğinden hareket edilmektedir. Buna göre, becerili işçi/teknisyen düzeyinin altındaki alanlarda, mesleki yeterlik zorunluğu azalırken, meslek dışı (tekellere dayanıklılık, değişmeye hazır olma vb.) yeterlik gereksinimleri artmaktadır. Böylece, mesleki ve akademik eğitime yönelik derslerin birleştirilmesi sonucu, mezuniyetten sonra bir iş hayatına atılma ya da akademik çalışmaya devam etme gibi, ikili bir yeterlik kazandırmak olanaklı kılınmaktadır. Bu ise, daha üst düzeyde bir fırsat eşitliği sağlamaktır: çalışmak isteyenler iş hayatına atılırken, gerektiğinde, akademik çalışmalarını sürdürme olanağını da kazanmış olmanın rahatlığını duyacaklardır; eğitim planlaması daha kolay yapılabilecek; sosyal grupların bütünleştirilmesi daha kolay sağlanabilecektir. Böyle bir uygulamaya geçilebilmesi, her şeyden önce, mesleki eğitimin de akademik hazırlayıcılığına ilişkin olumlu bir tutumun geliştirilmesini gerektirir (Karasar, 1979, s.210).

Ergün, Hanson'un hükümet, eğitim sistemleri ve ileri teknoloji sanayilerinin bir kalkınma üçgeni üçgen oluşturduğu yönündeki görüşüne yer vererek sürdürülebilir kalkınma için çevre, toplum ve ekonomi bileşenlerinin temelini eğitime dayandırmaktadır (Ergün 2010).

Tablo 4.18. Eğitim Düzeyine ve Bölgelere Göre Getiri Oranı

Bölgeler	**Toplumsal**			**Bireysel**		
	İlkokul	**Ortaokul**	**Lise**	**İlkokul**	**Ortaokul**	**Lise**
Asya	16,2	11,1	11,0	20,0	15,8	18,2
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	15,6	9,7	9,9	13,8	13,6	18,8
Latin	17,4	12,9	9,9	26,6	13,6	18,8

Amerika ve Karayipler						
Afrika	25,4	18,4	11,3	37,6	24,6	27,8
OECD	8,5	9,4	8,5	13,4	11,3	11,6
Dünya	18,9	13,1	10,8	26,6	17,0	19,0

Kaynak: Psacharopoulos ve Patrinos (2002).

Eğitimin getirileri incelendiğinde genel olarak bireysel getirilerin toplumsal getirilere oranla yüksekliğinden söz edilebilir. Ancak toplumsal gelişmenin üretim artışı ve gelir düzeyinden farklı göstergeleri de söz konusudur.

Eğitim ekonomistleri kalkınma için eğitimin belirleyici rolü olduğunu düşünmektedirler. Eğitim, gelirleri arttırmanın yanı sıra demokratikleşme, sağlık, nüfus planlaması, siyasi istikrar, yoksulluğun azalması ve çevre bilincinin artması gibi sosyal getirileri bakımından değerlendirilmektedir. Ekonomik gelişme üretimde artışın ifade edilmesidir; uzun erimli süreci ifade eder ve arz ile belirlenir. Ekonomik gelişmişlik için gelir düzeyinden çok gelir dağılımı önem kazanan ölçüt olmaktadır (Baş, 1997, s.137). Okur yazarlık, okullaşma ve ortalama yaşam süresinin artması da diğer gelişmişlik göstergeleridir. Eğitimin %10 oranında bir eğitim getiri oranından söz edilmektedir (Psacharopoulos, 2002). Hesapçıoğlu, Denison'dan çalışanların eğitim düzeylerindeki artışın %23 oranında üretim artışına etki yaptığını aktarmaktadır (Hesapçıoğlu,1982). Eğitim düzeyi ile gelir düzeyi arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir (TÜSİAD, 2000, s.81). Bu noktada eğitim planlamasının bir çok açıdan önemlidir ancak planlamaların hedeflerine ulaşması her zaman mümkün olmamaktadır. Serin, hedeflere ulaşamama durumunun devletin rekabet halinde olan farklı hizmetlere dağılım yapmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Serin, 1972, s.96).

Yaygın eğitim ilkesi de her yerde eğitim ve süreklilik ilkelerinin gerçekleşme araçlarındandır. Her yerde her zaman yapılabilen ve herkese açık olarak sürdürülen kişinin gereksinimine dayalı ve kişinin isteyerek katıldığı yaygın eğitim uygulamaları insanlık tarihi kadar eskidir. *Pedagoji*, çocukları eğitmenin bilimi ve sanatı; andragoji ise yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma bilimi ve sanatıdır. *Androgoji*, yetişkin eğitim bilimi olarak özel kişilere değil tüm yetişkinlere odaklı bir öğrenmedir ve kendine özgü yapısı içinde ayrıca değerlendirilmelidir. Androgoji, belki de özellikle

yetişkinler için bir ilk öğrenme kuramıdır. Bu kuram, yetişkinlerin daha çok yaşam deneyimine ve kendilerini yönetme gücüne sahip olmaları nedeniyle çocuklardan farklı öğrendiğini varsaymaktadır. (Kelly, 1998).

Alanyazında yetişkin eğitimi halk eğitimi, sanal üniversiteler, online eğitim, yaşam boyu eğitim, sürekli eğitim, informel eğitim gibi adlarla yer almaktadır.

Yaygın Eğitim, belirli bir kitleye ve öğrenme amaçlarına hizmet etmek için bağımsız ya da geniş bir etkinliğin parçası olarak yürütülen, örgün eğitim dışında düzenlenen eğitsel etkinliklerdir. Kavramın tanımında örgün eğitim dışında kalması, ilgi ve gereksinimleri değerlendirmesi, beceri kazanma, üretkenlik, yaşam düzeylerini arttırma özellikleri yer almaktadır.Sürekli eğitim, zorunlu eğitimden sonra profesyonel gelişim için yapılan eğitimdir.

Yaşam Boyu Eğitim için; var olan eğitim sistemlerini eleştirme, kişinin bir işe girmeden önceki ilgili çıraklık eğitimini kapsama, insan kaynağını geliştirme veya beceri kazandırma konularıyla ilgili olarak geleneksel olmayan öğrenme, özyönelmeli öğrenme gibi nitelemeler yapılmaktadır (Okçabol, 1996). Kurslar ve gece eğitimleri, mektupla öğretim, kütüphaneler çeşitli yetişkin eğitimi yolları olmaktadır.

Yaygın eğitimin halk eğitimi ya da yetişkin eğitimi adları altında kurumsallaşması Türkiye'de yüzyıldan fazla bir süredir görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu zamanında 19. yüzyılın sonuna doğru çalışan kesime yönelik okuma yazma kursları açılmıştır. Bu kurslar Kurtuluş Savaşı yıllarında da sürmüş 1928 yılında yapılan harf devriminden sonra da Millet Mektepleri'nde yürütülmüş, yüzbinlerce yetişkine hizmet verilmiştir. 1930'larda halkevlerinin 1940'larda köy enstitüleri ile gezici köy okullarının yetişkin eğitimine katkıları olmuştur. 1956 yılından sonra ise halk eğitimi merkezleri açılmaya başlamıştır. 1960 yılında oluşturulan Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, çeşitli aşamalardan sonra 1983 yılında Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne (ÇYEGM) dönüşmüştür (Okçabol, 1996, s.54).

Ülkemizde METK'ya göre belirlenen ve Resmi Gazete'nin 16720 sayılı 07.08.1979 tarihinde yayımlanan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmelik'ine göre "örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademeden çıkmış bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların ilgi istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik,

toplumsal ve kültürel gelişmeleri sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde yaşam boyu yapılan eğitim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü" olarak tanımlanmaktadır.

Kimi ülkeler 15 yaşı yetişkinliğin alt sınırı olarak sayarken başka ülkeler bu sınırı 18 veya 21'e çekmişlerdir. Yetişkin kendini tanıyan, başkaları tarafında da yetişkin olarak algılanan kişiler olarak tanımlanmaktadır.

> UNESCO yetişkin eğitimini "içeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun ve ister okullarda, kolejlerde, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünülsün veya o eğitimin yerini tuttuğu varsayılsın, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini arttırmalarına, teknik ve mesleki yeteneklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümü" olarak ifade etmektedir (Oğuzkan, 1997).

Türkiye'de yetişkin eğitimi Cumhuriyet öncesinde başlar. Anadolu kültür tarihi okulların yanı sıra bir çok kuruluş ve etkinlik aracılığıyla halk eğitimini gerçekleştiğini göstermektedir (Okçabol, 1996):

Cumhuriyet Öncesi

Şamanlar, din adamları, halk şairleri, cami, medrese, tarikat, kütüphaneler, Ahilik, Enderun okulları, Çırak okulları, Türk Ocakları ve 1911 yılında uygulanan sinema ve projeksiyondan yararlanma, gezici halk okulları örnek yetişkin eğitimi uygulamalarıdır.

Cumhuriyet Dönemi (Başlangıç)

Halk dersaneleri, halk mektepleri, okuma-yazma, aritmetik, yurttaşlık, okur yazarlık, beceri eğitimi, çıraklık okulu, yabancı dil, biçki- dikiş, trafik, sağlık eğitimleri örnek verilebilir.

Cumhuriyet Dönemi (Planlı Yıllar)

1960- Hizmet içi eğitim

1. Plan: Kitle Eğitimi

2. Plan: Okul Dışı Etkinlikler

3. Plan: El Sanatları, Tarım, Sağlık,

4. Plan: Sistemli Yetişkin Eğitimi

5. Plan: Örgün-Yaygın Eğitim Koordinasyonu

6. Plan: Kurslar- Kaynak Geliştirme

1966- Mektupla Öğretim

1975- Yaykur

1982- Açık Öğretim uygulamaları yetişkin eğitiminin planlı dönem uygulamalarıdır.

Yetişkin eğitimine felsefi açıdan farklı bakışlar söz konusudur. Liberal bakış temel olarak zekâya vurgu yapar. Bu bakışa göre yetişkin eğitiminin temel problemlerini aşağıdaki biçimde sıralanmaktadır:

- İyi yaşam,
- Yansız eğitim,
- Gerçeklerle ilgili eğitsel değeri bulunan bilgileri aktarma.

İnsancıl Görüşler ise temel olarak bireye vurgu yapar. Maslow(1908-1970), Rogers(1902-1987) ve bu konuda aşağıdaki hususları vurgulamaktadır.

- Öğrenme bireyseldir,
- Eğitimci öğrenmeye yardım eden sanatçıdır,
- Odak, yetişkinin kendisidir.

İlerlemeci Görüşler ise temel olarak konuma vurgu yapar. Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Bacon (1561-1626), Locke (1588-1679), Darwin(1809-1882), Spencer (1820-1903) etkileri ile Dewey aşağıdaki konulara odaklanmaktadırlar.

- Gelenek ve otoriteyi terk etmek, duyum, deney, delil ile ulaşılan bilgiye ulaşmak,
- Değişen ortama uyum sağlamak,
- İşlevsel olmak ana problemlerdir.

Davranışçı Görüşler ise temel olarak *etkinliğe* vurgu yapar. Descartes'in (1596-1650) yaklaşımlarının temelinde Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958), Thorndike (1874-1949) ve Skinner (1904-1990) bu bakış açısıyla aşağıdaki noktaları saptamaktadırlar.

- Davranış kişinin belirleyemediği koşullanmaların sonucudur,
- Kurumun etkinliği ve verimini artırmak,
- Davranış değişikliği sağlamak.

Köktenci Görüşler ise temel olarak düzene vurgu yapar. Freire (1921-1997), Illich (1926-2002), ve Marx'ın yaklaşımına dayanarak aşağıdaki konuların önemli olduğunu belirtmektedirler.

- Öğretme ile değil rastlantılarla öğrenme,
- Özgür- özerk insan,
- Politik- toplumsal çelişki bilinci.

Bu yaklaşımlar paralelinde free school, de-schooling, 'zorunlu eğitime hayır' hareketleri kimlik kazanmıştır (Okçabol, 1996).

Yetişkin eğitimi eğitim kurumlarının yanı sıra üniversiteler ve sanal üniversiteler üzerinden de yürütülebilmektedir.

Günümüzde eğitim uygulamaları giderek daha ileri yaş gruplarını kapsamakta, sürekli eğitim, ülkeler, kurumlar ve bireyler için avantajlar sağlamanın temel koşulu haline gelmektedir. Orta öğretim kurumlarında okullaşma oranı giderek artış gösterirken, küreselleşme gerçeği örgün eğitim kurumlarının işlevselliğini azaltmaktadır. Eğitim eksiklerini gidermenin tek yolu olarak sürekli eğitim ilkesi, yetişkin eğitimini önemli kılmaktadır.

Halk eğitimi, sanal üniversiteler, online eğitim, yaşam boyu eğitim, sürekli eğitim, informel eğitim uygulamaları günümüzde örgün eğitim kurumlarının yanı sıra giderek yerleşen eğitim programları ile yaygınlaşmaktadır. Özgürlükçü, Liberal Anlayış bir yandan sanayileşme süreciyle birlikte ekonomik hayatta serbest rekabetçi koşulları şekillendirirken diğer yandan kişisel gelişim, profesyonel gelişme gibi anlayışların eğitim programlarına şekil vermiştir. Eleştirel Pedagoji, Feminist Pedagoji, Andragoji yaklaşımları eğitim programlarının liberal anlayışların ekonomik süreçlere uyumlu

biçimde şekillenmesine insana bakış açısı temelinde eleştiriler getirmektedir. Bu anlamda üretim biçimlerinin eğitim uygulamalarını şekillendirdiği görülmektedir. Tarım toplumlarının eğitim süreçlerini loncalar ve ahilik gibi sistemler aracılığıyla toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirdiğini; sanayi toplumlarının eğitimli iş gücü ihtiyaçlarını örgün ve yaygın eğitim programlarıyla çözdüklerini ve eğitim programlarına Küreselleşme ile ulusal sınırları aşan ekonomik şekillenmelere uygun olarak ve özellikle internet gibi büyük bir buluşla yön verdiğini görülmektedir.

Yetişkin eğitiminin görevi, sadece biçimsel eğitim olanaklarını yaygınlaştırmak ve işgücü yeterliliğini istenen düzeyde tutmak olmayıp kentleşme, sosyal hareketlilik, istihdam piyasasında dalgalanmalar, kuşaklar arası çatışmalar ile içinde yaşadıkları toplum hayatı açısından eskisinden çok daha hızlı değişmenin diğer bütün etkilerini halkın değerlendirmesine yardımcı olmak ve onların sosyal refaha ve kendi kişisel sorunlarının çözümüne doğrudan ne gibi olumlu katkılarda bulunabileceklerini saptamaktır (Lowe, 1985, s.33).

Bugün yetişkin eğitimi, sınırlı kaynakları tüketerek ilerlemeyi yavaşlatması ihtimali olan gençlerin eğitimine kıyasla, ekonomik gelişmenin hızlanmasında genellikle daha güçlü bir faktör olarak görülmektedir (Lowe, 1985, s.35). Elbette bu yaklaşım eğitimin toplumsal kalkınma aracı olarak değerlendirilmesine dayanmaktadır; yani eğitime bakış açısıyla ilgilidir. Diğer yandan eğitim kişisel potansiyeli geliştiren ve bireyi özgürleştiren bir etkinlik olarak değerlendirildiğinde gerek gençlerin gerek yetişkinlerin eğitimi aynı biçimde önem kazanmaktadır.

Yetişkin eğitiminin gelişmesini engelleyen şey sadece yasal ve idari desteğin yetersizliği değildir, sosyal bir kurum olarak yetişkin eğitiminden beklenen işlev, ancak ilgili bir halk kitlesi karşısında etkinlik kazanabilir (Lowe, 1985, s.42).

Lowe, Livingston'ın insanların eğitim deyince yüreği kabarmadıkça eğitimin ağır aksak gideceğini ancak yetişkin eğitimi konusunda yüreklerin kabarmasının şart olduğu yönündeki açıklamasına değinerek (Lowe, 1985, s.243) yetişkin eğitimine zorunlu eğitim gibi yaklaşılması gereğini vurgulamıştır.

1972'te Tokyo Konferansı tavsiye kararında yetişkin eğitimi ile gençlerin eğitimi arasında bir ayrılık olmasının nedeni olmadığı belirtilmiştir. Her iki eğitimi de yaşam

boyu eğitimin birbirini tamamlayan vazgeçilmez parçaları (Lowe, 1985, s.244) olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Çeşitli dönemlerde eğitimde demokratikleşme amacıyla getirilen düzenlemelere III. Beş Yıllık Kalkınma Planı uyarınca 1973 yılında çıkarılan METK ile yasal çerçeve de sağlanmıştır. Bu anlamıyla Türkiye modern bir Kanun'a sahiptir. Sistemde demokratik yöntemin savunucuları ve yetişmiş eğitimciler bulunmasına rağmen, uygulamanın yaygınlaştırılması ve demokratik eğitimden niteliksel sonuç alınması henüz mümkün olamamıştır. Eğitimde demokratikleşmenin niceliksel sonucu ise, eğitime katılanların sayılarının artması ve fırsat eşitliğinden yararlanarak yatay ve dikey öğrenci akış kanallarında ilerleyebilmeleridir. Sayılar artmaya devam etse bile, halen sisteme giriş ve ilerleyişler aşırı sınırlanmış, çıkışlar seçeneksizleşmiştir. Esnek eğitim türleri, yaygın eğitim yöntemleri etkisiz düzeydedir (Dülger, tarihsiz).

Planlılık ilkesinin gerçekleşmesi bir yandan ülke içerisinde gerçekleşen ekonomik faaliyetleri diğer yandan ekonomik ve kültürel süreçlerin giderek globalleşmesi nedeniyle diğer ülkelerin faaliyetlerini izlemeyi gerektirmektedir.

Yapılan araştırmalara göre büyüyen ülkeler, diğer ülkelere oranla bütçelerinden daha yüksek bir oranı eğitime ayırmaktadır. Ortalama eğitim düzeyinin sanayi üretimi üzerindeki marjinal etkisi en yüksek düzeyine ortalama eğitim düzeyi altı yıl ve üzerine çıktığında ulaşmaktadır. Bu da bize, Türkiye'de zorunlu temel eğitimin sekiz ya da, daha da iyisi, on iki yıla çıkarılmasının (Baş, 2004, s.22) gerektiğini göstermektedir.

Baş, araştırmasında Psacharopoulos'un gelişmekte olan ülkelerde beşeri sermayeye yapılan yatırımların getirisinin % 15-20 arasında değişirken, maddi sermayeye yapılan yatırımların getirisinin % 8-9 arasında değiştiğini ve eğitime yapılan yatırımın kişisel getirisinin gelişmiş ülkelerde ortalama olarak % 9, gelişmekte olan ülkelerde ise ortalama olarak % 15 dolayında olduğunu belirttiğini (Baş, 2004, s.23) ayrıca Tansel'in Türkiye'de değişik eğitim düzeylerinin getirileri ile ilgili bir çalışmada, orta eğitimin getiri oranının, ilkokul eğitiminin getiri oranından daha yüksek olduğu tespit ettiğini belirtmektedir (Baş, 2004, s.23).

Doğu Asya ekonomilerinin büyüme deneyimlerini inceledikten sonra Lucas'ın ekonomik büyümenin temel motoru beşeri sermaye birikimi olarak gördüğünü belirterek ve ülkeler arasındaki hayat standardı farklarının temel kaynağını, beşeri

sermaye birikimindeki farklara bağlamaktadır (Baş, 2004, s.25). Maddi sermaye birikimi, ekonomik büyümede önemli bir rol oynamaktadır; ancak beşeri sermaye birikiminin yanında kesinlikle ikinci sırada kalmaktadır.

ABD ile az gelişmiş ülkeler arasındaki kişi başına gelir farkının yarısından fazlasını beşeri sermaye faktörleri ile açıklayan Kruger'in çalışmalarından bahseden Baş (2004), ayrıca Barro'nun bulgularına göre kişi başına beşeri sermayesi yüksek olan (kişi başına beşeri sermayenin kişi başına gayri safı yurtiçi hasılaya oranı) yoksul ülkeler, zengin ülkelerle aralarındaki gelir farkını kapatabilme olanağına sahip olduklarını belirtmektedir (Baş, 2004, s.26). Ek olarak Haddad'ın Dünya Bankası için gelir düzeyi düşük olan 18 ülkede yapılan bir çalışmada, eğer bir çiftçi dört yıl ilkokulda okumuşsa, ortalama olarak tarımsal verimliliği hiç eğitimi olmayan çiftçiye göre yüzde 8,7 oranında daha yüksek olduğu sonucuna vardığını belirtmektedir (Baş, 2004, s.27). Bu durum mesleki ve teknik eğitimde etkili planların yapılmaması ve uygulanmamasının sonuçlarını açıkça ortaya koymaktadır.

Okur-yazarlık ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişkiyi 88 gelişmekte olan ülke için araştıran Wheeler'in araştırmasına yer veren yazar bu ilişkinin çok güçlü olduğu sonucunu belirtmektedir (Baş, 2004, s.30). Okur-yazarlık oranı % 20'den % 30'a çıkması reel GSMH'de % 8 ile % 16 arasında bir artışa neden olmaktadır.

Türkiye'de reel duruma bakıldığında öğrenciler lise birle son sınıf arasında 14-17 çeşit ders izlemek zorundadır. Bunlardan bir kesimi haftada bir, iki ya da üç saat olarak uygulanmaktadır. Müfredat içerikleri öncelikle ezberciliğe dayanan durağan bilgilerden oluşmaktadır. Ayrıca bu durağan bilgiler ilkokul sınavlarından başlayarak genişleyen kısırdöngüler halinde yinelenmektedir. Okul amaçlarında belirlendiği halde, öğretimin kişisel girişimi, araştırma ve yaratma yeteneklerini geliştirici hiçbir yanı yoktur. Hiçbir ders iş piyasasında pazarlanabilecek beceri ve davranış kazandırmamaktadır. Buna karşın bir nehrin uzunluğu, bir savaşın tarihi, bir elementin öz ağırlığını sınav sırasında hatırlayamamak başarısız olmak için yeterli olmaktadır (Enç, 1978, s.263).

4.4. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi ve Lâiklik İlkeleri

Üçüncü grup ilkeler diğer ilke gruplarından farklı olarak niceliksel değil niteliksel değerlendirilmelerin yapılması gereken ilkelerdir. Aynı zamanda Türkiye'nin eğitim felsefesini ve eğitim politikalarını ortaya koyan ilkelerdir. Bu nedenle üçüncü grup ilkeler meclis oturumlarında yapılan görüşmelerde üzerinde en çok tartışılan ilkelerdir. Bu tartışmalar ayrı bir bölümde ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Aynı zamanda Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, ve Lâiklik, Danıştay dosyalarının incelendiği bölümde görüldüğü üzere frekansı en yüksek dava konusu ilkeler olduğu görülmektedir. Bir sonraki bölümde ilkelere dayanarak açılan davalarda da bu iki ilkenin ortak davalara konu edinildiği görülecektir.

Demokrasi sadece bir yönetim sistemi değil, aynı zamanda bir birlikte çalışma ve yaşama şeklidir. Demokrasinin bir hükümet biçiminden daha fazlası olduğunu, temel olarak ortak bir yaşam, uzlaşmaya dayalı bir deneyim tarzıdır (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004). Demokratik eğitim, 'eğitimde amaçlan, konuları ve yöntemleri öğrencilerin kendi kendilerine saptamaya çalıştıkları, bunun gereklerini yerine getiren bir eğitim demektir (Binbaşıoğlu, 1999, s.6). Demokrasi, eşitlik, özgürlük, çocuğun düşüncesine yer verilmesi ve ona saygı duyulması ile mümkündür. Demokrasi eğitiminin ilk olarak Maarif Misakı (1923) ile karara bağlanan bir ilke olduğu görülmektedir.

Eğitimin demokratikleştirilmesinin "eşitliğin, insanlar arasında, erişilmesi gereken ilk ve en önemli bir amaç olduğuna ilişkin tutum geliştirmek" biçiminde algılanması önerilmektedir. Bunun için, kuşkusuz, eşitliğin olabilirliğine inanmak gereklidir. Demokrasi doğuştan gelebilen potansiyel ayrılıkları, gerekli önlemler alındığında, büyük ölçüde giderebilmekte, bireylerin geleceğini o anda belirleyen etmen olmaktan çıkartabilmektedir. Ayrıca, "eşitlik" kavramının göreli oluşu ve sayısallaştırma güçlükleri de, onun sosyo-politik ve moral yönlendirmede etkili olamayacağı anlamına gelmemektedir. Eşitliğin önemli bir belirteci de, geleneksel iş bölümünün değişmezliği inancının yıkılması ve yerini 'dikey iş rotasyonu'na bırakmasıdır. Böylece, herkes her iş türünde çalışarak, her işin saygınlığı olduğu ve kimsenin yalnızca belli işlerde çalışma ayrıcalığı ya da zorunluğu bulunmadığı anlaşılabilecektir. Tüm bu tutumları geliştirmenin en etkin yolu eğitim olmaktadır. Ancak, bu bile, kuramsal bir öğreti yerine uygulamalı olmalıdır. Bu ise, okul-toplum etkileşimini gerektirmektedir. O halde, sorun,

okul-toplum etkileşiminin, bireylerde entelektüel ve el becerisine dayanan işlerin bütünleştirilmesi yönünde olumlu tutumu nasıl geliştirileceğidir. Bu soruna önerilen çözüm "çeşitli düzeylerde, okul ile 'toplum' arasında karşılıklı ilişkileri içeren bir düzenlemenin yapılmasıdır" (Karasar, 1979, s.207-208).

Bugün demokrasi tanımı için halkın halk için yönetilmesi anlamından başka ilkeler de gerektirmektedir. Bunlar, insan haklarına saygı, tolerans, çoğulculuk, sosyal devlet, özgürlük anlayışı, gösteri özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü, baskıya uğramama hakkı, parlamentonun halkı temsil edebilmesi, eğitim hakkı ve iletişim hakkıdır (TED, 1989, s.37-39). 1923 yılında Maarif Misakı yayımlanmasının ve akabinde lise yönetmeliği düzenlemesinin ilk demokratik eğitim hamleleridir (Binbaşıoğlu, 2005).

1739 sayılı METK, demokrasi eğitimini, millî eğitimin temel ilkelerinden biri olarak belirlemiş bulunmaktadır. Ancak bizim okullarımızda demokrasiye ilişkin bağımsız bir ders bulunmamakta; yalnızca değişik dersler içerisinde demokrasiye ilişkin konular bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının bir çalışması, okul öncesi eğitim ilkokul ortaokul ve lise programlarında, demokrasi eğitimine ilişkin olarak şu konuların bulunduğunu ortaya koymaktadır (Miser, 1991, s.49).

- Okulöncesi eğitim: Okulun kurallarına uyabilme, aile içindeki kurallara uyabilme, taşıtlarda yolculuk yaparken kurallara uyabilme.
- İlkokul: İnsan hak ve hürriyetleri ile sorumlulukları, mülkiyet hakkı, konut dokunulmazlığı, dayanışma, kadının Türk toplumundaki yeri ve aile hayatı, toplum hayatı, merkezi yönetim, yerinden yönetim, sosyal yardım kurumları, Türkiye'de çok partili hayata geçiş, kamuoyu ve basının önemi; yeni anayasamızın dayandığı temel görüş ve ilkeler, T.C. Anayasası'na ait bazı maddeler, Anayasa'da yer alan kurum ve kuruluşlar, devletin temel amaç ve görevleri, vatandaşlık temel hak ve görevleri.
- Ortaokul: Toplum içinde yaşama zorunluğu; toplum hayatını düzenleyen kurallar; ailede demokratik hayat; okulda demokratik hayat; devlet ve devlet şekilleri; demokrasi nedir; demokrasinin tarihçesi; bugünkü demokrasi anlayışı; Anayasamız; devletin yasama yürütme, yargı görevi; temel hak ve ödevlere ilişkin genel hükümler;

kişinin hak ve ödevleri; siyasi haklar ve ödevler, Atatürk'ün kişiliği ve düşünceleri; Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'ndeki fikir hareketleri; insan sevgisi ve evrensellik; hak ve hürriyetlerin tanımı, çeşitli şekilleri, önemi ve kutsallığı; devletin kişisel hürriyetlere ilişkin görevleri; vatandaşlık görevleri; din ve inanç hürriyeti; iyilik yapmak, yardımsever olmak ve dayanışmanın önemi.

- Lise: Aile ve akrabalık; din, ekonomi, siyaset. Ayrıca lisedeki tarih, devrim tarihi ve felsefe derslerinde de demokrasi eğitimine ilişkin amaçların bulunduğu fakat bu amaçlara yönelik konuların belirtilmediği görülmektedir. Bu konuların demokrasi eğitimi için yeterli kapsamı oluşturup oluşturmadığı tartışılabilir. Örneğin insanlar arası çatışmaların bu konular içinde yer almadığı görülmektedir. Bunun önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Çünkü akrabalık, arkadaşlık, üretim, bölüşüm, üst- ast ilişkileri vb. adlarla anılan insanlar arası ilişkilerde zaman zaman çatışmaların olması yaşamın yadsınamaz bir gerçeğidir.

Örgün eğitim sistemi içinde demokrasi eğitiminin, insan ilişkileri üzerine kurulu bağımsız bir ders olması ile bu konuda önemli bir adım olacaktır. Bu durumda, ders öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük yaşamdan getirecekleri egemen olma, uzlaşma ve birleştirme davranışlarının çözümlemesi yapılarak işlenebilir (Miser, 1991, s.50-51).

Demokrasi eğitimi de, halk eğitiminin kapsamı içinde bulunmaktadır. Gerçek bir demokrasi ve hoşgörü ruhunu uyarmak halk eğitiminin görevlerinden biri olarak belirtilmiştir (Miser, 1991, s.52). Ülkemize bakıldığında ise, 1927 yılında kurulan 'Halk Dershaneleri' ile 1928 yılında kurulan Millet Mekteplerinin yurttaşlık eğitimi ile de görevlendirildiği görülmektedir. IV. Millî Eğitim Şura'sında Türkiye Cumhuriyeti'nin yaşamsal sorunu olarak gördüğü demokrasi eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı içinde bir Halk Eğitimi Dairesi kurulması önerilmiştir. Bugün yürürlükte olan, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde de, "yurttaşlık bilinci kazandırma ve özgürlükçü demokrasiyi güçlendirme" halk eğitiminin amaçları arasında sayılmaktadır. Halk eğitiminde benimsenen ilkeler aşağıdaki biçimde belirtilmektedir (Miser, 1991, s. 52-54).

- Katılanların gereksinmeleri esas alınmalıdır,
- Eğitimin geliştirilmesinde katılanların deneyimlerinden yararlanılmalıdır,
- Katılanların eğitim sürecine etkin olarak katılmaları sağlanmalıdır,
- Öğrenme sürecinin her aşamasında, katılanların kararlara katılmaları sağlanmalıdır,
- Doğal örgütlenmelerden eğitim amacıyla yararlanılmalıdır şeklinde ilkeler benimsenmiştir.

Hiyerarşik ilişkilere ve otoriteye karşı aşırı bağlılığa fazla değer veren bir siyasal kültürün demokrasi için pek bereketli bir toprak oluşturmayacaktır. Demokrasi toplum üyelerinin karşılıklı güçlü bir güven duygusu geliştirerek oluşabilir (Özbudun, 1989, s.3-4). Demokrasi eğitiminde bilimsel objektifliğin önem arz etmektedir, çifte standart uygulamanın, örneğin bazı ülkelerdeki anti demokratik uygulamalar eleştirilirken bazı ülkelerdeki anti demokratik uygulamaların görmezlikten gelinmesi güvensizlik yaratır ve bu durumun eğitimden beklenecek yararı sınırlandırır (Özbudun, 1989, s.11).

Demokrasi eğitiminde okul kadar hatta okuldan daha da öncelikli kurum ailedir. Aşağıda ailenin demokrasi eğitimi açısından anlamına ilişkin farklı kanılar görülmektedir:

> Aile toplumsallaşma açısından geleneksel değerleri aktaran tutucu bir kurumdur bu yüzden hızlı toplumsal değişmelerde ayak bağı görülür. Totaliter rejimler aileleri kendi ideolojisi doğrultusunda kullanmak için onu içeriden fethetmeye çalışır. Sonuçta kimilerine göre aile demokrasiye engeldir, en azından burjuva ailesi bencillik ve mahremiyeti körükleyerek ortak toplumsal çıkarların ve yurttaşlık değerlerinin karşısında durur. Adorno sağ kanat otoriterciliğin kökenlerini sevgisiz ve geleneksel davranış kalıplarına katı uyum gösteren burjuva kapitalist toplumun yarattığı aile modelinde yattığını düşünür. Kapitalist toplumlar çocuğun çocukluk sürecini uzatmakta özgürlüğünü kısıtlar, uzun sürelerle okula kapatır bu nedenle çocuklar güçsüz, edilgen ve silik insanlara dönüşür. Tersi yönde teoriler yani ailenin demokrasiye olumlu katkıları olduğunu söyleyenler de vardır. Bu görüşler aile toplumsallaşmasının siyasal ayrılıkları geliştirdiğini ve monolitik siyasalara geçişin güçleştiğini savunur. Ailede sevgiyi öğrenen çocuk başkalarını da sevecektir (TED, 1989, s.71-76).

Demokratik insanın yetişmesinin okulun çabasından çok aileye bağlı olduğu söylenebilir. Çoğunlukla karar alma yerine ortak bir noktaya gelene kadar tartışmalar yapmak bir ortak karar alma yoludur (Okçabol, 1996, s.6). Uzlaşma, ders içinde ve

dışından eşitlikçi ilişkilerin kurulabileceği her ortamda öğrenilebilmektedir (TED, 1989, s.88-90).

Diğer yandan demokratik eğitim için alınan kararlar kadar öğretmenin bu konudaki tutum ve davranışları da önemli olmaktadır. Profesyoneller sürekli göz önündedirler ve bu nedenle onlara "cam evlerde yaşarlar" şeklinde benzetme yapılarak, öğretmenler en yüksek ahlak ve etik standartlarla ilişkilendirilirler. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içindeki ve dışındaki davranışlarını dikkatle incelemeli ve kendileri de öğrencilere bir model oluşturarak onlar üzerinde etki yapabileceklerini unutmamalıdır (Bayhan, 2010, s.41).

Eğitim sistemimizin bir parçası olan ders kitapları da insan hakları bilinci açısından sorunludur. Ders kitapları başka din ve ırkları küçümseyici, cinsiyet ayrımcılığı ifadeleri bulunan, kişi özgürlüklerine değer vermeyen, ötekileştirici, sürekli bir düşmanlık tehdidinin var olduğu söylemi olan abartılı milliyetçi, ölümü yüceltici, asker millet vurguları içeren kitaplardır ve dolayısıyla bir zihniyet reformunu gerektirmektedir (Irzık, 2007, s.54-59).

Diğer yandan bakanlığın işleyişi de demokratik olmamaktadır. Bakanlığın aşırı merkeziyetçi bir düzende çalıştığını düşünen Okçabol kararların birkaç kişi arasında, eğitici çoğunluğun ve halkın herhangi bir katkısı olmadan alındığını, merkez örgütü ile eğiticiler arasında sağlıklı ilişkiler kurulamadığını, bakanlığın ve il ve ilçelerin eşgüdüm sağlayamadığını belirtmektedir (Okçabol, 1996, s.57).

Demokrasi, yetişkin eğitimiyle, yaygın eğitimle özellikle ilgilidir. Bunun yolu da değer yargılarının demokratikleşmesi, evde-ailede demokratikleşme gibi uzun zaman alacak bir süreç gerektirir (TED, 1989, s.150-153). Okullaşma oranları demokrasi eğitimi için sadece okullara, örgün eğitime bel bağlamanın yeterli olamayacağını gösterir. Bu durumda yetişkin eğitimi yolundan yürümek gerekir (TED, 1989, s.154-158).

Okullarda gündelik hayatın pratik sorunlarından bir tanesinin disiplin konusu olduğu söylenebilir. Disiplinin anlamı konusunda farklı görüşlerin olması bir belirsizliğe neden olmaktadır. Disiplin anlayışı demokratik eğitim ilkesinin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunu etkilemektedir.

Atatürk'e göre eğitimde düzen ve disiplin başarının esasıdır, fakat ona göre disiplin ve düzen, eskisi gibi dayağa ve baskıya değil, sevgiye ve özgürlüğe dayanmalıdır.

Çocuklar serbestçe konuşmalı, düşündüklerini ve duygularını olduğu gibi ifade edebilmelidirler (Akyüz, 1999, s.291-295). Keza kendini ifade edebilen, sorumluluklarını bilen, hakkını savunulabilen "cumhuriyet insanı" ancak bu sayede yetişebilecektir (Asan, 2012, s.57).

Kafadar, sosyal pedagojinin başlatıcısı kabul edilen Pestalozzi'nin (1746-1827) eğitimin tek başına, diğer sosyal, ekonomik, siyasî ve kültürel meselelerden soyutlanarak ele alınamayacağını belirttiğini aktarmaktadır. Pestalozzi'ye göre eğitimin ve disiplinin temel amacı, eğitim yoluyla çocukların doğuştan sahip oldukları kendi kendine kabiliyet fikrini geliştirerek, ahlâken mükemmel ve ekonomik yönden kuvvetli yeni bir toplum meydana getirmektir. Bu açıdan eğitim ve disiplin, ceza ve baskı anlayışına dayanmamalı ve çocuğu kendi kendine faaliyete sevk edecek özellikte olmalıdır (Kafadar, 1997, s.37-38).

Eğitimde çocuğu tanımaktan bahseden ve onun kabiliyetlerini esas hareket noktası haline getiren ve çocuktan hareket eden bir görüşü de 19. yüzyıl sonunda "Çocuk Asrı" adını taşıyan eseriyle Ellen Key (1849-1926) disiplinde esas olanın çocuğa saygı olduğunu belirterek "Çocuğa saygı duygusuna bütün insanlar tarafından riayet edilmedikçe, eski cemiyetin yenilenmesi mümkün olmayacaktır" demektedir. Saygı gösterilen çocuğun kendi kendine olgunlaşacağını düşünmektedir. Aynı şekilde Rousseau da "Terbiye lügatinden emretmek mastarı çıkarılmalıdır." sözüyle disiplinde natüralist görüşü savunmaktadır (Öymen, 1965, s.38-39). Herbert Spencer da (1820-1903) eğitimi hürriyet esasına göre kurmaktadır. Ona göre, eğitimde her türlü baskıyı kaldırmalı, cezayı, tabiî yaptırım gücüne (sanction naturalle) bırakmalıdır. Keza bu anlayış, Türkiye'de İkinci Meşrutiyetten sonra taraftar bulmuş ve tatbik edilmiştir (Ülken, 2001, s.95).

Araştırmalar, istenmeyen öğrenci davranışlarının çoğunun, öğretmenlerin sergilediği uygunsuz davranışların sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Öğrenciler için öğretmen davranışları model teşkil etmektedir. Bu, öğrencinin davranışları üzerinde son derece etkilidir (Montagu, 1987, s.264). Öğretmenlerin kontrolsüz ve aşırı kontrollü davranışları öğrencide disiplinsiz davranışlara yol açabilmektedir. Asan araştırmasında, öğretmenin kontrolsüz davranışları: öğrencilere bağırmak, emretmek, hükmetmek ve kontrol etmek, alaycılık ve küçümsemeyi kontrol aracı olarak kullanmak, dalga geçmek,

azarlamak, şiddetli eleştirilerde bulunmak, öğrencileri, "zayıf", "tembel" "donuk", "yetersiz" olarak nitelemek, öğrencileri fiziksel olarak tehdit etmek, öğrencinin üzerine yürümek ve onları itelemek, öğrencilere ceza olarak fazladan okul çalışması ve ödev yaptırmak, yaptığı hatalar için öğrenciden asla özür dilememek, öğrenciyi başka bir öğrenciyle kıyaslamak, yargılamak, bazı öğrencileri sevmemek, gözde öğrencilere sahip çıkmak ve onları kayırmak, algılaması ağır olan öğrencilere karşı sabırsızlık göstermek, yanlışları ve başarısızlıkları cezalandırmak, öğrencilere karşı kaba davranmak vb. (Asan, 2012, s.62) olarak sıralamaktadır.

15-21 Şubat 1943 yılında gerçekleştirilen II. Millî Eğitim Şurası'nda ahlak eğitimi ile ilgili olarak Asan, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Profesörü Sadrettin Celal Antel'in dönemin okul disiplini anlayışını açıkladığı sözlerini anmaktadır:

> Çocuklar ve gençler disiplinli inzibat sistemine göre şekil alırlar ve karakter kazanırlar. Okullarda umumiyetle tatbik edilen otoriter disiplin sistemi ile bir demokrasi vatandaşında bulunmasını istediğimiz vasıflar kazandırılamaz. Bütün okul hayatı müddetince, bütün hareketleri emirler ve nehiylerle tehdit edilmiş olan gençlerde, vazife, mesuliyet hisleri, hizmet ruhu, cemaat işleri için elbirliği ile çalışma itiyatları ve şahsi teşebbüs inkişaf edemez. Böyle yetişen gençler ipinden çekilince oynayan kuklalar haline gelirler. Tutulan eller daima yardım istemek için açılacaktır. Bunun içindir ki talebeye yaşlarıyla ve idrakleriyle mütenasip olarak hürriyet ve salahiyetler vermek, onları okul hayatına fiilen iştirak ettirmek suretiyle yetişkin insanların şahsi vesayetlerinden tedrici bir surette kurtararak, zekâlarıyla aydınlanan ve yüksek ahlaki ideallerle beslenen vicdanlarının kaynağı bir kelime ile ahlaki muhtariyeti tesis etmeyi mümkün kılan serbest disiplinin okullarımızda makul bir surette tatbikini istiyoruz (Asan, 2012, s.274).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana eğitim sisteminde bugün hala geçerli olan temel ilkenin—hem ahlâk hem de zihin eğitiminde—otorite ilkesi olduğu aşağıda yer alan ifadelerde görülmektedir:

> İnsanların okullarda disipline edilme amacı Foucault'a göre sistemin ihtiyaç duyduğu üretimin sağlanması gibi pratik bir amaca odaklanmaktadır. Önceki dönemlerde baskı erki ile kontrol edilen ve üretime zorlanan insanların günümüzde sistemin uygun bulduğu özneleştirme kipleri ile kontrol altına alınıp üretken kılınması daha öne çıkmaktadır. Foucault'a göre günümüzde tıpkı hapishaneler gibi okullar da modern toplumun disiplin tekniklerinin oluşturulduğu ve geliştirildiği bir mekân olarak öne çıkmaktadır. Bu açıdan okul da tıpkı hapishane ve akıl hastaneleri gibi "kapatma kurumu" olma özelliği taşımaktadır. Türk eğitim/disiplin sistemi cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana "itaate dayalı değerler üzerine

> kuruludur. Ödüllendirme ve cezalandırma uygulamaları "itaat" üzerine dayalı olarak belirlenmekte ve şekil almaktadır. Bununla birlikte disiplin anlayışı, panoptik yapının içerdiği gibi gözetleme, sürekli denetim altında tutulma duygusu içinde olma, belirlenmiş ideolojik değerlere göre etiketlenme, ödüllendirilme ya da cezalandırılma gibi sert bir hegemonya görüntüsünden ziyade ıslah edici bir anlayışa sahiptir. Zira Türk eğitim sisteminde başlangıçtan bu yana sosyal amaçlar ön planda tutulmuş ve "vatandaş" eğitimine odaklanılmış bir görüntü hâkimdir (Asan, 2012, s.293-295).

Öte yandan sorgulayan, fikrini söyleyebilen, eleştirebilen ve hakkını arayabilen vatandaşların yetiştirilmesi panoptik metafordaki bilgi-iktidar ilişkisindeki hedeflerle örtüşmemektedir. Yeni eğitim programları ve stratejileri öğrenci merkezli olmayı hedeflemekte dolayısıyla etkin ve yaratıcı öğrenci profili hedeflenmektedir. Bu hedefler gerçekleşmesi önemli ve bir o kadar da güç hedeflerdir. Tarih boyunca eğitimin ideolojik bir aygıt olarak kullanılmasının demokratik eğitim açısından, disiplinci anlayış öğrenci yaratıcılığı açısından tehdit oluşturduğu aşağıda görülmektedir:

> Eğitimin ideolojik yapıdan bağımsız olarak düşünülemeyeceği bir global dünya anlayışı içerisinde bulunmakta olduğumuz görülmektedir. Ancak diğer yandan her geçen gün hızla gelişen bilim ve teknolojik yapı da okul ve eğitim gerçekliğini sorgulama periyodu içine dâhil etmiş durumdadır. Eğitim bilimciler artık günümüzde, gelecek dönemlerde okulların olup olmayacağını, eğitimin şu anki görünümünde olup olmayacağını sorgular durumdadırlar. İdeolojik besleme mekanizması olarak ciddî boyutta yararlanılan eğitim kurumlarının gelecekte insan ırkına ve evrene zarar verecek ve yok edecek bir ideolojik yönlendirme mekanizmasına da hizmet etmeyeceğinin garantisi yoktur. Nitekim insanlık tarihinde yıkıcı izler yaratmış olan sistem ve ideolojiler de varlıklarının devamı için eğitimden ve disiplin sisteminden faydalanmışlardır (Asan, 2012, s.297).

Kul bilincinden sıyrılmış hür düşünceli bireyleri hedefleyen genç Türkiye Cumhuriyeti bu amaçla cezalandırıcı disiplin anlayışından ziyade eğitici ve iyileştirici özellikleri önemsemiştir. Bu görüş aşağıda görüldüğü üzere felsefi bir temele dayanmaktadır:

> Günümüz okul modelinde uygulanacak disiplinde mantık yerine yaşamı koymak, soyut kavramlar yerine gerçeği koymak, baskılardan tamamen sıyrılmış bir disiplin oluşturmak, çocuğun kendini var edebilmesi ve yaratıcılığını ortaya koyabilmesi için gereklidir ve bu sayede "özgür okul" ortaya çıkarılabilir. Herbert Spencer (1820-1903)'ın teorize ettiği gibi "özgür okul "da öğretmenler öğrencilere mümkün olduğunca az telkinde bulunmalı, öğrencileri daha çok araştırmaya, bulmaya, yaratıcı olmaya yöneltmelidirler. Bu okul modelinde öğretmen, öğrencinin kendi kendini disipline etmesinde, o iç disiplini kendi başına oluşturmada yardımcı olan, rehberlik yapan konumda olmalıdır. Paul Lacombe (1833-1919)'un

> alternatif okul modeli teorisinde önerdiği gibi öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olan cezaların tümüyle kaldırıldığı, öğrencilerin sınıflarda ve okullarda etkin olmasına dayalı bir anlayışın öne çıkarıldığı okulların oluşturulması da günümüzün ihtiyaçlarına yanıt verebilecektir. Yaratıcılığı ve kişisel gelişimi engelleyen fiziki ve duygusal sınırlandırmaların kaldırılması da "özgür okul"larda hareket alanını geliştirebilir. Okulların fiziki düzenlemelerinde sıralar da kaldırılabilir, zira sıralarda oturmanın öğrencilere olumsuz tesir ettiği yönünde bulgular mevcuttur (Asan, 2012, s.314).

İnsanın eğitimle insan olduğu yaklaşımı Kant'a (1724-1804) dayanmaktadır. Bu anlamda demokrasi öğrenilen ve giderek daha fazla öğrenilen bir eğitim meselesi olmaktadır. Farklılıkları kabullenen, başkalarıyla birlikte olabilen, tartışabilen ve işbirliği yapabilen bireyler demokratik bir eğitimle mümkündür. Binbaşıoğlu'na göre seçme ve seçilme, eleştirme ve eleştirilme, sorumluluk duygusu, kendine güven duygusu yardımlaşma duygusu, arkadaşlık, adalet, zihinsel eğitim, toplumsal eğitim, ahlak eğitimi demokratik eğitim için önemli olgulardır (Binbaşıoğlu, 2000).

Demokrasi sadece bir yönetim sistemi değil, aynı zamanda bir birlikte çalışma ve yaşama şeklidir (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004). Demokrasi bir hükümet biçiminden daha fazlasıdır; demokrasi temel olarak ortak bir yaşam, uzlaşmaya dayalı bir deneyim tarzıdır.

Türkiye'de Aydınlanma Dönemi'nin etkisiyle okullar cumhuriyet okulu olmuştur ancak okullar sadece cumhuriyet ve sadece demokrasi okulu olmaları değil demokratik cumhuriyet okulları olması gerekmektedir (Hesapçıoğlu, 2009). Cumhuriyette toplumun okula, demokraside okulun topluma benzemek durumunda olduğunu belirten Hesapçıoğlu Türkiye'de eğitimin cumhuriyet vurgusuna dayandığını düşünmektedir.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Taraması çalışmasında incelenen 69 ilköğretim kitabından yalnızca 2'sinde, 70 orta öğretim kitabından ise 9'unda herhangi bir hak ihlaline rastlanmadığı belirtilmektedir. Raporda bilginin eleştirel akıl yürütmeyle temellendirilmesi ve sınanması yerine, bir yüksek 'otorite'ye, örneğin her konuda Atatürk'e veya dine gönderme yapılarak doğrulandığı belirtilmektedir. Raporda ayrıca "Türküz, bütün başlardan üstünüz", "Batır Karadeniz'e, hamsilere yem olsun diyeceğim ama... gavur etiyle beslenen hamsiden hayır mı gelir", "Türk dili dünyada en güzel, en zengin ve en kolay öğrenilebilecek bir dildir", "Baba ailenin geçimini sağlayan kişidir, anne, babanın yardımcısı olarak ailenin beslenmesi, çocukların bakımını, aile içinde

sevgi ortamını sağlayan kişidir" ifadeleri tipik insan hakkı ihlali olarak değerlendirilmiştir (Anadolu Ajansı).

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi, Bulgular ve Tavsiyeler 2009 Raporu, 2005 raporundaki tavsiyelerin hala geçerliliğini koruduğunu söylemektedir (Tarih Vakfı, 2009, s.2). 2005 raporu sonrasında sevindirici bir gelişme bulunmamaktadır. 2009 raporunda sorunlu durumlar hala geçerliliğini korumaktadır. Raporda aşağıdaki konulara yer verilmiştir:

> (a) eğitim felsefesi/eleştirel bir bakışın geliştirilmesi; (b) doğrudan insan haklarına aykırı öğeler; temel insan hakları kavramlarında yanlışlar, kasti saptırmalar, görmezden gelmeler; (c) evrensel/yerel; biz/ötekiler; barışçıl değerler; (d) demokrasi bilinci, laiklik; (e) cinsiyet ayrımcılığı; kadına biçilen toplumsal rol başlıkları altında grupladığımız DKİH-II projesi insan hakları ölçütleri açısından hayli sorunlu bulunmuştur (Tarih Vakfı, 2009, s.3)

"Dinsel ve geleneksel otoritenin, inanç ve geleneğin, eleştirel aklın, yurttaşların özgür iradelerinin önüne çıkarılması; kültürün dine, ahlakın dindarlığa indirgenmesi; inanç akidelerinin pozitif önermeler olarak aktarılması" gibi 'demokrasi/laiklik' başlığı altında gruplanan insan hakları ölçütleri bakımından, ilk ve orta öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarının en sorunlu kitaplar olmaya devam ettikleri 2008 bulgularıyla saptanmıştır. Bu alandaki diğer bir saptama, yaradılış görüşünün Biyoloji ders kitaplarında bilimsel kuramlarla birlikte okutulmasıdır (Tarih Vakfı, 2009, s.4).

Yasa ve yönetmelikler açısından bakıldığında demokratik eğitim için önemli adımlar olarak, 4. Millî Eğitim Şurasında demokrasi kavramından bahsedilmesi, 1739 sayılı yasada ilke olarak benimsenmesi, 2004 yılında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi kabul edilmesi, 2005 yılında demokrasi ve insan hakları kulüplerinin yönetmelikle karara bağlanması, 2009 yılında öğretmenin sınıfta demokratik davranması kriterinin kabul edilmesi sayılabilir.

Millî Eğitim Bakanlığının demokratik yurttaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimleri alanlarında kapasitesinin güçlendirilmesi hedefleyen 36 aylık proje (DVİHE= Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi), MEB TTKB tarafından Avrupa Konseyi teknik desteği ve AB mali desteğiyle 1 Haziran 2011'de başlatılmıştır. Eğitime ilişkin yönetmeliklerin ve uygulamaya dönük diğer mevzuat belgelerinin gözden geçirilmesi; okul öncesi ve ilköğretim öğretim programlarının gözden geçirilmesi;

ortaöğretim programında yer alan mevcut seçmeli ders için yeni bir öğretim programı hazırlanması; okul ve çevresindeki paydaşların farkındalık düzeylerinin artırılması ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi; MEB personelinin kapasitesinin güçlendirilmesi ve son olarak da okulöncesinden ortaöğretimin sonuna dek demokratik okul kültürünün geliştirilmesi alanlarında çalışmalara ev sahipliği eden projede Edirne, Elazığ, İstanbul, Konya, Manisa, Mardin, Mersin, Sakarya, Samsun ve Yozgat'tan ikişer okul pilot okul olarak seçilmiştir. 2010-2011 döneminde pilot uygulaması yapılan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin (haftada bir ders saati) 8. sınıflarda zorunlu ders olarak sunulmuştur. Ayrıca, projenin temel bir bileşeni olarak, 2012-2013'de pilot uygulaması yapılacak olan ve 2013-2014 döneminden itibaren ortaöğretimde seçmeli dersler arasında yer alacak Demokrasi ve İnsan Hakları dersine ilişkin program geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır. Projede, hizmet içi eğitimlerin uygulanmasına henüz yaygın biçimde geçilmemiştir (Eğitim İzleme Raporu, 2011).

Araştırma sonuçları öğrencilerin % 35'inin gelenekçi ve yüzü geçmişe dönük , %26' sının evrensel ve geleceğe yakın % 36'ının her iki tutumun dışında kaldığını, ayrıca %25'inin demokrasi ve insan hakları kültürüne yakın olduğunu göstermektedir (Tekeli, 2005). Çalışma, "öğretmenin dayak atması" konusuna bakıldığında bu tür cezalarla karşılaşmayanların % 85'inin, karşılaşanların ise %67'sinin bir insan hakkı sorunu olarak algıladıklarını göstermesi bakımından (Tekeli, 2005, s.90) çarpıcı bir sonucu ortaya koymaktadır.

Demokratik zihniyetli insanların yetişmesi konusunda yaşanan güçlüklerin uzun bir sürece dayanmakta olduğunu söyleyebiliriz. Osmanlı Dönemi'nde medreseler, yabancı okular ve devlet okulları gibi üç ayrı modelin birbirine düşman ve yabancı insanlar yetiştirmiştir (Berkes, 2004, s.456). Bu durumda eğitim sisteminin demokratik zihniyetli insanlar yetiştirmesi konusu sonuçları uzun dönemde alınabilecek bir dizi planlama ve uygulama gerektirecektir.

Üçüncü grupta yer alan diğer bir ilke Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği ilkesidir. Bu bölümde Atatürkçülük ve milliyetçilik kavramlarının irdelenmesi gerekmektedir. Millet kavramı insanların kendilerini daha büyük topluluklarla özdeşleştirmelerini sağlar. Bu sayede insanlar birbirlerini tanımasa da dil ve ülkü birliği gibi ortaklaşacılık ile soyut bir aidiyete (Kıral, 2008) sahip olurlar. Milliyetçilik

ideolojisi milletlerin inşa edilmesini sağlamıştır. Milliyetçiliği aidiyet açısından ele almak temel olarak sosyal psikoloji yaklaşımıdır. Kavram ayrıca felsefe, tarih, siyaset hukuk ile ilgili anlamlar da taşımaktadır. İdeolojik bir araç olarak eğitim milliyetçilik olgusu ile derin bağlar taşımıştır. Fransız Devrimini izleyen sert önlemlerin alındığı dönemde eğitimin özgürleştirici işlevinden saparak vatandaşlık eğitiminin etkili bir aracı haline gelmiştir (Altunya, 2003, s.33). Türk eğitim sistemine 1920 itibarıyla milliyetçi felsefenin yön verdiği söylenebilir. Bu yaklaşımın başka uluslara karşı şüphe ile yaklaşılmasına, yabancı düşünce akımlarının zararlı addedilmesine ve bu nedenle evrensel ve hümanist değerlere uzak kalınmasına neden olarak görülmektedir. 12 Eylül rejimi ile bu yaklaşım doruk noktasına ulaşmıştır. Bu durum Türk eğitim sisteminde Kant, Marx (1818-1883) ve Dewey'in demokratizmi ve hümanizminden uzak Platon(m.ö.427-m.ö.347) ve Hobbes'un (1588-1679) devletçi ve Locke'un faydacı zihniyetinin tercih edilmesine bağlanmaktadır (Kaplan, 2002, s.390). Bu durum tektiplilik olarak tüm eğitim aşamalarında tezahür etmektedir. Tektip eğitim anlayışına dayanan milliyetçilik anlayışının demokrasi eğitimine de engel olduğu kanaatindedir (Kaplan, 2002, s.268).

Laiklik ilkesinin bir yandan bireysel aydınlanma diğer yandan toplumsal çağdaşlık sorunu olduğunu olarak iki boyutun birbirini tamamladığı düşünülmektedir (Berkes, 2004). Atatürk, Kuran'ın anlaşılması için Türkçeye çevrilmesi gereğini duymuş ancak çeviri ile anlamın yitmesi görüşleri ve bir "dil" sorunu olduğu düşüncesi ile Mehmet Akif'in çeviri dönemi kapanmıştır. Bu süreç sonunda aydınlanma düşüncesi, Kuran'ın çevirisi yerine dil ve kültürde çağdaşlaşmaya dönüşmüştür. Şapka, takvim, Latin harfler ile tekrar gelenek ve alışkanlıklarda değişim süreci başlamıştır. Bu süreç ulusal benlik inşası yani milliyetçilik ilkesinin belirmesi ile sonuçlanmıştır.

Türkiye'de, eğitime dünyanın bir çoğu yerinde olduğu gibi müdahale yapılmaktadır. Liberal anlayış ile bir yandan ekonomiye devlet müdahalesinin azalması istenirken diğer yandan eğitim ağırlıkla devlet yatırımı olma özelliğini korumaktadır. Bunun önemli nedeni olarak düşük gelire sahip olan vatandaşların eğitim hizmetlerine ulaşmasını sağlamak olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de eğitim sistemi önemli ölçüde millî birliği güçlendirecek değerlerin aşılanması amacıyla kullanılmaktadır. Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi derslerinin üniversitelere kadar zorunlu ders olarak okutuluyor olması bu durumun göstergesidir (Çokgezen, 2008, s.10).

Tarih bilgisi geleceğe yön vermesi bakımından önemli olmakla beraber hangi amaçla ve nasıl öğrenildiği önemli bir konudur. Tarih eğitimiyle bireyler demokratik ve hoşgörülü ya da şiddet yanlısı ve hoşgörüsüz olabileceği belirtilmektedir (Çalışkan ve Şahbudak, 2005).

1930'lardan itibaren Kemalizm aşılamasının okullarda okutulan tüm derslerin hedeflerinde yer aldığını düşünülmektedir. Bu durumu Kemalizm propagandası olarak gördüğü aşağıdaki satırlarda görülmektedir.

> Propagandistin sözü döndürüp dolaştırıp empoze edeceği fikirlere getirmesi gibi öğretmen de Atatürk'ten bahsetmek için fırsat kollayıp duracaktır. Öğrenciye gelinde o, bütün derslerde ve ders dışı etkinliklerde hep Atatürkçülük aşılamasına maruz kalacaktır (Ünder,1996, s.62).

Eğitimin bir propaganda ve aşılama aracı olmasına ve propagandanın bir tür Kemalizm kampanyası ile yürütülmesine (Ünder, 1996, s.63) gerek duyulduğu düşünülmektedir. Bu kampanyanın nedenleri aşağıdaki bir çok sosyal faktöre dayandırılmaktadır.:

- Menemen olayı nedenlerini devrimlere sahip çıkılmamasının göstergesi olarak değerlendirilmiştir.
- Cumhuriyetin kurucu kuşağı dinsel eğitimle yetişmiş olduğu için boşalan kutsal figürleri yenileriyle doldurmuşlardır.
- Mustafa Kemal başarılar elde etmiştir.
- Halkın Batılılaşmayı benimsemesi peygamberimsi karizmatik bir liderle yapabileceği düşünülmüştür.
- Faşizm, komünizm ve dinsel ideolojiler yerine içe bağlılık için millî bir ideoloji olması gerektiği düşünülmüştür

Daha sonraki dönemlerde de yine Atatürkçülük kampanyalarının yapılmasını, örneğin 1980'lerde, milliyetçilikten çok laikliğin tehdit altında olduğu düşüncesinden kaynaklandığı düşünülebilir (Ünder, 1996, s.70). Bir sorunla karşılaşınca Atatürkçülük kampanyasına başvurulmasının nedeni olarak modelin denenmiş ve kısmen başarılı bulunmuş olmasına bağlanabilir. Dar anlamda aydınlanma dinsel otoriteler karşısında erginleşme, geniş anlamda ise her türlü otoritenin reddedilmesi olduğu söylenmektedir (Ünder, 1996, s.71). Bu durumda Mustafa Kemal'in kendisinin özgür eleştirel tutumu tecrübe ettiğini ve geniş anlamda aydınlandığını ancak topluma ve gençlere "Kemalizm" ideolojisini belleme ve ona bağlanma öğretildiğini düşünmektedir (Ünder,

1996, 72). Bu durumda toplum dar anlamda aydınlanacak ve "medeniyet tarikatı"na bağlanacaktır.

Aydınlanma kavramı gibi cumhuriyet kavramını da klasik ve yeni cumhuriyetçilik olarak iki farklı anlamda incelenmektedir (Ünder, 1996, s.63). Kemalizm bu iki cumhuriyetçiliğin tam olarak bir tarafında yer almamaktadır ve hem Fransız Devriminin aydınlanmacılığından ve Rousseau'cu romantizminden hem de Alman öğretilerinden öğeler topladığı söylenebilir.

Tablo 4.19. Türk Eğitim Sisteminde İdeoloji

Karşılaştırma konusu	**Klasik cumhuriyetçilik**	**Yeni cumhuriyetçilik**	**Kemalizm**
Kurucular	Machiavelli-Rousseau	Liberal- Hume- Smith	Mustafa Kemal ve çevresi
Odak konu	Erdem- Devletçilik	Serbestlik- Bireycilik	Ulusçuluk
İnsan doğası	Kötümser	Kötümser	Kötümser
Eğitim	Davranışçı eğitim, denetleme	İnsan doğası değişmez-bilgi, beceri eğitimi	Vatandaşlık eğitimi
Büyük adamlar	Hayranlık	Gerekli değil, herkes eşit	Başkomutan, başöğretmen
Özgürlük	Kamusal alanda	Bireysel	İstiklal
Demokrasi	İktidar yurttaş elinde olmalı	Yurttaşlık statüsü yayılmalı	1924 hariç sözde katılım
Askeri değer	Bağımsızlık savaşçısı askerler	Hümaniteryen	Sevr sendromu-savunmacı militarizm
Kapalı-açık olma	Kapalı, yabancı karşında birlik	Toplumlar arası işbirliği	Batıya açılma-içe kapanma gerilimi
Mutluluk-refah	Sade-mazbut yaşam	Refah	Refah-zenginlik
Sivil din	Paganizm yurttaşlık	Deizim-evrensel	Cumhuriyet/devrim

Kaynak: Ünder (1996)'den derlenmiştir.

Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği ilkesi sıklıkla laiklik ilkesi ile bağlantılı olarak değerlendirilmiştir.

Laiklik kavramı bir yandan hukuksal olsa da diğer yandan eğitimsel bir kavramdır . Tarihsel geçmişi boyunca da tartışılan bir olgudur. Laik eğitim düşüncesi, dünyada orta çağın sonlarında 13. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Ortaçağın okullarının hemen hepsi din okulları idi. Okulların yönetimi de dinsel kurumların elinde bulunmaktaydı. O zaman, bundan kurtulmak söz konusu olmamaktaydı. Ortaçağın

sonlarında (13. yüzyılın ortalarında) Avrupa'da yeni kentler kurulmaya başlayınca, bu kentlerin belediyeleri, dinsel kurumlara bağlı olmayan yeni okullar açmaya başlamışlardır. Bu okullarda öğretim, eski geleneksel okullardaki öğretimden farklı olmaktaydı. Programlarında din dersleri bulunmamaktaydı. Okulda günlük yaşamın gerekleriyle ilgili dersler okutulmaktaydı. O zaman, bu okullara, "laik okul" denmekteydi. Bir süre sonra, bu iki okul tipi arasında bir tür savaşım başlamıştır. Bunlardan bir kısmı kapatıldı, bir kısmı da birleştirilmiştir. 15 ve 16. yüzyıllarda Avrupa'da konu yeniden gündeme gelmiştir. Martin Lüther (1483-1546), kendi Protestanlık mezhebinin tutunması ve gelişmesi için, diğer günlük dersler yanında, okullarda din derslerinin de öğretilmesini istemiştir. Böylece, okullarda, günlük yaşama uygun dersler yanında, din dersleri de öğretilme başlamıştır. 1789'da Fransız Devriminden sonra, "laik okul", "programında din dersleri bulunmayan okul" anlamına gelmiştir. Tarih içinde okulların laikleşmesi uzun savaşımlara yol açmıştır. Tanzimat Dönemi'nin başlarında açılan yeni okullarda din dersleri bulunmakla birlikte, günlük yaşamda gerekli olan bilgi ve becerilerin öğretimine de yer veriliyordu. Medreseler de eskiden olduğu gibi, öğretimini, eski konu, yöntem ve araçlarla sürdürdü. Tanzimat Dönemi'nde okullar ikiye ayrılmıştı. Bir taraftan eski okullar eski ders konu ve yöntemlerini devam ettirirken yenileri de yeni ders konu ve yöntemler uyguluyordu. İkincilere, genel olarak, maarif mektepleri denirdi. Yeni okullar, Maarif-i Umumiye Nezareti'ne bağlı iken medreseler Evkaf Nezareti'ne bağlı idi. Bu ikilik, Cumhuriyet Dönemi'ne kadar sürmüştür (Binbaşıoğlu, 1999).

Laiklik tarihinin başka bir boyutu da laikliğin yasal ve eğitim sisteminde uygulanmasının Tanzimat ve özellikle II. Meşrutiyet Dönemi'ne dayanmakta olması ve daha sonra Mustafa Kemal ve Kemalistlerin, kuran ve ezanı Türkçeleştirerek İslam'ı Türkleştirmeye çalışmasıdır (Zürcher, 2005, s.303). Kemalist laikleşme din ve devletin tam olarak ayrılması değildir; devlet şeyhülislamlık yerine diyanet işleri üzerinden kontrolünü sürdürmektedir.

1924 Anayasasında devletin dini İslam'dır ibaresi yer almaktaydı. 1928 yılında bu ibarenin kaldırılması ile okullarda din dersleri kaldırılmış, din eğitimi ailelerin sorumluluklarına bırakılmıştır. 1947 yılında CHP divanı İslamiyet'in esaslarını öğrenmek isteyen yurttaşların taleplerini incelemiş bunun üzerine 1949 yılında toplanan IV. Şurada ilkokul 4-5. sınıflarda önce isteğe bağlı sonra zorunlu din dersleri

düzenlenmiştir. 1967 yılında ortaokul ve liselerin 1. ve 2., 1975 yılında tüm seviyelerinde din ve ahlak dersleri verilmeye başlamıştır. 1982 Anayasası ile de din kültürü ve ahlak öğretimi zorunlu hale getirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999).

1983 askeri darbe koşullarında yapılan düzenlemelerin 1920'lere geri gitme anlamını taşıdığı belirtilmektedir (Kaplan, 2002). Bu görüşün temel nedeninin din eğitiminin zorunlu hale getirilmesi uygulaması olduğunu belirtmektedir. Din derslerinin zorunlu hale getirilmesi öğrencilerin din eğitimini aile ve çevreden değil devlet denetiminde alması amacına dayandığı aşağıdaki ifadeden anlaşılmaktadır:

> Rasathane kurulmuş bu memlekette hava durumunu bildirsin diye, o zamanın şeyhülislamı, "bu allahın yarattığı alemle uğraşmak günahtır, onun için yıkılması lazımdır" demiş ve yıktırmışlar yapılan rasathaneyi. İşte şimdi sevgili vatandaşlarım, işte biz okullarımıza ilkokul, ortaokul ve liseye din dersleri koyuşumuzun sebebi budur, yanlış bilgi almasın okulda öğrensin diye... işte okullarda bu din dersini hakikaten münevver hocalardan münevver öğretmenlerden öğrenirse o çocuk… kendisine bu şekilde yanlış bilgiler veren kişilerle mücadele edebilir ve o hayır öyle değildir, biz bunu okuduk, bu böyledir diyebilir (MEB, 1983).

2000-2005 yıllarında "din eğitimi", "zorunlu din kültürü ve ahlâk bilgisi", "din dersi" anahtar sözcükleriyle Cumhuriyet, Hürriyet, Sabah, Yeni Şafak, Tercüman, Radikal ve Milliyet gazetelerinin arşivlerinde tarama çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçları konuya bir çözüm önerisi sunan ya da yazarının kişisel görüşünü ortaya koyan yazı sayısının çok sınırlı olduğunu genellikle meselenin bilimsel olarak değil siyasal olarak ele alınıp değerlendirildiğini göstermektedir (Temirhan, 2005). Yazar Osmanlı eğitiminin doğal olarak üç çeşit insan yetiştirdiğini belirtmektedir (Temirhan, 2005, s.12).

> 1- Yeni okullardan batı kültürü etkisiyle, "din terakkiye manidir" anlayışı ile yetişen mektepliler.
>
> 2- Dünyaya kapalı, îslamın özünden ve dinamizminden uzaklaşmış, mekteplilere dinsiz gözüyle bakan medreseliler.
>
> 3- Yabancı ve azınlık okullarından misyonerlik düşünceleri ile yetişenler.
>
> Bu gruplar arasında öylesine derin uçurumlar meydana gelmişti ki, artık aynı ülkenin vatandaşları gibi davranmıyorlar, birbirlerini yobaz (medreseliler), dinsiz (mektepliler) ve hain (diğerleri) olarak görüyorlardı.

> Cumhuriyet Dönemi'nde Tevhid-i Tedrisat hazırlandığında koşullar bu durumdaydı.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesinde yer alan "Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Darülfünun'da bir ilahiyat fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için ayrı mektepler küşad edecektir" ifadesi gereğince din eğitimi düzenlenmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünden sonra dönemin Maarif Vekili Vasıf Çınar'ın emriyle, Mayıs 1340 (1924) tarihinde medreselerin kapatılması üzerine 29 yerde İmam-Hatip Mektebi açılmıştır (Temirhan, 2005, s.16). 1924-1925 öğretim yılında Edirne, Ödemiş, Hopa, Şavşat, Niğde imam-hatip mektepleri kapatılması, Artvin ve İzmir'de birer yeni İmam-Hatip Mektebi açılması suretiyle sayı 26'ya inmiştir. 1925-1926 öğretim yılında ise Erzurum, Eskişehir, Urfa, Amasya, Gaziantep, Maraş, Artvin, İzmir Îmam-Hatip Mekteplerinin kapatılması Of, Akşehir Îmam-Hatip Mekteplerinin açılmasıyla sayısı 20'ye inmiştir. 1926-1927 yılında Kütahya, İstanbul Îmam-Hatip Mektepleri'nden bazıları, 1931-1932 ders yılında geride kalanları da kapatılarak, imam-hatip mekteplerinin öğretimi sona ermiştir (Temirhan, 2005, s.15).

> Okullarda din eğitimi yapılmaması, halkın din eğitimini kendi imkânları ile sağlamaya çalışması sonucunu doğurmuştur. Bir yazarımızın o dönem hakkındaki değerlendirmesi şöyledir: Bu uygulamanın sonucu bir takım olumsuzluklar ortaya çıkmış, devletin bu tutumu halk tarafından yadırganmış ve kendi imkânlarıyla devlet okulları dışında ve gizli olarak, din eğitimi ve öğretimi yapmanın imkanlarını aramıştır. Yetişmekte olan nesiller, kulaktan duyma bilgilerle kendi şartlarına göre çevresinden bir ölçüde daha fazla dini bilgisi olan insanlara müracaat ederek din hakkında bilgiler almaya çalışmıştır. Başta ülkenin her tarafında dindar geçinen bazı insanlar din hakkında yeterli bilgisi olmadığı halde çevresine din konusunda öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Bir çok insan bunu iyi niyetle yaparken bazı insanlarda bu ortamı istismar etmiştir. Aslında bu ortamın doğmasına devletin okullardaki eğitim anlayışı yol açmıştır. Cumhuriyet devri ile birlikte Türkiye'nin eğitimden tarıma, sağlığa ve teknik alanlara doğru büyük bir kalkınmaya girişmesi, yetişmekte olan gençlere daha geniş imkanların sağlandığı yeni iş sahalarının ortaya çıkması, dini hizmetlere olan geleneksel yönelmeyi büyük ölçüde baltalamıştır (Temirhan, 2005, s.18).

Modern eğitimin laik bir sistem içinde geliştirilmesi prensibi millî eğitim çevrelerimizde kendini kabul ettirince, yeni nesillerin dini bilgilerle teçhizi tam ve sekter bir anlayışla çocuk velilerine bırakılmış oldu. Dini eğitim, demokratik nizamın

yerleşmesi tarihine kadar, yani 1946 yılına kadar Türk eğitim sisteminin dışında bırakılmıştır. Ayrıca din eğitiminin ailelere bırakılmasıyla din eğitiminin sağlıklı bir şekilde verip veremeyeceği sorununun göz ardı edildiği düşünülmektedir (Temirhan, 2005, s.18).

Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle 1951'de 21 yıllık aradan sonra İmam Hatip Okulları kurulmuş, 1973'te imam hatip liseleri adını almıştır, din dersleri 41 yıl aradan sonra seçmeli ders olarak eğitim kurumlarında yer almış, 1982'de zorunlu ders olarak düzenlenmiştir. Okullarda din dersleriyle ilgili olarak genelde içeriğin dersin isminde olduğu gibi bir kültür ve bilgilendirme dersine dönüştürülüp mutlaka zorunlu olarak okutulması gerektiği kanaati ortaya çıkmaktadır. İncelenen köşe yazarları ise "Zorunlu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi' zorunlu din dersidir, bu ders kaldırılsın, imam hatip liseleri kapatılsın ve yerine seçmeli din dersi konulsun" fikrini paylaşmaktadırlar (Temirhan, 2005, s.80-85) .

Tatbikatçıların ferdi hizmetleri, mekanizmanın sakatlığını telafi edemeyeceği için gayret kemerini kuşanmak ve din adamı yetiştirmek metodunu memleketin bir ölüm kalım davası olarak ele almak işi de maarif vekâletine düşmektedir (Ayverdi, 1976, s.113).

Laiklik ilkesine ilişkin en önemli uygulama 1983 yılında yapılan değişikliktir. Diğerlerine oranla en kısa içerik yazılmış olan ilkenin bu tarihte içeriğinde sadece bir sözcük değiştirilmiştir. Okullarda din dersi eğitiminin *isteğe bağlı* ifadesi yerine *zorunlu* ifadesi kabul edilmiştir (TBMM, 1983). İlk biçimiyle yani okullarda din derslerinin isteğe bağlı olarak konulmasına 1973 yılında yapılan görüşmelerde karşı çıkan milletvekilleri olmuştur (TBMM, 1973). Karar isteğe bağlı din derslerinin verilmesi yönünde çıkmıştır.

Laiklik ilkesi, Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği ilkesi ile paralel düşünceler ve tartışmalar barındıran yakından ilişki kurulan ilkeler olmuştur. Millileştirilmiş eğitim temel bir ülkü olarak her dönem en yüksek vurguya sahip olan ilke olmuştur.

Eğitim, ahlak ve din konusunda yapılan tartışmaların, geçmişten gelen izleriyle, 1908 devrimi ve sonrası geleneklerin ve geniş anlamda alışkanlıkların değişim süreci ile değerlendirilmesi gerekmektedir. Gelenekler ve alışkanlıklardan kaynaklanan değer yargılarının, din ve inançtan kaynaklandığı kanısı olduğu zaman yorum farkları önem

kazanmaktadır (Berkes, 2004, s.450). İnsanlar yabancı oldukları bir davranış karşısında "tutucu ya da taklitçi" gibi olumsuz tanımlar kullanmaktadırlar. 1908 sonrası alışkanlıklarda değişim edebiyat alanına (Ahmet Mithat Efendi, Ömer Seyfettin, İsmail Hakkı) belirgin biçimde yansımıştır. Bu değişim eğitim alanında Tanzimatçı maarifteki münevver tipin önce muallim-i evvel ve sonra profesyonel öğretmen anlayışına dönüşmesi şeklinde görülmektedir. "Muallim" gelenek ve alışkanlık bekçisi "hoca"nın karşısına konmuştur. Öğretmen artık ezberleten kişi olmadığı anlayışıyla kurulan yeni okullar ve yeni eğitim anlayışı daha sonra yaşanan balkan savaşıyla birlikte zararlı etkileri olduğu görüşüyle hedef alınmış ve okullarda sadece kuran okutulması (Berkes, 2004, s. 454) önerilmiştir. Bu dönemde farklı eğitim anlayışları olduğu görülmektedir. Gökalp dinin kişi üzerindeki etkisinin zayıflamasıyla ortaya çıkan ahlaki bunalımın çaresinin okullarda din eğitimi vermek olmadığını belirtmektedir. Ahlaki değerlerin artık dinden kaynaklanmadığını çünkü ümmeten ulus toplumuna geçildiğini dolayısıyla ahlaki değerleri dine dayandırmak isteyenlerin ahlaki çöküşe katkısı olduğunu düşünmektedir. Diğer yandan Altunya anayasanın bir Atatürk ilke ve inkılapları tanımı vermediğini belirtmektedir (Altunya, 2003, s.87-88).

Eğitimin millî olmasının kadınların bilinçlenmesinde önemli olduğu ve bu eğitimin dini eğitimle birlikte olması yönündeki görüşler da bulunmaktadır:

> Türk kadınını uyandırmanın yolunu aramalı. Nasıl mı? Her şeyden evvel eğitim sistemimizi millîleştirmek yoluyla. İşte millî ruhun insiyaki bir direnme ile: "hani bana fatihane hamleler ile üç kıta üstünde hüküm sürdürten imanım nerede? Onu kaybettim!" diyerek el yordamı ile kollaya kollaya peşine düştüğü o kaybı aramak adına açılan ilâhiyat fakültemiz ile İmam Hatip mekteplerimiz, sağ kalmış tek hücreden üretilen bir uzviyet olarak elinden tutup hakiki gaye ve seviyesine yöneltilmesi gereken müesseselerimizin başında gelmektedir (Ayverdi, 1976, s.109, 296).

İmam hatip okullarının açılmaları tarihin değişik dönemlerinde farklılaşan yoğunluk göstermiştir. Aşağıdaki tabloda 1950 yılından itibaren açılan imam hatip okulları görülmektedir:

Tablo 4.20. İmam Hatip Liseleri Sayıları

Açılanİmam-Hatip Lisesi					
Yıllar	**Sayısı**	**%**	**Millî Eğitim Bakanı**	**Başbakan**	**Cumhur Başkanı**
1950-1960	19	4,09	Tevfik ileri, R.Salim Burçak, Celal Yardımcı, Ahmet Özel	Adnan Menderes	Celal Bayar
1962	7	1,51	S. Raşit Hatipoğlu	İsmet İnönü	Cemal Gürsel
1965-1970	46		Orhan Dengiz, İlhami Ertem, Orhan Oğuz		Cemal Gürsel Cevdet Sunay
1975-1977	233	67,89	Ali Naili Erdem, Nahit Menteşe,	Süleyman Demirel	Fahri Korutürk
1979-1980	36		O. Cemal Fersoy		i. S. Çağlayangil
1974 1978-1979	29 4	7,11	Mustafa Üstündağ Necdet Uğur	Bülent Ecevit	Fahri Korutürk
1984.-1988	8	1,72	Vehbi Dinçerler Hasan Celal Güzel	Turgut Özal	Kenan Evren
1991-1996	6 3	1,94	Avni Akyol	Mesut Yılmaz	Turgut Özal Süleyman Demirel
toplam	464	100.0			

Kaynak: MEB'den alıntılayarak düzenleyen Adem, 2001, s.16.

Eğitim verileri incelendiğinde 12 Mart 1971 sonrası en hızlı artışların İmam Hatip Okullarıyla imam hatipli öğrenci sayısında görülmektedir. Öğrenci sayıları, ilkokullarda 1,1; ortaokullarda 1,4; imam hatip ortalarda 3,5; genel liselerde ve meslek liselerinde 2, imam hatip liselerinde 5,3 ve yükseköğrenimde 1,7 kat artmıştır (Okçabol, 2005, s.79).

Tanyol, demokrasi ve laik eğitimin bütünleşik bir karakteri olduğunu belirtmektedir. Ona göre din ve düşünce insana ait olmaktadır. Diğer yandan toplumun düşünmediğini inandığını ve politikacıların bunu kullanarak ekonomik sömürüden daha ağır bir sömürüyü gerçekleştirmiş olduklarını belirtmektedir. Yazar, Türkiye'nin geleneğinde maaşlı din görevlisi olmadığını, gezgin vaizlerin öğretileri karşılığında köylerden ürün aldığını şimdi ise din işleri için ayrılan bütçenin milletin sırtından ve kabarık biçimde alındığını söylemektedir. Mademki ibadet kişiye aittir, devlet kendini din işlerinden sorumlu saymamalıdır şeklinde düşünmektedir. Dünya işlerinden din değil devlet

sorumludur. Ortaçağdan sonra çağın değeri teknoloji olmuştur. Bir din ve ahlak başka bir din ve ahlakın sınırlarında durur. Oysa teknoloji dönüşsüzdür geldiği yerde bir öncekini kovmaktadır (TED, 1989, s.110-130). Tanyol'a göre Cumhuriyet kurulduğu andan itibaren bu konularda çıkmazdadır.

Anayasamızda din derslerinin zorunlu olması konusunda farklı görüşler vardır. Kimilerine göre bu olumlu bir durumdur ve laiklik bu uygulamayı gerektirir. İslam ulusal din durumundadır, bütünleştiricidir, mükemmel kişilik yaratmada kaçınılmazdır (Altunya, 2003, s.79). Altunya, Bilgin ve Atay'ın din eğitiminin isteğe bırakılması Tevhid-i Tedrisata aykırı olduğunu düşündüğünü aktarmaktadır (Altunya, 2003, s.80).

Zorunlu din dersinin, laikliğe, vicdan özgürlüğüne ve ulusal bütünlüğe zarar verici nitelikte olduğu yönünde değerlendirmeler mevcuttur. Ayrıca laik devletin ne dine karşı ne de dindar kılma yetkisine sahip olamayacağı düşünülmektedir (Altunya, 2003, s.80). Aşağıda görüldüğü gibi konu siyasi nedenlere bağlanmaktadır:

> Dinci ödüncülük çok partili hayata geçişle başlamıştır. CHP'nin DP'yi kendi silahıyla vurmak istemesi nedeniyle, okullara isteğe bağlı din dersleri konuldu. Ortaokullara dayalı 10 aylık imam-hatip kursları ve A.Ü. İlahiyat Fakültesi açıldı. DP, 4+3'lük imam-hatip okullarını ve Yüksek İslam Enstitüleri açtı. 1973'te Millî Eğitim Temel Kanunu ile imam hatip okulları imam hatip liselerine dönüştürüldü, ortaokullar ilköğretimin ikinci aşaması sayıldı. MSP ve CHP hükümeti 1974 yılında yasaya aykırı olarak imam hatip ortaokullarını açtı. 1974'ten başlayarak imam hatip mezunlarına üniversitelerin tüm bölümlerine girme hakkı verildi (Altunya, 2003, s.120-122).

Yazara göre laik ve bilimsel eğitimi tehdit eden unsurlar, tarikatların siyasette etkili olması, 1982 Anayasası ile din derslerinin zorunlu olması ve Tevhid-i Tedrisat ve METK uyarınca imam-hatip yetiştirme ödevinin MEB'de olmasıdır (Altunya, 2003, s. 122).

Dinler konusunda veya yakın çevresinde yaşayan din konusunda bilgi sahibi olmayı bir gereklilik olduğunu belirten Altunya ancak bunun İslam'ın ibadet eğitimi olmaması gereğini belirtilmektedir (Altunya, 2003, s.81). Yazar ayrıca Giritli'nin bu görüşü anayasanın 24. maddesine yani din ve ahlak kültürünün zorunlu bir ders olduğu ancak din öğretimi ve eğitiminin talebe bağlı olduğunun anlaşılmasına dayandırdığını belirtmektedir (Altunya, 2003, s.81).

Tarih vakfının yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri için ilahiyat disiplini yerine din çalışmaları disiplini çerçeveli yeni bir müfredat programı ve bununla uyumlu yeni ders malzemeleri hazırlanmalıdır. 'Ahlâk' konusu dini bir çerçeveyle sınırlandırılmayıp bu dersin içeriğinden çıkarılmalıdır. 'Din kültürü' dersiyle Sünni İslam inanışının belletilmesinden vazgeçilmeli, dersin içeriği, dersin başlığının çağrıştırdığı şekilde 'dinler tarihi ve kültürü'nü kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Tüm bunlar yapılamıyorsa, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin müfredattan çıkarılması için gerekli adımlar atılmalıdır (Tarih Vakfı, 2009, s.5).

Görüldüğü üzere konu laiklik tanımı hakkında algı ve görüş farklarına dayanmaktadır. Millî eğitimin temel ilkeleri kapsamında yapılan tanımlara zaman zaman ekleme, çıkarma ve değişiklikler getirilmiştir. Laiklik ilkesi okullarda yapılacak din eğitiminin 1973 yılında isteğe bağlı, 1983 yılında ise zorunlu olması şeklinde yapılan düzenlemeye dayanmaktadır. Laiklik tanımı ve eğitimde laiklik ilkesinin gerçekleştirilmesi üzerine konsensüs sağlayıcı çalışmaların devam etmesine gerek olduğu görülmektedir.

4.5. Bilimsellik İlkesi

Bilimsellik ilkesi 4. sırada incelenen ilkedir. Daha önceki ilkeler benzer hedefleri nedeniyle grup olarak ele alınmıştır. Ancak Bilimsellik ve Okul ile Ailenin İş Birliği ilkeleri bağımsız birer ilke olarak incelenecektir. Bilimsellik ilkesi millî eğitim temel ilkelerinin 10'cusu ve METK'nın 13. maddesidir ve Kanun'da aşağıdaki biçimiyle yer almaktadır:

> MADDE 13. Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.
>
> Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.
>
> Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir (MEB, 1976).

Bilimsellik ilkesi hakkında sayısal verilere ulaşmakta güçlük bulunmaktadır. TÜİK sayfasında yapılan son düzenleme ile geçmiş dönemlerde yapılan sorgulamalar yapılamamakta sadece belirli konularda veriye erişilebilmektedir. Ayrıca Tebliğler Dergisi internet sitesi arama çubuğu ile dergi içinde anahtar sözcüklerle arama

yapılamamaktadır. Buna rağmen bilimsellik ilkesi araştırmacıların belirledikleri ölçütler üzerinden ulaşabilecekleri kaynaklarla değerlendirilebilir.

İlke 1976 yılında yasalaştığı biçimiyle korunmuş, bu dönem içerisinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmamızda okullarda okutulan derslerin içerikleri ve ders kitapları, araştırma dersleri, MLO, Fen Liseleri ayrıca ilke tanımlanmasında teknoloji üretmek de hedeflendiği için BT sınıfları, e-okul ve FATİH Projesi konusunda yapılan çalışmalar bilimsellik ilkesinin gerçekleşme araçları olarak değerlendirilmiştir. Bu araçlar hakkındaki veriler ve konu ile ilgili araştırmalar ilkenin gerçekleşme düzeyi hakkında fikir verdiği düşünülmektedir.

Türkiye'de 1950'li yıllardan itibaren, Fen Liseleri açılması düşüncesi 5-15 Şubat 1962 tarihinde toplanan 7. Millî Eğitim Şurasında, zamanın Millî Eğitim Bakanı tarafından, açış konuşmasında ilk defa resmen ifade edilmiştir. Kanun 1993 ile 2013 yılları arasında resmi gazetede yayımlanan 11 adet yönetmelikle düzenlenmiştir. Tarihçe incelendiğinde Kanun'un 1967 yılına kadar Türk bilim adamları ve eğitimcilerinden oluşan "Fen Lisesi Yönetim ve Danışma Kurulu" adında bir komisyon tarafından yürütüldüğü ve sonra Millî Eğitim Bakanlığına bırakıldığı görülmektedir. 1982 yılına kadar tek Bir Fen Lise'sinde eğitim ve öğretim faaliyeti yürütülmüş ve 1982 yılından sonra bu okulun adı Fen Lisesi'nden Ankara Fen Lisesi olarak değiştirilmiştir. Başlangıçta okulu ODTÜ'den bir grup bilim adamı yönetirken daha sonra MEB'e bırakıldığı görülmektedir (MEB, 2013b) Günümüzde fen liselerine bir bilim kurulu danışmanlık etmektedir.

Mevzuat gereği fen liselerine bir bilim Kurulu'nun danışmanlık yapmaktadır. Okulun amaçlarından biri bilim adamı yetiştirmektir. Fen Liseleri kuruluş aşamasında fen alanında üstün yetenekleri saptanmış çocukların bu yeteneklerini geliştirmek, zekâlarını inkişaf etmek ve yükseköğrenim ve endüstri için gerekli olan araştırmacı elemanların yetiştirilmesine kaynaklık etmek amaçlarına dayanmaktadır (MEB, 2013).

Günümüzde güncellenmiş biçimiyle amaçlarda sanayi elemanı yetiştirmekten, bilim adamı yetiştirmeye olumlu bir gelişme olduğunu görmekteyiz. Fen liselerinin amaçları aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2013).

> a) Zeka düzeyleri ile fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yüksek öğrenime

hazırlamayı,

b) Matematik ve fen bilimleri alanlarında gereksinim duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi,

c) Öğrencileri araştırmaya yöneltmeyi, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile yeni buluşlara ilgi duyanların çalışacakları ortamı ve koşulları hazırlamayı,

d) Yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmeyi,

e) Öğrencilerin bilimsel araştırma yapmalarına, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemelerine yardımcı olacak şekilde yabancı dilde iyi yetişmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

1964 yılında tek aşamalı olarak yapılan fen liselerine giriş sınavları, 1970 yılından sonra iki aşamalı bir eleme sınavı olarak düzenlenmiştir. Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda Karabulut (2010) fen liselerini inceleme alanı olarak belirlemiştir. İki aşamalı eleme ile sınavı ile daha başarılı öğrencilerin fen liselerine girdiğini düşünmektedir. Bu okullarda 1999 yılına kadar fen ve matematik dersleri %50 ağırlığa sahiptir ve ek olarak ileri düzeyde kurslarla da takviye edilmektedir. 1999 yılında yapılan düzenleme bu oranı en az % 60 olarak belirtmektedir (MEB, 2009).

1960 yılında yapılan bir düzenleme ile öğrencilerin araştırma becerilerinde bağımsız olma yeteneğinin geliştirilmesi için aşağıdaki hususlar hedeflenmiştir:

a. Grafik, harita, atlas, ansiklopedi, almanak ve çeşitli haritaların araştırma aracı olarak kullanılması.

b. Bilgi kaynaklarının tespiti.

c. Sınıf temsillerinde lazım olan malzemelerin çocuklar tarafından tespiti ve hazırlanması.

d. Gazete ve mecmua küpürlerinin toplanarak derslerde faydalanılması.

e. Sınıf içinde kullanılacak ders malzemelerinin ve kaynaklarının tespiti.

Bilimsellik ilkesinin METK'da kabul edilmesinde bu amaçların güncellenerek somutlaştırılması gibi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Fen lisesi mezunları yükseköğrenime yerleşme bakımından, TÜİK'in ilgili istatistikleri oran yerine nominal değerler kullandığından anlamlı bir biçimde incelenememekte, istatistiklerden fen lisesi öğrencilerinin üniversite başarıları düz lise öğrencilerininkiyle karşılaştırılamamaktadır. Başarı oranlarındaki farklılığın mezun sayısından mı başarı durumundan mı

kaynaklandığı bilinememektedir. Ancak yıllara göre fen lisesi mezunlarının üniversite başarı durumu kendi içinde incelendiğinde 2006 yılında yüksek görünen başarının 2011'e kadar giderek düştüğü, 2012 yılına gelindiğinde ise az da olsa bir yükseliş kaydettiği gözlenmektedir.

Tablo 4.21. ÖSYS Okul Türü ve Öğrenim Durumuna Göre Başvuran ve Yükseköğrenim Programlarına Yerleşen Aday

Yıl	Toplam Lisansa Yerleşen	Fen Liselerinden Lisansa Yerleşen	Oran %
2012	357479	5658	1,58
2011	350911	3291	0,93
2010	349579	4737	1,35
2009	305984	4501	1,47
2008	265240	4030	1,51
2007	193553	4254	2,19
2006	75177	3.652	4,85

Kaynak: Tüik.gov.tr'den "ÖSYS Okul Türü ve Öğrenim Durumuna Göre Başvuran ve Yükseköğrenim Programlarına Yerleşen Aday" istatistiğinden derlenmiştir.

Bilimsellik ilkesinin gerçekleşme araçlarından bir diğeri Bilgiye Erişim ve Araştırma Teknikleri dersleridir. Bu ders için ilk program 1994'te 10. Sınıflar için seçmeli ders olarak düzenlenmiştir. Dersin temel amacı araştırma ile ilgili temel kavramların öğrenilmesi, veri toplama, gruplama gibi özellikler verilerek kişinin seçtiği bir problemle ilgili araştırmalar yapılmasıdır (MEB, 1996, s.282).

Araştırma derslerine ek olarak seçmeli kütüphanecilik dersi de açılmıştır. (MEB, 1997, s.72). TTK kurul kararıyla 2000 yılında 1 ders saati olarak düzenlenen kütüphanecilik derslerinin amaçları bilimsellik ilkesine uyumludur. Aşağıda bu hedefler sıralanmaktadır.

1. Bilgi olgusunun içeriğini kavrama

2. Bilgi kaynaklarına erişme, gerekli bilgiyi çekip alma ve özümseyerek yaşama kanalize etme yetisini edinme

3. Okuma ve bilgilenmenin zevkli bir uğraş ve gelişmişlik için ölçüt olduğu bilincini kazanma

4. Yaşam boyu öğrenme sürecinde okuma ve bilgilenmenin yerini belirleme

5. Kütüphaneler, arşivler ve dokümantasyon merkezlerinde verilen hizmetlerden yararlanma yollarını öğrenme

6. Engelli bireylerin kütüphaneler, arşivler ve dokümantasyon merkezlerinden yararlanabilmeleri için gereken yardımı yapmaya gönüllü olma

7. Enformasyon teknolojileri hakkında bilgi sahibi olma.

2002 yılında Bilgiye Erişim ve Araştırma Teknikleri dersi 9. sınıflarda seçmeli olarak düzenlenmiştir. Ders programında bilgi ve bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri ve bilgi toplama teknikleri, kaynak tarama merkezlerinin tanıtımı, bilgi edinme ve toplama yöntemleri, toplanan bilgileri organize edip okuyucuya bilimsel bir rapor halinde sunma yer almaktadır. Öğrencilere önce bilimin temelini oluşturan "bilgi" ve "bilgi tarihi" hakkında sonra da sırasıyla "bilim", "bilim tarihi" ve "bilimlerin sınıflandırılması", "fiziksel bilimler", "toplum bilimleri" ve "yaşam bilimleri" konularında bilgi verilmektedir ayrıca konular örnekler ve uygulamalarıyla işlenmektedir.

Bu ders programı öğrencilerin ilkelere uygun alışkanlık geliştirmeleri ve akademik dürüstlük kazanmaları amacına dönük olarak aşağıdaki amaçları taşımaktadır:

- Öğrencilerin yeni teknolojileri kolaylıkla algılayabilmelerini ve kullanabilmelerini,
- Keşfedici, eleştirel ve yapıcı düşünme becerisi kazanmalarını,
- Soru sorma, gözlem yapma ve yargılara vararak bilimsel olarak düşünme becerisi kazanmalarını, yorumlama, karşılaştırma ve eleştirme becerisi kazanmalarını,
- Verileri doğru ve amaca uygun olarak değerlendirmelerini,

Bilimsel araştırma sonuçlarını karşılaştıkları çeşitli gözlem, sorun ve düşünceleri açıklamada kullanmalarını hedeflemektedir (MEB, 2002, n.2542).

Bilimsellik ilkesinin gerçekleşme yollarından diğer bir tanesi de MLO'dır (Müfredat Laboratuvar Okulları). MLO öğrenci merkezli eğitim, okul merkezli sistem olarak EARGED tarafından geliştirilen okul modelidir (MEB, EARGED). Uygulama sonuçlarından eğitim politikaları geliştirmek hedeflenmiştir.

Cemaloğlu (1999) araştırmasında MLO'ları yenilikçiliği 22 ilde bulunan 208 okulda bir çok boyutta incelemiştir. Araştırma sonuçları MLO'ların amaçlarına ulaştığı, bilgi ve eğitim teknolojileri ve iletişim konusunda engeller olsa da memnuniyetin yüksek oranda olduğu ancak bütçe ve güdülenme ve ET (Eğitim Teknolojileri) konularında sıkıntı yaşandığını göstermektedir.

MLO yönergesi, 07/12/2011 tarihli ve 82202 sayılı Makam Onayı ile yürürlükten kaldırılmıştır. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere Millî Eğitim Bakanlığı yıllardır yapılan faaliyetlerin eğitimde fiziki altyapı ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmaların ön planda tutulduğunu, niteliğin artırılmasına yönelik çalışmaların geri planda kaldığını kabullenmiştir.

Bu kabullenmeden hareketle Türkiye, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye ülkelerin birçoğu ile birlikte Millî Eğitimin hedeflerine ulaşmasında belirleyici olan yeniden yapılanma ve reform çalışmalarına başlamıştır. Bu çalışmalar Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) olarak yürüttüğünü görüyoruz. Bu proje T.C. Hükümeti ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanmıştır ve 10 Temmuz 1990 tarihinde 20570 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Dünya Bankası, Ortaöğretim Projesi kapsamında Türkiye'ye 2005-2012 yılları arasında eğitimi geliştirme amacıyla kullanılmak üzere 104 milyon dolar (günün kuru 1.79 TL, toplam 186.160.000 TL) borç vermiştir (World Bank). Bu proje Türkiye genelinde 23 ilde 147 ilköğretim, 61 ortaöğretim olmak üzere toplam 208 okulda uygulanmaktadır (Toptaş, 2014).

E-okul sistemi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2007 yılının başında kullanıma açılmış olan bir okul yönetim bilgi sistemi yazılımıdır. Dünya Bankası kredisinin şartlarından biri de velileri haberdar etme olması e-okul fikrinin nedeni olmaktadır (World bank, 2012). Sistem Millî Eğitim Bakanlığında teknolojinin en yoğun kullanım alanlarından bir tanesidir. Millî Eğitim Bakanlığının MEBBİS projesiyle kurum ve personel bilgilerinin yönetimi için kurmuş olduğu yapının, okul ve öğrenci bilgileri için de sağlanabilmesi amacıyla e-okul projesi başlatılmıştır. E-okul projesi, e-kayıt sisteminin 2006-2007 Öğretim yılında İstanbul, Ankara, İzmir, Adana ve Eskişehir illerinde pilot uygulamaya Açılması ile başlamıştır. E-okul uygulaması "E-dönüşüm Türkiye Projesi" kapsamında Yürütülen elektronik okul sistemidir (Özkan, 2009).

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri e-okul uygulamalarından yüksek oranda memnundur. Araştırma ayrıca yöneticilerin bilgisayar kullanma ve internete girme sıklığı arttıkça MEBBİS'in katkılarına yönelik olumlu görüşleri yükselmektedir.

Bilimsellik ilkesinin diğer bir ayağı da teknoloji konusudur. 1976 yılından 2011 yılına kadar dünyada ve dolayısıyla Türkiye'de teknoloji konusunda yaşanan çok hızlı değişikliklere rağmen ilkenin teknoloji boyutuna ilişkin hedeflerinde yenilik görülmemektedir. Bilimsellik ilkesinin teknoloji üretmek ve eğitim kurumlarının donatılması gibi hedefler taşıması kapsayıcı ve genel bir doğrudur; dolayısıyla da yanlışlanamazlığı muğlaklık olarak da değerlendirilebilir. Bilimsellik ilkesinin kanun boyutunda bir değişikliğe gidilmemesiyle beraber bakanlık nezdinde bu konuda çalışmalar yapılmıştır. Bilimsellik ilkesinin gerçekleşme araçları olan bazı düzenlemeler Tablo 4.22'de görülmektedir.

Tablo 4.22. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Kurumsal Tarihçesi

1930	Yurt dışından deney araçları temini
1950	Eğitim araçları üretilmesi kararı
1951	Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM)
1952	Test Bürosu
1962	Film Radyo Grafik Merkezi (FRGM
1968	Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi
1982	Bilgi İşlem Daire Başkanlığı
1998	Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK)
2011	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Kaynak: MEB Yenilik ve Teknoloji Gn. Md. Sayfasından düzenlenmiştir.

MEB'in teknolojik yatırımlarına 2006 yılından itibaren erişilebilmektedir. Teknoloji alanına ayrılan bütçe teçhizat ve proje olarak iki kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 4.23. MEB'in Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne Yaptığı Yatırım Miktarları

Yıl	**Makine/Techizat**	**Etüt Proje**	**Toplam**
2013-2014	508	500	1008
2012-2013	500	5017	5517
2011-2012	403	5000	5403
2010-2011	2000	13000	15000
2009-2010	2000	8000	10000
2008-2009	3340	11930	15270
2007-2008	1800	9000	10800
2006-2007	6800	5000	11800

Not: Değerler bin Tl.'dir.

Kaynak: MEB Yenilik ve Teknoloji Gn. Md. Sayfasından düzenlenmiştir.

Tablo 4.23'te proje için ayrılan bütçenin teçhizata ayrılan bütçeden anlamlı oranda büyük olduğu görülmektedir. Proje için en yüksek bütçenin 2010-2011 yılında, teçhizat için en yüksek bütçenin 2006-2007 yılında ayrıldığı görülmektedir. 2013-2014 yılı gerek proje gerek teçhizat açısından düşük bütçeli bir yıl olarak görünmektedir.

Projenin amacı, yaşam boyu öğrenimi desteklemek üzere ortaöğretimde kaliteyi, ekonomik ilintiyi ve adaleti sağlamak ve ortaöğretime devam eden ve eğitime katılımın düşük olduğu kırsal kesimlerdeki öğrencilerin öğrenim koşullarını iyileştirmektir. Söz konusu projede 10 göstergenin 2'si okullarda bilgi teknolojileri kullanımı ile ilgilidir.

1. göstergede en az 1600 ortaöğretim okulunda, daha önce bilgi teknolojileri kullanmamış öğretmenlerin bilgi teknolojilerini eğitimde kullanır hale gelmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla 2005 yılında 400 okuldaki BT (Bilgisayar Teknolojileri) eğitimleri iyileştirilmiş, e-öğrenme olanakları 400 okula genişletilmiş, Eylül 2011'de 1650 okula gerekli BT ekipmanı taşınmış, 2012 yılında 1600 okulda, Nisan 2012'de daha önce BT kullanmamış öğretmenler bilgi teknolojilerini sınıf içinde kullanır hale getirilmiştir. Ara raporda (World Bank, b. 2011) 2010 yılında BT teknolojilerinin henüz hedef okullara taşınamadığı belirtilmektedir.

Sonuç raporunda birinci gösterge, yeniden yapılandırma sonucunda projenin ekipman kapsamının yalnızca projektör ve fotokopi makinalarına indirgenmesi nedeniyle kısmen başarılı bulunmuştur (World Bank, 2012). Halbuki bu ekipman ilk aşamada BT sınıfları, e-öğrenme olanakları, multi medya yazılımı ve BT destekli fen laboratuvarları olarak belirlenmiştir.

İkinci gösterge, seçilmiş meslek okullarındaki öğretmen yeteneklerinin modern eğitim teknolojilerine uyarlanması, öğretmenlerin bu yeni yöntemleri uygulaması konusundadır. Bu hedeflerin gerçekleşmesi hakkında 2010 yılında öğretmen yeteneklerinin modern eğitim teknolojilerine uyarlanmasının gerçekleşmediği, okul yardımlarının mevcut olmadığı ve 2012 itibariyle öğretmen ve yöneticilerin okul yardımlarından genel olarak memnun olduğu belirtilmiştir.

Sonuç raporunda, modern eğitimle hangi öğretmen yeteneklerinin ne derece geliştirildiğine ve bu yetenekleri derslerde ne derece uyguladıklarına dair bağımsız bir değerlendirme yapılmaması nedeniyle uygulama kısmen başarılı bulunmuştur (World

Bank, 2012). Sonuç raporunda ayrıca proje boyunca dört millî eğitim bakanının değişmesi, proje için verilen gerçekleştirme zamanının gerçekçi olmaması, ihtiyaç sahibi okulların belirlenmesinde yeterince kriter geliştirilememesi de sorunlar arasında sayılmaktadır.

Bilimsellik ilkesinin hedeflerini yerine getiren araçlardan biri olarak Bilişim Teknolojileri dersleri 1997 yılından itibaren seçmeli olarak müfredata girmiş bulunmaktadır.

Tablo 4.24. Bilişim Teknoloji Dersleri Uygulaması

Yıl	Kar ar	Dersin adı	Durum	Seçim şekli	Değerlendi rme	Ders saati							
						1	2	3	4	5	6	7	8
199 7	143	bilgisaya r	Seçmel i	Okul yönetimi nce belirlenir	Notla değerlendir me yapılır				1 - 2	1 - 2	1 - 2	1 - 2	1 - 2
200 5	192	bilgisaya r	Seçmel i	Öğretmen ler kurulunca belirlenir	Notla değerlendir me yapılmaz	1	1	1	1	1	1	1	1
200 7	111	Bilişim teknolojil eri	Seçmel i	Öğretmen ler kurulunca belirlenir	Notla değerlendir me yapılmaz	1	1	1	2	2	1	1	1
201 0	75	Bilişim teknolojil eri	Seçmel i	Öğretmen ler kurulunca belirlenir	Notla değerlendir me yapılmaz						1	1	1
201 2	69	Bilişim teknolojil eri ve yazılım	Seçmel i	Veliler okula dilekçe verir	Notla değerlendir me yapılmaz					2	2	2	2
201 3	22	Bilişim teknolojil eri ve yazılım	5. ve 6. Sınıflar da zorunlu 7. ve 8. Sınıflar da seçmeli	Veliler okula dilekçe verir ve dersler e-okul sistemine girilir	Notla değerlendir me yapılır					2	2	2	2

Kaynak: Bilişim Teknolojileri.

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere 1997 yılında ilk kez bilgisayar dersi ilköğretim okulu seçmeli ders listesinde yer almıştır. 2002 yılından itibaren BÖTE (Bilgisayar ve

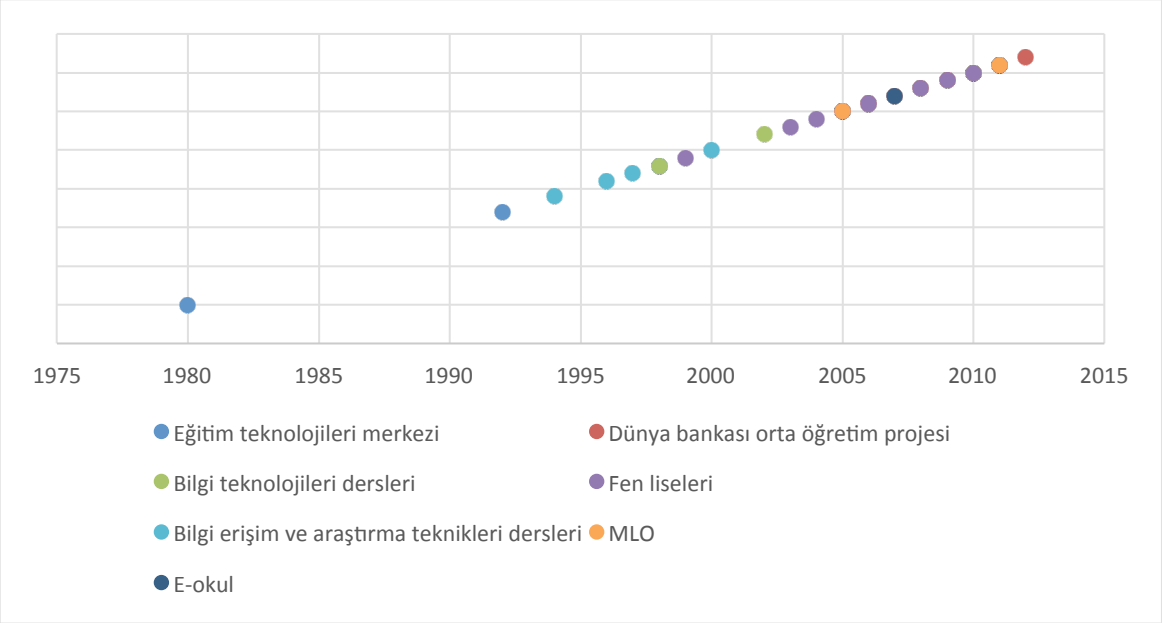
Öğretim Teknolojileri) bölümleri mezun vermeye başlamış ve aynı tarihte ders saatinin 1'e indirilmesi ayrıca seçmeli derslerde notla değerlendirmenin kaldırılması kararlaştırılmıştır. 2007'de 111 sayılı karar ile öğrencilere pek seçme şansı tanınmayarak sadece 2 saat seçmeli ders tercih edilecek bir çizelge hazırlanmıştır. Özellikle SBS vb. merkezi sınavlarda sorusu bulunan Yabancı Dil (İngilizce) dersi maliyetli yüksek olan ve özel bir sınıfa gerek duyulan BT dersine oranla daha tercih edilir duruma gelmiştir. Ayrıca bu çizelgede "İnternet" ünitesinin yer aldığı ve sosyal bilgiler öğretmenlerince okutulması uygun görülen "Medya Okuryazarlığı Dersi" ilk kez yer almıştır. Medya Okuryazarlığı Dersine ilişkin televizyon reklamları ve kamu spotları gösterilmesi düşünülmüştür..

4. ve 5. sınıfların BT ders saatinin 2'ye çıkarılması memnuniyetle karşılanmış, birçok okulda dersin gereklerinin yerine getirilmesi sağlamıştır. Ders yeni bir öğretim programına ve çalışma kitabına kavuşmuştur. 2010 yılında ülkemizdeki BT eğitimi sadece 6.7.8. sınıflarda bir saat seçilebilecek bir derse dönüşmüş, derse uygun bir öğretim programı yayımlanmamış, 1.2.3.4.5. sınıfların Serbest Etkinlik Dersinde sınıf öğretmenlerinin bu dersi isteklerine bağlı olarak işleyebilecekleri belirtilmiş ayrıca öğrencilerin bilgisayar kullanması bildiği düşünülerek bilerek geldiği için bu derse ihtiyaç kalmadığı yönünde (MEB yatırımlarının aksine) açıklamalar yapılmıştır.

2012 yılında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi çizelgede yer almış, ders saati 2 saate çıkarılmıştır. Ders yepyeni bir çerçeve öğretim programıyla birlikte 5. sınıflarda uygulanmaya başlamıştır. 2013 yılında BT dersleri haftalık ders çizelgesinde ilk kez zorunlu olarak yer almış ve ders saati eğitim-öğretim bütünlüğünü sağlayabilecek şekilde 2 saat olarak belirlenmiştir.

MEB'in teknoloji projelerini geliştirmesi ve yürürlüğe kavuşturarak giderek artan bir eğilim göstermesi olumlu olarak değerlendirilmelidir.

Grafik 4.18. MEB Teknoloji Uygulamaları Zaman Çizgisi



Kaynak: MEB, tarihsiz.

Grafik 4.18'de görüldüğü üzere MEB teknoloji projeleri uygulamalarına 1990 yılından itibaren başlamış ancak bu projeler daha çok son üç yılda yaygınlaşmıştır.

Eğitim Reformu Girişimi (2014), Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi'nin, kapsamı son derece geniş olsa da, hedeflerinin ve yaklaşımının halen çok iyi bilinmediğini, belirsizlikler içerdiğini belirtmektedir. Bir yandan Avrupa standartlarına erişme diğer yandan kaynak israfı olarak yorumlanmaktadır (s.6). Proje, %25'i 5 yaşın altında genç nüfusa sahip olan Türkiye'de teknolojinin etkin kullanılması amacına dayanmaktadır. Proje ile 40.000 okul ve 620.000 sınıfa BT donanımı kurulması planlanmıştır. Proje yedi farklı bakanlık tarafından yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, Ulaştırma Bakanlığı, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ekonomi Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, Hazine Müsteşarlığı ve TÜBİTAK (Ekici ve Yılmaz, 2013) projede işbirliği yapmaktadırlar. Bu durum Eğitim Reformu Girişimi tarafından sorun olarak görülmektedir. Bakanlıklardaki yönetimler değiştikçe aşağıdaki yönetişim sorunları yaşanmaktadır:

> FATİH çerçevesinde 680.000 öğretmenin iki kademeli bir eğitimden geçmesi planlandı. Eğitimde BT kullanımı üzerine 30 saatlik ve hazırlayıcı eğitim niteliğindeki 25 saatlik eğitimler, 2012 yılında verilmeye başlandı.

> MEB'den alınan bilgiye göre, Nisan 2013 itibarıyla 120.000'den fazla öğretmen Ek olarak, MEB'in 81 ilde kurmuş olduğu 110 uzaktan eğitim merkezinin de, gelecekte öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere erişimini kolaylaştırması beklenmektedir. Bire bir tablet uygulamasının projeye dâhil edilmesine ne zaman ve hangi nedenle karar verildiği tam olarak net değildir. Konu hakkındaki yaygın görüş, bunun büyük ölçüde politik bir adım veya yerel sektörü ve harcamayı teşvik amaçlı bir ekonomik büyüme stratejisi olduğu yönündedir. Uygulamaya ilişkin resmi belgeler, donanım tercihlerine ilişkin yeterli ayrıntıda bilgi sunmamaktadır. FATİH'in resmi internet sitesi gibi kaynaklarda erişim, eşitlik ve eğitimin çağdaş hale getirilmesi gibi kapsamlı hedeflerden bahsedilirken, bu özel donanım tercihinin bahsi geçen hedeflere ne bakımdan uygun olduğu açıklanmamıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2014, s.9).

Araştırmacılar projenin siyasal bir dönüşüm için yatırım olduğu kanaatindedir. Bu görüşe dayanak olarak her çocuğa bir tablet bilgisayar verileceğinin Nisan 2011'de, Başbakanlık seçimlerinden iki ay önce duyurulmuş olmasını (Eğitim Reformu Girişimi, 2014, s.9) göstermektedirler. Okul yöneticilerinin eğitim için belirlenen hedeflere en iyi uyan teknolojiyi belirlemeye değil, tam tersine, eğitimi verilen teknolojiye uydurmaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Bunun dışında, FATİH için ulusal düzeyde net ve ölçülebilir bir vizyon söz konusu olmadığını belirten Eğitim Reformu Girişimi bu yatırım ile ekonomik, toplumsal, siyasal veya eğitimde dönüşümden hangisine odaklanıldığının net olmadığını tam olarak nasıl ve hangi alanda bir dönüşüm hedeflendiğinin de açık olmadığını belirtmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2014, s.13).

Proje kapsamında etkileşimli tahtalar, simülasyonlar, görseller, videolar, filmler, internetten sağlanan kaynaklar gibi çeşitli multimedya materyal, tüm sınıfa aynı anda kolaylıkla gösterilebilir; önceden hazırlanmış notlar, şemalar ve alıştırmalar, hızlı birer elektronik kaynağa dönüşebilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2014, s.15). Oysa projeksiyon teknolojileri ağırlıkla didaktik içeriklerle ve geleneksel yöntemlere eklenmiş biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca tabletler bir dizi kitabın ağırlığı ve dizüstü bilgisayarların virüs nedeniyle yavaşlaması ve pil ömrü gibi hususlar açısından oldukça avantajlıdır. Ancak e-atık konusu çözülmemiştir ve sınıflara kurulacak olan kablosuz internet bağlantılarının radyasyon etkisinin sağlığa ne boyutta zararı olduğu bilinmemektedir. Diğer yandan gerekli öğretmen eğitimlerinin ve veli bilinçlendirmesinin yapılmaması, özel girişim ve sivil toplum örgütlerinin projeyi

güçlendirmek için projeye dâhil edilmemesi (Eğitim Reformu Girişimi, 2014, s.17) olumsuz noktalar olarak görülmektedir.

Bilimsellik ilkesi özgürlükçü bir eğitim felsefesini gerekli kılmaktadır. Bilimsel görüş merak ve araştırma duygusuna dayalıdır; bu durum da bilimsellik ilkesinin özgürlükçü anlayışla ilişkilendirmesi gereğini ortaya koymaktadır. Bu ilişki üzerine yapılan bir araştırma bilimsellik ilkesinin alt boyutları ile ölçmeye dönüktür. Sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bilimsellik odaklı karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı konusunda araştırma yapan Katılmış, Ekşi ve Öztürk (2010) özgürlüğü bilimselliğin alt boyutu olarak belirlemiş ve öğrencilere özgür karakter eğitimi programı uygulamışlardır. Çalışma sonunda özgür karakter eğitimi programı uygulanan öğrencilerin bilimselliğin "özgürlük" alt boyutuna yönelik tutumlarının gelişmesini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Başka bir anlatımla karakter eğitimi programı, öğrencilerin özgürlük anlayışlarının gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Aşağıda bilimsellik ilkesi açısından ilköğretim programlarında hedeflerin oluşturulmasında problemler olduğu ve yeterli düzeyde yenilikçi anlayış olmadığını yönünde bulgulara yer verilmektedir:

> 1997 ilkokul programının 1968 programına paralellik taşıdığı, toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri dikkate almadığı hedef, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme öğelerine ilişkin örneklerin hızlı gelişmeyi yansıtmadığı gözlenmektedir. Genellikle konuların, ilkelerin ve açıklamaların tekrar edildiği, konulara, ilkelere ve çağın gereklerine uygun yeni hedeflerin, ilkelerin yer almadığı gözlenmiştir. 2005 yılında geliştirilen programlarda her ne kadar reform söylemleri mevcut olsa da, "kazanımlar"/hedef-davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri incelendiğinde öğrencilerin bilgiyi aktif ve anlamlı bir şekilde yapılandırmasını sağlayacak şekilde tasarlamada problemlerin olduğu söylenebilir (Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu, 2013).

İlkelerin tümü sonuçta tutarlı bir bütün oluşturacak bir felsefeye dayanmak durumundadır. Ünder bilimsellik ilkesi için öncelikle felsefi temellerin oluşması gerektiği kanaatini şu şekilde belirtmektedir:

> (...) bilimsellik ilkesi öncelikle bilimin ne olduğu konusunda bir tutuma dayanmalıdır. MEB Programında bilimin amacını doğadaki olguları keşfetmek olarak gören geleneksel anlayışa yaklaşır. Programa göre fennin amacı, fiziksel ve biyolojik dünyayı "tanımlama ve açıklama"dır. ("Tanımlama", muhtemelen "betimleme" anlamındadır.) Radikal

> yapılandırmacılık, entelektüalist değil, pratikçidir. Bu durumda bilmenin amacı, dışsal bir gerçekliği resmetmek, betimlemek veya anlamak değil, pragmatizmde olduğu gibi, çevreye uyum sağlamak, çevreyi kontrol etmek veya tecrübeyi örgütlemek için iş görür görüşler icat etmektir (Ünder, 2010).

Yapılandırmacı olarak tanımlanan eğitim anlayışının ne olduğu konusunda yeterli tanımlama bulunmamaktadır. Ünder, yapılandırmacı eğitim anlayışını sınıflandırarak MEB'in bu konuda muğlak tanımlarla çalıştığını düşünmektedir. Aşağıda Ünder'in yapılandırmacı eğitim anlayışını nasıl sınıflandırdığı yer almaktadır.

> Yapılandırmacı eğitim anlayışını pedagojik, psikolojik ve epistemolojik olmak üzere üç genel kategoriye ayırabiliriz. Pedagojik yapılandırmacılık, öğrencide anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmene neler yapması gerektiği konusunda bir dizi pratik öneri olarak betimlenebilir. Bunlar, öğrencinin öğrenme sürecinde etkin kılınması, önceki bilgilerinin ve ilgilerinin dikkate alınması, öğrencinin hatalarını ve yanlış anlamalarını düzeltmek için tamlayıcı öğretim yapılması, anlamaya ve akıl yürütmeye önem verilmesi gibi önerilerdir. Gil-Perez ve arkadaşlarının da (2002) vurguladığı gibi pedagojik yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılıktan önce ortaya çıkmıştır ve ona çok şey borçlu değildir. O, daha çok öğrenmeye ilişkin empirik araştırmaların ve psikolojik yapılandırmacılığın sonuçlarına dayanır ve pratikte mevcut bilim bilgisini—Kuhn'un terimleriyle "normal bilim"in bilgisini—öğrencilere kazandırmayı amaçlar. Pedagojik yapılandırmacılığın önerileri gerek Türkiye'de gerekse dünyada epistemolojik yapılandırmacılığın tezlerine şiddetle karşı çıkanların da benimsediği ve desteklediği ilerlemeci önerilerdir. Psikolojik yapılandırmacılık, bir öğrenme kuramıdır. Çocukta kavramsal şemaların, inançların nasıl oluştuğunu, kuramların nasıl öğrenildiğini, nasıl kurulduğunu (yapılandırıldığını) açıklamaya çalışır. Genellikle Piaget'nin ve Vygotsky'nin adıyla anılan öğrenme kuramlarına işaret eder. Temsillerin epistemolojik statüsü ile ilgilenmez. Epistemolojik bir görüş olarak yapılandırmacılık ise, özne-nesne ilişkisi, bilgi, doğruluk, gerçeklik, bilimsel kuramlar, bilimsel yöntem, gözlemin rolü gibi konularda bilen ile bilinen arasındaki ilişkiyi problemli hale getiren ve zihinsel temsillerin oluşumunda bileni (özneyi) merkeze alan birtakım savlar ve kanıtlamalar ortaya atar (Ünder, 2010).

Yöneticiler kadar öğretmenlerin gerekli eğitim ve desteği alması bilim ve teknoloji uygulamalarının hayata geçmesini sağlayacaktır. Bilimsellik ilkesinin gerçekleşebileceği ana kaynaklar olarak ders kitapları sorunludur. Akarsu, ders kitaplarını genellikle bilimle tanışmamış öğretmenlerin yazdığını belirtmektedir. Ayrıca bilim adamının üniversitede yetişmeye başlayacağı gibi yanlış bir kanaatin mevcut olduğunu belirtmektedir (Akarsu, 2002, s.86).

Bilginin eleştirel akıl yürütmeyle temellendirilmesi ve sınanması yerine, bir yüksek "otorite"ye gönderme yapılarak doğrulanması da Tarih Vakfının 2008 incelemesinde sıkça not edilmiştir. 2008 çalışmasında bu alanda en fazla ihlal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında saptanmıştır (Tarih Vakfı, 2009, s.4).

MEB öğretmenlerin bilimsel projelere katılan öğrencileri desteklemediğini belirtmektedir (MEB,1993, s.197-198).

Sonuç olarak eğitimde bilimsellik ilkesinin ne olduğu ve nasıl gerçekleştirileceği konusunda net bir tanım olmadığı görülmektedir. Oysa bilimsel düşüncenin özgür ortamda mümkün olduğu düşüncesi Atatürk zamanından bu yana belirtildiği görülmektedir.

"Ulusal törelerimiz uygarlık ilkeleriyle ve özgür düşüncelerle geliştirilmeli, güçlendirilmelidir. Korkuya dayanan ahlak bir erdem olmadığından başka, güvenilir de değildir" (Atatürk, 1924 çeviren, Bingöl, 2004, s.30).

4.6. Okul ile Ailenin İş Birliği İlkesi

Beşinci ve son inceleme Okul ile Ailenin İş Birliği İlkesidir. Bu ilke okul-aile birliklerinin görevlerinin ve gelir elde etme yollarının düzenlenmesi hakkındadır. İlke, 1739 sayılı Kanun'da aşağıdaki biçimiyle yer almaktadır:

> Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır.
>
> Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddî imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz.
>
> Okul - aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddî katkılar,

> bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Millî Eğitim ve Maliye bakanlıklarınca müştereken hazırlanacak yönetmelikle düzenlenir.
>
> Okul - aile birliklerinin gelirleri her türlü vergi, resim ve harçtan muaftır.

Maddî katkı sağlamak amacıyla okul aile birliklerine sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleme yetkisi, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işletme veya işlettirme yetkisi 2004 yılında yapılan düzenleme ile eklenmiştir. Bu düzenleme kapsamında ayrıca kamuoyunda sıklıkta tartışma konusu olan öğrenci velilerinin bağış yapmaya zorlanamayacağını da hükme bağlamıştır. Bu konuda usül ve esaslar Millî Eğitim ve Maliye Bakanlıklarınca müştereken hazırlanacak yönetmelikle düzenlenecektir. 2009 yılında ise eğitim kampüsü olmaya müsait eğitim kurumlarında söz konusu gelir kaynakları eğitim kampüsü yönetiminin inisiyatifine verileceği ancak diğer yandan ihaleler konusunda Bakanlığın yetkili olduğu belirtilmiştir.

Yasa eğitimin paydaşı olması bakımından velilerin eğitimsel ve pedagojik konularda yetkilendirilmesini içermemektedir. Bu anlamda okul ile aile işbirliğinin aslında sağlanmadığı (Okçabol, 2005) düşünülmektedir. Bu düşüncenin diğer bir nedeni de okul-aile birliğinin teşkil edilmesi sürecinin geniş bir katılıma ve ortak çalışmalara dayanmamasıdır. MEB'in yaptığı bir araştırmaya göre okul aile birlikleri toplantıların dar gruplarla yapılmasının nedenleri arasında kişisel nedenlerin dışında, toplantı duyurularında aksama, velilerden para toplanması, bir sorunu gündeme getirdiklerinde çocuklarının zarar göreceği düşüncesi (Radikal, 4 Mart 2002:15) yer almaktadır. 1973 yılında çıkartılan 1789 sayılı yasada okul aile işbirliği ilkesine yer verilmiş olmasına rağmen bu durum 2012 yılında da hâlâ aynı tabloyu göstermektedir.

Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında (Bahçeci, 2009), okulun sınav başarısının veliler için en önemli nokta olduğunu belirtmektedir. Dil eğitimi ve güvenli çevre konusu da veliler için önemli görünmekle beraber odaklanan konu sınav başarıları olmaktadır. Öğrencilerin ilgileri, istekleri ve istedikleri işe uygun

becerileri edinmesi vurgulanmamaktadır. Bahçeci, velilerin okul imajı hakkındaki görüşünü şu şekilde değerlendirmektedir:

> Velilerin tamamı okulun kalitesini sınavlardaki başarıyla ve derece alan öğrenci sayısıyla değerlendirmektedir. Bu da velilerin sınava endeksli bir okul imajına sahip olduklarını ve bir okulun velinin gözündeki yerinin sınav başarısı ile ölçüldüğünü göz önüne sermektedir. Bu sonuç, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile eğitim vermeleri yönünde desteklenen okullar ve bu bağlamda da çağdaş eğitimin felsefesi ile çelişmektedir (Bahçeci, 2009. s.132).

Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları öğrenciler ve veliler için hayati öneme sahip bir konu olarak görünmekte ve eğitime bakış konusunda bir baskı unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan millî eğitimin temel ilkeleri kapsamında okul aile birliklerin hak ve yetkileri maddi konularla sınırlıdır. Her iki faktör sonucunda velilerin eğitimin paydaşı olması söz konusu olamamaktadır. Yasa bu konuda bir çalışmayı teşvik edici biçimde yapılandırılmamıştır.

4.7. Milli eğitim temel ilkelerine ilişkin açılan davaların değerlendirilmesi

1739 sayılı Kanun'un 4. ve 17. maddeleri arasında yer alan millî eğitim temel ilkelerinin hangi nedenlerle dava konusu olduğu ve davaların ne tür kararlarla sonuçlandığı sorusu bu bölümün konusunu oluşturmaktadır.

İlkelerle ilgili açılan davalar, ilkelerin gerçekleşmesi konusunda vatandaşların görüşlerini ortaya koymaktadır. Ülkemizde millî eğitimin temel ilkelerine dayanarak açılan davaların konularının neler olduğu, belirli yıllarda ve belirli ilkelerde yoğunluk olup olmadığı, özellikle hangi ilkelere dayandıkları, hangi sorunlar nedeniyle açıldıkları, davacıların talepleri ve alınan kararlar ilkelerin hayata geçme boyutu açısından önemlidir.

1973 tarih ve 1739 sayılı METK'nın 4 ve 17. maddeleri arasında yer alan 14 adet eğitim öğretim ilkesiyle ilgili açılan davalarla ilgili Danıştay'da alınan kararlar taranmıştır. 1982-2013 döneminde açılan 24 adet davaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda 10 ayrı ilkeye 27 kez başvurularak toplam 24 dava açıldığı, 4 ilke hakkında ise açılan dava bulunmadığı görülmüştür. Araştırma, idari mahkeme kararlarıyla Danıştay kararları arasındaki görüş farklılıklarını ortaya koymaktadır. Diğer yandan benzer sorunlar nedeniyle dava açmak isteyen kişi ve kuruluşlar için bilgi ve veri toplama problemlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca ulaştığı sonuçlar bakımından yeni araştırmalara ışık tutmaktadır.

Davacıların ve Danıştay'ın görüşleri gerek ilkelerin uygulanması gerek eğitim hakkında görüşlerin anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Eğitim çok yönlü, uzun vadeli ve dinamik bir süreçle gerçekleşen dönüştürücü bir güç olarak gerek bireyler gerek toplumlar açısından önemi kaybolmayan ve değişen konularına karşın her zaman gündemde olan bir toplumsal olgudur. İnsanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak eğitim (Aydın, 1994) resmî boyutuyla kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildiği sosyal kurumlar olan okullar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Eğitim ile sosyal ve dünya ile ilgili değerler de aktarılmaktadır (Hesapçıoğlu, 1998, s.264). Çocukların ergin bireyler haline gelmesini sağlayan kurumlar (Hesapçıoğlu, 2004, s.2) toplumun kendi devamını örgütleme yolu olmaktadır. Resmi kimliğe sahip olmakla birlikte resmi olmayan eğitim de okul ile ilişki halindedir (Gutek, 2001). Gerek

resmî gerek resmî olmayan boyutlarıyla eğitim alanındaki uygulamaların sonuçlarının çeşitli araçlarla ortaya konması önemlidir.

4.7.1. Davaların Esas Yılları ve Dava Sayıları

Araştırmada ulaşılan davaların çoğunlukla birden fazla yasaya ve maddeye dayanarak açılmış olduğu görülmüştür. Davaların esas yılları ve dava sayıları Tablo 6.1'de görülmektedir.

Tablo 4.25. Millî Eğitimin Temel İlkeleri ile İlgili Açılan Davaların Esas Yılları ve Sayıları[4]

Sıra no	İlkeler	Esas Yılı	Dava Adedi
1	Fırsat ve İmkân Eşitliği	1982	1
2	Genellik ve Eşitlik	1985	1
3	Laiklik	1986	1
4	Eğitim Hakkı	1988	1
5	Eğitim Hakkı	1992	1
6	Süreklilik	1996	1
7	Her Yerde Eğitim	2000	1
8	Okul ile Ailenin İşbirliği	2001	1
9	Fırsat ve İmkân Eşitliği	2003	2
10	Atatürk İlke ve İnkılapları ve Atatürk Milliyetçiliği ve Laiklik	2004	3(x2)
11	Süreklilik Fırsat ve İmkân Eşitliği	2005	2
12	Laiklik	2006	1
13	Yöneltme Laiklik Okul ile ailenin işbirliği	2007	3
14	Atatürk İlke ve İnkılapları ve Atatürk Milliyetçiliği	2008	1
15	Okul ile ailenin işbirliği(3) Planlık	2009	4
Dava Sayısı Toplamı			24
İlkelere Başvuru Sayısı Toplamı			27

Kaynak:(Danıştay ve Kazancı İçtihat sayfalarından derlenerek hazırlanmıştır.)

Tablo 5.1.'de görüldüğü üzere 15 ayrı yılda 27 kez başvurulan toplam 24 dava Danıştay'da karara bağlanmış durumdadır. Bazı ilkelerin farklı yıllarda davalara konu olduğu görülmektedir. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Demokrasi Eğitimi, Bilimsellik,

[4] Davalar *Danıştay* ve *Kazancı hukuk* sayfalarından derlenmiştir.

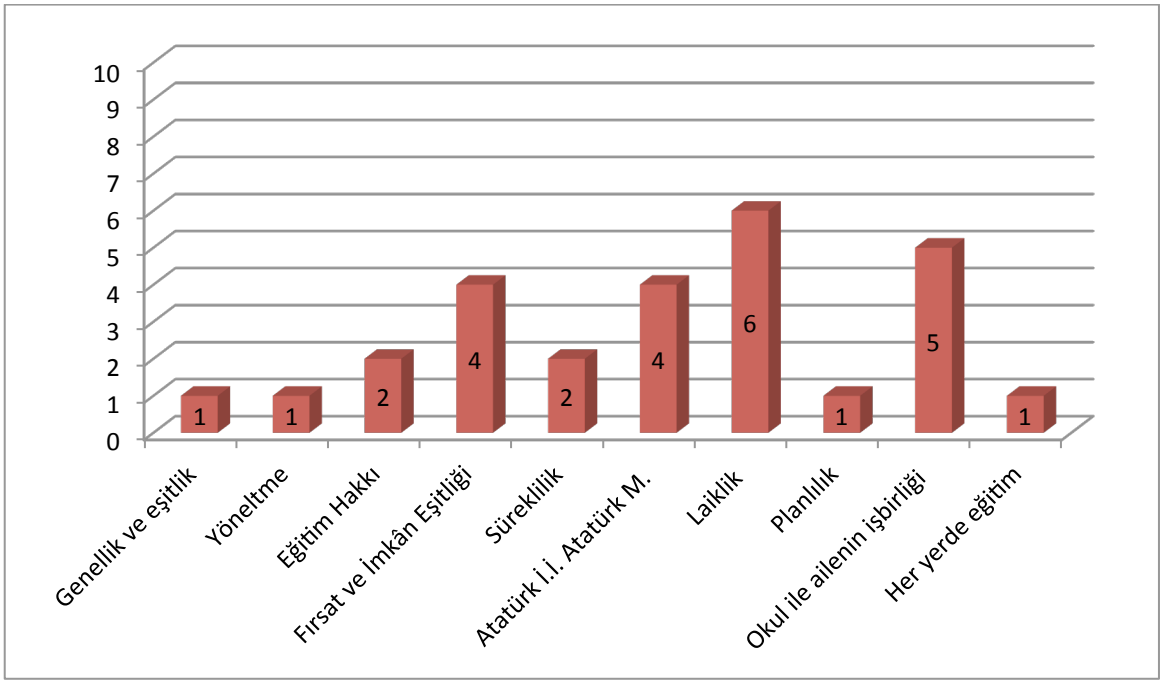
Plânlılık ve Karma Eğitim ilkeleri davalarda başvurulmayan maddelerdir. Tablo 5.2.'de davaların dayandığı ilkelerin yıllara göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.26. Millî Eğitim Temel İlkelerine Dayanarak Açılan Davaların Yılları

Sıra	İlke Adı	Dava Yılı
1	Genellik ve Eşitlik	1985
2	Yöneltme	2007
3	Eğitim Hakkı	1988, 1992
4	Fırsat ve İmkân Eşitliği	1982, 2003(2), 2005
5	Süreklilik	1996, 2005
6	Atatürk İ. İ. Atatürk M.	2004(3), 2008
7	Lâiklik	1986, 2004(3), 2006, 2007
8	Plânlılık	2009
9	Okul İle Ailenin İş Birliği	2001, 2007, 2009(3)
10	Her Yerde Eğitim	2000

Tablo 5.2.'de görüldüğü üzere açılan davalarda 4 ilkeye birer kez başvurulurken 6 ilkeye farklı yıllarda tekrarlayan başvurular olmuştur. Bu durumda ilkelere dayanarak açılan davalarda frekans farklılıkları olduğu görülmektedir. Tablo 5.2.'ye dayanarak oluşturulan Grafik 5.1. ve Grafik 5.2.'de ilkelere ve yıllara göre dağılım gösterilmektedir. Grafik 5.1.'de davalarda ilkelere ne sıklıkta başvurulduğu görülmektedir.

Grafik 4.19. Millî Eğitim Temel İlkelerine Göre Dava Frekansları

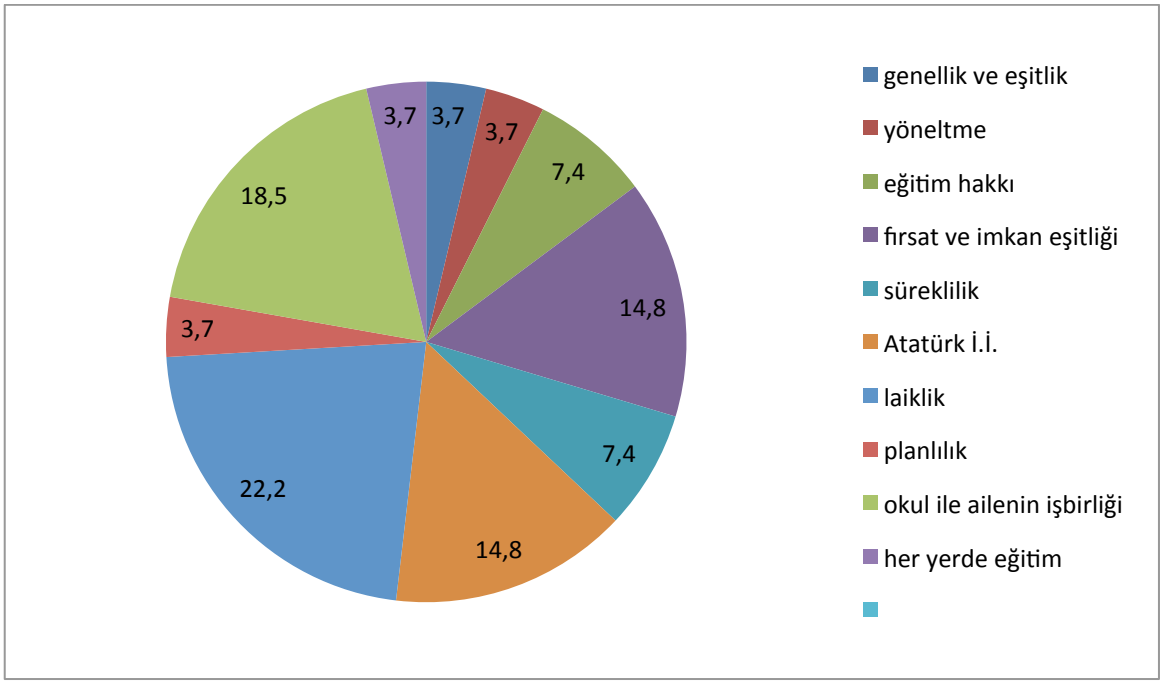


Kaynak: Danıştay ve Kazancı İçtihat sayfalarından derlenerek hazırlanmıştır.

Grafik 5.1.'de görüldüğü üzere 4 ilkeye birer, 2 ilkeye ikişer, 2 ilkeye dörder, 1 ilkeye beş ve 1 ilkeye altı kez olmak üzere toplam 27 kez ilkelere başvurulmuştur.

Grafik 5.2. açılan davalarda ilkelere yapılan başvuruların yüzdelik oranlarını göstermektedir.

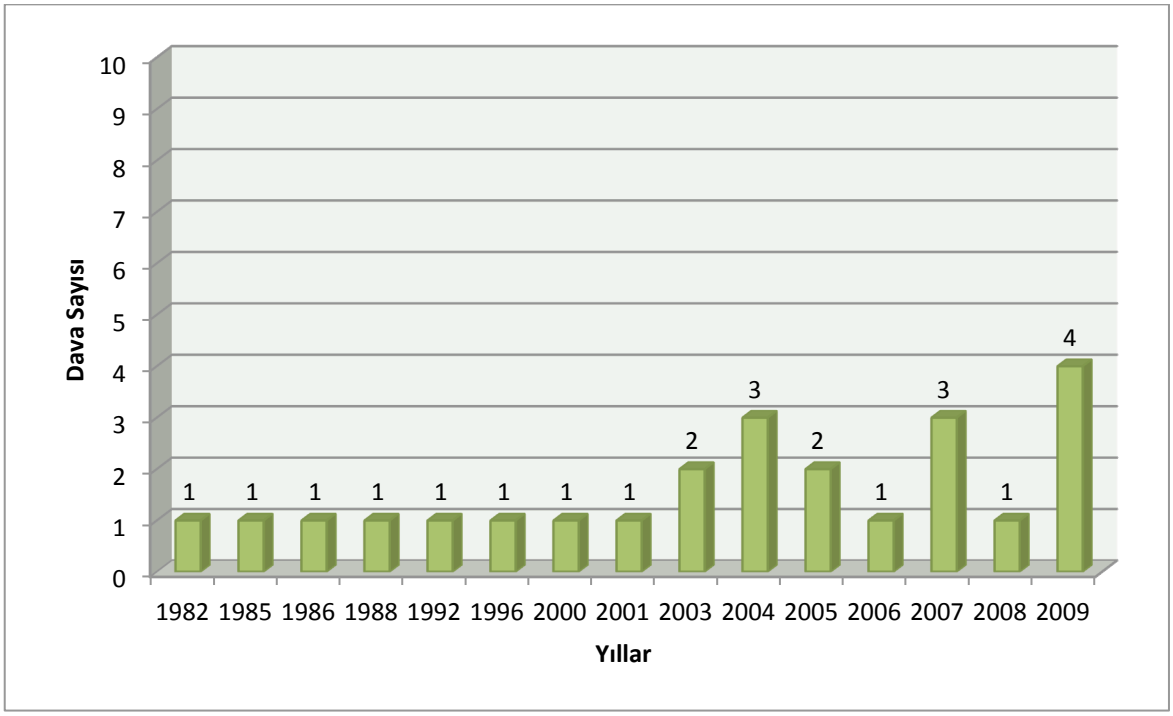
Grafik 4.20. Açılan Davalarda İlkelerin Yüzdelik Değerleri



Grafik 5.2.'de görüldüğü üzere ve Laiklik ilkesine 22,2 ve Okul ile Ailenin işbirliği ilkesine %18,5 oranı ile yüksek oranda başvurulmuştur.

Açılan davaların esas yılları incelendiğinde belirli dönemlerde yığılmalar olduğu görülmektedir. Grafik 5.3. açılan davaların tarih sırasına göre dağılımını göstermektedir.

Grafik 4.21. Tarih Sırasına Göre Dava Sayıları



Grafik 5.3., 1982 ile 2002 yılları arasında birer kez dava açıldığını, 2003 yılından sonra açılan dava sayısında artış bulunduğunu göstermektedir. En yüksek oran 2004 ve 2009 yıllarında görülmektedir.

Danıştay kararlarına, Danıştay web sitesi ve Kazancı içtihat sayfalarından ulaşılabilmektedir. Bu durumda araştırma evrenin tamamına ulaşmış durumdadır. İncelenen davaların bir kısmına sadece Danıştay sayfalarından bir kısmına sadece Kazancı İçtihat sayfasından bir kısmına ise her iki kaynaktan erişmek mümkündür. Davaların büyük çoğunluğunda birden fazla yasa maddesine başvurulduğu görülmektedir. Diğer yandan davalar farklı daireler tarafından karara bağlanmıştır. Tablo 6.3.'de incelenen davaların esas tarihleri ve başvurulan tüm kanun maddeleri ve bilgilerinin erişildiği kaynaklar belirtilmiştir.

4.7.2. Davacılar ve Davaların Görüşüldüğü Daireler

Davalar çeşitli kişi ve kurumlar tarafından açılmıştır. Kişilerin öğrenci velisi kurumların ise sendika, okul, MEB, Sağlık Bakanlığı, Belediye Başkanlığı, Valilik, Okul Aile Birlikleri oldukları görülmektedir. Ayrıca davaların Danıştay'ın farklı

dairelerinde görüşüldüğü görülmektedir. Tablo 6.3.'te ulaşılan davaların tarihleri, davacı ve hangi daire tarafından karara bağlandıkları bilgileri yer almaktadır.

Tablo 4.27. Davaların Yılları, Davacılar ve Davaların Görüşüldüğü Daireler

Dava	İlke	Mad.	İlke Adı	Esas Yılı	Karar Tarihi-No	Davacı	Daire
1	1	4	Genellik ve Eşitlik	1985	24/02/1987-88	İstanbul-Kişi	-
2	3	6	Yöneltme	2007/905	31/03/2008-2352	Sendika	8
3	4	7	Eğitim Hakkı	1988/460	11/12/1989-1011	M.E.B.	8
4	4	7	Eğitim Hakkı	1992	16/11/1993-3652	Kişi	-
5	5	8	Fırsat ve İmkân Eşitliği	2003	17/07/2003-2504	Sendika	-
6	5	8	Fırsat ve İmkân Eşitliği	1982	21/06/1983-1383	Kişi	-
7	5	8	Fırsat ve İmkân Eşitliği	2003	02/06/2004-2590	Sendika	-
8	5	8	Fırsat ve İmkân Eşitliği	2005/3398	01/05/2006-1788	Sendika	8
9	6	9	Süreklilik	1996/311	10/11/1998-2618	Sağlık Bakanlığı	5
10	6	9	Süreklilik	2005	07/02/2006-6384	-	-
11	7	10	Atatürk İ.İ ve Atatürk M.	2004/4617	02/05/2005-1545	Bursa-Okul idaresi	2
12	7	10	Atatürk İ.İ ve Atatürk M.	2004/4552	02/05/2005-1547	Balıkesir-Okul idaresi	2
13	7	10	Atatürk İ.İ ve Atatürk M.	2004/4051	26/10/2005-3366	Ankara-okul idaresi	2
14	7	10	Atatürk İ.İ ve Atatürk M.	2008/3883	24/09/2008-3863	Dernek	8
15	9	12	Lâiklik (11. ile aynı dava)	2004/4617	02/05/2005-1545	Bursa-Kişi	-
16	9	12	Lâiklik (12.ile aynı dava)	2004/4552	02/05/2005-1547	Balıkesir-Kişi	-
17	9	12	Lâiklik (13. ile aynı dava)	2004/4051	26/10/2005-3366	Ankara	-
18	9	12	Lâiklik	1986	10/02/1987-54	Kişi	-

19	9	12	Lâiklik	2006/4107	28/12/2007-7481	Kişi	8
20	9	12	Laiklik	2007/679	29/2/2008-1461	Kişi	8
	10	13	Bilimsellik	YOK	YOK	YOK	-
21	11	14	Planlılık	2009/5547	7.10.2009-5193	Okul idaresi	12
22	13	16	Okul ile Ailenin İş Birliği	2001/4236	21/06/2002-3741	Valilik	8
23	13	16	Okul ile Ailenin İş Birliği	2009	12/06/2009-24	İstanbul	-
24	13	16	Okul ile Ailenin İş Birliği	2007/11142	6/2/2008-1440	Okul Aile Birliği	13-Y[5]
25	13	16	Okul ile Ailenin İş Birliği	2009/5232	7/5/2009-8026	Okul Aile Birliği	3-Y
26	13	16	Okul ile Ailenin İş Birliği	2009/248	23/5/2011-4403	Okul Aile Birliği	8
27	14	17	Her Yerde Eğitim	2000/44	31/12/2010-50	Belediye Bşk.	1

4.7.3. Davalar Hakkında Verilen Kararlar

Davaların kararlarında kısaca açıklamaları yer almaktadır. Tablo 6.4'te davaların karar özetleri yer almaktadır.

Tablo 4.28. Millî Eğitim Temel İlkelerine Dayanarak Açılan Davaların Kararları

Dava	**İlke**	**Mad.**	**İlke Adı**	**Esas Yılı**	**Karar Tarihi-No**	**Davacı**	**Daire**
1	**5**	**8**	**Fırsat ve İmkân Eşitliği**	**1982**	**21/06/1983-1383**	**Kişi**	
Üniversite seçme sınavını kazanarak yüksek öğretmen okuluna kesin kaydını yaptıran astsubayın görevli olması nedeniyle kaydının silinmesinde isabet bulunmadığı hk.							
2	**1**	**4**	**Genellik ve Eşitlik**	**1985**	**24/02/1987- 88**	**İstanbul-Kişi**	
Okul dışından bitirme sınavlarına girenlerden memur olanlara görev yerleri değişmesi durumunda tanınan sınavlara yeni görevlerindeki il merkezinde girme hakkının, özel							

[5] Yargıtay.

işyerlerinde çalışan veya kendi işinde çalışan kişilere de tanınması gerektiği hk.							
3	**9**	**12**	**Lâiklik**	**1986**	**10/02/1987- 54**	**Kişi**	
Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulacak derslerden olması nedeniyle bu okullarda oku yan her Türk vatandaşının bu derslere girmesinin zorunlu olduğu hk.							
4	**4**	**7**	**Eğitim Hakkı**	**1988/460**	**11/12/1989-1011**	**MEB**	**8**
Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve ortaöğretim kurumları disiplin yönetmeliğinin 5. maddesine göre okuldan sürekli uzaklaştırma cezası ile cezalandırılan öğrencinin yurt içinde artık hiçbir eğitim kuruluşuna devam olanağı kalmayacağı için yönetmeliğin bu maddesindeki disiplin cezası, Anayasa ve Millî Eğitim Temel Yasasına aykırı olduğu için uygulanamayacağı hk.							
5	**4**	**7**	**Eğitim Hakkı**	**1992**	**16/11/1993-3652**	**Kişi**	
Davacıya verilen okuldan sürekli uzaklaştırma cezasının, öğrencinin öğrenim hakkının elinden alınması sonucuna neden olamayacağı hk.							
6	**6**	**9**	**Süreklilik**	**1996/311**	**10/11/1998-2618**	**Sağlık Bakanlığı**	**5**
Davacının öğrenim durumunu gözetme konusunda takdir yetkisi bulunan idarenin, adı geçenin kazandığı okulun bulunduğu yere atanması konusunda yargı kararıyla zorlanamayacağı hk.							
7	**14**	**17**	**Her Yerde Eğitim**	**2000/44**	**31/12/2010-50**	**Belediye Bşk.**	**1**
Vakıflar, dernekler ve belediyeler tarafından meslek edindirme kursları açılması sırasında Millî Eğitim Bakanlığından önceden izin alınması gerektiği hk.							

Dava	**İlke**	**Mad.**	**İlke Adı**	**Esas Yılı**	**Karar Tarihi-No**	**Davacı**	**Daire**
8	**13**	**16**	**Okul ile Ailenin İş Birliği**	**2001/4236**	**21/06/2002-3741**	**Valilik**	**8**
..da, servis aracı işletmeciliğini esnafla birlikte ticaret odasına kayıtlı şirketlerin de yapıyor olması nedeniyle; davacı ... Umum Servis Aracı İşletmecileri odası tarafından belirlenecek olan taşıma ücretlerinin anılan odaya mensup olan esnafı bağlayıp ticaret odasına kayıtlı taşımacı şirketleri bağlanmayacağından, esnaf odasınca belirlenen fiyatın, muhammen bedele esas alınarak taşıma ücretlerinin ihale ile belirlenmesi yönünde düzenleme getiren ... İli okulları öğrenci taşımacılığı yönergesinin, taşıma ücretlerinin belirlenmesine ilişkin hükümlerinde 507 sayılı Yasaya aykırılık bulunmadığı hk.							
9	**5**	**8**	**Fırsat ve İmkân Eşitliği**	**2003**	**02/06/2004-2590**	**Sendika**	
Gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarından başarılı olanların özel okullara							

yerleştirilmesi amacıyla seçme sınavı yapılmasına ilişkin düzenleyici işlemin, yasal dayanağı olmadan özel öğretim kurumlarına genel bütçeden kaynak aktarılması yolunda olduğu, gerek hukuka ve gerekse eğitim hizmetinin eşit yürütümü ilkesi yönünden kamu yararına aykırılık oluşturduğundan yürütmenin durdurulması hk.

10	**5**	**8**	**Fırsat ve İmkân Eşitliği**	**2003**	**17/07/2003-2504**	**Sendika**	
Gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarından başarılı olanların özel okullara yerleştirilmesi amacıyla seçme sınavı yapılmasına ilişkin düzenleyici işlemin, yasal dayanağı olmadan özel öğretim kurumlarına genel bütçeden kaynak aktarılması yolunda olduğu, gerek hukuka ve gerekse eğitim hizmetinin eşit yürütümü ilkesi yönünden kamu yararına aykırılık oluşturduğundan yürütmenin durdurulması hk.							
11	**7**	**10**	**Atatürk İ.İ ve Atatürk M. ve Laiklik**	**2004/4051**	**26/10/2005-3366**	**Ankara-okul idaresi**	**2**
Davacının, zaman zaman okulda, okula gelişinde ve okuldan çıkışında türbanlı olduğu yolunda beyanların olduğu, ayrıca disiplin cezası affı kapsamına girmekle birlikte benzer eylemleri nedeniyle daha önce almış olduğu iki ayrı disiplin cezasının bulunduğu ve yönetici olarak görev yapacağı eğitim ve öğretim kurumunda öğrenim görenlerin yaşlarının küçüklüğü itibariyle mantıksal değerlendirme ve çıkarım yapma çağından uzak oldukları hususları birlikte değerlendirildiğinde; bulunduğu ortam içerisinde ve eğitim-öğretimin bir şekilde yansımasının oluştuğu dışsal çevrede en iyi örnek konumunda olması gereken davacının, okula geliş ve gidişleri sırasında da olsa çağdaş eğitim ve öğretimle ilgili gerek Anayasa ve gerekse METK'yla getirilen temel ilkelere aykırı davrandığı sabit olduğundan, yöneticilik görevine henüz başlamadan bu görevinden alınarak öğretmen olarak atanmasına ilişkin işlemde hukuka, kamu yararı ve hizmet gereklerine aykırılık bulunmadığı hk.							
12	**7**	**10**	**Atatürk İ.İ ve Atatürk M. ve Laiklik**	**2004/4617**	**02/05/2005-1545**	**Bursa-Okul idaresi**	**2**
Davacının laiklik ilkesine aykırı davrandığı ve okulda eğitim gören kız öğrencelerin kılık ve kıyafetleri ile karma eğitim konusunda meydana gelen değişimi hazmedemediği için il dışında bir yere tayin edilmesinde kamu yararı bulunmakta olup mahkemece verilen kararın bozulması gerektiği hk.							
13	**7**	**10**	**Atatürk İ.İ ve Atatürk M. ve Laiklik**	**2004/4552**	**02/05/2005-1547**	**Balıkesir-Okul idaresi**	**2**
Laiklik ilkesine aykırı eylemleriyle, görev yaptığı okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumsuz biçimde etkilediği açık olan davacının, il dışında başka bir okula naklen atanması işleminde kamu yararı ve hizmet gereklerine aykırılık bulunmadığı hk.							
14	**6**	**9**	**Süreklilik**	**2005**	**07/02/2006-6384**	**-**	
14.12.2005 gün ve 26023 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı açık öğretim lisesi yönetmeliğinin dava konusu maddelerinin dayanağı olan 1739 sayılı							

Yasa hükümlerine, eğitim sisteminin yargı kararları ile benimsenen ve yerleşen eğitim-öğretim süresine, kamu yararı ve hizmet gereklerine aykırı olduğu hk.

15	**5**	**8**	**Fırsat ve İmkân Eşitliği**	**2005/3398**	**01/05/2006-1788**	**Sendika**	**8**

Dava konusu edilen Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 07.06.2005 gün ve 184 sayılı Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması konulu kararıyla 1- 3 yıllık genel, mesleki ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin, 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak 4 yıla çıkarılması, 2- Hazırlık 9. sınıfı bulunan liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmesi; 5- Anadolu Liseleri ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin kademeli olarak, Anadolu Lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi kararlaştırılmıştır. İptali istenen bu hükümlerde hukuka aykırılık bulunmamıştır.

16	**9**	**12**	**Lâiklik**	**2006/4107**	**28/12/2007-7481**	**Kişi**	**8**

İlk ve ortaöğretim kurumlarında verilen öğretimin adının din kültürü ve ahlak bilgisi olmasına rağmen, içerik olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi olarak kabul edilemeyeceğinden, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin bu içeriği ile zorunlu tutulmasında hukuka uyarlık bulunmadığı hk.

17	**13**	**16**	**Okul ile Ailenin İş Birliği**	**2007/11142**	**6/2/2008- 1440**	**Okul Aile Birliği**	**13-Y**

Davada hasım olarak gösterilen Okul Aile Birliğinin tüzelkişiliği bulunmamaktadır. Davalı olarak gösterilen Okul Aile Birliği, Millî Eğitim Bakanlığı Yönetmeliğine göre kurulmuştur. Bu durumda tüzelkişiliği bulunmayan okul aile birliklerinin yasal temsilcisi Millî Eğitim Bakanlığıdır.

Davada tüzel kişiliği bulunmayan Okul Aile Birliğinin temsilen birlik başkanı ile başkan yardımcısının gösterilmesi yanlıştır. Davacı temsilcide yanılmıştır. Temsilcide yanılmanın hukuki yaptırımı, hasımda yanılmada olduğu gibi davanın reddi gibi ağır bir sonuç doğuramaz. Bu gibi durumlarda gerek teori gerekse Yargıtay'ın kararlılık kazanmış uygulamasına göre, bir ara kararı ile durum belirtilip, davacı tarafa somut olaya göre davalının temsilcisi olarak Millî Eğitim Bakanlığını temsilci olarak göstermek üzere dava dilekçesini düzeltmesi ve tebliğ ettirmesi için mehil verilerek ve usulü hata düzeltildikten sonra davaya devam edilmesi gerekir.

Dava	İlke	Mad.	İlke Adı	Esas Yılı	Karar Tarihi-No	Davacı	Daire
18	**9**	**12**	**Laiklik**	**2007/679**	**29/2/2008-1461**	**Kişi**	**8**

Anayasanın 24. maddesine göre din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında olduğu kuşkusuzdur. Ancak, bu öğretimin Anayasanın öngördüğü amaca uygun bir müfredatla verilmesi gerektiği, içeriğinin nesnel ve çoğulcu olması, kişinin dininin bir ayrım ve eşitsizlik unsuru olarak kullanılmaması ve devletin dinler karşısında tarafsız kalarak, bütün dinsel inançları eşdeğer görmesi gerekmektedir. Öğretimde uygulanan müfredatın belirli bir din

anlayışını esas alması durumunda, bunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olarak kabul edilemeyeceği ve din eğitimi halini alacağı açıktır. Nitekim Avrupa İnsan Hakları Mahkemesince öğretime ilişkin müfredatta yapılan ve kararımızda hüküm kurmaya yeterli görülen tespitler uyarınca, ülkemizde çoğulculuk anlayışı içerisinde, nesnel ve rasyonel bir şekilde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.
Bu durumda, Anayasanın 24. maddesinde, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin zorunlu olduğunun belirtilmesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında verilen öğretimin adının din kültürü ve ahlak bilgisi olmasına rağmen, içerik olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi olarak kabul edilemeyeceği açık olduğundan ve din eğitiminin de ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlı olması karşısında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bu içeriği ile zorunlu tutulmasında hukuka uyarlık bulunmamaktadır.

19	**3**	**6**	**Yöneltme**	**2007/905**	**31/03/2008-2352**	**Sendika**	**8**

Ortaöğretim kurumlarında dönem notunun belirlenmesinde, öğretmenlerin olası sübjektif değerlendirmelerinin önüne geçmek amacıyla takdir hakkını ortadan kaldıran millî eğitim bakanlığı orta öğretim kurumları sınıf geçme ve sınav yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmeliğin 2. Maddesinde hukuka aykırılık bulunmadığı hk.

20	**7**	**10**	**Atatürk İ.İ ve Atatürk M.**	**2008/3883**	**24/09/2008-3863**	**Dernek**	**8**

Millî Eğitim Bakanlığı özel öğretim kurumları yönetmeliğinden önce, uygulamada olan yönetmelikte, okullarda "Atatürk köşesi" bulundurulması zorunlu iken, bu yönetmelik ile anılan yönetmeliğin yürürlükten kaldırılması ve yeni düzenlemede "Atatürk Köşesi" zorunluluğunu devam ettirecek bir hükme yer verilmemiş olması karşısında, anayasa ve dava konusu yönetmeliğin dayanağı olan yasalara ve millî eğitimin temel ilke ve kurallarına uyarlık bulunmadığı hk.
Millî Eğitim Bakanlığı özel öğretim kurumları yönetmeliğinde Atatürk Köşesi bulunması zorunluluğunun ortadan kaldırılması uygulaması hakkında yürütmenin durdurulması talebini kabul etmiştir.

21	**13**	**16**	**Okul ile Ailenin İş Birliği**	**2009/5232**	**7/5/2009- 8026**	**Okul Aile Birliği**	**3-Y**

Uyuşmazlık, yönetmelik uyarınca okul aile birliğinin diğer davalı ile kurduğu sözleşmeden doğan alacağa ilişkin olduğuna göre, davalı birliğin husumet ehliyetinin olduğunun kabulü gerekir.

22	**13**	**16**	**Okul ile Ailenin İş Birliği**	**2009/248**	**23/5/2011-4403**	**Okul Aile Birliği**	**8**

1- Kanunların uygulanmasını göstermek veya Kanun'un açıkça öngördüğü zorunluluk gereği çıkarılan yönetmelik, tebliğ, genelge, sirküler ve benzeri nitelikteki düzenleyici işlemlerin, düzenleme konusu ve amacı çerçevesinde kurallar içermesi gerekir. 2- Dava konusu Sirküler, okul ve kurumlardaki kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin okul aile birlikleri tarafından üçüncü kişilere kiraya verilmesi ile ilgili kurumlar vergisi uygulamalarına ilişkin düzenlemeler yapılmak üzere çıkarılmış olup, bu Sirkülerde, mükellefiyete ilişkin kuralları, tarh ve tahakkuku, ödeme usulleri tamamen farklı kurallar içeren KDV'ye ilişkin olarak yukarıda belirtilen yerleri kiralayanlara yükümlülükler getirilmesi, konu unsuru yönünden hukuka uygun değildir. Konusu meşru ve mümkün olması gereken idari işlemlerin doğuracağı sonuçlar, önceden yasalarla ve diğer düzenleyici işlemlerle belirtilmiştir. İdari işlemlerde ilgililerin işlemin konusunu değiştirmeye ya da istedikleri gibi belirtmeye yetkileri yoktur.							
23	**13**	**16**	**Okul ile Ailenin İş Birliği**	**2009**	**12/06/2009-24**	**İstanbul**	
İlköğretim okullarında öğle yemeği uygulamasından kaynaklanan uyuşmazlığın, sekizinci dairece çözümlenmesi gerektiği hk.							
24	**11**	**14**	**Planlılık**	**2009/5547**	**7.10.2009-5193**	**Okul idaresi**	**12**
Meslek Lisesinde usta öğretici olarak görevlendirilen davacının görevinde başarılı olup olmadığının soruşturma yapılmadan tespiti mümkün olduğundan soruşturma yapılarak somut tespit gerektiğinden bahisle verilen iptal kararında hukuka uyarlık bulunmamaktadır.							

Tablo 5.4'te görülen davalarla ilgili olarak, ilkelere neden başvurulduğu ve talebin kabul görüp görmediği sorularıyla aşağıdaki bölümde özetlenmektedir.

4.7.4. Tarih Sırasına Göre Dava Sonuçlarının Kısa Özetleri[6]

1998-Eğitim Hakkı (4. dava)

Okuldan sürekli uzaklaştırma cezası, öğrencinin eğitim hakkını elinden alacağından idarenin kararı iptal edilmiştir.

1996-Süreklilik (6. dava)

Aday memurun kazandığı üniversitenin bulunduğu şehre atamasının yapılması talebi ile açmış olduğu iptal davası reddedilmiştir .

2000- Her Yerde Eğitim (7. dava)

[6] Bu kısımda Kazancı hukuk sayfasında yer alan dava tutanaklarından derlenmiştir. Danıştay sayfasından sadece karar özetlerine ulaşılmıştır. Danıştay sayfasından elde edilen karar özetleri tablo 4'te yer almıştır.

Vakıf, dernek ve belediyeler, Millî Eğitim Bakanlığı onaylı, meslek edindirme kursları açma hakkının kimde olacağına Danıştay Başkanlığı karar verecektir.

2001- Okul İle Ailenin İşbirliği (8. dava)

Esnaf ve sanatkârlar odasının okul servis araçlarının taşıma ücretlerini kendilerinin belirleme hakkı talebi ile açtığı ve idare mahkemesince kabul edilen iptal davası Danıştay tarafından bozulmuştur.

2004- Atatürk İ. İ ve Atatürk Milliyetçiliği- Laiklik (11. dava)

Başörtülü anaokulu öğretmeni yönetici olarak görev yapması engellendiği için açtığı idari işlemin iptali talebi reddedilmiştir.

2004- Atatürk İ.İ ve Atatürk Milliyetçiliği- Laiklik (12. Dava)

Laiklik ilkesine aykırı eylemden il dışına atanması işleminin iptali için açılan dava, idarenin kararının kamu yararı ve hizmet gereklerine uygun bir biçimde tesis edilip hukuka aykırılık bulunmadığından Danıştay tarafından davacının iptal istemi reddedilmiştir.

2004- Atatürk İ.İ ve Atatürk Milliyetçiliği- Laiklik (13. dava)

İdarenin, öğretmen için, laiklik ilkesine aykırı eylemden il dışına atanması işleminin iptali talebi reddedilmiştir.

2005- Fırsat ve İmkân Eşitliği (15. dava)

Eğitim sendikasının yeterli hazırlık bulunmadığı gerekçesiyle liselerin 4 yıla çıkartılması işleminin iptali için açmış olduğu dava Danıştay tarafından reddedilmiştir.

2006- Atatürk İ.İ ve Atatürk Milliyetçiliği- Laiklik (16. dava)

Alevi bir öğrenci velisinin çocuğunun din derslerinden muafiyet talebi kabul edilmiştir.

2007-2009-okul ile ailenin işbirliği (17. dava)

Alevi bir öğrenci velisinin din derslerinden muafiyet talebi ile açmış olduğu dava kabul edilmiştir.

2007- Atatürk İ.İ ve Atatürk Milliyetçiliği- Laiklik (18.. dava)

İlköğretim 4. sınıf öğrenci velisinin, çocuğunun din derslerinden muafiyeti talebi hakkında idari işlemin iptali talebi Danıştay tarafından onaylanmıştır.

2007- Yöneltme (19. dava)

Sendika tarafından öğretmenin, öğrencinin dönem notunda bir not takdir hakkı uygulamasının iptali işleminin iptali talebi reddedilmiştir.

2008- Atatürk İ.İ ve Atatürk Milliyetçiliği (20. dava)

Millî Eğitim Bakanlığı özel öğretim kurumları yönetmeliğinde Atatürk Köşesi bulunması zorunluluğunun ortadan kaldırılması uygulaması hakkında yürütmenin durdurulması talebini kabul etmiştir.

2009- Okul İle Ailenin İşbirliği (21. dava)

Ödenmeyen alacaklara ilişkin açılan davada Yargıtay dava konusu husumet, alacak talebine ilişkin olduğundan davalı taraflar arasındaki sözleşmeye dayalı olarak birliğin davada taraf olduğunu belirtmiş ve ilk derece mahkemesinin kararını bozmuştur.

2009- Okul ile Ailenin İşbirliği (22. dava)

Dava konusu Sirküler, okul ve kurumlardaki kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin okul aile birlikleri tarafından üçüncü kişilere kiraya verilmesi ile ilgili kurumlar vergisi uygulamalarına ilişkin düzenlemeler yapılmak üzere çıkarılmış olup, bu Sirkülerde, mükellefiyete ilişkin kuralları, tarh ve tahakkuku, ödeme usulleri tamamen farklı kurallar içeren katma değer vergisine ilişkin olarak belirtilen yerleri kiralayanlara yükümlülükler getirilmesi, konu unsuru yönünden hukuka uygun bulunmadığından 11 seri no.lu Kurumlar Vergisi Sirkülerinin "Okul ve Kurumlardaki Kantin, Açık Alan, Salon ve Benzeri Yerlerin Okul Aile Birlikleri Tarafından Üçüncü Kişilere Kiraya Verilmesi" başlıklı 3. bölümünün 2, 3 ve 4. paragraflarının iptaline karar verilmiştir.

2009- Planlılık (24. dava)

Usta öğreticinin uyumsuz davranışları ve başarısızlığı nedeniyle okul tarafından görevine son verilmesi işleminin idare mahkemesinde iptal edilmesi üzerine idarece temyiz edilen karar Danıştay tarafından dosya kapsamındaki bilgi ve belgelerin davacının durumunun değerlendirilmesi için yeterli olduğu gerekçesi ile idarenin temyiz talebini yerinde bularak idare mahkemesinin kararını bozmuştur.

4.8. Dava Kararlarının Değerlendirilmesi

Millî eğitim temel ilkelerinin kanunlaşması, ekleme ve değişiklikler yapılması süreci TBMM Kütüphane ve Arşiv Hizmetleri sayfasından izlenebilmektedir. İlkelerin görüşüldüğü meclis oturumlarının uzun çalışma saatlerine yayıldığı ve genellikle derin ve yoğun tartışmalı süreçlere yol açtığı görülmektedir. Kanunlaşma süreci yoğun tartışmalara sahne olmakla birlikte ilkeler 1973'ten günümüze kadar görev yapan tüm hükümetler döneminde yürürlükte kalmıştır. Kanun'un çıkarıldığı 1973 yılından 2013 yılına kadar 36'ncı ile 61'inci hükümetler dahil olmak üzere toplam 26 hükümet görev yapmıştır (T.C. Başbakanlık), 1983, 1997, 2004 ve 2009 yıllarında meclis oturumlarında yapılan görüşmeler (TBMM) sonucunda ilkelerin bir kısmında değişiklik ya da bunlara eklemeler yapıldığı görülmektedir. Sonuç olarak ilkeler sadece meclis oturumlarında değil uygulanmaları sürecinde çeşitli eğitim sendikaları ve araştırmacıların yayınlarında da eleştiri ve tartışma konusu olmaktadır. Ayrıca Kanun'un çıkarıldığı yıldan itibaren çeşitli kişi ve kurumlar tarafından bu ilkelere dayanarak davalar açılmıştır.

Meclis oturumlarının ve hükümet programlarının (Kaplan, 2002) incelenmesi durumunda ilkelerin hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceği konusunda bir planlama yapılmadığı görülmektedir. İlkelerin ne oranda gerçekleştiğine dair bir ölçme-değerlendirme sistemi geliştirilmemiş durumdadır. Her iki sorun nedeniyle gerek ilkelerin kendisi gerek uygulama süreçleri derin tartışmalara neden olmaktadır. İlkelere bağlı olarak hazırlanan ders kitapları üzerine yapılan tartışmalar da bu durumu göstermektedir. Ders kitapları, insan hakları bilinci açısından sorunlu, başka din ve ırkları küçümseyici, cinsiyet ayrımcılığı ifadeleri bulunan, kişi özgürlüklerine değer vermeyen, ötekileştirici, sürekli bir düşmanlık tehdidinin var olduğu söylemi olan abartılı milliyetçi, ölümü yüceltici, asker millet vurguları içeren kitaplar olarak değerlendirilmekte ve ders kitaplarının bir zihniyet reformu gerektiği yönünde eleştiriler yapılmaktadır (Irzık, 2007).

İlkeler birçok açıdan olumlu beklentiler yaratmasına rağmen araştırmacılar uygulamada görünen sorunların önemine işaret etmektedirler. Örneğin eğitimden yararlanmada eşitlik ilkesinin büyük önem taşıdığı açıktır. Araştırmalar eğitim reformlarının farklı toplumsal-ekonomik sınıflardan gelen öğrencilerin başarı oranlarını değiştiremediğini

ortaya koymaktadır. Eğitimin yararlarında eşitlik sağlanamasa bile "eğitimden yararlanmada eşitlik" kavramı çağdaş toplumlar için vazgeçilemeyecek bir boyut oluşturmaktadır. Yetişkin yaşamındaki fırsatları genişletmek eşitlikçi ülkünün temel amacı olmalıdır (Tan, 1987).

Çeşitli dönemlerde eğitimde demokratikleşme amacıyla yapılan düzenlemelere III. Beş Yıllık Kalkınma Planı uyarınca 1973 yılında çıkarılan METK ile yasal çerçeve çizilmiştir. Bu anlamıyla Kanun modern bir kanun olarak görülmektedir ancak sistemde demokratik yöntemin savunucuları ve yetişmiş eğitimciler bulunmasına rağmen, uygulamada yaygınlaştırılması ve demokratik eğitimden niteliksel sonuç alınmasının henüz mümkün olmadığı düşünülmektedir (Dülger, tarihsiz).

Danıştay kararları, sıklıkla davaların yeniden görüşülmek üzere bozularak geri gönderildiğini göstermektedir. İlkeler ayrıca farklı dönemlerin farklı siyasi karakterinden etkilenmeye açık bir muğlaklık barındırmaktadır. Eğitim hakkı gibi bazı ilkelerin nicel veriler üzerinden denetlenmesi mümkün olabilirken Milliyetçilik ve Laiklik gibi ilkelerin uygulanması ve denetlenmesinin açık ve net araçları bulunmamaktadır[7]. Bu durum konunun mahkemelere taşınmasına neden olmaktadır. Araştırma idari mahkemelerle üst mahkemelerin verdiği kararlarla yorum ve fikir farkı olabildiği sonucunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak yasama, yürütme ve yargı organları ilkelerin tanımları ve yürürlükte olma şekilleri hakkında tutum birliği sürdürememektedir.

Araştırma ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı Hukuk Müşavirliği'nden bilgi talebiyle başlamıştır ancak Müşavirlik davalarla ilgili arşiv tutulmaması nedeniyle bilgi verilemeyeceğini beyan etmiştir. İlkelerle ilgili açılan davaların Danıştay web sayfasından izlenmesinde güçlükler mevcuttur. Bu durum hukuk çevrelerinde de eleştiri konusu olmaktadır. Danıştay Başkanlığı, kararların Danıştay Kararları dergisinden ve Uyap'tan elde edilebildiğini bildirmektedir. Ancak her iki yol da gerek dava açmak isteyen kişi ve kuruluşlar gerek araştırmacılar için sorunlar taşımaktadır. Web sayfasından Danıştay dergilerinin tümüne erişilememektedir diğer yandan Uyap'a dava açan kişiler kendi kimlik numaraları ile web sitesine girebilmektedir.

[7] Laiklik ilkesinin içeriğinde yer alan okullarda din derslerinin okutulması konusunda 1973'te "isteğe bağlı" 1983'te "zorunlu" olması yönünde iki farklı uygulama kararı yer almıştır.

Sonuçta, 2013 yılı Ocak ayında Danıştay sayfasından ilgili kanun maddesi hakkında doğrudan arama yapılabilirken daha sonra web sayfasında yapılan değişiklikle davalar ulaşılamaz hale gelmiştir. Ulaşılabildiği sürede ise ilgili tüm davalara yer verilmemiştir. Araştırma sürecine hukukçuların kullanmakta olduğu Kazancı İçtihat Bilgi sayfasından devam edilebilmiştir. Ulaşılan veriler açısından söz konusu iki web sayfası da bu konuda temel ve güvenilir kaynaklardır.

METK ve millî eğitimin temel ilkeleri, Kanun'un tüm kapsamı ile şimdiye dek araştırma konusu olmamış görünmektedir. Bu nedenle Kanun'un kendisi ve gerçekleşme durumu hakkında araştırmalar yapmak eğitim tarihimizin izlenmesine ve eğitim politikalarının değerlendirilmesine imkân sağlayacaktır.

Meclis oturumlarında, ilkelerde zaman zaman ekleme ve değişiklikler yapıldığı görülmektedir. İlkelerin kanunlaşma sürecindeki tartışmalı meclis oturumları ve yürürlükteki biçimiyle kişi ve kurumlar tarafında dava konusu edinilmiş olması, konunun bir araştırma alanı olduğunu ortaya koymaktadır. İlkelerin kendisi, gerçekleşme durumu, ilkelerin etkilendiği ve etkilediği sosyal bağlam, ilkelerde yapılan değişiklikler araştırmacılar için ayrı birer çalışma alanı olarak değerlidir. Oluşturulacak eğitim komisyonlarının ilkelerin tanımları, uygulanma yolları ve gerçekleşmelerini ölçme araçları konusunda çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır.

BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Millî eğitiminin temel ilkelerinin gerçekleşme düzeyini inceleyen bu araştırma eğitim sistemlerinin bir felsefi düşünceye dayandığı varsayımına dayanmaktadır. Bu saptama araştırmanın kavramsal çerçevesini ve incelenen alanyazını belirlemiştir. Araştırma kapsamını oluşturan 1973-2012 dönemine ait veriler ilkelerle ilgili olduğu bağlamda düzenlenmiş ayrıca gerek Osmanlı gerek Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi ilkelerin oluşma süreci olarak değerlendirilmiştir. İlkelerin kanunlaşma süreci meclis tutanaklarından araştırılmış ayrıca uygulamada yaşanan ve yargı sürecine taşınan konular Danıştay kararlarından izlenmiştir. Temel ilkelerin tümünün birden doktora tezi düzeyinde araştırma konusu olarak çalışılmamış olması ve Millî Eğitim Bakanlığının söz konusu ilkelerin gerçekleşme düzeyini ölçme, değerlendirme ve denetleme amaçlı net ölçütler ya da ölçekler belirlememiş olması araştırma konusunun belirlenmesinin nedeni olmuştur. Sonuçta ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiş ve ilkelerin tümünün gerçekleşme düzeyi incelenmiştir.

Eğitim felsefe, sosyoloji, tarih ve hukuk olgularıyla birlikte şekillendiğinden tek başına bir olgu olarak ele alınamaz, çevre ile bir bütün olarak ele almak gerekir. Ayrıca sürekli yeniden yapılanma anlayışını gerektirir (Dewey, 1987). Çevresiyle uyumlu bireyler olgunlaşan ve gelişen bir bilinçle yetişebilir. Eğitim paketlenen ve bankaya yatırılan bilgilerden teşekkül etmez; diyalogla gerçekleşir. Bilgi bir süreç olarak diyalog içerisinde gerçekleşir ve umut ile eleştirel düşünceye dayanmalıdır. Diyalog, varoluşsal bir gereklilik ve yaratma edimi olarak kişinin fikirlerini ötekine yığması ya da tüketilen bir fikir değiş tokuşu değildir (Freire, 1991, s.65). Eğitim her türlü bilgi iletişimini ve değerler oluşturmayı kapsar ve bu anlamda toplumsallaşma ile eşanlamlıdır (Kaplan, 2002, s.15). Eğitim toplumsal bütünleşme ve birlik aracıdır (Şanlı, 2010). Türk eğitim sisteminde amaç cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve inkılâpçı vatandaş yetiştirmektir (Karakaş, 2006, s.217). Öz olarak dünyanın daha iyi bir yer olmasının eğitimle mümkün olacağını söyleyebiliriz (Gutek, 2001). Sonuç olarak eğitim alanında yapılan araştırmalar da daha iyi insanlar ve daha iyi bir dünya kaygısını taşıyan araştırmalardır.

Araştırmanın konusu olan Milli eğitimin temel ilkeleri, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı METK kapsamında toplam 64 maddenin kapsamı içerisindedir. Bu maddeler kanunun 4 ila 17. maddeleri arasında yer almaktadır Araştırma, söz konusu 14 maddenin günümüze dek Türk eğitim sisteminde gerçekleşme düzeyini problem edinmektedir. Ayrıca millî eğitim ilkelerinin nasıl kanunlaştığı ve ilkelerin hangi açılardan hukuk konusu olduklarını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma eğitime yön veren önemli kanunlardan biri olarak 1739 sayılı Kanun kapsamında yer alan ilkelerin uygulamaları Türk eğitim tarihinin değerlendirilmesine olanak vermesi bakımından önemlidir. Bu amaçla Kanun'un çıkartıldığı 1973 yılından başlayarak 2012 yılında çıkartılan ve 4+4+4 olarak bilinen Kanun'un çıkartıldığı döneme kadar gelişmeler izlenmiştir. 2012 yılında çıkartılan yeni yasa farklı parametrelerle ve yeni izleme araçları ile ileri tarihlerde gözlenerek araştırılmalıdır. Araştırma konusu olan 1739 sayılı Kanun'un 1973-2012 yılları arasında farklı hükümetler tarafından ana hatları ile korunmuş olması Kanun'un devlet politikasıyla uyumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin eğitim felsefesi Cumhuriyet öncesi dönemden itibaren izlenmiştir.

Türk eğitim sisteminde 10. yüzyıla kadar yaşam becerileri ve töre eğitiminin daha sonra çok din eğitiminin ön plana geçtiği görülmektedir. Tanzimat Dönemi'nde Batı kültürüne yakın bir anlayışı görülmektedir. Bu dönemde Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuştur. 19. yüzyılın Batıda ve Osmanlıda eğitim çağı olduğu görülmektedir.

"Üç tarzı siyaseti" olarak adlandırılan temel yaklaşımlar Abdülhamit Dönemi'nde Pan-İslamizm, Jön Türk Dönemi'nde Osmanlılık ve Balkan ulusal bağımsızlık savaşları sonucunda Pan-Türkizmdir. Cumhuriyetin ilanından sonra eğitimin millî ve dini olması tartışmasının millilikten yana sonuçlandığı görülmektedir. Araştırma Türk eğitim tarihinin dönem özelliklerini incelenen Kanun'un amaçlarına ne oranda ulaşıldığını ortaya koymuştur.

Araştırma kuramsal analitik karakterinden dolayı nitel bir çalışmadır. İlkeler hem sayısal göstergelerin hem de nitel araştırma sonuçlarının izlenmesini gerektirmiştir. Bu nedenle eğitim istatistikleri, meclis oturum tutanakları ve Danıştay kararları temel dayanakları oluşturmuştur.

Araştırmanın kavramsal çerçevesi aşağıdaki konular göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur:

- Temel felsefi sorular eğitim araştırmalarına ışık tutmalıdır.
- Tarih boyunca eğitim tanımları yapılmıştır.
- Eğitim sistemleri toplumların nasıl bir insan yetiştirileceği sorusuna verdikleri cevapları ve siyasal görüşleri yansıtır.
- Eğitim hem bireysel hem toplumsal ölçekte etkilidir.
- Türk eğitim tarihi farklı dönemlerin farklı miraslarını taşımaktadır.
- Tanzimat Dönemi'yle birlikte eğitim anlayışlarına etki yapan Arap, Fars ve Babıali gibi farklı kültür dinamikleri görülmektedir.
- Cumhuriyet ile birlikte eğitimin millî karakteri önem kazanmıştır.
- Tevhid-i Tedrisat ve Millî Eğitim Şuraları eğitim tarihinin önemli etkenlerinden olmuştur.

Ulaşılan alanyazın araştırmaya şu açılardan yön vermiştir:

- İlkelerin tümünü birlikte değerlendiren bir araştırma bulunmamaktadır.
- Eğitime ayrılan kaynak yetersiz bulunmaktadır.
- Araştırma konusu Kanun yürürlükte olduğu sürece görev yapan hükümetler tarafından özü itibarıyla korunmuştur ancak farklı hükümet dönemlerinde uygulamalardaki farklılıklar nedeniyle eğitim süreçleri kesintilere uğramaktadır.
- Demokrasi eğitimi salt ders programı olarak uygulanmakta ve ilke olarak işlevsel hale gelememektedir. Eğitim ritüelleri sisteme sadakat ve tek tiplilik anlayışını besleyerek demokratik ortam inşasına uymamaktadır.
- Türk eğitim sisteminde Alman eğitim sisteminin milliyetçi ve Amerikan pragmatist yaklaşımlarının etkisi görülmektedir.
- Alt gelir gruplarında okula gitmeme ve okul terk eğilimi görülmektedir.
- ŞNT, YİBO ve taşımalı sistem uygulamalarına gidilmiş fakat bu uygulamalar yeterli derecede destekleyici olmamıştır.
- İlkelere dayanarak açılan davalar dönemin siyasi eğilimleriyle ilgili görünmektedir.

Millî eğitimin temel ilkeleri 1973 yılında kanunlaşmış, 1983, 1997, 2004 ve 2009 yıllarında kısmi değişiklikler yapılmıştır. Kanun ilk görüşüldüğü dönemlerde eğitim reformu olarak adlandırılmıştır.

Kanun'un çıkartılmasına yakın dönemlerde Süleyman Demirel ve Nihat Erim Hükümetleri görevde bulunmuştur. Bu dönemlerde Adalet Partisi'nin sanayileşme çabaları ile yeni vergiler toplaması ile muhafazakar toprak sahipleri ve esnafın desteğini

kaybetmesinin sonucunda Demokratik Parti kurulmuştur. Alternatifsizlik nedeniyle tekrar görevlendirilen Süleyman Demirel Hükümeti 12 Mart 1971 tarihinde sosyo-ekonomik huzursuzluk gerekçesiyle ordunun verdiği muhtıraya kadar görevde kalmıştır. Daha sonra partiler üstü hükümete Nihat Erim başbakanlık yapmıştır. Bu hükümetin beklentilere cevap vermemesi, Bülent Ecevit'in CHP genel başkanlığına gelmesi bu dönemde gerçekleşen olaylardır. Bir sonraki (35'inci Hükümet) dönemde Ferit Melen Hükümeti ilkokulların sekiz yıla çıkartılması kararını almıştır. 36'ncı Hükümet olan Naim Talu Hükümeti araştırmanın konusu olan 1739 sayılı Kanun'un çıkartıldığı dönemdir. Kanun'un çıkartıldığı dönemin önemli isimleri şu şekildedir: Tekin Arıburun Cumhuriyet senatosunda Kanun'un ilk görüşüldüğü birleşimin başkanı, Ferit Melen tasarıyı meclise sunan başbakan, Naim Talu Kanun'un çıkartıldığı dönem başbakanı, Orhan Dengiz Kanun'un çıkartıldığı dönem Millî Eğitim Bakanı'dır. Kanun tasarısının görüşüldüğü oturumlarda Atatürk milliyetçiliği, kalkınma planları, fırsat eşitliği ve eğitimcinin milliyetçiliği konuları tasarının önemli dayanakları olduğu görülmektedir. 1983 yılında Kanun'daki 10. ve 11. maddelerde yer alan Türk milliyetçiliği ifadesi Atatürtk milliyetçiliği olarak değiştirilmiş ayrıca 12. madde olan laiklik ilkesinde tercihe bağlı din eğitimi zorunlu hale getirilmiştir. 1997 yılında yöneltme ilkesine hazırlık sınıflarının açılması hususu eklenmiş ve ilköğretim sekiz yıla çıkartılmıştır. 2004 yılında okul ile ailenin işbirliği ilkesinde, okul aile birliklerine işletme yetkisi verilmiş, bu uygulama eğitimin ticarileştirildiği yönünde eleştiri almış aynı maddeye 2009 yılında ihale yetkisinin bakanlığa verilmesi şeklinde düzenleme getirilmiştir.

1973 yılında çıkartılmasına rağmen, Kanun Cumhuriyetin kuruluş döneminin izlerini taşımaktadır. Örneğin milliyetçilik ilkesinin Atatürk zamanında dünyanın siyasal atmosferi ile belirlendiği görülmektedir. Türkiye tarihi boyunca batıdan bir şeylerin alınması gerektiği düşünülmüştür. Bu görüşler batıdan kültür almak, medeniyet almak ya da her ikisini de almak şeklinde özetlenebilir. Avrupa'da yükselen milliyetçi değerlerin etkisiyle Türk kültürünün temellendirilmesi önemli hale gelmiştir. Diğer yandan batıl inançların etkili olduğunu düşünen Atatürk inanç konusunu gündemine alarak laik uygulamalara gidilmesini gerekli görmüştür. Dönemin millî karakterde bir ekonomiye sahip olması planlılık ilkesi hakkında bir görüş oluşturmaktadır. Demokrasi ilkesi açısından tarih boyunca bir sıkıntı görülmektedir. İstiklal mahkemeleri, muhtıra ve askeri darbeler sosyal ve siyasal açıdan demokrasi koşullarını güçleştirmiş, bir eğitim

ilkesi olmaktan önce toplumsal ve siyasal açıdan demokrasinin yerleşmesi sorunlu olmuştur.

Hedef ve dayandıkları veriler açısından benzerlik gösteren ilkeler bir grupta toplanarak incelenmiştir. Bulgular bölümüne giriş kısmında ilke gruplarının gerçekleşme düzeylerinin hangi göstergeler ile incelenebileceği konusunda araştırmacı görüşü yer almaktadır. Bu saptama çalışmanın bulgular kısmına ışık tutmaktadır.

Çalışmanın ana problemini 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı METK'nın 14 eğitim öğretim ilkesinin 2010 yılına kadar gerçekleşme düzeyi oluşturmuştur. Türkiye'de eğitim politikasına yön veren önemli adımlardan biri olan millî eğitimin temel ilkeleri 1973 yılında kanunlaşmış, zaman içerisinde Kanun'da ekleme ve değişiklikler yapılmış ancak Kanun öz itibarıyla korunmuştur. Çalışmanın bu kısmında araştırma ve incelemenin sonuçları ortaya konmaktadır.

5.1.1. Alt problem 1. Millî Eğitim İlkelerinin Kanunlaşma Süreci Nasıl Gerçekleşmiştir?

1739 sayılı Kanun 11.09.1972 tarihinde yapılan Cumhuriyet Senatosu 81'inci Birleşiminde tasarı olarak gündeme getirilmiştir. MEB 30.11.1972 tarihinde Kanun'u TBMM'ye arz etmeye karar vermiş ve 04.12.1972 tarihinde Başbakan Ferit Melen imzası ile Millet Meclisi Başkanlığına sunulmuştur. 28.05.1973 tarihinde yapılan Millet Meclisi 3. Dönemi Oturumunda Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz bir önerge sunarak METK tasarısının bir an evvel görüşülmesini istemiştir. Sonuç olarak 35'inci (geçici) Hükümet olan Ferit Melen Hükümeti döneminde gündeme alınan tasarı 36'ncı Hükümet olan (geçici) Naim Talu Hükümeti döneminde kanunlaşmıştır. Bu durumda Kanun, Sabahattin Özbek'in Millî Eğitim Bakanı olduğu dönemde gündeme alınmış ve Orhan Dengiz döneminde çıkartılmıştır.

Kanun'un çıkartılmasını 1969 yılında görev yapan 31'inci Süleyman Demirel Hükümeti döneminden itibaren yaşanan sosyal ve siyasal koşullardan başlayarak izlemekte yarar bulunmaktadır. 31'inci ve 32'inci Süleyman Demirel Hükümetleri gerek ülke gerek parti içerisinde çalkantıların ve istikrarsızlıkların yaşandığı bir dönem olmuştur. 1968 olayları ile başlayan gençlik hareketleri ve şiddet eylemleri neticesinde Genelkurmay Başkanlığı 12 Mart 1971 yılında bir muhtıra vermiştir. Süleyman Demirel'in istifasıyla boşalan başbakanlığa CHP milletvekili olan Nihat Erim istifa ettirilerek atanmıştır.

33'üncü ve 34'üncü Nihat Erim Hükümetleri planlanan reformları gerçekleştirememiştir. Bu süreç 1971 Mart ayından 1972 Mayıs ayına kadar olan zamanı kapsamaktadır. 35'inci Ferit Melen ve 36'ncı Naim Talu Hükümetleri komünizmle mücadeleyi öncelik olarak belirlemiştir. Kanun tasarısının görüşülmesi ve çıkartılması 36'ncı Hükümet döneminde gerçekleşmiştir. Aşağıdaki konular Kanun tasarısının gerekçeleri olarak sıralanmaktadır.

- Genel ve eşit eğitim, parasız ve zorunlu ilköğretim,
- İnsan gücü ihtiyaçlarının karşılanması,
- Atatürk devrimlerinin pekişmesi,
- İdeolojilerden uzak, laik ve karma eğitim,
- Atatürk milliyetçisi kuşaklar yetiştirilmesi,
- Okuryazarlık ve okullaşma oranlarının yükselmesi,
- Fırsat eşitliğinin sağlanması,
- Öğretmenlerin milliyetçi kuşaklar yetiştirmesi.

Bu amaçların gerek okullar gerekse basın ve çeşitli kültürel faaliyetlerde direktif mahiyetinde olduğu da belirtilmiştir.

Avrupa'da 1968 gençlik eylemleriyle başlayan ve hızla dünyaya yayılan toplumsal hareketlilik, çift kutuplu dünyanın soğuk savaş yöntemleriyle beslenmiş ve Türkiye'deki toplumsal gerilimi ve kaosu tetiklemiştir. Bu durumun sonucunda 12 Mart muhtırası verilmiş, TBMM'nin meşru olarak seçilen hükümeti istifa etmiş ve ülke dönem sonuna kadar ara hükümetler vasıtasıyla yönetilmiştir.

Aralık 1973 seçimlerine kadar süren ara hükümetlerin tümünün programlarının ortak yanı toplumsal hareketliği veya dönemin yaygın deyimiyle "kökü dışarıda iç düşmanları" durduracak tedbirleri almak olmuştur. Sıkıyönetim dönem boyunca sürmüş, alınan polisiye tedbirler, yapılan askeri operasyonlar, açılan siyasi davalar bu dönemin karakteristik özellikleri olmuştur. TBMM kapatılmayıp, dönemin ruhuna uygun yasal düzenlemelerin zemini olarak kullanılmıştır.

Askerde ve o dönemde kamuoyundaki temel yargı yükselen kaosun ana nedeni olarak gençliğin millî ve manevi değerlerden uzaklaşmış olduğu düşüncesidir . Mevcut eğitim sistemi böylesi bir gençliğin yetişmesinin temel nedeni olarak görülüyordu. Gençlik kaos ve anarşiden uzak kalmalı, Atatürk milliyetçiliğinde tanımını bulan, millî , manevi

değerlere bağlı olarak yetişmeliydi. Hazırlığı ve yasalaşması uzunca bir süre alan yasa teklifinin görüşülmesi bu temel kabuller etrafında gelişmiştir.

1974 yılında kanunlaşan tasarının, 1983, 1997, 2004 ve 2009 yıllarında ana hatlarıyla korunduğu, bazı değişikliklere gidildiğini ve gerek tasarının yasalaştığı gerek değişikliklerin yapıldığı meclis oturumlarında uzun saatlere yayılan detaylı tartışmaların yapıldığı önceki bölümlerde açıklanmıştır. Bu tartışmalar zaman zaman sertleşse de demokratik bir zeminin mevcut olduğu 1983 değişikliklerine bakılınca anlaşılmaktadır. Türkiye'de demokrasinin yeterli düzeyde olmadığı yönünde görüşler her zaman var olmuştur diğer yandan daha fazla demokrasi her zaman istenmektedir ve gerçekleşmesi mümkündür. Değişikliklerin yapıldığı beş dönem içerisinde sadece 1983 yılında, MGK yönetiminde, tartışma, karşı görüş sunma, katkıda bulunma ve soru sorma amacıyla hiçbir konuşmacı söz almamıştır; maddeler sunulduğu biçimiyle sadece oylanarak kabul edilmiştir.

5.1.2. Alt problem 2. Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim İlkeleri Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir?

Çalışmada birinci grup olarak incelenen Genellik ve Eşitlik, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Eğitim Hakkı ve Karma Eğitim İlkelerinin açıklamalarında imtiyazsızlık, her cinsten ve gelir düzeyinden yurttaşların eşit haklara sahip olması, herkesin ilköğretim görmesi, gerektiği kadar kız, erkek ve karma okul olması konuları odak noktalardır. Birinci grup ilkeler benzer verilere ve hedeflere dayanması bakımından birlikte değerlendirmeye uygun bulunmuştur. İlkelerin Kanun'da yer alan açıklamalarında açık ve net hedeflerin olduğu söylenemez. Ayrıca hedeflere hangi araçlarla ulaşılacağı ve hedeflere ulaşma durumunun hangi göstergeler üzerinden denetleneceği Kanun'da belirtilmemiştir. Bu durumda okul ve öğretmen başına öğrenci sayıları, okullaşma oranları, okuryazarlık durumu, cinsiyet oranları, mezuniyet, burs temini, yatılı bölge okulları ve taşımalı eğitim ve azınlık okulları verilerinin birinci grup ilkelerin gerçekleşme düzeyini ölçmenin verileri olarak değerlendirilmiştir. Verilerin izlenmesi, 18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı Yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi nedeniyle 5 yıllık ve 8 yıllık ilköğretime göre ayrı düzenlemeleri gerektirmektedir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 1973-2011 dönemi boyunca ortalama 15 kişidir. Bu sayı araştırma dönemi sürecinde liselerde 24 ten 16 ya, ilkokul ve ilköğretimlerde yaklaşık 30'dan 20'lere düşmüştür.

Okul başına düşen öğrenci sayısı ilkokul ve ilköğretimlerde 587'den 323'e düşmüş ancak mesleki teknik eğitimde 275'ten 323'e yükselmiştir. Okullaşma oranları araştırma sürecinde genelde %90 civarında seyretmiş, 8 yıllık kesintisiz eğitime geçildiği dönemde %85'in altına düşmüş, 2012 itibarıyla %98'i aşmıştır. Ortaöğretim okullaşma oranında %11'den %67'ye ciddi bir yükselme görülmektedir. Okuryazarlık oranları 1980 Askeri Darbesini izleyen yıllarda tartışmalı ve çelişkili bir konu olmuştur. %100 hedefi, bu hedefe ulaşmak için yapılan zorlamalar dikkat çekmiş ayrıca MEB tarafından %86 gibi bildirilen oranın gerçekçi olmayıp %80 altında olduğu yazılmıştır. Kadınlarda okuryazarlık araştırma dönemi boyunda % 36'dan % 90'a ulaşması önemli bir gelişmedir.

Bölgeler bazında ilköğretimde okul şube, öğretmen, derslik başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde İstanbul'un belirgin farklarla yüksek oranlara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum İstanbul'a göç olgusunun sonucudur ve devlet hizmeti birçok kurumda olduğu gibi eğitimde de problemler taşımaktadır. Bu konuda öngörü ve planlama eksikliği olduğu görülmektedir. Mesleki teknik eğitimde de benzer sorunlar yaşanmaktadır.

İlköğretim zorunlu ve parasız olması bakımından, diğer seviyelerdeki eğitime oranla yüksek okullaşma oranı göstermektedir. Ancak üst seviyelere çıkış oranlarına bakıldığından büyük kayıplar söz konusudur. İlköğretim sonrası okumaya devam etmeyen erkek nüfus çalışma hayatında yer alırken kadın nüfus da bu durum söz konusu değildir. Bu durum beşeri sermaye zaafı yaratmaktadır. Erken evlilikler yapılması kadın nüfus için diğer bir handikaptır. Çocukların çoğunluğunun orta ve yükseköğrenim yapmamış ebeveynlere sahip olmasının toplumun kültür algısı üzerinde olumsuz etkisi olduğu bir gerçekliktir. Bu oranın kadın nüfusunda daha da artması kadına bakış açısını belirleyen bir faktördür. Başka önlemlerin yanı sıra çocuk gelinler ve kadına yönelik şiddeti önlemenin en önemli aracı kadınların ilköğretim sonrasında eğitim almaya devam etmelerini sağlayacak plan ve uygulamaların yapılmasıdır.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına daha 1997 öncesinde kayıt yapamayan imam- hatip lisesi mezunları yasal düzenleme ile bu haktan yararlanmaya başlamışlardır. Bu durum eğitimde genellik ilkesinin gerçekleşmesi açısından olumlu bir husus olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan 1997 yılı itibarıyla bu programlara 2.452 öğretmen lisesi mezununun girmesine karşılık, 6.615 imam-hatip lisesi mezunu yerleşmesinin din görevlisi memurların ayrı okullarda yetişmesini karara bağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na aykırı olduğu da belirtilmektedir (Adem, 2001, s.10).

FATİH Projesi (Fırsatları arttırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi) fırsatları arttırma bakımından birinci grup ilkelerin, teknoloji iyileştirme bakımından bilimsellik ilkesinin gerçekleşmesini sağlayacak bir uygulamadır. Ancak teknolojik olanaklarından ve teknoloji eğitiminden yararlanamayan velilerin çocuklarına birer tablet verilmesi fırsatları arttırma açısından eşitlik sağlayan bir uygulama olmamıştır. Ayrıca yapılan incelemeler bölgeler arasında eşitsizlik olduğu göstermektedir.

Birinci grup ilkelerin gerçekleşme göstergelerinden, azınlık nüfusun da eğitimden yararlanmada eşit konumda oldukları söylenemez. Cumhuriyet Dönemi boyunca Anadolu'nun etnik ve dinsel çeşitliliği azalmış ve hiç azınlık okulu açılmamıştır. Bu durumda Anadolu'da yaşayan azınlıklar İstanbul'a göç etmişlerdir. Ermeni, Rum ve Musevi nüfusun yararlandığı 6437 gayrimüslim okulun (1894) bugün tamamı İstanbul'da olmak üzere 22 adet kalmıştır.

Fırsat ve imkan eşitliği sağlamaya yardımcı olacak diğer bir konu yatılı bölge okulları ve taşımalı eğitimdir. Taşımalı ilköğretim uygulamasının öğrenci başarısının artması ve sosyalleşmelerinin gelişmesi açılarından etkili olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte, merkez okulların fiziki kapasitelerinin yetersizliği, öğretmen gereksinimi ve servis şoförlerinin eğitimsiz olmaları sorunlar olarak belirtilmektedirler (Uçak, 2010).

Okulların açılması, öğretmenlerin görevlendirilmesi ve eğitimin parasız olması tek başına birinci grup ilkelerin gerçekleştiğinin göstergeleri olmamaktadır. Eğitimden yararlanma açısından eşitliğin zemininin sağlanması eğitimin yararlarından eşit biçimde yararlanmayı sağlamaya yeterli olmamaktadır. Son olarak bulgular bölümünde görüldüğü üzere eğitime ayrılan bütçe yeterli değildir.

5.1.3. Alt problem 3. Süreklilik, Her Yerde Eğitim, Yöneltme, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları ve Planlılık İlkeleri Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir?

Çalışmada ikinci grup olarak incelenen Her Yerde Eğitim, Yöneltme, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları ve Planlılık ilkelerinin açıklamalarında, yaşam boyu eğitim, iş hayatına hazırlık; evde, çevrede, işte eğitim; istek, yetenek ve gereklilikleri karşılama, farklı eğitim programları, hazırlık sınıfları, rehberlik hizmeti sunma, mesleki- teknik eğitime ağırlık verilmesi konuları odak noktalardır. İkinci grup ilkeler benzer verilere ve hedeflere dayanması bakımından birlikte değerlendirmeye uygun bulunmuştur. İlkelerin Kanun'da yeterince açık ve net hedeflerle açıklandığı söylenemez. Ayrıca hedeflere hangi araçlarla ulaşılacağı ve hedeflere ulaşma durumunun hangi göstergeler üzerinden denetleneceği Kanun'da belirtilmemiştir.

Temel ekonomik ve sosyal göstergeler açısından Türkiye'nin başka ülkelerle karşılaştırıldığında bulunduğu yer ikinci grup ilkelerin hedeflerinin belirlenmesindeki (örneğin kişi başı millî gelir, ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş oranlarının yükselmesi) ölçütleri ortaya koymaktadır. 2012 yılında Türkiye'de, okuryazarlığın %93, kişi başına düşen millî gelirin 10.504 $, yaşama şansının %77,8, köyde oturan nüfusun %22,7, doktor başına düşen nüfusun %583, kişi başına enerji tüketiminin 2791 kilowat yükseköğretimde okullaşmanın %35,51 olduğu görülmektedir. Göstergeler bir yandan toplumsal kalkınma diğer yandan bireylerin yaşam boyu eğitim hakkından yararlanma olanakları hakkında fikir vermektedir.

Mesleki teknik eğitim okul sayısına bakıldığında araştırma döneminin başlangıcı ile sonu arasında 5,6 kat artış olduğu görülmektedir. Toplam Öğrenci sayısı (1973 yılı toplam öğrenci sayısı kayıtlarda bulunmamaktadır) 1997 yılından 2012 yılına kadar 1,5 katı artmıştır. Engelli okulları araştırma dönemi boyunca 42 kat artış göstermiştir. Oran olarak anlamlı gibi görülen artışlar reel bakımdan yeterli düzeye ulaşmadıkları görülmektedir.

Planlılık ilkesinin de hedefleri ve uygulama araçlarının belirlenmesi öncelikle hangi anlayışa dayanılacağının belirlenmiş olmasını gerektirir. Yani arz temelli insan gücü modeli mi yoksa talep temelli sosyal talep modeli mi benimsenecektir? Sosyal devlet anlayışı ve özelleştirme uygulamaları arasındaki antinomi bu ilkenin hayata geçmesinde kaygan zeminler yaratmaktadır.

Yetişkinlerin eğitiminin çocukların ve gençlerin eğitimine oranla ihmal edildiği görülmektedir. Yetişkin eğitiminin diğer eğitim süreçleriyle benzer oranlarda seyretmesi ikinci grup ilkelerin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Yetişkin eğitimi bulgular kısmında görüldüğü üzere eski Türklerden itibaren oldukça uzun bir tarihe sahiptir. Bu konu diğer ülkelerde de gerek uygulama gerek araştırma alanı bakımından zengin bir alan olmaktadır. Ancak istatistikler Türkiye'de yaygın eğitimden 25-34 yaş aralığında %18, 55-64 yaş aralığında ise %4 yararlandığını ortaya koymaktadır ki bu veriler bu alanda yeterli gelişme olmadığı göstermektedir. Türkiye'de 15-29 arasındaki kadınların %40'ı, aynı yaş aralığındaki erkeklerin ise %19'u çalışmamakta ya da eğitimine devam etmemektedir. Gençler arasında yükseköğretime katılım giderek artmaktadır. Ancak 2010 yılında 25-34 yaş arası gençlerin yüzde 17'si yükseköğretime devam ettiği, 2012'de bu oran yüzde 21'e yükseldiği ve Türkiye'nin hala yüzde 33 olan OECD ortalamasını yakalayamamış olduğu görülmektedir (Education at a Glance, 2012).

Öğrencilerin yükseköğrenim motivasyonlu yönlendirilmesi ve mesleki teknik eğitim olanaklarının sınırlı olması ve yetişkin eğitiminin yaygınlaşamaması nedeniyle ikinci grup ilkeler yeterli düzeyde gerçekleşmemiştir.

5.1.4. Alt problem 4. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi ve Lâiklik İlkeleri Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir?

Çalışmada üçüncü grup olarak incelenen Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi ve Lâiklik İlkelerinin açıklamalarında, Atatürk milliyetçiliği, millî kültür, dilin bozulmaması, dil ve tarih kurumlarıyla işbirliği; demokrasi bilincinin kazandırılması, günlük siyasetten uzak olma; laikliğin esas olduğu konular odak noktalardır. Üçüncü grup ilkeler benzer verilere ve hedeflere dayanması bakımından birlikte değerlendirmeye uygun bulunmuştur. Üçüncü grup ilkelerin hedeflerine hangi araçlarla ulaşılacağı ve hedeflere ulaşma durumunun hangi göstergeler üzerinden denetleneceği Kanun'da belirtilmemiştir.

Türkiye 1929 ekonomik krizinden sonra 1933 yılında ekonomik açıdan devlet kapitalizmine ve eğitim açısından Alman Eğitim sistemine yönelmiştir. Bu nedenle 1940'lardan sonra Türkiye'de başlayan milliyetçilik akımının temelinde Alman idealist felsefesi olduğu görülmektedir.

1983 döneminde Türk milliyetçiliği ifadesinin Atatürk milliyetçiliği olarak değiştirilmesi önemli bir değişikliktir. İzleyen yıllarda Atatürk Milliyetçiliği ve Atatürkçülük; ders kitapları, kutlama ve anmalar ve çeşitli eğitim etkinliklerinde kuvvetle ve sıklıkla vurgulanan ifadeler olmuştur. Konu tartışmasız bir ideoloji olarak yerleşmiş ancak diyalektik bir gerçeklik olarak karşı ideolojileri de beslemiştir. Atatürkçülüğün ne olduğu konusunda klişeleşmiş yargılar tartışılmaz bir hale getirilmiştir. Bu klişeler bir yandan eğitimin evrensel ve aydınlanmacı olması gereğini düşünenlerce diğer yandan dini hassasiyetleri giderek kuvvetlenen çevrelerce eleştirilir olmuştur. Askeri darbe ile sol görüş savunucuları ve dini hassasiyete sahip çevreler ifade ve yapılanma özgürlüklerinden mahrum bırakılmış yasal haklarını kaybetmişlerdir. Eğitime bir sosyalizasyon aracı olmasının üzerinde, faşizm ve komünizm ve dinsel ideolojilerden kaçınmak üzere içe bağlılık için millî bir ideoloji olması vurgusuna dayanarak; Kemalizm adı altında yoğun bir ideolojik işlev yüklendiği söylenebilir.

1983 yılında yapılan ikinci önemli değişiklik din derslerinin zorunlu olması uygulamasıdır. Kanun'un çıkartıldığı dönemde izlerine rastlanan kaygının bu dönemde daha da arttığı görülmektedir. Bu kaygı din eğitiminin ailelere bırakılmasının sakıncaları olacağı düşüncesidir. Dolayısıyla din eğitiminin devletin kontrolünde olması gerektiğine hükmedilmiştir. Bu amaçla alınan karar giderek eğitimin tüm seviyelerinde uygulanmıştır.

Laiklik ilkesi Kanun'da laikliğin tanımı yapılmadan yer almış sadece din derslerinin isteğe bağlı olması ve daha sonra zorunlu olması ile sınırlı kalmıştır. 1980 askeri darbesi sonrasında hazırlanan anayasada din dersleri üzerinde tartışma ya da görüşme yapılmadan zorunlu hale getirilmiştir. İlke genellikle Atatürkçülük ilkesiyle ilişkili biçimde ve politik alan ile iç içe bir biçimde gündeme gelmektedir. Gerek laiklikten ne anlaşılacağı gerekse din derslerinin biçim ve kapsam açısından uygulanması toplumsal uzlaşıyı gözetecek çalışmalara dayanmadığı görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının örgün eğitim kurumlarında okutulmasını ön gördüğü demokrasi eğitimine ilişkin, kurallara uyma, vatandaşlık hak ve görevleri, toplumsal kurallar, Atatürk'ün kişiliği, aile, akrabalık gibi konuların yer aldığı görülmektedir. Toplum ve aile vurgusunun yapılması otoriter anlayışı besleme riski taşımaktadır oysa

demokrasi anlayışı birey olgusunun ön plana çıkartılmasına dayanmalıdır. Ailede sevgi, okulda güven ortamı yaratılabildiği ölçüde demokratik tutum gelişebilir. Kahramanlık yüklü müfredat ve merkeziyetçi bir bakanlık yapılanması balık baştan kokar atasözünü çağrıştırmaktadır. Eğitimcilerin bağırmak, yasaklamak, cezalandırmak, hükmetmek, emretmek, ayrımcılık yapmak, yargılamak, tehdit etmek şeklindeki davranışları; geliştirmek, onaylamak, desteklemek, takip etmek, rehberlik etmek davranışlarına dönüşmediği sürece eğitimde demokrasiden söz edilemeyecektir. Söz konusu davranış değişikliğini sağlamak yine öğretmenlerin demokratik olanaklarının güçlendirilmesi ile mümkündür. Öğretmenler eğitim sürecinin kararlara katılan bir paydaşı oldukça eğitimi sahiplenme, sorumluluk bilinci ve çözümcü bakış açısı gelişecektir. Öğretmen düzen ve intizamı sağlayan, ayrımcılığı besleyecek tonda bir milliyetçiliği körükleyen, asker yetiştiren bir komutan olmaktan çıkartılmalıdır. Öğretmen ve öğrencilerin potansiyellerinin sürekli geliştirilmesi önemli bir eğitim hedefi olmalıdır.

İlkelerde demokrasinin ve demokratik eğitimin ne olduğu konusunda tanım bulunmamaktadır; Atatürk milliyetçiliğine aykırı ideolojiye yer verilemeyeceği ifadesiyle yetinilmektedir. İlkelerin çoğunluğa dayanmak, eşitlik ya da fırsat eşitliği bakımından hangi temele oturduğu net değildir. Klasik, liberal ya da sosyal demokratik perspektiflerden hangisine yakın olduğu belirtilmemiştir. Kaldı ki demokrasinin nasıl tanımlanacağı 20. yüzyıl koşullarıyla yeniden düşünülmelidir. Disiplinci ve milliyetçi vurguları güçlü olan eğitim modelinde bu ilke ihmal edilmiş durumdadır. Öğrencilerin %25'inin demokrasi kültürüne yakın olması manidardır (Tekeli, 2005). Batıcı, İslamcı ve Türkçü gibi farklı perspektiflerden beslenen gençliğin bir arada yaşama kültürünü hayata geçirememiş olduğu ortadadır. Demokrasiyi yukarıdan bekleme anlayışının Demokrasi eğitiminin en büyük engeli olduğu görülmektedir.

Demokrasi eğitimi ilkesinin sadece bu eksende bile düşünülerek hayata geçirilmeye çalışılması yararlı olacaktır. Demokrasi eğitiminin ayrıca birinci grup ilkelerle birlikte tasarlanması gerekmektedir.

5.1.5. Alt problem 5. Bilimsellik İlkesi Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir?

Çalışmada dördüncü olarak incelenen Bilimsellik İlkesinin Kanun'da yer alan açıklamasında bilim ve teknolojide yenilikçilik konusunun odak nokta olarak belirlendiği ancak somut, açık ve net hedeflerin bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca

hedeflere hangi araçlarla ulaşılacağı ve hedeflere ulaşma durumunun hangi göstergeler üzerinden denetleneceği Kanun'da belirtilmemiştir.

Tebliğler Dergisine dijital olanaklarla erişilebilmektedir ancak anahtar sözcüklerle arama yapılamaması ve TÜİK sayfalarında sınırlı konularda tarama yapılabilir olması araştırma yapmayı güçleştirmektedir. Okullarda okutulan derslerin içerikleri ve ders kitapları, araştırma dersleri, MLO, Fen liseleri ayrıca ilke tanımlanmasında teknoloji üretmek de hedeflendiği için BT sınıfları, e- okul ve FATİH projesi Bilimsellik İlkesinin gerçekleşme düzeyini ölçmenin verileri olarak değerlendirilmiştir.

Fen liselerinin amaçları incelendiğinde Bilimsellik İlkesinin yerine getirilmesine uygun olduğu görülmektedir. Fen lisesi mezunlarının üniversiteye giriş başarıları diğer okulların öğrencileriyle karşılaştıran sonuçlar ve bu başarının faktörlerini ortaya koyan bilgiler bulunmamaktadır. Ayrıca üniversiteye giriş başarısında 2006 yılından itibaren bir düşme görülmektedir.

Laboratuvar açma ve sürdürme öğretmenin inisiyatifine ve donanımına bağlı kalmaktadır. Bu durumda yeterli laboratuvarların bulunmaması Bilimsellik İlkesinin gerçekleşmesinin engellerinden biri olmaktadır.

MLO'ların yürürlükte kaldığı dönemde okulların eğitimde altyapı ihtiyaçlarına yönelip nitelik konusunda yeterli çalışmalar yapılmamıştır.

E- okul uygulamasının eğitimde teknolojiyi hayata geçirme açısından hızlı ve yüksek oranda olumlu katkısı olduğu görülmektedir.

FATİH projesinin başlangıç hedeflerinde bulunan gerek öğrenci gerek öğretmenin eğitim süreçleri ihmal edilmektedir. Tablet ve ET sağlamakla sınırlı kalma riskini taşıyan proje güçlendirilmelidir. Donanım sağlama kadar eğitim sağlamanın önemli olduğu unutulmamalıdır. Kaldı ki tabletlere yüklemek üzere ders malzemesi hazırlanmamıştır. Daha önceden basılı olan ders kitaplarının dijital formatta yüklenmesi e-kitap tekniği açısından anlamlı değildir. tabletlere yüklenecek olan ders malzemelerinin hazırlanması için yeterli zaman harcanmamış ve yeteri kadar emek verilmemiş durumdadır.

Eğitimde BT olanaklarının arttırılması çabalarının araştırma döneminde daha çok projeksiyon ve fotokopi makinalarında niceliksel artış sağlanması şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. İhtiyaç sahibi okulların belirlenme kriterleri yeterli bulunmamaktadır.

Bilgiye Erişim ve Araştırma Teknikleri ve Kütüphanecilik derslerinin Bilimsellik İlkesinin hayata geçmesinde önemli rol üstlenebilecek dersler olması bakımından yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bilgiye Erişim ve Araştırma Teknikleri dersi öğrencilere araştırmanın ne olduğu, verilerin nasıl toplanacağı ve gruplanacağı gibi temel donanımı sağlamakta ayrıca bir problem saptama ve onu araştırmaya başlama gibi önemli bir adımı atmasına yardımcı olmaktadır. Bilgiye Erişim ve Araştırma Teknikleri dersi akademik dürüstlük kazandırmayı hedeflemektedir. Kütüphanecilik dersinin hedefleri arasında enformasyon teknolojileri hakkında bilgi sahibi olma sayılmaktadır. BT konusunda eğitimin yetersiz olması nedeniyle kopyala-yapıştır tekniği ile hazırlanan ve hazırlayanın kendisi tarafından okunmayan çalışmalar yapılabilmektedir. BT derslerinin sorunlara rağmen giderek derslere müfredatta verilen yerin artan bir grafik göstermesi sonuç açısından olumlu bir gelişmedir. Bilimsellik ilkesinin bir gereği olarak öğrencilerde bilgiyi aktif ve anlamlı olarak oluşturma tutumu yeterince gelişmemiştir. Ders kitapları eleştirel akıl yürütmeyi sağlayıcı olmaktan uzak otorite anlayışını besleyen bir karakter göstermektedir. Ayrıca Ders kitapları yazarlarının dinsel ve politik tutumları nedeniyle bilimsellik ilkesinin ihmal edilmesi temel bir sorun teşkil etmektedir.

5.1.6. Alt problem 6. Okul ile Ailenin İş Birliği İlkesi Hangi Düzeyde Gerçekleşmiştir?

Çalışmada beşinci olarak incelenen Okul ile Ailenin İş Birliği İlkesinin açıklamasında maddi katkılar, işletme yetkileri, bağışa zorlamama konuları odak noktalardır. Kanun'da yer alan açıklamada, velilerin eğitimin paydaşı olması sadece maddi konularla sınırlı kalmaktadır. Oysa okul aile birliklerinin kurulma amacı eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak olarak açıklanmaktadır. Diğer yandan okul aile birlikleri toplantıları dar gruplarla gerçekleşmektedir. Veliler okulların maddi destek isteyecekleri kaygısını taşımakta ya da sorun iletmeye çekinmektedirler.

Yapılan araştırmalar velilerin ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları konusunda beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Söz konusu sınavların

eğitimin tüm paydaşları üzerinde baskı konusu olduğu görülmektedir. Bu durum eğitimin pedagojik önemini silikleştirmektedir; yüksek not beklentisi ve giriş sınavlarında yapılacak soru sayısı eğitimin temel problemi haline dönüşmektedir. Bu durum eğitimin felsefi temeli ve amaçları ile çelişmektedir. Eğitimin, bireyin biricikliğinin, potansiyelinin geliştirilmesi ve özgürleşmenin aracı olması gibi temel işlevleri zarar görmektedir.

5.1.7. Alt problem 7. Millî Eğitim İlkelerinin Uygulanması Hukuk Konusu Olmuş mudur?

Millî eğitim temel ilkelerinin gerçekleşmesi hakkında fikir veren önemli bir parametre de yurttaşların konu hakkındaki yargılarıdır. Temel ilkelere dayanarak açılan davalar bu parametrenin göstergelerinden olmaktadır. Çalışmada çeşitli kişi ve kurumlar tarafından açılan ve sonunda üst mahkemelere götürülen davalar araştırılmıştır. Danıştay'ın karara bağladığı davalar davaları açan kişilerin idari mahkemeler kararlarıyla yetinmedikleri durumda gerçekleşmektedir. Bu durumda çok daha fazla sayıda dava açıldığı düşünülmelidir. Ancak üst mahkemelerin kararları konu hakkında derin fikir sağlamaktadır. Davaların açıldıkları dönemler, dayandıkları ilkeler, davacıların talepleri ilkeler hakkında yurttaş tutumlarını sergilemektedir. Sayı olarak incelendiğinde üst mahkemelere taşınan toplam 24 dava vardır ve bu oldukça düşük bir sayıdır. Çocuğunun zarar görebileceği düşüncesi nedeniyle Danıştay başvuru sayısının düşük olduğu söylenebilir. Oysa eğitimin paydaşı olarak veli eğitim sürecinde iradesini daha etkin kullanabilmelidir. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Demokrasi Eğitimi, Bilimsellik, Plânlılık ve Karma Eğitim ilkeleri veliler tarafından dava konusu edilmemiştir. Bu durum söz konusu ilkelerle ilgili bir sıkıntının olmamasından kaynaklanabileceği gibi, velilerin bu ilkelere önem vermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Laiklik ve Atatürk milliyetçiliği ilkeleri velilerin davalarında başvurduğu ilkeler olmuştur. Bu durum Türkiye'nin belirli dönemlerde belirli hassasiyetleri önemsemesinden kaynaklanıyor olabilir. Sonuç olarak velilerin oldukça küçük bir oranda ilkelere dayanarak davalar açtığı görülmektedir. Eğitim politikaları, programları ve uygulamaları süreçlerine velilerin daha etkin biçimde dahil edilmesinde yarar bulunmaktadır.

Araştırmanın giriş bölümünde 1739 sayılı Kanun'un meclis gündemine eğitim reformu

olarak alındığı aktarılmıştı. Kanun'dan reform düzeyinde beklentilerin oluşması bu nedenle doğaldır. Cumhuriyet Dönemi'nde temel eğitimden yükseköğretime varıncaya kadar bütün eğitim kurum ve anlayışların, hem nicelik ve hem nitelik açısından toplum yapısındaki değişimlerle orantılı olarak gelişim gösterdiği görülmektedir (Kenan, 2013)

Diğer yandan Türkiye'nin tüm bölgelerinde ilkelerin hedeflerine yeterli düzeyde ulaşılmadığı görülmektedir.1973 yılından günümüze kadar görev yapan tüm hükümetler Kanun'u esas itibarıyla korumuş olmasına rağmen Türkiye'nin her bölgesinde istendik sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir.

Eğitime Bakış 2012 verilerine göre 15-19 yaş grubunun okula kayıtlı olma oranı %56'dır. 20-24 yaş grubunun %36'sı ne okuyor ne çalışıyor, bu oran15-19 yaş grubunda ise %22'dir. Aşağıdaki tablo 6.1.'de en azından 9 yıl eğitim almış olan nüfus görülmektedir.

Tablo 5.1. En Az Üst Orta Eğitime Sahip Nüfus

Yaş aralığı	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Türkiye	31	42	28	24	19
OECD ortalaması	74	82	78	72	62

Kaynak: Education at a Glance 2012.

15-29 yaş aralığındaki kadınların %40'ı, erkeklerin %19'u çalışmıyor ve eğitime devam etmiyor. Yüksek öğrenime devam etme oranı OECD ülkelerinde %33 iken Türkiye'de bu oran %17'dir (Education at a Glance 2012).

Eğitim reformu konusunun günümüzde halen tartışılıyor olmasının bir nedeni de ulaşılamamış hedeflerdir. Tekeli, eğitim reformunun üç referans çerçevesine gereksindiğini düşünmektedir:

> Bunlardan birincisi, dünyanın yaşamakta olduğu 'büyük dönüşüm 'den yola çıkmaktır. Günümüz dünyası sanayi toplumundan bilgi toplumuna, Fordist üretimden esnek üretime, ulus devletler dünyasından küresel dünyaya, modernist düşünce çizgisinden postmodernist bir düşünce çizgisine geçişi yaşamaktadır. İkinci referans çerçevesi olarak 'Avrupa Birliği' ele alınabilir. AB de eğitim sistemini bir yandan dünyada yaşanan dönüşümle uyumlandırırken, öte yandan ulus üstü bir oluşum olan AB'nin varlığının

> getirdiği ek değişim gereksinmelerini de karşılamaya çalışmaktadırlar. Üçüncü referans çerçevesi ise Türkiye'nin gerçekliğidir (Tekeli, 2004).

İlkelerin gerçekleşmesi bir yandan sayısal göstergeler diğer yandan eğitimin kalitesinde yükselmesi ile mümkündür. Türkiye çocuk işçi, kadın cinayetleri, iş kazaları sayıları itibarıyla önde gelen ülkelerdendir. Sadece bu göstergeler bile eğitimde etkili bir reform gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır. Milliyetçi kuşaklar yetiştirilmesi Kanun tasarısının önde gelen hedeflerinden olmuştur. Bu hedefin hangi araçlarla gerçekleşeceği ve denetleneceği konusunda net ölçütler bulunmamaktadır. Ayrıca bu ilke yüksek vurguya sahip bir ilke olarak her zaman gündemde olmuştur. 1973 yılından itibaren üniversitelerde ve hatta liselerde milliyetçi olup olmamak konusu çatışma konusudur. Zaman zaman sertleşen bu çatışmaların, çatışmacı kuşaklar yetişmesine katkısı aşikardır. Aynı şekilde laiklik ilkesi ana çatışma konulardan olmuştur. Birbirlerini şeriatçı ya da dinsiz olarak yaftalayan kuşaklar sıklıkla Türkiye'de gündem oluşturmuştur. Başkalarını düşman olarak görme, ötekileştirme ve evrensel değer yargılarını yok sayma tutumu yerleşmektedir. Demokrasi ilkesi bir tutum olarak yerleşememektedir. Okullarda etkin öğrenci birlikleri bulunmamakta, öğrenciler ve veliler eğitimin paydaşı olarak eğitimsel kararlara ve uygulamalara imza atmamaktadır. Bilimsel çalışmalar için yeterli maddi ve manevi koşulların olmaması nedeniyle yetenekli gençler beyin göçü ile kaybedilmektedir.

Sonuç olarak Millî eğitimin temel ilkeleri 1973 yılında kanunlaşmış, 1983, 1997, 2004 ve 2009 yıllarında kısmi değişiklikler yapılmıştır. Kanun ilk görüşüldüğü dönemlerde eğitim reformu olarak adlandırılmıştır. İlkeler hem Osmanlı hem de Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışlarıyla uyumludur. İlkelerin kanunlaşma süreci uzun ve hararetli meclis oturumlarında gerçekleşmiştir. İlkelere dayanarak çeşitli kişi ve kurumlar tarafından davalar açılmıştır. Temel ilkelerin tümünü kapsayan doktora tezi düzeyinde araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı söz konusu ilkelerin gerçekleşme düzeyini ölçme, değerlendirme ve denetleme amaçlı net ölçütler ya da ölçekler belirlememiştir. Bu araştırmada ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiş ve ilkelerin tümünün gerçekleşme düzeyi incelenmiştir.

İlkelerin farklı hükümetler tarafından ana hatları ile korunmuş olması Kanun'un devlet politikasıyla uyumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu duruma rağmen ulaşılan araştırmalara göre eğitime ayrılan kaynak yetersizdir, farklı hükümet dönemlerinde

uygulamalardaki farklılıklar nedeniyle eğitim süreçleri kesintilere uğramaktadır, demokrasi ilkesi hayata geçememektedir, alt gelir gruplarında okula gitmeme ve okul terk eğilimi görülmektedir ve ŞNT, YİBO ve taşımalı sistem uygulamalarına gidilmiş fakat bu uygulamalar yeterli derecede destekleyici olmamıştır.

Temel ilkelerin yer aldığı 1739 sayılı Kanun 1973 yılında 36. Hükümet döneminde çıkartılmış ve 1983, 1997, 2004 ve 2009 yıllarında ana hatları korunarak bazı değişikliklere gidilmiştir. Tanımları ve hedefleri bakımından benzerlik gösteren ilkeler gruplanarak incelenebilmektedir. Sayısal veriler hedefler açısından gelişmeler olduğunu ancak artan nüfus ve ihtiyaçları karşılayamadığını göstermektedir. ilköğretimde görülen yüksek oranlı okullaşma üst seviyelerde görülememektedir. İlköğretim sonrası okumaya devam etmeyen kız nüfustan farklı olarak erkek nüfus çalışma hayatına atılmaktadır. FATİH projesi fırsatları arttırma hedeflerine ulaşamamış görünmektedir. Mesleki eğitim, engelli okulları ve yetişkin eğitiminde görülen eksiklikler süreklilik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları ilkelerinin hedeflerine ulaşmadığını göstermektedir. Araştırılan dönem boyunca zaman zaman çatışmacı kuşaklar ortaya çıkmaktadır; bu durum milliyetçilik, demokrasi ve laiklik olgularına dayanan ilkelerin hedeflerine ulaşılamadığını, millî bütünlüğün istenen hedefe ulaşmadığını göstermektedir. Aile boyutu pedagojik açıdan etkili bir şekilde eğitim sürecine dahil olamamaktadır. Danıştay'da açılan davalar ilkelerin siyasi koşullar ile yakından etkileşim içerisinde olduğunu göstermektedir. İlkeler dönemin siyasi karakterinden etkilenmeye açıktır.

İlkelerin gerçekleşme ve denetlenmelerini sağlayacak açık ve net araçların bulunmaması sorunların altında yatan ana neden olarak görünmektedir. Ayrıca ilkelerin gerçekleşmesinin denetlenmesi üzerine süre tespitleri de yapılmamış durumdadır. Bir öğrenim dönemi, bir eğitim kademesi sonunda ya da belirlenmiş başka bir dönemlendirme dahilinde denetleme yapılmamaktadır.

5.2. Öneriler

Eğitim ilkelerinin 1973 yılından bu yana tüm hükümetler dönemlerinde ağırlıklı olarak korunduğu görülmektedir. İlkelerin hızlı gelişen çağa ayak uyduracak biçimde yeniden

düzenlenmesi gerekmektedir. İlkelere resmi yayın ve yazışmalarda ismen yer verilmektedir ancak bu ilkeler eğitim pratikleri ile net bir bağlantı kuracak biçimde yer almalıdır.

İlkelerde yapılabilecek değişiklikler konusu bir yana bırakılarak var olan ilkeler hakkında yapılabilecek öncelikli çalışma her bir ilkenin hangi araçlarla gerçekleşeceği belirlenmesidir.

Genellik ve eşitlik, fırsat ve imkân eşitliği, eğitim hakkı, karma eğitim ilkeleri için okul ve öğretmen başına öğrenci sayıları, okullaşma oranları, okuryazarlık durumu, cinsiyet oranları, mezuniyet sayıları, azınlık okulları, burs temini, yatılı bölge okulları ve taşımalı eğitim, fatih projesi gerçekleşme araçları olarak belirlenmelidir. Bu konularda net hedefler konulmalı ve hedefler için saptanan süre sonunda rapor hazırlanmalı, bu rapor yayımlanmalı, gerektiğinde bunları gözden geçirme olanağı sağlanmalıdır.

Süreklilik, her yerde eğitim, yöneltme, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, planlılık ilkeleri için, yaygın eğitim, özel eğitim, mesleki eğitim, meclis kararları, kalkınma planları, yönetmelikler gerçekleşme araçları olarak belirlenmelidir. Bu konularda net hedefler konulmalı ve hedefler için saptanan süre sonunda rapor hazırlanmalı, bu rapor yayımlanmalı, gerektiğinde bunları gözden geçirme olanağı sağlanmalıdır.

Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, lâiklik ilkeleri için meclis kararları, hükümet programları, ders içerikleri gerçekleşme araçları olarak belirlenmelidir. Bu konularda net hedefler konulmalı ve hedefler için saptanan süre sonucunda raporlanarak yayımlanmalı, gerektiğinde gözden geçirme olanağı sağlanmalıdır. İlkelere dayanarak dava açılması sorun yaşanan alanlar olduğunun göstergesidir. Danıştay üzerinden ulaşılan davaların 24 gibi bir sayıda az olması demokrasi ilkesi için zedeleyici görünmektedir. Üst mahkemeye gidecek kadar kararlılık gösteren kişi ve kurum sayısının bu kadar düşük olması düşündürücüdür. Bu durumda aynı olgudan etkilenen daha fazla kişi olması gerekmektedir. Bu durum velilerin çocuklarının zarar göreceği endişesi duyduğunu göstermektedir.

Bilimsellik ilkesi için ders içerikleri ve ders kitapları, araştırma dersleri, MLO, Fen liseleri, BT sınıfları, E-okul gerçekleşme araçları olarak belirlenmelidir. Bu konularda net hedefler konulmalı ve hedefler için saptanan süre sonucunda raporlanarak yayımlanmalı, gerektiğinde gözden geçirme olanağı sağlanmalıdır.

Teknolojik gelişmelerin hızı başka alanlarla kıyaslanamayacak boyuttadır. Bu nedenle Bilgiye Erişim ve Araştırma Teknikleri zorunlu, Kütüphanecilik dersi seçmeli bir ders olarak programda yer almalı ve bu derslere tüm seviyelerde yer verilmelidir. Ayrıca her yıl güncellenmiş olarak hizmet içi eğitim benzeri bir programla bu dersler öğretmenlere de verilmelidir.

Demokrasi eğitimi dersler dışında çeşitli etkinliklerle hayata geçirilmelidir. Öğrenci temsilciliği ve demokrasi kulübü eğitimde demokrasi ilkesinin gerçekleşmesinin önemli bir adımdır. E-okul sistemine öğrenci kulüpleri, öğrenci komiteleri, öğrenci temsilcilikleri ile ilgili bir bölüm yerleştirilmesi yararlı ve teşvik edici olacaktır.

Okul ile ailenin iş birliği ilkesi için meclis kararları, okul yönetmelikleri gerçekleşme araçları olarak belirlenmelidir. Bu konularda net hedefler konulmalı ve hedefler için saptanan süre sonucunda raporlanarak yayımlanmalı, gerektiğinde gözden geçirme olanağı sağlanmalıdır.

Eğitim istatistikleri her yıl aynı kategorilerde yayımlanmamaktadır. Bu durum araştırma yapılmasını güçleştirmektedir. Bazı yıllarda ayrıntılı yayımlanan göstergeler bu nedenle değerini bulmamaktadır. TÜİK sayfaları araştırmacılara kolaylık sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Resmi gazete sayfalarında anahtar sözcükler üzerinden araştırma yapılabilmelidir. Mahkeme kararları sadece davası olan vatandaşlar için ulaşılabilir olmaktan çıkartılmalı, araştırmaların erişimine olanak sağlamalıdır. Danıştay karara bağladığı tüm dosyaları ulaşılır kılmalıdır.

Üniversitelerin değişik meslek gruplarındaki yetişkinlerin mesleki gelişimini üstlenerek bu kişileri yeniden eğitmeleri gerekmektedir. Üniversitelerin yetişkin eğitiminde üstleneceği rollerin başında, yapılan bilimsel araştırmalardan ve bunların sonuçlarından halkı haberdar etmek, toplumsal ve ekonomik sorunlarla ilgili yeni yaklaşımları halkla paylaşmak gelmelidir. Ayrıca üniversiteler bünyelerinde kuracakları birimlerle topluma sağlıklı bakış açıları kazandırmalıdır. Örnek olarak doğum kontrol yöntemleri, toplum sağlığı, deprem konuları verilebilir. Üniversiteler yaşam boyu öğrenme amacına hizmet etmek için girişte uygulanan yaş engellerini kaldırmalı, mesleki topluluklarla uygun bağlantılar kurmalı, öğretim elemanlarının araştırma çabalarını desteklemelidir (Duman, 2000).

İlkeler ve ulaştıkları sonuçlar çok paydaşlı bir temelde yeniden ele alınacak zemine taşınmalıdır. Veliler, okul aile birlikleri ve eğitim sendikaları bu süreçte yer almalıdır. 20. yüzyılda önemi fark edilen müzakere bilinci bu süreçte bir ilke olarak yer almalıdır. Kanun bir hükümet programında yer almış ve sadece meclis oturumlarında tartışmaya açılmış ve Kanun'a muhalefet edilmesine rağmen dönemin hükümeti tarafından kararlaştırılmıştır. Eğitimden etkilenen tüm tarafların bir uzlaşı noktası arayacakları müzakere süreçleri yaşayan ve yenilenen ilkelerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Önerilerde yer verildiği biçimiyle oluşturulan ilkelerin gerçekleşme düzeylerinin denetleneceği süreler belirlenmelidir. Bu şekilde ilkelerin gerçekleşmesi konusunda aksaklıklar saptanabilir, önlemler alınabilir ya da gerekli değişikliklere gidilebilir. Eğitimin hayatla bağının kurulmasında bu çabalar yararlı sonuçlar verecektir.

Araştırmamız ilkelerin gerçekleşmesini bütünlük içerisinde ortaya koymaktadır. Bundan sonra konu ile ilgili çalışacak olan araştırmacılara 14 eğitim öğretim ilkesinin her birinin gerçekleşme düzeyini ölçen araştırmalar yapmaları önerilir. Ayrıca METK gibi Türk eğitim tarihine yön veren önemli yasaların gerçekleşme düzeyini ölçecek araçlar geliştirmeleri önerilir.

KAYNAKÇA

Adem, M. (2001). *Devrim yasaları odağında öğretim birliği*. İstanbul: Çağdaş Eğitim Vakfı.

Akarsu, F. (2002). *Bilim için gençlerin eğitimi*. Ankara: TÜBA.

Akay, M. (2010). Millî Eğitim Şuraları karar metinlerinin seçilmiş kavramlar açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbulut, U. (2003). *Tanzimat'tan cumhuriyete eğitim*. Ankara: Tübitak.

Akdağ, B. (2005). Hilmi Ziya Ülken'in eğitim felsefesi. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akdağ, B. (2003). Eğitim felsefesi nedir?. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 277, 15-16.

Akgün, S. ve Uluğtekin, M. (1989). Misak-ı maarif. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3, 285-325.

Aktürk, Ş. (2006). Etnik kategori ve milliyetçilik: tek-etnili, çok-etnili ve gayri-etnik rejimler. *Doğubatı Düşünce Dergisi*, 44, 38-53.

Akyol, A. (1990). Millî eğitim sistemini yeniden düzenleme ve iyileştirme. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 7-13.

Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.

Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları.* (Çev: Alp Tümertekin). İstanbul: İthaki.

Altunya, N. (2003). *Anayasa hukuku açısından Türkiye'de eğitim ve öğretim hakkı.* İstanbul: MEB.

Anderson, B. (2007). *Hayali cemaatler*. (Çev: İskender Savaşır). İstanbul: Metis.

Asan, H. T. (2012). Türk eğitiminde iktidar-eğitim ilişkileri ve insan yetiştirme politikalarının Michel Foucault'un panoptikon metaforuna göre incelenmesi (1795-1946). Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ata, B. (2004). Cumhuriyet ve eğitim. *Gazi Haber*, 50, 29-31.

Ateş, A. E. (2011). *1940-1946 yılları arasında Türkiye'de köylü eğitimi: Ulus devlet inşasında köy enstitülerinin yeri.* Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydagül, B. (2014). Fatih projesi analizi eğitim teknolojileri platformu konferans notları (Araştırmacının kendi notları).

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu.

Aydın, R. (2008). Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve millî eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile millî eğitim bakanlığı'nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980- 2004). Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından millî eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980-2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 199-238.

Aytaç, K. (1975). *Okul reformları ve okul kuruluş sistemelerinde demokratlaşma temayülleri.* İstanbul: MEB.

Ayverdi, S. (1976). *Millî kültür mes'eleleri ve maarif vekâletimiz.* İstanbul: MEB.

Bahçeci, M. (2009). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü.* Ankara: Tek Ağaç.

Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye'de eğitim.* İstanbul: TÜSİAD.

Baş, K. (1997). Eğitim kalkınma, gelir ve doğurganlık ilişkileri: Mersin örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-4, 135-152.

Baş, K. (2004). Türkiye'de zorunlu eğitim süresinin arttırılmasının sağlayacağı kazançlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 59(3), 22-42.

Bayhan, G. (2010). Öğretmen profesyonelliği ve eğitim reformlarındaki yeri. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Berkes, N. (2004). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: YKY.

Beyaztaş, İ. D., Kaptı, B. S. ve Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilkokul/ ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *46*(2), 319-344.

Binbaşığolu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu.

Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Tekışık.

Boran, A. (2000). Cumhuriyet Dönemi'nde eğitimde meydana gelen gelişmeler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 303-311.

Boztemur, R. (2006). Tarihsel açıdan millet ve milliyetçilik: ulus-devletin kapitalist üretim tarzıyla birlikte gelişimi. *Doğubatı Düşünce Dergisi*, 38, 160-179.

Burnet, J. (2008). *Aristoteles eğitim üzerine*. (Çev: Ahmet Aydoğan). İstanbul: Say.

Cemaloğlu, N. (1999). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen faktörler analizi: MLO örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü.* İstabul: Say.

Çağaptay, S. (2008). Otuzlarda Türk milliyetçiliğinde ırk, dil ve etnisite. Tanıl Bora (Ed.). *Modern Türkiye'de siyasi düşünce cilt 4/ milliyetçilik*. (ss.245-259). İstanbul: İletişim.

Çalışkan, B. ve Şahbudak, E. (2005). *20. Yüzyılda dünya ve Türkiye tarihi- öğretmen kitabı: yardımcı yazılar ve öneriler*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Çavdar, T. (2004). *Türkiye'nin demokrasi tarihi.* Ankara: İmge.

Çokgezen, M. (2008). Türkiye'de devletin eğitime müdahalesinin yeterli gerekçesi var mı? *Liberal Düşünce*, 13(49), 5-24.

Deniz, M. (2001). Millî eğitim şûralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DİE. (1974). Millî Eğitim İstatistikleri, Öğretim Yılı Başı, 1972-74.

DİE. (1997). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1996-1997.

DİE. (1998). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1997-1998.

DİE. (2001). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2000-2001.

Dinçer, K. (2004). Felsefe nedir?. *Felsefe Yazın Dergisi*, 2, 4-7.

Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya.

Dülger, İ. (2002). Eğitim ana planı: 1996-2011 bütünleştirilmiş bir reform stratejisini uygulamaya aktarma düzeni. *Planlama Dergisi*, (Özel Sayı), 179-211.

Dündar, S. (2010). Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir? *Cerrahpaşa Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.

Eisenmann, L. (1998). *Historical dictionary of women's education in the United States.* Westport, Conn: Greenwood Press.

Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, *27*(2), 317-339.

Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2010). Sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bilimsellik odaklı karakter eğitimi programının etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-87.

Enç, M. (1978). Millî eğitimin hastalığı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 261-267.

Erdoğan, İ. (2001). Değişim yönetimi: ders geçme ve kredili sistem üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 73-98.

Erdoğan, İ. (2011). *Millî eğitime dair.* Ankara: Nobel.

Ergin, O. (1942). İstanbul mektepleri ve ilim, terbiye ve sanat müesseseleri dolayısıyla Türkiye maarif tarihi. İstanbul: Osmanbey.

Ergün, M. (2011). Bölgesel kalkınmada eğitimin rolü. 3. Sosyal Bilimler Sempozyumu. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Merkezi. 5-12.

Eğitim Reformu Girişimi. (Aralık 2012). *Eğitim izleme raporu 2011*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Eğitim Reformu Girişimi. (2014). *Fatih projesi eğitimde dönüşüm için bir fırsat olabilir mi? Politika analizi ve önerileri.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Foucault, M. (1992). *Hapishanenin doğuşu*. (Çev: Mehmet Ali Kılıçbay). Ankara: İmge.

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev: Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı.

Gaarder, J. (1995). *Sofie'nin dünyası.* (Çev: Sabir Yücesoy). İstanbul: Pan.

Georgeon, F. (2008). Türk milliyetçiliği üzerine düşünceler: suyu arayan adamı yeniden okurken. Tanıl Bora (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce cilt 4 / milliyetçilik* (ss.23-27). İstanbul: İletişim.

Gökalp, Z. (2013). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Bilgeoğuz.

Gökberk, M. (1999). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi.

Gömleksiz, M. N. ve Akyıldız S. (2012). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi,* 196, 69-91.

Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar.* Ankara: Ütopya.

Gülbahar, G. (2006). Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, E. (2010). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. Ankara: Ötüken.

Gürkan, T. (1987). Orta öğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 305-322.

Güçlü, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve sanat.

Güler, A. (2004). *Türk eğitim politikalarının tarihsel süreci*. Ankara: Yeryüzü.

Hançerlioğlu, O. (1996). *Toplumbilim sözlüğü.* İstanbul: Remzi.

Hesapçıoğlu, M. (1982). İnsan sermayesi modelinin iki öncüsü: T. W. Schultz ve E. F. Denison eğitimde mikro ve makro fayda maliyet analizine birer örnek. *DTCF Atatürk'ün 100. Doğum Yılına Armağan Dergisi*, Ayrıbasım, 393-414.

Hesapçığoğlu, M. ve Özcan, Ş. (2005). *Küresel rekabet ortamında Türk eğitim sisteminin kalitesi TIMMS-PIRLS- PISA- ROSE sınavlar*. Ankara: Nobel.

Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* İstanbul: Beta.

Hesapçıoğlu, M. (2004). Eğitim nedir?. Cumhuriyet Gazetesi, 30.04.2004.

Hesapçıoğlu, M. (2005). Türk eğitim sisteminde paradigma değişikliği: davranışçılıktan oluşturmacılığa geçiş. *Artı Eğitim Dergisi*, Ocak, 25.

Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.

Hesapçıoğlu, M. (2008). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi eğitim ideolojisi. *Liberal Düşünce Dergisi,* Kış, 87-100.

Hesapçıoğlu, M. ve Akdağ, B. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. M. Gürsel (Ed.), *Eğitimin felsefi temelleri* (ss.179-212). Konya: Eğitim.

Hesapçıoğlu, M. ve İnandı, Y. (2004). Avrupa birliği ülkeleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde eğitimin finansmanı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 53-72.

Hesapçıoğlu, M. ve Dündar, S. (2011). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Konya: Eğitim.

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 29-42.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar.* Ankara: Ütopya.

Irzık, G. (2007). *Eğitim sistemimizin zihniyet sorunları cumhuriyet, eğitim reformu ve Dewey.* İstanbul: Creative.

Leif, J. ve Rustin G. (1974). *Genel pedagoji.* (Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları). Ankara: MEB.

Kant, I. (2007). *Eğitim üzerine ruhun eğitimi -ahlaki eğitim- pratik eğitim, toplu eserleri-1.* (Çev: Ahmet Aydoğan). İstanbul: Say.

Kaplan, İ. (2002). *Türkiye'de millî eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim.

Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri tez hazırlama yolları*. Ankara: Rehber.

Karabulut, R. (2010). Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi tarihi süreci. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakaş, M. (2006). Türkçülük ve Türk milliyetçiliği. *Doğubatı Düşünce Dergisi*, 38, 38-53.

Karakaş, Ö. (2006). Atatürk ve İnönü'nün iki millî eğitim bakanı (Saffet Arıkan ve Hasan Ali Yücel) döneminde kültür siyaseti (1935–1946). Yayımlanmamış doktora tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (1979). Eğitimde fırsat eşitliği, Avrupa eğitim araştırmaları merkez başkanları üçüncü kolokyumundan izlenimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 203-211.

Karataş, B. (1984). *Araştırma teknikleri.* İstanbul: Çağlayan.

Kardaş, Ü. (2009). Ordu-siyaset-yargı ilişkisi. *Doğubatı Düşünce Dergisi*, 47,173-183.

Kaya, İ. (2008). Yoksullukla mücadelede eğitimin rolü: şartlı nakit transferi-şnt örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, N. (2013). *Geçmişten günümüze azınlık okulları: sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Kaya, Y. K. (1998). *Eğitim ve kalkınma.* Ankara: Bilim.

Kelly, M. H. (2006). Teach an old dog new tricks, training techniques for the adult learner. *Professional Safety*, *51*(8), 44.

Kenan, S. (2005). 11 Eylül'den sonra barış eğitimi ve çok kültürlülüğü yeniden ele almak: New York'ta İslâm inancı-kültürü üzerine hazırlanan program örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 147-180.

Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi,* (XLI), 1-31.

Kepenekçi, Y. K. (2007). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin ulusal hukuksal dayanakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 271-285.

Kıral, G. (2008). Milliyetçilik, ırkçılık ve korku. *Felsefeyazın*, 12, 41-42.

Koçak, C. (2008). Kemalist milliyetçiliğin bulanık suları. Tanıl Bora (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce cilt 4/ milliyetçilik* (ss.44-52). İstanbul: İletişim.

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: MEB.

Köseoğlu, N. (2008). Türk milliyetçiliği ideolojisinin doğuşu ve gelişmesi. Tanıl Bora (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce cilt 4/ milliyetçilik* (ss.208-225). İstanbul: İletişim.

Kuçuradi, İ. (2007). Paideia ya da insanlaştırma eğitimi. J. P. Anton ve F. P. Canevi (Ed.), *Cumhuriyet, eğitim reformu ve Dewey* (ss.16-21). İstanbul: Forum İstanbul Enstitüsü.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyoloji ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma.* İstanbul: Bağlam.

Leif, J. ve Rustin, G. (1974). *Pedagoji doktrinleri açısından genel pedagoji.* (Çev: N. Yüzbaşıoğulları). Ankara: MEB.

Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine düşünceler*. (Çev: H. Zengin). İstanbul: Morpa.

Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış*. (Çev: T. Oğuzkan). Ankara: Millî eğitim.

Mala, N. (2011). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Malatya: İnönü üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mango, A. (2007). *Atatürk modern Türkiye'nin kurucusu*. İstanbul: Remzi.

MEB. (2012). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim, 2011-2012,* Ankara: MEB.

MEB. (2013). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim, 2012-2013,* Ankara: MEB.

MEB. (1976). *Millî eğitim temel kanunu,* Ankara: MEB.

MEB. (1983). *Cumhurbaşkanı Kenan Evren'in millî eğitime ait direktifleri ve sözleri.* Ankara: MEB.

MEB. (1993). *Millî eğitim bakanlığı ile eğitim fakülteleri arasında öğretmen yetiştirme toplantısı.* Ankara: MEB.

MEB. (1996). Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları sınıf geçme yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumlarından lise haftalık ders çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*, (2455).

MEB. (1997). Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları sınıf geçme yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumlarının ders programları listesi. *Tebliğler Dergisi*, (2470).

Meşeci, F. (2007). Cumhuriyet sonrası Türk eğitim sisteminde ritüeller: kuramsal bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Miser, R. (1991). Demokrasi eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, 49-54.

Millî güvenlik konseyi. (1983). 150. birleşim. *Millî Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi*, *9*, 341-348.

Okçabol, R. (1996). *Eğitim Sistemi Bozuk: Bozuk Olan Ne?*. İstanbul: Motif.

Okçabol, R. (1996). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi)*. İstanbul: Ütopya.

Okçabol, R. (1996). Yetişkinlik başarım düzeyleri. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eylül.

Okçabol, R. (2005). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya.

Okutan, M. (2009). Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitimi. International Symposium on Democracy and Democracy Education in Europe, 11-12 June 2009, 196-202.

Özer, Z. (2007). Demokrasi kültürü ve yapılandırıcı eğitim. *Aklın ve Bilimin Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 86, 18-28.

Özkan, M. (2009). Millî eğitim bakanlığı bilişim sistemlerinin Türk eğitim sistemine katkılarına yönelik yönetici görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, Ö. (2009). 1980 sonrası Türkiye'de millî eğitim ideolojisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pimentel, C. (2006). The human right to education: freedom and empowerment. *Multicultural Education,* 13(4), 2-10.

Platon (2006). *Sokrates'in savunması.* (Çev: Erman Gören). İstanbul: Kabalcı.

Polat, S. (2007). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Russel, B. (1999). *Eğitim üzerine*. (Çev: Nail Bezel). İstanbul: Say.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlıdan günümüze eğitim tarihi.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Serin, N. (1972). *Eğitim ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Şanlı, H.K. (2010). Millî şef dönemi maarif vekili Hasan Ali Yücel'in politik konuşmalarında ulusal kimliğin inşası ve yurttaş terbiyesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Şenergin, Ö. (2010). Eğitim düzeyi farklılıklarının gelir dağılımına etkisi: Türkiye örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Anı.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 68-89.

TBMM. (2004). 16'ncı Birleşim. *TBMM Tutanak Dergisi*, *64*(22), 129-156.

TBMM. (1973). 73'üncü birleşim. *Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi*, *12*(12), 69-159.

TBMM. (1972). 81'inci birleşim. *Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi*, *6*(11), 3-5.

TBMM. (1973). 116'ncı birleşim. *Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, *37*(4), 583-630.

TBMM. (1997). 136'ncı birleşim. *TBMM Tutanak Dergisi*, *33*(20), 188-219.

Tekeli, İ. (2004). *Eğitim üzerine düşünmek*. Ankara: TÜBA.

Tekeli, İ. (2005). *Yapılan çalışmanın bulguları eğitimin kalitesinin geliştirilmesi konusunda bize umut veriyor mu? Öğretmen ve öğrencilerin gözünden ders kitaplarında insan hakları: Anket sonuçları*. (Haz. Tüzün, G., Gürtan, K.R.). İstanbul: Tarih Vakfı.

Temirhan, D. (2005). Türk aydınlarının din eğitimi hakkındaki görüşlerinin karşılaştırmalı değerlendirmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı.

Tunalı, İ. (2002). *Eğitim ve işgücüne katılım.* Ankara: TÜBA.

Tura, H. (2001). Liselerde okutulması önerilen tarih ders kitaplarının Türk millî eğitiminin genel amaçlarıyla tutarlılığı. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TÜİK. İstatistik Göstergeler, 1923-2011.

Türk Eğitim Derneği. (1989). Demokrasi için eğitim xiii. Eğitim toplantı notları (Haz: A. F. Oğuzkan). Ankara: Şafak.

Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekilliği. (1939). *Ana Programa Hazırlıklar: Vol. 1. Türkiye maarifi hakkında rapor* (B No. 1). İstanbul: T.C. Maarif Vekilliği.

Türkmen, F. (2002). Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve Türkiye'de eğitim ekonomik büyüme ilişkisinin araştırılması. Devlet planlama teşkilatı uzmanlık tezi, Ankara: Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.

TÜSİAD. (2000). *Türkiye'de bireysel gelir dağılımı ve yoksulluk Avrupa birliği ile karşılaştırma.* İstanbul: Yalkın.

TÜSİAD. (2002). *Felsefe.* İstanbul: TÜSİAD.

Tüzün, G. ve Gürtan, K. R. (2006). *Öğretmen ve öğrencilerin gözünden ders kitaplarında insan hakları: anket sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Unat, F. R. (1991). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış.* İstanbul: MEB.

Ulusoy, M. (1996). Eğitim ve sosyal eşitlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 13(1-2), 59-86.

Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim felsefesi.* İstanbul: MEB.

Ülken, H. Z. (2011). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken.

Ünder, H. (1995). Türkiye'de batılılaşma ve değerlerin araçlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 28(2), 293-311.

Ünder, H. (1996). Eğitimde Atatürk/çülük. *Birikim Dergisi*, 89, 61-74.

Ünder, H. (1999). Kemalist cumhuriyetçiliğin klasik ruhu. *Birikim Dergisi*, 115, 60-74.

Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye'de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünümleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 158, 199-207.

White, B. J. (2013). *Müslüman milliyetçiliği ve yeni Türkler.* (Çev: Fuat Güllüpınar ve Coşkun Taştan). İstanbul: İletişim.

Yanıklar, Z. ve Elyıldırım, Ü. Y. (2004). Demokrasi eğitimi ve demokrasi eğitiminde pratik uygulamalar. *Çoluk Çocuk Dergisi*, (44), 27-29.

Yıldırım, E. (2006). Küreselleşen dünyada milliyetçilik. *Doğubatı Düşünce Dergisi*, 38, 182-198.

Zürcher, E. J. (2004). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. (Çev: Yasemin Saner Gönen). İstanbul: İletişim.

Zürcher, E. J. (2005). *Savaş, devrim ve uluslaşma: Türkiye tarihinde geçiş dönemi 1908-1928*. (Çev: Ergun Aydınoğlu). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

İnternet Kaynakları

Anadolu Ajansı. (2009). Ders kitapları insan hakları açısından sorunlu. http://goo.gl/Y6ZgHk adresinden 20 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

Aycan, İ. (2006). 'Bütçe kitapçığında laiklik çiğnendi' iddialarına cevap. http://goo.gl/hnLKfb adresinden 15 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.

Bianet. (5 Mayıs 2010). 589 YİBO'da 150 bin öğrenci okuyor. http://goo.gl/Qs0pXj adresinden 15 Nisan 2014 2 tarihinde edinilmiştir.

Bilişim Teknolojileri Eğitimcileri Derneği. (tarihsiz). *Türkiye'de ilk ve ortaokullarda (ilköğretim) okutulan bilişim teknolojileri derslerinin tarihi.* [PDF]. http://goo.gl/yOlB83 adresinden 03 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.

CIA. (2013). Literacy. http://goo.gl/F0RLTc adresinden 17 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

Danıştay. (tarihsiz). Danıştay kararları. http://goo.gl/2512I2 adresinden 13 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.

Dewey, J. (tarihsiz). My pedagogical creed. http://goo.gl/7HC2M5 adresinden 17 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.

Ercan, K. T. (tarihsiz). *Uluslararası hukuk belgeleri ve dünya anayasalarında resmî dil ve eğitim dili* [PDF]. http://goo.gl/WlCGfD adresinden 28 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi. (2012). Eğitim izleme raporu 2012. http://goo.gl/cWK5es adresinden 10.03.2014 tarihinde edinilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi. (tarihsiz). Millî eğitim şurasının işlevi. http://goo.gl/fO8Ckl adresinden 2 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Ergün, M. (tarihsiz). Karşılastırmalı eğitim [PDF]. http://goo.gl/L1JjJt adresinden 15 Temmuz 2013 edinilmiştir.

Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü. (15 Mart 2013). BBY 252 Araştırma yöntemleri - uygulama. http://goo.gl/vriUc8 adresinden Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

Kazancı Elektronik Hukuk Yayımcılığı. (tarihsiz) İçtihat Bankası. http://goo.gl/brMYA8 adresinden 16 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.

Kenan, S. (2005). 21. yüzyılda Türkiye'de öğretmen olmak [PDF]. http://goo.gl/QDF2OV adresinden 15 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2013). Millî eğitim bakanlığının kısa tarihçesi. http://goo.gl/cTMWLJ adresinden 12 Temmuz 2013 tarihinde edinilmiştir.

MEB Talim Terbiye Kurulu. (2013). Lise kütüphanecilik dersi öğretim programı. http://goo.gl/iggsRJ adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (tarihsiz). *Fen lisesinin kuruluş tarihçesi* [PDF]. http://goo.gl/r29NQx adresinden 14 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (1999). Müfredat lâboratuvar okulu uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ilişkin yönerge. http://goo.gl/1sn7pp adresinden 13 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2009). Fen liseleri yönetmeliği. http://ogm.meb.gov.tr/ adresinden 14 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.

Millî eğitim temel kanunu. (1973) http://goo.gl/abxNTR adresinden 5 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.

Müfredat laboratuvar okulu modeli. (2010). http://goo.gl/ml5plA adresinden 7 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

National Council of Research on Women. (2010). Reauthorization of the women's educational equity act (WEEA) of 2001. http://goo.gl/RTOsVh adresinden 29 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

National union of teachers. (2014). Teachers and academics network newsletter. http://goo.gl/LZ0UQE adresinden 10 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

OECD. (tarihsiz). *Education at a Glance: OECD indicators 2012*. [PDF]. http://goo.gl/ioSxb2 adresinden 10 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. http://goo.gl/qzEuez adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Psacharopoulos, G. (1995). *The profitabiliy of investment education: concepts and method* [PDF]. http://goo.gl/8u6SGc adresinden 8 Haziran 2013 Tarihinde edinilmiştir.

Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. (2002). *Returns to investment in education* [PDF]. http://goo.gl/Z7eHLJ adresinden 8 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.

Qualifications and Curriculum Authority. (1993). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* [PDF]. http://goo.gl/3ZM5VE adresinden 8 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.

Talim Terbiye Kurulu. (2011). Geçmişten günümüze şuralar. http://goo.gl/wjFSjh adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.

Tarih Vakfı. (2009). Ders kitaplarında insan hakları II projesi bulgular ve tavsiyeler raporu. http://goo.gl/mW3FO9 adresinden 20 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.

TBMM. (tarihsiz). III. Demirel hükümeti programı. http://goo.gl/VrnSwn adresinden 17 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

TBMM. (tarihsiz). 35'inci Melen hükümeti programı. http://goo.gl/xVZnql adresinden 21 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

TBMM. (tarihsiz). 34'üncü II. Erim hükümeti programı. http://goo.gl/K9xqQ4 adresinden 21 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

TBMM. (tarihsiz). 36'ncı Talu hükümeti programı. http://goo.gl/CxKrcH adresinden 30 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

TBMM. (tarihsiz). 33'üncü I. Erim hükümeti programı. http://goo.gl/jdjIEL adresinden 17 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

T.C. Başbakanlık. (2013). Geçmiş hükümetler. http://goo.gl/tgLSnG adresinden 9 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

T.C. Resmi Gazete. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti anayasası* [PDF]. http://goo.gl/iK4Mos adresinden 07 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.

Toptaş, L. (2003). *Müfredat laboratuvar okulları* [Microsoft Word]. http://goo.gl/3Qx68V adresinden 03 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

TÜİK. (tarihsiz). İstatistiki bölge birimleri sınıflaması. http://goo.gl/30ujer adresinden 3 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

Türk Eğitim-Sen. (2014). Türkiye genelinde ücretli öğretmen araştırması. http://goo.gl/LRKrdv adresinden 4 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

Uçak, O. (2010). Taşımalı eğitim uygulaması ve karşılaşılan sorunlar Rize ili örneği. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. http://goo.gl/WhDkdP adresinden 10 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

UNDP. (2014). Women's empowerment. http://goo.gl/MiyEq0 adresinden 1 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

UNDP Türkiye. (tarihsiz). Herkes için evrensel ilköğretim sağlamak. http://goo.gl/JdoAD7 adresinden 3 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

UNSD. (2014). *Millennium development goals gender chart special edition for the 58th session of the commission on the status of women. 10-21 March 2014, New York.* [PDF]. http://goo.gl/knKtfw adresinden Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

UNESCO. (2002). *Medium term strategy, contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication* [PDF]. http://goo.gl/RjNeae adresinden 09 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

U.S. Equal Employment Opportunity Commission. (tarihsiz). Civil Rights Act. http://goo.gl/sZNDQj adresinden 10 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

World Bank. (2012). *Implementation completion and results report on a loan in the amount of 80 million to the republic of Turkey for a secondary education project* (Rapor No. ICR2264) [PDF]. http://goo.gl/Bwe8QA adresinden 15 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

World Bank. (2008). *Implementation Status Results: Turkey Secondary Education Project (P066149)* [PDF]. http://goo.gl/kdx6I9 adresinden 16 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

World Bank. (2005). *Turkey - Secondary education project 2005* [PDF]. http://goo.gl/FfmiDO adresinden 15 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

Yaman, A. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okulları süreci iç denetim raporu. [PDF]. http://goo.gl/JtmS7w adresinden12 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.