



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

**POLİTİKA VE UYGULAMA BAĞLAMINDA TÜRK EĞİTİM
SİSTEMİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLER: 2004 İLKÖĞRETİM
MÜFREDAT REFORMU ÖRNEĞİ**

Zafer ÇELİK

Doktora Tezi

Ankara, 2012

POLİTİKA VE UYGULAMA BAĞLAMINDA TÜRK EĞİTİM
SİSTEMİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLER: 2004 İLKÖĞRETİM
MÜFREDAT REFORMU ÖRNEĞİ

Zafer Çelik

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2012

KABUL VE ONAY

Zafer Çelik tarafından hazırlanan “Politika Ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği” başlıklı bu çalışma, 05.01.2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



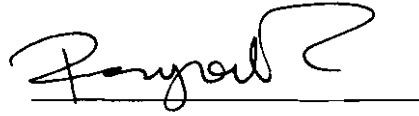
Prof. Dr. Vildan AKAN (Başkan)



Prof. Dr. Gülay ARIKAN (Danışman)



Prof. Dr. Nilay ÇABUK



Doç. Dr. Feryal TURAN



Doç. Dr. Dolunay ŞENOL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylanm:

- ☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürecin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

05.01.2012

Zafer ÇELİK

TEŞEKKÜR

Doktora çalışması gibi uzun ve zor bir süreçte birçok insanın elbette çok değerli katkıları oldu. Bu çalışma süresince öncelikle değerli yorum ve önerilerini benimle paylaşan Tez Danışmanım Prof. Dr. Gülay Arıkan'a teşekkür ederim. Gülay Hocam'a, doktora süresince Ankara dışında bulunmama rağmen, telefon ve e-maillerle sürekli olarak beni olumlu bir şekilde yönlendirdiği, hazırladığım metinlere kısa bir süre içinde eleştiri ve yorumları ile dönüt verdiği için müteşekkirim. Ayrıca, Doktora Tez İzleme Komitesinde yer alan Prof. Dr. Vildan Akan ve Doç. Dr. Feryal Turan'a değerli katkı ve yorumları için çok teşekkür ederim. Buna ilaveten, Tez Savunma Jürimde yer alan Prof. Dr. Nilay Çabuk ve Doç. Dr. Dolunay Şenol'a da değerli eleştiri ve yorumları için teşekkürlerimi bildirmek isterim.

Doktora çalışmam için bana, yurtdışı araştırma bursu kapsamında Berlin Humboldt Üniversitesi Karşılaştırmalı Eğitim Merkezinde bir yıl süre ile (Ekim 2010-Eylül 2011) araştırma yapma ve tezimi yazma konusunda gerekli imkânları sunduğu için TÜBİTAK'a teşekkür ederim. Buna ilaveten, Berlin Humboldt Üniversitesi Karşılaştırmalı Eğitim Merkezinin eski direktörü, Jürgen Schriewer'i hem beni davet ettiği, çalışmalarımı yürütmem için bana sunduğu imkânlar, hem de değerli eleştiri ve yorumları için teşekkür ederim. Karşılaştırmalı Eğitim Merkezinden bahsederken Merkezin sekreteri Martine Tarrieux'dan bahsetmemek olmaz. Birçok sıkıntı ile ulaştığım Berlin'e ilk günden itibaren gösterdiği ilgi ve yardımları ile Almanya'daki yaşamımı kolaylaştırdığı için teşekkür ederim. Martine olmasaydı, kesinlikle Berlin'e ve Karşılaştırmalı Eğitim Merkezine hızlı bir şekilde adapte olamaz ve Berlin'deki çalışmalarımı verimli bir şekilde yürütemezdim.

Doktora çalışmalarım boyunca farklı zamanlarda bir buçuk yıl kaldığım Almanya'da ülkenin bir diğer ucunda olmasına rağmen, ziyaretine gittiğim her seferde bana geleneksel Türk damak tadını ve muhabbetini sunan ve benim için özel hazırlıklar yapan Ablama ve tabii ki Eniştem ve yeğenlerim Ceyhun ve Koray'a sevgilerimi

sunuyorum. Benden hiçbir zaman maddi manevi desteklerini esirgemeyen, Annem, Babam, Abim ve kardeşlerim Nesli ve Ertuğrul’a da sonsuz müteşekkirim.

Berlin’de kendimi evimde hissetmemi sağlayan misafirperverliği, ikramı, muhabbeti için İlhami Abi’nin adını ayrıca zikretmek gerekir. İlhami Abi’nin Backerei’da muhabbette buluştuğumuz, Kemal Abi, Ümit Abi, İlhan Abi, Şenol Abi ve Herr Talay’ı da burada anmak gerekir. Berlin demişken, Tuna ile İmren’deki muhabbetimizi ve tartışmalarımızı ve tabî ki İmren’de bize muhabbet için ortam sunan Hasan ve Fikret’i de anmak gerekir.

Bu çalışmanın bir metin haline geldiği mekân olan, ikinci bir evim gibi olan, Berlin Humboldt Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Grimm Zentrum’u ve Grimm’in kırmızı koltuklarında ve menzasında buluştuğumuz Aydın Süer ve Hakan Tosuner ile muhabbetlerimiz sonrasında, çalışmak çok daha keyifliydi.

Bu çalışma için teşekkür kısmını yazarken Bekir S. Gür’e ayrı bir paragraf açmak gerekir. Çünkü Bekir ile yaptığımız muhabbet ve tartışmalarımız akademik ilgimi tamamen değiştirdi ve eğitim konusunda çalışmam için yönlendirdi. Uzun yıllardır eğitim konusunda birlikte yaptığımız çalışmalar ve tartışmalar, bu çalışmanın zeminini oluşturmuştur. Buna ilaveten, son birkaç yıldır eğitim üzerine birlikte çalışmalar yaptığımız ve tartışmalar yürüttüğümüz Murat Özoğlu’nun değerli eleştiri ve yorumlarının bu çalışmanın tamamlanmasına önemli katkısı olmuştur. Bekir ve Murat ile eğitim üzerine çalışırken, hem dünyadaki hem Türkiye’deki gelişmeler konusunda bize kaynak desteği sağlayan İpek Coşkun’a müteşekkirim.

Burada ayrı bir paragrafı da Altunoğlu ailesi için açmak gerekir. Doktora çalışmalarım süresince, Ankara dışında yaşadığım dönemde, evlerini bana açan, kendimi ailenin bir ferdi gibi hissetmemi sağlayan, buna ilaveten çalışmama ilişkin eleştiri ve yorumlarda bulunan Mustafa ve Asu’ya teşekkürlerimi bildirmek isterim.

İstanbul’da ve Almanya’da olduğum dönemde, Ankara’daki resmi iş ve işlerimi takip eden, buna ilaveten, özellikle çalışmanın yöntem ve saha kısmında yaptığı eleştiri ve yorumları için Emir Osmanoğlu’na ve İstanbul’un en nezih mekânlarından birinde aynı evi paylaştığım ve bana güzel bir çalışma ortamı hazırlayan Nevfel’e teşekkür ederim.

Tabi ki, yukarıda isimlerini zikrettiğim hiç kimse, bu çalışmada yer alan eksikliklerden sorumlu değildir. Bu çalışmadaki tüm eksiklik ve sorumluluk yazarına aittir.

ÖZET

ÇELİK, Zafer. *Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği*, Doktora Tezi, Ankara, 2012.

Bu çalışma, son on yılda özellikle uluslararası kuruluşların desteği ile birlikte Türkiye eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformların eğitim sisteminde ve okullaşma biçiminde nasıl bir dönüşüme neden olduğunu ve tüm bu reformların eğitim sisteminin genel performansını/kalitesini nasıl etkilediğini analiz etmektedir. Bundan dolayı, bu çalışma 2004 yılında gerçekleştirilen ilköğretim müfredat reformunu merkeze alarak, ilköğretim sisteminde yaşanan değişimleri ulusal politikalar ve okullardaki uygulamalar düzeyinde incelemektedir.

Küreselleşmeye referans verilerek ve küresel güçlerin beşeri ve finansal desteği ile gerçekleşen eğitim reformları sonrasında okullaşma oranı, öğretmen-öğrenci oranı ve sınıf mevcutları, okulların fizikî ve teknolojik kapasitesi gibi eğitim sisteminin nicel göstergelerinde önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Dahası, müfredatlar ve öğretim yöntemleri, öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacı ve çoklu zekâ yaklaşımları ekseninde yenilenmiştir. Bunca çabanın eğitim sisteminde beklenen yapısal dönüşümlere ve eğitimin kalitesinde gelişmelere neden olmadığı görülmüştür. Reformlar kapsamında ödünç alınan küresel eğitim modelleri seçmeci ve eklektik bir yaklaşımla, bazı bileşenler göz ardı edilerek, ulusal politikalara dönüştürülmüştür. Ulusal düzeyde politika ödünç alınırken sergilenen bu seçmeci ve eklektik tavır, politikaların uygulanması sürecinde de görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin reformları kendi öğretim pratiklerini referans alarak, seçmeci ve eklektik bir şekilde uyguladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, görsel öğrenme yöntemlerini, örnekleri gerçek yaşamla birleştirme, teknolojiyi derslerde daha sık kullanma gibi reform programının bileşenlerini daha fazla uygularken, reformların yok etmek istediği sınıfın önünde ders anlatma gibi klasik yöntemleri de derslerinde kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performanslarını değerlendiren hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar, gerçekleştirilen bunca reforma rağmen, öğrenci performanslarında önemli bir gelişme gerçekleşmediğini göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmalar, Türkiye’de öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun temel bilgi ve becerilere sahip olmadan eğitim sisteminden mezun olduklarını göstermiştir. Daha da önemlisi, öğrenci başarıları, coğrafi bölge ve sosyoekonomik yapıya göre aşırı farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Eğitim reformu, Türk eğitim sistemi, öğrenci merkezli eğitim,

ABSTRACT

ÇELİK, Zafer. *The Transformations experimented within the Turkish Education System in the context of policy and implementation: the case 2004 curriculum reform.*, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2012.

This study analyses how the educational reforms initiated in the Turkish education system within the past ten years –particularly the ones supported by the international organizations–transformed the education and schooling system of Turkey. This study also analyses how these reforms contributed the performance/quality of the education system in Turkey. In order to do so, this study examines the changes experienced in the primary schooling system both at the national policy level and schooling level with reference to the 2004 primary education curriculum reform.

Following the educational reforms realized in reference to globalization and with the financial and social support of global actors, substantial improvements were witnessed in schooling rates, student-teacher ratios, class sizes, physical and technological capacity of schools. Moreover, curriculum and pedagogical approaches were reformed to adopt student-centered instruction as well as constructivist and multiple intelligence theory. This study revealed that all these curricular reform efforts did not yield the expected structural transformation and improvement in the quality of education. The global educational policies borrowed through the educational reforms were transformed into national policies with a selective and eclectic attitude, as some components of the borrowed policies were avoided during national policy building process. This selective and eclectic attitude reflected during policy borrowing processes was also seen during the implementation processes. This study revealed that teachers implemented the reforms in a selective and eclectic manner, usually in reference to their teaching practices. For instance, while teachers were eager in integrating visual learning approaches, real life examples, and new technologies into their teaching, they did not

avoid the practice of lecturing in front of the class, which was originally intended to be reduced by the reforms.

Despite all these educational reform efforts, studies on student achievement conducted both at the national and international levels indicate that there is no substantial degree of improvement in student performances over time. Moreover, these studies have shown that the majority of students in Turkey graduate from the primary education without mastering the basic knowledge and skills. More importantly, an excessive amount of disparity was observed in student achievement levels across geographical regions and students' socioeconomic backgrounds.

Key Words: Education reform, Turkish education system, student-centered instruction.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM	
ÇALIŞMANIN KONUSU, AMACI VE YÖNTEMİ.....	15
1.1. ÇALIŞMANIN KONUSU VE ÖNEMİ.....	15
1.2. ÇALIŞMANIN AMACI.....	16
1.3. ÇALIŞMANIN TEMEL SORULARI.....	17
1.4. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ	18
1.4.1. Çalışmanın Örneklemi	23
1.4.2. Derinlemesine Görüşme Formunun Geliştirilmesi	26
1.4.3. Nitel Verilerin Çözümlemesi	29
1.4.4. Etik Unsurlar	30
1.5. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	31
1.5.1. Politika Salgını (Policy Epidemic).....	31
1.5.2. Eğitimde Ademi Merkezileşme.....	31
1.5.3. Geleneksel Eğitim	32
1.5.4. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	32
1.5.5. İnşacı Yaklaşım.....	33
1.5.6. Dünya Eğitim Sistemlerinin İzomorfizmi.....	33
1.5.7. Dışsallaştırmanın Sosyo-Mantığı	34
1.5.8. Uluslararası Karşılaştırmalı Puan Tablosu.....	34
1.5.9. Neo-liberalizm.....	35
2. BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE	36

2.1.	KÜRESEL REFORM MODELLERİNİN TEMEL BİLEŞENLERİ.....	39
2.1.1.	Eğitimin Finansmanının Özelleşmesi	39
2.1.2.	Eğitim Yönetiminin Ademi Merkezileşmesi	40
2.1.3.	Öğrenci Merkezli Eğitim: Öğretim Yöntemleri ve Müfredatlarındaki Değişim.....	42
2.1.4.	Okul Kaynaklarını Zenginleştirme.....	47
2.1.5.	Öğrencinin Özgüveni ve Özgüvenini Geliştirme	49
2.1.6.	Sosyoekonomik Statü ve Eğitimsel Başarı Arasındaki İlişki.....	51
2.1.7.	Öğretmenin Eğitim Sistemindeki Önemi	53
2.2.	REFORMLARIN EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ.....	54
2.2.1.	Dünya Kültürü Modeli/Yeni Kurumsallaşmacı Yaklaşım.....	56
2.2.2.	Politika Ödünç Alma Süreçleri	61
2.2.3.	Küresel Politikaların Yerelleşmesi: Melez teori	69
3.	BÖLÜM	
	TÜRKİYE’NİN ULUSAL EĞİTİM POLİTİKALARINDA YAŞADIĞI DÖNÜŞÜM	74
3.1.	MÜFREDAT REFORMLARININ EĞİTİMSEL ARKAPLANI.....	74
3.1.1.	2004 Öncesi Reformların Temel Gerekçeleri	74
3.1.2.	Hazırlanan Reform Programlarının Temel Bileşenleri	76
3.1.3.	Uygulanan Eğitim Reformlarının Etkileri.....	78
3.2.	MÜFREDAT REFORMLARINI SOSYAL SİYASAL VE EKONOMİK ARKAPLANI.....	82
3.2.1.	Türkiye’de Siyasal Kültürün Temel Özellikleri.....	82
3.2.2.	Türkiye’de Siyasal, Sosyal ve Ekonomik Gelişmeler.....	86
3.2.3.	2000 ve 2001 Ekonomik Krizleri Sonrasında Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yeniden Yapılanma Süreci	91
3.3.	TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN ULUSLARARASI KURULUŞLARLA İLİŞKİLERİ.....	95
3.3.1.	Dünya Bankası İle İlişkiler	96
3.3.1.1.	Temel Eğitim Projeleri.....	96
3.3.1.2.	Dünya Bankası Eğitim Sektörü Araştırması.....	101
3.3.2.	OECD İle İlişkiler	103
3.3.3.	AB İle İlişkiler.....	106
3.3.3.1.	Temel Eğitime Destek Programı (TEDP).....	110

3.4. EĞİTİM SİSTEMİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLER: MÜFREDAT REFORMLARI	114
3.4.1. Öğrenci Merkezli Müfredat Reformunun Hazırlık Süreci	115
3.4.2. Müfredat Reformunun Gerekçeleri ve Temel İlkeleri	117
3.4.3. Müfredat Reformunun Meşrulaştırılmasında Kullanılan Stratejiler	122
3.5. MÜFREDAT REFORMUNUN MEŞRUIYET KAYNAKLARI.....	129
3.5.1. Öğretmenlerin Müfredat Reformuna İlişkin Değerlendirmeleri	129
3.5.2. Müfredat Reformunu Meşrulaştırmasında Medyanın Rolü	132
3.5.2.1. Köşe Yazarlarının Rolü.....	132
3.5.2.2. Gazete Haberlerinin Rolü.....	134
3.5.3. Müfredat Reformunun Meşrulaştırılmasında Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü.....	139
3.5.3.1 Eğitim Sendikalarının Reformları Değerlendirmesi.....	140
3.5.3.2.Türkiye Bilimler Akademisinin Reformları Değerlendirmesi.....	142
3.5.3.3.Eğitim Reform Girişiminin Müfredat Reformunu Değerlendirmesi.....	143
3.5.3.4.Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneğinin Eğitim Reformlarını Değerlendirmesi.....	146
3.5.4. Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Çalışmalarının Müfredat Reformuna Etkisi	148
3.6. EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ NİCEL GELİŞMELER	153
3.6.1. Okullaşma Oranlarındaki Gelişmeler.....	153
3.6.2. Okul Kaynaklarında Yaşanan Gelişmeler.....	158
3.7. EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETİMİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLER....	162
3.8. EĞİTİMDE KALİTE SORUNU.....	167
4. BÖLÜM	
2004 MÜFREDAT REFORMLARI SONRASINDA OKULLAŞMA BİÇİMLERİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLER	181
4.1. ÖĞRETMENLERİN ESKİ VE YENİ MÜFREDATLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ	181
4.1.1. Öğretmenlerin Eski Müfredatla İlgili Görüşleri.....	181
4.1.2. Öğretmenlerin Yeni Müfredatla İlgili Görüşleri	183
4.1.3. Öğretmenlerin Yeni Müfredata İlişkin Eleştirileri.....	185
4.1.4. Müfredat Reformlarına Zaman İçinde Bakış	187

4.2. REFORM SONRASI ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNDE YAŞANAN DEĞİŞİM.....	189
4.2.1. Görselliğin Kullanılması	190
4.2.2. Teknolojinin Daha Yoğun Kullanılması	194
4.2.3. Çoklu Zekâ Yaklaşımının Eğitimde Kullanımı.....	195
4.2.4. Geleneksel/Klasik Yöntemlerin Kullanılması	198
4.3. ÖĞRETMENLERİN YENİ YÖNTEMLERİ UYGULAMASINI ENGELLEYEN NEDENLER.....	204
4.3.1. Müfredatın Yoğunluğu.....	204
4.3.2. Okulların Teknolojik Materyal ve Donanım Eksikliği	205
4.3.3. Sınıf Mevcutlarının Kalabalık Olması	206
4.3.4. Evrak ve Kırtasiye İşlemlerinin Fazlalığı	207
4.3.5. Okul Yöneticilerinin Olumsuz Tutumları	208
4.3.6. Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının Neden Olduğu Baskılar	208
4.4. ÖĞRETİMİN MERKEZİLEŞMESİ: DERS KİTAPLARI VE MÜFREDATLAR	210
4.5. REFORMUN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ	214
4.6. ÖĞRETMENLERE GÖRE EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL SORUNLAR.....	217
4.6.1. Okulların İmkânlarının Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar	217
4.6.2. Okullara Ayrılan Bütçe-Finans Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar.....	219
4.6.3. Beşeri İlişkilerden Kaynaklanan Sorunlar	220
4.6.4. Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmek İçin Yapılan Çalışmaların Yetersizliği.....	222
4.6.5. Merkezi Sınavların Eğitim Sistemi Üzerine Etkileri	223
SONUÇ VE TARTIŞMA	226
KAYNAKÇA.....	238
EKLER.....	258
Ek 1: Derinlemesine Mülakat Soruları	258

KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AEP	: Acil Eylem Planı
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
DB	: Dünya Bankası
EAP	: 15 Yıllık Eğitim Ana Planı
Eğitim-Bir-Sen	: Eğitimciler Birliği Sendikası
Eğitim-Sen	: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
ERG	: Eğitimde Reform Girişimi
FATİH	: Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
GATS	: Hizmet Ticareti Genel Anlaşmasını
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarılarının Değerlendirme Derneği
IMF	: Uluslararası Para Fonu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OKS	: Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖBBS	: Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerileri Çalışmalarındaki Gelişmeler
PISA	: Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Programı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
STK	: Sivil Toplum Kuruluşlarının
TALIS	: Uluslararası Öğretmen ve Öğrenme Araştırması
TEDP	: Temel Eğitime Destek Programı
TEP	: Temel Eğitim Projeleri
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Çalışmalarındaki Yönelimler
TTK	: Talim Terbiye Kurulu
TÜBA	: Türkiye Bilimler Akademisi
Türk Eğitim-Sen	: Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Mülakat yapılan öğretmenlerin okulların bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre cinsiyet, tecrübe branş bazında dağılımı.	26
Tablo 2. Türkiye’de uygulanan büyük çaplı uluslararası projeler	96
Tablo 3. Bakanlık belgelerine göre eski müfredat ve yeni müfredat karşılaştırması.....	123
Tablo 4. Türkiye’de okullaşma oranları (2000-2011)	153
Tablo 5. Okullaşma düzeylerinde kızların erkeklere oranı	156
Tablo 6. 2009/10 ve 2010/11 yılı verilerine göre ilköğretimde okullaşma oranı en düşük iller	156
Tablo 7. Şube, Öğretmen ve Şube Başına Öğrenci Sayıları	160
Tablo 8. Yükseköğretime geçiş sınavlarında çeşitli testlerde bir ve daha aşağısında net yapan öğrenci sayıları.....	169
Tablo 9. Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarında elde edilen ortalama netler (2003-2009).....	169
Tablo 10. ÖBBS 2002-2005-2008 Testlerinde elde edilen mutlak başarı yüzdeleri	170
Tablo 11. TIMSS çalışmalarında Türkiye'nin başarı ortalaması.....	172
Tablo 12. Türkiye'nin PISA 2003, 2006 ve 2009 Matematik başarı ortalaması	174
Tablo 13. Türkiye'nin PISA 2003, 2006 ve 2009 Fen Bilimleri başarı ortalaması	175
Tablo 14. Türkiye'nin PISA 2003, 2006 ve 2009 okuma başarı ortalaması	175

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. 2010 yılında yapılan SBS sınavında sorulan sorulardan iki örnek soru	192
---	-----

GİRİŞ

Son yirmi yılda dünyanın birçok ülkesinde eğitim sistemleri, bir kriz içinde oldukları gerekçesiyle, yeniden yapılandırılmıştır. Yoğun eleştiriler ile değersizleştirilen “eski” eğitim programlarına veya pratiklerine son verilmiş; bunların yerine, eğitimde kalite ve etkinliği arttırmak ana hedefleriyle “yeni” programlar veya pratikler geliştirilerek uygulamaya konmuştur. Levin (1998), dünyada birçok ülkenin, eğitim sistemlerini çoğunlukla benzer eğitim modelleri çerçevesinde yeniden yapılandırmasını, “politika salgını” olarak tanımlamıştır. Bir “salgın” halinde tüm dünyaya yayılan eğitim reformları genellikle, küreselleşme, uluslararası alanda rekabetçi olma, bilgi ekonomisi ve bilgi toplumuna dâhil olma, nitelikli bir beşeri sermayeye ve işgücüne sahip olma gibi hedefler esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim reformları, eğitim sisteminin tümünü kapsayacak şekilde, eğitimin yönetiminde ve finansmanında, müfredatlarda ve öğretim yöntemlerinde, üst öğrenime öğrenci seçim sisteminde ve öğretmenin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimi gibi eğitimin tüm bileşenleri üzerinde uygulanmıştır. Öğrenci başarısı, öğretmen kalitesi, sınıf mevcutları gibi eğitim göstergelerini karşılaştırmalı olarak değerlendiren uluslararası çalışmaların sonuçları, neredeyse bütün eğitim reformu çalışmalarında bir gerekçe olarak sunulmuştur.

Dünyada eğitim sistemlerinde yaşanan bu değişim ve dönüşüm ülkemizin eğitim sistemini de etkilemiştir. Bundan dolayı, eğitim sistemimizde, özellikle son on yılda, çok yönlü ve geniş çaplı reformlar gerçekleştirilmiştir. Dünya Bankası (DB), Avrupa Birliği (AB) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası kuruluşların finansal ve beşeri desteği ile gerçekleştirilen eğitim reformlarıyla, eğitim sisteminin sorunlarını çözmek, daha kaliteli bir eğitim sistemi kurmak ve öğrencilerin performanslarını geliştirmek hedeflenmiştir.

1996 yılında düzenlenen XV. Milli Eğitim Şurasında, Yedinci Kalkınma Planında (1996-2000) ve 15 Yıllık Eğitim Ana Planında (EAP), Türkiye’yi yirmi birinci yüzyıla hazırlamak, eğitimin kalitesini geliştirmek, AB ve gelişmiş ülkelerin düzeyine çıkarmak için çok yönlü ve geniş kapsamlı reform programları hazırlanmıştır. Özellikle EAP,

Türkiye'nin gelişmesi, kalkınması, bilgi toplumuna dâhil olup daha rekabetçi bir ekonomiye sahip olması için oldukça vasat olan eğitim göstergelerini, okullaşma oranlarını ve sürelerini geliştirmeyi hedefleyen çok yönlü ve geniş çaplı reform programını ayrıntılı olarak tanımlamıştır. Reform programı 1990'lı yıllar boyunca eğitim sistemine içkin olan sorunları ortadan kaldırmayı hedeflemiştir. 1990'lı yıllarda okullaşma oranlarının ve sürelerinin, okuryazarlık oranlarının oldukça düşük olması önemli bir sorun olarak tanımlanmıştır. Dahası, okulların fiziksel ve teknolojik imkânları oldukça kısıtlı, kız çocuklarının, kırsal kesimde ve yoksul metropol bölgelerde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullaşma oranları ve süreleri ise çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir (DPT, 1996; World Bank, 1998). Bunlara ilaveten, 1990'lı yıllarda hazırlanan çeşitli rapor ve belgelerde, müfredatların bilimsel esaslara göre hazırlanmadığı, bilgi toplumu, küreselleşme ve güncellikten uzak olduğu, yoğun ve gereksiz bilgilerden oluştuğu, aşırı merkezi olarak hazırlandığı, çocukların okullardan yeterli bilgi ve beceriyi elde etmeden mezun olduğu, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanamadığı, eğitim sisteminin öğretmen merkezli ve bilgi yoğun olduğu, müfredatların çocukların yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirmediği, öğrencileri ezberci yetiştirdiği, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmadığı ifade edilmiştir (DPT, 1996; Dülger, 2002; EARGED, 1997).

Hazırlanan reform programı, dünyaya kapalı, Soğuk Savaş dönemi eğitim ve insan anlayışına sahip, ezberci, öğretmen merkezli, otoriter eğitim sisteminden demokratik, dış dünyaya duyarlı, gelişmeci ve girişimci insan örneğine sahip, öğrenci merkezli, öğrenme odaklı bir eğitim sistemine geçmeyi amaç edinmiştir (DPT, 1996; Dülger, 2002). Bunun içinde, müfredatların öğrenci merkezli ve araştırmaya dayalı, beceri temelli, çoklu zekâya göre yapılandırılması önerilmiştir. Ayrıca, öğretmen eğitiminde alan bilgisi yerine pedagoji ve genel kültürün ağırlıklı olduğu yeni bir öğretmen yetiştirme sistemine geçilmesi hedeflenmiştir. Dahası, öğretmenin rehber olması, öğretmenin değil öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk eden, çevresi ile etkin iletişim kuran, okulda okutulacak seçmeli dersleri ve müfredatları belirleyen bir role sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, okulun kendi bütçe ve kaynak imkânlarına ve öğretmen istihdamında yetki sahibi olması, bakanlık yetkilerinin bir kısmının okullara aktarılması;

okullaşma oranları ve zorunlu okullaşma süresini geliştirilmesi ve okulların teknolojik ve fiziksel altyapısını zenginleştirilmesi hedeflenmiştir (Dölger, 2002).

1996 yılında hazırlanan çok yönlü ve geniş kapsamlı eğitim reformları 2003 yılına kadar tek yönlü olarak -daha çok okullaşma oranlarını ve okul kaynaklarını geliştirmeye yönelik- uygulanmıştır. Dahası uygulanan reformlar da eğitim sisteminde ancak kısmi gelişmelere neden olmuştur. 1990'lı yılların ekonomik, siyasal ve toplumsal yaşamındaki istikrarsızlık ve sorunlar kapsamlı bir eğitim reformunun uygulanmasını engellemiş; dahası, uygulanan reformların başarısız olmasına neden olmuştur. Kasım 2000 ve Şubat 2001 ekonomik krizlerinin sonrasında başlayan Türkiye'nin yeniden yapılanma süreci, AB tam üyeliği için yapısal reformların uygulanmaya başlanması, Kasım 2002 seçimleri sonrasında tek başına hükümet olan güçlü bir siyasal iktidarın varlığı, kapsamlı eğitim reformlarının uygulanması için uygun ortamı sunmuştur.

Bu yeni konjonktürde Adalet ve Kalkınma Partisi hükümeti, seçimlerin ardından kısa bir süre sonra, çok yönlü ve geniş kapsamlı eğitim reformlarını başlatmıştır. Türkiye, eğitim sisteminin sorunlarını çözmek ve daha kaliteli bir eğitim sistemi kurmak için küresel söylem ve politikalar ekseninde ve özellikle küreselleşmenin taşıyıcı aktörleri olan DB, OECD, AB gibi çeşitli ulus-üstü kuruluşların beşeri ve finansal desteği ile tüm kademelerde eğitim sistemini yeniden yapılandırmıştır. Öncelikle, öğretim programları/müfredatlar yapılandırmacılık, öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ teorisi ekseninde yenilenmiştir. 2003 yılında hazırlıklarına başlanan ve 2004–2005 eğitim ve öğretim yılında dokuz il ve 120 okulda pilot uygulaması yapılan yeni ilköğretim programları (müfredatları), 2005–2006 öğretim yılında, bir yıllık pilot çalışmanın ardından tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır. Buna ilaveten uluslararası kuruluşların finansal ve beşeri desteği ile yürütülen projelerle, okulların fiziki ve teknolojik kapasitesi geliştirilmiştir.

Türk eğitim sistemi, özellikle 2003 yılından itibaren, uluslararası kuruluşların beşeri ve finansal desteği ile birçok proje ve program ile yenilenmiştir. Fakat Türk eğitim sisteminde ve eğitim politikalarında yaşanan dönüşümleri analiz eden çalışmalar

oldukça sınırlı kalmıştır. Eğitim sisteminde gerçekleşen dönüşümler sosyologların, siyaset bilimcilerin ve eğitim bilimcilerin pek ilgisini çekmemiştir. Bu dönemde yapılan çalışmalar, genellikle eğitim bilimciler tarafından yapılmıştır ve eğitim sisteminde yaşanan yapısal dönüşümleri analiz etmekten uzaktır. Bu çalışmalar aşağıda açıklandığı gibi beş grup altında toplanabilir:

1. Eğitim reformlarının temel bileşenleri olan teorik yaklaşımları özetleyen, yapılandırmacılık, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zeka yöntemi gibi yaklaşımların eğitim sisteminde nasıl kullanılacağını ve öğrenci başarısına etkilerini tartışan, yeni sistemin tüm söylemlerini onaylayan, eleştirel bakış içermeyen, literatür özeti niteliğindeki çalışmalar (örn. Arslan, 2009; Başibüyük, 2004);
2. Reformlar sonrasında eğitim bilimciler tarafından, reformlarla birlikte uygulanmaya konan yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitimin, “geleneksel” eğitime üstünlüğünü gösteren deneysel çalışmalar. Farklı sınıf düzeylerinde ve dersler için uygulanan -fen bilgisi dersinde (örn. Andaç, 2009; Demirci, 2009; Şengül, 2006), sosyal bilgiler dersinde (örn. Cırık, 2005), geometri dersinde (örn. Güngör, 2005)- bu deneysel çalışmalar, yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma üstünlüğünü göstermektedir;
3. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin reformları nasıl algıladıklarını inceleyen çalışmalar. Öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin algısına odaklanan bu çalışmalarda, eğitim reformu ile birlikte eğitim sisteminde çok önemli değişimin yaşandığı, öğrencilerin okulda bulunmaktan zevk aldıkları, kendilerine güvenlerinin arttığı tespit edilmiştir. (örn. Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010; Aykaç ve Başar, 2005; Ersoy ve Kaya, 2009);
4. Reformlar sonrasında sosyolojik boyutta, eğitime erişimi ve eğitim başarısını belirleyen sosyoekonomik faktörleri analiz etmeye yönelik çalışmalar. Sayısı

çok az olan bu çalışmalar, okul kaynaklarının, öğretim yöntemlerinin, sosyoekonomik faktörlerin, coğrafi bölge ve yerleşim biriminin öğretim başarısı üzerine etkisini analiz etmektedir (örn. Akar, H. 2010; Çalışkan, 2008; Dinçer ve Kolaşın, 2009; Engin-Demir, 2009).

5. Eğitim politikalarındaki dönüşüme odaklanan ve eğitim politikalarında dönüşümü küreselleşme ve neoliberalizm bağlamında açıklayan çalışmalar. Küreselleşme ve neoliberalizmin Türkiye’deki özgün gelişimini ihmal eden bu çalışmalar, sadece politika belgelerindeki dönüşümlere ve “niyetlere” odaklanarak ve reformların uygulanma süreci ve etkisini ihmal ederek, eğitim sisteminin küreselleştiğini ve neoliberalleştiğini iddia ederler. Türkiye’nin Uluslararası Para Fonu (IMF), DB’nin kamu politikalarındaki etkilerine, Hizmet Ticareti Genel Anlaşmasını (GATS) imzalamasına ve özel sektöre tanınan ayrıcalıklara bakarak bir değerlendirmede bulunan bu tür çalışmalar, yapılan bu analizlerde ademi merkezileşme ve eğitimin özelleşme taleplerinin hükümet programlarında ve uluslararası kuruluşların projelerinde ve raporlarında yer almasını eğitim sisteminin neoliberal piyasa ekonomilerine indirgenmesi olarak değerlendirirler (örn. Ercan, 1998, 1999; Sayılan, 2007; Ünal ve Özsoy, 1999).

Eğitim sosyolojisi, eğitimi bir toplumsal kurum olarak tanımlamakta ve bu kurumun diğer sosyal kurumlar ile ilişkisini analiz etmektedir. Eğitim sosyologları eğitim sistemlerinin birçok bileşenini –etkileşim, sınıf ve akran grupları, okul örgütlenmesi ve ulusal/uluslararası eğitim sistemleri gibi- incelemektedir. Sosyologlar, eğitimi toplumu oluşturan temel kurum olarak tanımlar ve çalışırken eğitimi daha geniş bir çerçeveden, kurumların kendi aralarındaki ilişkileri bağlamında - aile, din, siyaset, ekonomi, sağlık – ele almaktadırlar. Bu bağlamda eğitim ile ilgilenen sosyologlar bazı temel sorular sormaktadır: Okulların fiziksel yapısı ve örgütlenmesinin okul içinde öğrencilerin öğrenmelerini ve birbirleri arasındaki ilişkilerini nasıl etkilemektedir? Okullardaki enformel ilişkiler ve beklentiler hangi yollarla öğrencilerin öğrenmelerini ve okuldaki tecrübelerini etkilemektedir? Okullarda çocuklara öğretilen bilgiler nasıl seçilmekte ve

yapılandırılmaktadır? Öğrencilerin ırk, sosyal sınıf, cinsiyetleri gibi unsurlar, okul tecrübelerini nasıl etkilemekte ve toplumdaki eşitsizliği nasıl yansıtmaktadır? Bu ve buna benzer sorular eğitim sosyologlarının cevap aradıkları temel sorularıdır. Aslında eğitimin sosyolojisi, eğitimin amacını, biçimini, eğitim organizasyonlarındaki insanların etkileşimini daha derinden anlamakla uğraşmaktadır. Eğitim, sosyologların en önemli çalışma alanlarından olan sosyal kurumdur. Bundan dolayı, bir sosyal kurum olarak eğitimin yapısı, süreçleri ve bu kurumun içindeki etkileşim kalıpları sosyologların ilgi alanındadır (Ballantine ve Spade, 2008a).

Eğitim üzerine çalışan sosyologlar, genelde çalışmalarını üç temel sosyolojik gelenek içinde yürütmektedirler. İşlevselci ve çatışmacı yaklaşımlar, ikisi makro-sosyolojik bir perspektifle, sistem ve yapı kavramları ekseninde, büyük toplumsal yapıda meydana gelen gelişmeleri incelemektedir. Her ikisi de makro düzeyde, daha büyük sosyal yapıda meydana gelen değişimle ilgilenmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki, büyük sosyal yapı içinde, daha çok uyumun ve toplumsal düzenin nasıl gerçekleştiğine odaklanırken, ikincisi ise eğitimi toplumsal eşitsizliğin taşıyıcısı olarak tanımlamakta ve eşitsizliğin eğitim ve okullaşma yolu ile nasıl üretildiğini incelemektedir. Üçüncü temel yaklaşım ise mikro düzeyde kişiler arası etkileşime odaklanan etkileşimci yaklaşımdır. Etkileşimciler ise okullarda gerçekliğin bireyler arası ilişkiler ve sembollerle nasıl kurulduğunu analiz etmektedirler.

Makro düzey analiz yapan sosyologlar, daha büyük sosyal ve kültürel sisteme odaklanır. Makro teorilerden en önemlisi işlevselciliktir. İşlevselcilik eğitim sisteminin nasıl işlediğini ve topluma ne tür hizmetlerde bulunduğunu analiz etmektedir. İşlevselcilik, sistemci bakış içinde eğitimi toplumdaki bir kurum olarak tanımlamakta ve toplumun daha huzurlu bir şekilde devam etmesi ile ilgilenmektedir. Dahası, işlevselciler, eğitim ve diğer toplumsal kurumlar arasındaki ilişkileri analiz ederek, toplumun varlığını nasıl devam ettireceği üzerinde çalışmaktadırlar. Bu yaklaşıma göre, her parça –eğitim, aile siyaset ve ekonomik sistemler, sağlık, din- biribiri ile ilişkili ve birilerini belirlemekte, birlikte çalışarak sosyal sistemin ve toplumun sağlıklı bir şekilde işlemlerini sağlarlar (Ballantine ve Spade, 2008c).

İşlevselciliğin ve eğitime işlevselci yaklaşımın en önemli ismi Durkheim'dır. Durkheim, eğitimin toplum için işlevi, eğitim ve sosyal değişme arasındaki ilişki, sosyal rolleri benimsemede genç insanları hazırlamada eğitimin rolü, sınıflarda ve okullarda gelişen toplumsal sistem üzerine çalışmalar yapmıştır. Durkheim'a göre eğitimin temel işlevi, sosyal bütünlük için gerekli ortak ahlaki kodları üreterek toplumsal birliği sağlamaktır. Durkheim'a göre okullar, çocukları sosyal bir varlık olarak ve uygun sosyal değerler geliştirerek topluma hazırlamaktadır (Ballantine ve Spade, 2008c). Bu noktada okulların en temel işlevi, toplumun varlığının bir düzen içinde devam etmesini sağlayan, bilgi ve davranışların bir sonraki nesle aktarımını sağlamaktır. İşlevselci sosyologlar, ahlaki ve mesleki disiplin ve değerlerin, eğitim ile aktarımını toplumun yaşaması için gerekli bir unsur olarak tanımlamaktadırlar. Bu bakış açısına göre, eğitim, gençleri toplumun bir üyesi olarak yetiştirmeyi hedefleyen toplumsal bir kurumdur. Eğer, toplumun üyeleri gerekli bilgi ve beceri ile donatılmazsa, toplumun yaşamı tehlikeydedir (Ballantine ve Spade, 2008b).

Parsons'un yapısal işlevselci yaklaşımı, toplumsal yaşamı bir tür yaşayan sistem olarak tanımlamaktadır. Sistem vurgusu Parsons'un teorisinde önemli bir yer kaplar ve bu kavram, teorisinin yapısal kısmını, sisteminin parçaları ile ilişkisi ise işlevselci kısmı oluşturmaktadır. Parsons en temelde sosyal düzenin nasıl sağlandığı ve sistemin parçalarının birbirleri ile ilişkisi ile ilgilenmiş ve eylem sisteminin aktörler arası ilişkilerden kurulduğunu belirtmiştir. Eylem birimi aktörler, anlamlar ve fiziksel sosyal nesneler, normlar ve değerleri içeren bir çevrede gerçekleşmektedir. Parsons hangi düzeyde olursa olsun her sistemin ve onun alt sistemlerinin dört temel ihtiyacı ve gereksini karşılaması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar işlevsel önkoşullardır. 1. her sistem çevresine uyum sağlamalıdır (adaptasyon); 2. her sistem amaçlarını başarmak için kaynaklarını seferber etmelidir (amaca ulaşma); 3. her sistem parçalar arası iç koordinasyonu sağlamalı ve sapmalarla baş edebilmelidir (bütünleşme); 4. her sistem kendisini mümkün olduğu kadar dengede tutabilmelidir (kalıp korunması) (Craib, 1992, s.43).

Parsons'a göre, eğitim toplum için temel bir işlevi görmekte ve genç insanları demokratik bir topluma hazırlamaktadır. Bu yaklaşıma göre, eğitimin asli işlevi, sosyalizasyondur. Başka bir ifade ile bireyleri, toplumun daha üretken bir üyesi olarak yetiştirmektir. Toplumlar eğitimi kültürleri, değerleri, becerileri ve bilgileri gibi temel unsurları aktarmak için kullanırlar. Buna ilaveten, bugünün modern toplumunda iş için gereken beceriler artık okullarda öğrenilmektedir. Hatta okullar yoluyla toplumsal bütünleşme, toplumsal rollerin öğrenilmesi gerçekleşir (Ballantine ve Spade, 2008c). Kısacası, Parsons'un sistemci yaklaşımı eğitim ve diğer toplumsal kurumlar arasındaki işlevsel ilişkileri ile meşguldür.

Eğitim sosyolojisindeki ikinci önemli gelenek ise çatışmacı yaklaşımdır. Çatışmacılar, okulların toplumsal eşitsizliği nasıl yeniden ürettiği, daha üst sınıfların nasıl daha iyi ekonomik sosyal ve prestijli işleri yaptığı, daha düşük grupların ise neden daha dezavantajlı bir halde olduğu sorularına cevap ararlar. Dahası, sosyal tabakalaşmanın eğitim yolu ile üretilmesini ve sosyoekonomik yapının eğitim başarısı ile ilişkisini analiz etmektedir (Apple, 1986; Hammersley, 1996; Meyer ve Baker, 1996). Dahası öğretim müfredatları yolu ile iktidar ilişkileri ve eşitsizliğin nasıl yeniden üretildiği çalışılmaktadır (Apple, 1986). Örneğin, Bowles ve Gintis okulların, eşitsizliği nasıl yeniden ürettiğini, toplumdaki sınıf ve iktidar farklılıklarını yarattığını, kapitalist toplumu yeniden ürettiğini, öğrenci seçme ve yerleştirme süreçleri ile toplumdaki hiyerarşinin sağladığını analiz etmiştir. Bourdieu ise kültürel ve sosyal sermaye kavramları ile okullarda eşitsizliğin yeniden nasıl üretildiğine odaklanmıştır. Bourdieu, burada öğrencinin okula getirdiği sosyal ve kültürel kaynakların eğitimdeki eşitsizliği ürettiğini, kültürel sermayesi daha gelişmiş olanları daha avantajlı kıldığını belirterek eşitsizliğin yeniden üretildiğini vurgulamıştır (Ballantine ve Spade, 2008b). Bernstein, çalışmalarında, kodların ve okulda, müfredatta kullanılan dilin, sosyal sınıfları nasıl yeniden ürettiği ile meşgul olmuştur. Dilsel farkların bir sonraki nesle aktarımına bakarak, eşitsizliğin nasıl devam ettiğini analiz etmiştir. Bernstein, sosyal sınıfların ve iktidar ilişkilerinin pedagojik pratikleri nasıl etkilediğini, eğitimsel pratiklerin hâkim biçimlerine, iç işleyişlerine bakarak okulların ideolojik unsurları yeniden nasıl ürettiklerini incelemiştir (Sadovnik, 2008).

Çatışmacılar, işlevselciler gibi eğitimi toplumsal bir kurum olarak ele alırlar ve bu kurumun diğer toplumsal kurumlar ile ilişkisi bağlamında incelerler. Çatışmacıların, işlevselcilerden temel farkı, okulu ve eğitimi politik olarak tarafsız ve liyakate dayalı, çocukların kendi becerilerini ifade ettiği bir sistem olarak değil, okulun eşitsizliğin kaynağı olduğunu ve okuldaki ve okul sonrası başarının kişinin sosyal sistemde sahip olduğu yerle ilişkili olduğunu vurgulamasıdır. Bundan dolayı, okulların eşit bir eğitim vermesi ve çocukların eşit imkânlarla sahip olması mümkün değildir. Başarı, farklılaşması sadece, zekâ ya da yetenek ile ilgi değil, çocuğun sosyoekonomik, ırki, dilsel vb. gibi taşıdığı faktörlerle ilgilidir. Daha somut ifade etmek gerekirse, fakir ve azınlık grup çocukları genelde akademik becerileri daha düşük olan grupta yer alırken, orta ve yüksek gruptakiler daha farklı bir müfredat ile eğitim görerek toplumdaki eşitsizlik yeniden üretilmektedir (Ballantine ve Spade, 2008b, s.14)

1960 öncesinde özellikle yapısal işlevselciliğin hâkim olduğu dönemde, eğitim sosyologları daha işlevselci bir pozisyon ile aydınlanmacı geleneğin eğitime atfettiği pozitif önem çerçevesinde, eğitimin toplumsal eşitsizliği aşmak için nasıl bir araç olarak kullanıldığına yönelik çalışmalar yapmışlardır. Fakat 1960’lardan itibaren eğitim yolu ile eşitsizliğin yeniden nasıl üretildiği konusu özellikle, Illich, Bourdieu, Bernstein, Bowles ve Gintis’in çalışmaları ile eğitim sosyolojisine yeni bir yön vermiştir. Zaten bu yaklaşım “yeni” eğitim sosyoloji olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşım içinde değerlendirebileceğimiz çalışmalar, eşitsizliğin okullaşmanın çeşitli pratikleri ile nasıl yeniden üretildiğini analiz etmekte, öğrenci ya da eğitim başarıları ile çevresel, sosyal, kültürel, ekonomik, etnik faktörler arasındaki ilişkileri ele almaktadır.

Eğitim sosyolojisindeki üçüncü önemli teorik yaklaşım ise George Herbert Mead ve Charles Horton Cooley etkileşimci bakış açısından beslenen sembolik etkileşim ya da etkileşimci yaklaşımdır. Bu bakış açısına göre, sosyal etkileşimler anlamları; anlamlarda içinde yaşanan dünyayı kurar (Craib, 1992). Mikro düzeyde yürütülen çalışmalar, daha çok kişiler arası davranış ve etkileşime odaklanır ve analizde toplumu bir bütün olarak algılamaktan ziyade, bireylerin sembolleri gündelik yaşam gerçekliğini kurmak için

nasıl kullandığı ve içinde yaşadıkları çevreyi nasıl kurduğu ile meşguldür (Ballantine ve Spade, 2008b). Etkileşimci bakış açısına göre, semboller, etkileşimlerimizi çevreleyen fikirler ya da kavramlardır. Bu kişilerarası iletişim ve etkileşim sonrasında kullanılan semboller bizim sosyal gerçekliğimizi belirler. Mead'e göre semboller tamamlanmış bir gerçeklik olmaktan ziyade, devam eden bir süreç halindedir (Polama, 1993).

Bu bakış açısı, işlevselci ve çatışmacı okullar gibi eğitim ile ilgili makro düzey sistemi yapı gibi kavramlarla değil, mikro düzeyde okullarda gerçekleşen, sembollere, süreçlere ve etkileşimlere ilgilendir (Ballantine ve Spade, 2008b). İşlevselci ve çatışmacı yaklaşım daha genel bir düzeyden yapı ve sistem ekseninden bakarak, büyük fotoğrafta ne gerçekleştiğini analiz ederken, etkileşimciler gündelik düzeyde okullarda ne olduğunu incelerler (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994).

Mikro düzeyde okullarda ne yaşandığı ile ilgilenen etkileşimci bakış açısını benimseyen sosyologlar, davranışlar, değerler, etkileşimler ve sembollerin okullarda yaşanan gerçekliği nasıl kurduğu üzerine çalışırlar. Örneğin, "Jonny niçin okuyamaz?" sorusunu bu yaklaşım, mikro düzeyde sınıf içindeki etkileşim ve tecrübeler ile açıklamaktadır. Daha somut ifade etmek gerekirse, etkileşimci bir bakışa sahip etiketleme teorisine göre, eğer Jonny'e aptal olduğu söylenirse ve Jonny'de bunu değiştirmek için çalışmazsa bu aptal etiketi kendi kendini doğrulayan bir kehanet haline gelmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğretmenin, öğrencinin ırk, sınıf, etnik ve dini vb. algısı, arkaplan beklentilerinin öğrencinin özalgısı ve başarı düzeyini belirlemektedir. Etkileşimci yaklaşımlar, bireylerin kendilerini nasıl kurduğu ile ilgilenmektedir. Etkileşimci yaklaşım içinde de eşitsizliğin nasıl üretildiği gibi makro düzey sorular ilgi alanına girmektedir. Burada eşitsizlik çalışmaları çocukların okula semboller, dil ve etkileşimleri içinde çalışılmaktadır (Ballantine ve Spade, 2008c, ss. 6-7)

Bu çalışma makro düzeyde eğitim sisteminde meydana gelen değişime odaklanmaktadır. Eğitim sisteminde dönüşümler analiz edilirken, yapısal işlevselcilerin kullandıkları sistem ve yapı kavramları benimsenmiştir. Eğitim, toplumsal bir kurum olarak ele alınmış ve eğitimin diğer sosyolojik kurumlarla ilişkisine bakılmıştır. Bu

çalışma, sistem yaklaşımı ekseninde eğitim sisteminde meydana gelen dönüşümleri analiz ettiğinden, eğitim sistemi bir bütün, bütünleşmiş dinamik bir entite olarak ele alınmaktadır. Çünkü eğitim, aile, ekonomi, siyaset gibi sosyal kurumlar birbirine karşılıklı olarak bağımlıdır. Birinde meydana gelen değişim diğer kurumlarda değişime neden olur. Örneğin ailenin çocuğun eğitime yönelik tutumu, çocuğun okuldaki deneyimlerini farklılaştırır. Devletin ekonomi politikalarındaki değişim doğrudan eğitimin örgütlenmesini ve yapılanmasını etkilemektedir. Bundan dolayı eğitim üzerine yapılacak çalışmalar, ne okulun çevresindeki grupları, örgütlenmeleri kurumları ne de küresel toplumu ihmal etmemelidir çünkü bu alanlarda gerçekleşen değişimler doğrudan okullardaki uygulamaları belirlemektedir. Neticede hiçbir okul boşlukta var olmamaktadır (Ballantine ve Spade, 2008a).

Bu sistemci yaklaşım, tüm sistemi kavramsallaştırma ve parçaların birbirleri ile uyumu ve birlikte nasıl çalıştığını anlamayı sağlar. Bu bakış ile sistem içindeki ilişki ağlar ve karmaşık ilişkiler görülebilir. Eğitim sistemi bir kurum ve örgüt olarak, okul ve sınıflardan ve burada gerçekleşen ilişkilerden, pozisyonlardan, rollerden ve işlevlerden daha fazlasını ifade etmektedir. Çünkü çevresel faktörler okullarda ne olacağının belirleyicisidir. Burada çevre ile asıl ifade edilmek istenen eğitim sistemini çevreleyen ve onu etkileyen her şeydir. Örneğin sosyal ve politik yasal değişiklikler gibi. Bu çevresel faktörlerin, eğitim politikalarını ve eğitim sisteminin örgütlenmesinde neden olduğu değişimler kadar, tüm değişimlerin öğrencilerin etkileşimlerinde ne tür değişimlere neden olduğu da çalışmaktadır (Ballantine ve Spade, 2008a).

Bu çalışma, işlevselci yaklaşımdan beslenmekle birlikte, klasik işlevselci bir çalışmadan farklılaşmaktadır. Klasik eğitim sosyolojisi çalışmaları sosyalleşme ya da eşitsizliğin yeniden üretimine odaklanırken, 1980'lerden sonra eğitim sosyolojisinin temel ilgisi değişmiş; eğitim politikalarında yaşanan dönüşümlere odaklanmıştır. Dünyada, özellikle 1980'lerden itibaren eğitim politikalarında yaşanan dönüşüm, eğitim sosyolojisi araştırmalarının merkezini oluşturmuştur. 1980 sonrasında eğitim sistemlerinin çok sık olarak yeniden düzenlenmesi, reform söyleminin daima gündemde olması, sosyolojinin ve eğitim sosyolojisinin eğitim politikalarına ilgisini artmıştır (Shain ve Ozga, 2001;

Trent vd., 1985). Özellikle 1990'lerden itibaren, eğitim sistemlerinin sıklıkla reformlar ile çevrelenmiş olması, eğitim politikaları konusunda yoğunlaşmaya neden olmuştur. Eğitim sisteminde sürekli reform gündeminin var olması nedeniyle, reformların, sistemin örgütlenmesinde, öğrenci başarılarında, okullaşma biçimlerinde, okul kültüründe, öğretmenlerin öğretim tarzında, eğitimde çeşitli nedenlerden kaynaklanan eşitsizliğin azaltılmasında nasıl bir dönüşüme yol açtığına ilişkin araştırmalar yapılmaktadır. Bu tür araştırmalar yapan disiplin eğitim politikaları sosyolojisi olarak tanımlanmaktadır (Lingard ve Ozga, 2007).

Bu çalışma, yapısal işlevselci yaklaşım ekseninde, eğitim sisteminde yaşanan dönüşümleri analiz etmektedir. Eğitim sistemindeki dönüşümleri, hem ulusal politikalar hem de okullaşma düzeyinde uygulayıcıların tecrübeleri ekseninde analiz eden bu çalışma, küreselleşme, uluslararası kuruluşlarla ilişkiler, Türkiye'nin siyasal, sosyal ve ekonomik gelişmeleri, siyasal kültür ekseninde incelemektedir. Çünkü bu çalışma, toplumsal kurumların birbirine bağımlı olduğunu ve birinde meydana gelen değişimin diğerini etkilediğini kabul etmektedir. Dahası, uygulanan reformların etkinliğinin ise tam bu siyasal, sosyal ve ekonomik bağlam içinde anlam bulduğunu benimsemektedir.

Bu çalışma, teorik çerçeve, ulusal eğitim politikalarında yaşanan dönüşüm ve okullaşma biçimlerinde/okullarda yaşanan dönüşüm olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Teorik çerçeve iki farklı zeminde kurulmuştur. İlk olarak, küresel eğitim reform modelleri ve programları tartışılmış ve bunların eğitimin kalitesi ve başarısı ile ilişkisi ele alınmıştır. İkinci olarak ise, eğitim reformlarının ulusal eğitim sistemlerinde ve okullaşma biçimlerinde nasıl bir dönüşüme neden olduğu analiz edilmiştir. Eğitim reformları ile ulusal eğitim sistemlerinin yaşadığı dönüşüm üç farklı teorik yaklaşım üzerinden tartışılmıştır. Bu yaklaşımlardan ilki ulusal eğitim sistemlerinin küresel/uluslararası modele yakınsadığını iddia eden dünya kültür teorisi/yeni kurumsallaşmacı yaklaşımdır. İkinci yaklaşım, ulusal eğitim sistemlerinin kendi özgün eğitim sistemlerini korumaya devam ettiğini, ulusal hükümetler küresel reform modellerini alırken seçmeci ve eklektik bir tavır ile reformları aldığını iddia eden politika ödünç alma teorileri ve dışsallaştırma (externalization) yaklaşımıdır. Üçüncü

yaklaşım ise; okullaşma düzeyinde uygulanan politikaların okullaşma biçimlerinde ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerindeki değişimini analiz eden melez yaklaşımdır.

Ulusal eğitim politikalarındaki dönüşüm farklı alt başlıklar halinde tartışılmıştır. Ulusal eğitim politikaları tartışmaları tarihsel olarak iki farklı dönemde incelenmiştir. 2004 müfredat reformları çalışmalarına bir zemin oluşturması için öncelikli olarak reformların arka planı tartışılmıştır. Bunun için 1996 yılı bir başlangıç olarak kabul edilmiştir. Çünkü bu tarihte düzenlenen XV. Milli Eğitim Şurası'nda, hazırlanan VII. Kalkınma Planı'nda ve 15 Yıllık Eğitim Ana Planı'nda çok yönlü ve kapsamlı bir reforma ihtiyaç duyulduğu belirtilmiş ve kapsamlı bir reform planı hazırlanmıştır. Bundan dolayı 2004 müfredat reformuna kadar geçen sürede eğitim sisteminin sorunlarının nasıl kavramsallaştırıldığı, uygulanan eğitim reformları ve reformların etkileri analiz edilmiştir. Buna ilaveten, bu dönemde kapsamlı bir reform programının hazırlanmasına rağmen neden uygulanmadığı, uygulanan reformların neden başarısız olduğu, dönemin sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmeleri ve Türkiye'nin politik kültürü ekseninde ele alınmıştır. Daha sonra kapsamlı reformların uygulanması ve Türkiye'nin uluslararası kuruluşlar ile kurduğu ilişkiler tartışılmıştır.

2003¹ sonrası dönemde eğitim sisteminde gerçekleşen reformlar, müfredat reformları merkezde olmak üzere, müfredatlarda ve öğretim yöntemlerinde, okullaşma oranlarında ve okul kaynaklarında, eğitimin yönetiminde gerçekleşen değişimler esas alınarak incelenmiştir. Bunun için ilk olarak müfredat reformlarının gerçekleşme süreci, müfredat reformlarının temel yaklaşımı, reformun toplumsal meşruiyeti nasıl kazandığı analiz edilmiştir. Özellikle reformların toplumsal meşruiyet kazanma sürecinde, medyanın ve köşe yazarlarının, sivil toplum örgütlerinin ve eğitimcilerin reformlara yönelik tutumları tartışılmıştır. Daha sonra bakanlığın eğitim reformlarını meşrulaştırırken uluslararası çalışmalardan nasıl faydalandığı incelenmiştir. Buna ilaveten, 2000'li yıllar boyunca uygulanan, özellikle okullaşma göstergeleri ve okul kaynaklarını geliştirmeye yönelik, çalışmalar incelenmiştir. Bu bölümde son olarak

¹ Müfredat reformları 2004 yılında gerçekleşmiştir. Fakat reform çalışmaları 2003 yılında başladığından tarihsel olarak eğitim reformlarını dönemleştirirken 2003 sonrası dönem ifadesi kullanıldı.

2000’li yıllar boyunca büyük beşeri ve finansal kaynaklarla gerçekleştirilen reformların, eğitimin kalitesini nasıl etkilediği tartışılmıştır. Eğitim kalitesi, öğrenci performanslarında/öğrenme düzeylerinde zaman içinde yaşanan gelişme ve öğrenci başarılarının sosyoekonomik yapı, coğrafi bölge ve yerleşim birimi gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığı ekseninde tartışılmıştır. Bu tartışma için 2000’li yıllar boyunca düzenlenen ulusal Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) gibi kademeler arası geçiş sınavlarının ve ÖBBS gibi öğrenci başarısı değerlendirme çalışmalarının sonuçları ve Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Çalışmalarındaki Yönelimler (TIMSS), Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Okuma Becerileri Çalışmalarındaki Gelişmeler (PIRLS) gibi uluslararası öğrenci başarısı belirleme çalışmalarının sonuçları kullanılmıştır.

Üçüncü kısımda ise eğitim reformlarının okullaşma biçimlerinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde nasıl bir dönüşüm yaşandığı incelenmiştir. Bu bölümde öncelikli olarak öğretmenlerin müfredat reformlarını nasıl değerlendirdiği ele alınmıştır. Daha sonra, öğretmenlerin öğretim tarzlarında nasıl bir değişime neden olduğu, öğretmenlerin reformların hangi bileşenlerini uyguladıkları, hangi bileşenlerini uygulamadıkları ya da uygulayamadıkları tartışılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim sistemindeki reformların eğitimin kalitesine etkisini nasıl değerlendirdikleri ele alınmıştır. Son olarak, öğretmenlerin eğitim sisteminde en önemli sorunlar olarak neleri tanımladığı incelenmiştir.

1. BÖLÜM

ÇALIŞMANIN KONUSU, AMACI VE YÖNTEMİ

1.1. ÇALIŞMANIN KONUSU VE ÖNEMİ

Türkiye, eğitim sisteminin sorunlarını çözmek ve daha kaliteli bir eğitim sistemi kurmak için küresel söylem ve politikalar ekseninde ve özellikle küreselleşmenin taşıyıcı aktörleri olan DB, OECD, AB gibi çeşitli ulus-üstü kuruluşların beşeri ve finansal desteği ile tüm kademelerde eğitim sistemini 2003 yılından itibaren yeniden yapılandırmıştır. Öncelikle öğretim programları/müfredatlar yapılandırmacılık, öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ teorisi ekseninde yenilenmiştir. 2003 yılında hazırlıklarına başlanan ve 2004–2005 eğitim ve öğretim yılında dokuz il ve 120 okulda pilot uygulaması yapılan yeni ilköğretim programları (müfredatları), 2005–2006 öğretim yılında, bir yıllık pilot çalışmanın ardından tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır. Buna ilaveten uluslararası kuruluşların finansal ve beşeri desteği ile yürütülen projelerle, okulların fiziki ve teknolojik kapasitesi geliştirilmiştir.

Bu çalışma, daha önce ifade edildiği üzere, yeni dönem eğitim sosyolojisi çalışmaları kapsamında, eğitim politikalarında yaşanan dönüşümleri analiz etmektedir. Eğitim politikalarında yaşanan dönüşümlerin hem ulusal politikalar hem de okullaşma düzeyinde nasıl bir dönüşüm yaşandığına odaklanmaktadır. Küreselleşmeye referans verilerek ve küresel güçlerin beşeri ve finansal desteği ile gerçekleşen eğitim reformları, Türkiye eğitim sisteminde nasıl bir yapısal dönüşüme neden olduğu, spesifik olarak ilköğretim müfredatları ve ilköğretimin okullaşma biçimlerinde nasıl bir değişime neden olduğu, bu çalışmanın merkezi temasıdır.

Bu çalışma eğitim sistemindeki tüm reformları analiz etmekten ziyade 2004 yılında gerçekleştirilen ilköğretim müfredat reformlarını merkeze alarak –müfredat reformlarının bileşenleri ve kesişenleri olarak- gerçekleştirilen reformların, ilköğretim

sisteminde neden olduğu dönüşümlere, eğitim sisteminin kalitesinde ve başarısında neden olduğu gelişmelere odaklanmaktadır. Milli eğitim sisteminde okulöncesi, ortaöğretim ve mesleki eğitim sisteminde uygulanan reformlar, bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Ancak eğitim sisteminin diğer alanındaki reformlara yalnızca ilköğretim sistemine etkileri bağlamında değinilmiştir.

Bu çalışma, yaklaşık son on yıldır eğitim sisteminde, spesifik olarak ilköğretim sisteminde, oldukça büyük beşeri ve finansal kaynaklar harcanarak gerçekleştirilen reformların hem eğitim sistemi hem de eğitimin kalitesi üzerindeki etkilerini analiz etmektedir. Eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşüm süreci yaşanmasına rağmen, reformların neden olduğu etki ne bakanlık ne de akademisyenler tarafından yeteri kadar ilgi görmemiştir. Giriş kısmında bahsettiğimiz üzerine eğitim üzerine yapılan çalışmalar farklı alanlara odaklanmış, eğitim sisteminde yaşanan dönüşümlerin okullar üzerindeki ya da öğrenci başarısına etkisi ihmal edilmiştir. Tam bu noktada bu çalışma, müfredat reformu merkezinde gerçekleşen değişimleri analiz etmesi nedeniyle önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Başka bir ifade ile bu çalışma yalnızca politikalarda yaşanan değişim ve dönüşümü değerlendirmemekte, buna ilaveten uygulayıcı olan öğretmenlerin reformları nasıl tecrübe ettiğı ve uyguladığını analiz etmektedir.

1.2. ÇALIŞMANIN AMACI

Son on yılda özellikle uluslararası kuruluşların finansal ve beşeri desteğı ile birlikte Türkiye eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformların eğitim sisteminde ve okullaşma biçiminde nasıl bir dönüşüme neden olduğunu ve tüm bu reformların eğitim sisteminin performansını/kalitesini nasıl etkilediğini analiz etmek bu çalışmanın temel amacıdır. Bu çalışma, 2004 yılında gerçekleştirilen ilköğretim müfredat reformunu merkeze alarak, ilköğretim sisteminde yaşanan değişimleri ulusal politikalar ve okullaşma düzeyinde incelemektedir. Ayrıca, bu çalışmada, müfredat reformlarının etkinliğini artırmak için uygulanan okullaşma ve okulların kaynaklarını ve göstergelerini geliştirmeye yönelik çalışmaların ilköğretim sisteminde nasıl bir dönüşüme neden olduğu; tüm bu reformların okullaşma biçimini, okullardaki uygulamaları nasıl

dönüştürdüğü; eğitimin kalitesinde/performansında nasıl bir dönüşüm yaşandığı analiz edilmektedir.

1.3. ÇALIŞMANIN TEMEL SORULARI

Soru 1. Küresel eğitim reform modellerinin benimsenmesi ile birlikte ulusal eğitim politikaları nasıl bir dönüşüm yaşamıştır?

Soru 1.1. Uluslararası kuruluşların önerileri ve uluslararası kuruluşlarla hazırlanan ortak projeler sonrasında ulusal eğitim politikalarında nasıl bir dönüşüm yaşanmıştır?

Soru 1.2. Türkiye, eğitim sistemini yapılandırırken, küresel eğitim modellerini nasıl yerlileştirmiş ve yerelleştirmiştir?

Soru. 1.3. Türkiye, neden bazı reform modellerini ısrarla uygulamaktan imtina ederken ve ertelerken, bazı reform modellerini, büyük bir istekle uygulamaktadır?

Soru 1.4. Türkiye'nin küresel reform modellerini benimsemesinde etkili olan temel sosyoekonomik ve kültürel bağlam nedir?

Soru 2. 2000'li yıllar boyunca okullaşma, okul kaynaklarını geliştirme, öğretim programlarını ve yöntemlerini yenilemeye yönelik çalışmalar sonrasında, Türk eğitim sisteminin kalitesi nasıl bir gelişme yaşamıştır?

Soru. 2.1. Eğitim sisteminin en temel sorunu olan beşeri ve fiziki kaynakların eşitsiz dağılımı ve başarının yerleşim birimi, coğrafi bölge ve sosyoekonomik statüye göre aşırı farklılaşması sorununu çözüme kavuşturulabilmiş midir?

Soru 2.2. Oldukça büyük beşeri ve finansal kaynaklarla gerçekleştirilen reformlar sonrasında öğrenci başarıları ve performanslarında nasıl bir gelişme yaşanmıştır?

Soru 3. Eğitim reformları ile birlikte okullaşma ve öğretim biçimlerinde nasıl bir dönüşüm meydana gelmiştir?

Soru 3.1. Uygulayıcılar/öğretmenler, uygulamaya konan reformları nasıl değerlendirmektedirler?

Soru 3.2. Öğretmenler, reformların hangi bileşenlerini uygulamaktadırlar ve hangi bileşenlerini uygulamamaktadırlar?

Soru 3.3. Öğretmenler, neden reform programının bazı bileşenlerini uygularken, bazı unsurlarını uygulamamaktadırlar?

Soru 3.4. Öğretmenlerin reform modellerini uygulamasını etkileyen etmenler nelerdir? Öğretmenler reformları nasıl yerleştirmekte ve yerlileştirmektedirler?

Soru 3.5. Reformlar sonrasında okullarda öğretmenlerin yaşadıkları en önemli sorunlar nelerdir?

1.4. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma, 2004 ilköğretim müfredat reformlarını merkeze alarak, eğitim sisteminde yaşanan dönüşümleri politikalar düzeyinde yaşanan ve okullarda yaşanan dönüşümler olarak iki yönlü olarak incelemektedir. Ulusal politikalar düzeyini analiz ederken, politika belgeleri; okullaşma düzeyinde gerçekleşen dönüşümleri tespit etmek için ise nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine mülakat tekniği kullanılmış ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak veriler derlenmiştir.

Ulusal Düzeyde/Politikalarda Dönüşüm: Eğitim politikalarındaki dönüşümü anlamaya çalışan bir çalışma öncelikli olarak politika belgesinin ne olduğunu tanımlamalıdır. Burada politika belgesi kavramına verilecek cevap araştırmada incelenecek olan belgeleri ve dokümanları belirlemektedir. Aslında eğitim politikaları üzerine konuşmak oldukça geniş bir alanı içermekte ve eğitim politikalarının nasıl çalışılması gerektiği de bu bağlamda farklı entelektüel geleneklere göre değişmektedir. Örneğin, eğitim politikaları çalışmaları ABD’de daha çok eğitim yönetimi bağlamında eğitim yönetimi ve liderliği alanlarına yoğunlaşırken; İngiltere’de daha çok eğitim sosyolojisi

bağlamında ele alınmaktadır (Lingard ve Ozga, 2007: s.1). Dahası, İngiltere’de eğitim sosyolojisinin bir alt dalı olarak eğitim politikaları sosyolojisi diye bir alan tanımlanmaktadır. Bu sosyolojik gelenek müfredat çalışmalarından daha farklı ve daha geniş bir perspektifle eğitimde yaşanan dönüşümleri analiz eder. Eğitim politikaları sosyolojisi, okullaşma ile ilgili tüm metinlerle, müfredatın yanında, eğitim pratiklerini çevreleyen, oluşturan ve değişimine bakan tüm metinlerle ilgilenir (Lingard ve Ozga, 2007, ss.1-2). Bundan dolayı eğitim politikalarındaki dönüşümler yalnızca müfredat reformu belgelerine bakılarak değil, eğitimin göstergelerinde, amaçlarında, yönetiminde gerçekleşen dönüşümlere de bakarak analiz edilmiştir.

Hükümet programları, meclis tartışmaları, hükümet ve eğitim bakanlığı yetkililerinin resmi ve gayri resmi açıklamaları, bakanlık tarafından hazırlanan çeşitli program, plan ve yasal düzenlemeler, politika yapıcılarının açıklamaları bir politika belgesi olarak tanımlanabilir. Buna ilaveten eğitim ile ilgili kanun, yönetmelikler, genelgeler gibi mevzuat düzenlemeleri, hem ulusal düzeyde hem de uluslararası kuruluşlara sunulan rapor ve belgeler, politika belgesi olarak tanımlanır. Ayrıca paydaşlar -yani çıkar grupları- tarafından hazırlanan raporlar ve analizler, politika belgesinin ortaya çıkmasında, eğitim politikalarının oluşmasında ve yaygınlaşmasında etkili olduğundan bir politika belgesi olarak tanımlanır.

Özetle söylemek gerekirse bu çalışmada analiz için kullanılan veriler, eğitimle ilgili, politik, bürokratik ve paydaşlar tarafından hazırlanan raporlar, analizler ve metinlerdir. Dolayısıyla bu çalışmanın ilk kısmında hem resmi hem de paydaşlar tarafından hazırlanan rapor, analiz vb. bir veri olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda ulusal düzeyde yaşanan değişimleri görmek için reformların etkin bir şekilde uygulandığı ve müfredat reformlarının gerçekleştiği dönemden önce ve sonra olmak üzere aşağıda tanımlanan belgeler incelenmiştir.

İlk olarak 2003 öncesi dönemdeki XV. Milli eğitim Şurası, VII ve VIII. Kalkınma Planları, 15 yıllık Eğitim Ana Planı, hükümet programları (54, 55, 56, 57. hükümetler), bu dönemde bakanlık tarafından hazırlanan ve uluslararası kuruluşlara sunulan raporlar

ve dokümanlar, istatistikler ve uluslararası kuruluşlarca hazırlanan projeler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. İkinci olarak bu çalışmada ulusal düzeyde eğitim sisteminde gerçekleşen dönüşümleri analiz ederken şu belge politika belgeleri veri kaynağı olarak kullanılmıştır:

1. 58 ve 59. hükümet programları
2. Acil Eylem Planı
3. Müfredat reformu sürecinde reformu tanıtan, belge, kitapçık, broşür, dokümanlar
4. Reformlar sürecinde paydaşların katılımı ile birlikte gerçekleştirilen resmi toplantı, sempozyum ve çalıştay rapor ve tutanakları
5. Reformların paydaşlar tarafından nasıl kavramsallaştırdığını görmek için eğitim ile ilgili önemli Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) yayınları ve çalışmaları
6. AB Temel Eğitimi Destek Programı (TDEP) çerçevesinde yapılan çalışmaları tanımlayan ve değerlendiren belgeler
7. AB İlerleme Raporları
8. DB Temel Eğitim Projeleri (TEP), Eğitim Sektörü çalışması
9. OECD Temel Eğitim Raporu ve PISA sınavları
10. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), OECD, EURYDICE gibi kuruluşlar tarafından hazırlanan istatistikler ve göstergeler
11. Ulusal (Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı ÖBBS, OKS, SBS, ÖSS vb.) ve uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme (PISA, TIMMS, PIRLS) çalışmalarının sonuçları.

Okullaşma/Uygulama Düzeyi: Bu çalışma, reformlar sonrasında okullaşma düzeyinde yaşanan dönüşümleri, öğretmenlerin tecrübelerini merkeze alarak analiz etmektedir. Çünkü reformların asıl uygulayıcısı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, tutum, tavır ve davranışları, reformların etkinliğini, okullaşma düzeyinde yaşanan dönüşümleri belirleyen asli unsurlardır. Nitel araştırma kapsamında derinlemesine mülakat tekniği ile öğretmenlerin tecrübeleri hakkında bilgi derlenmiştir. Bundan dolayı ilk olarak kısaca nitel araştırmanın ne olduğu ve nitel çalışmanın nasıl yapılacağı tartışılmıştır. Nitel

araştırmanın tanımını vermek zordur. Hatta standartlaşmış, evrensel bir biçim olarak nitel araştırma yapmanın tek bir yolu yoktur (Marvasti, 2004; Creswell, 2007; Snape ve Spencer, 2003). Nitel araştırmanın en temel özelliği bir tanım vermekten çok, insanların içinde yaşadıkları sosyal dünyadaki fenomenleri (eylemler, kararları, inançları, değerleri vb) nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışan doğalcı ve yorumlayıcı bir araştırma türüdür (Snape ve Spencer, 2003).

Nitel araştırma nicel araştırmadan farklı bir özelliğe sahiptir: nitel araştırma, araştırmacıyı çalışmanın merkezine yerleştiren, dünyayı görünür kılmak için yorumsal ve maddi setleri içeren ve bu dünyayı oldukça farklı veri toplama teknikleri ile saha notları, mülakatlar, fotoğraflar, kayıtlar vb. ile ona ilişkin verileri derlemeye çalışan, temelde katılımcının çalışılan fenomene ilişkin attığı anlamları anlamaya yönelik, yorumsal ve doğalcı bir yaklaşımdır (Creswell 2007).

Creswell (2007) nitel araştırmanın en temel özelliğinin araştırmaya başlarken, belirli varsayımlar, dünya görüşü ve teorik bir bakış ile sosyal ve beşeri bir meseleye bireylerin ya da grupların attığı anlamı inceleyen bir araştırma problemi ile başlaması olduğunu belirtir. Nitel araştırma, katılımcıların araştırma problemine/fenomene attıkları anlamları ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Nitel araştırmada araştırmacı kilit pozisyonudadır. Çünkü araştırmacının kendisi belgeleri, veriyi toplar, davranışları gözler ve mülakatları yapar. Nitel araştırmanın en önemli özelliklerinden biri ise çoklu veri toplama araçlarının kullanılmasıdır. Nitel araştırmalarda gözlem, mülakat, çeşitli görsel dokümanların toplanması gibi veriler de kullanılır (Creswell, 2007, ss. 38-40).

Nitel araştırma, daha önce belirli bir tema hakkında literatürde çok fazla bilginin olmadığı durumlarda, daha sessiz telaffuz edilen, keşfedilmesi ve hakkında fikir sahibi olunması gereken konuları çalışırken kullanılır. Özellikle, karmaşık bir yapıya sahip, hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmak istenen konularda ve bastırılmış toplumsal kesimler üzerine çalışma yapılırken nitel çalışma tercih edilmelidir (Creswell, 2007).

Creswell (2007) beş farklı yaklaşımla nitel araştırmanın yapıldığını belirtmektedir: anlatısal, fenomenolojik, etnografik, gömülü teori (grounded theory), vaka analizi çalışması (case study). Örneğin bir kültürel grubun nasıl işlediği, inançları, dilleri, davranışları, iktidar, direniş ve tahakküm ilişkileri keşfedilmek istendiği zaman; ve bu anlamda literatürde önemli bir eksiklik var ise, çalışılan grup ve özellikleri pek bilinmiyorsa etnografi en uygun yöntemdir. Belirli bir grubun bir fenomene ilişkin tecrübeleri ve bu tecrübelerini nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarılmak isteniyorsa o zaman fenomenolojik yaklaşım tercih edilir. Bu çerçevede bu çalışma fenomenolojik yaklaşıma denk düşmektedir.

Fenomenolojik nitel çalışma yaşam deneyimlerine ve bu deneyimleri betimlemeye odaklanır. Asıl araştırılması gereken bu deneyimlerdir. Fenomenolojik nitel araştırma birçok kişinin belirli bir kavram ve fenomene ilişkin yaşanmış tecrübelerini anlamlandırmasını araştırır. Burada önemli olan, katılımcıların fenomene ilişkin tecrübelerinin ne olduğudur. Fenomenolojinin amacı bireysel tecrübeleri bir fenomene indirerek evrensel özü tanımlamaktır. Yani şeylerin gerçek doğasını kavramak için nitel araştırmacı bir fenomen üzerinde çalışır. Örneğin, nitel araştırmacı bir fenomen olarak ‘insomnia’yı seçer ve bireylerin ‘insomnia’ya ilişkin tecrübelerini anlamaya çalışır. Bireylerin bu olguya ilişkin tecrübesine bakar ve ortak yaşanan özü keşfetmeye çalışır. Burada ‘ne’yi ‘nasıl’ tecrübe ettiği betimlenir. Fenomenolojik yaklaşım ne zaman birden fazla bireyin ortak veya paylaşılmış deneyimleri anlaşılacak isteniyorsa, o zaman tercih edilir. Fenomenolojik yaklaşımla fenomenlerin özellikleri hakkında daha derin anlamlar geliştirmek için ortak tecrübeler anlaşılacak istenir (Creswell, 2007, s. 60). Fenomenolojik nitel araştırmalarda, katılımcının fenomene ilişkin tecrübelerini keşfetmeye yönelik en etkin veri toplama yöntemi derinlemesine mülakattır. Bu çalışma, öğretmenlerin gerçekleştirilen eğitim reformlarını nasıl tecrübe ettiklerini, öğretmenlerin tecrübelerinde ne tür değişimler olduğunu analiz etmeyi hedeflemektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerin tecrübelerine ilişkin detaylı bilgi toplamak için veri toplama tekniği olarak derinlemesine mülakatlar yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci bir özeliği ise öğretmenlerin tecrübeleri ekseninde eğitim politikalarının nasıl işlediğini görmeye çalışmaktadır. Marvasti (2004) bu tür araştırmaları değerlendirici araştırmalar olarak tanımlar. Politikaların uygulamadaki etkinliği ve verimliliği hakkında değerlendirme yapabilmek için süreç ve çıktı hakkında bilgi toplamak gerekir. Sürece ve çıktılara ilişkin veri toplanmasında nitel araştırma yöntemi ile etkin bir şekilde veri toplanır. Nitel araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri ile politikaların nasıl işlediğine dair yetkin bilgi derlenir. Dahası çıktıları anlama, neyin nasıl gerçekleştiği, politikaların uygulanmasını etkileyen farklı nedenleri görmeyi sağlar. Bu sayede politikaların başarılı ve başarısız yönlerini, yaptığı katkıları, bireyleri nasıl etkilediğini ve politikalara kişisel müdahaleleri görmek mümkündür. Bu tür değerlendirme araştırmaları ile program ya da politikada yaşanan değişim ve gelişim, hangi noktalarda problemlerin yaşandığı, uygulamada ne tür sorunların yaşandığı tespit edilir (Marvasti, 2004, s. 30).

1.4.1. Çalışmanın Örnekleme

Nitel araştırmada temel hedef araştırma konusu hakkında mümkün olduğu kadar geniş bilgiyi sağlayacak olan katılımcıya ulaşmaktır. Bundan dolayı rastgele-olmayan amaçlı, amaca yönelik örneklem seçimi ile en etkin şekilde veri toplanmaya çalışılır (Creswell, 2007; Marvasti, 2004). Nitel araştırmada grubun özelliklerini en iyi yansıtan, araştırmacıya en etkin ve verimli veriyi sağlayacak olan örneklem seçilir. Nitel araştırmada istatistiksel olarak temsil önemli değildir. Asıl önemli olan, örneklemin çalışılan nüfusu temsil etmesi, katılımcıların araştırılan konu hakkında gerekli tecrübeye sahip olmasıdır.

Nitel araştırmada örneklem belirlemede farklı teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan başlıca olanları, aykırı durum örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, benzeşik-homojen örnekleme, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Bu araştırmada, “maksimum çeşitlilik örnekleme” tekniği ile örneklem belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırılan problemle ilişkili bireylerin özelliklerine göre örneklem çeşitliliğini arttırmak gerekmektedir. Böyle bir örneklem ile

diğer örneklem belirleme yöntemlerine göre çok daha zengin bulgu ve sonuçlara ulaşılır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmanın asıl amacı çeşitlilik gösteren özelliklere göre ortak ya da paylaşılan olgunun olup olmadığını, bulmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 108).

Nitel araştırmada mülakat tekniği ile veri toplarken örneklem sayısının kaç kişiden oluşması gerektiği bir diğer önemli noktadır. Bu konuda yöntem kitapları genel olarak net bir sayı vermekten kaçınırlar. Çünkü kullanılan nitel araştırma yöntemine göre kaç kişi ile mülakat yapılacağı, mülakatın ne kadar süreceği, kaç kez aynı kişi ile mülakat yapılacağı değişmektedir. Örneğin anlatı çalışmalarında çok küçük gruplarla çalışma yapılır. Katılımcının yaşam hikâyesi dinlenir, katılımcı ile birçok defa görüşülür. Creswell (2007) fenomenolojik nitel çalışmalarda örneklem sayısının 5-25 arasında katılımcıdan oluşmasını ideal olarak tanımlar. Ancak önemli olan kaç kişi ile görüşüldüğünden ziyade, görüşmelerin etkinliği ve niteliğidir.

Etkin mülakat görüşmelerinde her yeni katılımcıdan elde edilen yeni veri azalmaktadır. Katılımcı sayısı arttıkça her yeni katılımcıdan daha az yeni veri elde edilmektedir. Tekrar hatırlatmak gerekirse nitel araştırmada önemli olan bir temanın ne kadar sık tekrar edildiği değildir. Dahası belirli bir istatistiksel hedefi de tutturmak gerekmemektedir. İdeal düzeyde nitel araştırmada, örneğin bir mülakatta, çok fazla ve çok zengin veri elde edilmektedir. Örneklem sayısı büyüdüğü takdirde analizleri yapmak oldukça güçleşir; kaliteli bir çalışma ortaya çıkmaz. Bundan dolayı örneklem sayısı ne çok küçük ne de çok büyük olmalıdır. Örneklem boyutunu belirleyen bazı unsurlar vardır. Eğer çalışan nüfus heterojen bir yapıya sahip ise; örneklemde çok sayıda kriter kullanılacaksa örneklem sayısının büyük olması daha uygundur. Eğer homojen yapıya sahip bir nüfus ile çalışma yapılacaksa, örneklemin büyümesi uygun değildir (Richie, 2003, ss. 83-85).

Bu çalışmada, heterojen, yani maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü çalışmanın amacı müfredat reformları sonrasında öğretmenlerin öğretim

yaklaşımlarında ve tecrübelerinde nasıl bir dönüşüm olduğunu tespit etmektir. Bundan dolayı farklı özelliklere sahip (yaş, cinsiyet, tecrübe, branş) öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu sayede, reformların farklı özelliklere sahip öğretmenler tarafından nasıl tanımlandığı, öğretmen davranışlarında, öğretim biçimlerinde nasıl bir dönüşüme neden olduğu, reformların eğitim sisteminde, okullaşma düzeyindeki etkisi hakkında daha fazla bilgi elde etmek hedeflenmiştir. Örneklemi belirlerken ikinci bir etken olarak, farklı sosyoekonomik bölgelerde bulunan okullardaki öğretmenlerle görüşülmüştür. Türkiye'deki okulların beşeri ve fizikî kaynaklar açısından aşırı farklılaşması nedeniyle, farklı niteliklere sahip okullardaki öğretmenlerin tecrübelerini tespit etmek için örneklemin seçiminde kriter olarak okulların bulunduğu çevrenin sosyoekonomik yapısı dikkate alınmıştır. Sınıf mevcutlarının çok büyük olduğu yoksul bölgedeki okullar, yine yoksul kentsel bölgede ancak okul mevcudu ve sınıf büyüklüğü daha küçük olan okullar; sosyoekonomik düzeyi daha yüksek bölgede, sınıf mevcutlarının görece daha küçük olduğu bölgedeki okullar ziyaret edilmiştir. Son olarak, Türkiye'de ilköğretim okullarının yaklaşık %98'i devlet okullarından oluşmakta, öğrencilerin yaklaşık %98'i devlet okullarına devam etmekte olduğundan dolayı, devlet okullarında çalışan öğretmenlerle mülakat yapılmıştır.

Bu çalışma, Ankara ilinde belirtilen özellikler çerçevesinde üç farklı ilçede, yedi farklı farklı devlet okulunda, yirmi yedi öğretmenle mülakat yapılarak gerçekleştirilmiştir. Okullardan üçü sosyoekonomik düzeyi düşük, ikisi sosyoekonomik düzeyi orta ve ikisi de sosyoekonomik düzey, yüksek bölgelerden seçilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük okullardan on iki öğretmenle görüşülmüş, sosyoekonomik düzeyi orta olan yerlerden sekiz yüksek sosyoekonomik çevredeki okullardan ise yedi öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşülen öğretmenlerden on dördü kadın, on üçü erkektir. Görüşülen öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında, 10 yıl ve daha az süreyle öğretmenlik yapan dokuz öğretmen ile, 10-20 yıl arası öğretmenlik yapan 12 öğretmen ile ve 20 yıldan fazla öğretmenlik yapan altı öğretmen ile görüşülmüştür. Bu çalışma kapsamında on sınıf öğretmeni ile beş Türkçe iki İngilizce öğretmeni, dört matematik, dört sosyal bilgiler ve iki din kültürü öğretmeni ile mülakat yapılmıştır. Mülakat yapılan öğretmenlerin farklı okul bölgelerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Mülakat yapılan öğretmenlerin okulların bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre cinsiyet, tecrübe branş bazında dağılımı.

Mülakat yapılan okullar	Cinsiyet		Tecrübe			Branş				Toplam
	Erkek	Kadın	1-10	11-20	20 üzeri	Sınıf öğretmeni	Türkçe/ingilizce	Matematik	Sosyal bilgiler/din	
Düşük sosyoekonomik düzey	6	6	4	5	3	4	3	2	3	12
Orta sosyoekonomik düzey	4	4	3	3	2	3	2	1	2	8
Yüksek sosyoekonomik düzey	3	4	2	4	1	3	2	1	1	7
Toplam	13	14	9	12	6	10	7	4	6	27

1.4.2. Derinlemesine Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Nitel bir araştırma tekniği olarak mülakat, araştırmacı ile katılımcı arasında gerçekleşen bilgi toplama tekniğidir. Mülakat ile gözlem sürecinde, gözlenemeyen birçok olgu hakkında bilgi elde edilebilir (Bogdan ve Biklen, 1998, ss. 93-94). Hisler, duygular, niyetler ve geçmişte gerçekleşen davranışlar ya da gözlemcinin olmadığı anda gerçekleşen olaylar hakkında gözlem yolu ile bilgi toplanamazken, mülakat ile bu tür konularda bilgi toplanabilir. Daha açık ifade etmek gerekirse, insanların dünyayı nasıl anlamlandırdığını ve onu nasıl örgütlediğini gözlemlerle tespit etmek güçtür, dolayısıyla tecrübeleri öğrenmek için katılımcılara sorular sormak gerekir (Patton, 1990). Görüşmeci, mülakat yöntemi ile katılımcıdan, onun tecrübeleri, hisleri, tavırları, ilgileri,

değerleri, düşünceleri hakkında gözleme göre daha etkili veri toplar. Burada iki nokta dikkate alınmalıdır: Mülakat sürecinde anlamın inşası sadece katılımcıya ait değil, beraber oluşturulan bir şeydir. Diğer bir nokta ise katılımcı ve araştırmacı farklı bir kültürel gelenekten geliyorsa veri elde etmekte bir sorun ortaya çıkabilir (Marshall ve Rossman, 1999, s.110).

İyi mülakat soruları keşfedici, açık uçlu, esnek, yönlendirmesiz bir niteliğe sahip olması gerekir (Marshall ve Rossman, 1999). Bu çalışmada mülakat sorularının öğretmenler için açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Sorular belirli temalar ekseninde örgütlenmiş; kişiyi yönlendiren kısa cevaplı sorular yerine açık uçlu ve daha ayrıntılı konuşmalarına imkân veren “nasıl” “neden” ve “ne” eksenli sorular hazırlanmıştır. Mülakatlar sırasında katılımcıyı yönlendirmekten kaçınılmış, soruyu daha açık hale getirmek ve daha ayrıntılı bilgi toplamak için ipuçları kullanılmıştır.

Görüşme formunda soruların düzenlenmesinde öncelikli olarak demografik sorulara ve okulun fiziksel yapısına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bu sayede görüşmeye, katılımcının daha rahat cevap verebileceği sorularla başlanması planlanmıştır. Daha sonra, bahsedilen temalar ekseninde sorular hazırlanarak, katılımcılardan maksimum derecede veri alınmasına uygun bir form oluşturulmuştur. Yazılı formda yalnızca soru biçimleri yer almasına rağmen görüşme sürecinde ipuçları ve sondalar da kullanılmıştır. İpuçları ve sondalar soruları daha anlaşılır kılmak ve daha etkin veri toplamak amacıyla belirli bir tema hakkında daha derinlemesine sorularla gerçekleştirilmiştir.

Temalar belirli bir mantıksal silsile içinde hazırlanmış ve öncelikli olarak öğretmenlerin müfredat reformlarına yönelik değerlendirmelerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Ardından ise katılımcılara öğretmenlik uygulamalarına yönelik sorular sorulmuştur. Üçüncü olarak öğretmenlerin, reformların öğrenciler üzerinde öğrenme ve davranışlarındaki gelişmeleri nasıl etkilediğine yönelik görüşlerini ortaya koyacak sorulara yer verilmiştir. Son olarak ise öğretmenlerin eğitim sisteminin temel sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri hakkındaki düşüncelerini elde etmeyi sağlayacak sorular yöneltilmiştir. Yukarıda bahsedilen unsurlar ekseninde görüşme formları

hazırlanırken, farklı ülkelerde okullaşma biçimlerinde dönüşümleri anlamayı amaçlayan çalışmalar da incelenmiştir.

Görüşme formlarının geliştirilme sürecinde ilk olarak taslak sorular hazırlanmıştır. Taslak sorular hazırlandıktan sonra öncelikli olarak eğitim konusu üzerine çalışan ve profesyonel olarak araştırma işleri yapan uzmanlardan soruları incelemesi istenmiştir. Sonrasında tez danışmanın önerileri ile taslak form yeniden düzenlenmiştir. Taslak soruların hazırlanmasından sonra görüşme formunun ne derece iyi hazırlandığına ve kullanılan ifadelerin görüşülen gruba uygun olup olmadığına ilişkin geribildirim sağlanması için dört öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında taslak formda soru sayısının fazla olduğu; bundan dolayı da görüşme süresinin çok uzamasına bağlı olarak araştırmanın odak noktasından uzaklaşıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı sorulara benzer cevapların verildiği görülmüştür. Bu problemleri aşmak için bazı sorular daha açık ve anlaşılır hale getirilmiş, soru sayısı azaltılmış ve soru formu yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulamaların analizinden sonra yeniden düzenlenen soru formu görüşleri alınmak üzere konu ile ilgili çalışmalar yürüten uzmanlara tekrar gönderilmiş; öneriler çerçevesinde soru formu düzenlenmiştir. Uzman görüşlerinin soru formuna yansıtılmasından sonra tez danışmanına soruların son hali incelemek üzere gönderilmiştir. Tez danışmanın değerlendirmeleri sonrasında mülakat formu tekrar düzenlenmiş ve dört ana temadan oluşan yirmi üç soruluk bir soru formu hazırlanmıştır.

1 Mart 2011 tarihinde soru formlarını geliştirmek üzere başlayan çalışma, 7 Mayıs 2011’de soru formuna son şekil verilerek tamamlanmıştır. Soru formuna son şeklin verilmesinden sonra Mayıs ve Haziran 2011 tarihlerinde öğretmenlerle derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Mülakat yapılan kişilere görüşmelerin ses kaydına alınacağı etik açıdan görüşme öncesinde bildirilmiştir. Ayrıca görüşülecek kişilerin olabildiğince objektif bilgi vermeleri ve deneyimlerini herhangi bir şekilde endişe ve tedirginlik duymadan aktarmalarını sağlamak amacıyla isimlerinin gizli kalacağı mülakat öncesinde belirtilmiştir. Güven ortamının oluşturulmasının ardından mülakatlar yapılarak görüşmeler sırasında ses kayıtları alınmıştır. Alınan ses kayıtları daha sonra

deşifre yapılarak metne aktarılmıştır, deşifreler ses kayıtlarının bire bir transkripsiyonunu oluşturacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

1.4.3. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlerin reformları nasıl tecrübe ettiklerine ilişkin nitel verileri çözümlerken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, metinde yazılanları açıklayıcı kategoriler halinde özetlemek olarak tanımlanabilir (Marvasti, 2004). İçerik analizindeki asıl hedef, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bundan dolayı içerik analizi yapmak için, toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan unsurların bir araya getirilmesi ve temalar halinde derlenmesi gerekir. Analizde verilerin içinde saklı olabilecek olan gerçeklerin ortaya çıkarılması asıl amaçtır. İçerik analizi yapılırken, birbirine benzeyen veriler, belirli kodlar, kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bir araya getirilen temalar yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227).

Nitel araştırma sonrasında elde bulunan oldukça geniş veri setini, anlamlı hale getirmek için öncelikli olarak veri setlerinin anlamlı parçalar halinde azaltılması/daraltılması gerekir. Bu sürecin adı kodlamadır. Kodlamaya başlamadan önce elde geçici bir kod seti ile çalışmaya başlanır. Daha sonra transkripte edilmiş metinler birkaç kez okunarak, önemli pasajlar ve temalar daha sonra raporda kullanılmak üzere belirlenir. Verileri kodlamak (verileri anlamlı parçalar haline getirmek ve bu parçaları adlandırmak), kodları daha geniş kategoriler ve temalar haline getirmek, veri grafiğinde, tablosunda kodları karşılaştırmak, nitel veri analizinin temel unsurlarıdır (Creswell, 2007, s.152). Tanımlama, sınıflama ve yorumlama sürecinde nitel araştırmacı kod veya kategoriler geliştirir ve metinleri kategorilere göre sıralar. Creswell beş ya da altı tema ekseninde en fazla yirmi veya yirmi beş kod kategorisinin uygun olduğunu belirtir. Çünkü tema ve kod sayısı fazla olduğu takdirde, kodları temalarla birleştirmek güçleşmekte ve iyi bir rapor hazırlanması zorlaşmaktadır. Kodlama sürecini kod ve temalar ilişkisini Creswell aile analojisi ile açıklar ve kodlama sürecinin ebeveynler, çocuklar ve torunlar şeklinde bir aile silsilesi gibi yapılanması gerektiğini belirtir (Creswell, 2007, ss.152-153).

Verileri analiz ederken, başlangıç olarak dört tema ekseninde belirli ön-geçici kod listesi hazırlanmıştır. Ses kayıtlarının deşifresinin yapılmasından sonra metinler birkaç kez okunmuş, kodlar ve temalar yeniden belirlenmiş, araştırma raporunda kullanılacak alıntılar belirlenerek bir tablo hazırlanmıştır. Analizin daha rahat yapılması, sonuçların daha etkin bir şekilde yazılması için kodlar, kategoriler, temalar ve alıntılarının yer aldığı bir tablo hazırlanmıştır. Kodlar, kategoriler ve temaların belirlenmesi, analizde kullanılacak alıntılarının tespit edilmesinden sonra, nitel çalışmanın analiz kısmı yazılmıştır.

1.4.4. Etik Unsurlar

İnsan ve insanın yaşadığı ortam üzerine çalışan nitel araştırmada etik unsurlar oldukça önemlidir. Öncelikli olarak katılımcıların kendi rızaları ile -gönüllü olarak- çalışmaya katılması gerekmektedir. Yetişkin olmayanlar ya da bazı özel hassas durumu olanlar için ya ebeveynlerinden ya da ilgili kurumdan izin almak gerekmektedir (Creswell, 2007; Marvasti, 2004). Dahası katılımcılara çalışmanın amacı, araştırmayı kimin finanse ettiği gibi konularda araştırma hakkında bilgi verilmelidir (Richie, 2003, s.67). İkinci olarak verilerin nasıl kullanılacağı, katılımcıların görüşlerine ve yorumlarına nasıl atıf yapılacağı açıkça belirtilmelidir. Özellikle daha hassas konular çalışırken, araştırmanın hangi mekânda yapıldığı ve kimlerin katıldığına ilişkin bilgiler raporda telaffuz edilmemelidir. Yalnızca araştırmayı yapan kişinin katılımcıları ve ortamı bilmesi gerekir. Buna anonimlik ve gizlilik ilkesi denir. Çalışma raporunda katılımcının kimliğinin ortaya çıkmaması gerekir. Eğer katılımcının kimliği ya da ortamın kimliği verilen ek bilgiler ile ortaya çıkma durumu var ise kullanılmamalıdır (Richie, 2003, s. 67). Bunun için katılımcılara ya da mekânlara farazi isimler verilebilir ya da kodlar, sayılar kullanılabilir (Marvasti, 2004).

Çalışmamızda bu etik unsurlar dikkate alınmış, katılımcılara çalışmanın amacı, katılımcılar tarafından sunulan bilgilerin nasıl kullanılacağı açık olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmada okul isimleri ve şahıs isimleri kullanılmamıştır. Katılımcıyı tanıtan

özelliklerden, cinsiyet, tecrübe ve branş gibi unsurlar anonimlik ve gizlilik ilkesini bozmadığı için kullanılmıştır.

1.5. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.5.1. Politika Salgını (Policy Epidemic)

Levin (1998), dünyada birçok ülkenin eğitim sistemlerini çoğunlukla benzer eğitim modelleri çerçevesinde yeniden yapılandırmasını, “politika salgını” olarak tanımlamıştır. Bir “salgın” halinde tüm dünyaya yayılan eğitim reformları genellikle, küreselleşme, uluslararası alanda rekabetçi olma, bilgi ekonomisi ve bilgi toplumuna dâhil olma, nitelikli bir beşeri sermayeye ve işgücüne sahip olma gibi hedefler esas alınarak gerçekleştirilmektedir. Levin, küresel düzeyde, eğitimde reform talebinin sürekli gündemde olduğu ve mevcut eğitim sistemlerin amansız eleştiri ve saldırılara maruz kaldığını belirtmektedir Levin, bu saldırıların özellikle, eğitimin amacını ekonomiye indirgeyen, eğitimde özelleşmenin ve eğitimin piyasalaşmasının gelişmesini, yönetiminin ademi merkezileşmesi, aile ve çocuğun taleplerini öne çıkartan reform modellerinin tüm dünyaya salgın halinde uygulandığını belirtmektedir.

1.5.2. Eğitimde Ademi Merkezileşme

Küresel düzeyde dolaşımda bulunan özellikle DB ve OECD tarafından vurgulanan en önemli unsurlardan biri de eğitim sisteminin yönetiminin ademi merkezileşmesi ve okul temelli yönetim anlayışıdır (Levin, 1998; OECD, 2007b; World Bank, 2005). Eğitim sisteminin yönetimindeki değişim talebi okuldaki personelin istihdamının, okulun mali yönetiminin, okulda öğretilecek müfredatın yerelden belirlenmesini, okulların özerkliğinin gelişmesini hedeflemektedir. Ademi merkezi bir eğitim yönetiminde kaynaklar ve hizmetler, dağıtım noktasına, bireylerin/ailelerin istek ve taleplerine yaklaşmaktadır (Ball, 2003, s. 31). Ademi merkezi bir yapıda okulların bürokratik hantallığı aşması ve eğitim sisteminin daha dinamik hale gelmesi beklenmektedir.

Dahası bu sistem bireylerin/tüketici müşterilerin tercihlerinin devlet planlaması ve düzenlemesinden daha iyi performans sergileyeceğini, eşitsizliği yok edeceğini varsaymaktadır (Ball, 2003, s. 32). Bu sayede okullar daha sorumlu ve etkin/verimli hale gelecek, daha hesap verebilir olacaktır (Olssen, 2004, s. 482).

1.5.3. Geleneksel Eğitim

İlerlemeci eğitimcilerin kendilerinden önceki ya da mevcut sistemi tanıtmak için kullandıkları bir kavramdır. Açık bir şekilde “geleneksel eğitim” yaklaşımı denilen bir yaklaşım yoktur. Geleneksel eğitim, çağdaş ilerlemeci eğitimciler tarafından kendi eğitim yaklaşımlarının tersi olan, pedagojik otorite olarak eğitimin merkezine öğretmeni alan, yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Modern eğitimin kurucuları olarak kabul edilen Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey, vs. gibi isimler çağdaş eğitimi farklı bir şekilde tanımlasa dahi ortak hedefleri “geleneksel eğitim”i reddetmeleri ve çocuk/öğrenen/öğrenci-merkezli bir eğitime çağrı yapmalarıdır (Gür, 2010). Tüm bu modern yaklaşımlar açık bir şekilde eski/yeni, geleneksel/ilerlemeci ayrımında, geleneksel eğitimi olumsuz değerlerle tanımlarlar. İlerlemeciler, geleneksel eğitimi, öğrencinin, bilgiyi öğretmenin anlattığı şekilde ezberleyen ve bu öğrendiklerini sınavda tekrar eden, ezberci bir sistem olarak tanımlarlar. Geleneksel eğitimde bilgiler ezberlendiğinden kalıcı bir öğrenme gerçekleşmemekte ve öğrencilerin düşünme becerileri gelişmemektedir (Andaç, 2009; Titiz, 2005). Dahası, geleneksel eğitim, öğretmen tahakkümünün olduğu, öğrenci pasif bir alıcı ve itaatkâr olarak yetiştiği, çocukların istek ve arzularının hesaba katılmadığı, eski bilgilerin aktarıldığı bir sistemdir (Dewey, 1963; Freire, 2000).

1.5.4. Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenci merkezli eğitim, öğretici/didaktik ders işleme yöntemi yerine sınıfta etkileşimi öne çıkaran, öğretmeni, katılımcı teşvik edici ve güdüleyici ve öğrenciyi de katılımcı ve sorumluluk sahibi olarak tanımlayan, derslerde ilişkilere ağırlık veren, başarı göstergesi olarak süreç ve performans olarak bakan, kalite, iletişim kavramlarının öne çıktığı aktif

öğrenen, araştıran öğrenci hedefleyen öğretim modeli olarak tanımlanmaktadır (EARGED, 2007d). Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için eski bilgilerin çocuklara aktarılmasından vazgeçilmesini, öğrencinin ilgisinin merkeze alınmasını, öğrenciye özgürlük verilmesini, öğretmenin otoriter rolünün çözülmesini isterler. Dahası, bu yaklaşımın savunucuları öğrencinin derste pasif bir alıcı olarak değil, derse aktif katıldığı, kendi fikirlerini rahatça ifade ettikleri, öğrencinin merak ve ilgisinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu bir sistem önerirler. Bu sistemde öğretmen dersi anlatmak yerine, öğrenciyi yönlendirmeli, öğrencilerin kendi sorularını sormasını, kendi deneylerini tasarlamalarını ve sonuca ulaşmalarını sağlamalıdır. Öğrenme, öğrenci tarafından gerçekleştirildiğinden öğretimin konusu, amaç ve hedefler, araçlar ve diğer prosedürler hakkında öğrencilerle konuşulmalıdır. Dersin konusu ve örnekler, gerçek dünya ile ilişki olmalıdır. Öğrenci gerçek dünya ile ilgili sorularla uğraşmalıdır (Murphy,1997).

1.5.5. İnşacı Yaklaşım

Çağdaş kuramlar içinde en yaygın yaklaşım inşacılıktır. Piaget, Vygotsky ve von Glasersfeld'in görüşlerinden beslenen inşacılık, bireyin bilgiyi/öğrenmeyi çevresi ile aktif bir ilişki içinde, önceki bilgi ve deneyimleri ile kurduğu ilişkilerle kendi anlam yapılarını oluşturduğunu belirtir. Yani, öğrenme bireyin kendi inşasının bir sonucudur. (Savery ve Duffy, 1995). von Glasersfeld'a göre bu yaklaşımın iki temel ilkesi vardır: i. bilgi pasif olarak alınmaz daha çok bilen özne tarafından inşa edilir; ii. bilincin işlevi, ontolojik gerçekliği keşfetme değil, deneyimleri ekseninde benimseme ve sunmadır (von Glasersfeld, 1989, s.162).

1.5.6. Dünya Eğitim Sistemlerinin İzomorfizmi

Yeni kurumsallaşmacı yaklaşıma göre İkinci Dünya savaşından sonra dünya eğitim sistemleri aynı yapı, organizasyon ve eğitimin içeriği ile aynı “dünya standartlarına” doğru gitmekte, hem de aynı ilerleme değerleri ve sosyal adalet kavramına doğru da yakınsamaktadır (Schriewer ve Ramirez, 2004). Bu yaklaşıma göre, ulus-

devletleşmenin kurumsal yapısı ile ilişkili olan ve Batı Avrupa’da doğan kitle eğitimi modeli bir dünya kültür modeli haline gelerek tüm dünyada, özellikle II. Dünya savaşından sonra, yaygınlaşma başlamıştır (Anderson-Levitt, 2003).

1.5.7. Dışsallaştırmanın Sosyo-Mantığı

Schriewer, *dışsallaştırmanın sosyo-mantığı* kavramını, politika ödünç alma sürecinin nasıl gerçekleştiğini ve ödünç alınan politikalarının nasıl meşrulaştırıldığını açıklamak için kullanmaktadır. Schriewer ve Ramirez ödünç alınan politikaların pragmatik ve araçsal bir gerekçe ile alındığını belirtmiştir. Alınan bir politika ulusal, siyasi, sosyal, dini, kültürel yapı için yeniden şekillenerek, bir filtreme ile milli bir anlam yapısına dönüşmektedir (2004, s. 51). Schriewer ve Martinez dışsallaştırmanın sosyo-mantığının seçmeci bir şekilde sadece bazı eğitim sistemlerini dışsal otorite kaynağı olarak kullandığını belirtir. Burada önemli olan neyin alınması gerektiği ya da alındığı değil, hatta başka yerlerdeki reformlar çok daha iyi olduğundan dolayı da alınmamaktır. Ödünç alma daha çok içerdeki politik çatışma sürecinde politikacıları destekleyici olduğu için gerçekleşir. “Dışsallaştırma” ister söylemsel ister olgusal olsun yerli politika konuşmalarını onaylayıcı bir niteliğe sahiptir.

1.5.8. Uluslararası Karşılaştırmalı Puan Tablosu

Son yıllarda eğitimsel aktarım araştırmaları, politika yapıcılarının politika ödünç alma sürecinde küreselleşmeye, uluslararası standartlara ve başarılı örneklere referans vererek ulusal eğitim sistemlerini reform ettiklerini belirtmektedir. Bu noktada uluslararası karşılaştırmalı puan tablolarına küresel düzeyde ilgi yoğunlaşmıştır. Uluslararası karşılaştırmalı öğrenci başarıları değerlendirme çalışmalarının (PISA ve TIMSS gibi), öğretmen niteliklerinin karşılaştıran çalışmaların (TALIS çalışması) ya da *Bir Bakışta Eğitim* gibi eğitim sistemlerinin göstergelerini uluslararası karşılaştırmalı olarak değerlendiren puan tabloları, eğitim sistemlerinin üzerinde baskı uygulamaktadır (Steiner-Khamsi, 2004b). Hazırlanan tablolar ve karşılaştırmalarda “panik içinde” hiçbir ulusal eğitim sistemi “geride kalmamak” için eğitim sistemlerinde yeniden yapılanmaya

gitmektedir (Schriewer, 2000, s. 330). Bu sıralama ve puan tablosu, eğitim reformlarının gerçekleşmesinde ya da reformları meşrulaştırma sürecinde kullanılmıştır. Puan tablosu ve sıralamalar delil-temelli bir araştırma olması ve belirli bir “bilimsel rasyonalite”ye sahip olduğundan; ülkelerin performansını, gelişmişliklerini diğer ülkeler nezdinde “bilimsel” olarak sunduğundan oldukça etkindir.

1.5.9. Neo-liberalizm

Ekonomik açıdan bakıldığında neo-liberalizm küreselleşme ile ilişkili ve özellikle serbest ticaret anlayışını dile getiren ve her şeyin pazarın/piyasanın ilkelerine indirgeyen bir kavramdır (Apple, 1995). Bu bağlamda neo-liberalizm küreselleşmenin yapılandırılmış iç ve küresel ticaret anlayışını belirleyen bir parçasıdır. Ancak küreselleşmenin sadece bir boyutunu içerir. Klasik liberalizm ile neo-liberalizm arasındaki temel ayrım ilki devletin müdahalesinden nefret etmektedir. Dahası, klasik liberalizm bireyin tamamen devletin müdahalesinin dışında kalmasını isterken, neo-liberaller, uygun piyasa ortamının yaratılması için gerekli olan devletin müdahalesini olumlamaktadırlar. Klasik liberalizm, özerk insan doğasına ve özgürce hareket edildiğine inanırken, neoliberaler devletin teşebbüsler ve rekabetçi müteşebbis bireyler yaratması için etkin rol oynamasını isterler. Kısaca söylemek gerekirse neo-liberaller pazarın/piyasanın ilkelerinin yayılması için devlete aktif rol biçmeleri ile klasik liberalizmden farklılaşmaktadır (Olssen, 2005).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1990’lardan itibaren Güney Amerika’dan Afrika’ya, Uzak Doğudan Avrupa ve Kuzey Amerika’ya, birçok ülkede benzer temalar ekseninde eğitimin yönetiminde, finansmanında, eğitim müfredatları ve öğretim yöntemlerinde, çeşitli reformlar uygulanmıştır. Eğitim sisteminin ademi merkezileştirilmesi, finansmanının özelleşmesi, beceri temelli eğitim, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, okul kaynaklarının zenginleştirilmesi, bilişim teknolojilerinin derslerde etkin kullanımı gibi söylemler ekseninde ulusal eğitim sistemleri üst üste reformlarla yeniden yapılandırılmıştır. Küreselleşme, küresel dünya ile bütünleşme, daha rekabetçi olma, bilgi ekonomilerine ve toplumuna dâhil olma gibi söylemler eğitim sistemlerinde yaşanan bunca değişimin temel gerekçesi olarak sunulmuştur (DPT, 1996; Dülger, 2002). Bahsedilen reformlar DB, OECD, AB, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi birçok ulus-üstü örgüt ve çok çeşitli uluslararası sivil toplum örgütleri tarafından finansal ve beşeri olarak desteklenen projelerle, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde uygulanmıştır.

Uluslararası alanda daha rekabetçi bir ekonomik yapıya sahip olmak, küreselleşme ve bilgi ekonomilerinden geride kalmamak, nitelikli insangücünü yetiştirmek için, tüm dünya sathında ulus-devletler benzer reform modellerini uygulayarak eğitim sistemlerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Benzer reform modellerinin tüm dünyada yaygın bir şekilde uygulanması durumunu Levin (1998) “politika salgını” olarak tanımlar. Eğitim reformlarının bir salgın halinde uygulanmasının ve yayılmasının en temel nedeni ulus-devletlerin ekonomik gelişmeyi eğitim ile ilişkilendirmesi ile ilişkilidir. Bunun sonucu olarak eğitimde değişim ihtiyacı, temelde ekonomik terimlerle, özelde ise işgücünün hazırlanması ve diğer ülkelerle rekabet ile ilişkilendirilerek gerekçelendirilir. Eğitimin temel amacı ülkenin, işgücü becerilerini ve niteliğini geliştirmek olarak tanımlanır. Bu ibareler, hemen hemen her hükümet belgesinde ve programında görülür. Örneğin sadece iyi eğitilmiş ve hızlı uyum sağlayan işgücünün, yapısal değişimlere uyum sağlama

becerisini göstereceği ve teknolojik süreçler tarafından yaratılan yeni iş fırsatlarını elde etmeyi başaracağı söylemi, ulus-devletlerin eğitim sistemini düzenleyen ve planlayan belgelerinde sıklıkla görülür (Levin, 1998).

Küresel eğitim reformları, eğitim ve ekonomiyi birlikte telaffuz etmektedir. Bu reform modelleri ısrarla okulların sanayi ile işbirliğinin yoğunlaşması, okulda öğrenilen bilginin günlük yaşama uygun olması, yaşam becerilerinin kazanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim sistemlerinin eğitimin amacını ekonomiye indirgeyen reformlarla yapılandırılmasını Ball (1990) yeni-meslekçilik, Grubb ve Lazerson (2004) ise hiper-meslekçilik olarak tanımlar. Özellikle, 1970’lerdeki ekonomik krizlerden beslenen meslekçi söylem, ulus-devletlerin küreselleşme sonrasında daha rekabetçi olmasını sağlamak için eğitime özel bir rol biçmiştir. Bu çerçevede eğitimin milli ekonomik çıkarlarla yakın ilişkisi kurulmuştur (Ball, 1998). Bu reform talepleri eğitimin piyasa lehine düzenlemesini, okulların sanayinin istediği beceri ve iş disiplinini sağlaması, girişimcilik kültürünü sunması gerektiğini vurgulamıştır (Ball, 1990). Eğitim sisteminin amacında yaşanan bu dönüşüm eğitim sisteminin yönetiminde, finansmanında, öğretim yöntemleri ve müfredatta, okul kaynaklarında değişimi öngörmektedir.

Eğitim reformu talepleri, eğitim sisteminin reforma ihtiyaç duyduğunu, sistemin bir kriz içinde olduğunu vurgular. Reform sürecinde mevcut eğitim sistemi yoğun bir şekilde eleştirilir ve değersizleştirilirken uygulamaya konan reformlar ise bir kurtarıcı/müjdecî olarak tanımlanır. Eğitimsel hakikat/müjde söylemi eğitimde yaşanan değişimi abartarak mevcut eğitim sisteminin başarılarını ihmal eder. Sistemin en köklü ve başarılı unsurları dahi değişime ayak uyduramadığı gerekçesiyle eleştirilir. Diğer yandan da eğitim sistemindeki değişimleri ve yenilikleri birçok yeni popüler sloganlarla meşrulaştırır: Beşeri sermaye, bilgi devrimi, bilgi toplumuna dâhil olma vb. (Grubb ve Lazerson, 2004).

Reformlar, meşruiyetlerini, eski uygulama ve politikalarla “alay ederek” ve onların zeminini “yıkarak” gerçekleştirir. Hatta yeni politikaları uygulamak için geçmişe

yönelik özel bir olumsuz dil kurulur. Bu olumsuz dil, toplum ve ekonomideki sorunların temelini geçmiş eğitim sisteminden kaynaklandığını vurgular: örneğin İngiltere’de “niteliksiz öğretmen” “başarısız okul” söylemleri sık kullanılarak, öğretmenler İngiltere ekonomisindeki sorunların temel kaynağı olarak sunulmuştur (Ball, 1998). Hatta okullar açık bir şekilde ülkenin ekonomik performansının yetersizliğinin asıl müsebbibi olarak tanımlanmıştır (David, 1992, s. 219; Phillips, 1992, ss. 14-15). Dahası, İngiltere’de öğretmenlerin sosyalist değerleri yücelten ve ahlaki değerleri alaşağı eden öğretileri yaydığı, liberal ekonomik değerlere karşıt olduğu, öğrencileri yeteri kadar eğitemediği iddia edilerek, öğretmenler suçlanmıştır (Ball, 1990, s. 28). Ayrıca eğitim sisteminin sanayi ile zayıf ilişkisi önemli bir sorun olarak tanımlanmıştır. Okullar işveren için, işçinin sahip olması gereken disiplini veremediği ve nitelikli bir eleman yetiştiremediği, çocuklara yeterli becerileri kazandıramadığı, çocukların iş dünyasının ihtiyacı olan niteliklerden bihaber olarak eğitim gördükleri ve girişimcilik becerilerine sahip olmadan yetiştirildikleri konusunda eleştirilmiştir (Ball, 1990, ss. 71-72). Mevcut eğitim sistemine yönelik bu sert eleştiriler, öncelikli olarak okullara, müfredatlara ve öğretmenlere yönelik güveni sarsmış ve eğitim sisteminin yenilenmesi gerektiği söylemini meşrulaştırmıştır. Eğitim sistemine yönelik bu tür sert eleştiriler, salgın halinde dünyada dolaşımda bulunan küresel eğitim modellerinin ödünç alınmasını kolaylaştırmakta ve uygun bir zemin hazırlamaktadır.

Eğitimde reform talepleri yukarıda da değindiğimiz üzere, eğitimin finansmanı ve yönetimi, öğretim yöntemleri, müfredatlar ve okul kaynaklarının zenginleştirilmesi bağlamlarında gerçekleşmektedir. Eğitim sisteminin kalitesini ve öğrenci başarılarını geliştirmek için bahsedilen temalarda belirli reform modelleri takip edilmektedir. Şimdi bu reform modellerinin bileşenleri kısaca ele alınacaktır. Buna ilaveten reform modellerinin eğitimsel başarı ile ilişkisi tartışılacaktır. Teorik çerçevenin ikinci kısmında ise tüm bu reform taleplerinin ve uygulanan reformların eğitim sistemlerini nasıl dönüştürdüğü incelenecektir.

2.1. KÜRESEL REFORM MODELLERİNİN TEMEL BİLEŞENLERİ

2.1.1. Eğitimin Finansmanının Özelleşmesi

Eğitim reformu taleplerinin en önemli bileşenlerinden biri eğitimin finansmanına yönelik değişim talepleridir. Batı ve Kuzey ülkelerinde, özellikle Avustralya, ABD, İngiltere Kanada Yeni Zelanda gibi ülkelerde neoliberal politikaların 1980'lerden itibaren uygulanmaya konması ile birlikte, ekonomik ve sosyal alanlarda şirketleşme, piyasalaşma ve özelleştirme söylemleri kamu yönetimi politikalarında önemli değişimlere neden olmuştur. Kamu yönetimi anlayışındaki değişimle birlikte, kamu hizmetleri ve sektörleri özelleşmeye, devletin kamu yönetimindeki etkinliği azalmaya, devlete ait olarak tanımlanan birçok sektör, özel kuruluşlara terk edilmeye başlanmıştır. Ulus-devletlerin idari ve siyasal yapısında başlayan bu dönüşüm, geleneksel olarak kamu hizmeti içinde değerlendirilen eğitimin finansmanını da etkilemiştir. Kamu hizmetlerinin ve sektörlerinin özelleşmesi ile birlikte eğitim de bir meta olarak tanımlanmaya başlamıştır: Eğitim, bireyselliğin satıldığı, değiş-tokuş edildiği ve tüketildiği bir ortam olarak tasarlanmış ve öğrenciler kendi eğitim yatırımlarının özel faydalanıcıları olarak tasavvur edilmiştir. Bunun sonucu olarak herkesin/kamunun iyiliği için eğitim söylemi 1990'ların sonlarından itibaren siyasal söylemlerde kullanılmamaya başlamıştır (Olssen, 2004; Roberts, 1997).

Neoliberal politikalar olarak tanımlanan bu yaklaşım öncelikle eğitime içkin olan kamu yararı olarak eğitim anlayışını reddetmiştir. Dahası neoliberal politikalar eğitimi pazarda herhangi bir meta olarak tanımlamıştır. Çünkü neoliberal ekonomistler eğitimden çıktı olarak elde edilen bireysel faydanın çok yüksek olduğunu, eğitim sisteminde rekabetin var olması nedeni ile eğitimin kamu yararı niteliği taşımadığını iddia etmişlerdir (Grace, 1991). Kamu yararı niteliğine sahip olmayan eğitim anlayışı neoliberal politikaların küresel düzeyde yaygınlaşması ile birlikte hem gelişmiş ülkelerde hem de az gelişmiş ülkelerde hâkim düşünce olmaya başlamıştır (Kumar ve Hill, 2009). Bu yaklaşım piyasaya ve rekabete açılmış sistemin en adil sistem olduğunu, bireylerin kendileri için

en iyisini talep edeceğini iddia ederek eğitimin özelleştirilmesini desteklemişlerdir (Olssen, 2004, ss. 481-482).

Eğitimi bireysel bir sorumluluğa indirgeyen bu politikalar sonrasında, eğitime ayrılan kamu kaynaklarında bir azalmaya gidilmiştir. Eğitimde özelleşme talepleri sonrasında eğitimin finansmanı aile ve bireyler tarafından karşılanmaya ve eğitim piyasaya açık kâr merkezli bir sektör haline gelmeye başlamıştır (Kumar ve Hill, 2009, s. 2). Bu politikalar sonrasında, okullaşma ticari bir meta haline gelmeye; aileler ve çocuklar müşteri olarak algılanmaya başlamıştır (Levin, 1998). Eğitimde gerçekleşen özelleşme ve piyasalaşma talepleri sonrasında ulus-devletler eğitime ayırdıkları kaynaklarda kısıtlamaya gitmişler ve özel okulların yaygınlaşmasını desteklemişlerdir. Bunun için devlet özel kurumlara teşvikler sunmuş, yürüttüğü birçok hizmeti özel kuruluşların sağlamasını istemiştir. Aile bütçesinden çocukların eğitimi için daha fazla harcama yapılmış, müfredat dışı aktiviteler için öğrenci velilerinden ek finansal katkı talep edilmiştir (Ball, 1990).

2.1.2. Eğitim Yönetiminin Ademi Merkezileşmesi

Politika salgınlarının bir diğer bileşeni ise eğitimin yönetimine yönelik değişim talepleridir. Küresel düzeyde dolaşımda bulunan özellikle DB ve OECD tarafından vurgulanan en önemli unsurlardan biri de eğitim sisteminin yönetiminin ademi merkezileşmesi ve okul temelli yönetim anlayışıdır (Levin, 1998; OECD, 2007b; World Bank, 2005). Eğitim sisteminin yönetimindeki değişim talebi okuldaki personelin istihdamının, okulun mali yönetiminin, okulda öğretilecek müfredatın yerelden belirlenmesini, okulların özerkliğinin gelişmesini hedeflemektedir. Ademi merkezi bir eğitim yönetiminde kaynaklar ve hizmetler, dağıtım noktasına, bireylerin/ailelerin istek ve taleplerine yakınlaşmaktadır (Ball, 2003, s. 31). Ademi merkezi bir yapıda okullar bürokratik hantallığı aşması ve eğitim sisteminin daha dinamik hale gelmesi beklenmektedir. Dahası bu sistem bireylerin/tüketici müşterilerin tercihlerinin devlet planlaması ve düzenlemesinden daha iyi performans sergileyeceğini, eşitsizliği yok

edeceğini varsaymaktadır (Ball, 2003, s. 32). Bu sayede okullar daha sorumlu ve etkin/verimli hale gelecek, daha hesap verebilir olacaktır (Olssen, 2004, s. 482).

Özellikle Batı ve Kuzey ülkelerinde geleneksel olarak eğitimin yönetimi, personel seçim ve istihdamı, finansmanı, öğretim müfredatları gibi konular okulların ve öğretmenlerin özerklikleri oldukça geniştir. ABD’de eğitim sistemi, eyaletler, eğitim bölgeleri hatta okullara kadar çok ciddi oranda farklılaşmaktadır. Örneğin ABD’de federal devlet düzeyinde herhangi bir çekirdek müfredat tanımlanmamıştır (US Department of Education, 2003). Örneğin, Finlandiya’da müfredatların genel hatları merkezi olarak tanımlanmakta ve her okulun öğretmenleri, okul müfredatını merkez müfredat ekseninde kendileri geliştirmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Eğitim sistemleri ademi merkezi yapıya sahip olan ülkelerde, ademi merkezileşme yerine standartlar temelli, daha hesap verebilir bir eğitim sistemi kurmak için reformlar yapılmaktadır (Levin, 1998). Örneğin, TIMSS 1999 video çalışmaları sonrasında tüm yüksek başarılı ülkelerin standart bir müfredat anlayışına sahip olduğunun tespit edilmesinden sonra ABD’li uzmanlar merkez bir müfredatın hazırlanmasını önermişlerdir (US Department of Education, 1999; 2003; 2006). Bu reform çalışmaları, küresel düzeyde eğitimin yönetiminin ademi merkezileşmesini öneren politikalar ile çelişmektedir. Fakat bu reformlar daha çok yerelden ve okuldan yönetimin çok güçlü olduğu “aşırı düzensiz” sistemleri düzenlemeye çalışmaktadır.

DB ve OECD gibi ulus-üstü kuruluşlar ise merkeziyetçi eğitim sistemlerine merkeziyetçiliğin azaltılması, yerel ve okuldan yönetimin güçlendirilmesini önerirler. Örneğin Güney Afrika’da bu anlamda eğitim sisteminde ademi merkeziliği geliştirme temelli reform programları yürütülmüştür (Napier, 2003). Benzer bir şekilde DB, AB ve OECD hazırladıkları raporlarda, etkin ve verimli bir eğitim yönetimi için okuldan/yerelden yönetimin güçlenmesini, sistemin ademi merkezileşmesini önermişlerdir (Domonech ve Mora-Ninci, 2009; Leher, 2009; OECD, 2007b; World Bank, 2005).

2.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitim: Öğretim Yöntemleri ve Müfredatlarındaki Değişim

Politika salgınlarının en önemli bileşenlerinden biri de müfredatlarda ve öğretim yöntemlerindeki değişim talebidir. Öğrenci merkezli eğitim, bilişim teknolojileri ile müfredatların birleşmesi, somut öğrenme, yaparak öğrenme, öğrenilecek bilgileri gündelik yaşamla ve gerçek hayatla birleştirme, beceri temelli eğitim, çeşitli jenerik becerilerin öğretilmesi gibi yaklaşımlar küresel düzeyde yoğun bir şekilde dolaşımdadır (Leher, 2009). Dahası bu öneriler özellikle DB, OECD ve AB gibi kuruluşların Türkiye üzerine hazırladığı raporlarda ve Türkiye ile birlikte ortak yürütülen projelerde görülmektedir. Eğitim sisteminin kalitesinin gelişmesi, öğrencilerin çok daha etkin ve verimli olarak öğrenmesi için bahsedilen öğretim yöntemleri ekseninde öğretim sisteminin ve müfredatların yenilenmesi önerilmiştir. Çünkü bu sayede daha nitelikli bir eğitim sistemi ve işgücüne sahip olunacağı öngörülmüştür.

Farklı teorik gelenekten gelen ancak “geleneksel eğitim” olarak adlandırdıkları eğitime göre kendilerini çağdaş olarak konumlandıran -davranışçı, bilişselci, inşacı, gibi- psikoloji kuramlarından beslenen çeşitli pedagojik yaklaşımlar eğitime ilişkin en önemli sorunu öğretmenin “geleneksel”, pedagojik otorite rolü olarak tanımlamışlardır. Modern eğitimin kurucuları olarak kabul edilen Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey, vs. gibi isimler çağdaş eğitimi farklı bir şekilde tanımlasa dahi ortak hedefleri “geleneksel eğitim”i reddetmeleri ve çocuk/öğrenen/öğrenci merkezli bir eğitime çağrı yapmalarıdır (Gür, 2010). Tüm bu modern yaklaşımlar açık bir şekilde eski/yeni, geleneksel/ilerlemeci ayrımında, geleneksel eğitimi olumsuz değerlerle tanımlar. İlerlemeciler geleneksel eğitimi, öğrencinin bilgiyi öğretmenin anlattığı şekilde ezberleyen ve bu öğrendiklerini sınavda tekrar eden, ezberci bir sistem olarak tanımlarlar. Geleneksel eğitimde bilgiler ezberlendiğinden kalıcı bir öğrenme gerçekleşmediği ve öğrencilerin düşünme becerileri gelişmediği iddia edilir (Andaç, 2009; Titiz, 2005). Dahası, geleneksel eğitim, öğretmen tahakkümünün olduğu, öğrenci pasif bir alıcı ve itaatkar olarak yetiştigi, çocukların istek ve arzularının hesaba katılmadığı, eski bilgilerin aktarıldığı bir sistem olarak tanımlanır (Dewey, 1963; Freire, 2000).

Çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için eski bilgilerin çocuklara aktarılmasından vazgeçilmesini, öğrencinin ilgisinin merkeze alınmasını, öğrenciye özgürlük verilmesini, öğretmenin otoriter rolünün çözülmesini isterler. Dahası, bu yaklaşımlar öğrencinin derste pasif bir alıcı olarak değil, derse aktif katıldığı, kendi fikirlerini rahatça ifade ettikleri, öğrencinin merak ve ilgisinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu bir sistem önerirler. Bu sistemde öğretmen dersi anlatmak yerine, öğrenciyi yönlendirmeli, öğrencilerin kendi sorularını sormasını, kendi deneylerini tasarlamalarını ve sonuca ulaşmalarını sağlamalıdır. Öğrenme öğrenci tarafından gerçekleştirildiğinden öğretimin konusu, amaç ve hedefler, araçları ve diğer prosedürler hakkında öğrencilerle konuşulmalıdır. Dersin konusu ve örnekler, gerçek dünya ile ilişki olmalıdır. Öğrenci gerçek dünya ile ilgili sorularla uğraşmalıdır (Murphy,1997).

Çağdaş kuramlar içinde en yaygın yaklaşım inşacılıktır. Piaget, Vygotsky ve von Glasersfeld'in görüşlerinden beslenen inşacılık, bireyin bilgiyi/öğrenmeyi çevresi ile aktif bir ilişki içinde, önceki bilgi ve deneyimleri ile kurduğu ilişkilerle kendi anlam yapılarını oluşturduğunu belirtir. Yani, öğrenme bireyin kendi inşasının bir sonucudur. (Savery ve Duffy, 1995). von Glasersfeld'a göre bu yaklaşımın iki temel ilkesi vardır: i. bilgi pasif olarak alınmaz daha çok bilen özne tarafından inşa edilir; ii. bilincin işlevi, ontolojik gerçekliği keşfetme değil, deneyimler ekseninde benimseme ve sunmadır (von Glasersfeld, 1989, s.162).

Mevcut Türk eğitim sisteminin ve öğretim programlarının en temel bileşeni olan inşacı yaklaşım, başarılı bir öğrenme ve kaliteli bir eğitim sistemi için şu ilkeleri önermektedir: Öğrenme çevresi gerçek dünya ile ilişkili olmalı, öğretim gerçek yaşam sorunlarına odaklanmalı (Wilson, 1996); öğretimin amaçları ve hedefleri öğrencilere empoze edilmemeli, öğrencilerle öğretimin amacı ve hedefleri ile ilgili konuşulmalı, öğretmen bir otorite olarak hareket etmemelidir (Baines and Stanley, 2001). Öğrencinin özerkliği pekiştirilmelidir. Dahası, öğrenciye dersin amaçları, öğretim stratejileri ve içeriğini belirlemesine izin verilmelidir (Brooks ve Brooks, 1993). İnşacılıkta öğrencinin özgüveni pekiştirilmeli, demokratik bir ortam hazırlanmalı, öğrencilerin kendi fikirlerini paylaşması konusunda desteklenmelidir (Crotty, 1998).

İnşacı yaklaşımı merkeze alarak geliştirilen çeşitli öğretim yöntemleri -işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, senaryo tabanlı öğrenme, anlamlı öğrenme, eğitsel oyunlara dayalı öğretim ve buluş yoluyla öğretim- ile yapılan öğretimde öğrencilerin çok daha etkin öğrendiği iddia edilmektedir. Bu bağlamda yapılan birçok deneysel çalışmada, deney grubuna inşacı yaklaşım ile kontrol grubuna ise geleneksel yaklaşımla eğitim yapılarak, hangi yaklaşımın daha başarılı olduğu test edilmektedir. Bu minvalde, fen bilimleri (Andaç, 2009; Demirci, 2009; Şengül 2006; Yalçın 2009) sosyal bilgiler (Cırık, 2005; Çelebi 2006; Ünal ve Çetinkaya, 2009), teknoloji dersi (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005) gibi birçok derste yürütülen çalışmalarda deney grubunun yani inşacı yaklaşıma göre, gerçek hayatla, gerçek dünyaya ait materyallerle, yaparak öğrenme yöntemi ile öğretim yapılan ortamlardaki öğrencilerin çok daha iyi öğrendiği ve başarılı olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten, inşacı, öğrenci merkezli yaklaşımla öğretim yapılan ortamlarda öğrencilerin derslerden zevk aldıkları, derslere ilgilerinin arttığı, kendilerini rahatça ifade ettikleri, daha katılımcı oldukları yani özgüvenlerinin geliştiği ifade edilmiştir. (Aykaç ve Başar, 2005; Ersoy ve Kaya, 2009). Elde edilen bu sonuçlardan dolayı bu çalışmalar, öğretim ortamının yapılandırmacı yaklaşıma göre, düzenlenmesini, öğretmenlere bu yönde eğitim verilmesini önermiştir.

Yapılan kimi deneysel çalışmalar, öğrenci merkezli, inşacı yaklaşımın başarıyı götüren unsur olduğunu bulmasına rağmen, uluslar arası karşılaştırmalı öğrenci başarıları çalışmalarına göre öğrenci merkezli eğitim ile öğrencilerin öğrenme performansı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Örneğin, uluslararası karşılaştırmalı çalışmaların verilerine göre yapılan analizlerde öğrenci merkezli eğitim ile öğrenci başarıları arasında bir ilişki olmadığı hatta negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. TIMSS 1999 çalışması sonuçlarına göre, Türkiye’de öğrenci merkezli aktivitelerin yapılması ile öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerindeki başarıları arasında negatif ilişki bulunmuştur (EARGED, 2003). Dahası, PISA 2006 sonuçlarına göre farklı değişkenler üzerinden Türkiye’nin eğitim sistemindeki başarıyı açıklamaya çalışan bir doktora çalışması da öğrenci merkezli aktiviteler ile öğrenci başarıları arasında bir ilişki tespit etmemiş, tersine öğretmen merkezli aktivitelerin yapıldığı sınıflar ile fen bilimleri başarıları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur (Çalışkan 2008, s. 172).

PISA ve TIMSS gibi uluslararası çalışmalarının en başarılı ülkeleri olan Hong Kong, Kore, Finlandiya ve Japonya gibi ülkelerde öğrenci merkezli eğitimin nadiren kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin, PISA 2006 fen bilimleri araştırmasında “öğrencilere derslerde düşüncelerini açıklamak için fırsat verilir”, “öğrencilerin konuya ilişkin düşüncelerine yer verilir”, “fikir tartışması ya da yarışma yapılır”, “öğrenciler konular üzerine tartışma yaparlar” önermelerine, Japon ve Koreli öğrenciler en düşük oranda, Finli öğrenciler ise uluslararası ortalamasının altında olumlu cevap vermiştir. Dahası, laboratuvarlarda deney yapma, deney tasarlama, sonuç çıkarma, kendi deneylerini yapma gibi öğrencinin dersteki aktifliğini ölçen sorulara Japonya, Kore ve Finlandiyalı öğrenciler en düşük düzeyde olumlu cevap vermişlerdir (EARGED, 2010a).

TIMSS video çalışmalarında² da PISA çalışmalarına benzer sonuçlar bulunmuş, en başarılı ülkelerin eğitim sistemlerinin öğrenci merkezli eğitimden ziyade öğretmen merkezli bir sistem olduğu görülmüştür. Örneğin uluslararası çalışmaların en başarılı ülkesi olan Hong Kong’da öğrencilerin derse katılımı oldukça sınırlıdır. Bir derste ortalama öğretmen öğrenci konuşma oranı on altıya birdir (US. Department of Education, 2003). Benzer sonuç, TIMSS 1999 Fen Bilimleri Video Çalışmasında da görülmüştür. Başarılı ülkelerdeki öğrencilerin derslere katılımı hayli sınırlıdır, öğrenciler ortalama olarak derslerin %12’inde sınıfa yönelik konuşma yapmaktadır (US. Department of Education, 2006 ss. 149- 150).

² Yüksek başarılı ülkelerin fen bilimleri ve matematik derslerinde takip ettikleri yöntemleri tespit etmek için TIMSS 1995 kapsamında ABD, Almanya ve Japonya’daki matematik dersleri video kayda alınmıştır. TIMSS 1999 kapsamında ise matematik dersi için altı yüksek başarılı ülke –Avustralya, Çek Cumhuriyeti, Hong Kong, Hollanda, İsviçre, ve Japonya- ve ABD, fen bilimleri dersi için dört yüksek başarılı ülke –Avustralya, Çek Cumhuriyeti, Hollanda ve Japonya - ve ABD dersleri video kaydına alınmıştır. Her ülkede tüm öğretim yılını içerecek şekilde rastgele her okulda yalnızca bir ders olmak üzere ortalama 100 ders video-kayda alınmıştır. Video çalışmaları uzun ve yoğun çalışmalar sonrasında nicel veriler ekseninde yorumlanmış ve her ülkenin matematik ve fen öğretim sistemi ayrıntılı olarak tasvir edilmiştir (bkz. US Department of Education; 1999; 2003; 2006)

İlerlemeci yaklaşımı benimseyenler, öğrenilecek bilginin günlük/gerçek hayat ile ilişkilendirilmesini, somut ve görsel öğretim materyallerinin derslerde kullanımının öğretim başarısını artırdığını ifade ederler. Bundan dolayı öğretim sürecinde, somut ve görsel unsurların kullanılması, örneklerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi önerilir (Andaç, 2009; Çelebi 2006; Demirci, 2009; Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005; Şengül 2006; Yalçın 2009; Ünal ve Çetinkaya, 2009). Bu bakış açısını benimseyen politika yapıcılar da müfredatların ve öğretim yöntemlerinin bahsedilen ekseninde yeniden yapılanmasını önerir (örn. TTKB, 2004a; 2005). Fakat PISA 2006 çalışmalarının bulguları uygulamalı aktiviteler ile öğrenci başarıları arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Hatta uygulamalı çalışmaların yapılması öğrenci başarısını olumsuz etkilediği görülmüştür: “sıklıkla deney yaptıklarını, laboratuvarında araştırma yaptıklarını, deneylerden çıkarımlar yaptıklarını” (Çalışkan, 2008, s. 185) ifade eden öğrenciler PISA 2006 fen bilimleri testinden daha düşük puan almışlardır. TIMSS 1999 çalışmasının sonuçları da Türkiye’de geleneksel öğretim yöntemleri kullanılan, daha az deney yapılan okullardaki öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (EARGED, 2003). PISA 2006 çalışmasında da Japonya, Kore ve Finlandiyalı öğrenciler, öğretmenlerin deneyleri ve bilim eğitimini gerçek hayatla nadiren ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir (EARGED, 2010a).

TIMSS 1995 ve 1999 video çalışmalarında, başarılı öğretim sistemlerinde somut örneklerin daha az kullanıldığı, soruların ve örneklerin gerçek hayat ile daha az ilişkilendirildiği görülmüştür. Hatta özellikle matematik derslerinin daha soyut ve teorik olarak gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. ABD, Almanya ve yüksek başarıya sahip Japonya matematik öğretim sistemini karşılaştıran TIMSS 1995 Matematik Video Çalışmasında, ABD ve Almanya’da matematik derslerinde sorular daha rutin ve basitleştirilmiş bir niteliğe sahipken Japonya’da ise soruların zorluk düzeyi oldukça yüksektir. Almanya ve ABD’deki örnekler daha fazla somut ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmekte iken, Japonya’da örnekler gerçek yaşamdan uzak, matematiksel sembollerden ve sayılardan oluşmaktadır (US. Department of Education, 1999). Benzer bir sonuç TIMSS 1999 Matematik Video Çalışması’nda da görülmüş Hong Kong, Japonya ve Çek Cumhuriyeti gibi ülkelerin derslerinde kullanılan örnekler matematiksel sembollerden ve sayılardan oluşan, daha soyut ve teorik bir niteliğe sahiptir. Nadiren,

kullanılan örnekler somut temelli bir öğrenme ve gündelik/gerçek yaşam ile bütünleşmektedir (US. Department of Education, 2003). Dahası başarılı eğitim sistemleri, öğrenme sürecinde öğretilecek konuyu öğrenci için basitleştirme ve kolaylaştırma yerine, öğrenciyi zorlamaya çalışan, soyut düşünme becerilerini geliştirmeye çalışan sistemlerdir. Yüksek başarı gösteren eğitim sistemlerinde, örnekleri ve konuyu gerçek hayat ile ilişkilendirme, örnekleri somutlaştırma yöntemlerini kullanılmaktan ziyade soyutlama becerilerini geliştiren, öğrenciyi düşünmeye zorlayan çalışmaların yapılması, matematiksel nedensellikler, genellemeler, ispatlar ve varsayımlarla daha çok meşgul olunması nedeniyle, ABD’li uzmanlar ABD eğitim sisteminin bu yönde düzenlenmesini önermişlerdir (Hiebert ve Stigler, 2004; Roth ve Givvin, 2008; Stigler ve Hiebert, 2009; US Department of Education, 2003; 2006).

2.1.4. Okul Kaynaklarını Zenginleştirme

Bilişim teknolojilerinin müfredat ve öğretim yöntemi ile birleştirildiği, okulların fiziksel altyapıları geliştirildiği ve sınıf mevcutları azaldığı takdirde eğitimsel başarının ve kalitenin gelişeceği, DB reform programlarının en önemli temalarından biridir (World Bank, 1998; 2004). Bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması ve eğitimsel başarı arasında politika belgelerinde doğrudan ilişki kurularak (55. Hükümet Programı, 1997; 58. Hükümet Programı, 2002) bilişim teknolojilerine ve okulların kaynaklarını geliştirmeye yönelik oldukça büyük bütçelerle yatırım yapılmıştır. Çünkü bilişim teknolojilerinin kullanımı ile eğitim başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayılmıştır (EARGED, 2005a; 2011a;2011b; Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım, 2010). Fakat, uluslararası karşılaştırmalı çalışmaların sonuçlarında ise böyle bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Örneğin, Türkiye’de PISA verileri üzerine yapılan çalışmalarda okul kaynakları ve öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur (Çalışkan, 2008; Dinçer ve Kolaşın, 2009). Bilişim teknolojileri ve eğitimsel başarı arasındaki kurulan lineer ilişkinin kaynaklarından biri, TIMSS gibi uluslararası karşılaştırmalı çalışmaların sonuçlarında evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olan çocukların, evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olmayanlara göre daha başarılı performans sergilemesidir (Mullis vd., 2000; 2004; 2008). TIMSS

raportörlerinin de vurguladığı üzere, bu bulgu yorumlanırken dikkat edilmelidir. Çünkü evinde bilgisayar ya da internet bağlantısı olmak, bilişim teknolojilerinin öğrenme ile ilişkisinden ziyade sosyoekonomik yapı ile ilişkilidir (Mullis vd., 2008). Zaten, OECD (2010) öğrenme ortamlarının zenginliğinin, başka bir ifade ile sınıf mevcutlarının büyüklüğü, öğrenci başı harcama, sınıfların teknolojik imkânı gibi faktörlerin eğitimdeki başarıyı açıklayan temel faktörler olduğu şeklinde bir algı olmasına rağmen, eğitim başarısı ve okulların fiziksel imkânları arasında herhangi bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Buna ilaveten, TIMSS video çalışmalarında da yüksek başarılı ülkelerin, derslerde bilişim teknolojilerini, ABD gibi ortalama bir başarıya sahip ülkeye göre çok daha az kullandıkları görülmüştür. Yüksek başarılı ülkelerin derslerinde kullanılan en temel eğitim materyalleri tebeşir, tahta ve ders kitapları gibi “geleneksel” unsurlardır (US. Department of Education , 2003).

McKinsey raporu (Barber ve Mourshed, 2007) eğitimsel başarıyı belirleyen faktörler üzerine yürütülen 112 çalışmayı incelemişlerdir. Bu 112 çalışma içinde yalnız dokuz çalışma sınıf mevcutları ile eğitimsel başarı arasında pozitif ilişki bulunduğu; geri kalan 103 çalışmada ise ya herhangi bir ilişki bulunmadığı ya da negatif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten PISA ve TIMSS çalışmalarının en başarılı ülkeleri olan Kore, Hong Kong, Japonya gibi ülkelerin sınıf mevcutlarının ortalaması OECD ortalamasından, hatta Türkiye ortalamasından hayli yüksektir (OECD, 2011). Dahası TIMSS 2003 ve 2007 çalışmalarında sınıf mevcutları büyüdükçe öğrencilerin başarısının arttığı görülmüştür. Çalışmaya katılan tüm ülkelerde 1-24, 25-40 ve 40 üzeri sınıflardaki öğrenci başarısına bakıldığında sınıf mevcutları büyüdükçe öğrencilerin başarı ortalaması artmıştır. Sınıf mevcutları 24 ve aşağısında olan öğrenciler diğer gruplardaki öğrencilerden daha başarısız performans sergilemiştir (Mullis vd. 2004; 2008). TIMSS 2007 sonuçlarına göre, Türkiye’de de sınıf mevcutları kalabalıklaştıkça öğrenci başarıları artmıştır. Sınıf mevcudu 40’ın üzerinde olan öğrenciler sınıf mevcudu 24-40 arasında olan öğrencilerden, sınıf mevcudu 24-40 arası olan öğrenciler ise sınıf mevcudu 24’ten aşağı olanlardan daha başarılı olmuştur (Mullis vd., 2008).

Sınıf mevcutlarına ilaveten, öğretmen öğrenci oranlarının büyüklüğünün öğrenci başarısını açıklamadaki etkisine bakıldığında bir ilişki olmadığı, hatta negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Hanushek, 1986; 1997). ABD’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yüksekliğinin akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Türkiye’de eğitimsel başarıyı açıklamaya yönelik olarak yoksul kentsel bölgede yapılan bir çalışmada benzer bir şekilde öğretmen öğrenci oranları büyüdükçe eğitimsel başarının arttığı bulunmuştur (Engin-Demir, 2009).

Sınıf mevcutları ve öğretmen öğrenci oranlarına ilaveten, okullarda bulunan öğretim materyalleri, laboratuvarlar vb. okul imkanlarının zenginliği ile eğitimsel başarı arasında pozitif bir korelasyon yoktur (Hakkinen vd., 2003; Hanushek, 1997; 2006; Hanushek ve Luque, 2003; OECD, 2010). Yoksul kentsel bölgelerdeki okullarda da okul kaynaklarının eğitimsel başarıyı etkileyen bir unsur olmadığı tespit edilmiştir (Engin-Demir, 2009). Benzer bir şekilde PISA sonuçlarına göre Türkiye’de okul kaynaklarının eğitimsel başarı üzerindeki etkisinin marjinal olduğu tespit edilmiştir (Çalışkan, 2008; Dinçer ve Kolaşın, 2009).

2.1.5. Öğrencinin Özgüveni ve Özalgısını Geliştirme

İlerlemeci eğitimciler, öğrencilerin özalgısının ve özgüveninin yüksek olması, öğrencinin dersi sevmesi, dersten korkmaması, derste öğrencinin kendini rahat ifade etmesi gibi unsurların öğrenmeyi olumlu etkilediğini belirtirler (Dewey, 1963; von Glaserfeld, 1995;). Bu yaklaşımı benimseyen Türkiye’deki politika yapıcılar müfredat reformu ile birlikte kendine güvenen, okula mutlu gelen ve derslerin daha keyifli işleneceği bir eğitim sisteminin kurulduğunu belirtmişlerdir (TTKB, 2004a; 2005). Öğrencinin özgüveni, özsaygısı ve özalgısı ile eğitimsel başarı arasında doğrusal bir ilişki kurularak, okulda bulunmaktan mutlu olan ve keyif alan, özgüveni ve özalgısı yüksek öğrenci yetiştirmek hedeflenmiştir.

Uluslararası karşılaştırmalı çalışmaların sonuçları, öğrencinin özalgısının ve özgüveninin yüksekliği ile eğitim başarısı arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. PISA çalışması sonuçlarına göre Amerika ve İngiltere’de öğrencilerin özalgısı oldukça yüksekken, uluslararası sınavların en başarılı ülkeleri olan Uzak Asya’daki öğrencilerin özalgıları ve özgüvenleri oldukça düşüktür. Hatta araştırma sonuçlarına göre en düşük özalgı sınavların en başarılı ülkesi olan Kore ve Japon öğrencilerindir. Koreli ve Japon öğrenciler fen bilimleri dersinde kendilerini başarılı bulduklarını, derslerini daha iyi anladıklarını, kavramları ve konuları daha kolay öğrendiklerini en düşük oranda ifade etmişlerdir. Türkiyeli öğrenciler ise –OECD ülkeleri arasında en başarısız ikinci ülke- en başarılı ülkenin öğrencilerine kıyasla fen bilimleri dersini çok daha kolay bulmuştur (EARGED 2010a, s.93). Benzer şekilde Türkiyeli öğrenciler, Fin, Japon ve Koreli öğrencilerden çok daha fazla oranda fen bilimlerine ilgi duymakta; yeni konuları öğrenmekten ve problem çözmekten keyif almaktadır. (s. 98).

TIMMS 2007 matematik çalışmasının en başarılı öğrencileri olan Japon, Tayland, Çin Tapeili, Koreli ve Hong Konglu öğrenciler, en düşük oranda matematikte iyi olduklarını, matematiği kolay anladıklarını, matematik sorularını kolay çözdüklerini belirtmişlerdir. Düşük ve orta performans sergileyen ülkelerin öğrencileri -İsrail, Ürdün, Katar, Mısır, Kuveyt gibi Arap ülkeleri ile ABD, İngiltere ve İskoçya’daki öğrenciler- ise bu sorulara en yüksek düzeyde olumlu cevap vermişlerdir (Mullis vd., 2008). Bu sonuçlar özgüven ve özsaygı ile öğrenme başarısı arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığını, özgüven ve özsaygının daha çok kültürel yapı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Amerikan ve İngiliz kültüründe öğrencilerin vasat performansları rahatlıkla dahi taltif edilmektedir. Fakat örneğin Rusya ve Çin gibi farklı kültürlerde öğretmenler öğrencilerin performanslarına yönelik daha eleştirel bir tutum sergilemekte ve öğrencilerin ancak müstesna performansları takdir edilmektedir (Eliot ve Phung-Mai, 2008, s. 36). Benzer bir şekilde Alexander’da (2000) Amerikan öğretmenlerinin övgü ve not vermede çok cömert davrandıklarını ve not verirken ciddi bir ayırım yapmadan yüksek not verdiklerini tespit etmiştir. Benzer bir şekilde ailelerin tutumları da kültürel olarak farklılaşmaktadır. Amerikan ve İngiliz ebeveynler çocuklarının performanslarını rahatça takdir ederken, Uzak Asya ülkelerinde aileler çocuklarının performanslarına karşı daha fazla eleştirel yaklaşmaktadır (Elliot ve Phung-Mai, 2008,

s. 37). Öğrenci performanslarının ayrıştırmadan taltif edilmesi, öğrencinin gerçek performansını görmeyi engelleme riski taşımaktadır. Örneğin, Amerikan eğitim sisteminde 1970'ler boyunca öğrencilerin okul notları yükselmiştir. Fakat öğrencilerin akademik başarıları, SAT çalışmalarında ve koleje giriş sınavlarında, düşmüştür. Bundan dolayı, A Nation at Risk raporu, öğrencilere cömertçe not verilmesini eleştirmiş ve öğrencilerin akademik performanslarına göre notlandırmayı önermiştir (The National Commission on Excellence in Education, 1983).

2.1.6. Sosyoekonomik Statü ve Eğitimsel Başarı Arasındaki İlişki

Yukarıda yapılan tartışmalar eğitimsel başarı ile okul kaynakları, öğretim yöntemleri ve müfredat, öğrencilerin özgüveni arasında doğrusal bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Eğitim başarısını açıklayan en temel faktör ise aşağıda tartışılacağı üzere öğretmenin niteliği ve öğrencinin sosyoekonomik arka planıdır. Başka bir ifade ile eğitimsel başarıyı belirleyen unsur okulla ilişkili, okulların imkânları, müfredat ve öğretim yöntemleri ile ilişki olmaktan ziyade, okul dışı faktörlerle ilişkilidir (Barber ve Mourshed, 2007). Anne ve babanın eğitim ve iş durumu, evde bulunan kitap sayısı, bilgisayar ya da internet imkânı gibi faktörler, öğrencinin derse duyduğu ilgiye, okul kaynaklarına, ders içi öğrenme yöntemlerine göre öğrenim çok daha belirleyicidir (Çalışkan, 2008; Dinçer ve Kolaşın, 2009; ERG, 2009).

Sosyoekonomik göstergelerden en önemlisi anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir durumudur. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesi, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen olumlu bir faktördür (Heckman ve Cameron, 2001). TIMSS 2007 matematik ve fen bilimleri çalışmaları sonuçlarına göre, ebeveynlerinin eğitim düzeyi tüm ülkelerde çocukların matematik ve fen bilimleri başarısını açıklamaktadır. Matematik testinde üniversite mezunu ebeveyne sahip bir çocuk, ebeveyninin eğitim düzeyi ilköğretim düzeyinin altında olan bir öğrenciye göre ortalama 89 puan (Mullis vd., 2008, s. 145), fen bilimleri testinde ise ortalama 85 puan daha fazla almıştır (Martin vd., s. 2008: 139). Türkiye’de ise eğitim durumu uluslararası ortalamaya göre çok daha belirleyicidir. Üniversite mezunu ebeveyne sahip olan bir çocuk, ebeveyninin eğitim

düzeyi ilköğretimden daha düşük olan çocuğa göre matematik testinde ortalama 169 puan (Mullis, 2008. ss. 146-147), fen bilimleri testinde ise ortalama 135 puan daha yüksek almıştır (Martin vd, 2008, s. 141).

PISA 2006 sonuçları temel alınarak yapılan regresyon analizinde babanın eğitim düzeyi, Türkiye’de öğrenci başarısını olumlu etkilediği, fakat annenin eğitim durumunun ise çocuğun başarısını etkilemediği tespit edilmiştir (Dinçer ve Kolaşın, 2009). Engin-Demir’in yoksul kentsel bölgede yaptığı öğrencilerin akademik başarısını belirleyen çalışması da annenin eğitim durumunun çocuğun başarısını belirlemediği, asıl belirleyici olanın babanın eğitim durumu olduğunu bulmuştur (Engin-Demir, 2009). Türkiye’deki bulguların tersine, PISA 2000 sonuçlarına göre yapılan analizde, annenin eğitim düzeyi, tüm ülkelerde çocukların başarısını olumlu etkileyen bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni ise Türkiye’de çalışmaya katılan çocukların annelerin çoğunun eğitim düzeyinin ilköğretim düzeyinde olması ile ilişkilendirilmiştir (Dinçer ve Kolaşın, 2009; Engin-Demir, 2009).

Ebeveynlerin istihdam durumu iş yerindeki konumu çocukların eğitim başarısını açıklayan bir faktördür (Hakkinen vd., 2003; Heyneman ve Loxley, 1983). PISA 2006 sonuçlarına göre yapılan regresyon analizinde Türkiye’de babanın düzenli bir işte çalışması 10 ila 14 puan arasında öğrenci performansını olumlu etkilemektedir. Annenin istihdam durumu da en az babanın istihdamı kadar öğrencinin başarısında etkilidir (Dinçer ve Kolaşın, 2009).

Hane gelirinin de çeşitli çalışmalarda öğrencinin akademik performansına olumlu etki ettiği tespit edilmiştir (Hanushek, 1992; McLanahan ve Sandefur, 1994; Peters ve Mullis, 1997). Hane geliri ile ilişkili bir faktör olan evde bilgisayar ve internetin bulunması çocuğun başarısını olumlu etkileyen bir faktördür. PISA 2006 sonuçlarına göre yapılan regresyon analizinde hanede bilgisayar bulunması test sonuçlarını 11 ila 17 puan arasında pozitif olarak etkilemektedir (Dinçer ve Kolaşın, 2009; ERG, 2009). Dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyinde hem matematik hem de fen bilimlerinde TIMSS 2003 ve 2007 sonuçlarına göre evinde bilgisayar ve internet olan öğrenciler 30 ve 40

Türkiye’de ise 45 ve 55 puan daha fazla olumlu etkilemektedir (Mullis vd, 2004; 2008; Martin vd., 2004; 2008).

Hanede bulunan kitap sayısı ailenin kültürel düzeyini gösteren bir unsurdur. Bu anlamda TIMSS çalışmalarında hanede bulunan kitap sayıları baz alınarak öğrenci performanslarının nasıl farklılaştığı analiz edilmektedir. Evinde bulunan kitap sayısına göre başarıları tüm ülkelerde 100 kitap ve üzeri kitap bulunanlar 26-100, 10-25 ve 10 kitap ve daha aşağısında bulunanlara göre daha başarılıdır. TIMSS 2007 matematik testi uluslararası başarı puanı ortalaması şu şekildedir: evinde 200’den fazla kitap olan çocuklar ortalama 486 puan, 10’dan az kitap olanlar ise ortalama 413 puan almıştır (Mullis vd., 2008; 155). Fen bilimleri testinde ise evinde 200 kitap ve üzeri bulunan çocuklar 500 puan, 10’dan az kitap bulunanlar ise ortalama 426 puan almışlardır (Martin vd, 2008; 152-3). Evdeki kitap sayısı, Türkiye’de öğrenci başarısını uluslararası ortalamaya göre daha fazla açıklamaktadır. Evinde 100 ve üzeri kitap bulunan çocuklar evinde 10’da az kitaba sahip çocuklardan matematik testinde 116 puan, fen bilimlerinde ise 91 puan daha fazla almıştır. Kitap sayısının öğrenci başarısı üzerine etkisi dördüncü sınıf öğrencilerinin performanslarını açıklamada benzer etkiye sahiptir. Hatta daha önceki yıllarda yapılan TIMSS çalışmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir. (bkz. Mullis vd., 2004; Martin vd, 2004).

Kısacası, öğrencinin sosyoekonomik arka planı okul içi faktör olarak tanımlanan, okul kaynaklarının zenginliği, öğretim yöntemi ve müfredatlara göre çok daha fazla açıklayıcıdır. Bundan dolayı, son yıllarda birçok ülkede eğitim sistemlerini iyileştirmek ve öğrenci performanslarını geliştirmek için uygulanan birçok reform çalışması istenilen sonuçları vermemiştir. Çünkü tüm bu reform çalışmalarının odağı okul içi faktörlere odaklanmıştır (Barber ve Mourshed, 2007).

2.1.7. Öğretmenin Eğitim Sistemindeki Önemi

Yirmi beş ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen McKinsey raporu, başarılı eğitim sistemlerinin ortak niteliğini yüksek nitelikli ve doğru kişilerin öğretmen

olarak seçmeleri ve bu kişileri etkin bir öğretici olarak yetiştirmeleri olduğunu tespit etmiştir (Barber ve Mourshed, 2007). Nitelikli öğretmen sosyoekonomik ve kültürel yapının neden olduğu etkenleri, dahası okulların kaynak eksikliğini aşacak bir faktör olarak tanımlanmaktadır. Nitelikli öğretmen, sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısındaki etkisini azaltan önemli bir faktördür (World Bank, 2011, s. 16). Çünkü tüm reformlar nihai olarak bir sınıf içinde öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim ile gerçekleşir (Cuban, 2001).

McKinsey raporu bir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmenlerinin kalitesini aşamayacağını, yani bir sistemin ancak öğretmeni kadar olabileceğini belirtir (Barber ve Mourshed, 2007: 12). Bundan dolayı nitelikli adayların öğretmen olarak seçilmesi ilk husustur. Yüksek başarılı ülkeler öğretmen seçim sürecinde öncelikli olarak en nitelikli kesim içinden öğretmen adaylarını belirler. Örneğin, Kore en iyi %5, Finlandiya ise en iyi %10, Hong Kong ise en iyi %30 diliminden öğretmen adaylarını seçerler. Adayların istihdamı sürecinde de çok aşamalı titiz bir süreç takip edilir. Örneğin, Singapur ve Finlandiya gibi ülkeler, öğretmen adaylarının seçiminde ve istihdamında adayların akademik performansına ilaveten, kişilik özellikleri, öğretmenliğe yatkınlığı gibi çeşitli kriterleri de kullanırlar. Öğretmen adaylarının çok aşamalı seçimi sonrasında hizmet öncesinde, hizmete hazırlanırken ve hizmet süresince etkin bir öğretici olması için sürekli çalışmalar yapılır. Öğretmenlerin etkin bir öğretici olması için etkin bir rehberlik (coaching) sistemi uygulanır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için hizmetiçi eğitim yaklaşımı farklıdır. Öğretmenlerin bir araya gelip kendi tecrübeleri hakkında konuşmaları, tecrübeli öğretmenlerin, diğer öğretmenlerin derslerini ziyaret ederek yeni öğretmenlerin derslerini takip etmeleri, bire bir eksikliklerini göstermeleri gibi yöntemler hizmete hazırlanırken (staj süresince) ve hizmet sürecince takip edilen bir yöntemdir.

2.2. REFORMLARIN EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Eğitim sistemi geliştirmek kalitesini artırmak için, eğitimin finansmanı boyutunda özelleşmeyi, yönetim boyutunda ademi merkezileşmeyi, öğretim yöntemi ve müfredatlar boyutunda ise öğrenci merkezli, bilişim teknolojilerinin etkin kullanıldığı,

öğrencinin özgüvenin geliştiren bir model önerilmektedir (örneğin, OECD, 2007b; Support to Basic Education Program, 2003; World Bank, 1998; 2002; 2005). Bu öneriler uluslararası kuruluşların beşeri ve finansal destekleri ile birlikte hazırlanan projelerin temel bileşenleri olarak sunulur. Küresel düzeyde dolaşımda bulunan bu reform modellerinin ödünç alınması sonrasında ulusal eğitim sistemleri nasıl bir dönüşüm yaşadığı, eğitim sisteminin kalitesinin nasıl bir gelişmenin gerçekleştiği oldukça önemli noktalardır. Küresel reform modellerinin uygulanması sonrasında ulusal eğitim sistemlerinin yaşadığı dönüşümü, sosyoloji ve karşılaştırmalı eğitim literatürü üç farklı yöntem ve teorik yaklaşım ile analiz etmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki, Stanford Üniversitesi sosyologları olarak bilinen Meyer, Ramirez ve Boli'nin işlevselcilik ve çatışma teorilerine karşıt olarak geliştirdikleri yeni kurumsallaşmacı dünya-sistemi, ya da dünya kültürü yaklaşımı olarak tanımlanan teorik yaklaşımdır. Bu yaklaşım, ulusal eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşümleri, ulus-devletlerinin zaman içinde kurumsal yapılanma biçimlerinde yaşadığı dönüşüm bağlamında açıklar. Ayrıca, bu yaklaşım, küresel eğitim reformları sonrasında ulusal eğitim sistemlerinin küresel modellere yakınsadığını/benzeştiğini, ulusal eğitim sistemlerinin tek bir küresel modele doğru evrildiğini iddia eder. İkinci yaklaşım ise dünya kültür yaklaşımının yakınsama tezini reddeden, ulus-devletin reform modellerini ödünç alırken, ulusal siyasal yapı ve kültür, sosyal ve ekonomik gelişme gibi faktörlere odaklanan, ulusal politika yapım sürecini analizin merkezine alan çalışmalardır. Schriewer'in dışsallaştırma yaklaşımı, Steiner-Khmasi'nin politika ödünç alma teorisi, Phillips'in ulusal-çekim yaklaşımı, ulus-devletlerin kendi tarihsel-toplumsal tecrübesi ile küresel eğitim reformlarını yerelleştirdiğini, yerlileştirdiğini ve yeniden-bağlamsallaştırdığını iddia ederler ve dünya kültür teorisinin yakınsama tezini reddederler. Okullaşma düzeyinde küresel ve ulusal eğitim reformlarının okullaşma biçimini nasıl dönüştürdüğünü açıklamaya çalışan Anderson-Levitt ve arkadaşları ise küresel ve ulusal eğitim reformlarının yerel düzeyde yeniden-bağlamsallaştırdığını ve yerlileştirdiğini belirtir. Bu durumun sonucu olarak hem ulusal reform modelinden hem de küresel modelden oldukça farklı melez bir okullaşma biçiminin ortaya çıktığını belirtir. Bu yaklaşım reformların okullar düzeyindeki uygulanmasına odaklanır.

2.2.1. Dünya Kültürü Modeli/Yeni Kurumsallaşmacı Yaklaşım

Yeni-kurumsallaşmacı yaklaşım, eğitim sistemlerinin yaşadığı dönüşümü ve yeniden yapılanmasını analiz ederken, analiz birimi olarak ulus-devletlerin kurumsal yapılanma biçimlerini kullanırlar. Bu yaklaşıma göre ulus-devletlerin kurumsal yapılanması, küresel düzeyde hüküm süren evrensel modellerle kültürel ve işbirliği/ilişki süreçlerinin sonucu olarak gerçekleşir (Meyer, Boli ve Ramirez, 1997, s. 144). Bir başka ifadeyle ulus-devletler kültürel referanslarla inşa edilir ve kültürel modeller ulus-devletin içine yataklanır (s. 151).

Yeni-kurumsallaşmacı yaklaşım, eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşümleri, iktidar mücadelelerinden ve ekonomik koşullardan bağımsız olarak; ülkenin kendi iç dinamikleri ile ilgili olmayan, daha çok dünya modeli ile kurduğu ilişki bağlamında analiz ederler. Yeni-kurumsallaşmacılar, analizlerinde paylaşılan normlara, fikirlere odaklanırlar; tek makul fikir olarak bu norm ve fikirlerin ödünç alındığını iddia ederler. Yeni kurumsallaşmacılar küresel modellerin alınması sürecinde kritik bir noktayı vurgular: Ulus-devletler küresel modelleri belirli bir rasyonalite ile kendi sorunları için en uygunu ya da en iyisi olduğu için ödünç almaktan ziyade daha çok küresel modelin en iyi ya da en gelişmiş model olduğuna inandığı için ödünç alır (Meyer, Boli ve Ramirez, s. 1997). Yeni-kurumsallaşmacı yaklaşım, işlevselci yaklaşımlar olarak tanımladıkları yapısal işlevselci ve çatışma teorisyenlerinin bir modelin benimsenmesi ve uygulanması sürecinde, toplumun işlevsel ihtiyaçları ya da iktidar mücadelelerinin bir sonucu olarak gerçekleştiği tezlerine itiraz ederler ve bu sonucu doğrulayacak elde yeterli ampirik verinin/delinin olmadığını iddia ederler (Benavot vd., 1991; Meyer, Boli ve Ramirez, 1997; Meyer, Ramirez ve Soysal, 1992; Ramirez ve Meyer, 1980; Strang ve Meyer, 1993). Dahası, bu yaklaşım, “gruplar ya da sınıflar ortaya çıkıyor ve iktidarı elde ediyor, kitle eğitimi gibi kurumları kendi amaçları için inşa ediyor” gibi “çıkar gruplarını merkezi aktör olarak tanımlamayı indirgemeci bir yaklaşım” (Boli, Ramirez ve Meyer, 1985, s. 146) olarak tanımlarlar.

Yeni kurumsallaşmacı yaklaşımı dünya eğitim sistemlerinin izomorfik bir süreç takip ettiğini ve eğitim sistemlerinin benzer bir şekilde yapıldığını iddia ederler. Bu yaklaşıma göre, ulus-devletleşmenin kurumsal yapısı ile ilişkili olan ve Batı Avrupa’da doğan kitle eğitimi modeli bir dünya kültür modeli haline gelerek tüm dünyada özellikle II. Dünya savaşından sonra yaygınlaşma başlamıştır. Yeni kurumsallaşmacı yaklaşımına göre, İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünyanın yaşadığı değişimin sonucu olarak eğitim sistemleri hem aynı yapı, organizasyon ve eğitimin içeriği ile aynı “dünya standartlarına” doğru gitmekte hem de aynı ilerleme değerleri ve sosyal adalet kavramına doğru da yakınsamaktadır (Schriewer ve Ramirez, 2004). İzomorfik dönüşüm, eğitimin ideallerinde, amacında, temel yapısında, eğitim kurumlarında, müfredat ve öğretim yöntemlerinde gerçekleşmektedir (Anderson-Levitt, 2003).

Dünyadaki hemen hemen tüm ulusal eğitim sistemlerini çevreleyen temel politik ve yasal belgelerde öncelikli olarak eğitim evrensel insan hakkı olarak tanımlanır. Buna ilaveten eğitimin hem bireysel hem de ulusal refah için gerçek ve pozitif bir etkisinin olduğu vurgulanır (Boli, Ramirez ve Meyer, 1985). Ulusal eğitim sistemlerinde eğitimin amacı üretkenlik/ekonomik büyüme, ulusal kalkınma ekseninde tanımlanır (Anderson-Levitt, 2003). Eğitimin amacında yaşanan küresel yakınsamaya ilaveten, eğitim sisteminin örgütlenmesinde de bir yakınsama gerçekleşir. Hemen hemen tüm ulusal modeller ilköğretimi her çocuk için zorunlu kılmış; kız çocuklarının okullaşmasına özel önem vermiş; okullaşma/okulda bulunma süresini artırma konusunda yoğun çalışmalar yürütmüştür (Meyer, Ramirez ve Soysal, 1992). Buna ilaveten, tüm dünyada benzer okul ve sınıf yapısı, benzer yaştaki öğrencilerin aynı sınıfa devam ettiği kademeli sınıf anlayışı benimsenmiştir (Anderson-Levitt, 2003). Dahası okullarda öğretilen anadil, matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri derslerinden oluşan çekirdek/merkez müfredat tüm dünyada eğitim müfredatının merkezini oluşturmaktadır (Benovout vd., 1991).

Savaş-sonrası dönemde küreselleşmenin neden olduğu yoğun ilişki ağları sonucunda ulus-devletlerin küresel standartları karşılama çabası ve eğitime yönelik evrensel hakların protokoller ve beyannameler ile tanımlanması, bu belgelerin ulus-devletler

tarafından kabul edilmesi, eğitim sistemlerinin ortak küresel modellere yakınsamasını hızlandırmıştır. Ayrıca, ulus-üstü örgütlerin geliştirdiği reform programları, sağlanan beşeri ve finansal destekler yoluyla küresel modelleri yaygınlaştırmıştır. Uluslar-üstü olarak hazırlanan anlaşma ve protokollerin kabulü, uluslararası örgütler tarafından düzenlenen konferanslar ve toplantılara katılma ve bu çerçevede çeşitli vaat ve programların geliştirilmesi, izoformizmi, başka bir ifade ile ulus-devletler olarak örgütlenen dünya toplumlarının artan bir oranda, kurumsal olarak aynı yönde ve biçimlerde dönüşmesini pekiştiren bir diğer unsurdur. Örneğin, Herkes İçin Eğitim Konferansı çerçevesinde bu protokolün tarafı olan ülkeler temel eğitime erişimi evrensel düzeye ulaştırmak ve özellikle kız çocuklarının okullaşmasını geliştirmek için bir eylem planı hazırlamakta, yapılan çalışmalar hakkında belirli dönemlerde UNICEF ve UNESCO gibi kuruluşlara raporlar göndermektedir (Meyer, Boli ve Ramirez 1997, s. 144-145). Küresel modellerin kabulü ile birlikte, ulusal politik, sosyal ve ekonomik niteliklerin eğitim sistemleri üzerindeki etkileri yok olmakta; ulus-üstü örgütlerin standartlaşmış ve profesyonelleşmiş programları ve politikaları eğitim sistemleri üzerinde hâkim olmaktadır (Ramirez ve Meyer, 2000).

Yeni kurumsallaşmacılara göre, evrensel modellerin kabulü sürecinde ulus-üstü aktörler oldukça önemli bir role sahiptir³. Ulus devletler, ulus-üstü örgütler tarafından geliştirilen küresel eğitim modelleri, çok fazla sorgulamadan ve direnç göstermeden uygulamaya koymaktadır. Çünkü sosyoekonomik gelişme, bireysel ve toplumsal refah ve adalet, demokratikleşme vb. ancak küresel reform programlarının kabul edilmesi ile gerçekleşeceğine inanırlar. Eğer bir rejim retorik olarak dünya modellerine karşı çıkarsa ya da ihmal ederse, bu dünya modellerinin kabul edilmesi konusunda yerel aktörler çeşitli meşruiyet kanallarını kullanarak (demokrasi, özgürlük, eşitlik söylemleri gibi) küresel modellerin kabul edilmesi konusunda bir baskı oluşturur ve ulus devleti küresel modelleri kabul etmesi için zorlar. Bu süreçte sivil toplumlar, okullar vb. ulusal eylem planının gerçekleşmesi konusunda etkin bir baskı grubu olarak çalışır. Tabi bu süreçte

³ Dünya kültür teorisyenleri erken dönem çalışmalarında ulus-üstü örgütlenmelerin dünya sistemi ile bütünleşme, bir dünya kültürü ve modeli oluşturma konusunu ihmal ederler. Bu dönemde “dünya kültürünün” sembollerine bakıp, bu prarikleri beğenip ödünç alma olarak tanımladıkları anlayışı değiştirerek uluslararası örgütlerin etkiliğine daha fazla referans verirler. Fakat hala analiz birimi olarak iktidar mücadelesi, empoze etme ve hegemonya gibi kavramları kullanmamaktadırlar (Anderson-Levitt, 2003).

bu yerel unsurlara destek için dış unsurlar da hazırda bekler (Meyer, Boli ve Ramirez, 1997, ss. 160-161). Dahası, ulus-devlet dünya ile bütünleşmekten uzak kalmak istemiyorsa, küresel modelleri kabul etmesi gerekir. Bundan dolayı yeni kurumsallaşmacılar ulus-devletlerin “seçimleri” olan politikalar ile dünya kültürü tarafından sunulan reçetelerin birbiri ile çatışma ihtimalinin oldukça az olduğunu belirtir.

Ulus-üstü kuruluşlarda ve uluslararası sivil toplum örgütlerinde çalışan, bir otorite olarak var olan uzmanlar, hazırladıkları çeşitli rapor ve projelerle küresel modelleri eğitim sisteminin sorunlarını çözecek tek anahtar olarak sunarlar ve ulusal politikacıların bu politikaları uygulaması konusunda gündem oluştururlar (Meyer, Boli ve Ramirez, 1997, s. 165). Bilimsel ve profesyonel otorite sahibi rasyonelleşmiş ötekiler tarafından taşınan dünya kültürü/modeli ulusal aktörler tarafından kabul edilmesi ile daha geniş bir alana yayılır ve standartlaşır. Yeni kurumsallaşmacı yaklaşım, profesyonel eğitim araştırmacılarının (araştırmacılar, uzmanlar ve danışmanlar), iletişim biçimleri (yayınlar, makaleler, sunumlar) ve iletişim medyası (dergiler ve ciltler ve konferanslar) yoluyla teorik yaklaşımları, yöntemleri, eğitime ilişkin gündemi ve örgütlenme modellerini yaygınlaştırdığını belirtirler. Uluslararası yaygınlaşmanın sonucu olarak da bahsedilen fikir ve söylemler, ulusal anayasalara ve temel eğitim kanunlarına eklendiğini iddia ederler (Schriewer ve Ramirez, 2004, s. 46-47).

Yeni kurumsallaşmacı tezlere, iki farklı teorik ve araştırma geleneğinden çok güçlü itirazlar gelmiştir. Bu itirazların ilki ulus-devletlerin politika ödünç alma süreçlerine odaklanan ve ulus-devletleri karar alma konusunda etkin bir aktör olarak tanımlayan çalışmalardan gelmiştir. Bu yaklaşım, yeni kurumsallaşmacıların sundukları ampirik verilerinin oldukça sorunlu olduğunu belirtmiştir (Steiner-Khamsi, 2004b). Dahası, bu yaklaşım, dünya modellerinin ulusal bir politika olarak ödünç alınması sürecinde, ulus devletlerin sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel yapısının belirleyici olduğunu iddia etmiştir. Ulus devletler, küresel modellerden uyguladıkları karmaşık reformları meşrulaştırmak için faydalanmış ve eklektik bir bakış ile bu modelleri kabul ederek ulusal bağlamda yerlileştirmiş ve yerelleştirmiştir (Schriewer, 2000).

Steiner-Khamsi, yeni kurumsallaşmacı yaklaşımın, ampirik delil sunarken aynı dünya-sistemi içinde yer alan ülke örneklerini incelediğini, bu örneklerle bakarak bir ve aynıyı bulmaya çalıştığını ve örneklemelerinin oldukça zayıf olduğunu iddia eder. Başka bir ifade ile yeni kurumsallaşmacılar, sadece gelişmiş ülkeler ve bu ülkeler tarafından sömürgeleştirilmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelemişlerdir: eski Doğu Bloku ülkeleri dünya kültürçülerin analizlerinde yer almamıştır (Steiner-Khamsi, ve Stolpe, 2006, s. 5). Dahası yeni kurumsallaşmacılar, az gelişmiş ülkeler arasındaki ilişkiyi açıklayacak kolonileştirmenin ve soğuk savaşın tarihini ihmal etmişlerdir (s. 6).

Yeni kurumsallaşmacı yaklaşıma en ciddi ampirik eleştiri, Humboldt Üniversitesi Karşılaştırmalı Eğitim Merkezinde Jürgen Schriewer önderliğinde yapılan farklı dünya sistemlerinde eğitimsel bilginin nasıl tanımlandığını inceleyen araştırmadan gelmiştir. Bu araştırma kapsamında eğitim sistemlerindeki uluslararasılaşmanın nasıl gerçekleştiğini görmek için Rusya, İspanya ve Çin’de 1920’lerden 1990’lara kadar yayımlanan eğitim dergileri incelenmiştir. Bu araştırmada bilgi sosyolojisi çerçevesinde eğitimsel bilginin nasıl ele alındığı, neleri içerdiği ve hangi kaynaklara referans verildiği analiz edilmiştir (Schriewer, 2004). Araştırma, dünyanın farklı yerlerinde artan bir şekilde, aynı kitapların ya da dergilerin okunduğuna; eğitim üzerine aynı (uluslararası) bilginin taşındığına dair herhangi bir delilin olmadığını tespit etmiştir (Schriewer, 2000; Schriewer ve Ramirez, 2004). Araştırmanın en önemli bulgularından biri, yazarlar ister uluslararası bilimsel anlayışa mesafeli ister açık olsun, daha çok ülkesinin politik gündemine ve siyasal gelişmelerine uyumlu yazılar yayımlamışlardır. Bu bulgulardan sonra Schriewer ve Ramirez, uluslararasılaşmış olan bilgi ve ulusal bilginin mücadelesi ile birlikte yeni bir yapının geliştiğini, milli olmayan bilgiler bir süzgeçten geçtikten sonra millileşerek küresel modelleri yeni bir biçime büründürdüğünü ifade etmişlerdir (Schriewer ve Ramirez, 2004, s. 50-51). Kısaca Schriewer ve arkadaşları ampirik olarak yaptıkları çalışmada ulus-devletlerin dünya modelini kabulü sürecinde kendi tarihsel-toplumsal deneyimlerinin önemli olduğunu ve alınan bir modeli yerelleştirdiği ve yerlileştirdiğini iddia ederler. Neticede her ülke kendi özgün eğitim bilgisine ve kurumsal yapısına sahiptir.

Yeni kurumsallaşmacılara ikinci bir itiraz ise okullaşma düzeyinde eğitim reformlarının uygulanması üzerine çalışan Anderson-Levitt'ten gelmiştir. Anderson-Levitt (2003) yeni kurumsallaşmacı yaklaşımının birçok sorun içerdiğini belirtmiştir. İlk olarak bu yaklaşım elitlerin gücüne aşırı önem atfetmektedir: Yeni kurumsallaşmacılar yazılarında, örgütlenmenin/modelin kendisini faillik olarak tanımlar ve örgütlenme biçiminin izomorfizme gittiğini belirtir. Bu tanımlama elit olmayan bireyler ve kolektivitelerin önemini azaltır; resmi politikalar ile gerçek pratikleri karıştırır. Yani uygulayıcı olan ile resmi tanımlar arasındaki mesafe ihmal edilir. İkinci olarak Anderson-Levitt, yeni kurumsallaşmacıları, okullaşmanın bu modelini kabul edilmesini sağlayan/ikna eden iktidar odaklarını, çıkar gruplarını hiç hesaba katmadığı için eleştirmiştir. Anderson-Levitt, ulus-devletlerin ödünç aldıkları politikaları/reformları, ulusal (üstü) ve yerel bağlamlarda meşrulaştırmak için kullandığını belirtmiştir. Üçüncü bir eleştiri ise antropolojik çalışmalara referansla dünya modellerinin yayılmasının olduğu gibi gerçekleşmediği, uygulayıcıların kendi tarihsel ve kültürel tecrübeleri ile reformlara karşı direnç sergiledikleri, reformları erteledikleri ya da dönüştürdükleri tespit edilmiştir (Anderson-Levitt ve Diallo, 2003; Jungck ve Kajorn, 2003).

2.2.2. Politika Ödünç Alma Süreçleri

Karşılaştırmalı eğitim literatürünün temel tartışmalarından biri yeni kurumsallaşmacılar tarafından iddia edilen ulusal eğitim sistemlerinin benzeştiği ve bir dünya modeline doğru gittiği tezidir. Politika ödünç alma ve politika aktarım süreçlerine odaklanan ikinci yaklaşım ise ulusal eğitim sistemlerinin küresel bir modele doğru yakınsadığı tezine itiraz eder ve politika ödünç alma sürecinde asıl belirleyicinin ulusal şartların olduğunu iddia eder. Farklı teorik açıklamalara rağmen bu yaklaşım, eğitimsel aktarımın gerçekleşmesi ve ulusal eğitim sisteminin yapılanması süreçlerini, politika ödünç alma, başka yerlere referans verme, dışsallaştırma kavramları ekseninde açıklar. Bu yaklaşım, ulus-devletlere, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve bu anlamda uluslararası gündemden faydalanmaları konusunda ayrıcalıklı bir rol verir. Schriewer (2000) eğitimsel ödünç alma, özelde, “başka yerlerden ders alma”ya referans verme sürecinin, bir “dışsallaştırma eylemi” olduğunu ve burada hayali bir uluslararası

topluluk (“uluslararası standartlar”) veya somut ötekiye (örneğin: milli eğitim sistemleri, reform modelleri, reform stratejileri vb) referansla reformları uygulamak için dışsal bir otorite kaynağının harekete geçirildiğini belirtir. Politikacılar ve politika yapıcılar, memnun olunmayan politikaları tanımlamak ve yeni politikaları onaylamak için “başka yerlerden alınan dersleri” etkin bir politik strateji olarak kullanır. Dışsallaştırma veya öteki eğitim sistemlerine referans verme, otoritenin son kaynağı olarak işlev görür. Çünkü var olan pratikleri meşrulaştırmak veya yeni politika reformlarını uygulamak için kendine referans verme bazen yetersiz kalmaktadır. Bu yetersiz kalma durumlarında uygulanacak olan bir reformu meşrulaştırmak için kendisinin dışında bir referans ve otorite aranır. Bu süreçte politik bir strateji olarak dış bir otoriteye referans verilebileceği gibi bilimsel mantığa da bir otorite olarak referans verilebilir (Schriewer, 1990).

Politika ödünç alma süreçleri her şeyden önce alıcı olan sistemi bir fail olarak tanımlar. Alınan politikanın nasıl alınacağı nereye nasıl uygulanacağını asıl belirleyicisi, alıcıdır. Schriewer’in “dışsallaştırma” yaklaşımında alınan politikalar, pragmatik ve araçsal bir gerekçe ile alınır. Schriewer ve Ramirez, “uluslararasılaşmanın lineer ve önlenemez olmasından ziyade, bu süreçlerin sürekli olarak uluslararasılaşma ve yerileştirmenin, ulusüstü bütünleşme ve ulusiçi farklılaşmanın, küresel yayılma süreçleri ve kültür-spesifik kabul süreçlerinin, uluslar-arasında yayılan modelin soyut evrenselliği ve yapısal ayrıntılardan sapma-üretiminin bir karışımı mücadelesini içerdiğini” (2004, s. 50) belirtirler. Yani ortaya çıkan kabulün doğasında olan seçme, yönlendirme ve dönüştürme sürecinde, milli olmayan bilginin milli anlam yapısına aktarımında filtreler işler. Eğitim reformlarının uygulanma sürecinde *evrimci güçlerin küresel bütünleşme ve standartlaştırmaya yöneltmesinden çok daha fazla olarak dışsallaştırmanın sosyo-mantığı* etkindir (Schriewer ve Ramirez, 2004, s. 51).

Schriewer’in *dışsallaştırmanın sosyo-mantığı* olarak tanımladığı yerel tarihsel-kültürel bağlam içinde politika kabul süreci gerçekleşir. “Başka eğitim sistemlerine referans verme”, “iyi örneklerden faydalanma” söylemleri ile dışarıya ya da bir dünya modeline referans vermenin en temel nedeni, uygulanması planlanan ya da hâlihazırda uygulanan

reformları meşrulaştırmaktır. Schriewer ve Martinez (2004) dışsallaştırmanın sosyomantığının seçmeci bir şekilde sadece bazı eğitim sistemlerini dışsal otorite kaynağı olarak kullandığını belirtir. Burada önemli olan neyin alınması gerektiği ya da alındığı değil, hatta başka yerlerdeki reformlar çok daha iyi olduğundan dolayı da alınmamaktır. Ödünç alma daha çok içerdeki politik çatışma sürecinde politikacıları destekleyici olduğu için gerçekleşir. “Dışsallaştırma” ister söylemsel ister olgusal olsun yerli politika konuşmalarını onaylayıcı bir niteliğe sahiptir.

Politika ödünç alma sürecinde gerçek reformlar değil, “reformun dili” ödünç alınır. Eğer gerçek/olgusal bir reform ödünç alınır, daima seçmeci bir tavırla ödünç alınır. Dahası, ulusal düzeyde herhangi bir reforma ihtiyaç yok iken ve benzer politikalar uygulanırken de politikalar ödünç alınır. Ödünç alınan reformlar ulusal/yerel düzeyde yeniden-bağlamsallaştırılır ve yerelleştirilir. Netice olarak alınan sistem/model ile alıcı model arasında her zaman oldukça büyük bir farklılık vardır. Dahası bu iki sistemin benzerliği ise oldukça zayıftır (Steiner-Khamsi, 2004b, ss. 186-187). Steiner-Khamsi ödünç alma sürecinde ilk olarak “eski” modelin değersizleştirildiğini ve skandallaştırıldığını belirtir. Eski modelin çok başarısız olduğu eğitim sisteminde var olan sorunların tüm müsebbibinin eski modelin olduğu ısrarla vurgulanır. Sistemin başarısızlığı, aksaklıkların çözümü için değişime ihtiyaç duyulduğu politikacılar ve politika yapıcılar tarafından sıklıkla dile getirilir (Steiner-Khamsi, 2004b, s. 203-204).

Eğitim sisteminde uygulanan model başarısız olduğu zaman yeni reformlara yönelik ilgi artar. Başarısızlık ve sistemin krizde olması politika benimseme ve uygulama konusundaki çatışmaları da sona erdirir. Eğer eğitim reformunu uygularken farklı sesler ve politik çatışma ve mücadeleler güçlü ise, “bir ‘olmayan öteki’ yaratılarak, eğitimde tahayyül edilmiş dünya kültürüne referans verilerek, eğitimde reformların nasıl uygulanacağı konusunda sanki bir uluslararası uzlaşmış gibi bir imge yaratılarak dindirilir.” (Steiner-Khamsi, 2004a, s. 5). Benedict Anderson’un “hayal edilmiş topluluklar” tezinden beslenen bu yaklaşımın savunucuları küreselleşmenin ve onun etkilerinin bir gerçeklik olduğunu ancak uluslararası uzmanlar topluluğunun, ortak (uluslararası) bir eğitim modelinin varlığının ise tahayyül edilmiş olduğunu iddia

ederler (s. 5). Hayal etme geçmişte olduğu gibi bugün de son derece etkin politika manipölasyon aracı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda hem reformların alıcısı hem de vericisi tarafından “küreselleşmeye” ve küresel eğitim modellerine referans artmakta ve bir küresel eğitim modelinin varlığı oldukça gerçek bir yapı olarak var olmaktadır.

DB, AB ve OECD gibi ulus-üstü kuruluşlar kredi ve borç vererek, bağış ve hibelerde bulunarak, raporlar ve analizler yayımlayarak, karşılaştırmalı göstergeler ve puan tabloları hazırlayarak eğitim reformlarına ilişkin sürekli bir gündem oluştururlar (Domenech and Mora-Ninci, 2009; Steiner-Khamsi, 2004b). Bu küresel uluslararasılaşmış söylem, düşük gelirli ülkelerin belirli yönde reform uygulamaları için yoğun dışsal baskı oluşturur. İmzalanan ve yükümlölük altına girilen birçok uluslararası anlaşma ve protokoller az gelişmiş ülkelerin belirli eğitim reformları uygulaması konusunda ciddi bir baskı oluşturur (Steiner-Khamsi, 2004a, s. 6). Az gelişmiş ülkelerin uyguladıkları eğitim reformları belirli bir düzen ve süreklilik takip etmekten ziyade eklektik bir yapıya sahiptir. Daha açık ifade etmek gerekirse az gelişmiş ülkeler “eklektik politika ödünç alma rüzgârı onları her nereye sürüklerse, nerede maddi kaynak bulurlarsa o projeyi uygular” (Steiner-Khamsi ve Stolpe, 2006, ss. 199-200).

Ulus-üstü kuruluşların etkinliğinin artması, krediler, hibeler, projeler, hazırlanan raporlar ve karşılaştırmalı tablolar ülkelerin eğitim sistemlerinde zorunlu olarak aynışmaya neden olmamaktadır. Çünkü eğitimsel aktarım politik kültürel ve ekonomik bağlam içinde yorumlanmakta ve biçimlenmektedir (Steiner-Khamsi, 2004b, s. 201). Politika ödünç alma sürecinde, bir model olduğu gibi alınmamakta ve alınan her şey uygulanmaya konmamaktadır. Başka bir ifade ile reform modelleri orijinalinde olduğu gibi uygulanmamaktadır. Çünkü alıcı taraf pasif bir tüketici değildir. Ödünç alınan politikalar yerelde yeniden-bağlamsallaştırılarak eyleme dönüşür. Dolayısıyla, ödünç alma, bir reform modelinin orijinalini kopyalama değildir. Yerel düzeyde adaptasyon, içselleştirme ve dönüştürme süreçleri sonrasında, orijinalinden oldukça farklı bir reform modeli ortaya çıkmaktadır (Steiner-Khamsi, 2004a, s. 6).

Son yıllarda eğitimsel aktarım araştırmaları politika yapıcıların politika ödünç alma sürecinde küreselleşmeye, uluslararası standartlara ve başarılı örneklerle referans vererek ulusal eğitim sistemlerini reform ettiklerini belirtir. Bu noktada uluslar arası karşılaştırmalı eğitim tabloları ve öğrenci başarısını değerlendirme sınavlarına yönelik küresel düzeyde oldukça yoğun bir ilgi mevcuttur. Uluslararası karşılaştırmalı öğrenci başarısı değerlendirme çalışmalarının (OECD tarafından düzenlenen PISA ve Uluslararası Eğitim Başarılarının Değerlendirme Derneği [IEA] tarafından düzenlenen TIMSS ve PIRLS) artması bu çalışmalara daha sık referans verilmesine neden olmuştur. Hazırlanan tablolar ve karşılaştırmalarda “panik içinde” hiçbir ulusal eğitim sistemi “geride kalmamak” için eğitim sistemlerinde yeniden yapılanmaya gitmektedir (Schriewer, 2000). Bu sıralama ve puan tablosu eğitim reformlarının gerçekleşmesinde ya da reformları meşrulaştırma konusunda –Türkiye de dâhil olmak üzere- birçok ülke tarafından kullanılmıştır. Puan tablosu ve sıralamalar delil-temelli bir araştırma olması ve belirli bir “bilimsel rasyonalite”ye sahip olduğundan; ülkelerin performansını, gelişmişliklerini diğer ülkeler nezdinde “bilimsel” olarak sunduğundan oldukça etkindir.

OECD tarafından uygulanan PISA çalışması ve *Bir Bakışta Eğitim* istatistik kitabı bugün hem politikacılar ve eğitimciler hem de akademik çalışmalarda en sık referans verilen çalışmalardır. Buna ilaveten TIMMS ve PIRLS gibi çalışmalar eğitim sistemlerini karşılaştıran ve bir puan tablosu sunan çalışmalardır. OECD ve IEA gibi kurumlar tarafından yapılan çalışmalar metodolojiye ve uluslararası karşılaştırmalara verdikleri önem nedeniyle oldukça ciddi bir öneme ve saygınlığa sahiptir. Bu çalışmaların eğitim sistemlerinde reformları etkileme ve belirleme gücü vardır (Steiner-Khmasi, 2004b, s. 207). Örneğin TIMMS 1999 sonuçları sonrasında ABD ve İngiltere’de alınan kötü sonuçlar ve puan tablosunda sonlarda yer alınması medyada yoğun olarak skandallaştırılmış ve ciddi reform baskılarına neden olmuştur. Puan tablosunun zirvesinde yer alan ülkeler ise kendi-zaferlerini ilan etmiş ve sistemin kendisini doğrulamasını sağlamıştır. Bunun sonucu olarak da başarılı ülkeler - Finlandiya ve Japonya örneklerinde olduğu gibi- eğitim modeli ihraç etmeye başlamışlardır.

Aslında bu puan tablosuna yönelik olarak kendi-zaferini ilan etme ve kendini-skandallaştırma çok sık rastlanılmayan bir durumdur. Bu tür sınavların sonuçları birçok ülkede dikkate alınmamış, sonuçlara kayıtsız kalınmıştır. Bu sonuçlar kamuoyunda da pozitif veya negatif bir heyecana neden olmamıştır. Bazı ülkelerde ise PISA sonuçlarının açıklanmasından sonra kamuoyunda yoğun bir tartışma yaşanmıştır (Steiner-Khamsi, 2003). PISA sonuçlarına birçok ülkede farklı tepkiler verilmiştir. Örneğin, Finlandiya kendi birinciliğini sürpriz ile karşılarken; Almanya’da ise PISA-şok yaşanmıştır (Grek, 2009; Ertl 2006; Lingens 2005). Almanya PISA 2000 çalışmasında OECD ortalamasının altında bir performans sergilemiştir. Bu sonuçlardan sonra Alman medyası skandallaştırmayı derinleştirerek “Alman öğrencileri ‘aptal’ mı?” başlığı ile haber yapmışlardır. Bu makale Alman okullarının hem okuma hem de matematik ve problem çözme becerilerinde oldukça düşük performans sergilediğini ve PISA sonuçlarının “Alman okullarının başarısızlığını” gösterdiğini belirtmiştir. Siyasetçiler ve bürokratlar sonuçların “kesinlikle kabul edilemez”, “skandal” olduğunu ifade etmişlerdir (“Die Pisa-Analyse: Sind deutsche Schüler doof” , 2001). Türkiye de dâhil olmak üzere PISA sonrası benzer tartışmalar ABD ve İngiltere’de görülmüştür (Bracey, 2008; Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012; Steiner-Khamsi, 2003).

Steiner-Khamsi (2003), karşılaştırmalı tablo ve uluslar arası sıralamanın politik bir araç olarak kullanılmasında Almanya örneğinin teoriye oldukça uygun bir örnek olduğunu belirtmiştir. Almanya’nın TIMSS 1999 ve PISA 2000 çalışmalarında başarısız sonuçlar almasından sonra, sonuçlar Alman medyasında şiddetli bir şekilde skandallaştırılmıştır. Eğitim sisteminin verimsizliği ve başarısızlığı, Alman öğrencilerin gelişmiş ülkelerin sonunda kaldığı sıklıkla medyada dile getirilmiştir. Almanya benzer bir sonucu, demokrasi eğitiminin düzeyini ve öğrencilerin demokrasi kültürünü ölçen CivEd 2001 araştırmasında göstermiştir. Almanya, bu çalışmada Avrupa ülkeleri arasında, yabancılara karşı en düşük pozitif tutum gösteren ülke olmuştur. Fakat sonuçlar ne politikacılar ve politika yapıcıların ne de medya ve eğitim çevresinin ilgisini çekmemiş ve tüm taraflar bu sonuçlara kayıtsız kalmıştır. Nisan 2003’te PIRLS sonuçları açıklandığında Almanya’daki dördüncü sınıf öğrencilerinin performansları OECD ortalamasının üzerinde çıkmış fakat yine kamuoyu ve politika yapıcılar bu sonuçlara kayıtsız kalmışlardır.

Steiner-Khamsi, Alman politikacıların ve kamuoyunun uluslararası karşılaştırmalı çalışmalara farklı tepki vermesinin nedenini, iç politikada eğitim reformları konusunda bir gündemin olması ile ilişkilendirir. Almanya’da standartlar, hesapverebilirlik ölçümleri, kalite izlenmesi, okul seçimlerinin genişlemesi, okul temelli yönetim gibi birçok konuda PISA sonuçlarının açıklanmasından önce tartışmalar mevcuttu. Alman politikacılar bu çerçevede yapılacak bir eğitim reformu için ek bir dış meşruiyet kaynağına veya “dışsal otoriteye” ihtiyaç duymaktaydı. Bu bağlamda PISA sonuçları, politikacılara ihtilafli eğitim reformlarını gerçekleştirmek ve halk/kamu desteğini sağlamak için oldukça uygun bir zemin sunmuştur. PISA sonuçlarından sonra Alman eğitim sisteminde gerekli okul-temelli reformlar tamamlandığından, sonraki uluslararası çalışmalara referans verilmemiştir. PISA sonuçlarına bakarak “başka yerlerden ders alma”, bilimsel rasyonalite ve Alman eğitim sisteminin skandallaştırılması içindeki eğitim reformlarını hızlandıran “dışsal baskı” (hayali küresel topluluk) unsuru politik strateji olarak kullanılmıştır (2004b, ss. 208-210). Steiner-Khamsi Schriewer’in “dışsallaştırma” kavramına göndermede bulunarak ifade ettiği üzere, reformlar sürecinde dışsal ek bir referansa ihtiyaç duyulduğunda, uluslararası kıyaslamalar, politikacılar ve politika yapıcılar tarafından gayet çekici hale gelmektedir. Daha somut olarak ifade etmek gerekirse; sıralama ve puan tabloları politikaları dönüştürmek için “politikaları manipüle etmek” üzere “politik bir araç” olarak kullanılmaktadır (Steiner-Khamsi, 2004b, s. 207).

PISA çalışmasının politik etkilerini değerlendiren ve AB tarafından desteklenen KNOW&POL (Bilgi ve Politika) projesinin bulguları da uluslararası puan tablolarının varolan politikaları meşrulaştırmak için politik manipülasyon aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Örneğin, PISA 2000 ve 2003 sonuçları Fransız kamuoyunun ilgisini çekmemiştir. Fransa’da yeni hükümet 2006 yılından sonra eğitim sisteminde reform taleplerini yoğun bir şekilde gündeme getirmeye başlamıştır. Bu yeni politik gündemin sonucu olarak PISA 2006 sonuçları dönemin politikacıları tarafından eğitim reformlarını geliştirmek ve meşrulaştırmak için etkin bir şekilde kullanılmış; “muhtemel tüm derslerin bu çalışmadan çıkarılması” gerektiği vurgulanmıştır (Mons ve Pons, 2009,

s. 59). Romanya’da ise PISA önemli bir ulusal bilgi biçimi olarak tanımlanmamış ve sonuçlar kamuoyunun dikkatini hiç çekmemiştir. Romen eğitimciler ve politikacılar PISA sonuçları ile uygulanan/geliştirilen reformlar arasında, “içeriğin anlamında veya referansında” dahi herhangi bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir (Rostas vd., 2009, s. 35). İskoçya’da ise PISA sonuçlarına atfedilen anlam hayli geniş olmuştur. PISA sonuçları öteki ile kıyas yapmak ve kendi meşruiyetini kurmak için önemli bir referans olarak kullanılmıştır. PISA sonuçları “İskoçya gibi küçük ve periferide olan bir ülke için ‘öteki’nin, yani İngiltere’nin gölgesinden kaçmak için referans noktası” sağlamıştır (Grek, Lawn ve Ozga, 2009, s. 41).

Steiner-Khamsi, politika ithal etme ve dışsal unsurlara referans verme sürecinde “zamanlama her şey” olduğunu belirtir. Politikaları meşrulaştırmak için dışsal bir desteğe ihtiyaç duyulduğu tarihsel anda, karşılaştırmalı puan tabloları anlamlı ve önemliyken, bu sürecin dışında önemini ve anlamını yitirmektedir (Steiner-Khamsi, 2003; 2004b). Türkiye örneğinde de görüldüğü üzere PISA 2003 sonuçları çok ciddi tartışmalara neden olmuşken PISA 2009 sonuçlarına karşı ilgisiz kalınmıştır. Çünkü PISA 2003 sonuçları açıklandığı dönemde bakanlık oldukça sorunlu ilköğretim müfredat reformunu başlatmıştı. Bu süreçte bakanlığın ihtiyaç duyduğu dışsal desteği PISA 2003 sonuçları sağlamıştır (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012). 2010 yılında ise PISA 2009 sonuçları gerekli ilgiyi görmemiştir. Çünkü gerekli müfredat reformları uzun süre önce gerçekleşmiştir.

Politika ödünç alma kavramı ekseninde eğitimsel aktarımı açıklamaya çalışan karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları, küresel modellerin ithal edilmesinde, ulusal politikacıların ve ulusal/yerel bağlamın asıl aktörler olduğunu vurgular. Dahası, ulusal eğitim sistemlerinin ulusal aktörler tarafından, yeniden bağlamsallaştırdığını, yerelleştirildiğini ve yerlileştirildiğini belirtirler. Ulusal politika yapım sürecinde yaşanan bu gelişmeler sonrasında ulusal eğitim sistemleri bir tektipleşme ve yakınsamaya doğru gitmemekte ve kendi özgün yapılarını devam ettirmektedir. Çünkü her şeyden önce politikalar rasyonel analitik karar verme sürecinin sonucu olarak ortaya çıkmamaktır; politikalar daha çok, çıkarlar, olaylar, yerel öncelikler ve anlayışlar ve

finansal ve diğer bazı kısıtlamalar tarafından belirlenen bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Tüm bu öğeler rasyonel ve analitik süreci engelleyen, politika yapım sürecine içkin yapının bir parçasıdır. Daha da önemlisi politikalar sabit ya da değişmez değildir. Politikalar faillerin ürünü ve direniş, müzakere, pazarlık, yerelleştirme pratikleri ile sürekli evrilen bir yapıdadır (Spreen, 2004, s.102).

2.2.3. Küresel Politikaların Yerelleşmesi: Melez teori

Melez yaklaşım, yeni kurumsallaşmacı teorinin merkezi tezlerini reddeder. Eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşümleri, okullaşma/yerel düzeydeki uygulamalarda ve okullarda gündelik yaşamda gerçekleşen pratikleri, etnografik verileri derleyerek, eğitim sisteminde, okullaşma biçiminde ve kültüründe meydana gelen değişimleri analiz eder (Anderson-Levitt, 2003; Anderson-Levitt ve Diallo, 2003; Napier, 2003; Jungck ve Kajorn, 2003).

Melez teorinin temel iddialarından biri, küresel modellerin ithal edildikleri hızda yeniden şekillendirildiğidir (Anderson-Levitt, 2003). Küresel bir model ulusal düzeyde kabul edilerek bir eylem planı ile uygulanmaya konduktan sonra okullaşma düzeyinde, yerelleştirilir ve yerlileştirilir. Yerel aktörler, farklı gerekçelerle küresel reformları benimser, uzlaştırır, direnir veya reddeder. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin reformları algılayış biçimleri, reformlara yönelik tavırları, direnişleri reformların okullardaki etkinliğini belirler (Napier, 2003, s. 64). Çünkü küresel reform paketleri her şeyin ötesinde yerelde var olan bir öğretim kültürünün içine yerleşmektedir. Küresel modelleri uygulaması istenen eğitimciler ise küresel modelleri kendi öğretim kültürü içinde ve okulların imkânları çerçevesinde yeniden biçimlendirir. Yerel aktörlerin küresel modellere verdiği bu biçim sonrasında ortada saf küresel bir eğitim modeli kalmamaktadır. Anderson-Levitt öğretmenlerin ve diğer yerel aktörlerin reformlara bazen direndiklerini, ama daima kendilerine sunulan resmi biçimleri dönüştürdüklerini belirtir (2003, s. 4). Reformların uygulanması sonrasında politikacıların beklentisinin tersine eğitim sisteminde çok az dönüşüm yaşanır. Çünkü öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sinik tavırları –doğrudan ret etmezler- ve reformlara yönelik şüpheli

bakışları reformların etkisini azaltır, hatta zaman içinde yeniliklerin tamamen kaybolmasına neden olur (Napier, 2003, s. 71). Eğitimcilerin küresel modellere direniş ya da sinik tavırlar sergilemediği örneklerde de küresel model tamamen uygulanmaz. Çünkü eğitimciler küresel modelden faydalı bulduklarını ödünç alarak kendi öğretim kültürlerini korumaya devam eder (Jungck ve Kajorn, 2003, s. 35).

Reformların etkin bir şekilde uygulanmamasından öğretmenler sorumlu tutulur ve öğretmenlere verilecek kısa süreli hizmetiçi eğitimlerle, reformların etkin bir şekilde uygulanması beklenir. Açıkçası bu yaklaşım, öğretimin her şeyden önce bir kültürleşme ve kültürel sürecin sonucu olduğunu ihmal eder. Okul kültürüne yönelik araştırmalar, öğretmenler reform modellerini benimseseler dahi, küresel modellerin olduğu gibi uygulanmadığını, yerel değerler ve koşullarla biçimlenen melez bir modelin ortaya çıktığını tespit etmiştir. Örneğin, Anderson-Levitt, benzer reform modellerini kullanarak gerçekleştirilen Guyana, ABD ve Fransa’da okuma/edebiyat dersleri sonrasında farklı bir Amerikan, farklı bir Fransa ve farklı bir Guyana okuma öğretim yöntemi ortaya çıktığını bulmuştur (Anderson-Levitt, 2004). Daha ilginç ise öğretmenler reform önerilerini benimseseler ve hatta reform programını uyguladıklarını belirtse dahi, öğretim yöntemlerinde bir değişim yaşanmamıştır. Örneğin TIMMS 1995 ve TIMMS 1999 video çalışmalarında ABD’li öğretmenler Matematik öğretim sistemini yenilemek ve geliştirmek için Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi *Müfredat ve Değerlendirme Standartları* (1989) ve *Matematik Öğretimindeki Profesyonel Standartlar* (1991) belgelerinde yer bulan reform önerilerini ve yeni uygulamaları benimsedikleri en iyi matematik öğretim biçiminin bahsedilen dokümanlarda yer alan öneriler olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta öğretmenlerin %70’i belgelerde tanımlanan öğretim biçimini derslerde uyguladıklarını belirtmişlerdir. TIMMS 1995 Matematik Video Çalışmasında öğretmenlerin öğretim biçimi ile reform belgelerinde yer alan eğitim biçimi arasında bir uyum görülmemiş, öğretmenlerin öğretim yöntemleri ile reform belgelerinde ifade edilen ve öğretmenlerin uyguladıklarını belirttikleri öğretim yönteminin oldukça farklı olduğu görülmüştür (US. Department of Education, 1999, s. VII-VIII). Benzer bir sonuç TIMSS 1999 Video Çalışmalarında da öğretmenlerin öğretim biçimlerinde bir değişim olmadığı, öğretmenlerin söyledikleri ve uyguladıkları arasında derin farklar olduğu; reformlar uygulanmaya konmuş olmasına rağmen geçen

zaman içinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde bir değişim olmadığı tespit edilmemiştir (US Department of Education, 2003; 2006). Çünkü kültürel bir sürecin sonucu olan öğretim sisteminin derin kodları reformlardan etkilenmemiştir (Stigler ve Hiebert 2009). Bundan dolayı, müfredatın belgeler halinde hazırlanması ve yazılması okullardaki uygulamaları çok fazla dönüştürmemiştir. Bu kültürel yapının, daha fazla hizmetiçi eğitim yapılması, çalıştay vb. düzenlenmesi ile kısa süre içinde değişmesi mümkün değildir. Çünkü kültürleşme sürecinin sonucu olan öğretim tarzı en az 16 yıllık bir süreç içinde oluşmaktadır (Givvin vd., 2005). Öğretim kültürü, öğretmenlerin rutinleri –derse hazırlanma, dersi işleme ve öğrencileri değerlendirme- çok yavaş ve zaman içinde değişir (Hiebert ve Stigler, 2004).

Diğer bir tartışma noktası ise küresel reformların uygulanması sonrasında okullaşma biçimlerinin nasıl bir yön takip ettiği. LeTendra ve arkadaşları yeni kurumsallaşmacı tezler ekseninde TIMMS 1995 Video çalışmaları verilerinden hareketle öğretimin örgütlenmesi, öğretmenlerin ideal öğretim yöntemleri bakışında bir benzerlik olduğunu iddia etmişlerdir. Dahası, LeTendra ve arkadaşları (2001) sınıf içi aktivitelerde de benzeşmenin olduğunu belirtmiş ve okullaşma düzeyinde bir küresel benzeşme ve izomorfizimin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. ABD, Almanya ve Japonya matematik öğretim biçimini karşılaştıran TIMMS 1995 Matematik Video Çalışması ve ABD, Avustralya, Çek Cumhuriyeti, Hong Kong, Hollanda, Japonya ve İsviçre matematik dersi öğretim sistemini karşılaştıran TIMSS 1999 Matematik Video Çalışması ve ABD, Avustralya, Çek Cumhuriyeti, Hollanda ve Japonya Fen bilimleri dersi öğretim sistemini karşılaştıran TIMSS 1999 Fen Bilimleri Video Çalışması ülkelerin eğitim sistemlerinde bazı ortak noktaların olduğunu göstermiştir. Örneğin matematik dersinin öğretiminde tüm ülkelerde derslerin yaklaşık %80'i soru çözümüne ayrılır ve tüm ülkelerde dersleri asıl yöneten asıl aktör öğretmendir (US Department of Education, 1999; 2003, 2006,). Fen bilimleri dersinde ise merkezi çekirdek bir bilim öğretim anlayışı vardır ve içerik yoğundur (US Department of Education, 2006). Fakat her ülkede soruların biçimleri, sorulara ayrılan zaman, öğretmenin konuşma süresi, soruların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, materyal kullanımı, öğretim teknolojilerin kullanımı farklılaşmaktadır. Örneğin, TIMSS 1999 Matematik Video Çalışmasında tüm ülkelerde ortalama her sekiz öğretmen sözüne karşı öğrenciler bir söz söylemekteyken

bu oran Hong Kong'ta 16:1, Avustralya ve Çek Cumhuriyetinde 9:1 ABD 8:1'dir (US Department of Education, 2003). Bu tablo ise küresel bir benzeşmeden ziyade ulusal farklılıkların okullaşma düzeyinde var olduğunu göstermektedir.

Birçok karşılaştırmalı çalışma okullaşma düzeyinde kültürler arasında bir farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir. Mesela, uzun süreli gözlem, video kayıtları ve öğretmen mülakatları ile İngiltere, ABD, Fransa, Rusya ve Hindistan eğitim sistemlerini karşılaştıran Robin Alexander'ın (2000) çalışması, derslerin biçimi ve eğitim felsefesinde bir benzeşmenin olmadığını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Joseph Tobin ve arkadaşları (1989) tarafından Japonya, Çin ve ABD'nin okul öncesi eğitimi kıyaslayan çalışması da okul öncesi öğretmenlerin pratiklerinde derin bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir.

Küresel düzeyde ademi merkezileşme, okulların özerkleşmesi politikaları takip edilmesine rağmen; okulların yönetimi ve öğretmenlerin rolleri ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Öğretmen özerkliğine ilişkin eğitimin amacını ve başarıyı belirleme, işlenecek konuyu ve materyalleri seçme öğretilecek olan konunun zamanlamasını, süresini ve hızını belirleme, ders kitaplarını ve diğer materyalleri belirleme, dersin yapısını, günlük olarak derste ne yapılacağını belirleme süreçlerine bakıldığında farklı ülkelerde öğretmenler farklı rollere sahip olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, Güney Afrika (Napier, 2003) ve Guyana (Anderson-Levitt ve Diallo, 2003) eğitim sistemi aşırı merkezi bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin yaptıkları ders planları, okul yöneticileri tarafından günlük olarak imzalanarak kontrol edilmektedir. Diğer yandan Kuzey ve Batı ülkelerinde okullar müfredat belirleme, personel istihdamı, okulun finansmanı vb. konularda çok daha fazla özerkliğe sahiptir. Örneğin, ABD'de müfredatlar, eyalet, eğitim bölgesi hatta okullar düzeyinde farklılaşır ve okullar müfredatı belirlemede bir özerkliğe sahiptir (Anderson-Levitt ve Diallo, 2003).

Özetle, benzer temalar ekseninde küresel eğitim reformları farklı ülkelere uygulansa dahi, bu gelişmeler eğitim sistemlerinin benzeştiğini, tek bir küresel modele doğru gittiğini göstermemektedir. Çünkü küresel eğitim modelleri ulusal kültürel yapı ile

karşılaştıktan sonra yeni bir biçime bürünmektedir. Ortaya orijinal reform modellerinden farklı melez bir eğitim yapısı çıkmaktadır.

3. BÖLÜM

TÜRKİYE’NİN ULUSAL EĞİTİM POLİTİKALARINDA YAŞADIĞI DÖNÜŞÜM

3.1. MÜFREDAT REFORMLARININ EĞİTİMSEL ARKAPLANI

1996 yılında düzenlenen XV. Milli Eğitim Şurası, hazırlanan Yedinci Kalkınma Planı (1996-2000) ve 15 Yıllık Eğitim Ana Planı, Türkiye’yi 21. yüzyıla hazırlamak, eğitimin kalitesini geliştirmek, AB ve gelişmiş ülkelerin düzeyine çıkarmak için çok yönlü ve geniş kapsamlı eğitim reformlarının yapılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. 1990’lı yıllarda Türkiye’de okuma yazma oranlarının, okullaşma oranlarının ve sürelerinin AB ülkeleri ve gelişmiş ülkelere göre oldukça düşük olması, eğitim sisteminin yapısal en önemli sorunu olarak tanımlanmıştır. Çünkü eğitim ve gelişme, eğitim ve nitelikli işgücü, eğitim ve Türkiye’nin daha rekabetçi olması arasında doğrudan ilişki kurulmuştur. Eğitim göstergelerinin düşük olması ülkenin gelişmesi ve kalkınması, bilgi toplumuna ve küreselleşme sürecinden geri kalmasına neden olacağı vurgulanmıştır. Eğitim sisteminde kapsamlı reformlar gerçekleştirilmediği zaman;

...çağı yakalamamız imkânsızlaşır. Dünyada en değerli, en önemli unsur hâline gelen bilgi ve teknoloji üretimi konusunda geri kalır, sadece izleyen, transfer eden bir konuma düşeriz. İşte bu, ülkemiz için gerçek bir tehlikedir. Çünkü yüzyılımızın ve gelecek yüzyılın yeni savaşları bu alanda yapılmaktadır. Ekonomik ve sosyal kalkınmasını gerçekleştiremeyen uluslar sadece tüketici kalmaktan öteye geçemeyecektir (TTKB, 1996).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Turan Tayan, bilgi ve küreselleşme kavramları ekseninde eğitimin “altın anahtar” hâline geldiğini, bundan dolayı eğitim reformlarını gerçekleştirmek için “geç kalınmaması” gerektiğini, çünkü Türkiye’nin “kaybedecek zamanı” olmadığını belirtmiştir (TTKB, 1996).

3.1.1. 2004 Öncesi Reformların Temel Gerekçeleri

1990'lı yıllarda eğitim sisteminin hem göstergelerini hem de kalitesini geliştirmek konusundaki reform taleplerinin oldukça somut zemini vardır. Okullaşma oranları, süreleri, okuryazarlık oranları, okulların fiziksel ve teknolojik imkânları AB ve gelişmiş ülkelere göre oldukça düşüktü. Örneğin, 1997 yılında, ilköğretimdeki okullaşma oranı % 84,74; erkek çocukları için %90,25; kız çocukları için ise %78,97'dir (MEB, 2011a). Buna ilaveten, 1990 yılı rakamlarına göre altı ve daha yukarı yaştaki erkek nüfusunun % 11,2'si, kadın nüfusunun ise %28'i okuma-yazma bilmemekteydi. Daha önemli olan sorun ise cinsiyet ve bölgeler/iller arasında tüm bu nicel göstergelerin aşırı farklılaşmasıdır. Özellikle nüfus artışı ve göçler nedeniyle ikili ve kalabalık sınıflarda eğitim verilmekte, bazı bölgelerde öğretmen eksikliği yaşanmaktaydı. Bu durum ise eğitimde imkân ve fırsat eşitsizliğine neden olmakta; eğitimin kalitesini olumsuz etkilemekteydi (DPT, 1996, s. 26). Büyük şehirlerde göçler ve nüfus artışı kalabalık sınıflara ve ikili öğretilere neden olması, çocukların okula katılımını ve eğitimin kalitesini olumsuz etkilemekteydi. Diğer yandan ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde birçok şehirdeki yetersiz sınıf imkânları ve öğretmen eksikliği erişimdeki önemli bir sorun olarak öne çıkmaktaydı. Kırsal bölgelerde ise fakirlik, köy okullarının niteliğinin kötü olduğu algısı, ailelerin çocuklarını, özellikle kız çocuklarını başka yerlere gönderme konusunda isteksiz oluşu; bazı köy okullarında öğretmen yokluğu, öğretmen sirkülasyonunun sık tekrarlanması, kırsal alanda öğretmenlerin kalmak istememesi, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki güvenlik sorunları, 1990'lı yıllarda okullaşmayı olumsuz etkilemekteydi (World Bank, 1998).

Reform önerilerinin ikinci bir boyutu ise müfredatlara ve öğretim yöntemlerine ilişkindir. Toplumun çeşitli kesimleri 1990'lı yıllarda öğretim programlarının bilimsel esaslara göre geliştirilmediği, çocukların okuldan yeterli bilgi ve beceriyi elde etmeden mezun oldukları, öğrendikleri bilgileri hayatlarında kullanamadıkları, müfredatların bilgi toplumu ve küreselleşmenin değerlerinden uzak olduğu, öğretmen merkezli, yoğun bilgi içerdiği eleştirilerinde bulunmuştur (DPT, 1996, s. 26). Müfredatlara yönelik diğer eleştiriler ise şu şekildedir:

- Programların içeriği ve kitapların aşırı merkezi olarak bakanlık tarafından belirlendiği,

- Programların ve ders kitaplarının çocukların yaşlarına uygun olmadığı,
- Programlar arasında bir bütünlük olmadığı,
- Programlarda tekrarların ve gereksiz konuların olduğu
- Programların çok yoğun olduğu,
- Programların güncel olmadığı ve güncel gelişmeleri takip etmediği
- Programların üst öğrenime yönelik sınavlar ile müfredatın uyumsuz olduğu belirtilmiştir (EARGED, 1997, ss. 159-161).

Öğretmenlerin derslerde farklı öğretim yöntemlerini kullanmadığı, müfredatları yerelleştirmediği; mevcut eğitim müfredatların öğrencilerin düşünme yeteneğini geliştirmediği, hatta onları ezberci ve dinleyen bir birey haline getirdiği diğer tespit ve eleştirilerdir. Bunlara ilaveten eğitim sisteminin dünyaya kapalı, soğuk savaş dönemi eğitim ve insan anlayışına sahip olduğu şeklinde eleştiriler de yapılmıştır. Bu kapalı soğuk savaş dönemi insan modelinin ise dünyanın yaşadığı değişime uygun olmadığı şeklinde eleştirilmiştir (Dülger, 2002, ss. 184-185).

3.1.2. Hazırlanan Reform Programlarının Temel Bileşenleri

Eğitim sistemini yirmi birinci yüzyıla hazırlamak isteyen bakanlık kapsamlı bir eğitim reformu için 1996 yılında birçok çalışma başlatmıştır. İlk olarak 2000’li yıllarda Türk Eğitim Sistemi temalı XV. Milli Eğitim Şura’sı düzenlenmiştir. Şura’da, okullaşma oranlarının ve sürelerinin geliştirilmesi, eğitim sisteminin bilgi yükleme yerine bilgiye ulaşma ve araştırma tekniklerini kazandırması, yaratıcılığı ve ifade becerilerini geliştirilecek şekilde düzenlenmesi önerilmiştir. Buna ilaveten, eğitimin öğretmen merkezli olmaktan çıkarılarak öğrenci merkezli olması, mesleki eğitimin geliştirilmesi, ilköğretimle bütünleşmiş sekiz yıllık eğitime geçilmesi, okul öncesi eğitimin geliştirilmesi kararları alınmıştır (TTKB, 1996). Zaten VII. Kalkınma Planı da eğitimi plan döneminin en önemli sektörü olarak tanımlamış; iyi eğitimle Türkiye’nin gücünün artacağını, AB’ye entegrasyonun hızlanacağını belirtmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için;

laik, çoğulcu demokrasiyi özümsemiş, ulusal kültürü geliştirici, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni

düşüncelere açık, kişisel sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek insangücünün yetiştirilmesini sağlayacak bir eğitim politikası izlenecektir (DPT, 1996, s. 27).

Eğitim sisteminde kapsamlı reform talebinin sonucu olarak 15 Yıllık Eğitim Ana Planı hazırlanmıştır. Plan, öngörülen eğitim reformlarını ayrıntılı olarak tanımlamıştır. Plan, dünyada yaşanan teknolojik değişimin, yeni ekonomik modellerin, küreselleşmenin, dünya nüfus eğilimlerinin, devletin, toplumun ve ekonominin eğitimden beklentilerinde bir değişime neden olduğunu ve eğitim sisteminin sınırlarını zorladığını belirtmiştir. Dünyada yaşanan değişimin sonucu olarak, eğitimin amacında bir değişim yaşandığını; eğitimin artık siyasal birliği sağlamak yerine ekonomik milliği gerçekleştirmeye hizmet etmesi gerektiğini belirtmiştir (Dülger, 2002, s. 180). Eğitime atfedilen önemde yaşanan dönüşüm, zihniyette ve insan örneğinde değişimi gerçekleştirecek yeni bir eğitim modeline gerek duyulduğunu ortaya çıkarmıştır:

demokratik eğitim ortamları ve sistem yapısıyla öğrenci merkezli dış çevreye duyarlı eğitim programları ile öğretmeni sistemin stratejik uyarıcı ve dönüştürücü ögesi olarak kullanarak kişisel amaçları ile ülke hedeflerini bağdaştırma bilinci ve becerisi kazanmış Türkiye'nin demokratik gelişmeci-girişimci insan örneğinin yetiştirilmesi ve ömür boyu eğitimle desteklenmesidir(s. 189)

EAP, dünyadaki gelişmelere duyarlı olarak hazırlanan yeni eğitim modelinin “Atatürk ilkelerinin özünden taviz vermeksizin” AB ve dünya bilincine sahip, öğrenci merkezli, demokratik bir eğitim modeli hazırlandığını belirtir (Dülger, 2002, s. 190). Küresel dünya ile bütünleşmeyi, dünyanın en etkin on ekonomisinden/ülkesinden biri olmayı, AB üyeliğini hedefleyen Türkiye, dünyanın yaşadığı sosyoekonomik değişimi takip etmek ve yönetmek için eğitim sisteminde dört ana alanda reform yapmayı planlamıştır: a) Zihniyet reformu ve Türk insanı örneği; b) Müfredat reformu ve öğretmen; c) Okul reformu ve çevre; d) Sistem reformu ve yönetim.

Planlanan reformların asıl amacı yeni bir insan modeli yetiştirmek ve bir zihniyet reformu gerçekleştirmektir. Eğitim reformu ile birlikte otoriter eğitim sisteminden demokratik bir eğitime geçileceği, dolayısıyla daha demokratik bir toplumun gerçekleşeceği varsayılmıştır. Reformlar ile birlikte, etken davranan “iyi bir insan ve iyi bir vatandaş”; “kişisel amaçları ile ülke hedeflerini bağdaştırma bilinci ve becerileri

kazanmış demokrat-gelişimci-girişimci Türk insanı” örneği ortaya çıkacağı öngörülmüştür (s. 196).

Bu yeni insan modelini yetiştirmek için müfredatlarda, öğretim ve öğrenim yöntemlerinde, öğretmenlerin eğitiminde ve rollerinde, okullaşma biçimlerinde ve okulların çevresi ile ilişkilerinde, eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetiminde geniş çaplı ve kapsamlı reformların yapılması planlanmıştır. Bu geniş çaplı ve kapsamlı reformların bileşenleri aşağıdaki gibidir:

- Müfredatların öğrenci merkezli ve araştırmaya dayalı, beceri temelli ve çoklu zekâya göre yapılandırılması;
- Öğretmen eğitiminde pedagojik bilgi ve genel kültürün ağırlıklı olduğu yeni bir öğretmen yetiştirme sistemine geçilmesi;
- Öğretmenin dersi/konuyu anlatan değil, öğrenciye rehber olan, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk eden bir role sahip olması;
- Öğretmenin çevresi ile etkin iletişim kuran, müfredatı ve bir role sahip olması;
- Okulların kendi bütçe ve kaynak imkânlarına sahip olması;
- Okulların öğretmen istihdamında yetki sahibi olması;
- Bakanlık yetkilerinin bir kısmının okullara devredilmesi;
- Okullaşma oranları ve zorunlu okullaşma süresini geliştirilmesi⁴
- Okulların teknolojik ve fiziksel altyapısını zenginleştirilmesi planlanmıştır (Dülger, 2002).

3.1.3. Uygulanan Eğitim Reformlarının Etkileri

⁴ Okullaşma ve okullaşma sürelerini arttırmak için şu hedefler konmuştur: okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve %100’e erişmesinin 2005 yılında gerçekleşmesi; zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması, liselerin dört yıla çıkarılması, ortaöğretimde 2010 yılında %100 okullaşma oranının gerçekleşmesi; ortaöğretimdeki okul çeşitliliğinin azaltılması ve öğrencilerin %35’inin akademik eğitim, %65’inin mesleki eğitime yönlendirilmesi (Dülger, 2002, s. 202).

1996 yılında 53. Hükümet döneminde hazırlanmaya başlayan ve 54. Hükümet döneminde tamamlanan EAP, eğitim sisteminde köklü değişimler için gerekli planları hazırlamıştır. Dönemin hükümetleri, Türkiye'nin gelişmesi, daha rekabetçi olması, küresel dünya ile bütünleşmesi, ekonominin gelişmesi ile eğitim sistemi arasında doğrusal ilişkiler kurarak, eğitim reformlarına devam edileceğini belirtmiştir. Örneğin, 55. Hükümet Programı “Çağımızda bilgi toplumu düzeyine ulaşamamış ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve uluslararası rekabette söz sahibi olmaları” (55. Hükümet Programı, 1997) şansının olmadığını belirtmiş ve bilgi toplumuna erişmek için nitelikli bir işgücü ve kaliteli bir eğitim sistemine gerek duyulduğunu vurgulamıştır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için: sekiz yıllık zorunlu ilköğretim kesintisiz olarak uygulanmaya konulması, okulların çağdaş teknoloji ve materyallerle donatılması, öğrenme ve öğretme ortamını zenginleştirmek için bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılması planlanmıştır. Okulların fiziksel altyapısını geliştirmek, okullaşma oranlarını artırmak, özellikle sekiz yıllık zorunlu eğitime erişimi geliştirmek hedefleri 56 ve 57. Hükümet Programlarında yer almıştır (bkz. 56. Hükümet Programı, 1999; 57. Hükümet Programı, 1999).

1996 sonrasındaki hükümet programları incelendiğinde eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik hedefler, okullaşmayı geliştirmeye ve okul kaynaklarını zenginleştirmeye odaklanan tek yönlü çalışmalardır. Bu programlarda, eğitim sisteminin yönetimine ve müfredatlarda yapılacak yeniliklere yönelik herhangi bir amaç belirlenmemiştir. Eğitim sisteminin nicel göstergelerini geliştirmeye yönelik bu algı VIII. Kalkınma Planına da yansımıştır: “Eğitimin bütün kademelerinde fiziki altyapı ve insan gücü eksikliklerinin devam etmesi eğitimin kalitesini olumsuz” (DPT, 2000, s. 95) etkilediği tespitinde bulunan plan, eğitime ayrılan kaynakların arttırılması, yeni teknolojilerin kullanımı ve yaygınlaştırılması ilkokuldan itibaren bilgisayarlı eğitime geçilmesi ve müfredat programlarının yazılım programları olarak üretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

1996-2002 yıllarını kapsayan bu süreçte hükümetlerin eğitim sorununa yaklaşımı uygulamaya yansımış ve uygulamada da tek yönlü, okullaşma oranlarını ve okulların fiziksel ve teknolojik imkânlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Bu

çerçevede, 1990'ların ikinci yarısında birbiri ile ilişkili iki önemli proje yürütülmüştür: DB ile Temel Eğitim Projesi I ve Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi. Türkiye 1990'ların ortasından itibaren okulların fiziksel ve teknolojik imkanlarını geliştirmek, okullaşma oranlarını arttırmak için toplam büyüklüğü 11,3 milyar dolar olan (başlangıçta 9,1 milyar \$ olarak hesaplanmış) bir proje hazırlamıştır. Türkiye, proje maliyetinin eksik kalan 2,4 milyar \$'lık kısmı için DB'den finansal destek talebinde bulunmuştur. DB bu rakamı çok fazla bulmuş ancak iki aşamada toplam 600 milyon \$ kredi sağlayacağını belirtmiştir (World Bank, 1998). Hükümet ile varılan anlaşma sonrasında 300 milyon \$ kredinin sağlanması ile TEP I 1998 yılında uygulanmaya başlamıştır. Dönemin hükümeti tarafından okullaşmayı ve okulların altyapısını geliştirmeyi hedefleyen *Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi* 1997 yılında uygulanmaya konulmuştur. Her iki projede eğitimde kalitenin okulların fiziksel ve teknolojik altyapısının geliştirilmesi, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi ile gerçekleşeceğini varsaymıştır. Projelerin hedefleri de bu çerçevede hazırlanmıştır: Okulların teknolojik ve fiziksel kapasitesini, okullaşma sürelerini ve oranlarını, özellikle kırsal ve dezavantajlı yerlerdeki çocukların okullaşmasını geliştirmek ve okulların fiziksel ve teknolojik imkânlarını zenginleştirmek; ikili öğretimi ve birleştirilmiş eğitimi azaltmak; YİBO ve taşınabilir eğitimi geliştirmek; bilgisayar teknolojilerinin derslerde etkin kullanmayı sağlamak olarak tanımlanmıştır. Buna ilaveten yoksul bölgelerdeki çocuklara eğitim materyallerini ve ders kitaplarını tedarik etmek, yoksul ailelerin çocuklarına yardım etmek hedeflenmiştir (MONE, 1999; World Bank, 1998). Özellikle Türkiye'nin gelişmemiş kırsal bölgelerinde ve şehirlerin gecekondu bölgelerinde, yeni okul yapımı, okulların yenilenmesi, okul materyallerinin yenilenmesi; öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi yoluyla daha kaliteli bir eğitime erişilmesi hedef olarak sunulmuştur (World Bank, 1998). 1999 Marmara Depreminden sonra TEP I projesinde bir revizyon yapılmış ve deprem bölgesindeki okulların yapımı projenin yeni bileşeni haline gelmiştir (World Bank, 2004).

TEP I ve *Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi* kapsamında yürütülen çalışmalarda, yüz binden fazla sınıf yapılmış, üç milyon öğrencinin eğitim göreceği fiziksel imkân hazırlanmıştır. Bunun sonucu olarak; 1997'de %85,63 olan net okullaşma oranı 2003'de

%90,2⁵'e yükselmiştir. Öğretmen öğrenci oranları 33'den 26'ya inmiştir, beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçişte %100 oranı yakalanmış ve okul öncesi eğitim oranı %13'e yükselmiştir (World Bank, 2004,s. 7).

Eğitim sisteminde gelişmeye neden olmasına rağmen DB, TEP I'i, başarısız bir proje olarak tanımlamıştır. Projelerin çıktılarında, başlangıçta belirtilen hedeflere ulaşamamıştır. Örneğin, projenin en başarılı unsuru olan okullaşma oranlarında istenilen düzeyde gelişme olmamıştır. Çünkü projeler ile birlikte takip edilen yeni okullaşma biçimi -yani birleştirilmiş sınıfların kapatılarak öğrencilerin ya taşınmalı eğitim ya da yatılı ilköğretim bölge okullarında (YİBO) öğrenim görmeleri- okullaşma oranlarının gelişmesini olumsuz etkilemiştir. Okullaşmanın bu yeni biçiminde -kırsal alandan merkezi yerlere öğrencilerin taşınması- merkezi yerlerdeki okulların nüfusunun ve ikili öğretim yapan okulların oranlarının büyümesine, özellikle kız öğrencilerin ilerleyen yaşlarda okula devamsızlıklarının artmasına neden olmuştur. (Dülger, 2004; OECD, 2007b; World Bank, 2004). Dahası bu dönemde uygulanan projelerin en önemli parçası olan BİT ile müfredatı birleştirme konusundaki çalışmalar ve hizmetiçi eğitimleri -öğretmen, yönetici ve müfettiş eğitimlerini- başarısız çalışmalar olarak tanımlanmıştır (World Bank, 2004).

Kısacası 1996-2002 arasında uygulanan eğitim reformları, başlangıçta öngörüldüğü gibi geniş kapsamlı ve çok yönlü olarak uygulamaya konmamıştır. Bu dönemde reformlar tek yönlü olarak okullaşmayı, okulların teknolojik ve fiziksel kapasitesini geliştirmeye odaklanmıştır. Eğitimin yönetiminde, müfredatlarda ve öğretim yöntemlerinde kapsamlı bir reformu öngören planların uygulanması ise ertelenmiştir. Dahası, bu dönemde uygulanan okullaşmayı geliştirme ve okul kaynaklarını zenginleştirmeye yönelik projeler başarısız olarak tanımlanmıştır (Dülger, 2004; OECD, 2007b; World Bank, 2004).

⁵ Dünya Bankası okullaşma oranını %96 olarak tanımlamasına rağmen MEB resmi istatistiklerinde net okullaşma oranı 2003-2004 eğitim yılı için genel %%90,21, erkeklerde %93,41 ve kızlarda %86,89'dur (MEB, 2011a).

Plan ve programlarda eğitim sisteminde kapsamlı reformların gerçekleştirileceği ifade edilmesine rağmen neden bu dönemde bir kısım reformlar uygulanmamıştır? Neden uygulanan reformlar başarısız olmuştur? Dahası, eğitim sisteminin daha demokratik bir hale gelmesi için merkezîyetçi anlayışının çözülmesi gerektiği, yerel yönetimlere ya da okullara daha fazla özgürlük ve yetki devri plan ve programlarda bahsedilmesine rağmen neden eğitimin yönetimini değiştirecek bir reform uygulanamamıştır? Bu soruların cevabı 1990'lı yıllarda Türkiye'nin istikrarsız siyasal, toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel yapısı ile ilişkilidir.

3.2. MÜFREDAT REFORMLARINI SOSYAL SİYASAL VE EKONOMİK ARKAPLANI

Türkiye'nin sosyal ve politik ortamını belirleyen bazı temel unsurların siyasal sosyal, gelişmeleri tartışmadan önce betimlenmesi uygun olacaktır. Çünkü politik kültürün temel unsurları Türkiye'de siyasal, ekonomik ve sosyal gelişmelerin arka planındaki belirleyici unsurlardır.

3.2.1. Türkiye'de Siyasal Kültürün Temel Özellikleri

Patronaj ilişkileri ve klientalism; Patronaj politikaları ve klientalist ağlar ve bu yapı nedeniyle ortaya çıkan popülist yeniden dağıtım ilişkileri ve yolsuzluklar 1990'lı yıllarda Türkiye'nin siyasal sisteminin ve kültürünün en belirleyici özelliğidir (Öniş, 1992; 2003; Sözen ve Shaw, 2003). Türk siyasal-kültürel yapısında var olan patronaj ağları, geniş klientalist ilişkilere yol açmaktadır. Çünkü toplumdaki patronajın varlığı geleneksel ilişki biçimlerinin oynadığı çeşitli rolleri oynar ve yasal ilişkilerin eksikliğini/boşluğunu doldurur. Sosyo-kültürel yapıda bireyciliğin gelişmemiş olması, dayanışma ve cemaatsel değerlerin varlığını koruması, patronaj ilişkilerini beslemektedir. Büyük gruplarla ilişkiler içinde olmak, yani dinsel gruplara, siyasal partilere aşiret ve hemşerilik ağlarına dâhil olmak, güven sağlamakta ve oldukça faydalı ve önemli işlevler görmektedir (Sözen ve Shaw, 2003, ss. 112-113).

Ekonomik ve sosyal kalkınma adına yapılan uzun süreli modernleşme projelerinin başarısız olması, patronaj ve klientalist ilişkileri üretmiş ve yeniden üretmiştir. Dahası, çok partili sisteme geçiş, patron-müşteri ilişkileri için yeni bir mekanizma sağlamıştır. Parti politikalarının doğası, devlet kaynaklarının klientalist ilişkiler ve network politikaları ile parti destekçilerine akmasına neden olmuştur. Kurumsal ve yasal yapının zayıf ve sosyal çıkar gruplarının güçlü olduğu bir yerde, politik elitlerin hükümet kaynaklarını kendi kişisel çıkarları için kullanmalarının engellenmesi oldukça zordur (Sözen ve Shaw, 2003, s. 113). Bunların sonucu olarak, makro-ekonomik istikrarın sağlanamadığı, enflasyonunun sürekli olarak yüksek olduğu, sosyal adaletsizliğin genişlediği, kamu kaynaklarının belirli çevrelere aktığı bir yapılanma ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten, 1990'lı yıllar boyunca, zayıf koalisyon hükümetlerinin ekonomik reformlara sadık, ekonomi üzerinde hâkim olamaması nedeniyle, Türkiye, on yılda üç ekonomik kriz yaşamıştır. 2001 krizi sonrasında IMF ve AB programları ile birlikte devletin ve siyasal iktidarın ekonomideki gücünün azaltılmasına yönelik hamlelerle - özerk kurumların ekonomideki etkinliği ve özelleştirmelerin artması vb.- patronaj ağlarının ve klientalist ilişkilerin gücü azalmıştır. Çünkü kamu kaynaklarında dağıtılacak olan azalmıştır.

Güçlü merkezi devlet- sivil toplum ilişkisi; Güçlü merkezi devletin varlığı ve bununla ilişkili olarak sivil toplumun etkin olmaması, Türkiye'nin siyasal kültürünün en önemli özelliklerindendir. Güçlü devletin varlığı ile devlet her zaman toplumun önünde olan, sivil topluma alan bırakmayan, toplumu daha organik ve homojen olarak tanımlayan, topluma her zaman bir şeyler bahşeden konumundadır (Keyman ve İçduygu, 2005; Öniş, 2003; Sözen ve Shaw, 2003). Patrimonyal siyasal kültürün ve güçsüz sivil toplumun olduğu bir ortamda her şey devletten beklenmektedir. Zaten devlet baba söylemlerinden görüldüğü üzere yöneten-yönetilen ilişkisi bir baba-oğul ilişkisine benzemektedir. Devlet ekonomik, siyasal ve toplumsal alanda asıl söz söyleyici ve alınan kararların asıl belirleyicidir. Politik değişim kararları, geniş toplumsal konsensüs sağlanmadan, hatta aranmadan, yukarıdan aşağıya ve uluslararası politikalar ve konjonktürdeki değişimlerin etkisi ile alınmaktadır (Öniş, 2003).

Güçlü devletin varlığı kendisini vatandaşlığın tanımında ve devlet-birey ilişkilerinde de gösterir. Vatandaş-birey devlete karşı görev ve sorumluluklar ekseninde tanımlanmaktadır. Vatandaşların hak ve özgürlüklerini değil, devleti önceleyen bir devlet-birey ilişkisi vardır. Devlet, âli menfaatleri adına bireylerin hak ve özgürlüklerinde kısıtlamalara gidilebilir. Keyman ve İçduygu (2003) 1980'lerden itibaren başlayan farklı kimlik talepleri; Türk modernliğinin seküler-rasyonel düşüncesinin eleştirisi; sivil toplum ve demokratik hak ve taleplerin güçlenmesi ile birlikte güçlü-merkezi devlet anlayışının sarsılmaya başladığını belirtir. Özellikle küreselleşme ve AB ile bütünleşme sürecinin başlaması; Kopenhag kriterlerini karşılamaya yönelik olarak hazırlanan ulusal programlar ve yasal düzenlemelerin gerçekleşmesi; bireysel hak ve özgürlüklerin, ifade ve düşünce özgürlüğünün genişlemesi; sivil demokratik liberal vatandaşlık tanımının öne çıkması; uluslararası anlaşma ve protokollerin ulusal hukuk üzerinde bağlayıcılığının kabul edilmesi güçlü-merkezi devlet anlayışında bir dönüşüme neden olmuştur.

Keyman ve İçduygu'nun sivil toplumun etkinliğinin arttığı ve merkezi devletin gücünün azaldığı tezleri sorunludur. AB süreci ile birlikte sivil alan genişlese dahi, Türkiye hala oldukça merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Son on beş yıldır kalkınma planları, hükümet programları, siyasal partilerin programları, diğer birçok belge ve dokümanda güçlü merkezi devlet anlayışından vazgeçilip yerel yönetimlere yetki devrinin yapılacağı, yerel yönetimlerin güçlendirileceği belirtilmesine rağmen, güçlü merkezi devlet varlığını devam ettirmektedir. Bunun en somut örneği ise AKP hükümeti tarafından hazırlanan ve TBMM Genel Kurulu'nca 15.07.2004 gününde kabul edilen yerel yönetimleri güçlendirmeyi hedefleyen 5227 sayılı "Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun" 3.8.2004 tarihinde Cumhurbaşkanlığı makamınca bazı maddeleri veto edilmiş bazı maddeleri ise yeniden görüşülmek üzere meclise gönderilmiştir. Yerel yönetimleri güçlendirmeye yönelik yasal düzenlemenin Anayasa'da öngörülen tekil devlet modeli ile çeliştiği; yerinden yönetimin devletin birliği ve kamu hizmetlerinin tutarlılığını bozacağı gerekçeleri ile reddedilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2004). Cumhurbaşkanlığının ademi merkezileşme konusunda sahip olduğu bu kaygılar, farklı kesimler tarafından da paylaşılmaktadır. Ademi merkeziyetçi yapıyı güçlendirici reformlar kamuoyunda üniter

devlet yapısını bozacağı, ulus devleti yok edeceği, merkezi otoriteyi zayıflatacağı, ayrılıkçı düşüncelere fırsat sağlayacağı, sosyal devletin ve idarenin bütünlüğünü ortadan kaldıracacağı, bölgeler arasında sosyoekonomik eşitsizlikleri arttıracacağı, belediyeler üzerinde merkezi idarenin vesayetinin ortadan kalkacağı konusunda temelde ulusal bütünlüğe karşı bir politika olarak tanımlanmış ve bu yüzden karşı çıkmıştır (Şişman, 2011).

Merkeziyetçiliği pekiştiren ikinci bir nokta ise klientalist ilişkiler dolayısıyla kayırmacılığın artacağı endişesidir. Kayırmacılığı engellemek adına, örneğin, kamuya eleman alımında oldukça merkezi bir yöntem takip edilmeye başlanmıştır. Aslında diğer yandan patrimonyal kültürün bir sonucu olarak idareciler ve uygulayıcılar da kendilerine yetki devri konusunda çok da istekli davranmamaktadırlar. İdareciler inisiyatif kullanmaktan çekinmekte ve yalnızca kanun ve yönetmelikleri uygulamaktadırlar. Örneğin, eğitim sisteminde 1995 yılında müfredatların yerelleştirmesi konusundaki Ankara ilinde yapılan pilot uygulamada birçok ilçe konu ile ilgili çalışma yapmamıştır (EARGED, 1997).

Politik kararlarda sürekliliğin olmaması; Siyasal kararların alınmasında süreklilikten çok değişimin olması Türkiye'nin siyasal-toplumsal kültürünün bir diğer niteliğidir (Heper, 2000). Her yeni gelen iktidarın bir öncekinden farklı kararlar alması, hatta aynı iktidarın farklı iki bakanının dahi farklı politikalar takip etmesi Türkiye'nin siyasal kültüründe var olan bir unsurdur. Politik kararlardaki süreksizlik ve kararsızlık etkin bir şekilde eğitim politikalarında görülmüştür. Örneğin; 2002-2003 yıllarında iki yıllık süreçte Milli Eğitim Bakanı olarak dört farklı bakan çalışmıştır.

Belirli bir siyasal süreklilik kültürünün olmaması nedeniyle, siyasal kararlar ne bir konsensüs çerçevesinde alınır ne de bir sürekliliği vardır. Siyasal süreksizliğin en temel nedeni patronaj ve klientalist ilişkilerdir. Patrimonyal ve cemaatsel ağlar nedeniyle politika yapıcılar tarafından kendi çıkarlarına zarar verici bir karar alınması hayli güçtür. Çünkü çıkar grupları da bu ilişkilerden beslenmekte olduğundan patronaj ilişkilerinin değişmesini istememektedir (Heper, 2000).

Siyasal süreksizlik kendisini en iyi siyasal partilerin yapılanmasında gösterir. Partiler, liderleri ile bilinen ve var olan, güçlü liderlerin şekillendirdiği, parti-içi demokrasinin olmadığı bir özelliğe sahiptir (Öniş, 1992). Liderliğin devamı ise klientalist bağlar ve popülist yeniden dağıtım mekanizmaları ile sağlanır. Liderler bir siyasal hareketten daha önemlidir ve hareketin belirleyicisidir. Geçmişe ve bugüne bakıldığında parti liderinin karizması hala belirleyicidir. Bu yapıda kişisel kuralların varlığı yasal kurumsal yapılardan daha belirleyicidir. Bu yapı kurumsal ilişkilerin gelişmesini engellemektedir. Türkiye’de şeffaflık, hesap verebilirlik kültürünün olmaması ve hukukun üstünlüğü konusunda eksiklikler nedeniyle politik elit kısa dönemli çıkarları için politik rasyonalite temelinde kurallarla oynar ve rantı kendi destekçilerine aktarır (Heper, 2000; Alper ve Öniş 2003). Politikacıların hemen sonuç beklemesi, ufuklarının darlığı ve baskılar dolayısıyla siyasal süreklilik gerçekleşmemektedir. 1990’lı yıllarda siyasal istikrarsızlık oldukça belirgindi. Oldukça sık değişen hükümetler, zayıf koalisyon hükümetlerinin kendi aralarındaki sorunlar, güçlü ve etkin karar alma becerilerinin olmaması siyasal süreksizliği pekiştirmiştir.

3.2.2. Türkiye’de Siyasal, Sosyal ve Ekonomik Gelişmeler

1990’lar Türkiye’nin ekonomik, siyasal toplumsal hayatında birbirine zıt gelişmelerin yaşandığı, oldukça istikrarsız yıllardır. Türkiye 1990’lara sivil alanda genişlemenin olduğu, çoğulculuğun ve farklı kimliklerin TBMM’de temsil edildiği –merkez-sağda Anavatan Partisi, Doğru Yol Partisi merkez solda Sosyal Demokrat Halkçı Parti, Demokratik Sol Parti, merkez siyasetten uzak Demokrasi Partisi, Milliyetçi Çalışma Partisi ve Refah Partisi- bir ortamda başlamıştır. Fakat 1990’lar toplumsal, siyasal, ekonomik alanda hayli gergin, istikrarsız bir şekilde sona ermiştir. Bundan dolayı, 1990’ları en iyi tanımlayan kavram “istikrarsızlık”dır.

Sık değişen hükümetler ve bakanlıklar; 1991 Milletvekili Genel Seçimleri ile başlayan ve 2002 Milletvekili Genel Seçimlerine kadar devam eden süreçte Türkiye, koalisyon hükümetleri tarafından yönetilmiştir. Turgut Özal’ın Cumhurbaşkanı olarak seçildiği

Kasım 1989'dan 1999 Mayıs'ına kadar geçen sürede on bir farklı hükümet kurulmuştur. Aynı dönemde sekiz farklı isim Milli Eğitim Bakanlığı yapmıştır. Eğitim bakanlığındaki istikrarsızlık 1996 yılından sonra daha da büyümüştür: 1996-2003 yılları arasında yedi farklı kişi bakanlık görevinde bulunmuştur. Dahası, eğitim bürokrasisi de bu hızlı değişimden etkilenmiş ve bu dönemde beş farklı kişi TTK Başkanlığı yapmıştır.

Zayıf koalisyon hükümetleri arasındaki sorunlu ilişkiler; 1990'lar boyunca on bir farklı hükümetin kurulması, her şeyden önce hükümetlerin kırılgan yapılarını ve koalisyon hükümetlerinin arasındaki sorunları göstermiştir. Hükümetler arasındaki sorunlar nedeniyle, bütünlüklü bir politika takip edilememiş ve bu durum hükümetlerin ve bakanlar kurulunun yapısının sık değişmesine neden olmuştur. Dahası, bakanlar kurulu üyeleri arasındaki sorunlar birçok yasal ve kurumsal düzenlemelerin gerçekleşmesini engellemiştir.

Politik kararlardaki süreksizlik; 1990'lı yıllarda koalisyon hükümetleri ile yönetilen Türkiye, koalisyon hükümetlerinin kendi aralarında yaşadıkları problemler nedeniyle ekonomik ve siyasal politikalarda süreklilik takip edememiş, uygulanan reformlara yönelik bağlılık oldukça zayıf kalmıştır. 1990'lı yıllarda görülen siyasal hayattaki bu istikrarsızlık hem ülkenin takip ettiği ekonomik reformlarda hem de özelde, eğitim reformlarında süreksizliğe neden olmuştur. Politik kararlardaki değişim ise sürekliliği engellemektedir. Özellikle seçim dönemlerinde takip edilen popülist politikalar süreksizliği derinleştirmektedir. Süreksizliği etkileyen bir diğer etken ise, ordunun siyaset üzerindeki etkisidir. Örneğin, 28 Şubat süreci sonrasında planlanan birçok program ertelenmiş ve askeri vesayetin önerileri olan programlar aceleyle uygulanmaya konmuştur.

28 Şubat süreci ve Askeriye'nin hükümet üzerindeki baskıları; 28 Şubat sonrasında ülkedeki politik ve sosyal yaşam, laiklik ekseninde tartışılmış ve bu tartışmalar sosyal, ekonomik ve siyasal sorunların üstünü örtmüştür. Buna ilaveten 28 Şubat sonrasında Türkiye'nin yeniden yapılanması için takip edilen politikalar ile istikrarsız ve gergin bir siyasal-sosyal ortam oluşmuştur. Ancak ekonomik krizlerin çok derinleştiği süreçte

rejimin temel probleminin sosyal adaletsizliğin ve eşitsizliğin olduğu fark edilmiştir (Cizre-Sakallıoğlu ve Yeldan, 2000). Ülkenin gündemi laiklik ekseninde yaşanan tartışmalar ve gerginlikler nedeniyle sosyal ve siyasal alan normalleşmemiştir. 28 Şubat sürecinin öncelikli ve asıl olarak etkisi eğitim sistemi üzerine olmuştur. Alelacele alınan sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim kararı ve üniversiteye giriş sisteminde yapılan değişiklikler, ilköğretimde ve ortaöğretimde, özellikle mesleki eğitimde, buna ilaveten yükseköğretimde de önemli sorunlara neden olmuştur (Yüksek Öğretim Kurulu, 2007).

Skandallar ve yolsuzluklar; 1990'lı yıllardaki en önemli sorunlardan biri de özellikle bankacılık ve finans sektörlerinde yaşanan yolsuzluklardır. Yasal ve kurumsal düzenlemelerdeki zafiyet ve eksiklikler yolsuzlukları pekiştirmiştir. Buna ilaveten daha önemlisi 1996 yılında Susurluk'ta yaşanan trafik kazası ile birlikte devlet, mafya ve medya arasındaki ilişkiler ortaya çıkmış ve bu gelişmeler skandal niteliğinde ülkenin gündemini uzun süre etmiştir.

1999 Marmara depreminin olumsuz etkileri: Türkiye'nin refah düzeyinin en yüksek olduğu, üretimin ve ekonominin merkezi olan İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Yalova, Bolu ve Bursa gibi şehirler 1999 Marmara depremlerinde çok ciddi maddi ve manevi zarar görmüştür. Depremle birlikte binlerce insan hayatını kaybetmiş, evler, okullar yıkılmış, çok ciddi psikolojik travmalar meydana gelmiştir. Deprem sonrasında, Marmara Bölgesinin rehabilitasyonu ile siyasal ve ekonomik gündem meşgul olmaya başlamıştır. Bu süreçte depremin olumsuz etkileri özellikle okul çağı çocuklarının ciddi travma yaşamasına neden olmuş ve okulların yıkılması dolayısıyla öncelikli olarak bu krizlerin aşılması ile uğraşmıştır.

Ekonomik istikrarsızlık; 1990'ların ekonomik ortamını tanımlayan en iyi sözcük istikrarsızlıktır. 1990'lı yıllar boyunca Türkiye'nin ekonomik yapısı, makro-ekonomik dengesizlik, yüksek enflasyon, büyük bütçe açıkları, yüksek işsizlik oranları ve derin ekonomik krizlerle birlikte var olmuştur. Ekonomik istikrarsızlığı pekiştiren ilk nedenlerden biri siyasal rekabette avantajlı olmak için uygulanan popülist yeniden

dağıtım politikaları için kamu kaynaklarının cömertçe kullanılmasıdır. Özellikle, 1987 yılında yasaklı parti liderlerinin siyasete dönmesi ile birlikte siyasal rekabet hızlanmış ve siyasal rekabette avantajlı hale gelmek için kamu kaynakları cömertçe dağıtılmıştır (Cizre-Sakallıoğlu ve Yeldan, 2000). 24 Ocak kararları ile birlikte devleti küçültme, ekonomideki etkinliğini azaltma hedefi konmasına; kamu sektöründe büyük bütçe açıkları ve büyük kamu borçlarına neden olduğu tespitinin yapılmasına rağmen, ne devlet küçülmüş ne de devletin ekonomideki etkinliği azalmıştır. Hatta ekonomideki ciddi sorunlara ve bütçe açıklarına rağmen, özellikle seçim dönemlerinde, tarımsal üreticiye verilen yüksek destek, kamu sektörüne ihtiyaç fazlası eleman alımları, kamu çalışanlarına yönelik cömert ücret artışları gibi politikalarla devletin ekonomideki etkinliği büyümüştür. Tüm bu popülist politikaların sonucu olarak ekonomideki sorunlar derinleşmiştir.

1990'lı yıllarda ekonomik yapıda istikrarsızlığı artıran bir diğer neden ise, bütçe açıklarını kapatmak için yüksek faizle iç borç alım stratejisinin takip edilmesidir. Bu ekonomik strateji ile kısa süreli sermaye akışı sağlanmıştır. Fakat bu strateji ise hayli kırılgan borç yönelimli büyümeye neden olmuştur. Bu kökensiz büyüme Türkiye ekonomisini spekülasyon saldırılarına açık hale getirmiştir (Öniş, 2000, s. 290). Bu ekonomi politikaları sonrasında bazı yıllarda hızlı büyüme gerçekleşmiş olmasına rağmen, sık ekonomik kriz yaşanması ekonomik büyümeyi aşağıya çekmiştir. Buna ilaveten, eşitsizlik hem bireyler hem de bölgeler arasında genişlemiştir. Bu durum ise Türkiye'nin demografik dönüşümünü etkilemiş ve ekonomik sıkıntı yaşanan bölgelerden büyükşehirlere göçler yoğunlaşmış; büyükşehirlerde kentle organik ilişkisi olmayan yeni yoksul kitleler yaygınlaşmıştır (Öniş, 2000, s. 291).

1990'ların ekonomik yapısının temel özelliği, finansal sistemi düzenleyen gerekli yasal ve kurumsal düzenlemelerin gerçekleştirilmemesi ve uygulanmamasıdır. Gerekli yasal ve kurumsal düzenlemeleri tamamlamadan sermaye hesaplarını özgürleştirilmesi sonrasında, Türkiye finansal küreselleşme ile oldukça erken ve hazırlıksız karşılaşmıştır (Öniş ve Bakır, 2007, s. 149; Şenses ve Öniş, 2007, s. 270). Ne 1994 ekonomik krizlerinden sonra ne de ekonomik krizin geldiğinin açık olarak farkında olduğu 1999

yılında IMF ile yapılan stand-by anlaşmasında, bankacılık ve finans sistemini disiplin altına alacak düzenlemeler gerçekleştirilmemiştir. Gerekli düzenlemelerin yapılmaması, Türkiye'nin ekonomik yapısını oldukça kırılgan ve finansal spekülasyonlara açık hale getirmiştir. 1990'lı yıllar boyunca takip edilen bu tür ekonomik programlar sonucunda kısa vadede yoğun bir uluslararası sermaye akışı gerçekleşmiş, iç finansal piyasada küresel/yerel sermaye birikim süreci başlamıştır. Fakat alınan bu ekonomik kararlar, uzun vadede Türkiye ekonomisini büyüyen uluslararası sermayeye ve dış finans akışına bağımlı hale getirmiştir. Bu ekonomik yapı reel ekonomide sorunlara neden olmuş; yatırımlar azalmıştır. Dahası, reel ücretlerde ve işe yerleşme oranlarında azalma yaşanmış, yoksulluk ve işsizlik oranları büyümüştür (Cizre-Sakallıoğlu ve Yeldan, 2000, s. 488). Türkiye, dengesiz makroekonomik yapı, yüksek enflasyon ve bütçe açıkları ile oldukça sorunlu ve kırılgan bir ekonomik yapıya sahip olduğu bu süreçte gerekli yasal ve kurumsal düzenlemeleri yapmayarak, ekonomik krizlere davetiye göndermiştir. İstikrarsız siyasal ortam, patronaj ve klientalist ağlarla çevrili siyasi yapı nedeniyle finans, bankacılık ve özelleştirme alanında gerekli düzenlemelerin yapılmaması; bu ilişki ağları içinde kurulan kurumların etkin çalışmaması Türkiye ekonomisini kırılgan ve spekülasyonlara açık hale getirmiş ve makro-spekülatörlerin de etkisi ile Kasım 2000 ve Şubat 2001'de iki derin ekonomik kriz yaşanmıştır⁶ (Bakır ve Öniş, 2007, ss. 152-153; Keyman ve İçduygu, 2003, ss. 9-10).

⁶ Türkiye'nin yaşadığı ekonomik krizler aslında 1990'ların ortalarından itibaren yeni doğan piyasalar olarak tanımlanan birçok ülkede finans piyasalarındaki düzensizlik sebebiyle yaşanmıştır: 1994'te Meksika, 1997'de Güney Kore, Tayland ve Endonezya, 1998'de Rusya, 1999'da Brezilya ve 2001'de Arjantin. Krizlerin en temel nedeni bankacılık ve finans sektörlerinden ve sermaye akışlarının hızından kaynaklanmaktaydı. Krizin en temel nedeni gerekli kurumsal ve yasal düzenlemeler yapılmadan piyasa ekonomisinin kabul edilmesi ve dünya ekonomisi ile bütünleşmek için Ortodoks neoliberal reçetelerin tek-yönlü ve sorgulamadan uygulanmalarıdır. Reel ekonominin gelişmesi için gerekli önem verilmemiş, ciddi ekonomik krizleri engelleyecek olan düzenleyici kurumların kurulması ertelenmiş ve sosyal bütünlüğü ve adaleti sağlama konusunda çok da başarılı bir çalışma yapılmamıştır. Büyüme için, özgürleşmiş sermaye hesapları ortamında, kısa süreli yoğun sermaye akışlarına bağımlı ve kırılgan, borç temelli büyüme takip edilmiştir. Bu politikalar sonrasında ekonomik istikrarsızlık ve krizler yaşanmıştır (Şenses ve Öniş, 2007, ss. 279-280).

3.2.3.2000 ve 2001 Ekonomik Krizleri Sonrasında Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yeniden Yapılanma Süreci

Ekonomik krizlerin etkileri; Türkiye yeni milenyuma Kasım 2000 ve Şubat 2001 ekonomik krizleri ile birlikte girmiştir. Bu iki derin ekonomik krizin çok önemli ekonomik, sosyal ve siyasal etkileri olmuştur. İki ekonomik kriz sonrasında döviz kurlarının yükselmesi, faiz oranlarındaki dengesizlikler nedeniyle küçük ve orta işletmelerde geniş çaplı iflaslar yaşanmış; altı yüz bin civarında iş yeri kapanmış; iki milyondan fazla kişi işsiz kalmıştır (Şenses, 2003, s. 100). Üretim durma noktasına gelmiş; Türkiye'nin büyümesi durmuş ve GMSF %9,4 oranında daralmış; kişi başına milli gelir 2986 dolardan 2110 dolara inmiştir. Bu süreçte devalüasyon ve artan enflasyon ile birlikte reel ücretlerde ciddi bir azalma yaşanmış; gelir adaletsizliği büyümüştür. Dahası yoksulluk sınırının altında yaşayan insan sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır (Öniş, 2003, s. 14; Keyman ve İçduygu, 2003, ss. 9-10). Kriz, toplumun tüm kesimlerini etkilemiş, nitelikli işgücü de -inşaat, metal ya da kimya sektöründe çalışan mühendis ve mimarlar- ya işini kaybetmiş ya da fazlalık durumuna düşmüştür (Şenses, 2003, ss. 98-99). Buna ilaveten istatistiklere tam yansımayan reel ücretlerde azalma, erken emeklilik, maaşların ödenmemesi ya da geç ödenmesi, ücretsiz izinlerin verilmesi gibi sorunlar da yaşanmıştır (Şenses, 2003, ss. 100-102).

Krizler sonrası yapılanma süreci: Krizin derin ekonomik ve sosyal etkileri siyasal sistemin meşruiyetini ve özellikle dönemin koalisyon hükümetine yönelik güveni sarsmış; 2002 Kasım seçimlerinden sonra yeni bir meclis kompozisyonu oluşmuştur. İki partili mecliste, siyasal çoğunluğu elinde bulunduran tek parti iktidarı ile zayıf koalisyon hükümetleri dönemi sona ermiştir. Buna ilaveten, kriz döneminin hükümet ortakları seçimlerde oldukça düşük oy almış ve meclis dışında kalmışlardır. İkinci olarak, krizlerin derinliği Türkiye'nin yeniden yapılanması için bir fırsat sunmuştur (Şenses ve Öniş, 2007).

Ekonomik krizin etkilerini aşmak ve ekonomiyi yeniden yapılandırmak için IMF'in önerileri çerçevesinde güçlü ekonomik program uygulanmaya başlanmıştır. Buna ilaveten, 1999 Helsinki Zirvesi sonrasında AB adaylık süreci için fazla çaba göstermeyen dönemin hükümeti krizler sonrasında, AB üyeliği için yoğun çalışmalara başlamıştır. İyi işleyen bir serbest piyasa ekonomisi ve demokratik konsolidasyon talep eden AB ve IMF'in önerileri çerçevesinde, Türkiye, hem ekonomik hem de toplumsal bir çok sorunu aşmak için ekonomik, siyasal ve toplumsal alanda ciddi yapısal dönüşümleri içeren birçok yasal ve kurumsal düzenlemeleri uygulamaya koymuştur. (Sözen ve Shaw, 2003; Öniş 2003; Keyman ve İçduygu, 2003; Keyman ve Öniş, 2007). Ekonomik krizler sonrası başlayan yapısal dönüşümler, sadece ekonomi ile sınırlanmamış, AB sürecinin etkisiyle güçlü devlet geleneğinin gücünü azaltan, sivil ve demokratik alanı genişleten, bireysel hak ve özgürlükleri arttıran, devlet/toplum-birey ilişkilerinde bireyi önceleyen, birçok yapısal ve yasal düzenlemeler de gerçekleştirilmiştir (Keyman ve İçduygu, 2003, s. 12).

Ekonomik istikrarın sağlanması Ekonomik krizler sonrası IMF ile imzalanan stand-by anlaşması çerçevesinde IMF'den finansal yardım almak için yapısal uyum programının ağır şartları kabul edilmiş ve "güçlü ekonomik program" takip edilmiştir. Programın temel amacı klientalistizm ve popülizmden kaynaklanan yapısal çarpıklıkları elimine etmek ve devleti yeniden yapılandırmaktır. Ekonomik program ile daha etkin ve hesap verebilir bir devlet yapısı kurularak; makroekonomik ve politik stabilite sağlanarak; yüksek enflasyon ve yolsuzluk ile baş edilerek finansal sektörün güçleneceği ve ekonomik büyümenin gerçekleşeceği öngörülmüştür (Keyman ve İçduygu, 2003, s. 10). Güçlü ekonomik programda serbest piyasa temelli bir büyüme anlayışı benimsenmiştir. Özelleştirme, esnek emek piyasaları, finansal deregülasyon, esnek döviz kuru rejimi, merkez bankasının bağımsızlığı, mali kemer sıkma ve etkin yönetim anlayışı programda dile getirilmiştir (Keyman ve Öniş, 2007, s. 212).

Derviş döneminde uygulanmaya başlayan ekonomik program ile birlikte bankacılık ve finans sektörünü güçlendirecek ve makro ekonomik stabiliteyi sağlayacak birçok yasal, anayasal ve kurumsal değişim yaşanmıştır. Değişim öncelikli olarak finans piyasaları ve

bankacılık sistemini güçlendirecek; siyasal iktidarın ve devletin ekonomideki etkinliğini azaltacak olan kurumların -Merkez Bankası, Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurulu, Sermaye Piyasası Kurumu, Özelleştirme Kurulu- hem yasal hem de pratikte özerkleştirilmesi ile başlamıştır. Serbest piyasa ekonomisini tüm kurum ve kuralları ile benimseyen, devletin ekonomideki rolünün sadece düzenleyici ve süpervizör olmasını isteyen, özelleştirmeleri ve yabancı yatırımları destekleyen, serbest piyasa ekonomisini her yönü ile taltif eden AKP, 3 Kasım 2002 seçimlerinden sonra da bankacılık ve finans sisteminin güçlendirilmesi ve burada yatan kronizm ve yolsuzlukları yok etme yönelimli programları uygulamaya devam etmiştir (Keyman ve Öniş; 2007, ss. 220-221). AKP'nin ekonomik resesyon, işsizlik, gelir dağılımındaki adaletsizlik, siyasal özgürlükler ve sosyal güvenlik ile ilgili olarak gerçekleştirdiği ekonomik hamleler sonrasında, Türk ekonomisi önemli bir büyüme göstererek, ekonomik krizden sıyrılmış, makro-ekonomik istikrar sağlamış, enflasyon ilk kez tek haneli rakamlara düşmüştür. Buna ilaveten, Türkiye çok daha güçlü bir bankacılık ve finans sektörüne sahip olmuştur. Mali disiplinden taviz vermeden yolsuzluk ve sosyal adalet sorunları ile uğraşan AKP iktidarının ilk dönemlerinde yerli ve yabancı yatırımcıların güvenini kazanmıştır (Keyman ve Öniş, 2007, s. 222).

Sosyal ve siyasal istikrarın sağlanması; AB üyeliği için gerçekleştirilen demokratik konsolidasyonu sağlayan yasal ve idari reformlarla; Türk modernleşmesinin yaşadığı meşruiyet krizi; tanınma ve kimlik taleplerinin yükselmesi; ekonomik sistemin yeniden yapılanması; 3 Kasım 2002 seçimleri sonrası kaotik siyasal yapının daha mutedil hale gelmesi ile birlikte Türkiye'nin siyasal ve toplumsal yapısının temel belirleyicileri olan güçlü devletçi gelenek, milli gelişmecilik/ilerlemecilik, organik toplum, cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışında dönüşümler yaşanmaya başlamıştır (Keyman ve İçduygu, 2003).

Özellikle AB üyeliği için Ekim 2001 ve Eylül 2004 tarihleri arasında kabul edilen dokuz anayasa paketi ve iki yasal paketle –bu paketlerin sekizi AKP hükümeti döneminde kabul edilir- Türkiye'nin siyasal ve idari yapısında, devlet-toplum ilişkilerinde bir kırılma yaşanmaya başlanmıştır. Çünkü bu paketler, bireysel hak ve

özgürlükleri, demokratikleşmeyi geliştirerek insan haklarını öne çıkaran, devlet-birey ilişkilerinde bireysel hak ve özgürlükleri önceleyen, askerin sivil alandaki etkinliğini azaltmayı hedeflemiştir (Müftüler-Baç, 2005). AB, AKP iktidarının ilk üç yılında gerçekleştirilen yasal ve kurumsal düzenlemeler sonrasında Türkiye'nin Kopenhag kriterlerini ve AB standartlarını karşıladığını belirtmiş ve Ekim 2005'e müzakerelerin başlaması için Türkiye'ye randevu vermiştir (Vardar, 2007).

Keyman ve İçduygu'ya (2003) göre yaşanan bu değişimlerle birlikte Türk modernleşmesinin kurucu unsurları olan güçlü devletçi gelenek, devletçi-organik toplum, seküler milli kimlik merkezli cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışında bir dönüşüm yaşanmıştır. Haklar ve özgürlüklerin genişlemesi, çoğulculuk ve demokrasi talepleri, kimlik ve tanınma politikaları ile birlikte liberal ve demokratik vatandaşlık söylemi güçlenmeye başlamıştır. Siyasal ve ekonomik alanda belirli bir istikrar sağlanmış; siyasal ve sosyal yapıda demokratikleşme adına birçok düzenleme yapılmıştır. Fakat daha önce ifade edildiği üzere birçok yasal ve anayasal düzenlemeye rağmen, Türkiye'de güçlü-devletçi gelenek ve bileşenlerinde radikal bir dönüşüm yaşadığını ifade etmek hayli güçtür.

Özetle; zayıf koalisyon hükümetlerinin kendi aralarındaki sorunlar, siyasal, ekonomik ve sosyal istikrarsızlık, patronaj ilişkileri ve klientalizm ile çerçevelenmiş siyasal yapının neden olduğu süreksizlik, sivil siyasete yapılan müdahaleler, yolsuzluk ve ekonomik krizler ile tanımlanan tarihsel-toplumsal bağlam, geniş kapsamlı ve çok yönlü eğitim reformları planlanmış olmasına rağmen, planların birçok bileşeninin ertelenmesine ve uygulanan programlarda ise başarısızlığa neden olmuştur. Kapsamlı eğitim reformları ancak Türkiye'nin geniş çaplı ekonomik, siyasal ve sosyal alanda reformları uygulamaya başladığı, açık bir şekilde AB üyeliğinin ve küresel dünya ile bütünleşmenin hedeflendiği, bilgi toplumu ve ekonomisine, rekabetçi bir ekonomik yapıya sahip, uluslararası gündeme açık politikaların takip edildiği, siyasetin "normalleşme" sürecine girdiği tarihsel-toplumsal bağlamda, mecliste çoğunluğu elinde bulunduran güçlü bir siyasal iktidarın kararlı hamleleri ile gerçekleşmiştir.

3.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN ULUSLARARASI KURULUŞLARLA İLİŞKİLERİ

Uluslararasılaşma ve küreselleşmenin kültürel, siyasal ve ekonomik alandaki etkinliğinin artmasıyla birlikte dünyanın birçok ülkesi, eğitim sistemlerini yapılandırırken, başarılı örneklerle daha sık referans vermeye başlamıştır. Buna ilaveten, uluslararası ve ulus-üstü örgütler -OECD, DB, UNESCO, Avrupa Komisyonu vb.- bazı uluslararası sivil toplum örgütleri ve ulus-ötesi şirketler eğitim politikalarının yayılmasında, ulus-devletlerin politika ödünç alma süreçlerinde önemli roller oynamaya başlamıştır. Bu kuruluşlar kredi ve borç vererek, bağış ve hibelerde bulunarak, raporlar ve analizler yayınlayarak, karşılaştırmalı göstergeler ve puan tabloları hazırlayarak eğitim reformlarına ilişkin gündemi canlı tutmuştur (Domenech and Mora-Ninci 2009; Steiner-Khamsi 2004b). Türkiye de uluslararası gündemdeki gelişmelerden uzak kalmamış ve uluslararası kuruluşlarla etkin bir işbirliği kurarak, eğitim sistemini yapılandırmıştır. Türkiye, özellikle AB uyum süreci çerçevesinde, eğitim sistemini AB kriterlerine göre düzenlemek için; AB ilerleme raporlarında belirtilen öneri ve eleştiriler, AB hibe programları; DB tarafından sağlanan krediler ve OECD tarafından getirilen öneriler çerçevesinde eğitim sisteminde çok yönlü reformları uygulamıştır (Tablo 2). Türkiye’de son yıllarda gerçekleşen eğitim reformlarının gerçekleştiği zemini tanımlamak için Türkiye’nin eğitim bağlamında uluslararası kuruluşlarla kurduğu ilişkiler tartışılacaktır. Çünkü Tablo 2’de de görüldüğü üzere son yıllarda uluslararası kuruluşların beşeri ve finansal desteği ile Türkiye eğitim sistemi tüm kademelerde yeniden yapılandırılmıştır.

Tablo 2. Türkiye’de uygulanan büyük çaplı uluslararası projeler

Proje	Amaç	Süre	Mali katkı	Projenin kaynağı
Temel Eğitim Projesi I	8 yıllık temel eğitimi yaygınlaştırma ve ilköğrenimin kalitesini arttırmak (Özellikle dezavantajlı bölgelerde)	1998-2003	300 milyon Dolar	DB-Kredi
Temel Eğitime Destek Projesi	Dezavantajlı kişilerin (Bölgesel, ekonomik, cinsiyet, özel eğitim) eğitime katılımlarını ve eğitim düzeylerini arttırmak	2002-2007	100 milyon Avro	AB-Hibe
MEGEP	Mesleki eğitim ve öğrenimi güçlendirmek	2002-2007	51 milyon Avro	AB-Hibe
Temel Eğitim Projesi II	8 yıllık temel eğitimi yaygınlaştırma ve ilköğrenimin kalitesini arttırmak (Özellikle dezavantajlı bölgelerde)	2002-2007	281 milyon Dolar	DB-Kredi
MEBGEF	Milli Eğitim Bakanlığının kapasitesini geliştirme ve güçlendirme	2008-2010	3.7 milyon Avro	AB-Hibe
IKMEP	İnsan kaynaklarının mesleki eğitim yoluyla geliştirilmesi	2008-2010	15.4 milyon Avro	AB-Hibe
Ortaöğrenim Projesi	Ortama öğrenime katılımı ve ortaöğrenimin kalitesini geliştirme	2006-2011	80 milyon Avro	DB-Kredi
Eğitim Çerçevesi II. Faz	Bilişim teknolojileri sınıflarının kurulması yoluyla eğitimin kalitesini artırma	2006-2011	50 milyon Avro	Avrupa yatırım bankası-Kredi
Hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi projesi	Yaşam boyu öğrenme anlayışını geliştirme	2010-2012	15 milyon Avro	AB-Hibe
Okul öncesi eğitimini bilinçlendirme projesi	Okul öncesi eğitime katılımı ve kalitesini geliştirme ve güçlendirme	2010-2013	16.8 milyon Avro	AB ve IPA-Hibe
Özellikle kız çocuklarının okullaşmasının artırılması projesi	Kız çocuklarının eğitim sistemine katılımını arttırmak	2010-2013	16.011.764 €	AB ve IPA-Hibe

Bu tablo <http://projeler.meb.gov.tr> sayfası başta olmak üzere çeşitli verilerden derlenerek yazar tarafından oluşturulmuştur.

Not. Tablo’da sadece bir milyon Euro ya da Dolar’da büyük projelere yer verilmiştir.

3.3.1. Dünya Bankası İle İlişkiler

3.3.1.1. Temel Eğitim Projeleri

Türkiye ile DB’nin eğitim sektöründeki ilişkisi 1980’lerin başında başlamıştır. 1980’li ve 1990’lı yıllarda DB kredileri ile birlikte, Bankaya borçlanarak, Endüstri Eğitimi Projesi I ve II, Mesleki Eğitim Projesi I ve II ve Milli Eğitimi Geliştirme Projesi uygulanmıştır. Banka, 1980’lerde ve 1990’ların ortalarına kadar, Türkiye’de daha çok

mesleki eğitimi geliştirmeye yönelik projeler geliştirmiştir. 1990'ların ikinci yarısından itibaren Banka, mesleki eğitime yönelik projelerden vazgeçmiş ve farklı alanlarda, özellikle temel eğitimi geliştirmeye yönelik, projeler hazırlamıştır. Banka 1998'de uygulanmaya konan TEPi I'e kadar uygulanan ve adları yukarıda zikredilen projeleri, verimsiz, başarısız ve istenilen sonuçlara ulaşmayan projeler olarak tanımlamıştır. Tüm bu başarısız proje deneyimlerine rağmen, DB Türkiye ile kurulan iyi ilişkiler nedeniyle yeni projelerin geliştirildiğini belirtmiştir (World Bank, 2008). Sonraki yıllarda da bu "iyi ilişkiler" neticesinde birçok proje ve çalışma DB desteği ile uygulanmaya konmuştur: TEP I ve II, Orta Öğretim Projesi, Sosyal Riski Azaltma Projesi ve bir politika belgesi niteliğinde olan Eğitim Sektörü Araştırması gibi.

DB, Latin Amerika ve Afrika'da birçok ülkede 1970'lerden itibaren ülkelerin eğitim sistemini destekleyen projeler uygulamıştır. Banka, 1970'lere kadar eğitim ile ilgilenmeyen, eğitime yönelik projelere destek vermeyen bir görünümde iken, eski ABD Savunma Bakanı Robert Strange McNamara'nın Banka'nın başkanı olması ile birlikte, Banka politikaları değişmeye başlamıştır. Banka, bu yeni dönemde bir strateji olarak ülkelerin gelişmesi ve kalkınması, yoksulluğun yok edilmesi için eğitim projelerini kredilendirmeye başlamıştır (Leher 2009).

Banka uzmanlarının eğitim ve yoksulluk, eğitim ve ekonomik büyüme arasında kurdukları doğrusal ilişki sonucunda ekonomik büyümeyi sağlamak ve yoksulluğu azaltmak için gelişmekte olan ülkelere, eğitim sistemlerini geliştirmeleri ve güçlendirmeleri için, Banka kredi sağlamaya başlamıştır. Bankanın temel tezi, beşeri sermayenin gelişmesi, işgücü niteliğinin artması ile öncelikli olarak bireyin verimliliği ve üretkenliği artacak; bu da bireyin işteki statüsüne ve gelirine yansıtacaktır. Buna ilaveten, bireysel verimlilikteki artış firma ve ülkenin verimliliğinin artmasına neden olacaktır. Banka hazırladığı projelerle devletin küçülmesi, eğitim yönetiminin ademi merkezileşmesi ve eğitimde özelleştirmenin gelişmesi konularını öne çıkarır ve bu konuda ülkelere çeşitli baskılarda bulunur (Domenech and Mora-Ninci, 2009, s. 153).

Banka, bilgi ve deneyimlerini küresel düzeyde akademik kurumlar, araştırma merkezleri, STK'lar, özel kuruluşlar ve medya ile kurduğu yoğun ilişki ile sağlamaktadır. Bir kredi sağlayıcı olan Banka, proje uygulanan ülkenin eğitim politikalarının belirlenmesinde, kaynakların nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda asıl söz sahibidir. Banka projelere ek olarak bilgi ve deneyimlerine ilişkin “başarılı örnekler” ile ilgili yayınlar hazırlayarak; ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik raporlar yayınlamaktadır, eğitim sisteminde reform gündemini canlı tutmaktadır (ss. 155-156).

Dünya Bankası, TEP I ve III'yi ülke yardım stratejisi çerçevesinde “ekonomik kırılganlık ve fakirliği azaltmak yoluyla Türkiye'ye yardım etmek ve Türkiye'deki yaşam standartlarını yükseltmek” (World Bank, 2004) için desteklediğini belirtmiştir. Yukarıda da ifade edildiği üzere, Banka, eğitimi ekonomik gelişme ve toplumsal sorunları aşma adına stratejik bir araç olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede Türkiye, Banka ile iki aşamalı TEP'lerini 1998 yılından itibaren uygulamaya koymuştur. 1998-2004 yıllarında uygulanan TEP I, eğitime erişimi, özelde bölgesel ve cinsiyet bazlı erişimi arttırmayı; eğitim sisteminin teknolojik ve fiziksel imkânlarını zenginleştirerek eğitim sisteminin kalitesini geliştirmeyi, hedeflemiştir. Banka TEP I'i hedefleri açısından başarılı bir proje olarak tanımlamamıştır. TEP I ile okullaşma oranları ve okulların fiziksel ve teknolojik kapasitesi gelişmesine rağmen, genel olarak hedeflenenler gerçekleştirememiştir (Dülger, 2004; OECD, 2007b; World Bank, 2004).

TEP'in ikinci aşaması için 2002 yılında Banka ve hükümet arasında görüşmeler başlamış ve projenin 2002-2005 yılları arasında uygulanması planlanmıştır. Fakat 2005 yılında kapanması planlanan proje, çeşitli engeller nedeni ile ancak 2007 yılında sona ermiştir. Hükümetin karmaşık, oldukça farklı ve geniş bir program hazırlaması; proje için kaynak aktarımı konusunda yaşanan sıkıntılar; hükümet değişikliği, MEB bürokrasisinde yaşanan değişimler ve proje ekibinin değişmesi; yeni proje ekibinin projeye uyum sağlamada yaşadığı sorunlar; MEB'in oldukça karmaşık örgütsel yapısı, MEB bürokrasisi ve bürokratları arasındaki uyumsuzluklar ve sorunlar, projenin uzamasına neden olmuştur (World Bank, 2008). Banka, MEB'in karmaşık ve parçalı yapısının, MEB bürokrasisi içindeki sorunların hem TEP I hem de TEP II'nin

uygulanmasında önemli sorunlara neden olduğunu, her iki projenin final raporunda da belirtmiştir (World Bank, 2004; 2008).

TEP II, temel eğitimin okul kapasitesini ve kalitesini geliştirmek kırsal ve düşük gelirli yerlerde, gecekondü bölgelerinde nüfus için daha cazip olacak okullar inşa etmeyi; okul öncesi ve özel eğitim imkânlarını geliştirmeyi hedeflemiştir. Buna ilaveten, kırsal bölgelerde ise taşınmalı eğitim ve yatılılık imkânlarını geliştirecek okullar inşa edilmesi; eğitimde kaliteyi arttırmak içinde BİT sınıflarının kurulması; özellikle yoksul öğrencilere yönelik materyal desteği sağlanması; öğretmenlere yönelik olarak BİT ile müfredatı ve dersleri bütünleştirme eğitimlerinin verilmesi planlanmıştır (World Bank 2002). Banka TEP II'nin asıl vurgusunun eğitimin kalitesini arttırmak için BİT uygulamalarını geliştirmek olarak tanımlamıştır. Bundan dolayı Banka kaynakları BİT'i okullarda yaygınlaştırmak için kullanılmıştır (World Bank 2008, s. 8).

Banka, TIMMS 1999, PIRLS 2001 ve PISA 2003 sonuçlarına referansla Türkiye'nin eğitim performansının OECD ülkelerinin hayli altında ve eğitimin kalitesinin oldukça sorunlu olduğunu belirtmiştir. Banka TEP II çerçevesinde eğitim sistemindeki kalite sorunlarını;

- Okullarda eğitim materyallerinin eksikliği;
- Ders kitaplarının eksikliği;
- Öğretmenlerin nitelik sorunu;
- BİT'e erişiminin ve BİT'in eğitimde kullanımının sınırlı olması;
- Okul öncesi eğitimin yetersizliği ile ilişkilendirir.

Eğitimin kalite sorunlarını bu çerçevede tanımlayan Banka, eğitimin kalitesini arttırmak için;

- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması;
- BİT'e erişimi ve BİT'in kullanımını yaygınlaştırılması;
- .BİT'i müfredatlarla ve derslerle bütünleştirilmesi;

- Öğretmenlerin niteliklerini hizmetiçi eğitimler yolu ile geliştirilmesi;
- Yoksul ve dezavantajlı kesimlerin eğitime erişimini geliştirmek için okul imkânlarının zenginleştirilmesi ve yoksul öğrencilere ücretsiz eğitim materyallerinin sağlanması konularında çalışmalar yürütülmüştür.

Bunlara ilaveten, yoksul çocukların eğitime erişimini ve katılımını sağlamak adına yine Banka tarafından desteklenen Sosyal Riski Azaltma Projesi kapsamında Şartlı Nakit Transferi sistemi uygulanmaya konmuştur.

TEP I'i başarısız bir proje olarak tanımlayan DB, TEP II projesini kısmen başarılı bulmuştur. Eğitimin nicel göstergelerini ve okul kaynaklarını geliştirmeye yönelik olarak yapılan özellikle yoksul metropol bölgelerinde ve kırsal kesimde okul yapımı ve tamiri çalışmalarını kısmen başarılı bulmuştur. Bu çalışmalar sonrasında, derslik sayısının artması ile sınıf mevcutları ve ikili öğretim azalmış; okulların kaynakları zenginleşmiş; dezavantajlı bölgelerde ders kitapları ve çeşitli öğretim materyalleri öğrencilere dağıtılmıştır.

Projenin bir diğer bileşeni, eğitimin kalitesini arttırmak için formatör öğretmen, müfettiş, öğretmenlere yönelik öğrenci-merkezli eğitim, yeni eğitim teknolojilerinin eğitimde kullanılması, eğitimin sosyal boyutu, yeni müfredat, okul performansını ölçme gibi konularda hizmetiçi eğitimler düzenlenmiştir. Proje yararlanıcıları araştırmasında öğretmenler ve paydaşlar sunulan hizmetiçi eğitimleri oldukça faydalı bulmuşlardır⁷. Dahası öğretmenler hizmetiçi eğitimler sonrasında, öğrencilerinin derslerdeki performanslarının, derse katılımının, okula yönelik ilgisinin, bilgisayarlara daha eşit

⁷ Öğretmenler kendilerine sunulan eğitimlerin kalitesini değerlendirmeleri (2,44 ile 4,15/5) arasında değişmektedir. Mamafih aldıkları eğitimlerin bilgi, beceri ve öğretim pratiklerine olumlu etkisi olduğunu (3,78 ile 4,0/5 arasında ortalama skorlar) belirtirler. Yöneticilerle ve öğrencilerle ilişkilerinin geliştiğini, iş memnuniyetlerinin arttığını, profesyonel olarak geliştiklerini, çok çeşitli eğitimsel aktiviteler kullanarak dersleri zenginleştirdiklerini, bilgisayar sınıflarının öğretimlerini ve diğer eğitimsel aktiviteleri daha çok kullandıklarını, dersleri hazırlarken ve sunarken daha fazla bilgisayar kullandıklarını belirtmişlerdir (World Bank, 2008).

erişimlerinin ve bilgisayar/internet kullanım becerilerinin arttığını belirtmişlerdir⁸. Banka, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri olumlu olarak tanımlamasını hayli sorunlu bulmuştur. Çünkü bu olumlu “gelişmeler” hem ulusal hem de uluslararası sınav ve değerlendirme çalışmalarına yansımamıştır. Dahası TEP II final raporu, öğrenci ve öğretmenlerin BİT kullanımının arttığı, BİT’in müfredata eklemelendiği ve çocukların bağımsız öğrenmesine katkıda bulunduğu paydaşlar tarafından belirtilmesine rağmen birçok okulda BİT sınıflarının kullanılmadığını ve kapalı olduğunu tespit etmiştir (World Bank, 2008).

Kısaca, hem TEP I hem de TEP II uygulamalarında Banka hedeflenen verimliliğin gerçekleşmediğini belirtmiştir. Fakat bu projeler kapsamında, temel eğitimde okulların fiziksel ve teknolojik imkânları ciddi anlamda zenginleşmiştir. Banka’nın da belirttiği üzere göstergelerde yaşanan bu pozitif değişim eğitimin kalitesine yansımamıştır (World Bank, 2008).

3.3.1.2. Dünya Bankası Eğitim Sektörü Araştırması

2005 yılında Banka tarafından yayımlanan *Eğitim Sektörü* çalışması, Türkiye’nin eğitim sisteminin sorunlarını tanımlayan ve çözüm önerileri geliştiren kamuoyunda etki uyandırmış bir rapordur. Rapor, AB uyum sürecine başlayan Türkiye’nin Avrupa ile ekonomik ve sosyal bütünleşmeyi tam olarak sağlaması ve Avrupa’nın yaşam standartlarına ulaşması için nüfusunun eğitim niteliklerini uluslararası normlara göre sistematik olarak yükseltilmesi gerektiğini belirtmiştir. Rapor eğitim sistemini ülkenin tüm vatandaşlarının ileri işgücü becerileriyle yetiştirilmesini ve sağlam küresel bilgiyle

⁸ Öğrenme sonuçları üzerine eğitim materyalleri kullanımının temel etkileri araştırmasının bulgularına göre okul yöneticilerinin tamamı öğrencilerin derslere yönelik ilgisinin arttığını; öğretmenlerin %96’sı kendi derslerine yönelik ilginin arttığını; %86’sı öğrencilerin derslere aktif katılımının ve ders başarılarının arttığını; %84’ü kendilerinin profesyonel karar verme becerilerinin arttığını; %80’i eleştirel düşünme becerilerinin arttığını; %73’ü sınıf ortamlarını kontrol etme becerilerinin arttığını; %74’ü okula devamın arttığını; %67’si OKS başarısının arttığını; %52’si disiplin kurallarına bağlılığın arttığını belirtmişlerdir. Buna ilaveten öğretmenler, kırsal ve gecekondu bölgelerindeki çocukların okula ilgisinin arttığını; öğrencilerin derslerde daha çok eğlendiklerini ve derslere katılımlarının arttığını; dersleri daha iyi anladıklarını ve ev ödevlerini daha düzenli yaptıklarını belirtmişlerdir (World Bank, 2008, s.39).

donatılmasını sağlayacak olan reform önerilerini tanımlamıştır (World Bank 2005). Rapor, Türk eğitim sisteminin küresel ekonomide daha rekabetçi olması, AB ile bütünleşmesi ve sosyal ve ekonomik kalkınmayı sağlaması için nasıl bir eğitim çıktısına ihtiyaç duyulduğunu; bu nitelikleri geliştirmek için devletin nasıl bir politika takip etmesi gerektiğini; bu olanakları sunmak için ulusal, yerel ve okul düzeyinde ne tür reformların takip edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Rapor, eğitim sisteminin ekonomi ile uyumsuzluğunu ve duyarsızlığını en önemli sorun olarak tanımlamıştır. Türkiye'nin işgücü niteliğinin AB ve küresel bilgi ekonomisi içinde rekabet edebilmesi için yeniden yapılandırılmasını, eğitim sisteminin ekonomi ile daha uyumlu hale getirilmesini önermiştir. Rapor, okulların çoğunun öğrencilere temel yeterlilikleri sağlamak konusunda yetersiz olduğunu; hem akademik hem de mesleki eğitimde öğrencilerin temel beceri ve yeteneklerden uzak olarak sistemden mezun olduklarını belirtmiştir. Dahası, Rapor, Türkiye eğitim sisteminin en önemli sorununu, eğitim sistemindeki derin eşitsizlik olarak tanımlamıştır. Türkiye, az sayıda öğrenciye yüksek uluslararası standartlarda eğitim imkânı sunarken, oldukça büyük kitleye ise, niteliği sorunlu bir eğitim sunmuştur. Eğitim sistemindeki bu sorunlar hem sistemin sürdürülebilirliği hem de küresel ekonomi ile bütünleşememe sorunlarına neden olmuştur. Dahası, eğitim sistemi öğrencilerin becerilerini arttırmaya uygun olarak yapılandırılmamıştır. Son olarak; eğitim sistemi aşırı merkeziyetçidir ve eğitim kararlarının hemen hepsi merkezi olarak alınmaktadır.

Eğitim sisteminin sorununu eşitsizlik ve ekonomiye duyarsızlık olarak tanımlayan raporun temel önerileri şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilerin eğitimsel niteliklerini AB ile yakınsayacak şekilde artırmak,
- Daha rekabetçi bir ekonomik yapıya sahip olmak için özellikle yoksul bölgelerdeki çocukların okul öncesi eğitime erişiminin yükseltmek;
- Okullaşma süresinin arttırılması ve erişimi geliştirme yönünde çalışmalar yürütmek;

- Okulların kalitesini sistematik olarak yükseltmek için eğitimin girdilerine – okulların fiziksel ve teknolojik altyapı vb.- yatırım yapmanın yanında etkin bir izleme ve değerlendirme, kalite takip sistemi geliştirmek;
- Müfredatın sınavlar ve öğretimin öğrenme hedefleri ile uyumlu olmasını sağlamak;
- Tüm ortaöğrenim öğrencilerine, hem yükseköğrenim hem de nitelikli istihdama hazırlanmak için fırsat sağlamak;
- Daha ademi merkezi bir anlayış ile okullara özerklik ve kaynak sağlanmasını ve okulların bunun sonuçlarından da sorumlu tutmak;
- Öğretmenlerin hizmet öncesi, atama ve hizmetiçi eğitimlerine önem vermek;
- Öğretmen eğitiminde öğrenci-merkezli ve teknolojiyi etkin kullanma konusuna önem vermek;
- Özelleştirmeci bir söylem içinde erişimi arttırmak eşitsizliği ve kaliteyi yükseltmek için kamu kaynakları ve özel kaynaklar stratejik olarak kullanmak (World Bank, 2005).

DB hem proje hem de hazırladığı raporlarda, Türk eğitim sisteminin öncelikli olarak fiziksel ve teknolojik altyapısını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmış ve yapılmasını önermiştir. DB, Türkiye eğitim sisteminin ekonomi ve iş dünyası ile ilişkisinin güçlendirilmesini önermiştir. Raporda, sosyal, ekonomik, sağlık ve diğer ilişkili alanlarda halkın refahını geliştirmek, insan hakları, ülkenin rekabetçi yapısını güçlendirmek, küresel bilgi temelli ekonomiye sahip olmak için Türkiye'nin bu önerileri gerçekleştirmek zorunda olduğu belirtilmiştir (World Bank, 2005, s. 10).

3.3.2. OECD İle İlişkiler

Türkiye, eğitim alanında, OECD ile çok yönlü ilişki kurar ve OECD tarafından düzenlenen birçok çalışmanın tarafıdır. Türkiye, *Bir Bakışta Eğitim* istatistik kitabı için yıllık olarak eğitim göstergelerine ilişkin verileri OECD'ye gönderir, buna ilaveten,

OECD tarafından düzenlenen toplantılara bakanlık, müsteşarlık ve uzmanlar düzeyinde düzenli olarak katılır (MEB, 2010b, ss. 200-203). Ayrıca, Türkiye OECD tarafından düzenlenen PISA ve TALIS gibi eğitim sisteminin farklı boyutlarını değerlendiren çalışmalara katılır.

OECD eğitim ve ekonomik gelişme, eğitim ve bilgi ekonomileri arasında doğrudan ilişki kurmaktadır. OECD, küresel dünyada, bilgi ekonomisi ve toplumunda “iyi eğitilmiş insan gücünün” oldukça önemli olduğunu; nitelikli insan gücünün ise ancak nitelikli eğitim ile gerçekleşeceğini belirtmektedir (Hirtt, 2009, s. 208). Buna ilaveten, OECD, eğitimi ekonomiye hizmete indirgemekte, eğitimi bireylerin ve ülkenin refahı için temel bir unsur olarak tanımlamaktadır (Hirtt, 2009, ss. 213-214). OECD, daha nitelikli eğitimde öğretilmesi gerekenin bilgi yerine beceri olduğunu belirtir. Özellikle iş dünyası için temel olan becerilerin – iletişim becerileri, dil becerileri, yaratıcılık, takım çalışması becerileri ve problem çözme becerileri, yeni teknolojileri anlama becerileri - eğitim sisteminde öğretilmesi/öğrenilmesi gereken temel beceriler olarak tanımlar. Bu beceriler, hızlı değişen küresel dünyada yeni iş koşullarına uyum sağlamak için temel nitelikler olarak tanımlanır. Çünkü iş çevresi sürekli bir değişim içinde ve işte kullanılan teknolojinin de hızlı bir değişim içinde olduğundan, yeni şartlara uyum sağlama becerisi oldukça kritik bir öneme sahiptir. Bu gelişmelerin sonucu olarak, okullarda öğretilecek bilginin de değişmesi gerekmektedir. Bundan dolayı okulların en önemli hedefi, bilgiyi öğretmek değil, öğrenmeyi öğrenme gibi hızlı ve çabuk değişen şartlara, işgücünün hızlı dönüşümüne uyum sağlayacak nitelikleri kazandırmak olmalıdır (Hirtt, 2009, ss. 218-219).

OECD’nin, AB ve DB gibi diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin düzenlenmesi noktasında bir yaptırım ya da finansal gücü olmamasıdır. OECD’nin asıl ayrıcalıklı olduğu taraf ise ülkelerin eğitim sistemleri arasında karşılaştırılabilir olarak derlediği veriler ve istatistiklerdir. OECD, *Bir Bakışta Eğitim* ve PISA çalışmaları ile karşılaştırmalı olarak uluslararası sıralama ve puan tabloları hazırlar. Teorik kısımda tartıştığımız üzere, uluslar arası karşılaştırmalı sıralamalar ve puan tabloları ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde ciddi baskı oluşturmaktadır. OECD’nin PISA çalışmaları ve

Türkiye’de Temel Eğitim raporu⁹ son yıllarda Türkiye’de gerçekleştirilen reformlar sürecinde sıklıkla kullanılan referans çalışmalardır.

Türkiye’de Temel Eğitim raporu (OECD, 2007b), tüm eğitim sistemini ekonomi eksenli değerlendirmiş eğitimi yalnızca ekonomi ve ekonomik rekabetçilik ve iş piyasasındaki yeterliliklere indirgemıştır. Rapor, her düzeyde müfredatların yenilenmesini, profesyonel gelişmeyi, yeni ders kitaplarının hazırlanmasını, diğer eğitim materyallerine yatırımı, yeni değerlendirme ve sınav sisteminin değiştirilmesini önermiştir. Ayrıca, başlayan müfredat modernleştirme, öğretim yöntemlerini geliştirme çalışmalarına devam edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Rapor, 1990’lı yıllarda okullaşma oranları ve süresini geliştirmeyi, cinsiyet ve bölgesel eşitsizliği azaltmayı hedefleyen çalışmalar yapılmasına rağmen, bu çalışmaların yetersiz olduğu tespitini yapmıştır. Buna ilaveten, Türkiye’nin AB ve OECD ülkelerinin düzeyine gelmesi için eğitim sisteminde uzun yıllar sürecektir reformlar uygulaması gerektiğini vurgulamıştır. Rapor altı ana tema üzerinden -sosyal içerim, eşitlik, kalite, insan kaynakları, kaynakların finansmanı ve etkin kullanımı, liderlik, örgütsel yapı ve yönetim- Türk eğitim sistemini incelemiştir. Raporun temel önerileri şu şekilde özetlenebilir:

- Erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve 3-5 yaş aralığının evrensel düzeye erişmesi;
- Özellikle bazı bölgelerdeki kız erkek okullaşma oranları farkının azaltılması;
- Eğitimin kalitesini geliştirmek için sınıf mevcudu sayılarını, ikili öğretimi ve öğretmen öğrenci oranlarının azaltılması;
- Sistemin her düzeyinde yeni müfredatların uygulanmaya konması;
- Profesyonel gelişimi arttıracak yeni ders kitapları ve diğer eğitim materyallerinin hazırlanması;

⁹ MEB Ekim 2004’de OECD uzmanlar heyetini Türkiye’ye davet etmiş ve OECD’den Türk eğitim sistemi üzerine bir rapor hazırlamasını istemiştir. Raporun yayınlandığı 2007 tarihinden itibaren Türkiye eğitim sistemi üzerine yayınlanan çalışmalar için bu rapor referans metin olmuştur (OECD, 2007b).

- Yeni bir değerlendirme ve sınav sistemi; kızların ortaöğrenime geçişi ve ortaöğrenimin hem genel hem de mesleki olarak kalitesinin arttırılması;
- İnsan kaynaklarının kalitesini geliştirmek için öğretmenler ve yöneticilere özellikle yeni müfredat için gereken becerileri kazandıracak hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerin sağlanması;
- Eğitime ayrılan bütçenin arttırılması ve kaynakların çeşitlendirilmesi;
- Daha etkin ve kaliteli bir eğitim sistemi için aşırı merkezi yapının etkinliğinin azaltılması, illere ve okullara bakanlığın yetki devrinde bulunması ve ademi merkezileşmeyi destekleyen adımlar atılması konusunda reformların yapılması önerilmiştir (2007b, ss. 10-11).

3.3.3. AB İle İlişkiler

Türk eğitim sistemin yeniden yapılanma sürecindeki en önemli aktör AB ve AB projeleridir. Çünkü AB uyum süreci için, Türk eğitim sisteminin belirli standartları karşılaması ve AB ülkelerine açıklanabilir olması gerekmektedir. Ayrıca 2002-2005 yılları arasında hükümetin AB üyeliği için sergilediği yoğun çaba ile AB'nin eğitim sistemine yönelik önerileri özellikle dikkate alınmıştır. Bu bağlamda Türkiye, AB ile “eğitim-öğretim sistemini modernleştirme ve sistemde reform çabaları, güncel bir müfredat ve öğretimin geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin ve kalitesinin geliştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojileri alt yapısının kurulması, fiziksel kapasite ve tesislerin iyileştirilmesi ve eğitime erişimin arttırılması” konusunda çalışmalar yapmaktadır (MEB, 2010a, s. 197). Türkiye, AB ile yalnızca mevzuat uyumları ya da bazı AB gençlik programları çerçevesinde çalışma yürütmemiştir. Dahası, AB çeşitli projelere finansal ve beşeri destek sağlayarak, Türk eğitim sisteminin yeniden yapılanmasına doğrudan katkıda bulunmuştur. AB'nin mali ve beşeri desteği ile Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu ve Eğitim Çerçevesi Projeleri hazırlanmıştır (bkz. Tablo 2). Bu projelerle birlikte tüm öğretim düzeylerinde müfredatlar yenilenmiş, özellikle mesleki eğitim yeniden yapılandırılmıştır.

AB, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin nasıl olması gerektiğini açıkça tanımlamamıştır. AB sadece üye ülkelerin karşılaşması gereken çeşitli hedefleri ve standartları tanımlamış ve üye ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirine açıklanabilir olmasını istemiştir. Bu çerçevede, Avrupa Komisyonu 2020 yılına kadar üye ülkelerin sağlaması gereken bazı stratejik hedefleri tanımlayan bir belge hazırlanmıştır. Bu belgenin asıl hedefi, tüm vatandaşların kişisel, sosyal ve mesleki başarı ve memnuniyetlerini; demokratik değerleri, sosyal uyumu, aktif vatandaşlığı ve kültürlerarası diyalogu sağlamak hedef olarak konulmuştur. Bu hedefi gerçekleştirmek için;

- Hayat boyu öğrenmeyi ve hareketliliği gerçekleştirmek;
- Eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesini ve etkinliğini artırmak;
- Eşitliği, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı teşvik etmek;
- Eğitimin her seviyesinde girişimcilik dâhil, yaratıcılık ve yeniliğe (inovasyon) yönelik çabaları artırmak hedef olarak tanımlanmıştır (MEB, 2010a, s. 228).

AB bu hedefleri gerçekleştirmek için eğitimin ademi merkezileşmesi gerektiğini belirtmiş ve eğitime ilişkin standartları ve çıktıları tanımlamıştır (Hirtt, 2009, s. 214). AB, eğitim müfredatlarının temel amacının bilgi ve genel kültür vermek olmadığını, asıl amacın çeşitli becerileri kazandırmak olduğunu belirtmiştir: profesyonel beceriler (ikinci dil ve bilgisayar becerileri vb.), muğlak jenerik beceriler (problem çözme vb.) ve sosyal beceriler (uyum sağlama, takım çalışması vb.). Buna ilaveten, AB, eğitim ve ekonomi arasında yakın bir ilişki kurulmasını, iş yönelimli bir öğrenme, iş yerleri ile ortaklık, ortak projeler vb. geliştirilmesini önermiştir. Diğer bir noktada eğitimdeki özelleşmenin ve özel sektörün büyümesini talep etmiştir (Hirtt, 2009, ss. 214-216). Aslında AB tarafından dile getirilen eğitimin amacı, eğitimin ekonomi ile kurduğu ilişki, eğitimden elde edilmesi gereken beceriler hem OECD hem de DB tarafından dile getirilen öneriler ile benzerdir.

AB ilerleme raporları incelendiğinde¹⁰ bu raporlar, okula erişimi geliştirmek ve erişimde (bölgesel ve cinsiyet) eşitliğini sağlamak; müfredat ve öğretim yöntemlerini

¹⁰ Bu çalışma kapsamında 1998-2008 arası AB ilerleme raporları incelenmiştir.

güncellemek; öğretmen eğitimi ve öğretmen kalitesini geliştirmek; mesleki eğitimi ve mesleki eğitimin iş dünyası ile ilişkilerini geliştirmek temalarını öne çıkarmaktadır.

AB ilerleme raporları, 1998 yılından itibaren, Türk eğitim sisteminin mevzuat açısından genel olarak AB ile uyumlu olduğunu ifade etmektedir. AB yalnızca milli eğitim mevzuatında bazı yeni düzenlemelerin yapılmasını –örneğin göçmen çocuklara yönelik yasal düzenlemeler gibi- talep etmiştir. Türkiye’nin 2004 yılında göçmen çocuklara yönelik düzenlemeleri tamamlaması, Ulusal Ajansın kurulması ile mevzuatlar arasındaki sorunlar çözülmüş ve AB ile daha etkin iletişim kurulmaya başlanmıştır (Avrupa Toplulukları Komisyonu, 2004). Yaşam boyu öğrenme ve gençlik programları konusunda 2005 ilerleme raporu, mevzuat ve ortak çalışma temelinde, bazı sorunların devam ettiğini belirtmiştir (Avrupa Komisyonu, 2005). 2006 ilerleme raporu ise özellikle gençlik programlarının daha başarılı bir şekilde yürütülmesi için bürokrasinin azaltılması ve Ulusal Ajansın güçlendirilmesini önermiştir. 2006 ilerleme raporu, Türkiye’nin eğitimde iyi düzeyde gelişme kaydettiğini, müktesebat uyumunun neredeyse tamamlandığını belirtmiştir (Avrupa Komisyonu, 2006, s. 65). 2007 ve 2008 ilerleme raporlarına göre Türkiye eğitim alanında olumlu gelişmeler kaydetmeye devam etmektedir.

İlerleme raporları, en temel sorun olarak, eğitime erişim/okullaşma oranlarının, özellikle kız çocuklarının ve bazı bölgelerde okullaşma oranlarının, oldukça düşüklüğünü tanımlamıştır (bkz. Avrupa Toplulukları Komisyonu, 1998; 1999; 2000). İlerleme raporları, okullaşma oranlarını, özellikle kız çocuklarının okullaşmasını geliştirmek ve bölgesel dezavantajların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasını önermiştir. Bu bağlamda, 2004 yılı ilerleme raporu temel eğitimde ücretsiz kitap dağıtım projesinin uygulanmaya konulduğunu ve bu projenin yoksul ve kız öğrencilerin okullaşmasını olumlu etkileyeceğini belirtmiştir ((bkz. Avrupa Toplulukları Komisyonu, 2004, ss. 95-96). 2006 ilerleme raporu ise, Türkiye’de okullaşma oranlarının arttığını, okullaşmayı, özellikle kız çocuklarının okullaşmasını geliştirici projelerin olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmiştir. Rapor, tüm olumlu gelişmelere

rağmen hem genel hem de bölgesel ve cinsiyet temelli okullaşma oranlarında sorunların devam ettiğini vurgulamıştır (Avrupa Komisyonu, 2006, s. 65).

Bölgesel olarak eğitime erişimde sorunu öne çıkaran AB ilerleme raporları, aynı zamanda yerleşim birimine göre (kır-kent) eğitimde var olan açık kalite farkının ortadan kaldırılması için çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Dahası, eğitimin kalitesini olumsuz etkileyen en temel sorunlardan birini fiziki ve beşeri kaynakların bölgesel olarak eşitsiz/dengesiz dağılımı olduğunu belirtmiş ve bu sorunları aşmak için çalışmalar yapılmasını önermiştir (Avrupa Toplulukları Komisyonu, 1998, s. 91). Eğitim sistemindeki personel ve materyal eksikliği vurgusu 2000’li yıllardan sonra hazırlanan ilerleme raporlarından görülmemektedir. Ancak kır-kent arasındaki kalite farkı ilerleme raporlarının gündeminde yer almaktadır.

1998 yılından itibaren ilerleme raporlarının temel vurgularından biri mesleki eğitimin oldukça zayıf olduğu, ekonomi ve iş dünyası ile olumlu ilişkisinin olmadığı yönündedir. Bundan dolayı, mesleki eğitimin gelişmesi, meslek standartları ve müfredatın bütünleşmesi, sistemin kalitesinin sürekli değerlendirilmesi, kurumsal kapasitenin güçlenmesi, emek piyasası ve meslek okulu mezunlarının becerileri arasında uyum konularında reformlar yapılması önerilmiştir (Avrupa Toplulukları Komisyonu, 2000, s. 43). AB destekli projelere bakıldığında, AB öncelikli olarak Türkiye’de mesleki eğitiminin geliştirilmesini hem beşeri hem de finansal olarak desteklediği görülmektedir (bkz. Tablo 2)

AB ilerleme raporlarının en önemli eleştirilerinden biri de Türk eğitim sisteminin aşırı merkezi bir yapıya sahip olduğu şeklindedir. Eğitim sisteminin aşırı merkeziliğine yönelik eleştiri, ilerleyen yıllarda da devam etmiş ve sistemin ademi merkezileşmesi konusunda çalışmaların yapılması önerilmiştir (örn. Avrupa Toplulukları Komisyonu, 1998; 2004).

AB ilerleme raporlarının bir diğer vurgusu ise müfredat ve öğretim tekniklerinin gözden geçirilmesi ve yenilenmesidir. Raporlar, müfredatların, öğretim metotlarının ve öğretmen eksikliğinin eğitimin kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmiştir (Avrupa Toplulukları Komisyonu, 2000, s. 43). Dahası, Avrupa Komisyonu, ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim sistemi oluşturmak, bilimsel, sosyal ve kültürel değişimleri takip edebilen bireyler yetiştirmek için planlanan eğitim reformlarının öğretim müfredatları değişmediği takdirde ancak marjinal bir değişim yaşayacağını belirtmiştir. Bundan dolayı AB müfredat reformununun gerçekleşmesini özellikle ve öncelikli olarak desteklemiştir. Böylece, müfredat reformu TEDP'in başlangıç bileşenlerinden olmamasına rağmen, sonradan programa eklenmiştir.

Avrupa Komisyonu, Türkiye'nin 2003 yılından itibaren yaptığı müfredatlar ve öğretim yöntemlerinin yenilenmesi konusunda çalışmalarını takdirle karşılamıştır. Müfredat reformlarını öğretim programlarında gerçekleştirdiği reformların eğitim sistemi ile emek piyasası arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini ve yeni müfredatların birçok konuda sosyal yaşam, yaşam boyu öğrenme, kişisel tatmin ve gelişim konularında önemli hamleler içerdiğini belirtmiştir (European Commision, 2005, s. 4).

3.3.3.1. Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)

TEP'lerde vurgulanan eğitim yolu ile Türkiye'de yoksulluğu aşmak, TEDP'in de en önemli hedefi olarak tanımlanmıştır. DB ile aynı söylemleri kullanarak, kaliteli eğitimin hem kişisel gelire hem de ülkenin ekonomik kalkınmasına olumlu etki edeceği tezinden hareketle Türkiye'nin işgücü niteliğini ve rekabetçiliğini arttırmak için eğitimin kalitesinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle dezavantajlı kırsal bölge ve gecekondü alanlarındaki yaşam standartlarını geliştirmek için bu bölgelerde çocukların eğitime erişimini arttırmak ve okulda kalmasını sağlamak, öğrenim standartlarını yükseltmek için Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde on iki dezavantajlı ilde uygulanan TEDP'in üç temel bileşeni vardır:

- Okulların fiziksel ve teknolojik kapasitesini geliştirerek eğitim standartlarının yükseltilmesi, kır-şehir arasındaki eğitime erişim sorununun ortadan

kaldırılması, eğitimin içeriğinin ve yönetiminin teknoloji ile desteklenmesi ve okul ortamlarının geliştirilmesi;

- Eğitim kalitesini arttırmak ve geliştirmek için ilköğretimde müfredat reformunun desteklenmesi, öğretmen ve öğrencinin çeşitli öğretim materyalleri, ders kitapları ile desteklenmesi, ölçme ve değerlendirmede değişim gerçekleştirilmesi;
- Eğitim yönetimi anlayışında bir değişime giderek hem insan kaynaklarının yönetiminde hem de karar verme sürecinde ademi merkezileşmenin desteklenmesi (Support to Basic Education Programme, , 2003).

Programın bileşenleri değerlendirildiğinde, programın ilk bileşeni olan okullaşmayı ve okulların teknik ve teknolojik imkânlarını geliştirme yönündeki çalışmalar pozitif gelişmelere neden olduğu tespit edilmiştir. Program kapsamında kırsal ve kentsel yoksul bölgelerde birçok yeni derslik yapılmış ve derslikler yenilenmiştir. Buna ilaveten, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullaşma, özellikle kız çocuklarının okullaşmasında olumlu gelişmeler yaşanmıştır (Support to Basic Education Programme,, 2007). Aynı dönemde uygulanan DB TEP II, UNICEF destekli Haydi Kızlar Okula Kampanyası, yine DB destekli *Sosyal Riskleri Azaltma Projesi* kapsamında uygulanan *Şartlı Nakit Sistemi, İlköğretim Öğrencilerine Ücretsiz Ders Kitabı Temini Projesi* gibi çalışmalar hem genel olarak okullaşmayı hem de kız çocukları ve dezavantajlı bölgelerdeki çocukların okullaşmasını olumlu yönde etkilemiştir.

Programın temel bileşenlerinden biri olan ilköğretim müfredatların hazırlanması, öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılması, yeni ders kitaplarının hazırlanması konularında hem finansal hem de uzman desteği sağlanmıştır. TEDP kapsamında ve danışmanlığında yapılandırıcılık, öğrenci-merkezli eğitim ve çoklu zekâ ekseninde ilköğretim müfredatları, ders kitapları ve öğretim yöntemleri yenilenmiştir. Program final raporu, hazırlanan yeni müfredatın kalitesinin iyi olduğunu, hatta AB standartlarından bile iyi olduğunu belirtmiştir (Support to Basic Education Programme, 2007).

TEDP final raporu, TEDP desteği ile yeni müfredatların pilot uygulamasının yapıldığını; öğretmenlere aktif öğrenme, öğrenci merkezli eğitim gibi konularda hizmetiçi eğitimler verildiğini belirtmiştir. Rapor, yapılan izleme ve değerlendirme çalışmalarında, okullarda öğretmenlerin uygulamalarında önemli gelişmelerin olduğunu; öğretmenlerin niteliğindeki gelişmenin öğrenci performanslarına ve eğitimin kalitesine olumlu bir şekilde yansıdığını belirtir.

Rapor, müfredat reformunun eğitimde çok önemli olumlu gelişmelere neden olmasına rağmen hâlâ bazı sorunların devam ettiğini belirtir:

- Yapılandırmacı anlayışı destekleyen öğretmenler, yeni yöntemleri rahatlıkla uygularlarken, bazı eski/yaşlı öğretmenler ise yeni yöntemleri uygulamada sorun yaşamaktadır;
- Ölçme ve değerlendirme öğretmenler için çok açık değildir;
- Okul yöneticileri ve müfettişlerin yeni öğretim ve öğrenim yöntemleri konusunda eğitime ihtiyaçları vardır;
- OKS ve ÖSS gibi kademeler arası geçiş sınavları dolayısıyla birçok veli ve öğrenci öğretim ve öğrenim sürecinde öğretmenlerden daha geleneksel hatta katı bir eğitim anlayışını talep etmektedirler. Çünkü bu sınavlar için ezber, tekrar ve soru çözmek gerektiğı düşünülür. Bu sınavların varlığı öğretmenlerin yeni imkânları kullanmasını ve öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirmesini sınırlamaktadır. Bundan dolayı sınav sistemlerinde bir değişime gidilmesi gerekmektedir;
- Hazırlanan kitap setleri oldukça faydalı ve kullanıcılar tarafından çok beğenilmesine rağmen aşırı merkezi olarak hazırlanmış ve yerellik ihmal edilmiştir;
- DB projelerinde olduğu gibi MEB'in parçalı ve hantal yapısı nedeniyle Program yeterli düzeyde iyi koordine edilmemiş; müfredat reformunu bir araya getiren tüm bileşenler öğretmen ve yönetici yeterlilikleri, öğretmenlerin hizmet öncesi

ve hizmet içi eğitimi ve değerlendirme sisteminde eksiklikler yaşanmıştır (Support to Basic Education Programme,, 2007, ss. 17-18).

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkiye son on yılda eğitim sistemini uluslararası kuruluşların finansal desteği ve danışmanlığı ile birlikte yapılandırıldığı görülmektedir. Burada daha ayrıntılı olarak tartışılan projelere ve raporlara bakıldığında, uluslararası kuruluşlar, Türk eğitim sistemini yapılandırmasında benzer temaları vurgulamıştır. Öncelikli olarak, okullaşma oranı ve süresinin geliştirilmesi, özellikle kız çocuklarının ve dezavantajlı bölgelerdeki çocukların okullaşması konusunda çalışmalar yürütülmesi önerilmiştir. Hem okullaşmanın geliştirilmesi hem de eğitimin kalitesinin artırılması için, yeni dersliklerin inşa edilmesi, dersliklerin yenilenmesi, okulların teknolojik imkânlarının zenginleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tüm uluslararası program ve raporlarda vurgulanan bu iki unsur 1990’ların ortasından itibaren tüm ulusal belgelerde yer almıştır.

Müfredatların ve öğretim yöntemlerinin sorunlu olduğu ve değişmesi gerektiği özellikle AB ilerleme raporlarında vurgulanmıştır. Eğitim sisteminde yaşanacak değişimin ancak müfredat reformu ile birlikte gerçekleşeceğinden TEDP kapsamında da müfredat reformu hayata geçirilmiştir. Zaten DB ve OECD raporları bir müfredat reformuna ihtiyaç duyulduğunu belirtmişler ve değişimi takdirle karşılamışlardır. Diğer bir nokta değişim ile birlikte bilişim teknolojilerinin derslerde daha etkin kullanılması gerektiği özellikle DB kapsamındaki projelerce yürütülmüştür. Yeni müfredatlar ile birlikte eğitim sisteminin temel sorunlarından olan ekonomiye duyarsızlık sorunun aşıldığı, artık ekonomiye daha duyarlı bir eğitim sisteminin olduğu belirtilmiştir.

Tüm proje ve raporlar ortak olarak sistemin aşırı merkezi bir yapıya sahip olduğunu belirtmişler ve ademi merkezileşme, yerele yetki devrinin yapılmasını önermişlerdir. Bu sorun ve öneriler ulusal belgelerde tanımlanmıştır. Fakat, ademi merkezileşme program ve projelerin bir bileşeni olmasına rağmen, bu konuda çalışma yapılmamıştır. Uluslararası kuruluşların proje ve raporlarının bir diğer ortak tespiti ise Türkiye eğitim sisteminin ekonomiye duyarsızlığıdır. Bu anlamda eğitim sisteminin ekonomiye duyarlı hale gelecek düzenlemelerin yapılmasını önermişlerdir.

Özetle söylendiğinde uluslararası kuruluşların ve ulusal belgelerin -hükümet programları, kalkınma planları gibi- Türk eğitim sisteminin sorunlarını tanımlama ve çözüm önerileri benzeşmektedir.

3.4. EĞİTİM SİSTEMİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLER: MÜFREDAT REFORMLARI

Kalkınma planları, hükümet programları, eğitim planları, uluslararası kuruluşların raporları ve beraber yürütülen projeler eğitim sisteminin kalitesini arttırmak, öğrenci performanslarını geliştirmek ve daha nitelikli bir eğitim gerçekleştirmek için eğitim sisteminin amacı ve hedeflerinde, eğitim sisteminin nicel göstergelerinde, eğitim sisteminin yönetimi ve organizasyonunda, öğretim programları ve yöntemlerinde, öğretmen eğitimi ve istihdamında, eğitimin finansmanında gerçekleştirilecek reformları benzer bir çerçevede tanımlamıştır. Eğitim sisteminde bahsedilen yönde gerçekleştirilecek reformlarla eğitim sisteminin kalitesinin/niteliğinin artacağı, uluslararası karşılaştırmalı eğitim göstergelerinde Türkiye'nin daha üstlerde yer alacağı varsayılmıştır. Eğitim sisteminde yaşanacak değişim ile Türkiye'nin uluslararası ligdeki konumunun yükseleceği, daha rekabetçi bir ekonomik yapıya sahip olacağı, Türkiye'de yoksulluğun azalacağı ve daha eşitlikçi bir eğitim sistemi ve toplumsal yapının ortaya çıkacağı öngörülmüştür. Tüm bu planlar ve programlar çerçevesinde 2004 yılında ilköğretim müfredat reformları merkezinde olmak üzere eğitim sisteminde birçok değişim yaşanmıştır. Daha önce ifade edildiği üzere, bu çalışma 2004 müfredat reformları merkeze alarak eğitim sisteminde yaşanan dönüşümleri analiz etmektedir. Müfredat reformları ile ifade edilen salt müfredat yenileme çalışmaları değildir. Bu çalışmada müfredat reformu tanımı müfredat reformlarının bileşenleri olan a.) müfredatın yenilenmesi/güncellenmesi; b.) üçlü ders kitaplarının (öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabı) hazırlanması, c.) öğretim yöntemi ve yaklaşımındaki değişim; d.) ölçme ve değerlendirme anlayışındaki değişim, çalışmalarını içermektedir. Müfredat reformlarına ilaveten müfredat reformu ile kesişen ve eğitimin kalitesini arttırmak için yürütülen eğitim nicel göstergelerini ve okulların

kaynaklarını geliştirmeye yönelik yürütülen çalışmalar sonrasında eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler ve eğitimin kalitesindeki gelişmeler de bu çalışmanın odağındadır.

3.4.1. Öğrenci Merkezli Müfredat Reformunun Hazırlık Süreci

Kasım 2002 Milletvekili Genel Seçimleri sonrasında Abdullah Gül Başbakanlığındaki Birinci Adalet ve Kalkınma Partisi Hükümeti (58. Hükümet) eğitim sisteminde çok yönlü ve geniş çaplı bir reform çalışmasının başlayacağını hükümet programında açıkça ifade etmiştir. Küresel dünyada daha rekabetçi bir ekonominin ancak kaliteli eğitimle gerçekleşeceği tezini benimsen Program, eğitimin fiziksel ve teknolojik altyapısına yönelik çalışmalara ilaveten müfredatlarda, eğitimin yönetiminde ve okullaşma biçimlerinde de kapsamlı reformların gerçekleştirileceğini belirtmiştir. 58. Hükümet Programı, “eğitim alanında köklü bir reform hareketine” girişileceğini; “eğitim sisteminde de insan merkezli nitelikli bir eğitim modeline geçmek üzere, toplumun ihtiyaçlarına ve çağdaş uygarlık gereklerine göre yeniden yapılanma” (58. Hükümet Programı, 2002) sağlanacağını vurgulamıştır.

Eğitim sisteminde gerçekleştirilecek reformlarla birlikte, özgür düşünen ve bağımsız karar verebilen, yeniliklere açık, özgüven sahibi, hayata olumlu bakan, problem çözme, iletişim ve organizasyon yeteneği gelişmiş, bilim ve teknoloji üretebilen, içinde yaşadığı toplumun değerlerine duyarlı bireylerin yetişeceği öngörülmüştür. Bunun için “önyargılı ve ezberciliğe dayanan eğitim yöntemlerinin terk edileceği”, eğitim ve öğretimde evrensel değerleri öne alan, insanı merkeze alan, bir eğitim sistemi tasarlanmıştır. Buna ilaveten, bakanlığın merkeziyetçi yapısının azaltan, ademi merkeziyetçiliğin ve yerel yönetimlerin etkinliğini artıran reformların yapılması planlanmıştır (58. Hükümet Programı, 2002).

58. Hükümet Programında yer alan eğitime ilişkin reform planları, 2003 Ocak ayının başında yayınlanan 58. Hükümet Acil Eylem Planı (AEP)’nda somut bir plana dönüşmüştür. AEP milli eğitimin yeniden yapılandırılmasını, erişim ve eğitim

sürelerinin ve altyapının geliştirilmesine yönelik reformlara ilaveten, müfredatların yenileneceğini açıkça vurgulamıştır:

Müfredat programlarımız öğrenciyi ezberciliğe ve önyargılı tutum ve davranışlara itmekte, yaratıcılık, organize olma, özgür düşünme ve bilim üretme yeteneğinin gelişmesini engellemektedir. Tüm müfredat programı gözden geçirilerek öğrencilere öğrenmeyi öğreten çağdaş bir müfredat programı hazırlanacaktır. Dersin derste öğretilmesi sağlanarak, mümkün olduğu kadar ev ödevi uygulamasından vazgeçilecektir. (AEP, 2003, s. 93)

2003 Mart ayında Milli Eğitim Bakanı olarak Hüseyin Çelik ve Talim Terbiye Kurulu (TTK) Başkanı olarak Ziya Selçuk'un atanması ile birlikte kapsamlı reform çalışmaları başlamıştır. Müfredat reformlarının ilkelerinin belirlendiği Program Konseyi toplantısı 16.5.2003 tarihinde yapılmış ve reform çalışmaları aktif olarak başlamıştır. Çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin katılımı ile gerçekleşen bu toplantıda “nasıl bir insan yetiştirileceği”, bu insanları yetiştirmek için nasıl bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğu ve öğretim programlarının hazırlanmasında nasıl bir yol takip edileceği tartışılmıştır. Yeni insan tipi soğuk savaş dönemi insan tipinden farklı, dünyaya açık, küresel dünyadaki gelişmelere çabuk uyum sağlayan ve gelişmeleri yöneten bireyler olması gerektiği vurgulanmıştır (TTKB, 2003a). Program Konseyi toplantısından sonra Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarında her bir ders için alan uzmanlarının ve alan eğitimcilerinin katıldığı 16/17.06.2003 tarihlerinde dört ayrı toplantı düzenlenmiştir (TTKB, 2003b; 2003c; 2003ç; 2003d). Bu toplantılarda her bir ders için nasıl bir öğretim anlayışının benimseneceği tartışılmıştır. Daha sonra 27.6.2003 tarihinde eğitim yayıncıları ile yeni programlara ilişkin görüş alışverişinin gerçekleştirildiği bir toplantı yapılmıştır (TTKB, 2003e).

TTKB her ilden ilköğretim müfettişi, yönetici ve öğretmenlerden oluşan çalışma grupları oluşturarak programlarının içeriğinin, ilgili derste kazandırılması gereken temel bilgi, beceri, davranış, tutum ve değerlere uygunluğu; sınıflar arası bağlantı; öğretim programlarının içeriğinin öğrenci düzeyine uygunluğu; öğretim programları içeriğinin belirlenen süre içinde gerçekleştirilebilirliği; üniteler, konular ve kavramlar arasında geçişlerin ve bağlantıların uygunluğu bakımından, inceleyip konu ile ilgili raporları (Kasım 2003 tarihine kadar) TTKB'ye göndermelerini istenmiştir. Buna ilaveten yirmi beş farklı STK'dan yeni müfredatlara ilişkin öneriler istenmiştir (TTKB, 2004f).

Taslak programların hazırlanmasından sonra MEB merkez teşkilatı, kamu ve özel eğitim kurumlarından yönetici, öğretmen, müfettiş, veli ve STK'ların görüşleri ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapmak için 23-27 Şubat 2004 tarihlerinde Mersin Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde yapılan “İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Program Değerlendirme Semineri”ne 22-24 Mart 2004 tarihlerinde ve 26-28 Nisan tarihlerinde Ankara Başkent Öğretmen Evinde yapılan “Öğretim Programları Değerlendirme Sempozyumunda TDEP kapsamında taslak programlar tartışılmıştır (TTKB, 2004b; 2004c; 2004ç; 2004d). Buna ilaveten 4 Mayıs 2004 tarihinde Ankara Başkent Öğretmen Evinde STK'larla yapılacak toplantıya otuz yedi STK davet edilmiştir (TTKB, 2004e). Şeffaf bir yapıyı içerdiği ifade edilen sürecin, programlar internetten yayımlandıktan sonra görüşler ve öneriler doğrultusunda geliştirileceği ifade edilmiştir. Tüm bu çalışmalar sonrasında 11 Ağustos 2004 tarihinde Bakan Çelik tarafından yapılan basın toplantısı ile birlikte yeni müfredatların felsefesi ve temel ilkeleri kamuoyu ile paylaşılmış; 2004-2005 eğitim-öğretim yılında dokuz il ve yüz yirmi okulda yeni müfredatların pilot uygulaması gerçekleştirilmiş; bir yıllık pilot uygulamadan sonra, eğitim öğretim yılının başında tüm öğretmenlerin kısa bir hizmetiçi eğitimden geçirilmesi ile birlikte yeni müfredatlar tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır.

3.4.2. Müfredat Reformunun Gerekçeleri ve Temel İlkeleri

Teknoloji ile eğitim sisteminin bütünleşmesine, öğretmen niteliğini yükseltici çalışmaların yapılmasına, okulların fiziksel kapasitesinin geliştirilmesine yönelik reformların eğitim sisteminde etkin bir yapısal dönüşüme neden olması için müfredatların “çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi” ön şart ve diğer tüm reformların zemini olarak tanımlanmıştır. Eğitim sisteminin kalitesinde bir gelişmenin sağlanması için eğitim sisteminde gerçekleştirilecek tüm reformların eşzamanlı ve etkileşimsel bir yaklaşımla gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiştir. Dünyada eğitimde yaşanan dönüşümün, küreselleşmenin ve bilgi toplumuna geçişin, demokrasi ve toplum anlayışındaki değişimin, eğitimin amaç, hedef ve niteliğinde dönüşüme neden olması, eğitim sisteminde, özellikle de müfredatlarda ve öğretim yöntemlerinde değişimi

zorunlu kıldığı belirtilmiştir (Dülger, 2002). Müfredat reformları, değişen dünyayı takip etmek, bilgi toplumu ve ekonomisine dâhil olmak, küresel dünyada daha rekabetçi olmak hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Müfredat reformları ile birlikte uluslararası rekabet piyasalarına uyum sağlayacak araştırmacı ve yaratıcı bireylerin yetişeceği, işgücünün ve insan kaynaklarının niteliğinin artacağı öngörülmüştür (TTKB, 2004a, s. 1).

Müfredat reformları öncelikli olarak ekonomik gelişme ile ilişkilendirilmiştir: “eğitilmiş işgücünün” ekonomik açıdan son derece önemli olduğu, verimliliği arttıracığı, siyasal, sosyal ve küresel bütünleşmeyi sağlayacağı belirtilmiştir. Reformların hazırlayıcısı olan bürokratlar, reformların temel amacının dünyanın yaşadığı değişimi takip etmek, üretilen bilgi ve birikime ulaşmak ve kullanmak, üretim becerilerini kazanmak ve hayat boyu sürdürmek için ezberci olmayan, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim sistemine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (TTKB, 2005, s. 6).

Müfredat reformunun temel gerekçesini dışsal referanslar oluşturmaktadır: dünyanın yaşadığı değişimi takip etme, küreselleşme, bilgi ekonomisi ve toplumuna sahip olma, küresel dünyada daha rekabetçi olma, AB üyelik süreci gibi. Eğitim sisteminin kalitesini geliştirme ihtiyacı sürekli öteki sistemler ile yapılan kıyaslamalar çerçevesinde tanımlanır: Türkiye’nin AB ve gelişmiş ülkeler nezdinde zayıf eğitim göstergeleri ve kalitesinin düşüklüğü, AB ülkelerinin gelişmiş bir eğitim sistemine sahip olmasına rağmen eğitim sistemlerini teknoloji ile destekleyip bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten bir müfredat ile yenilemesi, AB üyeliğini hedefleyen Türkiye için önemli bir referans olduğu belirtilmiştir (TTKB, 2004a, ss. 1-2). Müfredat reformlarının dört temel motivasyonun üçü uluslararasına göndermede bulunur: Türkiye’nin “tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görür ve Atatürk’ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak”; dünyada yaşanan gelişmeler, bilgi toplumuna geçiş ve rekabetçiliği korumak için özellikle Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerindeki “peş peşe” yapılan müfredat değişimleri ikinci referans olarak; bir devlet-millet projesi olan AB normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını üçüncü referans olarak; eğitim sisteminin

ulusal ve özellikle uluslararası değerlendirilmelerinde elde ettiği sonuçlar ise dördüncü referans olarak kabul edilmiştir (TTKB, 2004a, s. 4).

Müfredat reformları sürecinde sıklıkla, AB, OECD, küreselleşme ve çeşitli uluslararası göstergelere referans verilmiş olması Schriewer'in (1990) ifadesi ile dışsallaştırmanın sosyo-mantığının işlediğini göstermektedir. İç dinamiklere referans verme gerekli toplumsal meşruiyeti sağlamada yetersiz kaldığı zaman öteki eğitim sistemlerine referans verme, otoritenin son kaynağı olarak işlev görmektedir. Bu yetersiz kalma durumlarında uygulanacak olan bir reformu meşrulaştırmak için kendisinin dışında bir referans ve otorite aranır. Bu süreçte politik bir strateji olarak dış bir otoriteye referans verilir (Schriewer ve Martinez, 2004). Türkiye'de bu bağlamda sıklıkla müfredat reformlarını meşrulaştırmak için öteki eğitim sistemlerine ve uluslararası göstergelere referans vermiştir.

Steiner-Khamsi bir reform modeli ödünç alınacağı zaman öncelikli olarak "eski" mevcut modele yönelik yoğun eleştirilerle birlikte mevcut eğitim sisteminin değersizleştirildiğini belirtir. Eski modelin çok başarısız olduğu, eğitim sisteminde var olan sorunların tüm müsebbibinin eski modelin olduğu ısrarla vurgulanır. Sistemin başarısızlığı, aksaklıkların çözümü için değişime ihtiyaç duyulduğu politikacılar ve politika yapıcılar tarafından sıklıkla dile getirilir (Steiner-Khamsi, 2004b, s. 203-204). Bu bağlamda politika yapıcılar mevcut eğitim sisteminin dünyadaki gelişmelere duyarsız olduğu, sistemin çok ciddi açmazları olduğunu belirtmişlerdir. Reformların gerekçesini şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerindeki öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunlukla okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde isteksizlik olması,

6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
7. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
14. Çocukların, ülke çapında ya da uluslararası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi. (TTKB, 2005, ss. 14-15)

Müfredat reformunu tanıtan belgeler, yeni müfredatın toplumsal, kültürel, bireysel ve ekonomik temellerini şu eksenlerde tanımlamıştır: Yeni müfredatların toplumsal ve kültürel temelinde öğrencilerin, Cumhuriyete, Atatürk’e, ulus-devlete bağlılık, toplumun “vazgeçilmez değerleri” olarak tanımlanan alçakgönüllülük, ağırbaşlılık, vb. milli ve manevi değerleri geleneksel kültür ile küresel kültürü bütünleştiren ve çevresi ile uyumlu, bağımsız kararlar alabilen, demokrasi ve insan haklarına saygılı kişiler olarak yetiştirmek (TTKB, 2004a, ss. 5-7). Programların bireysel temeli öğrenmeyi öğrenen, problem çözme becerisine sahip, bireysel farklılığı ve her bireyin kendine özgünlüğünü ve onun ihtiyaçlarını, öğrenme potansiyelini dikkate alan; çocukların mutluluğunu ve yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini “eğlenceli etkinlikler” yoluyla geliştiren; buna uygun okul ortamını ve ilaveten çağın gerektirdiği becerilerle “yaratıcılıklarının, girişimciliklerinin, liderlik özelliklerinin, sorun çözme, bilimsel düşünme, eleştirel düşünme becerilerinin” gelişmesini sağlayan; öğrenmeyi öğrenmeyi, çoklu bilgi edinme yollarını ve öğrencilerin güvenilir bireyler olduğu mesajını yaşam biçimi haline getiren bir anlayışa sahip olarak tanımlanmıştır (TTKB, 2004a, ss. 8-10). Yeni programın ekonomik temeli ise, öğrencilerin ekonomik hayatla iç içe olmasını,

hem Türkiye hem de dünyadaki ekonomik gelişmeleri takip etmesini ve girişimci bir ruha sahip olmasını hedeflemiştir (TTKB, 2004a, ss. 10-12).

Eğitim sisteminde bahsedilen sorunları çözmek ve hedefleri gerçekleştirmek için müfredatlar yapılandırıcılık, öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ yaklaşımı merkeze alınarak güncellenmiştir/yenilenmiştir. Derslerde öğrencilerin etkin olacağı, öğretmenin sadece rehber olduğu ve öğrenciyi yönlendirdiği, ders anlatım yöntemlerinin terk edilip, bilgiyi öğrencinin bulduğu ve oluşturduğu yeni bir öğretim anlayışının benimsendiği yeni bir sistemin kurulduğu belirtilmiştir;

Kitaptaki bilgilerin, biri ya da birileri tarafından öğrencilere aktarılması, bu bilgilerin öğrenci tarafından aynen tekrarlanması, tekrarlanan bilgilerin sınavda aynen yazılması, çözülen bir problemin öğrenci tarafından bir benzerinin çözülmesi öğrenme değil, ezberdir. Ezberciliği ortadan kaldırmayı plânlayan millî eğitim sistemimiz bu gibi etkinlikleri ve sonucunda belleğe kayıt edilen basit bilgileri yeterli görmez ve çağdaş bir eğitim yöntemi olarak kabul etmez. İşte bu nedenle, programlar öğrencilerin etkin öğrenenler olarak öğrenilmesi istenilen bilgi ve becerileri uygun sınıf içi etkinlikleri ile kazanmalarını ve bilgiyi farklı durumlara transfer edebilmelerini bekler. Etkinliklerde öğretmenin rehberliği ve merakın giderilmesi esas olarak alınmalıdır. Öğretmen merakı tetikleyecek etkinliklerle öğrenme işlevini başlatır. Öğrenci ise öğretilen değil, öğrenen olarak etkinlikleri gerçekleştirirken geçmiş bilgi ve becerileri ile yeni bilgi ve becerileri yorumlayarak, özümseyerek yeni bilgiler ve beceriler oluşturur; öğretmen bu öğrenme sürecinde sadece öğreten değil; öğrenen, öğrenciye destek olan ve gerektiğinde rehberlik yapan kişidir (TTKB, 2005, s. 16).

Müfredat reformu sürecinde eski sistemde öğrencilerin öğrendikleri bilgileri farklı bir ortamda ve hayatta kullanamadıkları ve ezberci oldukları en önemli eleştiri noktasıdır. Yeni öğretim yöntemlerinin takip edilmesi ile öğrencilerin, öğrenilen bilgi ve becerileri, yeni bir ortama aktarması ve farklı bir sorunu yaratıcı bir şekilde çözmesi öngörülmüştür. Buna ilaveten yeni öğretim yöntemleri ile birlikte çocuğun kendi içinde yaşadığı çevre, hayat biçimleri, ekonomik etkinlikler ve coğrafi özellikler etkin bir şekilde öğretim sürecine katılması; eğitim ortamları bu hedefler çerçevesinde yeniden düzenlenmesi planlanmıştır. Başka bir ifade ile okul “dört duvar”dan ve öğrenmenin sadece kitaplardan ibaret olmadığı, öğretim sürecine çevre gezileri, tarihi ve bilimsel geziler, velilerin tecrübelerinden faydalanma, gazete vb. etkin bir şekilde kullanılacağı belirtilmiştir (TTKB, 2004a, s. 17).

Müfredat reformları ile birlikte ölçme ve değerlendirmede sonuç değil sürecin de değerlendirildiği, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı yeni bir yaklaşım kabul edilmiştir. Ders kitapları hem içerik hem yapısal olarak yenilenmiş, buna ilaveten ilk kez üçlü bir kitap seti hazırlanmıştır: Öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı. Bu yapısal değişimlere ilaveten, öğretim hayatı süresince öğrencilerin kazanması gereken ortak beceriler -eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi etkin ve iyi kullanma becerileri- tanımlanmıştır (TTKB, 2004a; 2005).

3.4.3. Müfredat Reformunun Meşrulaştırılmasında Kullanılan Stratejiler

Uygulanan reformların etkinliği için eğitimcileri ve kamuoyunun “ikna olması” oldukça önemlidir. Bakanlık reformları yaygınlaştırma sürecinde, mevcut müfredatı ve yeni müfredatı kalın çizgilerle ayrıştırarak, eski müfredat ve öğretim yöntemlerinin eğitim sistemindeki sorunların tüm müsebbibi olarak tanımlamış ve eski eğitim sistemini açıkça değersizleştirmiştir. Diğer yandan da yeni müfredat eğitim sistemindeki tüm sorunları çözecek olan “müjdecî”, “kurtarıcı” olarak tanımlamıştır. Bakanlık bu keskin ayrımı reformları yaygınlaştırma, tanıtma ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde etkin bir şekilde kullanmıştır. Buna ilaveten, reformlara kitlesel desteği sağlamak için medya ile oldukça başarılı ilişkiler kurulmuş, STK’larla çalışmalar düzenlenmiş, reform sürecinde açıklanan PISA 2003 sonuçlarından faydalanılmıştır.

Bakanlık eski müfredatı, eski, ezberci, gerçek/gündelik hayattan kopuk, öğretmen merkezli, öğrencilerin mutsuz ve pasif olduğu bir sistem olarak tanımlamıştır. Bakanlık yeni müfredatlarla birlikte öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğreneceğini, ezberci olmayacağını, öğrenilen konuların gündelik hayat ve gerçek hayat ile bütünleşeceğini, derslerde aktif olarak öğreneceğini, bilgiyi kendilerinin bulacağını belirtmiştir. Eski-yeni arasında kurulan bu açık karşıtlık, eğitimciler ve kamuoyu tarafından benimsenmiştir. Eski bir bakanlık bürokrati ikili karşıtlıklar ekseninde reform öncesi ve sonrası dönemi şu şekilde tanımlamıştır:

Yeni geliştirilen programlar çoklu zekâ programına göre hazırlandı. Bunun yanında öğrenci merkezli olan sistem beyin temelli bir yaklaşım içeriyor...

Geleneksel sistemde öğretmen merkezli didaktik bir anlayış vardır. Yeni sistemde öğrenci merkezli, inşacı bir anlayış söz konusudur. Geleneksel anlayışta sadece sebep sonuç ilişkisi tartışılırken yeni sistemde bütün süreç tartışma konusudur. Gelenekte içeriğin ezberlenmesi söz konusudur, yeni sistemde geniş düşünme becerilerini kazandıracak bütün aygıtlar eğitimin içine alınır. Gelenekte ders, içerik bilgisine bağlıdır. Yeni sistemde öğrenme esastır ve içeriği genişletme esası vardır. Geleneksel sistemde eleştiri ve cezalandırma vardır. Yeni sistemde övgü ve cesaretlendirme söz konusudur. Gelenekte sonuç değerlendirme varken yeni anlayışta süreç değerlendirilir. ‘Birey orada kendisini nasıl gösteriyor?’ bu araştırılıyor. Gelenekte başarı için baskı ve test esası varken, yeni sistemde araştırmada seçme özgürlüğü ve esneklik söz konusudur. Gelenek müfredat odaklıdır. Yeni sistemde müfredattan çevreye doğru bir açılım vardır. Öğretici bireyin kabiliyetlerine göre müfredatın dışına çıkılabilir. Yani öğrenci proje bazında eğitim yapabilir. Gelenekte sosyal içerik azdır, kalıp esaslar vardır ve tek başlılık vardır. Yeni sistemde takım çalışması ve çevreye duyarlılık vardır (Birinci, 2007, s. 13).

Bu ikili karşıtlık anlayışı, programın hazırlayıcısı akademisyenlerden, öğretmenlere, STK’lardan köşe yazarlarına kadar tüm kesimler tarafından benimsenmiştir. Resmi bakanlık dokümanlarında eski müfredat ve yeni müfredat arasında kurulan ayırım ve yeni sistemin temel özellikleri şu şekilde tabloleştirilmiştir:

Tablo 3. Bakanlık belgelerine göre eski müfredat ve yeni müfredat karşılaştırması

Eski Müfredat	Yeni Müfredat
Bilimsel-teknolojik gelişmelerle yenilenmemiş, dünyadaki değişimden uzak	Güncel ve bilimsel gelişmeler takip edilmiş, küreselleşme vb. dikkate alınmış
Beş yıllık eğitime göre hazırlanmış	Sekiz yıllık ilköğretime göre hazırlanmış
Geleneksel ve davranışçı bir yaklaşım, öğrenciyi pasif alıcı olarak tanımlayan, şekillendirilmesi dönüştürülmesi gereken olarak kurgulayan, aktarım temelli ve öğrenciye sadece bilgi aktaran	Çağdaş yaklaşım ve modellerin kullanıldığı (çoklu zekâ yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim), öğrencinin kendisinin öğrendiği aktif bir sistem
Bilginin öğretmenden öğrenciye aktarıldığı, çocukların anlamak yerine ezberlediği, ezberci	Aktif, yaparak-yaşayarak, bilgiyi öğrencinin yapılandığı, yapılandırmacı beceri temelli eğitim
Öğretmen merkezli; öğretmen sadece içeriği anlatan ve öğretmen merkezli teknikleri	Öğrenci merkezli, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı, öğrencinin aktif

kullanan	olarak katıldığı bir sistem;
Öğrenciye ve öğretmene özgürlük alanı bırakmayan	Hem öğretmen hem öğrenci için esnek bir sistem
Öğrenci gelişimini dikkate almayan ve takip etmeyen,	Öğrenci gelişimini dikkate alan,
Hedef davranışların özel ve genel amaçlarla ilişkisi kurulmamış, dersler arası ilişkiler zayıf, tekrarların olduğu, çok fazla hedefin tanımlandığı bilgi yoğun program	Amaç ve kazanımlar öğrenci düzeyine uygun ve bireysel farklılıkları dikkate alan, dersler arası ilişkilerin kurulduğu, kazanım sayılarının azaltıldığı, yoğun olmayan program
Bilgi temelli, öğrenciye sadece bilgi kazandıran, gereksiz bilgilerle dolu	Beceri temelli, temel yaşam becerilerinin kazandırılması hedefleyen bir program
Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı sadece sonuç değil, sürecinde değerlendirildiği	Süreci de değerlendiren, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanan
Öğrencilerin kişilik gelişiminden çok, bilişsel/zihinsel gelişimi öne çıkaran.	Bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşüncesini teşvik edici ve geliştirici bir yaklaşım
Gerçek hayatla ilişkisiz, soyut	Gündelik yaşam ve gerçek hayatla ilişkili, somut öğrenme ve örnekleri kullanan
Çocuğun “eğlenme” ihtiyacını dikkate almayan, çocukların okulu sevmediği	Çocuğun eğlenme ihtiyacını dikkate alan, çocuğu eğitime aktif olarak katan keyifli bir sistem
Çocuğu özgün bir “birey” olarak değil, “toplumun bir üyesi” olarak tanımlayan bireysel farklılıkları dikkate almayan bir sistem	Çocuğun “özgün”, “biricik” ve “saygıdeğer” bir birey olduğunu varsayar, bireyin kendini tanıması ve bireysel farklılıklarını fark etmesini hedefler

Kaynak. Bu tablo yazar tarafından Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Hayat Bilgisi derslerinin eski ve yeni programlarını kıyaslayan tablolar incelererek derlenmiştir (TTKB, 2004a, ss. 31-46).

Steiner-Khamsi (2004b), politika ödünç alma sürecinde bir strateji olarak mevcut eğitim sisteminin skandallaştırıldığını belirtmiştir. Ball (1990) benzer bir durumun 1970’lerin sonunda ve 1980’lerde İngiltere’de yaşandığını, eski eğitim sistemi ve özellikle öğretmenlere yönelik yoğun ve sert eleştirilerin yapıldığını belirtmiştir. Grubb ve Lazerson (2004), yeni söylemlerin ise kendisini bir hakikat ve kurtarıcı olarak sunduğunu belirtmiştir. Bu teorik kurgunun müfredat reformunun yaygınlaştırma

sürecinde gerçekleştiği açıkça görülmüştür. Yeni müfredatların tanıtım sürecinde oldukça süslü bir söylem ve retorik kullanılmıştır. Bu retorik içeriği boş, bilimsel olmayan moda kavramlardan (TUBA, 2005) oluşmasına rağmen, kamuoyundan açık destek görmüştür. Bu retorik, kitlelerin ilgisini çeken; oldukça cazip bir retoriiktir: Beyin temelli öğrenme, beyin teknolojisini kullanma, kuantumcu yaklaşım vb. buna ilaveten bireylerin/öğrencilerin sahip olması gereken becerilerde aynı dil ekseninde tanımlanmıştır: düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen, teknolojiyi etkin kullanabilen öğrencilerin yetişmesi için “çoklu zekâ yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri” (TTKB, 2004a, s. 32) gibi ifadeler, çağdaş ve yeni olduğu; bireyi ve bireyin özgünlük, özgürlük ve özerkliğini vurgulaması nedeniyle oldukça güçlü ve etkili söylemlerdir.

Yeni müfredatların yaygınlaştırılmasında kullanılan bir diğer söylem ise, “doğrusal nedensellik yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep sonuç anlayışı “Newton mekaniğinin ötesine geçme”, “kuantum mekaniksel düşünme”, “lineer düşüncenin terk edilmesi”, “Aristo mantığı yerine bulanık mantık” gibi modern fizikte yer alan çoğul ve çoklu nedenler ve hakikatlere imkân tanıyan, yeni ve süslü söylemlerdir. Artık, eski eğitim sisteminin felsefi arka planını oluşturan “Newton pozitvizmi”, Newton’cu mekanik dünya anlayışı ve pozitivist anlayış yeni müfredatların uygulanması ile terk edilmiş; Kuantumcu bir yaklaşım benimsenmiştir. Yeni sistemde tek yönlü sebep sonuç ilişkilerinin kurulduğu zihniyet değişmektedir (Birinci, 2007, ss. 10-11). Bunun üzerine TTKB, ilköğretim ve ortaöğretimdeki derslerin müfredatlarını “quantum felsefesine” göre yani her olayın kendi başına bir etken olduğu ve her kişinin kendi başına bir birey olduğu, bireyin esas alındığı bir anlayış ile yenilemiştir (s. 12).

Oldukça güçlü bir söylem ve retorik ile tanıtılan, cömertçe ve rastgele kullanılan bu kavramlar kamuoyunun ve eğitimcilerin takdirini kazanmıştır. Dahası yapılandırmacı ve çoklu zekâ yaklaşımı pedagojik bir hakikat olarak kabul edilmiştir. Eski sistemi değersizleştirmek ve yeni sistemi takdis etmek için cömertçe ve rastgele kullanılan

kavramlar, kimi zaman oldukça sorunlu açıklamalara neden olmuştur. Yeni sistem ile birlikte pratik, gündelik yaşamda kullanılan, somut ve maddi temeli olan bilgilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenmenin yaparak-yaşarak, piyasa ve iş dünyası ile bütünleşeceği söylemleri, bilgi ve bilgi sahibi olmayı açıkça değersizleştirmektedir. Eski bir bakanlık bürokrati –sonra milletvekili olan- bilgi sahibi olmayı ve kitap okumayı, yeni müfredatı meşrulaştırmak adına şu şekilde değersizleştirmiştir:

Benim lisedeki öğretmenim başarılı öğrencisini tanımlamak için “Ayaklı kütüphane gibidir” derdi. Bugün ise bu tabiri bir öğrenciye söylemeniz bunu bir hakaret olarak algılar. Çünkü hamallıktır....

Artık öğretmenin rolü de değişti. Öğretmenler eskiden öğrencilerin karşısında Allah’ın bir lütfuymuş gibi görebiliyordu. Çünkü birçok kişinin bilmesi gereken bilgiler ve bu bilgilere erişim öğretmende idi. Bugün ise öğrenciler yarım saatlik bir internet taramasıyla bizim anlattıklarımızdan çok daha geniş kapsamlısını ve açıklayıcısını elde edebiliyor. Bu bilgiye ulaşan öğrenci de ulaşmayan öğrenci de bu gerçeği biliyor. (Özden, 2007, s. 246.)

Bu yaklaşım bilgiyi ve bilgi sahibi olmayı değersizleştiren anti-entelektüel bir söylemdir. Dahası, bu söylem öğretmeni sadece bir bilgi sağlayıcı aktarıcı/transmitter olarak tanımlamakta ve değersizleştirmektedir. Eğitim süreci ve öğretmen salt bilgi aktarımını gerçekleştiren, mekanik bir sürecin parçası olmaktan öte, işlev ve rollere sahiptir. İkinci olarak bilginin değersizleştirilmesi söylemi, yalnızca gereken bilginin öğrenilmesi söylemi toplumsal eşitsizliğin yeniden üretimini ve sadece, belirli bir kesimin bilgiyi kontrol etmesini meşrulaştırmaktadır. Bu yaklaşım açıkçası Ortaçağ döneminde Katolik kilisenin bilginin sadece kendi zümreleri için olduğu, kitlelerin kendi gündelik yaşamdaki bilgilerinin yeterli olacağı söylemi ile büyük bir benzerlik taşımaktadır. Dahası bu yaklaşım iktidar ve bilgi arasındaki ilişkiyi ihmal etmektedir. Buna ilaveten tarihin en önemli dönüşümleri bilginin elde edilmesiyle “Bilmeye cüret etmek” ile birlikte gerçekleştiği gerçeğini görmezden gelmektedir (Çelik, Özoğlu ve Gür, 2010).

“Eski”nin sürekli değersizleştirilmesi reformların meşruiyetini pekiştirmiştir. Reformlar asıl meşruiyetini yukarıda bahsedilen tüm toplantılarda katılımcıların, eğitimcilerin, medyanın, köşe yazarlarının, STK’ların hem katıldıkları bakanlık toplantılarında hem de

hazırladıkları yayınlarda benzer şeyleri telaffuz etmesiyle kazanmıştır¹¹. Açıkçası reformlar sürecinde yeni müfredatın temel ilke ve hedeflerine yönelik pek eleştiri görülmemiştir. Varolan eleştiriler ise iki temel noktaya odaklanmıştır: a) reform sürecinin ve reformların altyapısının yetersiz ve hazırlıksız olması; b) müfredatı hazırlayanların “niyetlerine” yönelik şüpheli bakış. Kamuoyundaki en temel eleştiri, sürecin başlangıcı, yönetimi ve uygulanmasına yönelik yapılan eleştirilerdir. Bunlar, okulların fiziksel ve teknolojik altyapılarının yetersizliği, öğretmenlerin hazırlıksızlığı, sınıfların kalabalıklığı, pilot uygulamanın çok kısa olduğu ve etkin bir değerlendirmenin yapılmadığı yönündedir. Bu eleştiriler, reformların ilke ve felsefesini benimsemekte ve onaylamakta; ilkesel olarak en iyi eğitim sisteminin reform ilkeleri çerçevesinde kurulan eğitim sistemi olduğunu desteklemektedir.

Pilot uygulamanın kısa sürdüğü, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin ve fiziksel ve teknolojik altyapının yetersiz olduğu ve öğretmen ve müfettişlerin hazırlıksız olduğu bir hakikattir. Fakat yeni müfredatın pilot uygulaması sürecinde, öğretmenlerin, üniversitelerin, sendikaların ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının, reformları bir devrim olarak tanımlamaları ve pilot uygulamada herhangi bir sorunun yaşanmadığı; dahası eğitimde devrimin yaşandığını belirtmeleri, bakanlığın eksikliklerle birlikte reformları uygulamasını meşrulaştırmıştır. Örneğin, pilot uygulama döneminde yapılan üç pilot uygulama araştırması incelendiğinde, öğretmen, okul idaresi, veliler ve müfettişler yalnızca ölçme değerlendirme sürecinde eksiklik olduğunu, sınıflar kalabalık dahi olsa programın başarı ile uygulandığı ve öğrencilerin yeni müfredattan oldukça memnun olduklarını ifade ettikleri görülmüştür (EARGED, 2005b; 2005c; 2006a; 2006b; 2007c; 2007ç). Dahası, müfredat hazırlanırken yapılan komisyon çalışmalarında yer alan tüm komisyonlardaki hemen herkes şu dört şeyi eğitim sisteminin içermesi gerektiğini

¹¹ Bu ifadeler, 19 ve 20 Haziran 2003 tarihlerinde bakanlık temsilcileri, üniversite ve çeşitli sivil toplum örgütlerinin katılımı ile gerçekleşen Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde yapılacak müfredat değişiminin tartışıldığı toplantıların raporlarında görülür: Ayrıntı için bakınız: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüş ve Öneriler (19.6.2003), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüş ve Öneriler (19.6.2003), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüş ve Öneriler (20.6.2003), İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüş ve Öneriler (20.6.2003). Bu raporlarda hemen hemen tüm katılımcıların aynı şeyi söyledikleri görülür. Bu raporlar daha önce http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm web sitesinde yayınlanmıştı.

ısrarla yinelemişlerdir: Öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı ve somut öğrenme.

Bakanlık da öğretmenlerin pratikteki sorunlara ve ayrıntılara takılmamalarını, yeni müfredatı “coşkuyla” kucaklamalarını istemiştir (TTKB, 2005, s. 12). Bu coşkuyla hazırlıklı olan eğitimciler/uygulayıcılara ek olarak, medya da pilot uygulama döneminde yaptıkları haberlerde öğrencilerin reformlar sonrasında uygulanan eğitimden çok eğlendiklerini, seyerek ve keyif alarak okula geldiklerini vurgulamıştır. Öyle ki herhangi bir eksikliği olmayan bir sistem olarak sunulan bu reform programını değerlendirmek için, reformların uygulandığı ilk yıl Bakanlık web sitesinde yer alan ankette, yeni müfredatın “en çok hangi kısmının sevildiği” sorusu yöneltilmiştir.

Taslak programların değerlendirme toplantılarına katılan akademisyen, müfettiş ve öğretmenler, müfredat reformunu “coşkuyla” karşılamıştır. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri taslak programlarında¹² bazı noktalar eleştirilmesine rağmen, tüm taslak programlar, programların bilgiye ulaşmada öğrenci merkezli oluşu, buluş yolu ile öğrenmeye açık oluşu, açık uçlu etkinliklere yer verilmesi, sarmal yapıya sahip olması, verilen birçok değerlendirme etkinliklerinin alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerini içermesi ve konuların yaş gruplarına uygunluğu, somut öğrenmeyi ve somut unsurları öne çıkarması, gündelik yaşam ile iyi ilişki kurmuş olması açılarından oldukça olumlu bulunmuş ve beğenilmiştir. Programların bireysel farklılıkları dikkate alan ve düşünen bireyler ortaya çıkartacağı ifade edilmiştir¹³. Programın zayıf olarak

¹² Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi müfredat inceleme komisyonları yeni hazırlanan taslak programlara yönelik eleştirilerde bulunur. Örneğin; hayat bilgisi dersinde programının içeriğinde özellikle ilk sınıflarda Atatürkçülük ve ulusal duyarlılık konularına az önem verildiği; bireyselliğin çok öne çıktığı, toplumsal dayanışma ve birliğe ilişkin kazanım sayısının az olduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı bu konularda daha fazla kazanım olması gerektiği ifade edilmiştir (TTKB, 2004c). Sosyal bilgiler komisyonu ise programın dilinin çok iddialı ve dogmatik olduğunu, öğrencinin biricikliğinin içinin nasıl doldurulacağını belirsiz olduğunu belirtmiştir. Biriciklik terimi, bencilliği içerdiği için rahatsız edici bulunmuş ve bu kavram yerine insan olma, insanı merkeze alma gibi terimler kullanılması önerilmiştir. Buna ilaveten, dokuzuncu sınıfa kadar kullanılan kavramlara bakıldığında sendika, sosyal devlet, ticaret ağı, ulaşım ağı gibi kavramlara yer verilmediği; eşitsizlik, büyük şirketlerin etkisi, ekonomik rekabet gücü, toplumsal cinsiyet, toplumsal tabakalaşma, kamusal faaliyetler, vs. gibi kavramların eklenmesi gerektiğini belirtilmiştir (TTKB, 2004c). Her iki grupta bu eleştirilere rağmen programı oldukça olumlu bulmuştur.

¹³ Programları geliştirmede yeni yaklaşımlar sempozyumu (22-25 Mart 2004) Fen ve teknoloji taslak öğretim programı hakkındaki görüşlerin özet raporu, 23-27 / 02 / 2004 tarihleri arasında Mersin Hizmetiçi

tanımlanan yönleri ise, hazırlanan müfredatlarla ilişkili olmayan unsurlar olduğu, öğretmen eğitimlerinin yapılması gerektiği, okulların fiziksel ve teknolojik olarak yetersizliğidir, şeklinde ifade edilmiştir.

3.5. MÜFREDAT REFORMUNUN MEŞRUIYET KAYNAKLARI

3.5.1. Öğretmenlerin Müfredat Reformuna İlişkin Değerlendirmeleri

Pilot uygulama döneminde yeni müfredat ve konuların işlevselliğini, etkinliğini ölçmek ve geri bildirim almak için öğretmenlerin, idarecilerin, müfettişlerin, velilerin ve öğrencilerin katıldığı üç değerlendirme çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitimin tüm taraflarının eğitim sisteminde yaşanan değişimden çok memnun oldukları görülmüştür. Müfredat reformuna ilişkin en temel eleştiri pilot uygulamanın bir yıl sürmesi, yeterli değerlendirme süreci olmadan hemen yaygınlaştırılması ve okulların fiziksel ve teknolojik imkânlarının yeni programları uygulamak için yetersiz olduğu şeklindedir. Fakat pilot çalışma araştırmaları, müfredatların alelacele, yeterli değerlendirme yapılmadan değişmesine ve teknolojik ve fiziksel altyapı eksikliklerine rağmen ciddi bir aksaklık yaşanmadığını, yeni uygulamalara öğretmenlerin çabuk ayak uydurduklarını göstermiştir. Dahası, öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni sistemde çok mutlu oldukları, okula büyük bir keyif ile geldiklerini araştırmaya katılan tüm ilköğretim birinci kademe, ikinci kademe öğretmenleri, idareciler ve müfettişler her iki değerlendirme raporunda belirtmişlerdir (EARGED, 2005b; 2005c; 2006a; 2007b; 2007c; 2007ç). Çalışmaya katılan tüm eğitimcilerin oldukça yüksek oranda yeni müfredatlar için olumlu görüş bildirmeleri, yeni müfredatın eksikliklerinden ve sorunlarından bahsetmemeleri, yeni müfredatın yeteri kadar değerlendirilmesi yapılmadan alelacele uygulamaya konulmasını meşrulaştırmışlardır.

Bu anket çalışmalarında programın temel yaklaşımı, programın yapısı ve temel öğeleri, programda öngörülen öğretme-öğrenme süreçleri, programda öğretmenin rolü, dersin

Eğitim Merkezinde Matematik Taslak Programı Üzerinde yapılan çalışma raporudur, Hayat Bilgisi Dersi program taslağı hakkındaki görüş ve öneriler (26-28 Nşsan 2004 Başkent Öğretmenevi Toplantısı), İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi (4.-5. sınıf) taslak programları LGrup (P3) değerlendirme raporu

genel amaçları, kazanımlar, temalar veya öğrenme alanları, etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamaların öğretmenler için açıkça anlaşılır olup olmadığı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu önermelere tüm sınıf ve ders düzeyinde ve her iki rapor döneminde öğretmenlerin¹⁴ %95’den daha fazlası olumlu cevap vermişlerdir. Öğretmenler, programın temel yaklaşım ve felsefesinin gayet açık bir şekilde ifade edildiğini ve kendilerinin de programın felsefesi ve temel yaklaşımını anladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler yapılandırmacı öğretim yönteminin, yapılandırmacılığa göre öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmenin rolünün, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının program taslağında açık olarak tanımlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %85-90’ı, program taslağında öğrenci merkezli eğitime ilişkin verilen bilgilerin, %75’i ise yapılandırmacılık ile ilgili olarak verilen bilgilerin yeterli olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler, yeni programların ölçme değerlendirme kısmını yeterince açık ve anlaşılır bulmamışlardır. Her iki çalışmada da öğretmenlerin yeni programların ölçme değerlendirme kısmını benimsemedikleri görülmüştür. Öğretmenler sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda da yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitimi uygulamaya çalıştıklarını ancak ölçme değerlendirmede “geleneksel” yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010).

Müfredat reformları sürecinde değerlendirme çalışmalarına katılan öğretmenler, öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve çoklu zekâ kavramları ekseninde şekillenen yeni müfredat ve öğretim yöntemleri ile gerçekleşen eğitim ortamında öğrencilerin daha aktif olduğunu, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olarak geliştiğini, derslerin gündelik yaşamla ilişkilendirildiğini, öğretmen-öğretmen, öğretmen-idareci ilişkilerinin oldukça olumlu gelişmelerin olduğunu bildirmişlerdir. 1-5. sınıflar ikinci değerlendirme raporunda tüm dersler ve tüm sınıflar düzeyinde öğretmenlerin tamamına yakını yapılandırmacılık ve öğrenci merkezlik ekseninde hazırlanan yeni programın doğru bir tercih olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %80’den fazlası, konuların ve ünitelerin

¹⁴ Matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenleri benzer oranda olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler denildiğinde tüm bu kesimleri içermektedir.

işlenişini başarılı bulmuştur. Dahası, öğretmenler, okul idaresi, meslektaşları, veliler ve öğrencilerle çok daha olumlu ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir. Dahası, öğrencilerin çok daha iyi öğrendiklerini, kendilerinin öğretme yöntemlerinin olumlu yönde geliştiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çok daha aktif olduğu grup çalışması yaptıklarını, dosyalarını ve portfolyolarını hazırladıklarını belirtmişlerdir (bkz. EARGED, 2005b).

Müfredat reformu pilot uygulama dönemi değerlendirme araştırmalarına katılan okul müdürleri, müfettişler ve velilerde, öğretmenlerle aynı kanaati paylaşmışlardır. Okul müdürleri, müfettişler ve öğretmenler, yeni programlarla birlikte öğrencilerin kendilerini rahat ifade ettiklerini, derslerde daha aktif olduklarını, yaparak-yaşarak öğrenme yöntemlerinin derslerde kullanıldıklarını; öğrencilerin özgüvenin arttığını, öğretmenler arası paylaşımın çoğaldığını belirtmişlerdir. Buna ilaveten, yeni müfredatı öğrenci merkezli, çoklu zekâyı dikkate alan, çevreye duyarlı, beceri temelli, yaratıcı, gerçek hayatla ilişkili, öğrencileri hayata hazırlayan bir müfredat olarak tanımlanmıştır. İlköğretim müfettişleri, sınıf ortamlarının yeterli olmamasına, okulların fiziksel ve teknolojik imkânlarının yetersiz olmasına rağmen öğretmenlerin yeni programı uygulama konusunda ciddi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir (EARGED, 2006a; 2006b).

Çalışmaya katılan müfettiş, okul müdürleri ve veliler yeni müfredatın eksik ve zayıf yönleri olarak reform ilkeleri ve yaklaşımı ile ilgili olmayan eğitim sistemindeki sorunları tanımlamışlardır: Okulun fiziki, teknolojik altyapı ve materyal eksikliği, sınıfların büyüklüğü, öğretmenlerin hazırlıksız ve yeterince eğitilmemiş olması, ölçme değerlendirmenin zahmetli ve açık bir yapıya sahip olması, kademeler arası geçiş sınavları ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin yeni programda ihtiyaç duyulan araştırma çalışmaları için yeterli imkâna sahip olmaması. Çalışmaya katılan veliler ise ortaöğretime geçiş eksenli kaygıları olduklarını belirtmişlerdir. Yeni müfredatların, OKS ile ilişkisi ve başarısına etkisi, OKS soru tiplerini nasıl etkileyeceği gibi merkezi öğrenci seçme sınavı üzerindeki etkileri ile ilgilenmişlerdir (EARGED, 2006a: 53).

Kısacası pilot uygulama döneminde yapılan araştırmalarda öğretmen, okul yöneticisi, müfettişlerin yeni müfredatların eğitim sisteminde önemli bir kırılmaya neden olduğunu, yeni müfredatları bir müjdecisi olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu kesimler bakanlık tarafından reformları yaygınlaştırma sürecinde kullanılan tüm söylemsel yapıyı tamamen benimsemişlerdir.

3.5.2. Müfredat Reformunu Meşrulaştırmasında Medyanın Rolü

Yeni müfredatların geliştirilme, yaygınlaştırılma ve uygulama sürecinde, iletişim teknolojileri politikacılar ve politika yapıcılar tarafından çok etkin kullanılmıştır. Bakan Hüseyin Çelik, TTK Başkanı Ziya Selçuk ve İlköğretim Genel Müdürü Servet Özdemir medya ile oldukça iyi iletişim kurmuş ve oldukça başarılı bir halka ilişkiler çalışması yürütmüşlerdir. Program çalışmalarının başladığı Mayıs 2003 tarihinden itibaren yeni programlara ilişkin olarak haberler medyada görülmeye başlamıştır. Bakan Çelik ve Başkan Selçuk ile röportajlar yayımlanmıştır. Bakan Çelik tarafından 11 Ağustos 2004 tarihinde ilköğretim programların değişeceğinin ilan edilmesinden sonra basındaki birçok kanaat önderi yeni yapılan değişime açık destek vereceklerini ilan etmişlerdir.

3.5.2.1. Köşe Yazarlarının Rolü

Müfredat reformunun Bakan Çelik tarafından kamuoyu ile paylaşılmasından sonra farklı gazetelerden, birçok köşe yazarı müfredat reformuna ilişkin olarak yazılar yayımlamışlardır. Bu yazıların çoğunluğu Bakanlığın reform kararının çok yerinde olduğunu belirtmiş ve eğitim sisteminin acil reforma ihtiyaç duyduğunu vurgulamışlardır. Hüseyin Gülerce, müfredat reformlarının eğitim sisteminin “çok önemli bir yara”sına el attığını ve reform sürecinde herkesin Bakan Çelik’e destek olması gerektiğini belirtmiştir. Hükümetin “her olumlu hamlesini şüpheyile karşılayan” kesimlerin dahi reformları ciddiyetle ele almasını oldukça olumlu karşılamış ve “Yıllardır, başında "millî" kelimesi bulunmasına rağmen hedefsiz olan, ezberci karakteri ile araştırma ve geliştirme melekelerimizi dumura uğratan eğitim sisteminin” artık bir hedefi vardır: Kendimiz kalarak dünya ile entegre olma...” (Gülerce, 2004). Müfredat reformlarını AB reformları, demokratikleşme, insan hakları söylemleri ekseninde,

kendimiz kalarak dünya ile bütünleşmenin hedeflendiğini vurgulayan Gülerce müfredat değişimleri konusunda herkesten destek istemiştir:

Ana hatlarıyla; sadece öğretim yerine eğitimi de ele alan, dünya ile entegrasyonun önemini kavrayan, müfredatları 'Avrupa Ortak Eğitim Çerçevesi'ne göre düzenlemeye çalışan ve Türkçeye duyarlılığı tüm derslerin ana becerisi haline getiren yeni eğitim hamlesinin başarısı için bütün toplumu destek olmaya çağırıyoruz. (Gülerce, 2004)

Hükümet politikalarına eleştirel yaklaşan Oktay Ekşi'de müfredat reformu üzerine bir yazı yazmıştır. Ekşi müfredat reformuna temkinle yaklaşmıştır: “Her şey eğer Bakan'ın yaptığı açıklamaya uygun ise -yani olayın altında birtakım kaşkarikolar yoksa- bu hamleye iyimserlikle bakabiliriz.” (Ekşi, 2004). Ekşi, TTK Başkanı Selçuk'un sözlerini öne çıkarmıştır: “Sayın **Selçuk**'un eğitim sistemimizin zaaflarına ve çağdaşlaşması için neler yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerini sevinerek dinledik... Ve bu projenin geleceğimizi, **ezberleyen** değil, **öğrenmeyi öğrenen** kuşaklara emanet etmeyi amaçladığı izlenimini edindik.” (Ekşi, 2004, vurgular orijinalinde var). Selçuk'un söylediklerinden tatmin olan Ekşi:

Bu arada Bakan'ın, **'İlköğretim mesleki öğretimle ilişkilendirilecek'** diye açıkladığı ilkenin **'Çocukları mesleklere yönlendirme bahanesiyle imam hatip liselerine öğrenci sağlama'** amacını güdüp gütmeye başladığını araştırdık. Aldığımız bilgiye göre bu ilke, mühendis, doktor, diş hekimi, avukat vb. yüzlerce meslekten insanların okullara gelip kendi mesleklerini çocuklara tanıtmalarını öngörülmüş. Yani daha önce kaç defa gördüğümüz tertiplerle bu ilkenin ve getirilen Müfredat Programı'nın uzaktan yakından ilgisi yokmuş.” **'Madem yok... Bize de başarı dilemek düşer'** diye düşündük. Ekşi, 2004 (vurgu orijinalinde var).

Ekşi müfredatın çok fazla gereksiz bilgi ile dolu olduğunu; “kurbağanın sindirim sistemi” ya da “Missisipi nehrinin saniyede kaç metre küp su akıttığı gibi gereksiz bilgileri ezberlemekle meşgul olduğunu” (Ekşi, 2004) belirterek eğitim sisteminin değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ekşi gibi müfredatın çok aşırı yüklü ve gereksiz ve eski bilgilerle dolu olduğunu Sabah Gazetesinden Ergun Babahan'da, kendi kızından örnek vererek belirtmiştir. Müfredat “Küçük çocuklara kaldırabileceklerinden fazla yük” yüklemekte; “köhne” ve “dili eski ve hayattan kopuktur”. Yeni müfredat ise;

Çocuklara derste iyi not almaktan başka değerlerin olduğunu öğretecek bir sisteme geçileceği anlaşıyor. Bütün dersleri 10 olan ama yaşamdan zevk almayan, tek

derdi elindeki metinleri ezberlemek, testlerde başarılı olmak olan gençler yetiştirme döneminin sonunu işaret ediyor çünkü bu (Babahan, 2004).

Cüneyt Ülsever müfredat değişikliği ile birlikte “itaatkâr kullar” yetiştirmek yerine soran, sorgulayan, şüpheli bir neslin yetişeceğini belirterek reforma açık destek vermiştir. Buna ilaveten yeni müfredat ile birlikte bireysel özgürlük ve ifade özgürlüğünün gelişeceğini belirtmiştir: Ülsever, “Lüzumsuz ve gereksiz bilgilerden kurtulacağız. Çarpım tablosu gibi ezberi zorunlu unsurlar kalacak” açıklamalarını “heyecanla” karşıladığını ve “bu konuda sonuna dek destek” vereceğini ilan etmiştir (Ülsever, 2004). Dündar da Ülsever gibi yeni müfredatla birlikte yeni bir insan tipinin, itaatkâr olmayan, soran sorgulayan çocukların yetişeceğini belirtmiştir: “Şimdi anlıyoruz ki, bizim Hititlerinkinden önce kendi ailemizin tarihini öğrenmeye, itaatten önce sorgulamaya, ezberlemeden önce anlamaya, farklılıkları kabullenmeye, bir arada yaşamayı içselleştirmeye ihtiyacımız var” (Dündar, 2004).

Birand, hâlihazırdaki eğitim sistemiyle AB’ye üyelik sürecinin güç olduğunu; bilgi çağının yakalanamayacağını; yetersiz, çağdışı düşünen gençleri yetiştiren ezberci bir kuşakla bir yere varılamayacağını; gençlere gereksiz bilgilerin, soğuk savaş kavramlarının öğretildiğini; yabancıdan çekinen ulusalcı nesillerin yetiştiğini belirtmiştir. Bundan dolayı Birand mevcut eğitim sistemi için “ne köy oluruz ne kasaba” tespitinde bulunmuştur (Birand, 2005).

Medyadaki önemli isimler eğitim reformlarını bir kurtarıcı/müjdeci olarak tanımlamış; yeni bir eğitim sisteminin bunun da yeni bir insan modeline neden olacağını ilan etmişlerdir. Diğer yandan da bu isimler eski sistemi de sürekli tahkir etmişlerdir. Müfredat reformlarına ana akım medyanın desteği görülmüştür.

3.5.2.2. Gazete Haberlerinin Rolü

Ana akım medyada müfredat reformlarının hazırlanma sürecinde ve pilot uygulama döneminde müfredat reformlarına yönelik birçok haber çıkmıştır. Bu haberler hâlihazırdaki eğitim sistemini değersizleştirmekte, oldukça sorunlu ve olumsuz olarak

tanımlamaktadır. Medya haberleri, yeni müfredatın hazırlanması sürecine çok farklı aktörlerin katıldığını ve müfredat reformunun çoğulcu bir proje olduğunu, eğitim reformları için çok ciddi bir mutabakat ve toplumsal talep olduğunu; yeni müfredatların pilot uygulama döneminde okullar ziyaret edilerek eğitim sisteminde kökten değişimlerin yaşandığı vurgulanmıştır.

Medya haberlerinde müfredat reformunun çoğul ve demokratik bir projenin ürünü olduğu; reformlara yönelik geniş çaplı bir toplumsal talebin olduğu öne çıkmıştır. Reformların çoğul ve demokratik bir ortamda hazırlandığını göstermek için reform çalışmalarına katıldığı belirtilen kişi ve kuruluşların sayıları sıklıkla vurgulanmıştır. Yeni müfredatlar 38 sivil toplum kuruluşu, 8 üniversiteden 57 öğretim üyesi, 697 müfettiş, 2269 öğretmen, 9 bin 192 veli, 26 bin 304 öğrenci görüşü alınarak hazırlandığı haberleri gazetelere yansımıştır (“Yeni ilköğretim müfredatı istişare ile ortaya çıktı”, 2005; Çakmakçı, 2004; Yıldız ve Kuru, 2005). Bu haberler müfredat reformunun dönemin hükümeti olan AKP’nin projesi olmadığı, bilimsel ve demokratik bir süreç ile hazırlandığını vurgulamıştır. Bakan Çelik ve Başkan Selçuk zaman zaman medyaya yaptıkları açıklamalarda bahsedilen rakamları ve katılımcıların çeşitliliğini vurgulamışlardır.

Medya haberlerinin ikinci vurgusu müfredat reformunun ulusal bir proje olduğu, Türkiye’nin kendi ihtiyaçları ekseninde Türkiye tarafından hazırladığı ve Türkiye’ye özgü bir eğitim sistemi olduğudur. Hatta müfredat reformu ile birlikte yerel unsurların daha çok öne çıkacağı; özellikle temel eğitimde ulusal ve yerel unsurların daha önde olacağı vurgulanmıştır. Bunun için türkülerden ve şarkılardan - Mevlana, Barış Manço, Âşık Veysel gibi- faydalanılacağı, öğrencilere Anadolu kültürü anlatılarak ezberciliğe son verileceği belirtilmiştir (bkz. Güngör, 2004). Özellikle, TTK Başkanı Selçuk ve İlköğretim Genel Müdürü Özdemir ile yapılan görüşmeler ya da bu kişilerin açıklamaları haberleştirilmiştir. Müfredatın yerli ve ulusal bir proje olduğu vurgusu, reformun AB projesi olduğu, tercüme bürolarında hazırlandığı, eğitim sisteminin “batılılara” ya da “kapitalistlere” teslim edildiği eleştirilere cevap olarak özellikle vurgulanmıştır.

Medya haberleri sistematik olarak eski sistemi değersizleştirmiş ve yeni müfredatı bir kurtarıcı olarak tanımlamıştır: “Mevcut eğitim sisteminin öğrenciyi adeta papağan olarak yetiştirdiğini, son derece lüzumsuz bilgileri öğrencinin kafasına depolamaya yönelik olduğunu dile getiren Bakan Çelik sözlerini şöyle sürdürdü: “Şu anda öğrenci son derece edilgen, pasif durumda, öğretmen aktif durumdadır” (Asalıoğlu, 2003). Hemen hemen tüm haberler eğitim sisteminin ezbercilikten kurtulacağını, bilgilerin hayatla bütünleşik olacağını, müfredatın ve kitapların gereksiz bilgilerden arınacağını, öğrenci merkezli yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleşeceğini vurgulamış ve yeni müfredatın eğitimin tüm sorunlarını çözeceğini belirtmiştir. Hürriyet gazetesindeki haber röportajda politika yapıcılarının yaklaşımı şu şekilde ifade edilmiştir: “Yeni müfredatlarla birlikte ‘Ezberi kaldırdık. Artık ağırlık dinleme, konuşma ve anlamada’ ‘Çocuğun beyinde neler oluyor, gelişmesi nedir? Biz, artık bunlara önem veriyoruz.’” (Çakmakçı, 2004).

Medyada çıkan haberde müfredatların çok eski olduğu, çok uzun zamandır yenilenmediği ve bu yüzden yenilenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kimi zaman 64 yıldan beri kimi zaman ise 1968’den beri müfredatların yenilenmediği belirtilmiştir. Örneğin Hürriyet gazetesindeki haber başlığı “İşte 64 yıllık ilköğretimi değiştiren ekip” (Çakmakçı, 2004). Müfredatların yenileneceği ve güncelleneceği, ilköğretim sisteminin eskilikten kurtulacağı, bu sayede dünyadaki gelişmeleri takip eden, eğitim sistemini içinde yaşadığı krizden kurtaran ve eğitim sistemini dünya standartlarına erıştiren bir reformun gerçekleşeceği vurgulanır.

Tam 64 yıl boyunca değişime direnen ilköğretim müfredatı değişti. Artık okullarda tek renk, tek ses yaklaşımını benimsetmek yerine, çoğulcu bir dünyaya alışkın bireyler yetiştirilecek. Ezbercilikten vazgeçilip yaratıcı düşünce ön plana çıkarılacak. (Çakmakçı, 2004)

Müfredat reformu ile eğitim sistemi eski anlayıştan, öğretim ve öğrenim yöntemlerinden kurtulacağı ve bilişim ve iletişim teknolojisi ile eğitimin birleştirileceği, öğrencilerin ezbercilikten kurtulacağı ve çok daha etkin bir öğreneceği medyada çıkan haberlerde sıklıkla görülmüştür. Bunun için okullara yoğun teknolojik yatırımların yapılacağı, derslerin bilgisayarlar eşliğinde gerçekleşeceği, daha fazla görsellik kullanılacağı belirtilmiştir (Güngör, 2004). Hatta teknoloji yeni sistemin en önemli bileşeni olarak

tanımlanmış ve bunun için teknoloji bilmeyen öğretmenin atanmasının yapılmayacağı belirtilmiştir (Çakmakçı, 2004).

Medya haberleri, eski ve yeni sistem arasında birbirini dışlayan ikili zıtlıkları kullanarak eğitim reformlarını haberleştirir. Eski sistem, ezberci, gerçek yaşamdan uzak, çocukların öğrendikleri bilgileri yaşamlarında uygulayamadıkları, sistemin aşırı gereksiz bilgi ile dolu olduğu ve öğrencilerin bu gereksiz bilgileri ezberlemek zorunda kaldıkları bir sistem olarak tanımlanmıştır. Yeni müfredatla birlikte öğrenilen bilgi hem gerçek yaşamla oldukça yakın olacak hem de öğrencinin çevresindeki materyaller kullanılarak öğrenciler çok daha etkin bir şekilde öğreneceği belirtilmiştir. Yeni müfredatta öğrenci, çevresindeki her şeyi kullanarak daha etkin öğrenecekleri öngörülmüştür: “Boncuk, afiş gibi materyallerin yanı sıra illerin özelliklerine göre taş, leğen, fındık, sürahi, bardak gibi birçok objeyi eğitime sokuyoruz.” (Çakmakçı, 2004).

Yeni müfredatları eskisinden farklılaştıran en önemli özelliklerinden biri de öğrencilerin okulda olmaktan keyif alacakları, mutlu olacakları, derslerin çok eğlenceli geçeceği, eğlence ve oyun içinde çocukların çok daha etkin bir şekilde öğrenecekleri söylemidir. Bu söylem medyada çıkan haberlerde sıklıkla görülür. Örneğin Milliyet gazetesinde “Sazlı sözlü eğitim” (Atakan, 2004) Zaman gazetesinde “Ezber kalkacak dersler şarkılarla şenlenecek” (Asalıoğlu, 2004). Bu tür haberlerde müfredat reformu şu şekilde tanıtılmıştır:

Yeni programlar derslerin zevkli hale getirilmesi için somut ve görsel öğelerle işlenmesi, derslerde konuların öğrencilerin hoşuna gidecek şekilde şarkı ve türkü sözleri ve güncel olaylarla bağlantı kurularak işlenmesini hedefliyor. Örneğin coğrafya dersinin Aşık Veysel'in Kızılırmak türküsü veya Barış Manço'nun Dağlar Dağlar şarkısı ile birlikte işleneceği, öğrencilere bu türkülerde ne anlatıldığının sorulacağı ve ilgisinin konuya çekileceği belirtiliyor. 'A noktasından B noktasına uzaklık' gibi soyut ifadeler yerine 'İstanbul'dan Ankara'ya uzaklık' gibi somut ifadelerin kitaplara gireceği, ezbere dayalı bilgilerin ise tamamen kitaplardan çıkarılacağı kaydediliyor. Dersin zevkli hale getirilmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olmak üzere yardımcı ders kitapları hazırlanıyor (Asalıoğlu, 2004).

Yeni müfredatlarla dersler sadece daha keyifli olmayacak, öğrenciler eğlenerek daha etkin öğreneceklerdir: Hürriyet gazetesinde yayımlanan haber-röportajda TTK Başkanı Ziya Selçuk yeni müfredatın bu özelliğini şu şekilde açıklamıştır:

İlköğretimde zor konuları şarkılarla öğreteceğiz. Mesela, okuma yazma dersinde çocuk elinde 'El ele verelim çocuklar' fişiyle birlikte bu şarkıyı söyleyecek. El ele tutuşacaklar. Fen dersinde elementleri 'baryum, kalsiyum...' şarkısıyla öğrenecek. Bazen tiyatro tekniklerinden de yararlanacağız." Yenilik olarak sunulanlar: 3'ncü sınıftan itibaren felsefe öğretilmeye başlanacak. Deprem dersleri uygulamalı olarak anlatılacak. Matematik ve fen derslerinde spordan yararlanılacak. Derslere hareket getirilirken nabız artışı, yakılacak kalori hesabı gibi konular çekici hale getirilecek. Tarih piyeslerle, coğrafya yap-bozla öğretilecek (Çakmakçı, 2004).

Ana akım medyada müfredat reformunu eleştiren bir haber bulmak oldukça güçtür. Çıkan haberler reformun getireceği yenilikleri, eğitim sistemine katkılarını, öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini olumlayarak haberleştirmiştir. Medyanın reformlara yönelik açık desteği pilot uygulama döneminde de devam etmiştir. Pilot uygulama sürecinde bazı okullar ziyaret edilir ve eğitim sisteminde, öğretmen ve öğrenci yaşantısında meydana gelen değişimler büyük bir coşkuyla haberleştirilir: çünkü değişimden öğrenci, veli, öğretmen ve idareci herkes son derece memnundur! Örneğin, Radikal gazetesinde yayımlanan "Ezber yok tartışma var" başlıklı haber şu alt başlıkla sunulmuştur: "Öğrenci merkezli eğitimi esas alan yeni ilköğretim müfredatı, pilot okullarda uygulanmaya bu yıl başladı. İlk dönemin sonucu: Herkes mutlu. Ezber yok, tartışma, yorum, araştırma var" (Aktaş Salman, 2005). Bu haberde, İstanbul'da pilot uygulama yapılan bir okulda öğretmen ve öğrenci görüşleri habere yansıtılmıştır. Öğrenciler yeni müfredatı "Dersler eğlenceli geçiyor. Eskiden okuma parçalarını 5-10 kez okuyup anlatırdık. Çok sıkıcıydı. Şimdi okuyup tartışabiliyoruz." diyerek tanıtır. Dahası, öğrenciler, etkinliklerden çok hoşlandıklarını, derslerin çok eğlenceli geçtiğini, deney ve etkinlik yapmaktan çok mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler eski yeni sistem ayrımı yaparak eskiden derslerde etkinlik yapmadıklarını ve derslerin çok sıkıcı olduğunu, şimdi derslerin hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler de çocukların okulda olmaktan mutlu olduklarını, okuldan ve öğretmenlerden korkmadıklarını, daha rahat öğrendiklerini belirtmişlerdir:

İki ayın sonunda yaptığımız toplantıda, veliler, 'Öğrenciler artık öğretmeninden korkmuyor' dedi. Bu çok büyük bir adım. Ezberden de kurtuluyorlar. Çünkü sistem yoruma dayalı. Sınıfta yapılacak deneyleri evlerinde hazırlayıp getiriyorlar. Şimdi problemler daha kolay. Müfredatta toplama, çıkarma, çarpma ve bölmeyle ilgili

problem oluşturun demişler. Bu seneye kadar çok bilgi yüklediğimiz için onlara yeni sistem çok basit geliyor (Aktaş Salman, 2005).

Öğrencilerin yeni müfredat ile birlikte okulda mutlu olmaları haberin merkezindedir. Okul müdürü de öğrencilerin yeni sistemden çok keyif aldıklarını belirtmiştir: "Eskiden öğrenciler okulu sevmez, kitaplardan, derslerden sıkılırdı. Artık çocuklar üretmeyi öğreniyor ve bir işe yaradığını hissediyor... Eski sistemde kitabı koyuyorsunuz önüne; aç, oku diyorsunuz. Aktif çalışma yok."Okul müdürü yeni sistem ile birlikte öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren aktivitelerin yapıldığını; öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştiğini ve hata yapma kaygısının yok olduğunu ifade etmiştir:

Üzerinde çiviler çakılı, çivilere lastikler geçirerek geometrik şekilleri gösterebiliyorsunuz. Türkçede ise en çok hoşuma giden çocukların yaratıcılığının gelişmesi oldu. Örneğin, bir okuma parçası işlerken, önce, parçada anlatılmak istenenle ilgili anahtar kelimeler veriyoruz. Öğrenciler bu kelimelerle bir parça ya da şiir yazıyor. Yerçekimi kuvvetini anlatırken oyuncak bebeklere paraşüt yapıp yukarıdan attık. Bu tür oyunlar çocukların hoşuna da gidiyor, eğleniyorlar (Aktaş Salman, 2005).

Bakanlık yeni müfredatları tanıtırken, açık bir şekilde eski yeni ayrımı yaparak, eskiyi tüm olumsuzluklarıyla birlikte, yeniyi ise müjdecî bir şekilde tanımlamıştır. Bakanlığın bu tanımlaması, hem köşe yazarlarında hem de gazete haberlerinde birebir karşılık bulmuştur. Ana akım medya da, yaptığı haberlerle açık bir şekilde eğitim sistemindeki değişimi desteklemiştir. Medyanın eğitim reformlarına yönelik açık desteği reformların toplumsal meşruiyetini hızlı bir şekilde kazanmasını sağlamıştır.

3.5.3. Müfredat Reformunun Meşrulaştırılmasında Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü

Bakanlık ve medya haberleri müfredat reformunun hazırlanmasında birçok STK'nın katkısının olduğunu belirtmesine rağmen, STK'ların reformların hazırlanmasındaki katkısı oldukça sınırlı olmuştur. Çünkü birçok STK bakanlık tarafından kendilerinden görüş istenmesine rağmen görüş bildirmemiş; bakanlık tarafından düzenlenen toplantılara katılmamıştır¹⁵. Fakat özellikle kimi STK'lar reformlar sürecinde çeşitli

¹⁵ Müfredat reformları başlamadan önce hükümet programı geniş bir toplumsal katılım ile birlikte reformların gerçekleşeceğini belirtilmiştir. Buna ilaveten programın nasıl gerçekleşeceğine dair olarak

çalışmalarla reformlara açık destek vermişlerdir. Reformlara karşı daha eleştirel tavır sergileyen STK'lar ise reformların kurucu ilke ve yaklaşımlarını desteklerken uygulamadan ve uygulayıcılardan kaynaklanan sorunları eleştirmişlerdir. İlginç olan reformların hazırlanması sürecinde eğitim sendikaları ne görüş bildirmiş (Türk-Eğitim-Sen hariç) ne de düzenlenen toplantıya katılmışlardır. Buna ilaveten işveren örgütleri müfredat reformlarının hazırlanma sürecine daha etkin katılmışlardır. Eğitim sendikaları, müfredat reformları ile ilgili görüşlerini çeşitli çalışma ya da yayımladıkları süreli yayınlarda ifade etmişlerdir. Şimdi burada Türkiye'deki üç önemli eğitim sendikasının ve eğitim ile ilgili reformlar sürecinde etkin çalışmaları olan STK'ların müfredat reformlarını ve bu süreci nasıl kavramsallaştırdığı tartışılacaktır.

3.5.3.1. Eğitim Sendikalarının Reformları Değerlendirmesi

Eğitim sendikaları (Eğitim-Sen, Eğitim Bir-Sen ve Türk-Eğitim-Sen) eğitim sisteminin sorunları benzer ekseninde tanımlamışlar ve müfredatlarda bir değişim gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin, Eğitim Bir-Sen eğitim sisteminde çok ciddi sorunların olduğunu, okullarda ezberci, ezbere dayalı eğitim yapıldığını, okulların gerçek hayattan kopuk olduğunu, öğrencileri hayata değil sınava hazırladığını dolayısıyla sınav merkezli tektip öğrenci yetiştirdiğini belirtmiştir. Buna ilaveten, Eğitim-Bir Sen “Ezberci, hayattan kopuk eğitim anlayışının” ülkenin kalkınmasını olumsuz etkilediğini, eğitimin bilgi merkezli değil öğrenci merkezli olması gerektiğini, dahası demokratikleştirilmesi ve çağdaşlaştırılması ve sivilleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Gündoğdu, 2005, s.5). Eğitim-Sen'de eğitim sisteminin yapısal reformlara ihtiyacı olduğunu, eğitim sisteminde ve müfredatlarda bir değişimin zorunlu olduğunu, öğrenci merkezli, daha

akademisyenler ve eğitimcilere ek olarak STK'ların da sürece katılacağı ve görüşlerinin alınacağı ifade edilmiştir. Dahası Bakanlık tarafından yapılan açıklamalarda demokratik ve çoğul bir proje olarak farklı aktörlerin müfredat hazırlama ve değerlendirme sürecine katıldığı vurgulanmıştır. Ancak STK'ların sürece katılımı oldukça sınırlı kalmış, dahası eğitim sendikaları müfredat reformu hazırlama sürecine neredeyse hiç katılmamış, çok az sayıda kurum ERG, TÜBA ve Eğitim-Sen müfredat reformunu değerlendiren raporlar hazırlamışlardır. TTKB, aslında, eğitim programlarının genel felsefesi, içerik, uygulanan yaklaşımlar, yönetsel bakış açıları, fiziksel tasarıma ilişkin nitelikler, insan kaynaklarına ilişkin nitelikler hususunda 25 farklı STK'dan 31.10.2003 tarihinden başlanarak görüş ve öneri istendiği 06.01.2004 tarih ve 138 sayılı TTKB yazısında görülmektedir (TTKB, 2004f). Ancak sadece yedi STK bu çağrıya cevap vermiştir. Bu çağrıya cevap veren kuruluşlar, TÜSİAD ve TOBB gibi işveren örgütleridir. Eğitim sendikaları arasında ise sadece Türk-Eğitim Sen görüş bildirmiştir. Benzer bir şekilde 04.05.2004 tarihinde Başkent Öğretmen Evinde “Geleceği Birlikte Tasarlamak” konulu toplantıya 37 STK, eğitim sendikaları, işveren temsilcileri ve konfederasyonlar, özel eğitim kuruluşları temsilcileri ve eğitim üzerine çalışan kuruluşlar davet edilmiştir. Bu toplantıya 20 STK'dan 21 kişi katılmıştır.

demokratik bir eğitime ihtiyaç olduğunu; ezberci eğitimden çıkış için yeni bir müfredatın, eğitim ve öğretim yöntemlerinin uygulanması gerektiğini belirtmiştir (Eğitim-Sen, 2005b; 2006). Türk-Eğitim Sen’de öğrenci merkezli, müfredatlardaki bilgi yükünün azaltılması, öğrencilere bilgi yüklemek yerine öğrencilerin bilgileri kullanmayı öğrenmelerini sağlayacak bir eğitim reformu önermiştir (Akın, Şimşek ve Erdem, 2007). Sendikaların müfredatlar üzerinde tanımladığı sorunlar ile bakanlığın tanımlamaları benzeşmektedir. Fakat sendikalar bakanlığın müfredat reformu hazırlama sürecine aktif olarak dâhil olmamıştır. Sadece Türk Eğitim-Sen müfredat reformu sürecinde TTKB tarafından istenilen görüş yazısına olumlu cevap vermiştir.

Sendikaların sorun tanımlamaları ve bazı önerileri benzeşe dahi, müfredat reformuna verdikleri tepki farklılaşmaktadır. Örneğin, Eğitim Bir-Sen, müfredat reformunu demokratikleşme ve sivilleşme ekseninde okumuş ve bakanlığın çalışmalarını oldukça “isabetli” olduğunu belirtmiş ve bu çalışma için bakanlığa “teşekkür” etmiştir (Gündoğdu, 2005; s. 5). Eğitim Bir-Sen müfredat reformlarını değerlendiren bir çalışma yapmamış ama düzenledikleri sempozyumlar ile bakanlığın çalışmalarına destek vermişlerdir. Çünkü Eğitim Bir-Sen, müfredat reformlarını, AB süreci ve demokratikleşme bağlamında değerlendirmiştir. Bu bağlamda, reform sürecinde iki sempozyum düzenlemiştir: 9-10 Ekim 2004 tarihinde Ankara’da “AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı” Sempozyumu ve yine Ankara’da 4-5 Kasım 2006 tarihinde “Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları” Sempozyumu. Bu sempozyumlara bakan ve bakanlık bürokrasisi ve hükümet temsilcileri katılmışlar ve yeni müfredat reformunu kamuoyuna tekrar ve tekrar tanıtmışlardır.

Eğitim-Sen ise eğitim sisteminin sorunlarını bakanlık ile aynı ekseninde tanımlamasına rağmen, yeni müfredat reformunu Türkiye’nin sosyoekonomik yapısına uygun olmayan, Türkiye gerçekliğini dikkate almayan, liberal ve muhafazakâr anlayışın bir ürünü olarak tanımlamıştır. Ayrıca, yeni müfredatların, küreselleşmeci neoliberal ideolojiyi temel aldığını; bireyin ihtiyacından çok piyasanın ihtiyaçlarına yanıt vermek için hazırlandığını belirtmiştir (Eğitim-Sen, 2005a; 2005b; 2006). Eğitim-Sen, bakanlığın müfredat reformunu tanıtım sürecinde kullandığı, kuantum mekaniği, gerçekliğin ve

bilginin göreceliliği ve muğlâklığı söylemlerini ise “Bakanlık tarafından dine yer açma” çabasının bir ürünü olarak tanımlamıştır (Eğitim-Sen, 2005a).

Eğitim-Sen, özellikle sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinin müfredatlarının neoliberal söylemler -rekabetçilik, girişimcilik ve serbest piyasa- ekseninde hazırlandığını; çocukların gelişim özelliklerine uygun olmayan iktisadi kavramların - "girişimcilik", "lider olma", "takım ruhu", "sorun çözme", "kariyer geliştirme" vb.- çocukları erken yaşta kapitalistleştireceğini; "girişimcilik", "cesaret ve meydan okuma", "bilinçli tüketici olma", "özyönetim", "kariyer planlama ve kariyer bilinci geliştirme", "işbirliği ve takım çalışması", "liderlik" gibi kavramların bireyciliği öne çıkardığını belirtmiştir. Müfredatlarda ifade edilen olasılıkçı, çok yönlü nedensellikçi, kuşkucu, doğrusal olmayan gibi kavramlarla yetişen ve bu yöntemleri kullananların farklılıkları yargılamadan kabul edeceği varsayımının sorunlu olduğunu iddia etmiş ve müfredat reformlarını eleştirmiştir.

3.5.3.2. Türkiye Bilimler Akademisinin Reformları Değerlendirmesi

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), reform sürecinden önce, Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi’nde, eğitim sisteminin otoriter ve didaktik olduğunu, öğrenciye eleştirel düşünme, sorgulama becerilerini vermediği, öğrenilenlerin deney ve gözlemle bağları olmadığını ve sebep-sonuç ilişkilerinin yeterince kurulmadığını tespit etmiştir. Bundan dolayı, öğrenci merkezli, sorgulayıcı, araştırmacı, yaparak ve görerek öğrenmeye dayalı bir eğitim anlayışı önerilmiştir. Eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri konusunda TÜBA ve Bakanlığın görüşleri örtüşmektedir. Fakat TÜBA (2005) bazı noktalarda reform sürecine eleştirileri şu şekilde özetlenebilir:

- Bakanlığın reformları tanıtırken kullandığı “yapılandırmacı öğrenme” “psikomotor fen ve teknoloji becerileri” ve “pozitivist Newton paradigmasının terk edilmesi” söylemlerinin moda kavramlar olduğunu; ancak bu kavramlar oldukça muğlâktır. Hatta bilimsel değildir.
- Yeni öğretim sisteminde çocukların estetik yargılarının geliştirmesine gereken önemin verilmediğini; estetik ve sanat eğitiminin ihmal edildiğini ifade etmiştir.
- Estetik becerilere ek olarak çocuklara kazandırılacağı varsayılan sosyal ve psikolojik becerilerin bu alanlara ait bilimsel bilgiler olmadığını, daha çok kişinin kendi iç dünyasını, duygularını, güdülerini ve başkaları ile ilişkilerini tanımlayan daha psikolojik yaklaşımlar olarak tanımlamıştır.
- Dahası bu becerilerin nasıl geliştirileceği sistematik ve planlı bir şekilde tanımlanmamıştır.

Reformun en önemli bileşenini öğretmenler olarak tanımlayan TÜBA, öğretmenlerin reformları benimsemesinin ve içselleştirmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Buna ilaveten, oldukça büyük nüfusa sahip olan öğretmenlere yoğun hizmetiçi eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bundan dolayı bir geçiş sürecine gerek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimi yöntemi yeniden yapılandırılmasını önermiştir. TÜBA’ya göre diğer önemli bir nokta ise uygulamaların başarılı olabilmesi için kademeler arası geçiş sınavları ile müfredatlar arasında uyum sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

3.5.3.3.Eğitim Reform Girişimi’nin Müfredat Reformunu Değerlendirmesi

Herkes İçin Kaliteli Eğitim sloganı ile yola çıkan Eğitim Reform Girişimi (ERG), finansal ve beşeri olarak farklı kesimler tarafından desteklenen, eğitim reformları ile meşgul olan önemli bir platformdur. ERG, çeşitli ulusal ve uluslararası STK ve organizasyonlarla ortak çalışmalar yaparak eğitime ilişkin gündem oluşturmaya çalışmaktadır ve bunun için eğitim sisteminin farklı kademeleri ve sorunları üzerine birçok rapor yayımlamıştır. ERG, bilgi toplumuna erişmek, AB üyeliğine ve yüksek

rekabet gücüne sahip olmak isteyen Türkiye için eğitimin stratejik öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

ERG, eğitim sisteminin özellikle 1980 sonrasında sosyal muhafazakârlık tarafından Atatürkçülük adı altında Türk İslam sentezci, milliyetçi bir dille kurulduğunu ve bu dilin demokratik unsurları eğitimin dışında bıraktığını belirtmiştir. Eğitim sistemi, demokratik değerlerden uzak, soğuk savaş dönemi tehdit anlayışı çerçevesinde, düzen ve güvenlik odaklı, aşırı milliyetçi, her türlü otoritenin –özellikle devlet otoritesinin– yüceltildiği, iç ve dış düşmanlara karşı ideoloji yoğunluklu militarist bir eğitim anlayışı ile yapılandırıldığı ifade edilmiştir (ERG, 2008, s. 12). ERG, bahsedilen niteliklere sahip eğitim sisteminin köklü reformlara ihtiyacı olduğu vurgulamıştır.

Çeşitli üniversitelerden öğretim üyelerinin katkıları ile hazırlanan *Yeni Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu*’nda ERG iyi eğitimi, eğitimde sosyal adaletin ve çoğulculuğun var olması olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte ERG, iyi eğitimin hedefinin ise demokratik ve küreselleşmiş bir dünyada kendi ayakları üzerinde duran Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Müfredat değişimini liberal, demokratik yurttaşlık, pasif ve aktif yurttaşlık ekseninde değerlendiren ERG, pasif yurttaşın eski ve alışılmış kabullere dayalı ve bilgiyi sorgulamadan ezbere ve bilgi yüklemeye dayalı bir eğitim sisteminin ürünü olduğunu belirterek, bakanlığın geliştirdiği müfredat reformunu desteklemiştir. ERG, yeni müfredatlarla birlikte, temel eğitimi tamamlayan öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme becerilerine sahip, kendi gelişim ve öğrenme süreçlerini bireysel olarak kontrol eden, değişime açık, değişimi yönetebilen, geleceğin problemlerini düşünüp çözen, liderlik potansiyeline sahip bireyler olarak yetişeceğini belirtmiştir (ERG, 2005, ss. 1-2).

ERG’ye göre, yeni programlarla birlikte “amaç” “hedef davranışlar” yerine “kazanım” kavramının kullanılmasının eğitimin felsefesinde önemli bir kırılmaya neden olmuştur. “Amaç” ve “hedef davranışlar” bireyi pasif bir alıcı olarak kurgulayan davranışçı yaklaşımın; “kazanım” ise öğrenen, bilgiyi yapılandıran, eğitimin merkezine öğrenciyi

alan yapılandırmacı yaklaşımın bir ürünüdür. Eğitim sisteminde öğrencinin kazanması gereken asli unsurun bilgi değil beceri olduğunu belirten ERG, öğrencilerin çeşitli becerileri -eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerileri ve problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma ve kişisel ve sosyal değerlere önem verme- kazanmasını hedefleyen yeni programları desteklediğini ifade etmiştir. Buna ilaveten yeni programda öğretme-öğrenme süreçlerinde daha fazla somut araç-gereç kullanılacağı, öğrencilerin yaparak-yaşayarak, öğretmenlerin rehberliğinde çoklu zekâ kuramına göre bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenim görmesini; ölçme değerlendirmede sadece sonucun değil sürecin de değerlendirileceği yeni yaklaşımı ERG, takdirle karşılamıştır (ERG, 2005, s. 4).

ERG'ye göre yeni program öğrenciyi, dinleyen, alıştırma yapan, sorulara cevap veren bir kişi olarak değil; soru soran, problem kuran ve çözen “tıpkı” bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkaran ve değerlendiren girişimci, kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir birey olarak tasarlamaktadır. Programlar öğrencinin bilgiyi yapılandıran rolü üzerinde durmakta; öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını, zihninde nasıl yapılandıracağını ve yeni bilgiye nasıl ulaşacağını öğretmektedir. Yeni programların öğretmenlerin rolünde önemli bir değişime neden olduğunu; öğretmen artık öğretme-öğrenme ortamını düzenleyen etkinliklerle öğrenciye rehberlik eden bir role sahip olduğunu, buna ilaveten öğretmene işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştiren planlayıcı, yönlendirici ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir rol verildiğini belirtmiştir (ERG, 2005).

Eğitim sisteminin, beceri temelli, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli olarak yapılanmasını isteyen ERG, bu bağlamda reformların temel ilkeleri ve felsefesi ile benzer bir yaklaşıma sahiptir. Ancak, ERG reformların temel ilke ve felsefenin programlara yansımadığını belirterek eleştirmiştir. Dahası, bazı kazanımlarda öğretmenin aktarıcı rolünü devam ettiğini (öğretmen yaptırır, buldurur, gösterir vb.) tespit etmiştir. Başka bir ifade ile programlar hala öğretmeni merkeze almaya, öğrenciyi yönlendirmeye devam ettiğini ifade etmiştir (ERG, 2005). ERG, reformların etkin bir şekilde uygulanması için;

- Öğretmen eğitiminin öğrenci merkezli ve yapılandırmacı anlayışla gerçekleşmesini;
- Okulların öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesini, teknik altyapısının geliştirilmesini;
- Bilgi teknolojilerinin müfredat ile birleştirilmesini;
- Öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerin desteklenmesini;
- Yönetici ve müfettiş eğitimi olduğu dolayısıyla bu konuda müfettişlerin ve yöneticilerin eğitime tabi tutulmaları gerektiğini,
- Reformun en önemli kısmı ise planların hazırlanması değil, planların ne kadar uygulandığı olduğundan uygulamaların izlenmesi ve takip edilmesini önermiştir.

ERG'ye göre, müfredat reformu ile birlikte eğitim sisteminde önemli bir kırılma yaşanmıştır; yeni programla birlikte artık öğrencileri tek tipleştiren eğitim anlayışı terk edilmiş; nesnel ve eleştirel düşüncenin merkezde olduğu dinamik bir program gelmiştir. Programı ayarıştıran en temel özelliklerden biri; dışarıdan dayatılan görev ve sorumluluklara itaat etme alışkanlığı kazandırma yerine bireyin sorumluluğunu, rollerini, değerlerini kendisinin oluşturmasını ve içselleştirmesini esas alması olarak tanımlanmıştır (ERG, 2008, s. 13).

3.5.3.4. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği'nin Eğitim Reformlarını Değerlendirmesi

Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) eğitim ile ilgili meselelerle yakından ilgilenen ve eğitimin farklı kademelerine yönelik raporlar hazırlayan bir kuruluştur¹⁶. TÜSİAD hazırladığı rapor ve desteklediği çalışmalarla eğitim

¹⁶ TÜSİAD eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi geliştirmenin yanında öğrenim müfredatlarının daha demokratik bir niteliğe sahip olması için akademisyenlerden oluşan kurullara örnek niteliğinde çeşitli ders kitapları hazırlatmıştır: Coğrafya 2002 TÜSİAD Raporu, Tarih 2002 TÜSİAD Raporu, Felsefe 2002 TÜSİAD Raporu hazırlanmıştır.

reformlarının oluşması için politik gündem oluşturur. Eğitimin her kademesi ile ilgili çalışmalar yürüten TÜSİAD'ın müfredat reformlarına kayıtsız kalmamıştır. TÜSİAD müfredat reformları sürecindeki toplantılara katılmış ve görüşlerini iletmiştir. TÜSİAD çeşitli yayınlarında eğitim sisteminin, spesifik olarak müfredatların nasıl yapılandırılması gerektiğini tanımlamıştır.

TÜSİAD, eğitimi beşeri sermayeci bir anlayışla hem bireysel, hem firma hem de ülkenin gelişmesi, kalkınması, verimliliği artırması adına en önemli araç olarak tanımlamıştır. TÜSİAD'ın eğitime atfettiği anlam ve önem, DB, OECD ve AB gibi kuruluşların yaklaşımı ile benzerdir. Eğitim, hem ulusal kalkınma ve gelişme hem de bireysel refah ve başarı için ön şart olan nitelikli insan sermayesini var kılacak yegâne unsur olarak tanımlanmıştır. İnsan sermayesi ancak eğitim yolu ile geliştiği, eğitim hem mikro, yani kişisel ücret, kâr vb. hem de makro olarak ekonomik büyüme, verimlilik artışı, rekabet gücü vb. nitelikleri geliştirmede oldukça önemli değişimlere neden olduğu belirtilmiştir (TÜSİAD, 2006, s. 134). Dahası, TÜSİAD, nitelikli eğitim yalnızca bireysel ya da ülkenin refah artışına katkıda bulunmadığı, ayrıca sosyal uyumun gelişmesine; gelir dağılımının iyileşmesine, yoksullukla mücadele, politik istikrarın sağlanmasına katkıda da bulunduğunu belirtmiştir. Dahası, eğitim daha eşitlikçi bir toplumsal yapıya, özgürlüklerin ve demokrasinin gelişmesine neden olduğu katılımcılığı arttırdığı ifade edilmiştir. Ekonomik ve sosyal ortam için yeniliklere açık, yaratıcı, takım çalışmasına yatkın bireyler yetiştiren bir eğitim sisteminin Türkiye'nin sürdürülebilir büyümesi ve kalkınması için hayati önem taşıdığı vurgulanmıştır (TÜSİAD 2006, s.141). Tersinin ise, hem ülke hem de birey için oldukça olumsuz sonuçları - yavaş büyüme, teknolojinin etkin kullanılmaması, işgücü yetersizliği – olduğu belirtilmiştir.

TÜSİAD, başarılı örnekler ve Türkiye'nin ihtiyaçları dikkate alınarak fiziksel ve teknolojik altyapı, müfredatlar, öğretmen eğitimleri konularında reformların yapılmasını önermiştir (TÜSİAD, 2006, ss. 140-141). TÜSİAD'a göre, bilgi toplumuna erişmek, etkin ve verimli bir işgücü elde etmek, ulusal kalkınma ve bireysel refahı artırmak; açık fikirli, çağdaş ve yaratıcı nesiller yetiştirmek için eğitimin tüm kademelerinde kapsamlı

bir reformunun gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiştir (TÜSİAD, 2007, s. 59). Nitelikli eğitim sisteminin -nüfusun bilgi ve becerisini geliştirecek, rekabet avantajı sağlayacak bilgi ve becerilere sahip kişileri yetiştiren- en temel amacı, düşünme, algılama ve problem çözme becerileri gelişmiş, yeniliklere açık, yaratıcı, değişen koşullara uyum sağlayabilen, takım çalışmasına yatkın, çağdaş değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olarak tanımlanmıştır (TÜSİAD, 2006, s. 81). En önemli meseleyi zihniyet değişikliği olarak tanımlayan TÜSİAD, ezberci ve eleştirel düşünceden uzak bir toplumdan yaratıcı, yenilikçi ve sorgulayan bir topluma geçmek için uzun yıllar sürecek kapsamlı bir eğitim reformuna ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (TÜSİAD, 2009).

3.5.4. Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Çalışmalarının Müfredat Reformuna Etkisi

Müfredat reformunun pilot uygulama döneminde (Aralık 2004) açıklanan PISA 2003 sonuçları, Bakanlık tarafından, müfredat reformlarına yönelik desteği sağlamak ve pekiştirmek için önemli bir manipülatif politik araç olarak kullanmıştır (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012). PISA çalışmasının eğitim sistemleri üzerindeki etkisi PISA çalışmasının kendisinden kaynaklanmamaktadır. Daha önce ifade edildiği üzere uluslararası karşılaştırmalı tablolar, reform sürecinde toplumsal meşruiyeti sağlamak için iç kaynakların yetersiz olduğu ve dış bir desteğe ihtiyaç duyulduğu bir süreçte aktif olarak kullanılır. Örneğin, Bakanlık PISA 2003 sonuçlarını, açıkça skandallaştırarak müfredat reformları için toplumsal meşruiyeti sağlamaya çalışmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, PISA 2003 sonuçlarının açıklanmasından sonra “zaten başka bir sonuç” (MEB, 2007b) beklenmediğini, eğitim sisteminin yetersizliğini açıkça ifade etmiştir:

Türk Eğitim Sistemi ne yazık ki dünyadaki bilimsel ve ekonomik gerçeklere duyarlı bir yapı taşımamaktadır. Bakanlığımız bu sorunu ortadan kaldırabilmek amacıyla birçok yenilik gerçekleştirmektedir. Bunlardan biri de müfredat çalışmalarıdır. Bu yenilikleri yaparken farklı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemeyi, uluslararası çalışmaları dikkate almayı ve küresel rekabete uyumlu olmayı çok önemsemekteyiz. PISA sınavlarına da bu gerekçeyle katılmış bulunuyoruz. Mevcut müfredat içeriği ile bu sınavlarda OECD ortalamalarının altında bir sonuç alınacağını bilmesine rağmen bakanlığımız bu çalışmalara özellikle katılmıştır (MEB, 2004).

Medya, Bakanlığın PISA 2003 sonuçlarına verdiği tepkiyle paralel bir şekilde, Türk öğrencilerin performansını özellikle puan tablosunun dibinde olduğunu haberlerde vurgulayarak; eğitim sisteminin “içler acısı” bir durumda olduğunu ilan etmiş, eğitim sisteminin başarısızlığın “uluslararası bir araştırmayla da belgelendiği”; “Türk eğitim sisteminde değişikliklerin kaçınılmaz olduğu” belirtilmiştir¹⁷. Medyanın sonuçları skandallaştırma tavrı, Türkiye özgü bir durum değildir. Almanya örneğinde de görüldüğü üzere PISA 2000 sonrasında eğitim sistemine yönelik çok sert eleştirilerde bulunulmuştur¹⁸:

PISA öğrenme çıktılarını, öğrencilerin bilgilerini kullanma becerilerini ölçen, okulda öğretilen bilgi ve müfredat ile ilgili olmayan, öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri ölçmeyen bir çalışmadır (MEB, 2004; OECD, 2007a; Prais, 2003). Burada ilginç olan, PISA çalışması müfredat ile ilişkili, okul müfredatını ölçen bir çalışma olmamasına rağmen, müfredat ile ilişkilendirilmiştir (EARGED, 2005a). Örneğin, PISA direktörü, Türkiye’nin AB’yi yakalaması için müfredatta kısmi bir değişiklik değil (“Reform yetmez sistemi değiştirin”, 2005), çok yönlü bir değişim yapılması önerilmiştir. Bakanlık ise müfredat reformları çerçevesinde aradığı desteği PISA sonuçlarını skandallaştırarak, eğitim sistemini değersizleştirerek elde etmiştir. Bakanlıkta medyadan gelen reform çağrılarına uygun bir şekilde PISA sonuçlarının eğitim sisteminin eksik yönlerini ortaya çıkardığı ve PISA sonuçlarına referansla eğitim sisteminin reforme edilmesini; hatta edildiğini bildirmiştir:

PISA 2003 çalışmasıyla eğitim sistemimizin zayıf yönleri ortaya çıkmıştır. Bu eksiklikler diğer veri tabanlarında da gözlenmektedir. Örneğin PISA çalışmasıyla ölçülen olasılık, değişim ve ilişkiler, örüntü, metinler arası ilişki kurma gibi

¹⁷ Radikal, 8 Aralık 2004 “Eğitimin Durumu İçler Acısı”; Tempo 24 Ocak 2005 “Türk Eğitim Sistemi Başarısız”; 8 Aralık 2004 Milliyet “Anlamıyoruz, Çözemiyoruz”; Hürriyet, 7 Aralık 2004 “Türk Milli Eğitimi Sınıfta Kaldı”; 8 Aralık 2004 Hürriyet “Türk Öğrenciler Matematikte 41 Ülke Arasında 35. Oldu”; Zaman, 8 Aralık 2004, “Türk Öğrenciler ‘Problem Çözme’de 40 Ülke Arasında 36. oldu”.

¹⁸ PISA 2000 sonuçlarının açıklanmasından sonra Der Spiegel’de PISA’ya yönelik şu şekilde haberler yapılmıştır: 14 Aralık 2001 **Pisa-Fiasko, 2. Teil:** Das Land der Dichter und Denker - abgehängt (PISA fiyaskosu 2. bölüm: Şairlerin ve düşünürlerin vatani- bağlantısı koptu), 12 Aralık 2001 **Pisa-Schock:** Behler wirft Lehrern "Bunkermentalität" vor (PISA-Şok: Behler öğretmenleri “darkafalılıkla” suçladı); 6 Aralık 2001 **Pisa-Test:** Warum die Schüler in Japan und Kanada besser sind (PISA testi: Neden Japon ve Kanadalı öğrenciler daha iyi?); 5 Aralık 2001 **Ergebnisse:** Deutsche unter dem Durchschnitt (Sonuçlar: Almanlar ortalamanın altında).

boyutlar mevcut programlarımızda yer almamaktadır. Ayrıca problem çözme becerisi de müfredatlarımızda gereken şekilde yer bulamamaktadır. Yeni müfredatlarda bu eksiklikler giderilmiş ve kazanımlar yerleştirilmiştir (MEB, 2004).

PISA çalışmasının müfredat reformunda referans olarak alınması, Schriewer'in (2000) tanımı ile bir "dışsallaştırma eylemi"dir. Türkiye, müfredatlarla ilişkisi olmayan bir çalışmanın sonuçlarını, hayali bir uluslararası standarda referans vererek dışsal otoriteyi harekete geçirmiştir. Bakanlığın PISA'ya referansı, yani reformları dışsallaştırması, otoritenin son kaynağı olarak işlev görmüştür; çünkü uygulanan reformları meşrulaştırmak için yalnızca "kendine referans verme" yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı uygulanan/uygulanacak bir reformu meşrulaştırmak için kendisinin dışında bir referans ve otorite olarak PISA çalışması kullanılmıştır. PISA'nın uluslararası karşılaştırmalı puan tablosu sunması, belirli bir nesnellik ve "bilimsel rasyonalite"ye sahip olması; ülkelerin performansları ve gelişmişliklerinin diğer ülkeler nezdinde "bilimsel" olarak sunulması, PISA çalışmasını güçlü bir referans ve dışsal otorite kılmaktadır. Bakan Çelik, PISA çalışmasını, OECD ve DB raporlarını, reformları uygulama sürecinde "kendine referansın" yetersiz olduğu; bir dış otoriteye ihtiyaç duyulduğu zaman kullandıklarını açıkça itiraf etmiştir:

Dünya Bankası bunları söylüyor. Şimdi biz bunları söyleyince birileri tarafından bu pek fazla değerlendirilmiyor ama bunu Dünya Bankası, IMF, OECD söyleyince bunlar bizden aldığı bilgileri kamuoyuna açıklayınca nedense medyamız veyahut da değerlendirme yapan eleştirmenler bu konuya çok daha fazla yer verebiliyorlar. Ama bundan dolayı da sevinçliyim. Dikkatlerin eğitime toplanması, eğitimin bu ülkenin en önemli öncelikli meselesi haline gelmesi için bu anlamda yayınlanacak bütün raporlara biz müteşekkirdiriz. (MEB, 2007b).

Bakanlık, reformlarla birlikte eğitim sisteminin uluslararası standartlara yükseltileceği, eğitim kalitesinin gelişeceği ve uluslararası çalışmalarda çok daha başarılı olacağını vaat etmiştir:

Yeni müfredat tüm ülkede uygulanmaya başladıktan sonra ülkemizin daha başarılı sonuçlar alması çok doğaldır. Zira, PISA türü çalışmalarda geçmiş yıllarda başarılı olmuş Finlandiya, Güney Kore, Japonya vb. ülkelerin hepsinin ortak özelliği bilgi temelli ekonominin esaslarına uygun müfredat değişikliklerini tamamlamış olmalarıdır. Yeni geliştirilen öğretim programlarımız hazırlanırken sistemi bilgi ekonomisine duyarlı hale getirmek amacıyla birçok veri tabanının yanı sıra PISA, TIMSS ve PIRLS Projelerinin sonuçlarından da faydalanılmıştır. (MEB, 2004)

Müfredat reformlarının tüm ülkede uygulanmaya başlamasından sonra yapılan PISA 2006 çalışmasında Türkiye, OECD ülkeleri arasında sadece Meksika'dan daha iyi olmak üzere uluslararası ligde hayli kötü performans sergilemiştir. Medyada PISA sonuçlarını skandallaştıran¹⁹ haberler yayımlamıştır. Bakanlık, PISA 2006 sonuçlarına PISA 2003 çalışmasından oldukça farklı tepki vermiş; medyanın ve çeşitli kuruluşların eğitim sistemine yönelttiği sert eleştirileri, bakanlığın çalışmalarına yönelik haksız ve acımasız eleştiri olarak tanımlamıştır. Başarısızlık, bu sefer, eğitim sistemi ile değil PISA çalışmasının yöntemi ile ilişkilendirilmiştir:

PISA'da, Türkiye'nin sonlarda gelmesinin sebebini sizlerle paylaşmak istiyorum. PISA sınavı ilköğretim 8. ve ortaöğretim 9. sınıflara uygulanır. Özellikle öğrenci seçilirken genel liselerden 71, Anadolu liselerinden 17 öğrenci alınmış. Elenmiş olan öğrencilerimiz genel liseye gidiyor. Dolayısıyla en başarısız öğrenciler genel liseye gidiyor. Çoğunlukla öğrenciler buradan seçildiği için Türkiye'nin çok başarılı görünmesi mümkün değil. Ben 2006 PISA programından da ekstra bir başarı beklemiyorum. Ne zaman başarı bekleyeceğiz? Müfredatımız tam devreye girdikten sonra. (MEB, 2007b).

Reformlarının hemen sonrasında gerçekleşen PISA 2006 çalışması ekseninde müfredat reformlarının başarısı ya da etkisini analiz etmek mümkün değildir. Çünkü reformlar yeni uygulanmaya başlanmıştır. Bakanlığın vaat ettiği gibi reformlar tamamen uygulandıktan sonra PISA çalışmalarından başarı beklenmektedir. Bir sonraki PISA çalışması 2009 yılında uygulanmış ve sonuçlar Aralık 2010'da açıklanmıştır. PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye, tüm testlerde ortalama puanlarını yükseltmiş fakat OECD ülkeleri arasında sadece Meksika ve Şili'den²⁰ daha iyi performans sergilemiştir. Bakanlık, bu sefer, yalnızca ulusal ön raporu yayımlamış; ikinci bir açıklama yapmamıştır. Medya da PISA 2009 sonuçlarına önceki yıllara göre daha kayıtsız kalmıştır. Medya bu sefer sonuçları skandallaştırmamış; ortalama puanlardaki yükselmeyi öne çıkarmıştır. Buna ilaveten, medya haberleri uzmanlar tarafından hazırlanan PISA 2009 değerlendirme raporlarına referans vermiştir. Daha önceki PISA çalışmalarına verilen tepkilerden farklı olarak, PISA 2009 çalışmasının hemen sonrasında bazı düşünce kuruluşları değerlendirme raporları yayımlamıştır (bkz. Eğitim

¹⁹ Örneğin; “Türk öğrenciler, 30 ülke arasında 29. oldu” (Hürriyet, 5 Aralık 2007), PISA raporunda yine sınıfta kaldık (Hürriyet, 10 Aralık 2007), “Öğrencilerimiz 29. oldu” (5 Aralık 2007, Radikal), PISA eğitim raporunda yine sınıfta kaldık (Zaman 4 Aralık 2007).

²⁰ Şili 2010 yılında OECD üyesi olmuştur.

Reformu Girişimi, 2011; Özenç ve Eraslan, 2011). Bu raporlar ortalama puanların yükselmesini öne çıkarır ve eğitim reformlarına devam edilmesini önermiştir:

Türkiye'nin 2009 PISA sonuçlarında gösterdiği sınırlı iyileşmede bu uygulamaların etkisi izlenmektedir. Ancak bu tedbirler halen Türkiye'nin puan düzeyini bir bütün olarak yükselterek daha ileri bir seviyeye yükseltmek noktasında başarılı olamamıştır. Şimdiye kadar yapılanlar yalnızca olduğumuz yerde kalabilmemizi sağlamıştır. Türkiye'nin kapsamlı bir müfredat değişikliğine, daha da önemlisi, kapsamlı bir eğitim reformuna ihtiyacı devam etmektedir.” (Özenç ve Eraslan, 2010, s. 6)

Bakanlık ve medya PISA 2003 sonuçlarını birkaç ay önce açıklanan ve pilot uygulaması yapılan ilköğretim müfredatı ile ilişkilendirmiş, uluslararası ligde başarısızlığın nedenini müfredata yüklemiş; müfredatın değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bakanlık PISA sonuçlarını reformlara desteği sağlamak için manipülsayon aracı olarak kullanmıştır. Eğitim sisteminin reform edilmesine ilişkin gündem PISA 2006 ve 2009 sonuçlarından sonra olmadığından dolayı, PISA sonuçlarına kayıtsız kalınmıştır.

Türkiye 2004 müfredat reformu sürecinde Müfredat reformunun dördüncü referans noktası olarak PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası sınavların olduğu (TTKB, 2004a; 2005); buna ilaveten çeşitli zamanlarda yapılan bakanlık açıklamalarında PISA sonuçlarının müfredat reformlarının merkezi olduğu, eğitim sisteminin eksikliklerini tamamlamak adına kullanıldığı ve kullanılacağı belirtilmiştir. Dahası, bazı bakanlık bürokratları ülkelerin eğitim sistemlerini PISA türü sınav sonuçlarına göre yenilemesi gerektiğini belirtmiştir (Kılıç, 2005). PISA'nın okul performanslarını ölçmemesine rağmen, müfredat reformlarını geliştirmek için kullanılması büyük bir yanlış kullanımdır. Bu yaklaşım eğitim sistemindeki birçok sorunu müfredatlara indirgemekte, sistemdeki birçok yapısal sorunu görmeyi engellemektedir. Öğrencilerin başarısızlığının nedeni müfredatın kötü olmasından ziyade; bir şeyler öğrenmeden sistemden çıkmalarıdır. Tüm ulusal ve uluslararası çalışmalar öğrencilerin eski müfredata da hâkim olmadığını; çocukların temel bilgi ve becerilerden uzak olarak mezun olduklarını göstermektedir. Başka bir ifade ile sorun müfredat ile ilgili değil; çünkü öğrenciler eski müfredata da hâkim değildir. (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012).

3.6. EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ NİCEL GELİŞMELER

3.6.1. Okullaşma Oranlarındaki Gelişmeler

1990'ların ikinci yarısından itibaren tüm ulusal belgelerde okullaşma oranlarının %100'e çıkarılması gerektiği, yasalarda hiçbir çocuğun eğitim hakkından mahrum bırakılamayacağı (Anayasanın 42. maddesi) ve çocukların okula muntazaman devamından velilerin veya vasilerin sorumlu olduğu, çocukların okula devam etmediği takdirde çeşitli yaptırımların tanımlanmış olmasına rağmen, okullaşma oranlarında %100'e ulaşamamıştır. Fakat 2000'li yılların başından günümüze okullaşma oranlarında Tablo 4'de de görüldüğü üzere önemli bir gelişme yaşanmıştır.

Tablo 4. Türkiye'de okullaşma oranları (2000-2011)

Yıl	Okulöncesi eğitim (36-72 ay)			İlköğretim			Ortaöğretim		
	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
2000/01	5,38	5,57	5,19	95,28	99,58	90,79	43,95	48,49	39,18
2001/02				92,40	96,20	88,45	48,11	53,01	42,97
2002/03				90,98	94,49	87,34	50,57	55,72	45,16
2003/04	8,34			90,21	93,41	86,89	53,37	58,01	48,50
2004/05	10,31			89,66	92,58	86,63	54,87	59,05	50,51
2005/06	13,41			89,77	92,29	87,16	56,63	61,13	51,95
2006/07	16,03			90,13	92,25	87,93	56,51	60,71	52,16
2007/08	17,71	18,10	17,29	97,37	98,53	96,14	58,56	61,17	55,61
2008/09	20,61	21,11	20,08	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,30
2009/10	26,92	27,34	26,48	98,17	98,47	97,84	64,95	67,55	62,21
2010/11	29,85	30,25	29,43	98,41	98,59	98,22	69,33	72,35	66,14

Kaynak: (Çelik, 2011).

Tablo 4 incelendiğinde okullaşma oranları 2000'li yıllar boyunca dalgalı bir gelişim takip etmiştir. 2000-2001 yılında ilköğretimdeki okullaşma oranı % 95,28'iken, bu tarihten sonra okullaşma oranı 2004-2005 yılına kadar sürekli bir azalma eğilimi takip etmiş ve % 89,66 düzeyine kadar inmiştir. 2005-2006 yılından itibaren okullaşma oranları tekrar yükselmeye başlamış, 2007-2008 döneminde okullaşma oranı bir önceki yıla göre resmi istatistiklerde %7,24'lük bir büyüme ile patlama yaşamıştır. Sonraki yıllarda da okullaşma oranı büyüme eğilimini takip etmiştir.

Okullaşma oranlarını arttırmak için 2000’li yılların başlarından itibaren birçok ulusal ve uluslararası proje uygulanmasına rağmen, okullaşma oranlarının azalması hayli dikkat çekiçi bir durumdur. Okullaşma oranları dikkatle incelendiği zaman bu dönemde erkek çocuklarının okullaşmasında, kızlara göre azalma yaşanmıştır. 2000-2001 yılından sonraki iki yıllık süreçte okullardaki öğrenci sayısı 149.076 azalmış; bunların 131.704’ü ise erkek, 17.372 kız öğrencidir. Özellikle erkek çocukların okullaşmasının azalmasının muhtemel nedenleri şu şekilde sıralanabilir: i. 2000 ve 2001 ekonomik krizleri sonrasında, erkek çocukların aile bütçesine katkıda bulunmak için çalışmaya başlamaları ii.1999 Marmara depreminin okulların fiziksel yapısına verdiği zarar ve çocuklar üzerindeki olumsuz psikolojik etkileri iii. Okullaşmayı geliştirmek için takip edilen modellerinin kültürel ve sosyal yapı ile uyumsuz olmasıdır (Çelik, 2011).

1990’lı yılların ortalarından itibaren politika belgelerinde ve uluslararası projelerin dikkat çektiği okullaşma ile ilişkili iki önemli sorun vardır: Bölge ve cinsiyet bazlı okullaşma oranları arasındaki farklılaşma. Daha da önemli sorun ise bölgesel bazlı cinsiyetler arası okullaşma oranları arasındaki farktır. Batı bölgelerinde okullaşma oranları yüksek iken, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde hem okullaşma oranları hem de kız çocuklarının okullaşma oranı diğer bölgelere göre düşüktür. Örneğin, 2003-2004 yılı Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki erkek çocuklarının % 90,42’si ve kız çocuklarının % 69,4’ü okullara devam etmiştir (OECD, 2007b).

Okullaşma oranlarının ve süresinin gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında oldukça geride olduğunun farkında olan Türkiye hem okullaşma oranını hem de okullaşma süresini²¹ geliştirmek için 1990’ların ikinci yarısından itibaren birçok proje ve program geliştirmiştir. 1997 yılında başlatılan Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi ve 1998’de başlatılan Temel Eğitim Projesi I ile okulların fiziksel imkânlarını geliştirerek ve yeni okullar yaparak özellikle eğitime erişimde dezavantajlı bölgelerde, yoksul geçekondü bölgeleri ve yoksul kırsal bölgelerde okullaşma oranını, okulda kalma süresini, özellikle

²¹ Okullaşma süresi 1990 yılında 5.37 yıl, 2000 yılında 5.97 yıldır (erkeklerde 7,01 kızlarda 4.96) (OECD, 2007b: 21). Bu oran gelişmiş ülkelerin ortalama okullaşma süresinin yarısı civarındadır.

kız çocuklarının okullaşmasını arttırmak hedeflenmiştir (World Bank, 1998: ss. 1-2). 2000’li yıllar boyunca uygulanan *Temel Eğitim Projesi I ve II*, *Temel Eğitimi Destekleme Programı* ve özellikle UNICEF rehberliğinde geliştirilen *Haydi Kızlar Okula Kampanyası*, DB destekli *Sosyal Riskleri Azaltma Projesi* kapsamında uygulanan *Şartlı Nakit Sistemi*²², *İlköğretim Öğrencilerine Ücretsiz Ders Kitabı Temini Projesi* gibi çalışmalar, özellikle kız çocukları ve dezavantajlı bölgelerdeki çocukların okullaşmasında önemli katkıları olmuştur. Bu çalışmalar sonrasında hala okullaşma oranları ve süreleri hedeflenen rakamlardan uzak kalmış, bölgeler arası eşitsizlik gibi sorunlar çözülme dahi, önemli gelişmeler sağlanmıştır. 2010 yılına gelindiğinde hala Türkiye’nin okullaşma oranı ve okullaşma süresi referans olarak aldığı AB ve OECD ortalamalarının hayli altındadır. Türkiye’de nüfusun %90’ının eğitime katılım süresi ortalaması (yedi yıl), OECD ve AB ortalamasının (on üç yıl) yarısı civarındadır (OECD, 2010).

Kız çocuklarının okullaşması konusunda ilköğretimdeki dezavantaj Türkiye ortalaması dikkate alındığında 2011 yılı itibari ile ortadan kalkmıştır (Tablo 5). Bölgelerarası okullaşma oranlarındaki eşitsizlik sorunları konusunda önemli gelişmeler sağlanmıştır. Ancak bazı illerde okullaşma oranı %95’lerin altında, Türkiye ortalamasının sekiz puan uzağındadır. Okullaşma oranının en düşük olduğu iller, şaşırtıcı bir şekilde, Doğu ya da Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki iller değil, Yozgat ve Çankırı gibi İç Anadolu Bölgesindeki illerdir (**Tablo 5**). Bölgesel bazlı kız çocuklarının okullaşmasındaki dezavantajı hemen hemen ortadan kalkmış fakat bölgesel bazlı okullaşma sorunu – cinsiyetten bağımsız olarak- bazı illerde var olmaya devam etmektedir.

²² DB tarafından Sosyal Riski Azaltma Projesi kapsamında uygulanan Şartlı Nakit Transferi Projesi, yoksul çocukların ve kız çocuklarının okullaşması ve okula devamını sağlamada oldukça olumlu bir etkisi olmuştur. 2003-2007 yılları arasında DB projesi olarak uygulanmış olan ve sonrasında başarısı nedeniyle Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü bünyesinde Sosyal Riski Azaltma Projesi Birimi tarafından uygulanmaya devam bu Proje, çocukların okula düzenli devamı karşılığında ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören çocuklar için annelerine, cüzî maddi nakit yardımı sağlanmaktadır. İki milyondan fazla çocuğun faydalandığı bu uygulamada ilköğretimdeki erkek öğrenci için 30 TL, kız öğrenci için 35 TL ortaöğretimdeki erkek öğrenci için 45 TL, kız öğrenci için 55 TL aylık ödeme yapılmaktadır (Çelik, 2011).

Tablo 5. Okullaşma düzeylerinde kızların erkeklere oranı

Yıl	İlköğretim	Ortaöğretim
2000/01	89,64	74,41
2005/06	93,33	78,76
2006/07	94,11	79,65
2007/08	96,39	85,81
2008/09	97,91	88,99
2009/10	98,91	88,59
2010/11	100,42	88,14

Kaynak: (MEB 2011a).

Tablo 6. 2009/10 ve 2010/11 yılı verilerine göre ilköğretimde okullaşma oranı en düşük iller

	2009/10			2010/11		
İller	Genel	Erkek	Kız	Genel	Erkek	Kız
Hakkâri	90,23	90,64	89,81	92,38	92,06	92,72
Bitlis	93,59	94,57	92,55	95,50	95,89	95,08
Van	93,94	95,84	91,95	95,29	96,29	94,25
Tokat	93,39	93,67	93,10	94,78	95,00	94,56
Çankırı	89,12	89,06	89,18	91,55	91,57	91,54
Yozgat	90,03	90,20	89,85	91,48	91,76	91,19

Kaynak: Çelik (2011)

Okullaşma oranlarını ve eğitimde kaliteyi arttırmak için takip edilen bir diğer strateji ise DB ve AB projeleri ile yeni binaların yapımı, eskilerin yenilenmesi ve eğitim materyallerinin satın alınarak ikili öğretim, birleştirilmiş sınıf uygulamaları ve sınıf mevcutlarının azaltılması ve teknolojiyi etkin kullanmadır. Buna ilaveten taşımali eğitim ve YİBO uygulaması ile kırsal kesimdeki çocuklara daha kaliteli eğitim imkânı sunmak hedeflenmiştir.

Bakanlık “okulu bulunmayan, nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerindeki ilköğretim çağına gelmiş çocuklar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda bulunan öğrencilerin, daha kaliteli eğitim öğretim imkânına kavuşturulması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, 8 yıllık zorunlu ilköğretimden herkesin eşit şekilde yararlanması” (MEB 2008a) için 1989-1990 döneminde iki ilde 300 civarında öğrencinin taşınması ile başlayan taşımali eğitim uygulaması 1995-1996 yılında 100 bine yakın öğrencinin daha büyük merkezlere taşınması ile yaygınlaşmıştır. 2000’li yıllarda ise yaklaşık 600 bin öğrenci nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinden daha merkezi yerlere taşınmıştır (MONE, 2001, s.42). 2009-2010 eğitim öğretim yılında, 80

ilde; 5.697 merkez okula 38.836 yerleşim biriminden 667.180 ilköğretim öğrencisi gününbirlik taşınmıştır (MEB 2010a, s. 48).

Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerindeki çocukların eğitime erişimini sağlamak için bir diğer yöntem de YİBO uygulamasıdır. “1739 sayılı Millî Eğitim Kanununun 25. maddesi ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 9. maddesi hükümleri gereğince; nüfusu az ve dağınık olan yerleşim birimlerinde bulunan ilköğretim çağındaki çocuklar ile maddi imkânlardan yoksun ailelerin çocuklarına çağdaş ortamlarda eğitim-öğretim vermek amacıyla yatılı ilköğretim bölge okulları açılmıştır” (MEB 2010a, s.47). 2000-2001 yılında 452 YİBO ve PİO’da 253.919 öğrenci eğitim görürken 2009-2010 yılında ise 574 YİBO’da 265.285 öğrenci eğitim görmüştür. Hem bakanlık belgeleri hem de OECD raporu, daha kaliteli eğitim adına taşınmalı ve yatılılık uygulamalarını desteklemektedir. Hatta OECD ekibi bu okulların oldukça kaliteli eğitim imkânlarına sahip olduğunu, çocukların kırsal bölgede sahip olmayacakları imkânlara sahip olduklarını ve çocukların bu okullardan gayet memnun olduklarını belirtmiştir (OECD, 2007b).

Taşınmalı eğitim ve YİBO uygulamalarının bazı olumsuz etkileri de vardır. Birleştirilmiş sınıfları kapatmak ve seyrek nüfuslu bölgeleri taşımak öncelikli olarak taşınan merkezlerdeki sınıf mevcutları ve ikili öğretim yapan okul sayısını artırmıştır. 2000-2001 yılında yaklaşık yirmi bin civarında birleştirilmiş sınıf varken bu sayı 2003-2004 döneminde 17.636’ya inmiştir. Sekiz yıllık eğitimin başladığı tarihten 2002 yılına kadarki süreçte 10.481 okul kapanmıştır (OECD, 2007b). 2009 yılında bakanlık tarafından yapılan bir açıklamaya göre kırsal alanda yirmi binden fazla okul atıl durumdadır (Gür ve Çelik, 2009, s.18). Dahası, Adalet ve Kalkınma Partisi hükümetleri dönemlerinde 2009-2010 yılına kadar yaklaşık 2000 civarında yeni ilköğretim okulu yapılmasına rağmen, 2000-2001 yılında 36.072 olan resmi ilköğretim okulu sayısı 2009-2010 yılında 33.310’a inmiştir (EURYDICE, 2010). Diğer bir sorun teşkil eden nokta ise oldukça küçük yaştaki çocukların ailelerinden ayrı kalması ya da her gün belirli bir süre araç ile yolculuk etmesidir. Son olarak kırsal bölgedeki okulların

kapatılması ile okul-çevre arasındaki bağ koparılmakta ve okullar üzerinden yürüyen birçok ilişki yok olmaktadır (Dülger, 2004).

3.6.2. Okul Kaynaklarında Yaşanan Gelişmeler

Temel politika belgelerinde okulların fiziksel ve teknolojik kapasitesi, sınıfların büyüklüğü, öğretmen-öğrenci oranlarının hem okullaşma hem de eğitimin kalitesi konusunda belirleyici olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Bu yaklaşım nedeniyle, eğitimin kalitesini geliştirmek için okul kaynaklarını geliştirmeye yönelik projeler geliştirilmiştir. İkili öğretimi ve sınıf mevcutlarını azaltmak, okulların fiziksel ve teknolojik koşullarını geliştirmek, 1990'ların ortasından itibaren hazırlanan proje ve belgelerin merkezindedir. 1998 yılında uygulanmaya konan TEP I ve 2000'li yıllarda uygulanan AB ve DB projeleri ile birlikte okulların fiziksel ve teknolojik imkânlarında oldukça önemli gelişmeler yaşanmıştır. Devlet kaynaklarına ek olarak sağlanan çeşitli kaynaklar ile 2002-2009 yılları arasında 142.643 yeni derslik yapılmıştır. Bu dönemde, tüm kademelerde yaklaşık 5500 okul yapılmıştır. Son on yılda özellikle eğitim teknolojilerine yatırım yapılmış ve bunun sonucu olarak, sekiz derslik ve üzeri okulların hepsine bilişim teknolojisi sınıfı kurulmuş, dahası tüm okullara internet bağlantısı sağlanmıştır. Buna ilaveten, on beş bine yakın fizik, kimya, biyoloji, fen, mesleki uygulama, ortak laboratuvar ve yabancı dil laboratuvarı ile altı bine yakın kütüphane kurulmuştur (MEB, 2009a, s. 14).

Son on yılda özellikle okulların teknolojik altyapısının gelişmesi, BİT ile müfredatların birleştirilmesi ve öğretimde BİT'in etkin kullanımının eğitimin kalitesini geliştireceği varsayımı ile birlikte, okullarda teknolojiyi geliştirmeye yönelik yoğun çabalar sergilenmiştir. Okulların teknolojik altyapısını geliştirmek için -bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta vb.- sadece devlet kaynakları kullanılmamış, buna ilaveten yerel yönetimler, okul-aile birlikleri, velilerden sağlanan kaynaklarla sınıfların teknolojik imkanları zenginleştirilmiştir. 61. Hükümet Programı (2011), Adalet ve Kalkınma Partisi hükümetleri döneminde yaklaşık bir milyon bilgisayarın okullara gönderildiğini belirtmiştir. Dahası, okullardaki teknolojik imkanları çok daha fazla geliştirecek, tüm sınıfları (okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim dahil) bilgisayar, projeksiyon cihazı ve

akıllı tahta ile donatacak olan Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi uygulanmaya başlanmıştır. Bu proje kapsamında, tüm öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılması, ders kitaplarının elektronik formata dönüştürülmesi ve projenin üç yıl içinde tamamlanması planlanmıştır²³.

Bu teknolojik yatırımlar sonrasında bilgisayar başına düşen öğrenci oranları Türkiye ortalaması ilköğretimde 30,9 ve ortaöğretimde 27,3'dür. Bilgisayar başına düşen öğrenci oranları iller arasında aşırı farklılaşmaktadır. Özellikle nüfusu daha az olan illerde bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı hayli azdır. İlköğretimde Tunceli, Bayburt ve Artvin'de 13'den az öğrenciye bir bilgisayar düşerken, Bursa ve Gaziantep'te 50 ve üzeri öğrenciye bir bilgisayar düşmektedir (DPT, 2011).

Türkiye'de 2000'li yılların başlarında ve ortalarında sınıf mevcutlarının büyüklüğü otuz ile OECD ortalamasının üzerinde, hatta sınıf mevcutları en yüksek olan ülkelerden birisiydi. Türkiye'nin ortalama sınıf büyüklüğü 2003-2004 yılında 29,6 iken OECD ülkelerinde ilkokul için 21,9 ortaokul için 23,6'dır. Bu dönemde Japonya'da sınıfların ortalama büyüklüğü 28,7; Kore'de ise 35,7'dir. Akdeniz ve Güney Avrupa ülkelerinde sınıfların büyüklüğü çok daha küçüktür: Yunanistan'da 17,5; İtalya'da 18,1; İspanya'da 19,4 ve Portekiz'de ise 18,7'dir (OECD, 2007b, s. 45). Fakat yukarıda da ifade edildiği üzere son on yılda, okulların fiziksel kapasitesini geliştirmek için yapılan yeni derslikler ve okullar sonrasında, okullaşma oranlarının büyümesine rağmen, sınıf mevcudu ortalaması düşmüş (bkz. Tablo 7) ve 2010-2011 yılı verilerine bakıldığında ilköğretim düzeyinde OECD ortalamasına biraz daha yaklaşılmıştır.

²³ Ayrıntılı bilgi, projenin resmi web sayfasından elde edilebilir: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/>

Tablo 7. Şube, Öğretmen ve Şube Başına Öğrenci Sayıları

	İlköğretim			Ortaöğretim		
	Şube	Öğretmen	Derslik	Şube	Öğretmen	Derslik
2000/01	30	30	40	27	17	43
2005/06	27	27	35	29	16	31
2006/07	27	26	34	29	16	31
2007/08	27	24	33	28	15	29
2008/09	25	23	32	27	17	31
2009/10	25	22	32	26	18	33
2010/11	25	21	31	27	18	34

Kaynak: Çelik (2011)

1990'ların ortalarından itibaren hazırlanan proje ve programların ana hedeflerinden biri sınıf mevcutlarını azaltmak, ikili öğretimi ortadan kaldırmaktır. Bu anlamda yürütülen çalışmalar sonrasında sınıf mevcutları 2011 yılında 25'e inmiştir (Tablo 7). OECD ve AB ortalaması ile kıyaslandığı takdirde Türkiye'deki ortalama sınıf mevcudu yüksektir: OECD ortalaması, ilkokul için 21,4; ortaokul için 23,7'dir. AB ortalaması ise ilkokul için 19,8; ortaokul için ise 21,9'dur. Fakat sınıf büyüklükleri, uluslararası çalışmaların en başarılı ülkeleri olan Japonya ve Kore'de ise Türkiye'deki sınıf büyüklüğünden hayli fazladır: Japonya'da ilkokul için 28, ortaokul için 33'dür. Kore'de ise ilkokul için 28,6; ortaokul için 35,1'dir (OECD, 2011, s. 402).

Türkiye'de sınıf mevcutları ile ilgili olarak asıl sorun sınıf mevcutlarının büyük olmasından ziyade, sınıf büyüklüklerinin ve öğretmen öğrenci oranlarının bölgeler ve iller arasında, hatta aynı il ve ilçe içinde dahi aşırı farklılık göstermesidir. Örneğin İstanbul sınıf büyüklüğü ortalama 35 ile en yüksek olan il ilen Bayburt ise sınıf büyüklüğü ortalama 13'tür (bkz. MEB, 2010b). Son yıllarda okulların fiziki kapasitesini geliştirmek için yapılan çalışmalar sonrasında, hızlı demografik dönüşüm yaşanan yerlerde sınıf mevcutlarının büyüklüğünde hızlı bir azalma yaşanmıştır. Örneğin, İstanbul'da sınıf mevcudu ortalaması 2006-2007 ve 2007-2008 yıllarında ortalama 40 iken, bu oran 35'e inmiştir (Çelik, 2011). Dahası, özellikle kentin göç alan yoksul kesimlerinde, sınıf mevcutları daha da büyümektedir. Çalışma kapsamında, Ankara ilinde ziyaret edilen okulların mevcutları 25 ile 50 arasında değiştiği görülmüştür.

Son yıllarda, öğretmen istihdamında yaşanan gelişmeler sonrasında, 2000-2001 yılında 30 olan öğretmen/öğrenci oranı, 2010-2011 yılında 21'e inmiştir. OECD ve AB ortalamaları ile kıyaslandığında, Türkiye'deki öğretmen/öğrenci oranı yüksektir. İlkokul düzeyinde OECD ortalaması 16; AB ortalaması ise 14,5; ortaokul düzeyinde OECD ortalaması 13,5; AB ortalaması ise 11,5'dir (OECD, 2011). Türk eğitim sistemindeki temel sorun öğretmen/öğrenci oranının büyüklüğünden ziyade, bu oranın bölgeler, iller ve okullar arasında farklılaşmasıdır. Örneğin, Bayburt'ta öğretmen öğrenci oranı 15 iken, bu oran İstanbul'da 28, Şanlıurfa'da 33 ve Gaziantep'te ise 30'dur. Öğretmen/öğrenci oranının eşitsiz dağılımına, bazı bölgelerde aşırı yüksek olmasına rağmen, son yıllardaki öğretmen istihdam politikalarının bir sonucu olarak, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde öğretmen/öğrenci oranlarında oldukça önemli gelişmeler sağlanmıştır. Örneğin, 2006-2007 yılında Şırnak'ta 47, Hakkâri, Van ve Urfa gibi yerlerde ise 40'ın üzerinde olan öğretmen öğrenci oranları (MEB, 2007a) 35'ten aşağıya inmiştir.

Okul kaynakları olarak tanımlanacak olan, okulların fiziksel altyapısı, teknolojik donanımı, sınıfların büyüklüğü, öğretmen-öğrenci oranları, daha öncede ifade ettiğimiz üzere, eğitim sisteminin kalitesini ve öğrenci performansını doğrudan açıklayan bir faktör değildir. Sınıf mevcutlarının, öğretmen/öğrenci oranlarının azalması, okulların fiziksel ve teknolojik imkânlarının gelişmesi, başarı/kalite üzerinde doğrudan etkisi olmasa dahi olumlu çalışmalardır. Bu anlamda Türkiye son yıllarda yaptığı çalışmalarla eğitim göstergelerini geliştirme yönünde önemli çalışmalar yürütmüştür. Fakat okullaşma ve okul kaynaklarını geliştirme konusunda yapılan çalışmalarda iki önemli sorun vardır: ilki, okulların beşeri ve fizikî kaynakları bölgeler, iller ve okullar arasında aşırı farklılaşması, yani kaynakların eşitsiz ve dengesiz dağıtımıdır. Kamu tarafından sağlanan eğitim sisteminde birilerinin kamu kaynaklarından daha fazla faydalanması ve bazılarının ise beşeri ve fizikî kaynaklardan yoksun olması toplumsal adalet adına önemli bir sorundur. İkinci bir nokta ise hem ulusal hem de uluslar arası belgelerde ve projelerde eğitimin kalitesinin okulların nicel göstergelerinin gelişmesi ile sağlanacağı varsayımı ile birlikte son yıllarda oldukça büyük finansal ve beşeri kaynaklar nicel göstergeleri geliştirmek için kullanılmıştır. Özellikle okullara gereğinden fazla teknolojik yatırım yapılmıştır.

3.7. EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETİMİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLER

Eğitimin yönetiminin ademi merkezileşmesi küresel reform modellerinin en temel bileşenlerindendir. Bundan dolayı uluslararası kuruluşlar tüm proje önerilerinde sistemin ademi merkezileşmesini, yerelleşmesini, okuldan yönetim anlayışının gerçekleşmesini proje bileşenlerinden biri olarak tanımlar (bkz. Support to Basic Education Programme, 2003). Türkiye’de uluslar arası kuruluşların öneri ve projelerine ilaveten hükümet programları ve kalkınma planları, eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan çeşitli eğitim plan ve programları, öncelikli olarak eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçiliğini eleştirmiştir. Örneğin Dünya Bankası raporu (2005) eğitim sistemindeki kararların tamamına yakınının merkezi olarak alındığını belirtmiştir. Bu raporlar, Bakanlığın aşırı merkeziyetçi, parçalı ve hantal yapısının projelerin uygulanmasında birçok soruna neden olduğu, projelerin etkinliğini azalttığı, proje final raporlarında ifade etmişlerdir (bkz. Support to Basic Education Programme, 2007; World Bank, 2004; 2008).

Eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçiliğini eleştirilen ulusal ve uluslar arası belgeler, okulların kendi personelini seçme, müfredat belirleme gibi konularda sisteminin ademi merkezileşmesi adına illere ve okullara yetki devri konusunda çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim sisteminin ademi merkezileşmesi Türkiye’nin genel kamu reformu tartışması çerçevesinde ele alınan ortak bir taleptir (örn. DPT, 2000, 2006; Dülger, 2002; 60. Hükümet Programı, 2007; MEB, 2009c; OECD, 2007b; Support to Basic Education Programme; 2003; World Bank, 2005) Fakat tüm bu önerilere, hazırlanmış plan ve programlara rağmen Bakanlığın merkez teşkilatını sadeleştirme, yönetim ve karar alma mekanizmalarını merkezileştirme konusundaki ikircikli tavır devam etmiştir. Örneğin, *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı* bir yandan hükümet programları, kalkınma planları, Milli Eğitim Şura’larında belirtilen öneriler çerçevesinde eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasından bahsederken, diğer yandan bakanlık merkez bürokrasinin aşırı büyük yapısının küçülmesi konusunda çekingen bir tutum sergilemiştir: “Eğitim sisteminin yönetsel üst yapısının sorgulanması ve problem olarak tanımlanmasında sorun, Bakanlığı küçültmek ya da büyütme değil,

temel işlevlerini etkin ve verimli olarak yürütmesini sağlayacak teşkilat yapısının oluşturulamaması” olarak tanımlamıştır (2009c, s.185).

14.09.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile birlikte Bakanlık merkez teşkilatının yapısı köklü bir dönüşüm yaşamıştır. Kanun Hükmünde Kararnamenin yayımlanmasından önce on altı ana hizmet on üç yardımcı hizmetlerle ilgili genel müdürlük, buna ilaveten Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve birçok başka kurul ve müşavirlikten oluşan Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı’nın aşırı büyük ve parçalı bir yapısı vardı. Örneğin, Ortaöğretimden sorumlu altı farklı genel müdürlük vardı. Bu genel müdürlüklerden beşi eğitim ile –Kız Teknik, Erkek Teknik, Ticaret ve Turizm, Din İşleri ve Çıraklık ve Yaygın Öğretim- ilgiliydi. Bu parçalı yapı koordinasyon eksikliğine, işlemlerin tekrarına ve diğer birçok soruna neden olmaktaydı. Kanun Hükmünde Kararname öncelikli olarak bürokratik işlemlerin hızlanmasını, parçalı ve dağınık yapıyı ortadan kaldırmayı hedeflemiştir. Bunun sonucu olarak 40’a yakın hizmet biriminden oluşan bakanlık merkez teşkilatı, 10 ana hizmet genel müdürlüğü iki yardımcı hizmet genel müdürlüğü olmak üzere toplan 19 hizmet birimi şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. Kanun Hükmündeki Kararname ile bakanlığın merkez teşkilatı sadeleşmiştir. Ancak Kararname ile karar alma mekanizmalarında herhangi bir yapısal dönüşüm yaşanmamıştır. Personel istihdamı, müfredat, okulların finansmanı gibi çeşitli konular hala merkezi olarak planlanmaktadır.

Eğitim sistemindeki merkeziyetçi yapının görüldüğü en temel noktalardan biri de öğretmen istihdamı, yer değiştirmesi ve okul yöneticilerinin seçimi gibi personel ile ilgili işlemlerdir. Öğretmenlerin her türlü atama ve yerleştirme işlemleri merkezi²⁴ olarak gerçekleşmektedir. Türkiye’de öğretmen istihdamı merkezi olarak düzenlenen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’nda elde edilen puan üstünlüğüne göre yapılmaktadır. Öğretmen yer değiştirme süreci de benzer şekilde hizmet puanları üstünlüğüne göre merkezi olarak gerçekleşmektedir (Özoğlu, 2010).

²⁴ İl milli eğitim müdürlükleri, görevlendirme ile öğretmenlerin yerlerini değiştirebilmekte, bir okulda çalışan bir öğretmeni farklı bir okulda görevlendirebilmektedir.

Okul yöneticilerinin atanması ve yer değiştirmesi de merkezi olarak yapılmaktadır. Okul yöneticileri ataması eğitim sisteminde önemli bir sorun olmuştur. Zaman zaman çıkarılan MEB yönetici atama yönetmelikleri, kayırmacılığa imkân tanıdığı gerekçesi ile bazı eğitim sendikaları, ilgili yönetmeliklerin iptali ve yürütmenin durdurulması için Danıştay’a dava açmışlardır. Eğitim yöneticisi atanmasında takip edilen son yöntem ise oldukça nesnel bir şekilde değerlendirilen, çoktan seçmeli sorulardan oluşan Eğitim Kurumları Müdür Başyardımcılığı ve Müdür Yardımcılığı/Müdürlük Seçme Sınavında elde edilen puana göre yapılmaktadır. Müdür yardımcısı olarak ilk atamada tek kriter merkezi sınavda alınan puandır (MEB, 2011c).

Türkiye’de öğretim yöntemleri ve müfredatlarda merkezi olarak belirlenmektedir. Müfredat reformu ile birlikte daha esnek bir programın olacağı belirtilmişti. Ancak müfredatlar ve ders kitapları merkezi olarak hazırlanmıştır. Dahası, hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı ile birlikte bir öğretmenin bir ders boyunca yapması gereken her aktivite kılavuz kitapta son ayrıntısına kadar tanımlanmıştır. Örneğin, MEB okullarında kullanılan birinci sınıf matematik dersi kitabında bir sayısının öğretiminde öğretmenin ne yapması gerektiği şu şekilde anlatmıştır:

Öğretmen eline 1 tebeşir, 1 sınıf defteri gibi nesneler olarak öğrencilere gösterir ve şöyle söyler:

1 tebeşir

1 sınıf defteri

Öğretmen, öğrencilerden benzer nesneleri gösterip sayılarını söylemelerini ister. Ancak öğrencilerin her biri ayrı nesneler göstermek zorundadır...

Öğretmen “Bulduğunuz nesnelerin sayısını gösteren bir işaret var mıdır? Biliyor musunuz?” der. Gönüllü öğrencilere söz verir ve bildikleri işareti göstermelerini ister....

Öğretmen önce kendisi göstermek koşuluyla öğrencilere parmakla havada, sonra fasulye, ip, boncuk gibi nesnelerle sıranın üzerinde 1 rakamını yazdırır.

Ders kitabının 12. sayfasındaki etkinlikler, öğrencilerle incelenir. Çalışma kitabının 11. sayfasındaki kutunun içine 1 rakamı yazdırılır. Öğretmen, çalışma kitabındaki soruları okur ve öğrencilerden yanıtlamalarını ister... (Öğün, Pektaş ve Serfiçeli, 2009, s. 31).

Birinci sınıf matematik kılavuz kitabı, derste yapılacak tüm etkinlikleri ayrıntılı bir şekilde tasvir etmiştir. Bu kitaplarda dersin süresi, derse başlangıç için sorulması gereken sorular, kaç öğrenciye hangi sorunun sorulacağı, değerlendirmenin nasıl yapılacağı vb. ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Farklı derslerde de öğretmenin derste yapacağı her şey ayrıntılı olarak tasvir edilmiştir.

Ders planları ve kitaplarda öğretmenin “hata” yapmasına izin vermeyecek şekilde son ayrıntısına kadar tanımlanmıştır. Bu kadar ayrıntılı olarak tanımlanmış kılavuz ve ders kitapları çalışmamızda da görüldüğü üzere öğretmenler tarafından beğenilmektedir. Her ne kadar müfredat reformlarında, derslerde örneklerin yerleştirileceği, öğretmenlerin yeni etkinlikler hazırlayacağı belirtilmiş olmasına rağmen uygulamada kitapların ve müfredatların etkin bir şekilde takip edildiği çalışmamızda gözlenmiştir. Dahası öğretmenler ders planları ve kitaplarda bir değişiklik yapmayı tercih etmedikleri ve yapmakta istemedikleri görülmüştür. Müfredat reformu pilot uygulaması sürecinde yapılan çalışmalarda, eğitim müfettişleri, örnekleri yerleştirmedikleri, müfredatı yerel ve bölgesel unsurlara indirmedikleri belirtilerek öğretmenleri eleştirilmişlerdir (EARGED 2005b; 2005c).

Müfredatların ve ders kitaplarının dersleri son ayrıntısına kadar tanımlamasını politikacılar, eğitim bürokratları ve eğitimciler farklı gerekçelerle istemektedir. Anderson-Levitt (2003) müfredatların ve ders kitaplarının son ayrıntısına kadar tanımlanmasında iki önemli gerekçeye dikkat çeker: öğretmenlerin bilgi ve düzeylerinin yetersizliğine yönelik inancın politikacılar ve politika yapıcılarda var olması; derslerde anlatılacak olan her ayrıntının çeşitli nedenler dolayısıyla denetlenmek istenmesi. Benzer bir şekilde Türkiye’de derslerde “sakıncalı ve farklı” açıklamaların çocuklara yapılmasını engellemek ve öğretmenlerin niteliğinin sorunlu olduğu, ön-tanımlı plan ve kitap kullanımının en temel nedenidir. Öğretmenlerin de bu yönde algısı vardır: farklı zamanlarda yaptığım görüşmelerde kimi öğretmenler, bazı öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin çok yetersiz olduğunu ve bu kadar ayrıntılı bir kitabın mutlaka gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilaveten çalışma kapsamında yaptığımız görüşmelerde öğretmenler, merkezi sınavlarda öğrencilerin dezavantajlı olmaması, öğrenci ve velisi karşısında sorun yaşamaması için müfredatı ve kitapları ayrıntılı olarak takip ettiklerini

belirtmişlerdir. Bir diğer neden ise patrimonyal ve aşırı merkezi, her şeyi denetleyen devlet geleneğinin hakim olduğu siyasal kültürde, bireylerin karar vermeden çekinmesi, onların aşırı merkezi yapıyı onaylamasını pekiştirmektedir. Kültürel olarak, öğretmenler ders planı hazırlama ve planlarda değişiklik yapma konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Bunun en somut örneklerinden biri ise şudur: 1995 yılında müfredatların yerleştirilmesi konusunda yürütülen pilot çalışmada Ankara'daki ilçelerin çoğu müfredat geliştirme çalışmalarına katılmamış, yalnızca iki ilçe bu yönde bir çalışma hazırlamıştır (EARGED, 1997).

Eğitim sistemindeki merkeziliğin bir diğer göstergesi ise üst öğrenime öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde sınavların belirleyiciliğidir. Ortaöğretime ya da yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme için merkezi olarak düzenlenen OKS/SBS ve ÖSS, YGS ve LYS gibi merkezi sınavlar kullanılmaktadır. Merkezi olarak düzenlenen bu sınavlar sonrasında öğrenciler puan üstünlüğü ve tercihlerine göre merkezi olarak bir üst öğrenim kurumuna yerleştirilmektedir. Bu merkezizetçi yaklaşım okullarda öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde de görülmektedir. Öğretmenin kaç soru sorması gerektiği, soruları nasıl hazırlayacağı yönetmeliklerde tanımlanmıştır. Örneğin ilköğretimde klasik sınavda üç, ortaöğretimde beş sorudan az olmayacağı, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı açık uçlu, doğru/yanlış, tamamlamalı ve benzeri sınav türlerinde soru sayısının çok ve soruların kısa cevaplı olması, sınavda “ağırlık bir önceki işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda” hazırlanması, müzik, beden eğitimi gibi dersler haricinde her bir dersten dönemde en az birinin ortak olarak yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2008c; 2008ç).

Eşitlik ve adaletin sağlanması, nepotizm (kayırmacılık) ve klientalismi engellemesi için öğretmen ve idareci atama ve yer değiştirme işlemlerinde merkezilik daha da artmakta, öğrencilerin bir üst öğrenime yerleşmesinde tüm kademelerde merkezi sınavlar kullanılmaktadır. Dahası, müfredatlar ve ders kitapları bir değişiklik yapılmadan sonuna kadar takip edilmekte; öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları yakın takibe alınmaktadır. Merkezileşme, Türkiye’de politik programların ve projelerin aksine, hem politikacılar hem de toplumun farklı kesimleri tarafından özellikle arzulanan bir unsurdur. Nepotizm ve klientalizm korkusuna ek olarak, güçlü merkezi devlet

anlayışından gelen kültürde, iktidar yetkilerini paylaşma konusunda cimri davranması, buna ilaveten patrimonyal kültürün sonucu olarak kitlelerin kendilerinin karar almak ve kararları uygulamak yerine her şeyi devletten beklemesi; merkezi denetimin azaldığı, daha yerelden yönetim sürecinde ülkenin bölüneceği, “sakıncalı” düşüncelerin yayılacağı korkusu merkeziliğin giderek büyümesini pekiştirmektedir. Bunun sonucu olarak da, eğitim kararlarının alınmasında, eğitim personelinin istihdamında ve yer değiştirmesinde, öğretim müfredatlarının hazırlanmasında, ölçme ve değerlendirmede merkezileşme zaman içinde daha da büyümüştür. Özellikle nepotizm ve klientalizm, buna ilaveten aşırı merkezi devletçilik ve patrimonyalizm ile çevrili sosyo-politik yapıda, eşitlik ve adaletin sağlanması ve kayırmacılığın engellenmesi, diğer yandan kişilerin karar almaktan, hatta kendilerine sunulan yetkileri kullanmaktan çekinmesi eğitim sisteminin yönetimindeki merkeziliği pekiştirmiştir.

3.8. EĞİTİMDE KALİTE SORUNU

Son on yılda okulların fiziki ve beşeri kaynaklarını geliştirmeye, müfredat ve öğretim yöntemlerini yenilemeye yönelik birçok çalışma yapıldığı belirtilmişti. Özellikle eğitim sistemine ilişkin nicel göstergelerde, okullaşma oranlarını geliştirme, sınıf mevcutlarını ve öğretmen/öğrenci oranlarını azaltma okulların fiziki ve teknolojik altyapılarını geliştirme, öğretim yöntemlerini ve müfredatları yenileme konusunda uluslararası kuruluşların beşeri ve finansal desteği ile birçok önemli çalışma yapılmıştır. Tüm bu çalışmaların eğitim kalitesinde ve öğrencilerin öğrenme performanslarının artmasında nasıl bir etkisi olduğu oldukça önemli bir noktadır. Daha önce tartışıldığı üzere öğrenci performanslarının hem ulusal hem de uluslar arası öğrenci başarıları değerlendirme çalışmalarında oldukça vasat olduğu, öğrencilerin okullardan yeteri kadar bilgi ve beceri elde edemediği mezun oldukları, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hayatta kullanamadıkları, okullarda küresel dünya ve bilgi toplumu değerlerinden uzak bir eğitim anlayışının olduğu gerekçeleri ile son yıllarda eğitim sisteminde birçok reform yapılmıştır. Bu şikâyetlerin aslında oldukça somut bir zemini vardır. Kademeler arası geçiş sınavları, ulusal düzeyde uygulanan ÖBBS ve uluslararası olarak düzenlenen PISA, TIMMS ve PIRLS gibi çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında Türkiye’de öğrencilerin oldukça yetersiz bilgi ve beceriye sahip bir şekilde sistemden mezun

oldukları tespit edilmiştir. Dahası, öğrenci performansı uluslararası olarak kıyaslandığı zaman, Türkiye'nin uluslararası ligdeki performansının oldukça yetersiz ve zayıf olduğu gözlenmiştir. Bu vasatlığı aşmak adına gerçekleştirilen reformların eğitimin kalitesinde nasıl bir dönüşüme neden olduğu reformların etkisini görmek açısından önemlidir. Eğitimin kalitesindeki yaşanan gelişmeler iki parametre ekseninde ilk olarak öğrenci performanslarının zaman içinde nasıl bir gelişme yaşadığı; ikinci olarak öğrenci başarılarının sosyoekonomik yapı ve bölgelere göre nasıl farklılaştığı noktalarında inlenmiştir. Bunun için son yıllarda düzenlenen ulusal –OKS/SBS, ÖSS, YGS/LYS ve ÖBBS- çalışmalar ve uluslar arası çalışmaların –PIRLS, TIMMS ve PISA- verileri kullanılacaktır.

Ulusal olarak hazırlanan sınavlarda öğrenci başarılarında nasıl bir değişim yaşandığına bakıldığında, her yıl üniversiteye geçiş sınavlarında “sıfır” puan alan yani puanı hesaplanamayan öğrenci sayısının otuz bin civarında olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 8). Başka bir ifade ile on bir ya da on iki yıllık lise öğretimi sonrasında üniversiteye geçiş sınavlarında öğrencilerin yaklaşık %2'lik bir kesimi sıfır puan almışlardır. On bir ya da on iki yıllık öğrenim hayatı sonrasında, üniversiteye geçiş sınavlarında (öğrencilerin ayrıca okul dışı kaynaklardan faydalandıkları, dershaneye gittikleri de hesaba katılırsa) çeşitli testlerde bir net dahi yapamayan öğrenci sayılarının fazlalığı eğitim sisteminin kalitesine ilişkin sorunları açık olarak göstermektedir. Örneğin ÖSS 2009 verilerine göre sınava giren öğrencilerin (sıfırcılar hariç) %2'si Türkçe, %7'si Sosyal Bilimler 1, %23'ü Matematik 1 ve %58'i Fen Bilimleri 1 testinden bir netten daha az yapmışlardır (ÖSYM, 2009). Tablo 8 incelendiğinde benzer performansın daha önceki yıllarda da gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 8. Yükseköğretime geçiş sınavlarında çeşitli testlerde bir ve daha aşağısında net yapan öğrenci sayıları

Yıl	Türkçe	Sos.Bil.1	Mat 1	Fen Bil.1	Puanı hesaplanan öğrenci sayısı	Puanı hesaplanamayan öğrenci sayısı (sıfırcılar)
2006	34945	141653	310913	959883	1.482.438	27.864
2007	33321	133834	355474	881455	1.567.773	47.587
2008	13906	111846	309356	862647	1478881	25652
2009	25194	88101	299059	745036	1294074	29927

Kaynak: ÖSYM 2006, 2007, 2008 ve 2009 verilerinden derlenmiştir.

Benzer bir şekilde ortaöğretim geçiş sınavlarında yine binlerce öğrenci “sıfır çekmekte” ve her bir testte oldukça düşük oranda soruları doğru cevaplamaktadır. Tablo 9’da bakıldığı zaman öğrencilerin net oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir: örneğin 2004 yılında sınava giren öğrencilerin ortalama matematik neti 1,50’dir. 2003-2009 yılları arasında hem ortaöğretim hem de yükseköğretim geçiş sınavlarında öğrencilerin fen bilimleri ve matematik performanslarına bakıldığında performansın oldukça düşük olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 9).

Tablo 9. Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarında elde edilen ortalama netler (2003-2009)

	Ortaöğretime geçiş sınavı				Üniversiteye giriş sınavı			
	Ortalama matematik neti	Soru sayısı	Ortalama Fen bilgisi neti	Toplam soru sayısı	Ortalama matematik neti	Toplam soru sayısı	Ortalama Fen bilimleri neti	Toplam soru sayısı
2009	2.35	20	5.25	20	9.0	30	4.0	30
2008	3.70	25	5.29	25	8.6	30	3.9	30
2007	3.35	25	5.73	24	7.7	30	4.3	30
2006	1.70	25	6.32	25	7.8	30	2.8	30
2005	2.35	25	4.79	24	7.6	45	3.9	45
2004	1.50	25	4.70	25	7.9	45	4.8	45
2003	3.11	25	3.63	25	10.1	45	5.6	45

Kaynak: (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012)

Ulusal olarak düzenlenen kademeler arası geçiş sınavlarının sonuçları, iki önemli bulguya işaret etmektedir: Öğrenciler ilköğretimden ya da ortaöğretimden oldukça yetersiz bilgiler ile mezun olmaktadır. İkinci olarak uygulanan reformlar sonrasında öğrenci performanslarında bir değişim olmamıştır. Eğitim reformlarının etkisini hemen göstermesi beklenmemektedir. Ancak ortaöğretime geçiş sınavları ortalamalarına

bakıldığında, soruların müfredat ile ilişkisinin güçlendirilmesine, reformların üzerinden beş yıl geçmesine rağmen öğrenci performansları hâlâ hayli düşüktür. Açıkçası Türkiye’deki kademeler arası geçiş sınavlarının, soru sayısı, soru tipi, soruların niteliğinin sıklıkla değişmesi, öğrenci performanslarının değişimine ilişkin anlamlı sonuçlar çıkarmaya engeldir. Fakat tüm bu kısıtlamalara rağmen, bu sınav verileri öğrencilerin önemli bir kesimin okul hayatı boyunca temel bilgileri elde etmeden sistemden mezun olduklarını göstermektedir. Yaklaşık son on yıldır, hala binlerce öğrenci, merkezi sınavlarda temel bilgileri içeren sorulara bir doğru yanıt dahi verememektedir. Örneğin hala birçok öğrenci çok basit matematiksel soruları çözme becerisinden uzaktır. Bu sonuçlar reformların başarısızlığından daha çok, öğrencilerin yetersiz bilgi ve beceri ile sistemden mezun olduğunu göstermektedir.

Öğrenci performanslarına ve öğrencilerin yeterlilik düzeylerini ölçmeye çalışan ilki 2002 yılında uygulanan ÖBBS çalışması, eğitim sisteminin performansının yaşadığı değişimi görmek açısından önemli veriler sunmaktadır. ÖBSS 2002 sonuçlarına göre, öğrenci başarılarının %50’nin altında kaldığı görülmektedir. Bu sonuçlardan ne bakanlık ne de eğitim bürokratları memnun olmadıklarını açıkça ifade etmişlerdir (EARGED 2002). 2005 ve 2008 yılında da tekrar edilen ÖBBS sınavlarında kısmen ilerleme sağlanmış olmasına rağmen ulusal raporlarda ifade edildiği üzere öğrencilerin başarı düzeyleri hayli düşüktür (EARGED, 2007a; 2007b; 2007c; 2007ç; 2009).

Tablo 10. ÖBBS 2002-2005-2008 Testlerinde elde edilen mutlak başarı yüzdeleri

Sınıf	Türkçe			Matematik			Fen ve Teknoloji			Sosyal Bilgiler		
	2002	2005	2008	2002	2005	2008	2002	2005	2008	2002	2005	2008
4. Sınıf	43	46	50	40	45	53	40	45	63	41	47	49
5. Sınıf	51	59	62	46	49	52	46	49	47	43	48	52
6. Sınıf	45	50	55	38	37	35	38	37	48	36	42	49
7. Sınıf	48	51	51	36	37	40	36	37	44	40	41	47
8.Sınıf	53	59	63	41	45	46	41	45	49	47	50	51

Kaynak: (EARGED, 2007a; 2007b; 2007c; 2007ç; 2009) verilerinden derlenerek hazırlanmıştır.

ÖBBS sonuçlarına göre öğrenci başarılarında çok az bir oranda gelişme görülmektedir. Öğrenci performanslarındaki bu gelişmenin temel gerekçesinin ne olduğu konusunda ise herhangi bir çalışma yoktur. Ancak ÖBBS sonuçları hala bölgeler arası eşitsizliğin ve sosyoekonomik temelli eşitsizliğin varlığının devam ettiğini göstermektedir. Öğrenci başarılarının Doğu illerinden Batıya doğru gittikçe arttığı görülmektedir (EARGED, 2002; 2007a; 2007b; 2007c; 2007ç; 2009).

IEA tarafından gerçekleştirilen TIMMS çalışmaları, politika yapıcılar, müfredat uzmanları ve araştırmacıların eğitim sistemlerinin performansını daha iyi anlamak için matematik ve fen bilimleri performansını uluslararası olarak karşılaştıran bir çalışmadır. Bu çalışmalarda, anketler, video kayıtlar, öğretim materyallerinin analizi, ayrıca katılımcı ülkelerin matematik ve fen bilimleri öğrenme ortamlarını incelemektedir. Eğitim sistemi, müfredat, öğretmen ve okul özelliklerini, öğretim uygulamalarını, matematik ve fen bilimleri öğretim ortamlarını ayrıntılı olarak tasvir eden veriler derlenir. TIMSS çalışmaları öğrencilerin akademik bilgilerini ölçmeye yönelik, müfredat ile daha uyumlu bir çalışmadır (Mullis vd., 2000, s. 13). İlki 1995 yılında düzenlenen ve her dört yılda bir organize edilen bu çalışmaya Türkiye ilk kez 1999 yılında katılmıştır. Türkiye 2003 yılında düzenlenen çalışmaya katılmamış ve fakat sonraki TIMSS çalışması döngülerine -2007 ve 2011- katılmıştır. TIMSS 1999 sonuçlarına göre Türkiye matematik testinde 38 ülke arasında 31. olmuş ve daha da önemlisi uluslararası ortalamanın 60 puan altında performans sergilemiştir. Fen bilimleri testinde ise 38 ülke arasında 33. olmuştur. Dahası öğrencilerin üçte birinden daha fazlası her iki testte de en kötü çeyreği altında yer almıştır. Bu sınavların en başarılı ülkeleri ise Uzak Doğu ülkeleri olmuştur. (EARGED, 2003b). TIMSS 2007 sonucuna göre Türkiye, katılımcı ülkeler arasında Matematik testinde 49 ülke arasında 30. olmuş, 1999 testine göre ortalamasını üç puan daha yükselterek 432'ye yükseltmiştir. 2007 yılında uluslararası ortalama çok düştüğünden Türkiye'nin performansı uluslararası ortalama daha çok yaklaşmıştır. Ancak başarılı ülkeler ile arasındaki mesafe açık bir şekilde var olmaya devam etmiştir. Fen bilimleri testinde ise 49 ülke arasında 31. olmuş 1999 yılına göre ortalama başarı 21 puan artmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. TIMSS çalışmalarında Türkiye'nin başarı ortalaması

Yıl	Matematik					Fen Bilimleri				
	Katılan ülke sayısı	Türkiye'nin sıralamadaki yeri	Uluslar arası ortalama puan	Türkiye Ortalama puanı	En kötü çeyreğin altındaki öğrenci oranı	Katılan ülke sayısı	Türkiye'nin sıralamadaki yeri	Uluslar arası ortalama puan	Türkiye Ortalama puanı	En kötü çeyreğin altındaki öğrenci oranı
1999	38	31	487	429	%35	38	33	488	433	%38
2007	49	30	500	432	%41	49	31	500	454	%29

Kaynak: (Martin vd., 2000; 2008; Mullis, 2000; 2008) derlenerek hazırlanmıştır.

TIMSS çalışmaları, uluslararası ligdeki sıralamadan çok daha önemli sonuçları göstermektedir. Öğrenci başarıları bölgelere, sosyoekonomik ve kültürel yapıya göre - uluslararası ortalamanın da üzerinde- farklılaşmaktadır. Bölgesel olarak hala Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde öğrenci performansları diğer illere göre hayli düşüktür. Matematik ve Fen bilimleri ortalama puanlarına göre Marmara ve İç Anadolu Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesinden yaklaşık 30 puan, Güneydoğu Anadolu Bölgesinden ise yaklaşık 50 puan daha yüksektir (EARGED, 2003).

TIMSS 2007 matematik ve fen bilimleri çalışmaları sonuçlarına göre, ebeveynlerinin eğitim düzeyi Türkiye'deki öğrencilerin başarılarını açıklamadaki en önemli faktördür. Üniversite mezunu ebeveyne sahip olan bir çocuk, ebeveyni ilköğretimden daha düşük eğitim seviyesine sahip çocuğa göre matematik testinde ortalama 169 puan (Mullis, 2008. ss. 146-147), fen bilimleri testinde ise ortalama 135 puan daha yüksek almıştır (Martin vd, 2008, s. 141). Ailenin kültürel düzeyini gösteren bir diğer faktör olan kitap sahibi olma yine Türkiye'de öğrenci başarılarını açıklamada oldukça önemlidir. Evinde 100 ve üzeri kitap bulunan çocuklar evinde 10'da az kitaba sahip çocuklardan matematik testinde 116 puan, fen bilimlerinde ise 91 puan daha fazla almıştır. Bilgisayar ve internet sahibi olmak ise öğrenci başarısını belirleyen bir faktör olarak ortaya çıkar ancak bahsedilen iki faktöre göre çok anlamlı değildir. Türkiye'de

bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olan çocuklar, sahip olmayan çocuklardan matematik dersinde 45 ve fen bilimleri dersinde ise 55 puan daha fazla almışlardır (Mullis vd, 2000; 2008; Martin vd., 2000; 2008). TIMSS verileri uluslar arası karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ebeveynlerin eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı gibi faktörler Türkiye'deki öğrenci başarılarını çok daha yüksek oranda açıklamaktadır.

TIMSS 1999 ve 2007 çalışmalarına karşılaştırmalı olarak bakıldığında, Türkiye'deki öğrencilerin performanslarında zaman içinde kısmi bir ilerleme yaşanmıştır. Örneğin, Matematik testinde ileri düzeyde başarı sergileyen öğrenci oranı %1'den %5'e, fen bilimlerinde ise %1'den %3'e yükselmiştir. Yüksek düzey başarı sergileme oranı ise matematik testinde %6'dan %10'a; fen bilimlerinde ise %5'ten %13'e yükselmiştir. TIMSS çalışmalarında en kötü çeyreğin altındaki öğrenci oranı (TIMSS sınavında low benchmark'tan daha aşağı performans sergileyen) matematik %35'ten %41'e yükselmiştir. Fen bilimleri testinde ise en kötü çeyreğin altında performans sergileyen öğrenci oranı %38'den %29'a inmiştir (Tablo 11). TIMSS standartlarına göre hala Türkiye'deki öğrencilerin %67'si matematikte %60'ı ise fen bilimleri testlerinde alt ve en alt düzeyde performans sergilemektedir. Singapur, Hong Kong, Japonya gibi ülkelerde ise alt ve en alt düzeyde performans sergileyen öğrenci oranları %10-14 arasında değişmektedir. Kore Singapur ve Japonya'da ise en alt düzeyde performans sergileyen öğrenci oranı %3'ten küçüktür (Mullis vd. 2000; 2008, Martin, 2000; 2008). Okul ve müfredat bilgisini ölçmeye yönelik TIMSS çalışmasında Türkiye'nin performansının, uluslararası ligdeki konumunun oldukça vasat olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin temel bilgi ve becerilerden yoksun olduğunu, okul hayatları boyunca öğrencilerin yeterli bilgi ve beceriyi kazanamadığını, okullardaki eğitimin niteliğinde sorunların devam ettiğini göstermektedir. Daha da önemlisi, öğrenci başarıları yaşanan coğrafi bölge, sosyoekonomik ve kültürel yapıya göre değişmektedir. Başka bir ifade ile eğitimde eşitsizliğin oldukça derin olduğu görülmektedir.

Uluslararası karşılaştırmalı çalışmaların en ünlüsü olan PISA çalışmalarına bakarak reformlar sonrasında eğitim sisteminde nasıl bir gelişme yaşandığı görülebilir. Türkiye

üç yılda bir uygulanan PISA çalışmalarına düzenli olarak katılmıştır. Bundan dolayı PISA çalışması eğitim sisteminde yaşanan gelişmeleri görme açısından önemlidir. PISA 2003 sonucuna göre Türkiye tüm testlerde AB ülkelerinden daha başarısız ve OECD ülkeleri arasından ise sadece Meksika'dan daha iyi performans sergilemiştir. PISA 2003 matematik testinde Türkiye 423 puan ortalamasına sahiptir ve OECD ülkeleri arasında sadece Meksika'dan daha iyidir. Daha önemlisi öğrencilerin %27,7'si birinci düzeyin altında, %52,3'ü ise temel yeterlilik düzeyi olan ikinci düzeyin altında yer almıştır. Öğrencilerin yalnızca dörtte birlik bir kesimi temel yeterlilik düzeyinin üstüne performans sergilemiştir. Bölgelere göre öğrenci başarıları ise anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (EARGED, 2005a). PISA 2003 okuma testi sonuçlarına göre Türkiye ortalaması 441 puanla OECD ülkeleri arasında sadece Meksika'dan daha iyi performans sergilemiştir. Öğrencilerin %37'si okuma testinde birinci düzey ve altında performans sergilemiştir. Dahası, her bir düzeyde temel yeterlilik düzeyinin altındaki öğrenci sayısı oldukça fazladır (bkz. Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14). Bundan daha önemlisi ise bölgeler arasında öğrenci başarıları aşırı farklılaşmakta, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri tüm testlerde diğer bölgelere göre daha başarısız sonuçlar almaktadır. Benzer bir tablo fen bilimleri testinde de görülmektedir (EARGED, 2005a; 2010a; 2010b).

Tablo 12. Türkiye'nin PISA 2003, 2006 ve 2009 Matematik başarı ortalaması

Yıl	Katılan ülke sayısı		Türkiye'nin sıralaması		Türkiye ortalama puanı	Temel düzeyinin öğrenci oranı
	Genel	OECD	Genel	OECD		
2003	40	29	33	28	423	%52,3
2006	57	30	43	29	424	%52,1
2009	65	33	41	31	445	%42,2

Kaynak: (EARGED, 2005a; 2010a; 2010b) verilerden derlenerek hazırlanmıştır.

Tablo 13. Türkiye'nin PISA 2003, 2006 ve 2009 Fen Bilimleri başarı ortalaması

	Katılan ülke sayısı		Türkiye'nin sıralaması		Türkiye ortalama puanı	Temel düzeyinin öğrenci oranı	yeterlilik altındaki
Yıl	Genel	OECD	Genel	OECD			
2003	40	29	33	28	434	%38,6	
2006	57	30	43	29	427	%42,4	
2009	65	33	42	31	454	%29,9	

Kaynak: (EARGED, 2005a; 2010a; 2010b) verilerden derlenerek hazırlanmıştır.

Tablo 14. Türkiye'nin PISA 2003, 2006 ve 2009 okuma başarı ortalaması

	Katılan ülke sayısı		Türkiye'nin sıralaması		Türkiye ortalama puanı	Temel düzeyinin altındaki Öğrenci oranı	yeterlilik altındaki
Yıl	Genel	OECD	Genel	OECD			
2003	40	29	32	28	441	%37	
2006	56	29	37	28	447	%32,2	
2009	65	33	39	31	464	%31,7	

Kaynak: (EARGED, 2005a; 2010a; 2010b) verilerinden derlenerek hazırlanmıştır.

PISA 2006 sonuçlarına göre, fen Bilimlerinde Türkiye 424 ortalama puan ile 30 OECD ülkesi arasında 29.; katılımcı 57 ülke arasında ise 43. sırada yer almıştır. Fen bilimleri okuryazarlığında Türkiye'den hiçbir öğrenci en yüksek (altıncı) düzeyde başarı sergilememişken, öğrencilerin %0,9'u beşinci düzeyde performans sergilemiştir. Öğrencilerin %12,9'u birinci düzeyin altında, %33,7'si ise birinci düzeyde performans sergilemiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin %42,4'sı temel yeterlilik düzeyinin altında performans sergilemiştir. Dahası, öğrencilerin %77,9'u temel yeterlilik düzeyi olan ikinci düzey ve aşağısında performans sergilemiştir (EARGED, 2010a).

Öğrenci başarılarının bölgesel olarak nasıl farklılaştığına bakıldığında Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerindeki öğrenciler diğer bölgelerdeki öğrencilerden hayli düşük başarı sergilemiştir. Fen Bilimleri ortalaması en yüksek olan Akdeniz Bölgesi ile en düşük olan Güneydoğu Anadolu Bölgesi arasında 76 puanlık bir fark, Doğu Anadolu ile ise 72 puanlık fark vardır. Ege Bölgesi ortalaması, Akdeniz bölgesine benzerdir. Marmara, İç Anadolu ve Karadeniz bölgelerinin performansları birbirine benzer ve Türkiye ortalamasına yakındır. PISA 2006 ulusal raporunda bölgesel olarak öğrencilerin hangi yeterlilik düzeyinde performans sergiledikleri de analiz edilmiştir. Bu sonuçlar bölgesel olarak öğrenci başarılarının farklılaşmasını daha açık olarak göstermektedir. Doğu Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin %27,7'si, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin %21,2'si birinci yeterlilik düzeyinin altında -ulusal ortalama %12,9- başarı göstermiştir. Bu iki bölgede öğrencilerin %67'si birinci yeterlik düzeyi ve aşağısında performans sergilemiştir. Akdeniz Bölgesinde ise öğrencilerin %33'ü birinci ve birinci düzeyin altında performans sergilemiştir. Dahası Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerindeki hiçbir öğrenci fen bilimleri testinde beşinci ve altıncı yeterlilik düzeyinde yer almamıştır (EAERGED, 2010a).

PISA 2006 sonuçlarına göre matematik testinde Türkiye 424 puan ile 30 OECD ülkesi arasında 29., 57 katılımcı ülke arasında ise 43. sırada yer almıştır. Öğrencilerin %24'ü birinci yeterlilik düzeyinin altında, %28,10'u ise birinci yeterlilik düzeyinde performans sergilemiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin yarıdan fazlası temel yeterlilik düzeyinin altında performans sergilemiştir. Öğrencilerin ancak dörtte biri temel yeterlilik düzeyinin üzerinde performans sergilemiştir. Öğrenci başarılarının bölgesel olarak öğrenci performanslarının nasıl farklılaştığına baktığımızda ise en başarısız bölge olan Doğu Anadolu Bölgesi (368) ile en başarılı bölge olan Ege (452), Akdeniz (451) Bölgeleri arasında 80 puanın üzerinde fark vardır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi yine diğer en başarısız bölgedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri sadece en düşük puanı alan bölgeler değildir. Dahası yeterlilik düzeyine bakıldığında bu iki bölgeden hiçbir öğrenci beşinci ve altıncı yeterlilik düzeyinde yer almamıştır. Birinci düzeyin altında yer alan öğrenci oranı Doğu Anadolu'da %48,59, Güneydoğu Anadolu'da ise %35,65'dir. Her iki bölgede de öğrencilerin dörtte üçten fazlası temel yeterlilik düzeyi

olan ikinci düzeyin altında performans sergilemiştir. Bu oran Akdeniz, Ege ve İç Anadolu Bölgelerinde %40 civarındadır (EARGED, 2010a).

PISA 2006 okuma çalışması sonuçlarına göre Türkiye 447 puan ile 29 OECD ülkesi (ABD okuma uygulamasında devre dışı bırakılmıştır) arasında 28.; 56 OECD ülkesi arasında ise 37. olmuştur. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri birinci yeterlilik düzeyinin altında, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi ise temel yeterlilik düzeyinin altında performans sergilemiştir. Bölgelerarası farklılaşmaya baktığımızda Güneydoğu 394 Doğu Anadolu 403, Ege ise 477 ortalama puana sahiptir. Diğer tüm bölgeler ya 450 puanın çok yakınında ya da üzerinde performans sergilemiştir. Bölgesel olarak öğrenci yeterliliklerine bakıldığında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde öğrencilerin yarısı birinci düzey ve altında performans sergilerken diğer tüm bölgelerde bu oran üçte bir ile dörtte bir arasında değişmektedir (EARGED, 2010a).

PISA 2009 okuma becerilerine göre Türkiye 464 ortalama puan ile OECD ortalamasının altında ve 33 OECD ülkesi arasında 31. sırada, 65 katılımcı ülke arasında ise 39. sıradadır. PISA 2009 okuma testinde öğrencilerin %24,5'u birinci düzey ve altında, %32,2'si ise ikinci düzeyde performans göstermişlerdir. Diğer yandan en yüksek düzeyde performans sergileyenlere bakıldığında ise öğrencilerin sadece %1,8'i beşinci düzeyde performans sergilemiştir. Bölgeler arasında yeterlilik düzeyine bakıldığında Güneydoğu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerindeki öğrencilerin yaklaşık %40'ı temel düzeyin altında performans sergilerken Ege ve Akdeniz bölgesinde bu oranlar çok daha düşüktür. Okuma becerisine göre bölgeler arasında ciddi farklar söz konusudur. Batı Anadolu Bölgesi ortalama puanı 481 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ise 60 puan daha düşük bir başarı sergilemiştir. Ortadoğu Anadolu Bölgesi 430 puan ortalamaya sahipken diğer tüm bölgeler en az ortalama 460 başarı puanına sahiptir (EARGED, 2010b).

PISA 2009 matematik sonuçlarına göre Türkiye 33 OECD ülkesi arasında 31., 65 katılımcı ülke arasında 41. olmuştur. Altıncı düzeyde yer alan öğrencilerin oranı %1,3'dür. Yine temel yeterlilik düzeyi olarak kabul edilen ikinci düzeydeki öğrencilerin oranı %42,2'dir. Yine bölgesel olarak Güneydoğu Anadolu 394 puan ile en düşük

performans sergileyen bölge iken Akdeniz bölgesi 462 puan ile en yüksek başarı sergileyen bölgedir. Ortadoğu Anadolu ise 414 başarı puanı ile en düşük başarı sergileyen ikinci bölgedir. Dahası bölgeler arasında yeterlilik düzeylerine bakıldığında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin %65'i Ortadoğu Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin %59'u ikinci düzeyin altında performans sergilemişken diğer bölgelerde bu oran %30 ile %45 arasında değişmektedir. Batı Marmara'da öğrencilerin %33'ü ve Ege'de ise %30'u temel yeterlilik düzeyinin altında performans sergilemiştir. En yüksek başarı sergileyen -altıncı düzey başarı- öğrenciler Orta Anadolu'da yer alırken, diğer birçok bölgede altıncı düzeyde hiçbir öğrenci yer almamıştır (EARGED, 2010b).

PISA 2009 fen bilimleri okuryazarlığına göre Türkiye 33 OECD ülkesi arasında 31. 65 katılımcı ülke arasında 37. olmuştur. Fen bilimleri testi sonucuna göre altıncı düzeyde hiç öğrenci bulunmazken, ikinci düzeyin altında yani temel yeterlilik düzeyinin altında yer alan öğrenci oranı %2,9'dur. OECD ülkelerinde ortalama olarak öğrencilerin çoğu üçüncü düzeyde yer alırken Türkiye'de öğrencilerin çoğunluğu ikinci düzeyde yer almaktadır. Bölgeler arasında yine anlamlı farklılıklar söz konusudur. Yine en düşük başarı ortalamasına Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğrenciler (410 puan) sahiptir. Orta Anadolu Bölgesinde ise ortalama 429 puandır. Dahası Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğrencilerin %15'i Kuzeydoğu Anadolu'da ise öğrencilerin %11'i birinci düzeyin altında başarı sergilerken bu oran Batı Anadolu'da %3'dür. Kritik bir nokta ise Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı temel yeterlik düzeyi olarak kabul edilen 2. düzeyin altında yer alırken diğer bölgelerde bu oran yaklaşık olarak %20 ile %40 arasında değişmektedir.

Türkiye PISA çalışmalarına ikinci döngüsü olan PISA 2003'den itibaren PISA çalışmalarına düzenli olarak katılmaktadır. Uygulanan en güncel uluslararası çalışma olması ve daha önceki yıllarla karşılaştırma imkânı sunması açısından PISA çalışmaları Türk eğitim sistemi üzerine bazı tespitlerde bulunma imkânı vermektedir. PISA çalışmaları öğrenci performanslarında yaşanan değişimi, başarı dağılımının nasıl olduğunu göstermesi nedeniyle, eğitim reformlarının eğitim sisteminin kalite ve başarısındaki değişimi anlama imkânı sunmaktadır. Üç PISA çalışması dikkate

alındığında Türkiye'nin ortalama puanlarının yükseldiği açıktır. Fakat sıralamadaki yerinde ise bir değişiklik olmamıştır. Bu çalışmada sıralamadan daha önemlisi öğrenci performansının yeterlilikler düzeyinde nasıl bir gelişme kaydettiği ve eğitimdeki eşitliğin sağlanması ile ilgilidir. Çünkü eğitimdeki kalite sadece en yüksek puanı almak ile sınırlı bir olgu değil, bölgesel ve sosyoekonomik değişkenlerin eğitimsel başarıyı belirlemedeki etkisini azaltarak, toplumun tümüne kaliteli ve nitelikli eğitimi sunmak ile ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında –eğitim sisteminin performansını kısmen açıklayan bir çalışma olduğunu dikkate alarak- hala öğrencilerin çok önemli bir kesimi temel yeterlilik düzeyinin altında performans sergilemeye devam etmektedir. Daha da önemlisi ise bölgesel olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler anlamlı bir şekilde daha düşük bir performans sergilemektedir. Üç çalışmada da bu anlamda önemli bir gelişme sağlanmamış, hatta Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki öğrencilerin temel yeterlilik düzeyinin altında performans sergilemeleri konusunda bir değişim yaşanmamıştır.

Yukarıda tartışılan hem ulusal hem de uluslararası sınav ve başarı değerlendirme çalışmalarının her birini tek başına ele alarak eğitim sisteminin niteliği ve kalitesi hakkında bir şeyler söylemek mümkün değildir. Çünkü her sınav belirli bir rasyonalite ile eğitim sisteminin ve öğrenci başarılarının belirli bir yönünü değerlendirmektedir. Örneğin, PISA müfredatları, öğrencilerin müfredat performansını ölçmez, PIRLS ise sadece okuma becerilerine odaklanır, TIMSS ise matematik ve fen bilimlerinde öğrencilerin akademik performanslarını ölçer. Ancak bütün bu çalışmaların sonuçlarına bir arada baktığımızda, tüm çalışmaların benzer bulguları göstermesi, Türk eğitim sistemini değerlendirmek için oldukça anlamlı veriler sunmaktadır. Tüm çalışmaların ortak bulguları özetle şudur: Türkiye'de öğrenciler hala yeterli düzeyde okullarda temel bilgi ve becerilere sahip olmadan mezun olmaktadır. Öğrencilerin çoğu temel yeterliliklerden yoksun bir şekilde sistemden mezun olmaktadır. Diğer bir nokta ise coğrafi bölge ve sosyoekonomik yapı öğrenci başarılarını açıklayan temel değişkendir. Tüm çalışmalarda Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin Batı bölgelerine göre performansları daha düşüktür. Eğitim sisteminde nitelik sorunu olduğu aşikârdır. Fakat daha da önemli bir sorun vardır: eşitsizlik. Kısaca bu çalışmalar, Türk eğitim sisteminin en önemli sorununun kaliteli eğitimi sadece küçük ve dar bir kesime

sunması ve kaliteli eğitimi toplumun her kesimine sağlayamaması olduğunu göstermektedir (OECD, 2007b; Gür ve Çelik, 2009; World Bank, 2005). Sunulan eğitimin kalitesindeki eşitsizlik bölgeler ve iller arasında farklılaşmaktadır. Türk eğitim sisteminin asıl sorunu öğrencileri yetersiz bilgi ve birikimle eğitmekten çok, nitelikli/kaliteli eğitimi herkese sağlayamamasıdır. Türkiye kaliteli eğitimi oldukça küçük bir kesime sağlamakta ve sistemde eğitim gören tüm öğrencilere bu kaliteli eğitimi vermemektedir. Müfredat reformları ile başlayan süreçte eğitimin niteliğini ve eşitsizliğini azaltma adına bir gelişme yaşandığını ifade etmek hayli güçtür. Dahası, eşitsizlik sosyoekonomik faktörlerin eğitim başarısındaki temel açıklayıcı olmaya devam etmesi ile birlikte büyümeye devam etmektedir.

4. BÖLÜM

2004 MÜFREDAT REFORMLARI SONRASINDA OKULLAŞMA BİÇİMLERİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLER

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan görüşmelerle, öğretmenlerin reformları nasıl değerlendirdiği, öğretim yöntemlerinde nasıl bir dönüşüme neden olduğu, reformların öğrenci başarılarına ve öğrenme performanslarına etkisini öğretmenlerin nasıl değerlendirdiği, öğretmenlerin eğitim sisteminde karşılaştıkları en önemli sorunların neler olduğu tartışılacaktır.

4.1. ÖĞRETMENLERİN ESKİ VE YENİ MÜFREDATLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

4.1.1. Öğretmenlerin Eski Müfredatla İlgili Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenler, müfredat reformlarının tanıtım sürecinde bakanlığın sıklıkla kullandığı eski ve yeni müfredat/sistem ayrımı ekseninde eski müfredatları değerlendirmiştir. Öğretmenler iki sistem arasında açık bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilaveten öğretmenler, eski müfredatı/sistemi eğitim sistemindeki sorunların asıl müsebbibi olarak tanımlamışlardır. Dahası, eski sistemi sürekli olumsuz kavramlarla tanımlayarak değersizleştirmişler ve yeni sistemi ise eğitim sisteminin sorunları için bir kurtarıcı/müjdeci olarak tanımlamışlardır.

Çalışmaya katılan öğretmenler, eski müfredat tanımlanırken, öğretmen merkezli, ezberci, gereksiz ve yoğun bilgilerle dolu, bütünlükten uzak, çocuğa düşünme becerisini kazandırmayan kötü bir müfredat olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, eğitim sistemindeki birçok sorunun en temel nedeni eski müfredatın içeriğinin çok yoğun ve ağır olduğunu; bu durumun ise müfredatı yetiştirme kaygısına neden olduğunu belirtmişlerdir. Müfredatı yetiştirmek için ise öğretmen merkezli eğitim yapılarak; “sürekli bilgi yüklemek zorunda” kalınmıştır. Müfredatların yoğun, konuların çok ayrıntılı olması, öğretim yöntemlerini olumsuz etkilediği; ezberci eğitim yapılmasına

neden olduğu ifade edilmiştir. Böylece, eğitim mekanik hale gelmiştir. Dahası öğretmenler, müfredatın yoğun ve ayrıntılı olmasının çocukları da zorladığını ve “çocuğa gerektiğinden fazla mantığını kavrayamadan bir şeyler öğretmek” durumunda kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre reform öncesi sistem, öğrencinin yeni “bilgiler oluşturmaya engel” olan, “tartışmaya açık olmayan” bir sistemdir. Eski sistemde, öğretim yöntemi olarak somut öğrenme, görsel öğrenme yöntemleri kullanılmadığı, derslerde soyut ve kuramsal yöntemlerin takip edildiği belirtilmiştir:

2004 öncesi biraz daha şeye dayalıydı, yani öğretmene dayalıydı. Öğretmen hani daha çok etkiliydi sınıfta. Öğretmen anlatır, çocuklar yazar, not alır, dinler, en fazla soru-cevap yapabiliyordun. Ayrıca bilgi kısmı çok ağırdı. Fen ve teknoloji dersinde, sosyal bilgilerde falan çok daha fazla bilgi veriyorduk. Mesela fen ve teknolojiye bir hücreli canlıların çeşitleri, görevleri falan oraya kadar iniyorduk. O kadar detay vardı. (Kadın, sınıf öğretmeni, 15 yıl).

Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, eski öğretim yönteminde dersler gerçek hayat ile bütünleştirilmemiş, öğrenciler gerçek hayata ilişkin bilgilerden uzak olarak yetiştirilmiştir. Eski sistemdeki öğretim tarzının ezberci, mekanik, öğrenciyi pasif kılan, öğretmenin tüm sınıf önünde dersi anlattığı, yalnızca tahtayı kullanan, öğrenciye yazması için bir şeyler dikte eden, bilgi yoğun soyut bir sistem olduğu tanımlanmıştır. Öğretim tarzının olumsuz olarak tanımlandığı bu sistemde öğrencilerin okulda olmaktan mutsuz olduğu, okuldan korktuğu ve okulu sevmediği vurgulanmıştır.

Eski eğitim sisteminin ezberci, gereksiz bilgilerin eğitim sisteminde yer aldığı, sadece bilgi yüklediği, öğretmen merkezli olduğu, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmekten uzak olduğu hem resmi politika belgelerinde, bakanlık toplantılarında, hem de müfredat değişim sürecindeki toplantılara katılan akademisyenler ve politikacılar, çeşitli STK’lar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Örneğin, AEP’de müfredatların “öğrenciyi ezberciliğe ve önyargılı tutum ve davranışlara ittiği”, “yaratıcılık, organize olma, özgür düşünme ve bilim üretme yeteneğinin gelişmesini engellediği (AEP, 2003, s. 83), dahası müfredatların bilimsel esaslara göre hazırlanmadığı (DPT, 1996, s. 27) belirtilmiştir. Politika belgelerinde ve reformların tanıtım sürecinde eski sisteme atfedilen değerlerin öğretmenler tarafından kabul edildiği görülmüştür. Eski sisteminin skandallaştırılması, değersizleştirilmesi ve başarısızlığının ilan edilmesi, uygulamaya konan yeni politikalar

için oldukça uygun bir zemin hazırlamıştır. Reformları uygulamadan önce ve uygularken, eğitim sistemine yönelik bu tür açık saldırılar, başka birçok ülkede görülmüştür. Örneğin İngiltere’de eğitim sisteminin sanayinin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu, öğretmenlerin yetersiz olduğu dile getirilmiştir (Ball, 1998). Ülkenin zayıf ekonomik performansından doğrudan eğitim sistemi sorumlu tutulmuştur (Ball, 1990; David, 1992).

4.1.2. Öğretmenlerin Yeni Müfredatla İlgili Görüşleri

Eski müfredata olumsuz bir şekilde tanımlayan öğretmenler, yeni müfredatı ise bir müjdecı ve kurtarıcı olarak tanımlamıştır. Öğretmenler, yeni müfredatlar ile birlikte eğitim sisteminde çok önemli değişimler yaşandığını ve sisteme ilişkin birçok yapısal sorunun çözüleceğini belirtmişlerdir: Reformlarla birlikte öncelikli olarak öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime, ezberci eğitimden, öğrencilerin daha etkin olduğu ve yaparak öğrendikleri bir sisteme geçilmiştir:

[eski sistemde] öğrenci daha çok ders çalışıp, ezber yapıp okula gelmesi gerekirken, şimdi araştırma halinde geçirip, zevkli bir şekilde okula geliyor. O zaman daha çok öğretmen merkezli, öğretmene yönelik geçiyordu, şimdi artık öğrenci merkezli. (Erkek, sınıf öğretmeni, 14 yıl)

Şimdi o zamana kadar daha çok öğretmen merkezli ders anlatımı söz konusu. Çok fazla onlara söz hakkı verilmiyor, öğretmen anlatıyor ve bilgiye yönelik, ezbere yönelik dersler var. Ama 2004’den sonra daha çok öğretmen sadece derste rehberlik yapıyor, yönlendiriyor, ipuçlarını veriyor, öğrenciler daha fazla söz alıyor ve öğrenci merkezli bir ders işleniyor (Erkek, Türkçe öğretmeni, 10 yıl)

Alıntılarda da görüldüğü üzere, öğretmenler eski-yeni ayrımı yapmışlar ve yeni sistemde öğrencilerin derslerde daha aktif olduğunu belirtmişlerdir. Dahası yeni sistemle birlikte öğrenciler okulu sevmeye, okulda bulunmaktan mutlu olmaya, dersler daha eğlenceli geçmeye başlamıştır: “Öğrenciler daha aktif olarak rol aldıkları için daha güzel vakit geçiriyorlar. Okulu daha çok seviyorlar. Sınıf ortamını daha fazla seviyorlar” (Erkek, sınıf öğretmeni, 14 yıl). Dahası, öğretmenler, öğrencilerin eğlence ve oyun içinde daha etkin öğrendiğini belirtmişlerdir:

Daha eğlenceli. Yani çocuk fark etmeden öğreniyor. Yine dediğim gibi mesela önceden denirdi ki bu zamir, bunun tanımı budur. Bunu öğrenmek zorundasın. Çocuk onu cümlede görünce anlayamıyordu. Hangisi zamirdir, nedir bilmiyordu ama tanımını biliyordu. Tamam, zamir budur, ya da sıfat budur. Şimdi çocuk sıfatı

öğrendiğini fark etmiyor. Bir isim koymuyoruz. Daha eğlenceli bir şekilde, daha basit bir şekilde yapılmakta... (Kadın, sınıf öğretmeni, 14 yıl)

Pilot uygulama dönemindeki araştırmalarda görüldüğü üzere bu çalışmada da öğretmenler öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu ve derslerde daha aktif olmaya başladıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler yeni müfredat ile birlikte ders kitaplarında önemli bir değişimin gerçekleştiğini; özellikle hazırlanan kılavuz kitaplardan çok memnun olduklarını, kitapların kendilerini çok iyi yönlendirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında, görselliğin öne çıktığını; gerçek yaşam ve gündelik hayat ile derslerin birleştiğini belirtmişlerdir. “Güzel, kılavuz kitap olması, öğrencilerin elinde çalışma kitabı olması, ödevleri oradan vermemiz, çocukların SBS’ye yönelik soru tiplerini görmeleri bu çalışma kitapları aracılığıyla, çok güzel.” (Erkek, Türkçe öğretmeni, 30 yıl). Öğretmenler, kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmenleri ve öğrencileri çok iyi yönlendirdiğini belirtmişlerdir.

Eskiden geniş düşünüp, daha geniş işleyemediğimiz konular olabiliyordu. Kılavuz kitaplar bu anlamda bize yol gösterdiği için 2004 sonrası müfredatta daha olumlu yönlerini görüyoruz kılavuz kitapların. Ama önceden kılavuz kitabımız yoktu, çalışma kitabımız yoktu. Çocuklar sürekli deftere yazmak zorunda kalıyorlardı, bu anlamda bir sıkıntı vardı.” (Kadın, sınıf öğretmeni, 16 yıl)

Yeni müfredatlarla birlikte farklı öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin kullanılması -görsel materyaller, bilişim teknolojileri- hem öğrencilerin derse ilgisini artırdığı, hem de öğrencilerin daha araştırma becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir:

Yeni müfredatı ben çok sevdim. Çünkü çocuk hayatında karşılaştığı şeylere yönelik bilgi edinebiliyor. O yüzden seviyorum. Mesela gözleme dayalı, araştırmaya dayalı. Çocuk bakıyor diyor ki, bu benim dersim de var, ya da ben bunu biliyorum zaten diyor. Öncekinde neden öğrendiğini, neden öğrenmediğini, ne yaptığını bilmiyordu. Ezberliyordu, seneye unutuyordu. Ama şimdi unutmuyor. Mesela biz bu sene dördüncü sınıfta çok fazla gezi yaptık. Her konuda, her derste gezi yaptık. Çocuk bakıyor, eğleniyor, ‘aa ben bunu biliyorum’ diyor. Ya da, ‘ben bunu biliyorum, nerde kullanacağım, ne olacak, boşver’ diye düşünmüyor. O yönüyle çok iyi buluyorum, seviyorum (Kadın, sınıf öğretmeni, 16 yıl).

Çalışmada, öğretmenlerin eğitimde başarıyı yakalamak, öğrenci başarısını geliştirmek ve eğitim sisteminin kalitesini arttırmak için müfredat reformunun tanımladığı öğretim yöntemlerinin en uygun pedagojik yöntem olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim ve yapılandırmacı yaklaşımla yenilenen sistemi takdir etmiş; bu sistemin eğitimde başarıyı getireceğine “inanmıştır”. Zaten, reform sürecinde yapılan çalışmalarda da öğretmenler reformları çok “sevdiklerini” ifade etmişlerdir (Büyüköztürk vd., 2010; EARGED, 2005b; 2005c). Hem öğretmenler, hem de politika yapıcılar, öğretimin nasıl olması gerektiği, neyin nasıl öğretileceği gibi bir konuda, nesnel bir değerlendirme yapmaktan ziyade reformlara “sevmek”, “beğenmek”, “coşkuyla karşılamak”, “inanmak” gibi kavramlarla yaklaşmışlardır.

4.1.3. Öğretmenlerin Yeni Müfredata İlişkin Eleştirileri

Öğretmenler yeni müfredatı oldukça olumlu bir şekilde tanımlamalarına rağmen, yeni müfredatın bazı noktalarını eleştirmişlerdir. Fakat bu eleştiriler, yenilenen müfredat ve öğretim yöntemlerinin ilkeleri ve yaklaşımlarından ziyade öğretimin gerçekleştiği fiziki ortama yöneliktir. Yeni müfredata yönelik öğretmenlerin en önemli eleştirisi, müfredatların yoğunluğunun azaltılması, konu sayılarının azaltılmasına rağmen müfredatın hala çok yoğun olduğu, konuların zamanında yetiştirilemediği şeklindedir:

Kılavuz kitaplarda metnin işleniş diyalim ki ayrılmış 7 saat, 5 saat, 6 saat diye. Fakat verilen yönergeler o kadar yoğun ki yetiştirmek mümkün olmuyor o ders saati içinde. Yani o süreyi ayarlamak anlamında sıkıntı yaşıyoruz. Ve sene sonunda da konuları yetiştirmek biraz sıkıntı oluyor. Tek problemlili yönü o (Erkek, Türkçe öğretmeni, 30 yıl).

Yeni müfredattan kaynaklanan bir diğer sorun ise araştırma ödevlerinin fazlalığı, araştırma ödevlerinin öğrencilerin düzeylerine, çevresel faktörlere ve ailenin sahip olduğu olanaklara uygun olmaması olarak tanımlanmıştır. Araştırma ödevlerini öğrencilerin internette araştırması istenmektedir ve yoksul bölgelerde çocuğun evinde bilgisayar ve internet olmaması nedeniyle zaman zaman veliler bu durumdan şikâyet etmektedir: “Şikâyet ettikleri konu, proje ve performans ödevi çok veriyoruz. Çoğu velinin, çoğu öğrencinin evinde bilgisayar yok ya da araştırma yapabileceği kaynakları yok. O yüzden şikâyetçi oluyorlar, kaynak sıkıntısı çektikleri için” (Kadın, sınıf

öğretmeni, 3 yıl). Araştırma ödevlerinin “internetten araştır” şeklinde verilmesinden dolayı evinde bilgisayar olmayan çocuklar ödevleri internet cafe’de yapmaktadırlar:

Çocuk bir şekilde bunu yapmak istiyorsa, öyle ya da böyle internet cafeden çıkartıyor, bilmem ne falan bir şeyler yapıp getiriyor. Hoş, gerçek amaç bu değil, çocuğun gidip internet cafeye, Google arama motoruna yazıp oradan çıktıları alıp gelmesi değil ama başka bir yaptırım gücümüz yok (Erkek, sınıf öğretmeni, 11 yıl).

Araştırma ödevlerinin internette yapılmaya indirgenmesi birçok soruna neden olmaktadır. Öncelikli olarak yoksul bölgelerde evde bilgisayar olmadığından veliler birçok nedenden dolayı çocuklarını internet cafe’ye göndermekten çekinmektedirler. İnternet cafe’lerde araştırma ödevi bir sektör haline gelmiştir ve çocuklar araştırma yapmak yerine hazır ödevlerin çıktısını almaktadırlar. Bazı öğretmenler araştırma ödevlerinde yaşanan bu sıkıntıdan dolayı, çocukların imkânlarına göre araştırma ödevlerini verdiklerini, bilgisayar çıktısı istemediklerini, velilerin yaptığı projelere yüksek not vermeyerek, çeşitli önlemler aldıklarını belirtmişlerdir. Fakat hala öğrenciye kapasitesinin üzerinde araştırma ödevleri verildiği, projelerin veliler tarafından hazırlandığını; öğrencinin araştırma ödevi kapsamında gerçekten araştırma yapmadan, okumadan ve incelemeyen doğrudan bilgisayar çıktısı aldıkları örneklerin oldukça fazla olduğu ifade edilmiştir. Buna ilaveten bazen araştırma ödevlerinin çocukların yeterliliklerinden fazla beceri istediğinden bu ödevleri ebeveynlerinin yaptıkları belirtilmiştir. Bu nedenler dolayısıyla, öğretmenler araştırma ödevlerinin yeterince faydalı olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler yeni sistem ile birlikte öğrencilerin aşırı özgüven sahibi olmalarını bazen otorite sorununa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler bazen velilerin kendilerine reformlarla birlikte okullardaki eğitimin “çok gevşediği”, otorite boşluğunun olduğu şeklinde şikâyetler geldiğini ve velilerin kendilerinden daha disiplinli ve sert olmalarını önerdiklerini ifade etmişlerdir (Erkek, Türkçe öğretmeni, 10 yıl).

Öğretmenlerin yeni müfredat ile birlikte tanımladığı bir diğer sorun ise ortaöğretim geçiş sınavlarıdır. Ortaöğretime geçiş sınavlarının müfredat reformların olumsuz

etkilediğini belirtmişlerdir. Velilerin ve öğrencilerin öğretmenlerden sınava yönelik çalışma yapma konusunda talepte buldukları belirtilmiştir. Öğrencileri sınavlara daha iyi hazırlamak için derslerin öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşımlar ile değil, geleneksel yöntemler ile gerçekleştiği belirtilmiştir.

4.1.4. Müfredat Reformlarına Zaman İçinde Bakış

Müfredat reformları ilk gerçekleştirildiği süreçte kimi öğretmenler değişimi büyük coşku ile karşıladığını belirtirken kimileri ise başlangıçta reformlardan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Fakat zaman içinde, başlangıçta olumsuz tutuma sahip öğretmenler, yeni programları uyguladıkça, programlara alıştıkça, yeni müfredatı “gerçekten çok sevdiklerini” belirtmişlerdir. Başlangıçta reformları olumsuz değerlendirenlerin en temel gerekçesi ise, reformların tanıtım sürecinde yaşanan aksaklıklar, özellikle hizmet içi eğitimlerin çok sorunlu ve yetersiz olması, öğretmenlerin reformlar hakkında yeteri kadar bilgilendirilmemeleri, öğretmenlere rehberliğin yetersizliğidir.

Müfredat reformlarının bir yıllık çalışma ile hazırlığı yapılmış, bir yıllık pilot uygulamadan sonra uygulanmaya geçilmiştir. Bir yıllık pilot uygulamanın yetersiz olduğu açıktır. Fakat pilot çalışmanın yapıldığı dönemde yapılan araştırmalarda, öğretmenler, idareciler ve müfettişler, fiziksel ve teknolojik altyapı eksikliğine rağmen herhangi önemli bir sorunun yaşanmadığını belirtmişlerdir (bkz. EARGED, 2006a; 2006b). Yeni müfredatın yaygınlaştırılması sürecinde ise öğretmenlere yönelik kısa süreli hizmetiçi eğitim programları düzenlenmiştir. Burada sorun hizmetiçi eğitimin süresinin kısa olmasından ziyade niteliğidir. Çalışmaya katılan öğretmenler, hizmetiçi eğitimlerin kalitesinin oldukça sorunlu ve yetersiz olduğunu belirtmişlerdir:

...ben o sene bir köy okulunda çalışıyordum ve müfettişler falan da gelmemişti bizi yalandan bir hizmet içi eğitime, seminere aldılar. Orda da işte küçücük bir salon, 50 tane matematik öğretmeniye. Millet açıkçası muhabbet ediyor, orda müfettiş kendi kendine konuşuyor. Bir şey anlamadık. Zaten sonunda dedi ki müfettiş, yani burada yaptıklarımızın hepsi şey, imzanızı almak, sizi burada görmek için, kitaptan bunları okuyacaksınız. Biz sizi denize atıyoruz, yüzeceksiniz kendi halinizde. Kendi kendinize yüzeceksiniz bir çocuk gibi.

Yani bizde kitabı okuduk, sağdan-soldan diğer öğretmenlerle fikir alışverişi yaptık. Yani ben orda tek olduğum için pek yapamadım ama okuldan, üniversiteden arkadaşlarımla görüştüm, vs. O şekilde yani sıkıntılar oldu ilk etapta. (Erkek, matematik öğretmeni, 9 yıl)

Hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olması öğretmenlerin değişimi başta tepkiyle karşılamasına neden olmuştur. Bir öğretmen düzenlenen hizmetiçi eğitim ortamını şu şekilde betimlemiştir:

Bu müfredat bize verilirken, nasıl davranacağımız anlatılırken, müfettişler de olayı bilmiyorlardı, onlar bize anlatıyorlardı. Bir yerden o program kopyalanmış, Türkçeye çevrilmiş, bize böyle böyle yapacaksınız diyorlardı. Okuyorlardı sunuları, bir şey sordüğümüz zaman da cevap alamıyorduk. İlk başlarda bocaladık açıkçası. (Erkek, sınıf öğretmeni, 17 yıl)

Hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olması nedeniyle öğretmenler yeni müfredatı uygularken oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir:

Mesela öğretmen eğer etkinliğin ne anlama geldiğini anlayamadıysa... ilk etapta onu yaşadık yani birçok etkinlik vardı. Acaba hepsini yapmamız mı gerekiyor? Etkinliklerin ... ne anlama geldiğini öğrenmek biraz tabi zaman aldı yani o açıdan olumsuz yönleri oldu. (Erkek, matematik öğretmeni, 9 yıl)

Reformlara olumsuz bakışın bir diğer nedeni ise yeni müfredat ile birlikte evrak ve kırtasiye işlemlerinin artmasıdır. Özellikle ölçme değerlendirme kısmında öğretmenlerin her konu ve üniteden sonra değerlendirme formlarının doldurulması gibi işlemler öğretmenler tarafından angarya olarak tanımlanmışlardır:

İlk başta şey çok fazla angaryası vardı. Çok fazla doküman isteniyordu çocuklardan, çok fazla şey isteniyordu. Şimdi onu da azalttılar, biraz daha hafiflettiler. Mesela şey, dosya hazırlanıyordu önce... Dosyalama çok gerekli değildi ondan sonra zaten o da azaltıldı şimdi. Çok fazla ölçek doldurmamız gerekiyordu. O çok gerekli değildi. Çünkü hani öğretmen doldurmaya çalışıyor, bir sürü zaman kaybı, çocuk doldurmaya çalışıyor, en yakın arkadaşını seçiyor her zaman zaten kızdığına kötü dolduruyor, sevdiğine iyi dolduruyor. Onlar da yavaş yavaş azaltılmaya başlandı, bence oturmaya başladı gibi. (Kadın, sınıf öğretmeni, 14 yıl)

Başlangıçta reformlara mesafeli yaklaşan öğretmenler, zaman içinde evrak işlerinin hafiflemesi ve yeni müfredatların uygulanmasından sonra, öğrencilerden ve ailelerden olumlu dönütler aldıkça, yeni müfredatlara olumlu bakmaya başlamışlardır.

4.2. REFORM SONRASI ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNDE YAŞANAN DEĞİŞİM

Çalışmaya katılan öğretmenler, yapılandırmacı, öğrenci merkezli, öğrencinin aktif olduğu, görselliğin ve teknolojinin yoğun kullanıldığı eğitim sisteminin eğitimde başarıyı sağlayacağı konusunda hem fikirdirler. Bu durum ise, politikacılar ve bakanlık bürokratlarının reform söylemleri ile öğretmenlerin eğitime yaklaşımının aynı olduğunu göstermektedir. Dahası, tüm öğretmenler bu yapılandırmacı, öğrenci merkezli eğitim sistemini uygulamaya çalıştıklarını; ancak bazı aksaklıklar nedeniyle -sınıfların kalabalık olması, teknolojik eksiklikler vb.- bu yöntemleri tamamen uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

Burada öncelikli olarak şöyle bir kritik noktaya değinmek gerekir: Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda öğretmenler kendi öğretim yöntemi ile öğretim sistemi arasında bir ayrım yapmaktadırlar. Daha açık ifade etmek gerekirse; öğretmenler eski sistemde kendi öğretim yöntemlerini öğrenciyi aktif kılmaya çalışan, öğrenci merkezli bir eğitim olarak tanımlamışlardır. Fakat eski sistemi ise öğretmen merkezli ve ezberci olarak tanımlamışlardır. Müfredat reformları sonrasında ise kendi öğretim yöntemlerinde önemli bir değişim yaşanmadığını, ancak eğitim sisteminin ise önemli bir kırılma yaşayarak, öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan bir sistem haline geldiğini belirtmişlerdir. Dahası öğretmenler, yeni sistemi çok beğendiklerini, hatta çoğunlukla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerin öğretim uygulamaları daha ayrıntılı bir şekilde tasvir etmeleri istendiğinde, öğretmenlerin yeni “eski” yöntemleri sıklıkla uyguladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu ifadeleri çelişkili durmaktadır. Fakat öğretim kültürünün dönüşümü üzerine yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmüştür. Örneğin ABD’de de Matematik öğretim sistemini yenileyen *Müfredat ve Değerlendirme Standartları* (1989) ve *Matematik Öğretimindeki Profesyonel Standartlar* (1991) kararları alınmıştır. Bu kararlar sonrasında ABD’li öğretmenlerle yapılan çalışmada öğretmenler bu belgelerde yer alan reform önerilerini ve yeni uygulamaları benimsedikleri en iyi matematik öğretim biçiminin bahsedilen dokümanlarda yer alan öneriler olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta öğretmenlerin %70’i

belgelerde tanımlanan öğretim biçimini derslerde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Fakat TIMMS 1995 Matematik Video Çalışması, TIMSS 1999 Matematik ve Fen Bilimleri Video Çalışmalarında, öğretmenlerin öğretim yöntemleri ile öğretmenlerin uyguladıklarını belirttikleri öğretim yöntemleri arasında derin fark görülmüştür (US. Department of Education, 1999; 2003; 2006).

Müfredatların güncellenmesi, öğretim yöntemlerinin farklılaşması ve yeni ders kitaplarının hazırlanması, buna ilaveten okulların fiziksel ve teknolojik altyapısının gelişmesi, öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde bazı değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler yepyeni bir öğretim yaklaşımından ziyade, özellikle öğretim materyallerinin zenginleşmesi ve değişmesinden kaynaklanan değişimlerdir. Reformlarla birlikte özellikle sınıfların fiziksel ve teknolojik donanımın zenginleşmesi ile birlikte somut öğrenme, görsel öğrenme gibi yöntemler da sık kullanılmaya başlamıştır.

4.2.1. Görselliğin Kullanılması

Öğretmenler, yeni müfredatla birlikte gelen en önemli değişimi, somut öğrenme ve görselliğin öğretimde etkin olarak kullanılması olarak tanımlamışlardır. Eski sistemde ders kitaplarının, eğitim teknolojilerinin ve okul imkânlarının yetersizliği nedeniyle görsellikten ve somut öğrenme yöntemlerinden sınırlı bir şekilde faydalanılırken, yeni sistemde etkinlikler yapılarak, bilişim teknolojisi ve çeşitli öğretim materyalleri kullanılarak öğretim yapıldığından, derslerde çok daha sık görsel unsurlar kullanılmaktadır. Buna ilaveten müfredat reformu ile birlikte yenilenen ders kitapları, eski kitaplara göre çok daha fazla görsel unsurları kullanmaktadır. Ders kitaplarında konuların anlatımında, örnek sorularda, özellikle matematik derslerinde, görsel unsurlar sıklıkla kullanılmaktadır. Dahası, sınıflarda bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta gibi materyallerin yoğunlaşması görselliğin eğitimde kullanımını arttırmıştır. Görsel öğrenme yeni müfredatın en ayrıcalıklı bileşenlerinden biri olarak tanımlanmıştır:

Hazırlanan kitaplar, resim, görsel anlamda eskiye göre çok çok iyi. Eskiden sadece yazı dokümanları vardı. Herhangi bir görsel yoktu veya herhangi bir CD'si yoktu. Bir projeksiyon yoktu. Çünkü görsellik bana göre eğitimde ön planda geliyor... Şimdi her konudan sonra öğrenciye o konuyla ilgili hazır yazıya dayalı, görsele

dayalı veya soru-cevaba dayalı bölümler oluşturulmuş. Öğrenci zaten onu yapıyorsa, öğretmen derste bunu yaptırıyorsa her konunun sonunda öğrenci o konuyu kavramış oluyor. (Erkek, Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 15 yıl)

Öğretmenler sıklıkla artık öğrencilerin“görsel öğrendiklerini”, öğrencilere“görsel hitap ettiklerini”, “görselliğin derslerde sık kullanıldığını” belirtmişlerdir. Örneğin matematik dersinde geometrik şekiller anlatılırken çeşitli matematiksel materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen somut unsurları nasıl kullandığını şu şekilde örneklemiştir: Öğretmen, iki öğrenciyi görevlendirip bahçeden bir poşete yüz taş toplamasını istemiştir ve çocuklar;

“Öğretmenim biz bunu niye topluyoruz” diye sordu. Bende “Bu sizin performans göreviniz, derse getireceksiniz” dedim... Derse getirdiler, çocuklara diyoruz ki, arkadaşlar yüzde olayı şu elimde gördüğünüz şu poşetin içindeki 100 taştan ibarettir. Bu 100 taşın işte dersin girişi tabi, 5 taşı yüzde 5’tir. Yüzde 5’i modellemiş olduk o poşetin içinden. Ondan sonra bununla ilgili problemler. Yüzde 5’i diyelim ki 15 ise, yüzde 100’ü kaçtır. O 5 taşın 15’e tekabül ettiğini görüyor çocuk oradan 1 taşa geçip, oradan 100 taşa geçmeyi öğreniyor. (Erkek, matematik öğretmeni, 9 yıl)

Görsellik, yeni sistemde sadece öğretim sürecinde değil, ölçme ve değerlendirme sürecinde, özellikle, öğrenci çalışma kitaplarında, örnek sorular, konu değerlendirme ile ilgili çalışmalarda şekiller ve resimler ile birlikte görsel unsurlar yoğun bir şekilde kullanıldığı belirtilmiştir:

Sorular tabi çocukların çalışma kitabında görsellere dayalı sorular var. Biz de onlara göre sınav soruları hazırlıyoruz. Önceden ne yapardık? Metni verirdik, soruları verirdik direkt, çocuklarda yazardı. Ama şimdi biz de görseller kullanıyoruz mesela sınavlarda, resimler kullanıyoruz. SBS sınavında olduğu gibi. Bu anlamda daha renkli, daha öğrencilere hitap eden sınav metodları uygulamaya başladık. Bu da ölçme/değerlendirme bakışımızı değiştirdi.(Kadın, Türkçe öğretmeni, 16 yıl)

Okulda yapılan sınavlara ilaveten, şekiller, resimler, grafikler vb. gibi görsel unsurlar merkezi olarak düzenlenen üst öğrenime geçiş sınavlarında da yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Aslında görselliğe gereğinden fazla önem verilmekte ve gereğinden fazla görsellik kullanılmaktadır. Örneğin, 2010 yılında yapılan sekizinci sınıf SBS sorularında gereksiz ve konu ile ilişkisiz bir şekilde görsellik kullanılmıştır.

Şekil 1. 2010 yılında yapılan SBS sınavında sorulan sorulardan iki örnek soru

9.



Deniz'in verdiği cevaba göre, Oya aşağıdakilerden hangisini sormuştur?

- A) Bir haritadan yararlanarak bilmediğimiz bir yere gidebilir miyiz?
- B) Haritalar gerçeğin kendisini mi yansıtır yoksa onun kurgulanmış resmi midir?
- C) Modern dünya haritalarının çiziminde hangi yöntemler kullanılmıştır?
- D) Önüne bir dünya haritası koyup gözlerinle ülkeden ülkeye, kıtadan kıtaya gezdin mi?

11. Atatürk Orman Çiftliği'ndeki Hayvanat Bahçesi'ne giriş bilet ücretleri aşağıda verilmiştir:



Bir günde 91 kişi bilet alarak Hayvanat Bahçesi'ni gezmiş ve 230 TL elde edilmiştir. Buna göre kaç öğrenci Hayvanat Bahçesi'ni gezmiştir?

- A) 78
- B) 67
- C) 57
- D) 38

Kaynak: (MEB, 2011b, s. 4, s. 10)

Müfredat reformu sürecinde politikacılar ve politika yapıcılar görselliğin kullanımı ve görsellik ile birlikte öğrenci başarısının artıracaklarını vurgulamışlardır. Özellikle müfredat yenileme çalışmaları sürecinde, yapılan çalıştay ve toplantılara katılanlar yeni öğretim yöntemlerinde sıklıkla somut öğrenmenin ve derslerde görselliklerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenler de görsellik ve somut unsurların derslerde yoğun kullanımı ile birlikte çocukların daha iyi öğreneceğini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen görsel unsurların çocukların “daha iyi kavramalarını, daha iyi anlamalarını” sağladığını belirtmiştir (Kadın, sınıf öğretmeni, 12 yıl). Çünkü “yapılan araştırmalarda da çocuğun aklında kalan şeylerin büyük bir çoğunluğu görselliğe dayanıyor.” (Erkek, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 12 yıl).

Müfredat reformu sonrasında, öğretim yöntemlerinde gerçekleşen en önemli değişimlerden biri de öğretilecek konu ve temaların gündelik/gerçek hayat ile birleştirilmesidir. Öğretmenler hem ders kitapları hem de kendi pratikleri ile eğitim ve öğretimi etkin bir şekilde gündelik/gerçek hayat ile ilişkilendirmeye başladıklarını belirtmişlerdir:

Konuya uygun direkt örnekler getirip, gösteriyorum. Mesela colanın kötü olduğunu anlatıyoruz ama hani colayı getirip etin üzerine döküyoruz. Onun cosladığını görüyorlar, deney yapıyoruz. Hani kötü cola, kötüdür diyoruz, diyoruz ama çocuk algılayamıyor onu. (Kadın, sınıf öğretmeni, 14 yıl)

Öğretmenler, gündelik ve gerçek hayat ile birleştirilen bilginin, daha kolay öğrenildiğini, öğrencinin derse ilgisinin arttığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise konu ile ilgili meslek sahiplerini derse davet ederek dersi gerçek hayatla birleştirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen şunu belirtmiştir: “gerçek hayata ilişkin ben şeyi çok yaptım, trafik dersinde yaptım mesela, velilerimden çıkıyor veya başka sınıflardan. Trafik polislerinin kendisini davet ediyordum, ilk yardım dersleri verdiriyordum” (Erkek, sınıf öğretmeni, 17 yıl).

Somut ve görsel öğrenmenin, örnekleri gerçek hayat ile birleştirmenin öğrenci başarısını pozitif olarak etkilediği düşüncesinin hem politika yapıcılar hem de öğretmenler tarafından benimsenmesi ile birlikte, soyut bilgiler, teorik bilgiler dışlanmaya başlanmış, yukarıdaki örnek sorularda da görüldüğü üzere, gereğinden fazla görsel ve somut öğeler ön plana çıkmıştır. Somut ve görselliğe aşırı vurgu ve teorik, kavramsal ve soyut düşünme becerilerinin ihmal edilmesi riski taşımaktadır. Zaten, TIMSS 1995 ve 1999 video çalışmalarında da görüldüğü üzere, yüksek başarılı eğitim sistemlerinin ortak özellikleri, soyut, kavramsal ve teorik düşünmeyi sağlayan çalışmalar yapmalarıdır. Derslerde kullanılan örnekler, kavramlarla, teorik ve soyut düşünce ile bütünleştirilmektedir. Bundan dolayı, TIMSS video çalışmaları analistleri, ABD eğitim sisteminde matematik ve fen bilimleri derslerinde örneklerin zorluk düzeyinin yükseltilmesi, örneklerin kavramlar, ispatlar, soyut düşünme becerileri vb. ile ilişkilendirmesini önermiştir (US Department of Education, 2003; 2006).

4.2.2. Teknolojinin Daha Yoğun Kullanılması

Reformların en önemli bileşenlerinden biri de müfredatların bilişim teknolojileri ile birleştirilmesidir. Okulların teknolojik altyapısını geliştirmek için son on yılda çok önemli yatırımlar yapılmış, yaklaşık bir milyon bilgisayar okullara gönderilmiştir. Sekiz derslik ve üzeri tüm okullarda BİT sınıfları açılmış, okulların imkanlarına göre sınıflara da projeksiyon bilgisayar yerleştirilmiştir. Hatta bazı okullarda sınıflar akıllı tahta, projeksiyon cihazı, bilgisayar vb. ile donatılmıştır. Çünkü politikacılar, bakanlık, DB ve OECD gibi ulus-üstü kuruluşlar, BİT'in etkin kullanımı ile nitelikli eğitimin ve işgücünün eğitileceğini varsaymışlardır. Okulların ve sınıfların teknolojik imkânlarının zenginleşmesi nedeniyle öğretmenler derslerde bilişim teknolojilerini daha fazla kullanmaktadırlar:

Mesela biz laptopla geliyoruz derse. Kendimiz önceden ya kaynak tarıyoruz ya işte belli başlı birtakım CD'lerden yararlanıyoruz. Ya da TTnet'ten yararlanıyoruz. Çocuklara projeksiyonla, o şekilde eğitim materyalleri kullanıyoruz. (Erkek, matematik öğretmeni, 9 yıl)

Bir de şey yaparım mesela Sosyal Bilgiler dersinde hava durumunu işleyeceğiz. Hemen internetten, projeksiyondan bugün Ankara'da hava durumu nasılmış, bir bakalım diye Meteoroloji'nin sitesine gireriz, oradan bakarız. (Kadın, sınıf öğretmeni, 14 yıl)

Ö

Mülakatlar süresince görüldüğü üzere, sınıflarda var olan bilgisayar, internet, akıllı tahta gibi teknolojiler genellikle yalnızca öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Öğretmenler teknolojik unsurları bazen sunum yapmak, eğitim CD'lerinden konuyu takip etmek, internetten örnekler bulup göstermek amacıyla kullanmaktadırlar. Öğrencilerin sınıflardaki bilgisayarları kullanımı çok sınırlıdır. Öğrencilerin kullanımına açık olması planlanan BİT sınıfları ise genellikle serbest zamanlarda öğrenciler tarafından kullanılmamakta ve BİT sınıflarının genelde atıl durumdadır.

Öğretmenler, derslerin bilişim teknolojileri eşliğinde gerçekleştiğinde, öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini, yeni müfredatı ve öğretim yöntemlerini daha etkin uyguladıklarını, öğrencilerin derse ilgisinin arttığını belirtmişlerdir. Bundan dolayı sınıflarının bilişim teknolojileri ile donanmasını istemektedirler. Bilişim teknolojilerinin eğitimin kalitesini

doğrudan belirleyen bir faktör olduğu algısı öğretmenlerde oldukça güçlü bir şekilde vardır. Politikacılar ve politika yapıcılar da benzer bir yaklaşıma sahip olduğundan, tüm sınıfları akıllı tahtalar ile donatacak ve tüm öğrencilere tablet bilgisayar sağlayacak olan FATİH projesi uygulanmaya başlamıştır. Bilişim teknolojilerinin eğitimsel başarıyı doğrudan etkilediği düşüncesi hem ulusal hem de uluslararası proje ve programlarda vurgulanmıştır. Örneğin, müfredat ve öğretim yöntemi ile birleştiğinde eğitimsel başarının ve kalitenin gelişeceği özellikle DB'nin reform programlarının merkezindedir (World Bank, 1998; 2004). Bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması ve eğitimsel başarı arasında politika belgelerinde direk ilişki kurularak, bilişim teknolojilerine oldukça büyük bütçelerle yatırım yapılmıştır.

4.2.3. Çoklu Zekâ Yaklaşımının Eğitimde Kullanımı

Müfredat reformlarının en temel bileşenlerinden olan ve pedagojik bir hakikat olarak sunulan çoklu zekâ kuramına ve eğitim ile ilişkisine kısaca değinmek gerekmektedir. Howard Gardner tarafından ortaya konulan çoklu zekâ teorisi, sayısal (matematiksel-mantıksal) ve sözel (dilsel) olarak tanımlanan zekâ (IQ) anlayışını reddeder. İnsan zihninin çok daha fazla sayıda zekâ türünden müteşekkil olduğunu belirten Gardner insan zihninin sekiz farklı zekânın bileşiminden oluştuğunu –zekâ türü sayısı daha da artabilir- iddia etmiştir: Dilsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müziksel, bedensel-kinestetik, kişiler-arası (sosyal), içsel (kişinin içine dönük), doğaya-dönük ve varoluşsal zekâ.. Gardner'ın çoklu zekâ kuramı kısa süre içinde, özellikle ABD'de, eğitimciler arasında popüler olmuştur. Birçok okul çoklu zekâ yaklaşımına göre eğitim verdiğini belirtmiştir. Gardner, kuramının popülerliği karşısında şaşırılmış, fakat bu durumdan duyduğu memnuniyeti gizlememiştir (Gardner, 1995). Benzer bir şekilde Türkiye'de de çoklu zekâ teorisi çok popüler olmuş ve müfredat reformunun üç önemli bileşeninden biri olarak tanımlanmıştır. Fakat çoklu-zekâ teorisi, müfredat hazırlık çalışmaları sırasında öngörüldüğü şekilde hayata geçirilememiş, reformlar sonrasında öğretim sisteminde etkin olarak uygulanamamıştır. Öğretmenler çoklu zekâ yaklaşımını derslerinde uyguladıklarını belirtmişlerdir Fakat uyguladıklarını belirttikleri yöntemin, bakanlık tarafından tanımlanan çoklu zekâyâ göre eğitim yaklaşımı ile ilişkisi olmadığı görülmüştür. Yalnız, genç öğretmenler, açık bir şekilde çoklu zekâ yaklaşımını

uygulamak gibi kaygılarının olmadıklarını belirtmişlerdir. Buna ilaveten, öğretmenler çoklu zekâ yaklaşımının eğitimdeki yerini sorgulamamışlar ve yalnızca “uyguladıklarını” belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin kendi becerisine göre bir şeyler yapmasını farklı görsel ve pratik unsurların kullanılarak dersin işlenmesi çoklu zekâ uygulaması olarak sunmuşlardır.

Çoklu zekâ derken, kimi çocukların anlama, öğrenme şekilleri değişik. Her birine hitap edebiliyor muyuz yeterince onu bilemiyorum. Ama bu müfredatta aslında her çocuğun öğrenebileceği bir yöntem. Şöyle ki, görseller var, drama var, kimisini drama yaparak anlatıyorsun. Kimisini görsellerle anlatıyorsun, kimisini işte tahtaya şekiller çizerek anlatıyorsun. Türkçe dersi de olsa bu şekilde faydalıyoruz. (Kadın, Türkçe öğretmeni, 16 yıl)

Çoklu zekâ farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ve öğretim tarzlarındaki değişikliklere göre farklılaştırma olarak tanımlanmıştır.

Çoklu zekâyı zaten dedim ya çok hareketli ve hepsi birbirinden farklı çocuklarım var. Hepsine yönelik uygulamaya çalışıyorum. Kimisi ayakta gezinerek anlatmaktan ya da beni dinlemekten hoşlanıyor, kimisi oturarak, ya da yazarak hoşlanıyor. Sen bu konuyu araştır bakalım, nasıl olacak, araştırmayı çok seven çocuğa. Diğerine dediğim gibi projeksiyonu açarım ordan bakarız. Ya o konu ile ilgili film ya da slayt varsa onu seyrettiririm. Altında yazıları olur onun. O şekilde. (Erkek, sınıf öğretmeni, 15 yıl)

Aslında, öğretmenlerin açıkça belirtmedikleri çoklu zekâ ile eğitim yaklaşımına ilişkin bu sorun, Türkiye’deki öğretmenlerin bu yaklaşıma dirençleri, reddetmeleri ile ilişkili olmaktan ziyade kuramın kendisine ait sorunlarla ilgilidir. Gardner, kuramına ilişkin birçok mit ve yanlış anlaşılmanın olduğunu tespit etmiş ve bu yanlış anlamaları ve mitleri savuşturmak için bir makale kaleme almıştır (bkz. Gardner, 1995). Gardner bu çalışmasında iki temel noktaya odaklanmıştır: İlk olarak kuramını daha açık ve sarıh hale getirmek ve kuram etrafındaki mitlerin yanlışlığını göstermek. İkinci olarak çoklu zekâyı göre eğitim yaptığını ifade edenlerin “saçmalıklarını” ortaya çıkartarak çoklu zekânın kural koyucu pedagojik bir hakikat olmadığını göstermek.

Gardner, öncelikli olarak çoklu zekâ teorisinin eğitimsel bir kural koyucu olmadığını, çoklu zekâ yaklaşımını eğitimde kullanmanın tek bir “doğru yolu” olmadığını belirtmiştir. Gardner, çoklu zekâ olarak sunulan birçok uygulamanın ise kendi teorisi ve formülasyonu ile uzaktan yakından ilişkili olmadığını belirtmiştir (Gardner, 1995, s.

206). Gardner daha da ileri giderek çoklu zekâ teorisi etrafında bazı “saçma” ve “anlamsız” uygulamaların okullarda gerçekleştiğini tespit etmiştir: “birilerinin bedenlerini hareket ettirmesinin ÇZ [çoklu zekâ] ifadesi olduğu varsayımı ile bazı sınıflarda çocuklara kollarını çevirmesi veya etrafta koşmasının tavsiye edildiğini gördüm”. Hatta bazı sınıflarda okuma yaparken ya da matematik örnekleri çözerken arka fonda müzik çalınmaktadır. Gardner, bu tür anlamsız davranışların ne beyne ne de bedene faydası olmadığını; hatta eğer matematiğe yoğunlaşma söz konusu değilse, müzik sebebiyle gelen ses ile musluktan gelen su damlaması sesi ya da vantilatörün uğultusu arasında fark olmadığını belirtmiştir (Gardner, 1995, s.206).

Klein (1997) çoklu zekânın hem teorik kurgusunun hem de okullarda uygulanmasının birçok sorunu içerdiğini belirtmiştir. Örneğin, eğitimciler farklı herhangi bir şey yapmadan, çoklu zekâyı referans vermektedir. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere Türkiye’de de öğretmenler, herhangi yaptığı bir şeyi –öğrencilere televizyondan ya da bilgisayardan bir şey göstermeyi- çoklu zekâ ile ilişkilendirmiştir. Bir diğer nokta, ders programları arasında dengenin gözetilmesi gerektiğini, okulların sadece sözel ve sayısal becerilere odaklandığı eleştirisi için bu kurama ihtiyaç yoktur. Üçüncü olarak zekâ türlerinin nasıl ölçüleceğine ilişkin elde üzerinde fikir birliğine varılmış bir uygulama yoktur. Bir diğer eleştiri ise öğrencilerin zekâlarına göre kategorilendirildiği takdirde bir ders saatinde öğretmen tüm sınıfa bunu nasıl anlatacağı önemli bir pratik sorundur. Son olarak da zekâ türünün erken tespitinin uzmanlaşmaya, güçlü olduğu alana odaklanmaya, diğer alanların körelmesine neden olma riski vardır (Klein, 1997, ss. 387-389). Gardner, Klein’in eleştirisini haklı bulmuş ve çoklu zekâyı referansla okullarda “gelişigüzel” (superficial) ve “sakıncalı” (ill-advised) birçok uygulamanın yapıldığını belirtmiştir. Gardner, Klein’in eleştirilerinde bazı eksik yönler olduğunu belirtmiş ve psikolojik ve bilimsel bazı buluşların doğrudan eğitime aktarımının sorunlu olduğunu açıkça ifade etmiştir (Gardner, 1998, s.101). Çalışmasının doğrudan pedagojik iddiası olmadığını belirten Gardner, daha sonraki bir çalışmada, çalışmaların iki önemli pedagojik implikasyonu olduğunu belirtmiştir: ilki, tüm öğrencileri aynı içerikle ve aynı yöntemle öğretmek ve değerlendirmekten ziyade, bireyler arası fark dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. İkinci nokta, Gardner, müfredata ilişkin önemli fikirlerin birçok yolla sunulabileceğini, -birçok farklı giriş cümlesi ile konuyu sunma,

çeşitli analogiler ve metaforlar kullanma gibi- ve bu sayede daha çok çocuğa ulaşılabileceğini ve çocukların kendilerini rahat ifade edeceğini belirtmiştir.

Gardner'ın daha da zenginleştirerek gözlemlediği ve açıkça anlamsız bulduğu bu çalışmalar Türkiye'de pedagojik bir hakikat olarak kabullenilmiş ve reformların bir parçası olmuştur. Politika yapıcılar özellikle dönemin TTK Başkanı Ziya Selçuk tarafından benimsenen bu teori, pedagojik bir hakikat olarak yaygınlaştırılmış ve eğitim reformlarının üç temel bileşeninden biri haline getirilmiştir. Çoklu zekânın eğitim sisteminin bileşenlerinden biri haline gelmesi ile birlikte, çoklu zekânın okulda ve sınıfta nasıl uygulanacağını anlatan birçok kitap yayımlanmıştır (örn. Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002; Onay, 2008; Saban, 2002; Temiz, 2007). Gardner'ın açık bir şekilde çoklu zekâ kuramının okullarda kullanımı konusunda birçok sorunu belirtmesine rağmen, Türkiye'de çoklu zekânın ilgi görmesi ilginç bir durumdur. Teorinin bu başarısının en temel nedenlerinden biri Klein'in ifadesiyle (1997 s. 387), eğitimcilerin farklı herhangi bir şey yapmadan kurama referans vermeleridir. Gür (2006) çoklu zekânın birçok sorun içerdiğini bizzat teorinin sahibi tarafından ifade edilmesine rağmen, Türkiye'de bu kadar popüler olmasını, muhtemel olarak çoklu zekâ üzerine yazanların Gardner'ın yazdıklarını okumaması ile ilişkilendirmiştir. Mülakat yaptığımız öğretmenlerinde çoklu zekâ ile eğitim anlayışını benzer birkaç cümle ile ifade edilmesi ve çoklu zekâyâ dayalı eğitim yaptıklarını söylemeleri Gür'ün tespitini desteklemektedir.

4.2.4. Geleneksel/Klasik Yöntemlerin Kullanılması

Politikacılar ve bakanlık bürokratları, eğitim sisteminde paradigmatik bir değişim yaşandığı, yepyeni bir öğretim yaklaşımının benimsendiği belirtmiş ve bazı öğretim yöntemleri -özellikle öğretmenin ders anlatması yöntemi- yeni öğretim anlayışı içinde olumsuz bir uygulama olarak tanımlanmıştır. Yukarıda da görüldüğü üzere, reformlar sonrasında bazı öğeler tamamen benimsenmiş, reformların bazı bileşenleri ise uygulanmamıştır. Sınıfların teknolojik altyapısının gelişmesi, ders kitaplarının yenilenmesi, bazı değişimlere neden olmuştur. Fakat reformlar ile birlikte, öğretmenlerin tüm öğretim yaklaşımlarını –belirli bir hizmetiçi eğitimden sonra- ertesi gün derse giderken bırakacağını düşünmek, okul ve öğretim kültürü olgusunun ihmal

edilmesiyle ilişkilidir. Uzun bir kültürleşme sürecin sonucu olarak ortaya çıkan öğretim kültürünün, bir dersin nasıl öğretileceği kültürünün, kısa bir sürede değişmesi ve yepyeni bir biçim alması mümkün değildir. Fakat öğretmenler, yeni yöntemlerin öğrenci performansını geliştirmede en etkin yöntem olduğunu, hatta bu yöntemleri derslerde uyguladıklarını ifade etmişlerdir. ABD örneğinde olduğu gibi, öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde ise radikal bir değişim gözlenmemiştir ve “eski” yöntemleri de derslerinde kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde paradigmatik bir değişim yaşanmasını beklemenin en temel nedeni, eski-yeni, geleneksel-ilerlemeci, öğrenci merkezli-öğretmen merkezli vb. kavramlar ekseninde öğretim yöntemi olarak birbirini radikal bir biçimde dışlayan ikili karşıtlıkların kurulmasıdır. Bu anlayışta, öğretmenin bir derste konuyu anlatırken, başka bir derste drama vb. yöntemlerini kullanmasını politikacılar ve politika yapıcılar birbirini dışlayan bir unsur olarak tanımlamıştır. Bu ayrıştırıcı söylem ile uygulamaya konan yeni müfredat ve öğretim yöntemlerini, reformlardan önce çalışmaya başlayan öğretmenler, uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu yaklaşımları uygulamadıkları durumu ise her zaman bir mazeret ile ilişkilendirmişlerdir. Ancak, bu çalışmada görüldüğü üzere, çalışmaya katılan en genç öğretmenler, yeni yöntemleri bazen kullandıklarını bazen kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Derslerde tek bir öğretim yöntemi anlayışını doğru bulmadıklarını, dersin yapısı, konunun içeriği, öğrencinin hazır bulunuşluğu ve düzeyine göre, derste uygulayacağı öğretim yöntemlerini kendilerinin belirlediğini belirtmiştir.

TDEP kapsamında müfredat reformlarını değerlendirmek için yapılan araştırma, eski/yaşlı öğretmenlerin yeni programları ve öğretim yöntemlerini uygulamada sorun yaşadıkları, eski sistemi uygulamaya devam ettiklerini tespit etmiştir. Fakat bu çalışmada, genç öğretmenler yeni öğretim yöntemlerine karşı daha sorgulayıcı bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Reform öncesi göreve başlayan öğretmenler, “geleneksel” yöntemleri derste kullanmalarını mazeretlerle açıklamışlardır: sınıfların teknolojik altyapısı eksik, sınıflar kalabalık, etkinlikler çok yoğun vb. fakat en genç

öğretmenler ise klasik yöntemleri kullanma nedenlerini pedagojik gerekçelerle açıklamıştır: dersin, konunun ve temanın yapısı, öğrencinin düzeyi gibi.

Mülakat yapılan en genç öğretmen “Mutlaka yeni sistemi uygulayacağım” diye bir kaygısının olmadığını dersin ve konunun hangi konuyu gerektiriyorsa o yöntemi kullandığını ifade etmiştir (Kadın, sınıf öğretmeni, 3 yıllık öğretmen). Diğer en genç olan öğretmen katılımcı ise aynı şekilde “yeri geldiği zaman düz anlatım” yaptığını belirtmiştir (Kadın, İngilizce öğretmeni, 4 yıl). Reform sonrası göreve başlayan öğretmenlerin mazeret belirtmeden dersin ve konunun doğası gereği geleneksel yöntemleri kullandıklarını belirtmelerinin muhtemel gerekçesi, 2004 sonrasında bakanlığın yeni müfredatları tanıtırken yoğun bir propaganda sonucunda “eski” ve geleneksel yöntemleri kullanmanın doğrudan olumsuz anlamlar içermesi ile ilişkilidir. Çalışmamızda yer alan en genç öğretmenler reformlar sonrası göreve başlamış ve bakanlığın katı ayrıştırıcı yaklaşımından çok etkilenmemişlerdir. Genç öğretmenler reformlardan önce göreve başlayan diğer öğretmenler gibi öğretim yöntemlerini tanımlarken, “eski” “yeni”, öğretmen merkezli öğrenci merkezli gibi katı bir ayrıştırmada bulunmamışlar ve konunun yapısına, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine göre öğretim yöntemini seçmekte olduklarını belirtmişlerdir:

Bunlar tamamen konuyu özelliğine göre. Yani bir haccı anlatırken öğrenciye şiir yazın diyemem, Öğrencinin yeterli kavramı, alt yapısı müsait değil ama bir anne-babaya sevgi, saygı dediğiniz zaman şiir yaz diyebiliyorum. Mesela yardımlaşma dediğimiz zaman bir drama çalışması olabiliyor, dediğim gibi dersin özelliğine, konusuna göre. (Kadın, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 5 yıl)

Türkçede uygulayabiliyorum mesela ya da fen ve teknolojiye çok güzel uygulayabiliyorum. Çocuklar araştırmaya daha meyilli o derste. Ama matematikte uygulayamıyorum mesela. Yapabileceğimin sınırları var, mecburen ben anlatıyorum çocuğun öğrenmesini sağlamam gerekiyor. Eğer onu yapmazsam havada kalıyor çocuğun öğrendiği... (Kadın, sınıf öğretmeni, 3 yıl)

Reform öncesi göreve başlayan öğretmenler ise “geleneksel” ders anlatım yöntemlerini derslerde kullandıklarını ancak bunu bir mecburiyet nedeniyle yaptıklarını belirtirler. Eğer etkinlikler sonrasında öğrencinin konuyu anlamadığı tespit edilirse, öğrenciye bir “omuz vermek” ve “destek vermek” için konuyu tekrar anlattıklarını belirtmişlerdir: “...anlatıyorsunuz, çocuğun o etkinliğin sonunda onu anlamış olması gerekiyor.

Bakıyorsunuz, kimsede bir şey yok, herkes boş boş bakıyor. İster istemez farklı bir şey yapmak zorunda kalıyorsunuz.” (Erkek, sınıf öğretmeni, 17 yıl).

Öğretmenler yeni yöntemlerle dersleri yaptıktan sonra öğrenci için hala açık olmayan kısımlar var ise anlatım –geleneksel- yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, eski yöntemlere dönmeyi gerektirilen eğitim öğretim ortamında yaşanan bazı sorunların –sınıflarda bilişim teknolojileri eksikliği, sınıfların kalabalık olması- yeni programları ve öğretim yöntemlerini etkin olarak uygulamayı engellemesi olarak tanımlamışlardır. Görüşülen öğretmenler sınıf ortamının yeni programlar ve yeni öğretim yöntemleri için yeteri kadar donanımlı olmadığı durumlarda yeni öğretim yöntemi anlayışı tam olarak uygulayamadıklarını, bundan dolayı öğrencinin konuyu öğrenmesini sağlamak için eski yöntemleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler eğer “imkânlar” ve “şartlar”ın uygun olması durumunda “geleneksel” anlatım yöntemini kullanmayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tutumlarına daha yakından bakıldığında, reform öncesi göreve başlayan öğretmenler, bir zorunluluk gereği, öğrencinin öğrenmesini tamamlaması için anlatım yöntemini kullandığını belirtirken genç öğretmenler ise dersin ya da konunun gereği olarak, bilinçli bir tercih ile o derste çocuğun “geleneksel” yöntem ile daha iyi öğreneceğini düşündüğü için uygulamaktadır.

Öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanması, bakanlık tarafından reformlara aykırı bir durum olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanmaları çeşitli dokümanlarda eleştirilmiştir (EARGED, 2007d). Öğretmenin öğrenciyi hiçbir şekilde yönlendirmemesi, bir şey “buldurmaması” öğrencinin bilgiyi kendisinin inşa etmesi istenmiştir (ERG 2005). Fakat pratikte öğretmenlerin hala derslerdeki asıl aktör olduğu, öğrencinin bilgiyi bulması, inşa etmesi yerine, öğretmenin ders anlatım yöntemlerini kullandığı tespit edilmiştir. Örneğin, TALIS çalışmasında öğretmenlerin reform söylemlerini benimsediklerini, ancak derslerde öğrenci merkezli yapılandırmacı yöntemin ilkelerini kullanmadıkları görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2010).

Öğretmenlerin “eski” öğretim yöntemlerini kullanmaları, “eski” yöntemlere, yeni yaklaşımları eklememeleri, küresel reform modellerinin uygulanmasının okullaşma biçimlerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların bulguları ile benzeşmektedir (Anerdon-Levitt, 2003; Anderson-Levitt ve Diallo, 2003; Napier, 2003). Küresel bir model, ulusal düzeyde kabul edilip bir eylem planı ile uygulanmaya konduktan sonra okullaşma düzeyinde, öğretmenler tarafından yerelleştirilir, yerlileştirilir ve yerele tercüme edilir. Yerel düzeyde öğretmenler ve okuldaki diğer aktörler reformları birçok nedenle, benimser, uzlaştırır, direnir veya reddeder. Başka bir ifade ile yerel eğitimciler küresel yenilikleri ithal ettikleri hızla şekillendirir (Anderson-Levitt, 2002). Reformların bu aşaması oldukça önemlidir çünkü öğretmenler ve yöneticilerin direnişleri reform modelini az ya da çok değiştirir ya da değiştirmeye çalışır ve bu da reformların okullardaki etki biçimini belirler (Napier, 2003: 64). Türkiye’de öğretmenlerin reform programlarını dönüştürerek, kendi pratiklerine yansıtma ve reformlara mesafeli yaklaşımları, benimsememeleri ile ilişkili değildir. Tersine Türkiye’de öğretmenler reform söylemlerini benimsemişlerdir. Hatta reformun ilk uygulandığı dönemde çeşitli nedenlerden dolayı şüphe ile bakmalarına rağmen zaman içinde reforma olan bağlılıkları artmıştır.

Öğretim bir kültürel yapının ürünü olduğundan, okulda değişim oldukça yavaş gerçekleşir. Çünkü reformlar var olan bir kültürel yapı içine yerleşmekte ve eğitimciler bu ithal edilen reformları ithal edildiği hızla yeniden şekillendirmektedir. Dolayısıyla ortada saf bir reform pratiği var olmaz. Öğretmenler reformlara bazen direnirler, ama daima kendilerine sunulan resmi biçimleri (official text) dönüştürürler (Anderson-Levitt 2003; 4). Oldukça merkezi bir sistemde dahi güçlü bir denetimle reform uygulanmasına rağmen reformlar yeni bir biçime bürünür, yerleşir ve yerelleşir (Napier 2003). ABD’de 1990’lı yılların başlarında matematik dersinin öğretiminde bir değişiklik yapılmış ve değişiklik sonrasında öğretmenler, yeni yöntemleri beğendiklerini ve uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak TIMSS 1995 ve TIMSS 1999 video çalışmalarında öğretmenlerin uyguladıklarını belirttikleri yöntem ile derslerde uyguladıkları yöntem arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (US Department of Education; 1999; 2003; 2006; Stigler ve Hiebert, 1999). Başka bir ifade ile öğretmenler yeni reform söylemlerinin en iyi eğitim yöntemi olduğuna inanmalarına ve

derslerde bu yöntemleri uyguladıklarını belirtmelerine rağmen, öğretmenlerin öğretim yöntemleri değişmemiştir. Çünkü her şeyden önce öğretmenlerin öğretim sistemi kültürel yapının bir ürünü olduğundan, reform söylemleri bu kültürel yapının derin kodlarını etkilememiştir (US Department of Education, 1999; Stigler ve Hiebert 2009). Müfredatın belgeler halinde hazırlanması ve yazılması okullardaki uygulamaları çok fazla etkilememiştir. Çünkü öğretimi değiştirmek demek, öğretim kültürünü değiştirmek demektir. Daha fazla hizmetiçi eğitim yapılması, çalıştay vb. düzenlenmesi öğretim sisteminde hızlı bir değişime neden olmamaktadır. Çünkü öğretim kültürel yapının ve süreçlerin bir ürünüdür: bir öğretmen en az on altı yıllık bir öğretim kültürüne/öğrencilik hayatına sahiptir. Buna ilaveten öğretmenlik yaptığı yılların tecrübesi de eklendiğinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde hızlı bir değişimin gerçekleşmesi mümkün değildir (Givvin ve ark. 2005). Öğretim kültürü, öğretmenlerin rutinleri –derse hazırlanma, dersi işleme ve öğrencileri değerlendirme- çok yavaş ve zaman içinde değişir (Hiebert ve Stigler 2004).

Cuban (1990), Amerikan eğitim tarihinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerini değiştirmeye yönelik birçok reform gerçekleştirilmesine rağmen, okullarda değişimin oldukça sınırlı olduğunu belirtmiştir. Reformların öğretmenlerin öğretim tarzında bir değişime neden olmamasının en önemli nedenini, reformların öğretimin kültürel boyutunu ihmal edip, öğretimi sadece pedagojik bir mesele olarak tanımlamasıdır. Öğretim, öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı içinde gerçekleşir. Öğrenci ve öğretmen sınıfa birçok kültürel, sosyal ve ekonomik unsur taşır. Eğitime atfedilen önem, öğretmenle öğrenci ilişkilerinde bir değişim olmadığı müddetçe sadece bazı öğretim yöntemleri ve tekniklerinde yapılan değişim, müfredatların yenilenmesi okullarda bir değişime neden olmamaktadır (Cuban, 2008).

Türkiye’de öğretmenler eski ve yeni sistemin bazı unsurlarını birlikte uygulamalarına rağmen, öğrenci merkezli eğitime özel önem atfetmelerinin nedeni, eğitimde başarının ancak öğrenci merkezli eğitimle gerçekleştiği, başarılı ülkelerin de öğrenci merkezli eğitim ile bunu yaptığını varsaymalarıdır. Örneğin Finli uzmanlar Fin eğitim sisteminin başarısını öğrenci merkezli eğitim ile ilişkilendirmemelerine rağmen, hatta öğretmenin

merkeze olduğu ve geleneksel eğitim yaptıklarını belirtmelerine rağmen (Simola, 2005), Türkiyeli akademisyenler Fin eğitim sistemin başarısını öğrenci merkezli eğitimden kaynaklandığını belirtmişlerdir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010, 126). Benzer bir şekilde bir başka çalışmada öğrenci merkezli eğitim ve öğretim başarısı arasında ilişki olmamasına ve tersine öğretmen merkezli eğitimin daha sık uygulandığı öğretim ortamındaki öğrencilerin daha başarılı olduğu bulunmasına rağmen, öğrenci merkezli eğitim yapılması önerilmiştir (Çalışkan, 2008, s.172). Teorik çerçeve bölümünde de ifade edildiği üzere, öğretim yöntemleri ve öğretim başarısı arasında doğrusal bir ilişki olmadığı, hatta en başarılı eğitim sistemlerinin de öğrenci merkezli eğitim yapmadığı görülmüştür.

4.3. ÖĞRETMENLERİN YENİ YÖNTEMLERİ UYGULAMASINI ENGELLEYEN NEDENLER

Öğretmenler reformları bir bütün olarak uygulayamamalarının nedenlerini şu şekilde tanımlamışlardır: konuların ve etkinliklerin yoğun olması, okulların teknolojik ve fiziksel altyapılarındaki eksiklik, sınıf mevcutlarının aşırı kalabalık olması, evrak ve kırtasiye işlemlerinin fazlalığı ve ortaöğretim geçiş sınavlarına yönelik baskılar.

4.3.1. Müfredatın Yoğunluğu

Reform öncesinde müfredatın çok yoğun olduğu en önemli eleştirilerden biridir. Müfredatların yenilenmesi ile birlikte yoğunluğun azaltıldığı belirtilmiştir. Fakat öğretmenler hala en önemli sorunun müfredatın yoğunluğu olduğunu belirtmişler ve müfredatı yetiştirme sorunları olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin sosyal bilgiler öğretmeni yeni düzenleme ile birlikte haftada üç saat olan İnkılâp Tarihi dersinin aynı müfredat haftada iki saate indirildiğini belirtmiştir:

Üç saatti, müfredat aynı kaldı, saati ikiye indirdiler. Üç iken bile zaten sıkıntı yaşıyorduk, bir de bir saat indiği zaman haftada bir gün olmuş oluyor, dersi bölemiyorsunuz. Mesela o gün kar tatili ya da herhangi bir şekilde tatil olduğu zaman, bayram tatili hele bir ay ikisi bir denk geldiği zaman, o sınıfta sadece iki kere ders yapabilmış oluyorsunuz. Bu da çok büyük sıkıntı oluyor. (Erkek, sosyal bilgiler öğretmeni, 11 yıl).

Müfredatı yetiştirme kaygısının bir diğer nedeni ise yıl sonunda düzenlenen üst öğrenime geçiş sınavlarıdır. Çünkü öğretmenler, tüm konuları, sınıfın öğrenip öğrenmediği kontrol etmeden, yıl sonuna kadar bitirmeye çalışmaktadır:

Şu var, müfredat çok yoğun. Zaman kısıtlı, çocuklar işte sınava giriyor bu işin sonunda. Bu işin sonunda sınava girdikleri için hepsini yetiştirmek zorundayız. Hızlı hızlı veriyoruz, hani çocukların öğrenip öğrenmediğini çok fazla kontrol edemiyoruz. İngilizce için söylüyorum müfredat çok yoğun, çok fazla. (Kadın, İngilizce öğretmeni, 4 yıl)

Müfredatın yoğun olması nedeniyle öğretmenler, konuları yetiştirmek için anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.3.2. Okulların Teknolojik Materyal ve Donanım Eksikliği

Öğretmenler reformları bir bütün olarak uygulamalarını güçleştiren bir diğer unsurun okullardaki teknolojik yetersizlikler olduğunu belirtmişlerdir. Son yıllarda okulların teknolojik altyapısına yönelik olarak çok ciddi yatırımların yapılmasına rağmen, hala okulların teknolojik donanımının eksik olduğu dile getirilmiştir. Çalışma sürecinde ziyaret edilen okulların sınıflarındaki teknolojik imkânların farklılaştığı tespit edilmiştir. Bazı sınıflar akıllı tahta, projeksiyon vb. gibi teknoloji ile donatılmışken bazı sınıflarda herhangi bir teknolojik donanım görülmemiştir.

Çalışmamızda öğretmenler okulların fiziki ve teknolojik imkânlarının eksikliğinin yeni yöntemleri uygulamalarına engel olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı, sınıfların teknolojik imkânlarının zenginleşmesini istemişlerdir. “Bilişim teknolojilerine ihtiyaç var, materyale ihtiyaç var, Ankara merkezde olmasına rağmen bu okul, bu materyallerin çoğu yok, sınıflarda bilgisayardır, projektördür vs. yok. Akıllı tahta yok. Bunların sağlanması lazım” (Erkek, sınıf öğretmeni, 14 yıl). Türkiye’deki okul yöneticileri ve öğretmenlerin uluslar arası karşılaştırmalı çalışmalarda, diğer ülkelere nazaran, etkin bir öğretim için okulların fiziki ve teknolojik imkanlarına daha fazla önem attıkları tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010; EARGED, 2005a).

Burada çarpıcı olan öğretmenlerin teknolojiye oldukça fazla önem atfetmelerine rağmen, BİT sınıflarından yeteri kadar faydalanmadıkları görülmüştür. Benzer bir tespiti DB TEP II final raporunda da ifade etmiştir (World Bank, 2008).

Öğretmenler, yeni öğretim yöntemlerinin etkin bir şekilde uygulanması için sınıfların bilişim teknolojisi ile donatılmasını yeterli bulmamışlardır. Dahası, “çocuğun evinde muhakkak bilgisayar ve internet olması lazım” (Erkek, sosyal bilgiler öğretmeni, 11 yıl) olarak tanımlamışlardır. Çünkü araştırma ödevlerinin etkin bir şekilde yapılması için çocuğun mutlaka bilgisayara sahip olması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenler teknolojik eksikliklere ilaveten okulların fiziki altyapılarının yetersizliğini de yeni öğretim yöntemlerinin uygulanmasını olumsuz etkileyen bir unsur olarak tanımlamıştır. Çalışma kapsamında ziyaret edilen okulların bahçe ve oyun alanlarının, yetersiz olduğu okulların spor salonu ve çeşitli okul dışı aktiviteler düzenlemek için imkânlarının olmadığı görülmüştür.

4.3.3. Sınıf Mevcutlarının Kalabalık Olması

Öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının yeni müfredatları etkin bir şekilde uygulamayı engellediğini belirtmişlerdir. Mülakat yaptığımız okulların bazılarında sınıfların mevcudu 50 civarındadır. Öğretmenler, kalabalık sınıfların öğrenci merkezli eğitimi ve öğrenciyi yönlendirme konusunda önemli bir sorun olduğunu ve bundan dolayı anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir:

Yani sınıf mevcudunun çok olması müfredatın en büyük handikabı. Anlamsızlaştırıyor müfredatın kendisini, boşa çıkarıyor... Onun için çoğu zaman eğitim-öğretim uygulamasında eski tip yöntemi uyguluyoruz... Zaten uygulamazsak müfredat yetişmez. Çünkü bizzat müfredatın kendisi bize belli konuların yetişmesini istiyor. Ve bu yükseltip azaltılmasına rağmen, konu yığma ve bir takım azaltılmasına rağmen yetiştirmek problemi çektiğimiz için o handikabımız devam ediyor. (Erkek, sınıf öğretmeni, 14 yıl)

İnanın bazen çocuklar kışın rahatsızlanıyor falan, 5-6- kişi gelmediği zaman sınıf boş, bir rahatlık var. 5 kişi, 6 kişi hâlbuki o kadar alışmışsınız ki artık. Düşünün bir de

yazın sıcağında, 50 kişi... İçeriye girdiğiniz zaman arka taraftaki çocuğu göremiyorsunuz. (Erkek, sosyal bilgiler öğretmeni, 11 yıl)

Sınıf mevcudu ortalama 50 civarında olan öğretmenler, sınıf mevcudunun birkaç kişi azaldığı zaman çok rahatladığını belirtmişlerdir. Fakat sınıf mevcudu ortalama 30 civarında olan öğretmenlerde sınıfların kalabalık olmasının, yeni öğretim yöntemlerini uygulamayı güçleştirdiğini ifade etmişlerdir:

Ben sınıf öğretmeni değilim, sınıf öğretmeninde 30 tane öğrencisi vardır, her bir öğrencinin ailesine gidirsiniz, bir ayda halledersiniz. Ben girdiğim zaman toplamda 400 tane öğrencim var, çünkü 6-B ye giriyorum, 6-C ye giriyorum, toplamda 400 tane öğrenciyle muhatap oluyorum. Şimdi hangi öğrenciyi nereye kadar tanıyabilirim? Şimdi öğrenciyi tanımak gerekiyor, öğrencinin hassasiyeti, hangi zekâya sahip olduğunu bilmem gerekiyor, bunu sınıf içerisinde ancak idrak edebiliyoruz. Şimdi öğrenciye bir şeyler söylüyorum, öğrenci bakıyor ama öğrencinin aileyle problemleri var, derse de onu yansıtmış. Benim gidip öğrencinin velisini de tanımam gerekiyor ama 400 tane öğrenciden bahsediyorum. Artı ders esnasında zaten yorucu bir durum, çünkü şu değil yani, öğrenci masada oturuyor, hadi bakayım şu dersi anlat diyemiyoruz. Çocuk ezberleyip de bir şeyler anlatmıyor. Derste bilfiil aktif olmak zorundayız, ayakta durmak zorundayız, öğrenciyle birebir ilgilenmek zorundayız, dolayısıyla ders esnasında ciddi anlamda bir yoruculuğumuz var, ders sonrasında da çevreyle ilgilen, aileyle ilgilen, çocuğu takip et, benim yapabileceğim bir şey değil. Çok ciddi anlamda bir külfet olarak görüyorum bunu. (Kadın, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 5 yıl)

Kısacası öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasını, öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarda uygulamalarını engellediğini ancak sınıf mevcutlarının 20 öğrenciden küçük olduğu zaman bu yaklaşımların uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

4.3.4.Evrak ve Kırtasiye İşlemlerinin Fazlalığı

Öğretmenler, yeni yöntemlerin uygulanmasını engelleyen en temel sorunlardan birini de evrak ve kırtasiye işlemlerinin fazlalığı olarak tanımlamışlardır. Yeni öğretim yöntemleri ile birlikte ölçme değerlendirme sürecinde sonucun değil sürecin değerlendirileceği belirtilmiştir. Süreci değerlendirmek için her etkinlik veya konu sonunda değerlendirme formunun doldurulmasının evrak ve kırtasiye işlemlerini artırdığı belirtilmiştir. Özellikle kalabalık sınıflarda çalışan sosyal bilgiler öğretmeni bu tür kırtasiye yoğun işlemleri yapmadığını çünkü aksi takdirde ders yapamayacağını ifade etmiştir.

İnanılmaz bir kırtasiye işi var, yani bunların biz hepsini yapmaya kalktığınız zaman, basit bir örnek veriyorum size, her öğrencinin bir dönemde performans görevi var. Bu performans görevi içerisinde o çocuğa vermiş olduğumuz her notla ilgili bir değerlendirme ölçeğimizin olması lazım. Benim için söyleyeyim mesela, 30 saat derse giren sosyal bilgiler öğretmeni için, 9 tane sınıfa giriyorum, 50 kişiden 450 kişi. Her değerlendirme ölçeğinde ortalama 20-25 kriter olsa, gerisini siz hesaplayın. Bu sadece bir ders için yapabileceği bir şey ve bir not için Bir dönemde ben bir çocuğa 6-7 not vermem gerekiyor, minimum. Bunların hepsini böyle değerlendirdiğimiz zaman işin içinden çıkamayız. (Erkek, sosyal bilgiler öğretmeni, 11 yıl)

Ölçme değerlendirme formlarına ilaveten, bazı etkinlikler için birçok form ve evrakında hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler, bu tür dokümanların hazırlanmasının gereksiz iş yoğunluğuna ve maliyete neden olduğunu ifade etmişlerdir.

4.3.5. Okul Yöneticilerinin Olumsuz Tutumları

Kimi öğretmenler özellikle okul idaresinin yeni müfredat ile ilgili etkinlikler yaparken sorun çıkardığını belirtmişlerdir. Örneğin, çevre ya da araştırma gezisi yapmak isteyen bir öğretmen, okul idaresinden izin istediği zaman, okul idaresi “ne çok gezi yapıyorsunuz” şeklinde olumsuz tavır sergilediğini belirtmiştir. “İdarecilerle ilişkilerimiz bazen kötü olabiliyor. Biz diyoruz mesela müzeler haftasında müzeye gitmek istiyoruz, müdür bey diyor ki, ne çok gidiyorsunuz. Ya da Feza Gürsoy Bilim Merkezi’ne gitmek istiyoruz.” (Kadın, sınıf öğretmeni, 15 yıl).

Öğretmenler, yeni yöntemleri etkin bir şekilde uygulamak için “klasik” sınıf yönetimi anlayışının ötesinde bir öğrenme ortamı hazırladıklarını ve fakat bu öğrenme ortamlarının okul yöneticileri tarafından olumsuz karşılandığını belirtmişlerdir:

Bazı derslerde öğrencinin derse katılması, mesela drama dedik, derslerde yüksek sesle konuşmalar oluyor, bağırma oluyor, dolayısıyla idare biraz daha sessiz olun, okulda gürültü çıkmasın anlayışına sahip. Derslerde bu sefer öğretmenimiz sessizlikle ilgili bir eylemde, bir etkinlikte bulunuyor. (Kadın, sınıf öğretmeni, 12 yıl)

4.3.6. Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının Neden Olduğu Baskılar

Öğretmenler yeni yöntemleri uygulamayı engelleyen en önemli unsuru ortaöğrenime geçiş sınavlarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, veliler ve öğrencilerin kendilerinden sınava daha iyi hazırlanmak için “geleneksel” öğretim yöntemlerini kullanmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenler, velilerin okulları dershanelerle kıyaslayarak, derslerin SBS’ye göre düzenlenmesini, okulda yapılan sınavların SBS’ye yönelik hazırlanmasını istediklerini belirtmişlerdir:

Şimdi ölçme ve değerlendirme konusunda açıkçası bu SBS bizi çok olumsuz etkiliyor. Yani işte sonunda bir sınav olması yani bu eğitim sistemi ile SBS sınavı birbiri ile çelişiyor şu anda. Yani hem bu şekil derslerimizi yapıp arkasından da SBS şeklinde çoktan seçmeli bir sınav yaptığımız zaman açıkçası çok samimi durmuyoruz öğrenciler karşısında. Öğrencilerle bizim yaptığımız sınavlarda bazen şikâyetler, öğretmenim çoktan seçmeli olsun, SBS şeklinde olsun gibi yaklaşımlar oluyor. Bazen sorunlar yaşıyoruz. Ama ölçme ve değerlendirme eskiye göre daha güzel sorular, daha yorumun ön planda olduğu sorular, bunlar da artı. (Erkek, Türkçe öğretmeni, 10 yıl)

Merkezi sınavların en önemli etkisinin yeni ölçme değerlendirme anlayışını olumsuz etkilediği görülmüştür. Reformlarla birlikte, sürecin değerlendirildiği alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin takip edileceği belirtilmesine rağmen, öğrenciler çoktan seçmeli merkezi sınavlarla bir üst öğrenime seçilmektedir. Çalışmaya katılan bir sosyal bilgiler öğretmeni, Bakanlığın öğretmenlerden istedikleri ile bir üst kademeye öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde takip ettiği ölçme ve değerlendirme sisteminin çeliştiğini belirtmiştir. Bakanlığın okulları değerlendirirken yine sadece akademik başarıya göre değerlendirdiğini, fakat okullardan ise akademik başarıdan fazlasını istediğini belirterek bu çelişkiyi şu şekilde anlatmıştır:

Başka olumsuz bir yön, mesela bu sınavlarda, çocukların başarılarını değerlendiren SBS’ler yapılıyor, geçen sene Milli Eğitim bize dedi ki, bir yazı gönderdi, okulunuzdan mezun ettiğiniz çocukların başarılarıyla SBS’de almış oldukları başarı arasındaki fark % 30’dan fazla ise, bunun gerekçelerini bize açıklamanız lazım. Şimdi bu bana tuhaf geldi, çünkü bizim, buradaki değerlendirme kriterlerimizle çocuğu sınavda değerlendirme arasında dağlar kadar fark var. Çünkü bizde ilköğretim kurumlar yönetmeliği diyor ki, çocuk matematikten başarısız olabilir, fenden başarısız olabilir, Türkçe’den başarısız olabilir, sosyalden başarısız olabilir, bu çocuğun diyor, hiç mi iyi bir yönü yok? Mesela bu çocuk Beden eğitimi dersinde iyi hopluyor arkadaş, o yönünü ön plana çıkararak değerlendirin diyor. Ben de ona göre diyorum ki mesela, bu çocuk evet, akademik olarak herhangi bir derste başarısı yok ama beden eğitimi dersinde fiziksel anlamda yetenekli olduğu konular var, ben de ona göre değerlendiriyorum. Zaten ilköğretimde kalma diye bir durum söz konusu olmadığı için geçiriyoruz. Bu sefer sistem bizi sorguluyor, bu çocuk eksiye düşmüş, senin okulunda ortalaması iki nasıl olur? İyi de, yani bunu siz istiyorsunuz, sistem istiyor benden, diyor ki

ilköğretimde zorunlu, çocuğu bırakma, mümkün olduğunca da geçirin, geçirin, geçirin.

Öğretmenler, yeni yöntemleri derslerde uygulayamamaların bir diğer nedenini öğrenciler ve velilerin etkinlikleri “biz neden yapıyoruz?”, “gerek yok, zaman kaybı” olarak tanımladıklarını ve bu tür yeni uygulamaları kendilerinden yapmamalarını istediklerini belirtmişlerdir.

Kısacası, öğretmenler, yeni yöntemleri uygulamamalarını kendilerine dışsal olan nedenlerle ilişkilendirmişler, nedenleri hep dışarıda aramışlardır. Öğretmenler ne yeni öğretim yöntemlerinin ilke ve yaklaşımlarına yönelik bir eleştiride bulunmuşlar ne de öğretim kültürü ilw ilişkilendirmişlerdir. Bunun sonucu olarak, öğretim kültürlerinde önemli değişimler olmamasını olumsuz bir durum olarak tanımlamışlar ve bu olumsuzluğu ise kendilerinin dışında aramışlardır.

4.4. ÖĞRETİMİN MERKEZİLEŞMESİ: DERS KİTAPLARI VE MÜFREDATLAR

Çalışmamıza katılan öğretmenler derslerde kullandıkları en temel eğitim materyalini ders kitapları olarak tanımlamışlardır. Özellikle kılavuz kitaplarının hazırlanmasından sonra, öğrenimin konusu, konuya uygun örnek ve metinler ders kitaplarından özellikle kılavuz kitaplardan takip edimeye başlanmıştır:

Dersimde ben her şeyden önce neyi nasıl yapacağı kılavuz kitapta yazıyor. Tekrar teker o kadar muhteşem hazırlanmış ki, bu konuya şöyle hazırlanın, şuna dikkat edin, öğrencinin kararı şu olmalı, öğrencinin sonunda şu bilgileri öğrenmiş olması gerekir. Şimdi ben onu okuyarak dersime girmişsem o konuyla ilgili öğrenci, her şeyden önce ben bir kere okutuyorum, konuyu okuttuktan sonra çocuk konunun sonunda ister görsel, ister bulmaca, ister boşluk doldurma vb. alanlar verilmiş. Bu alanları çocuk mutlaka benim dersimde o dersin sonunda yapıyor. O zaman o eğlenceli, özellikle bulmaca, görsel tanıtımla ilgili boşluk doldurmalar onların çok hoşlarına gidiyor. O konu içerisinde arayıp, onu bulup o boşlukları doldurduklarında, konuyu öğrenmiş oluyorlar. (Erkek, sınıf öğretmeni, 13 yıl)

Önce ben okuyorum örnek okuma yapıyorum. Sonra belirli çocuklara bölüm bölüm okutuyorum... Sonrasında metnin yorumunu yapıyoruz. Bu metinden ne anladık, ne anlatıyor? Kılavuz kitapta bununla ilgili sorular oluyor zaten, çocuklara yönlendirmemiz gereken. Onların üzerinde duruyoruz. Sonrasında çalışma kitabından metnin etkinliklerini yapıyoruz, sırayla etkinlikler bizden ne istiyorsa.

Bunları bazen eğer metni okumuş, bırakmışsak eve ödev olarak veriyorum. Bazen sınıfta beraber yapıyor. Metni okuduk, dersimiz bitmedi, süremiz varsa beraber yapıyoruz, sınıfta.

Parçamızı okuyoruz.. Okuduktan sora birkaç kişi zaten genelde içinde parçalı sorular var, onları cevaplıyor. Onda da şey oluyor, önceden okuduğu için bundan sonra ne olacak kısmını doğru söylemeye çalışıyorlar. Sonra ne yapıyoruz? Etkinliklerine geçiyoruz. Sırayla etkinliklerini işliyoruz.(4)

Öğretmenler, ders kitaplarında yer alan metinleri ve etkinlikleri takip ettiklerini, kitapların bu konuda kendilerini çok iyi yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Özellikle kılavuz kitaplar dersin nasıl işleneceğini, öğretmenin derse giriş yapmak için, konunun işlenmesi kısmında, öğrencileri derse katması için sorması gereken soruları ayrıntılı olarak tasvir etmiştir. Daha önce, kılavuz kitapların ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine bir sayısının öğretimi sürecini ne kadar ayrıntılı bir şekilde tasvir ettiği bir örnekle gösterilmişti. Bir ders sürecini ayrıntılı olarak tasvir eden kılavuz kitapları öğretmenlerin büyük bir beğeni ile karşıladığı gözlenmiştir. Dahası öğretmenler, bu kılavuz kitapları “mutlaka” takip ettiklerini, hatta takip etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Kılavuz kitabın düzenli ve sürekli takip edilmesi ile kılavuz kitap merkezli bir öğretimin gerçekleştiği söylenebilir. Hatta öğretim yöntemlerinde yaşanan değişimin asıl belirleyicisinin kılavuz kitaplar olduğu iddia edilebilir. Çünkü kılavuz kitaplar, bir dersin ilk anından son anına kadar ne yapılacağını önceden yapılandırmıştır. Öğretmen konuya başlamadan önce hangi soruyu soracağı, hangi örneği kullanacağı, kaç öğrenciye soru soracağı vb. ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifade ile kılavuz kitaplar öğretmene herhangi bir özerk alan, kendisinin kontrol edeceği bir alan bırakmadığından, öğretim yöntemlerinin en önemli belirleyicisidir.

Öğretmenler kılavuz kitapları dikkatli bir şekilde takip etmelerini kılavuz kitaplarının ve ders kitaplarının nitelikli olması, yeterli bilgi ve alıştırma içermesi, çocukların çalışma kitaplarındaki örnekleri severek yapması, ders kitaplarını takip etmek zorunda olduklarını düşünmesi gibi gerekçelerle açıklamışlardır. Öğretmenler ders kitaplarının dışına çıkmamayı “zorunluluk”, “gereklilik” ekseninde açıklarlar:

...ders kitaplarında çocukların doldurması **gerekten** yerler var, o doldurulması **gerekten** yerlerin **mutlaka** çocuklara doldurulması gerekiyor. ..konu biter bitmez yapılması **gerekli**yor. Örnek bir konu bitmiş, örnek veriyorum, peygamber isimleri. O peygamber isimlerinin sonunda o peygamber isimlerini bulmak için bir bulmaca

hazırlanmış, bu bulmacadan peygamber isimlerini bulun denmiş. Çocuk o konunun sonunda o bulmacayı yapıyorsa, o anda öğretmen zaten onun takibini yapıyordur.... Zaten konu biter bitme o aktivitenin yapılması **gerekiyor**. Yani öğretmenin konuyu bitirir bitirmez çocuğa o aktiviteyi yaptırması **gerekiyor** ki çocuk konuyu öğrenebilsin. Her konunun sonunda bir aktivite var çünkü. (erkek, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 15 yıl. Vurgu bana ait)

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere öğretmenler kitapların takibini bir gereklilik ve zorunluluk olarak tanımlamış ve mutlaka yapılması gerektiğini belirtmişler dahası bakanlığın kendilerinden bunu istediğini belirtmişlerdir: “Zaten bizden o isteniyor. Başka bir şey kullanmayın diyorlar. Biz de en azından bir şey kaçırmamış olmak adına ders kitaplarını düzenli olarak takip ediyoruz.”(Erkek, sınıf öğretmeni, 17 yıl).

Müfredat reformunun gerekçeleri tanımlanırken eski sistem katı ve esnek olmamakla eleştirilmiş ve yeni sistemin ise daha esnek olacağı belirtilmiştir. Dahası, yerel unsurların daha fazla dikkate alınacağı, öğretim programlarının yerelleşeceği ifade edilmiştir. Reformlar sonrasında ise bu çalışmada da görüldüğü üzere, yerelliğin ortadan kalktığı, öğretilecek tüm bilginin ülke çapında homojenleştiği, öğretmenin özerklik ve özgürlüğünün kısıtlandığı bir yapı ortaya çıkmıştır. Açıkçası bu durumdan öğretmenler şikâyetçi değildir. Kılavuz kitapların kendilerine rehber yol gösterici olduğunu, kitapların merkezden tüm öğrencilere bedava dağıtılması işleminin kendilerini kitap seçme derdinden kurtardığını ve öğretimde birliğin sağlandığını ifade etmişlerdir. Öğretim ile ilgili yapılacak olanların merkezi olarak belirlenmesini öğretmenler kendi işlerini kolaylaştırdığı, iş yükünü hafiflettiği gerekçeleriyle olumlu karşılanmıştır.

Öğretmenler ile yapılan mülakatta öğretmenler, müfredatta değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir. Fakat burada öğretmenlerin değişiklikten ne anladığı ve nasıl bir değişiklik yaptığına dikkatle bakıldığında öğretmenlerin, müfredatta ve ders planlarında bir konu ekleme ya da çıkarma gibi işlem yapmadıkları, en fazla bazı konuların yerini değiştirdikleri görülmüştür. Öğretmenler “konuları değiştiremediklerini” yani bir sınıfta bir sene boyunca işlenecek konu hakkında hiçbir tasarrufları olmadıklarını ifade etmişlerdir:

Müfredatta şöyle değişiklikler yapıyorum. Konularla oynayamıyoruz ama konuların yerleri ile oynuyoruz. Mesela önem arzeden konular bu sene sekizlerde trigonometri en sona almışlardı. Ben onu biraz daha ikinci dönemin ortasında işledim. Çünkü son konularda, sıcağın dolayısı, 19 Mayıs'tan önce işledim. Pek dikkat etmiyor öğrenciler. O konuları kaçırabiliyorlar. Yerleri ile oynuyorum o şekilde. (Erkek, matematik öğretmeni, 9 yıl)

Beğenmediğim uygun olmayan yerleri çiziyorum. Ne bileyim, o gün planda mesela gezi yazıyor, hava uygun olmuyor. Ya da planda yazılan gezi yeri, *a ilçesinde* olmuyor, oralarda değiştiriyoruz. (Kadın, sınıf öğretmeni, 12 yıl)

Türkiye’de yalnızca öğretim sisteminde ne yapılacağı, öğretimin temel ilke, amaç ve hedefleri merkezi olarak belirlenmemiş, buna ilaveten sınıfta öğretmenin ne yapacağı da merkezi olarak ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Öğretim sisteminin her anının merkezi olarak belirlenmişliği Kuzey ve Batı ülkelerindeki genel uygulamalardan oldukça farklılaşmaktadır. Batı ve Kuzey ülkelerinde ise örneğin, ABD’de, okullar müfredatı belirleme konusunda serbesttirler. Amerika’da okulların eğitim sistemi ve müfredat eyaletlere, aynı eyaletteki eğitim bölgelerine hatta okullara göre farklılaşmaktadır. Merkezi bir müfredat olgusundan bahsedilemez daha çok çocukların kazanması gereken çıktılar (bilgi ve beceriler) tanımlanmıştır. Fransa’da ise daha az resmi bir kontrol vardır. Kuzey ve Batı ülkelerinde ilke olarak müfredatlardaki temel ilke ve hedefler merkezi olarak belirlenir ve okul öğretmenleri kendileri bu temel ilkeler ekseninde müfredatı hazırlarlar. Bu ülkelerde öğretmenler, neyi nasıl öğreteceği konusunda geniş bir özgürlük ve özerkliğe sahiptir (Anderson-Levitt ve Diallo, 2003). Türkiye gibi bazı ülkelerde - Güney Afrika (Napier, 2003) ve Guyana (Anderson-Levitt ve Diallo, 2003) - ise öğretmenlerin ders planları ve derslerde yaptıkları, okul yöneticileri tarafından günlük olarak imzalarla kontrol edilmektedir.

Çizelgelerle, imzalarla, müfettişlerle ve sınavlarla düzenli olarak öğretmenlerin yaptıklarının sürekli denetlenmesi, öğretmenlerin ön-planlanmış plan ve programları etkin bir şekilde takip etmesini pekiştirmektedir. Anderson-Levitt ve Diallo, (2003) politikacılar ya da bürokratlar tarafından öğretmenlerin yetersiz olduğu, gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadığı algısına sahip olduğu zaman plan ve programlar merkezi olarak ayrıntılı bir şekilde hazırlanır ve denetlenir. Türkiye’de de öğretmen niteliğine yönelik olumsuz algılar -ki bu çalışmada da bazı öğretmenler diğer bazı öğretmenlerin yetersiz

olduğunu vurgulamışlardır- planların ve kitapların ayrıntılı olarak hazırlanmasını pekiştiren bir unsurdur. Ayrıca, okulun zorlu şartları, materyal eksikliği, sınıfların aşırı kalabalık olması öğretmenin esnekliğini engellemekte ve tanımlı bir müfredat ve ders kitabını takip etmesini pekiştirmektedir. Özellikle Türkiye’de patrimonyal politik kültürün hâkim olması nedeniyle, her şeyin devletten beklenmesi nedeniyle bireylerin karar alma mekanizmasının zayıflığı, merkeziyetçiliği pekiştirmektedir.

4.5. REFORMUN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Türkiye’de son on yıl içinde hazırlanan birçok ulusal politika belgesi, reform öncesi eğitim sisteminin çocukları ezberciliğe ve önyargılı tutum ve davranışlara ittiği, çocukların yaratıcılık ve düşünme becerilerini engellediğini; çocukları değişime kapalı bir zihniyete sahip olarak yetiştirdiğini belirtmiştir (58. Hükümet programı 2002; AEP, 2003, DPT, 1996; EARGED, 1997; Dülger, 2002). Eğitim sisteminin kalitesini artırmak, daha nitelikli insan gücü ve işgücü yetiştirmek için eğitim sisteminin, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşımla yeniden yapılandırılacağı ifade edilmiştir. Bu yeni sistemde öğrencilerin araştırmacı, yaratıcı, özgür düşünen ve bağımsız karar verebilen, yeniliklere açık, özgüven sahibi, hayata olumlu bakan, problem çözme, iletişim ve organizasyon yeteneği gelişmiş, bilim ve teknoloji üretebilen bireyler olarak yetişeceği varsayılmıştır. Bundan dolayı müfredatlar ve öğretim yöntemleri değişen ekonomi ve toplumun ihtiyaç duyduğu temel bazı becerileri -bireycilik, yaratıcılık eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve işbirliği becerilerine sahip, kendini ifade eden, iletişim kuran girişimci bir ruha sahip olmak- kazandırmak için yeniden yapılandırılmıştır (TTKB, 2004a; 2005).

Çalışmaya katılan öğretmenler, reformlar sonrasında öğrencilerin daha iyi öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin derslerde daha aktif hale geldiklerini, daha fazla araştırma ödevi yapmaya başladıklarını, okula gelmekten mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin davranışlarındaki bu değişimin ise öğrencilerin başarısını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.

Tabii ki, önce kitaba, bilgiye dayalı bir şey vardı. Şimdi her türlü araç-gereçlerin de etkisi var. Yöntem biraz kolaylaştırıyor. Çocuklar birbirlerinden hani onlar kendilerini ifade ederken, bir şeyler söylerken, birbirlerinden de alırken, teknolojiden de faydalıyoruz, bilgisayar, internet bu yüzden öğrenmeleri biraz daha kolay. Mesela şöyle bir şeyim var benim, saptamam. Eskiden sınıftaki geri dönütler daha yüzde 50-60-70 civarındayken ortalaması bir değerlendirme sonrası şimdi %90'lara kadar çıktığını görebiliyorum. (Kadın, Sınıf Öğretmeni, 12 Yıl)

Öğretmenler, daha fazla öğrencinin derste öğretmene dönüt vermesini, doğrudan öğrencinin öğrenme düzeyi ile ilişkilendirmektedir. Öğrencinin derse daha çok katılmış olması, öğrencinin öğrenmesinden çok, öğrencinin kendisini rahat ifade etmesi gibi özgüven, özalgısı ile ilişkili bir olgudur. Örneğin, TIMSS video çalışmalarında, ABD'li öğrenciler Japon öğrencilere göre çok daha fazla derse katıldığı görülmüştür. Fakat Japon öğrenciler doğrudan sonuç çıkarmaya yönelik konuşma yaparken, ABD'li öğrenciler ise sonuç çıkarıcı konuşmalar yapmamaktadırlar (TIMSS 1999). Dolayısıyla öğrencinin derste çok söz alması ile öğrencinin daha iyi öğrendiği arasında doğrusal bir ilişki kurulmamalıdır. Öğrencinin aktif katılımı ve başarı arasındaki bu ilişkiyi bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

Öyle ama çocuk bunu derste söz hakkı almak açısından güzel kullanıyor da bilgilerini pekiştirmek açısından kullanan öğrenci sayısının yüzdesi düşük yani. Tekrar yapmıyorlar, çok çabuk unutuyorlar onun için. Derste o an katılıyor, arkadaşından duyuyor, öğretmeninden duyuyor, o an bir şeyler öğreniyor. Bunun benzerini ben de söyleyebilirim, yazabilirim diyor ama o an yazabiliyor (Erkek, Türkçe öğretmeni, 30 yıl)

Öğretmenlerin yeni müfredatta öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini belirtmesi bir olgudan çok, algıları ile ilişkilidir. Ontolojik olarak yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımın tüm diğer yaklaşımlardan üstün olduğu algısına sahip olduklarından, öğrencilerin daha aktif olması, öğrencilerin, kendilerini rahat ifade etmeleri, özgüvenlerinin artması gibi değişimleri öğrenci başarılarının artması olarak yorumlamışlardır. Zaten reformlar sonrası yapılan ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında öğrenci başarılarının kısmen bir artış gösterdiği görülmüştür. Daha önce ifade edildiği üzere, öğrencilerin okul puanlarının yükselmesi, öğrencilerin öğrenme performansının arttığı doğrudan göstermemektedir. A Nation at Risk raporu, ABD eğitim sistemi ile ilgili şu tespitte bulunmuştur. ABD'de öğrencilerin okul notları yükselirken, SAT sınavlarında ve kolejlere giriş sınavlarında başarıları düşmüştür.

Bunun üzerine, Rapor ABD’li öğretmenlere, öğrencilere performanslarının karşılığı notun verilmesini ve yüksek not verilmemesini önermiştir (The National Comission on Excellence in Education, 1983).

Çalışmaya katılan öğretmenler eğitim reformları sonrasında, öğrencilerin özgüvenin arttığını, bundan dolayı öğrencilerin, derslerde daha aktif olmaya, kendini rahat ifade etmeye başladığını belirtmişlerdir:

Daha olumlu etkilediğini düşünüyorum, daha arttığını düşünüyorum. En başta sonuçta bu çocukların kapasiteleri, zekâları, akılları, beyinleri falan artmadı, hala aynılar. Sadece buradaki olumlu gördüğüm şey çocuklarda daha fazla özgüven oluştu. Bu çocuklarda kendilerinde özgüven olduğu için kendi yeteneklerini daha rahat ne olduklarını öğrenebiliyorlar. Daha özgüvenleri gelişmiş. (Erkek, Türkçe öğretmeni, 10 yıl)

Yeni müfredat ile birlikte öğrencilerin öğretmenlerden, derslerden ve okuldan korkmadıklarını, dersleri yapabileceklerine dair özgüvenleri geliştiği ifade edilmiştir. Örneğin bir matematik öğretmeni; eskiden çocukların “matematiği öcü olarak” gördüklerini ama şimdi ise çocukların “matematik bu muymuş öğretmenim” demeye başladıklarını belirtmiştir. Başka bir ifade ile “matematik korkulu rüya olmaktan” çıktığını ifade etmiştir (Kadın, matematik öğretmeni, 31 yıl). Dahası yeni müfredatla birlikte öğrencilerin matematiği daha çok sevdiğini, matematik kâbusu ve matematiğe yönelik önyargıların azaldığını belirtir (Erkek, matematik öğretmeni, 9 yıl).

Öğrencilerin öz-algısının yüksek olması, dersten korkmaması, dersleri rahat anladığını ve ifade etmesi, derslerden keyif alıyor alması ile öğrencilerin ders başarısı arasında politika yapıcılarının ve öğretmenlerin varsaydığı gibi doğrudan ilişki olmadığı teorik çerçeve bölümünde tartışılmıştır. Özgüven ve algının yüksekliği kültürel yapı ile ilişkili bir olgudur. Örneğin, Amerika ve İngiltere’de öğrencilerin özalgısı oldukça yüksekken, uluslararası sınavların en başarılı ülkeleri olan Uzak Asya’daki öğrencilerin özalgıları ve özgüvenleri oldukça düşüktür. Hatta araştırma sonuçlarına göre en düşük özalgı, sınavların en başarılı ülkesi olan Kore, Japonya, Finlandiya ve Hong Kong’lu öğrencilerdedir (bkz, Mullis vd, 2004; 2008; EARGED, 2005a; 2010a; 2010b). Örneğin, PISA 2006 araştırmasında öğrencilerin fen bilimlerine yönelik özalgılarına

bakıldığında Türk öğrencilerin özgüveni çalışmanın en başarılı ülkeleri arasında yer alan Japon ve Koreli öğrencilerden çok daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Türk öğrenciler, fen bilimleri dersinde çalışmanın en başarılı ülkeleri olan Koreli, Japon, Fin ve Hong Kong’lu öğrencilerden daha başarılı olduklarını, derslerini daha iyi anladıklarını, kavramları ve konuları daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir (EARGED, 2010a, s. 93). Benzer şekilde Türk öğrencileri Fin, Japon ve Koreli öğrencilerden çok daha fazla oranda fen bilimlerine ilgi duymakta, fen bilimleri ile ilgili yeni konuları öğrenmekten ve problem çözmekten keyif aldıkları tespit edilmiştir (s. 98).

Öğrencilerin özgüvenin yüksekliği, öğrencilerin performanslarını olumlu görmek ve takdir etmek kültürel yapı ile ilişkilidir ve kültürle göre bu davranışlara farklılaşmaktadır. Örneğin, İngiliz ve ABD’li öğretmenler, öğrenci performanslarının niteliğinde bir ayrım yapmadan çocukların performanslarına övgüde bulunurken, Rus ve Çinli öğretmenler daha eleştirilel bir tutum sergilemektedirler (Elliot ve Phuong-Mai, 2008, s.36). Bazı kültürlerde öğrencilerden beklentinin düşük olması, öğrenci performansları ayrıştırılmadan taltif edilmesi öğrencilerin özgüven ve özalgısını artırdığı belirtilebilir.

4.6. ÖĞRETMENLERE GÖRE EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ TEMEL SORUNLAR

Çalışmamız sırasında öğretmenlere eğitim sisteminin en önemli sorununu tanımlamaları istenmiştir. Öğretmenler eğitim sistemindeki sorunları genel olarak; okullarda fiziksel ve teknolojik yetersizlikler, iletişim temelli sorunlar, hizmetiçi eğitime ilişkin sorunlar, sınav merkezli sorunlar olarak tanımlamaktadırlar.

4.6.1. Okulların İmkânlarının Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler eğitim sisteminde karşılaştıkları en temel sorunu, okulların fiziksel ve teknolojik altyapısındaki eksiklikler, sınıf mevcutlarının büyüklüğü, okulların fiziksel

kapasitesinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusundaki yetersizliği olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, okulların fiziki teknolojik eksikliğinin öğretimi olumsuz etkilediklerini belirtmişlerdir. Çalışmamız kapsamında ziyaret edilen okulların imkânlarına bakıldığında okulların bahçelerinin küçük olduğu, sınıf mevcutlarının bazı okullarda 50 civarında olduğu, okuldışı ve serbest zaman aktiviteleri için okul imkânlarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Fakat her okulda BİT sınıfının olduğu, bazı okullarda ise sınıfların akıllı tahta, bilgisayar vb. donatılmış olduğu görülmüştür. Burada daha önemli olan aynı il hatta aynı ilçe içinde bulunan okulların fiziksel ve teknolojik imkânlarının, okulların mevcutları ve sınıf büyüklüklerinin farklılaşmasıdır. Diğer bir nokta ise okullar öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyacını karşılamaktan uzak, çevre tasarımına sahiptir.

Sınıflarında bilgisayar teknolojisi olmayan öğretmenler, sınıfların teknoloji eksikliğini önemli bir sorun olarak tanımlamışlardır. Derslerde bilişim teknolojilerinin kullanılması, eğitimdeki verimlilik ve kaliteyi arttıracaklarını, çocukların öğrenme becerilerinin gelişeceğini belirtmişlerdir. Bundan dolayı, sınıfların bilişim teknoloji ile donatılmasını, sınıflara bilgisayar, projeksiyon cihazı ve akıllı tahtanın yerleştirilmesini istemişlerdir. Türkiye’deki öğretmen ve idarecilerin, okulların fiziksel donanım eksikliğini, öğrenci başarısızlığını belirleyen en önemli unsur olarak tanımladıkları başka çalışmalarda da tespit edilmiştir. Örneğin PISA 2003 okul anketi çalışmasına katılan okul müdürlerinin üçte ikiden fazlası okuldaki fiziksel altyapıdaki kalitesizliğin öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilediğini ve öğrenmelerine bir dereceye kadar engel olduğunu ifade etmişlerdir (EARGED, 2005a, s. 86). Dahası okul müdürlerinin beşte dördü okullardaki teknolojik ve eğitim materyallerindeki eksikliklerin en azından bir dereceye kadar öğrenci başarısını ve öğrenmesini olumsuz etkilediğini, yarıya yakını ise öğrenci öğrenmesini olumsuz olarak çok etkilediğini ifade etmiştir (s. 88). TALIS çalışmasında ise okul müdürleri bilişim teknolojilerinin ve öğretim materyallerinin eksikliğini okullardaki en önemli sorun olarak tanımlamışlardır (Büyüköztürk vd., 2010). Karşılaştırmalı olarak bakıldığında Türkiye’deki okul yöneticileri okul kaynaklarının eğitim başarısı üzerinde etkili olduğunu diğer ülkelere göre daha yüksek oranda belirtmişlerdir. Politikacılar ve politika yapıcılarda benzer bir yaklaşıma sahip olduğundan son 15 yıldır hemen her politika belgesinde ve uluslararası proje

belgelerinde okul kaynaklarını geliştirme çalışmalarına öncelikli olarak yer verilmiştir. Teknolojik yoğunluklu öğretim ortamı ile eğitimdeki kalitenin artacağı, öğrencilerin daha iyi öğreneceği varsayılmıştır. Bu bağlamda tüm sınıflara (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı kuracak olan FATİH Projesine başlanmıştır²⁵. Dahası 61. Hükümet Programında (2011) da dünyaya örnek olacak bir biçimde her öğrenciye müfredatı da içeren elektronik kitabın ücretsiz dağıtılacağı belirtilmiştir.

Öğretmenler eğitim sistemindeki bir diğer önemli sorun olarak sınıf mevcutlarının kalabalıklığını belirtmişlerdir. Daha önce ifade edildiği üzere çalışma yapılan okulların bazılarının sınıf mevcutları hayli büyüktür. Bundan dolayı öğretmenler daha etkin öğretim için sınıf mevcutlarının azaltılmasını istemişlerdir. Çünkü sınıf mevcutları azalması ile daha etkin bir öğretim yapılacağı varsayılmaktadır. Sınıf mevcutlarının azaltılması, eğitim ortamının zenginleşmesi birçok pratik sorunu çözmesi beklenmektedir. Fakat sınıf mevcutlarının azalması ile öğretim başarısı arasında bir ilişki yoktur. Tam tersine, örneğin, uluslararası çalışmaların en başarılı ülkeleri olan Kore ve Japonya'nın ortalama sınıf mevcudu büyüklüğü Türkiye ortalamasının üzerindedir. Dahası TIMMS 2007 sonuçlarına göre tüm dünyada sınıf mevcudu 24-40 arasında olan öğrenciler, sınıf mevcudu 24'ten az olanlardan daha başarılıdır. Türkiye örneğinde ise sınıf mevcutları kalabalıklaştıkça öğrenci başarıları artmaktadır. Sınıf mevcudu 24-40 arasında olan öğrenciler, sınıf mevcudu 24'ten aşağı olanlardan daha yüksek puan almışlardır (Mullis vd., 2008).

4.6.2. Okullara Ayrılan Bütçe-Finans Yetersizliğinden Kaymaklanan Sorunlar

Eğitimi ülkenin kalkınması, küresel dünya ile entegre olma vb. unsurlarla birlikte tanımlayan Türkiye'nin eğitime ayırdığı bütçe oldukça düşüktür. OECD (2010) verilerine göre²⁶ Türkiye'nin Gayri Safi Yurtiçi Hâsıladan (GSYH) eğitime ayırdığı

²⁵ FATİH projesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için proje web sayfasına bakınız. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/index.php>

²⁶ OECD education at a Glance 2010 kitabı eğitime ayrılan kaynaklar ile ilgili verileri 2007 yılına ait verilerdir.

kaynak OECD ülkeleri ile kıyaslandığında hem oldukça düşük hem de en az orandır. 2011 yılında GSYH'nin %3,80'i eğitime (MEB ve YÖK'e ayrılan pay) ayrılmıştır. Eğitime ayrılan pay son yıllarda bir artış eğilimindedir. Eğitime ayrılan pay 2000 yılında %2,60; 2001 yılında ise %2,30'dur (MEB, 2011a). Eğitim ayrılan pay açısından OECD ve AB ortalamasına bakıldığında, Türkiye'den hayli yüksek olduğu görülmektedir. OECD ortalaması %5,7 AB ortalaması ise %5,3'tür. ABD, Danimarka ve Kore gibi ülkeler, GSYH'nin %7'sinden fazlasını eğitime ayırmaktadır. ABD %7,6, Danimarka %7,1 ve Kore %7,0.

Eğitime ayrılan kaynakların az olduğu Türkiye'de, okullarda aksaklıkların olması kaçınılmazdır. Çalışma kapsamında ziyaret edilen okullarda öğretmenler, okulların temizlik ve güvenlik gibi ihtiyaçlarını okulun kendisinin karşıladığını belirtmişlerdir. Bunun için kaynağı ise velilerden bağış toplayarak, çeşitli faaliyetler düzenleyerek (sergi vb. okulun belirli yerlerini kiralayarak (otopark vb.) elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle velilerden bağış toplama talebi zaman zaman ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmamızda da öğretmenler okulun ihtiyaçları velilerinden bağış talebinde bulunmaktan çok rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumu bir sorun olarak özellikle, yoksul bölge okullarında çalışan öğretmenler ifade etmiştir. Öğretmenler bizzat kendileri, okulun temizlik, güvenlik vb. gibi çeşitli ihtiyaçları için velilerden bağış talebinde bulunduklarını, velileri ikna etmekle uğraştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumdan öğretmenler, oldukça rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Kendileri için velilerden bağış talebinde bulunmayı “utanç” olarak gören, öğretmenin saygınlığını yok eden bu uygulamayı yapmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir:

En önemli şey o. Yani bir öğretmenin para toplamak zorunda kalması, tüm bu sistemi yürütüp işte ayakta tutmaya çalışması, her türlü gördüğünüz teknolojik araç-gereçler falan öğretmenin gayretleri ile veliden falan para toplamaya çalışarak, Milli Eğitim Bakanlığı, ortaya koyuyor, bunu bunu kullanın diyor ama herhangi bir kaynak sağlamıyor. Kaynak olmadığı için de tüm yük öğretmenin üstüne kalıyor. İşte veliyi ikna edeceksiniz, toplayacaksınız sıkıntı olmadan. Çünkü birileri vermek istemiyor, vermek istemeyince de şikâyet ediyor. Diyor ki, 'Ne gerek var. Zaten devlet veriyor kitabını, yetmiyor mu size?' Özellikle bulduğum çevredeki velinin eğitime bakış açısı da bunda etkili oluyor (1)

4.6.3. Beşeri İlişkilerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri de iletişim temelli sorunlardır. Öğretmenler zaman zaman, okul yöneticileri, veli ve öğrenci ile ilişkilerde sorunlar olduğunu ve bu sorunların da eğitim ortamlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Okul idaresinin olumsuz tutum ve davranışları: Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen önemli bir faktör okul idarecilerinin tutumudur. Çalışmamızda öğretmenlerin önemli çoğunluğu okul idaresi ile ilişkilerinde bir sorun yaşanmadığını belirtmiştir. Ancak bazı öğretmenler ise okul idarecilerinin davranış ve tutumlarının hem kendi motivasyonlarını olumsuz etkilediğini, hem de öğretim biçimlerini engellediğini ifade etmişlerdir. Başka bir ifade ile bazı okul idarecilerinin öğretmenlerin önünü açacak ve öğrenme ortamını zenginleştirecek olanak hazırlamaktan çok engelleyici tavır içinde olmaları önemli bir sorun olarak tanımlanmıştır.

İletişim temelli en önemli sorun aslında okul içinde öğretmen-idareci arasında yaşanan sorunlardır. Öğretmenler, bazı idarecilerin olumsuz davranışlarını, öğretmenleri baskı altına almaya çalışmalarını, olumlu iletişim kurmamalarını önemli bir sorun olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerle idareciler arasında bir mesafenin olduğu, idare ile derslerin işleniş ve müfredatlar arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Velilerin olumsuz tutum ve davranışları: Öğretmenler velilerin kendilerine yönelik olumsuz tutum ve davranışların ve eğitime atfettikleri önemin, eğitim sistemindeki başlıca sorunlardan biri olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenler, bazı velilerin yalnızca çocukların notlarını önemseydiği, çocuğun ne kadar ve nasıl öğrendiği ile meşgul olmadığını belirtmişlerdir. Buna ilaveten bazı veliler ya çocuklarının eğitimi ile hiç ilgilenmediklerini ya da aşırı ilgi gösterdiklerini önemli bir sorun olarak tanımlamışlardır. Çocuklarının eğitimi ile ilgilenmeyen veliler, öğretmenler kendilerini okula davetlerine olumsuz yaklaşmakta, toplantılara ve görüşmelere katılmamaktadırlar. Özellikle yoksul bölge okullarında çalışan öğretmenler, velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, çocuklarının eğitime aşırı önem atfeden, müdahaleci velilerden rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler özellikle, bazı velilerin aşırı ilgi dolayısıyla çocuklarına yardımcı olmak yerine çocukların ödevlerini yaptığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerle yaşanan sorunlar: Öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlere yeteri kadar saygı göstermemesini, öğrencilerin aşırı rahat tavırlarını önemli bir sorun olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, öğrencilerdeki saygı sorununu, bireyci, özgüveni öne çıkaran yeni eğitim sistemi ile ilişkilendirmenin doğru olmayacağını belirtmiş ve özellikle televizyon internet gibi unsurların da bu tür davranışları desteklediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yeni müfredatın neden olduğu sorunun ise yanlış dahi söylese öğrenciyi olumlamak, olumsuz tepkide bulunmamanın, cezayı müeyyidenin olmamasının öğrenciyi aşırı rahat tavırlar sergilemesine neden olduğu ifade edilmiştir. Kendine güvenin, özgüvenin, öğrencide ukalalığı ve saygısızlığı tetiklediği belirtilmiştir. “Çok daha fazla güveniyor, ayağa kalk, beyin fırtınası yapıyoruz, öğrenci ukala bir tavırla, hiç alakası olmayan bir şey söyleyebiliyor ve bunu kasıtlı olarak yapıyor, ne de olsa hoca hiçbir şey demeyecek.” (Kadın, Türkçe öğretmeni, 12 yıl).

4.6.4. Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmek İçin Yapılan Çalışmaların Yetersizliği

McKinsey raporu, kaliteli eğitim sunan ülkelerin eğitim sistemini ayrıcalıklı kılan en önemli unsur olarak öğretmenin niteliği ve kalitesinin olduğunu tespit etmiştir (Barber ve Mourshed, 2007). Türkiye’deki öğretmen niteliğine ilişkin birçok sorunun olduğu farklı çalışmalarda tespit edilmiştir. Örneğin, öğretmen niteliğinin önemli bir sorun olduğu TALIS çalışmasında okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011). Benzer bir şekilde PISA 2003 çalışmasında öğretmenlerin derse devamı ve öğrenci ile kurduğu ilişkilerde sorunlar olduğu tespit edilmiştir (EARGED, 2005a).

Türkiye’de öğretmenin niteliğini arttırmak gerektiği EAP’de ve sonrasında yürütülen tüm uluslararası projelerde öngörülmüş, bu projelerde hizmetiçi eğitimlerle

öğretmenlerin yeni bilgileri öğreneceği ve niteliklerinin gelişeceği varsayılmıştır. Fakat DB TEP I ve II kapsamında gerçekleştirilen özellikle bilişim teknolojilerinin derslerde aktif kullanımı konusundaki hizmetiçi eğitimlerin istenilen başarıya neden olmadığı görülmüştür (World Bank, 2004; 2008). Türkiye’de yapılan birçok çalışma öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim çalışmalarının niteliğinin oldukça düşük olduğunu, öğretmenlerin yeterli derecede ihtiyaçlarını gideremediklerini tespit etmiştir (Büyüköztürk, vd. 2010). Bu çalışmada da özellikle müfredat reformu sürecinde yapılan hizmetiçi eğitimlerin çok verimsiz olduğu, öğretmenlerin eğitimlerden faydalanmadıkları görülmüştür. Bunun en temel nedeni ise, eğitimcilerin niteliksiz olması, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere zorunluluk dolayısıyla katılmalarıdır. Bundan dolayı hizmetiçi eğitimler, kerhen, yapmış olmak için yapılmasıdır.

Türkiye’deki öğretmenler uluslararası olarak kıyaslandığı zaman hizmetiçi eğitimlere katılma sıklığı, katılma süresi açısından OECD ülkeleri arasında en sonlardadır. Dahası mesleki gelişim için gerekli yayınları takip etme sıklığı en düşüktür (Büyüköztürk vd., 2011). Çalışmamızda ilginç olan bir bulgu ise hizmetiçi eğitime katılmak isteyen öğretmenler, bazı hizmetiçi eğitim programlarına başvurmalarına rağmen katılamadıklarını ifade etmişlerdir: “Bir şey öğrenmek istiyorsun çıkmıyor...Neden? Bilemiyorum, bir şeyler yapmak istiyorsun, illa şu sertifikan var mı, bu sertifikan var mı, yani birçok bürokratik engel çıkabiliyor, hoş değil yani.” (Erkek, matematik öğretmeni, 9 yıl).

4.6.5. Merkezi Sınavların Eğitim Sistemi Üzerine Etkileri

Öğretmenler, eğitim sistemindeki en önemli sorunlardan bir diğerini, kademeler arası geçiş sınavları olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, ortaöğretime geçiş için uygulanan SBS’lerin çocuklar ve aileleri üzerinde önemli baskıya neden olduğunu ve bu baskının kendilerine de yansıdığını belirtmişlerdir. Veliler ve çocuklar öğretmenlerden sınava hazırlık yönünde ders işlemelerini istemekte, SBS’ye yönelik hazırlıkların yapılması yönünde çalışmaktadırlar. Bir yandan etkinlik merkezli alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılması önerilirken diğer yandan çoktan seçmeli test ile çocukların

ortaöğretime seçilmesi öğretim sistemi ile uyumsuzluğun göstergesi olarak tanımlanmaktadır.

Derslerde etkinliklerle meşgul olup diğer yandan öğrencilerin çoktan seçmeli sınav ile seçilmesi üzerine etkinlikleri uygulamak “zaman kaybı” olarak tanımlanmakta, eğitim sistemi “biz neden bunları yapıyoruz” soruları ile meşruiyetini kaybetmektedir. Sınavların bu önemi dolayısıyla veliler çocukların dersleri öğrenmesi ve çeşitli beceriler kazanmasından daha çok aldığı notları önemsemektedir: “Artık ben şuna inanıyorum. Bir sınav olduğu için sonunda herkes de not için bu işe bakıyor, bir şeyler öğrenmek için değil. Eğitim sisteminde değişiklik var, çocuklar bir şey almak ya da veliler de önemli değil. Önemli olan not.” (Kadın, sınıf öğretmeni, 3 yıl).

Velilerin temel kaygısı çocuklarını daha iyi bir liseye yerleştirmek yani daha iyi bir eğitim almasını sağlamaktır. Bundan dolayı çocuğun gideceği liseyi belirleyen notları çok önemsemekte ve sınavlara çok önem vermektedir. Zaten müfredat reformu sürecinde velilerle yapılan araştırmalarda velilerin müfredat değişimine ilişkin kaygıları, değişimin sınav sistemini nasıl etkileyeceği, sınav sorularının dağılımı, sınav sistemi ile uyum ve soru tiplerinin nasıl değişeceği gibi unsurlar olduğu görülmüştür (EARGED, 2006a). Kısacası merkezi sınavlar, hem eğitim sistemi ile uyumsuz olması hem de çocukları çok baskı altına alması, aile bütçelerine aşırı maliyeti, çocukların çok erken yaşlardan itibaren yalnızca sınavlar ile uğraşıp, sosyokültürel aktivitelerden vazgeçmesi vb. etkileri nedeni ile eğitim sistemini, çocukları, velileri ve öğretmenleri oldukça olumsuz etkilemektedir.

Eğitim sisteminin en önemli sorunun kademeler arası geçiş sınavları olduğu sıklıkla dile getirilir. Kademeler arası geçiş sınavı için aileler büyük maddi külfet altına girmekte, çocuklar uzun yıllarını sınava hazırlanmakla geçirmektedir. Dahası çocuklar sınavlara hazırlık için çok erken yaştan itibaren dershanelere gitmekte, test kitapları ile meşgul olmakta ve özel ders almaktadır (TED, 2010). Sınavların bir sonraki kademeye yerleşmedeki tek belirleyici unsur olması, ailelerin ve öğrencilerin sınava atfettiği önemi arttırmakta, kaygı ve stresi büyütmektedir. Buna ilaveten, çocuklar okul dışı

kaynaklara yönelmektedir. Fakat tüm bu sorunların nedeni, sınav sisteminin kendisi olmaktan ziyade, eğitim sisteminin eşitsiz ve hiyerarşik yapılanması sınavları önemli kılmaktadır. Burada, neden-sonuç ilişkileri yanlış ve tersten kurulmakta sistemin sonucu olan bir unsur sistemdeki sorunların nedeni olarak tanımlanmaktadır (Özoğlu, 2011).

Daha önce ifade edildiği üzere, Türk eğitim sistemi, kaliteli/nitelikli eğitimi, sisteme dâhil olan herkese sunamamaktadır. Özellikle ortaöğretim sisteminin aşırı hiyerarşik olarak yapılanması, kaliteli eğitimi çok aza sayıda okulun sunması, kaliteli eğitime yönelik oldukça büyük bir talebin olması nedeniyle merkezi sınavlar oldukça önemli bir hale gelmiştir. Bundan dolayı aileler, daha nitelikli bir eğitime erişmek için ek mali yük altına girmekte, çocuklar uzun yıllar merkezi sınavlara hazırlanmaktadır. Buna ilaveten, 2000’li yıllar boyunca takip edilen yanlış sınav politikaları –okul müfredatı ile sınav sorularının uyumsuz olması, öğrencilerin okul başarılarının yerleştirme puanı hesaplanırken hesaba katılmaması sadece, yerleştirme puanı hesaplanırken tek kriter olarak sınav sonucunun kullanılması- da sınavların önemini pekiştirmiştir (Çelik, 2011, ss. 52-53).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Son yıllarda hem ulusal politika belgelerinde hem de uluslararası kuruluşların öneri ve bakanlık ile gerçekleştirdikleri ortak proje ve programlarda okullaşma oranlarının ve sürelerinin geliştirilmesi, bölgesel ve cinsiyet temelli eşitsizliklerin azaltılması, sınıf mevcutları ve öğretmen-öğrenci oranlarının azaltılması, okulların bilişim teknolojileri ile donatılması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, müfredatların ve öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli yaklaşım ekseninde güncellenmesi/yenilenmesi ve eğitim yönetiminin ademi merkezileşmesi vurgulanmıştır. Bu çalışmalar sonrasında okullaşma oranlarında -özellikle bölgesel ve cinsiyet temelli okullaşma oranlarında- oldukça önemli gelişmeler sağlanmıştır. Ayrıca, son yıllarda sınıf mevcutları ortalaması ve öğretmen-öğrenci oranları ciddi oranda azalmıştır. 2000 yılında sınıf mevcutları ortalaması ve öğretmen-öğrenci oranları yaklaşık 30 iken, 2011 yılında sınıf büyüklüğü 25'e; öğretmen-öğrenci oranları ise 21'e inmiştir. Buna ilaveten sınıfların teknolojik imkânları oldukça gelişmiştir. Son on yılda okullara yaklaşık bir milyon bilgisayar kurulmuştur ve 2011 yılında sınıfların teknolojik altyapısını zenginleştirecek olan FATİH projesine başlanmıştır. Dahası, hem ilköğretim hem de ortaöğretimdeki tüm derslerin müfredatları ve öğretim yöntemleri yapılandırmacı kuram, öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ yaklaşımı ekseninde güncellenmiş/yenilenmiştir. Fakat, eğitim sisteminin ademi merkezileşmesi, özel okulların oranlarının artması ve öğretmen eğitimi konusundaki reform planları uygulanamamıştır.

Son yıllarda eğitim sisteminde uygulanan eğitim reformlarına bakıldığında, bazı öneriler ulusal politika belgelerinin ya da uygulanan projelerin bir bileşeni olmasına rağmen, göz ardı edilmiştir. Başka bir ifade ile eğitim reformları seçmeci ve eklektik bir tavır ile uygulamaya konulmuş; bazı reform bileşenleri uygulamaktan imtina edilmiştir. Türkiye'nin eğitim reformlarını uygulama konusunda sergilediği bu eklektik ve seçmeci tavır, politika ödünç alma teorilerine uygundur. Çünkü küresel reform modellerinin hangi bileşeninin uygulanacağı topluma içkin olan dini, siyasi ve ideolojik güç ve gelenek tarafından belirlenmektedir. Schriewer'in ifadesi ile reformların nasıl

uygulanacağını belirleyen etmen *dünya-düzeyi standartlaşma* değil *dışsallaştırmanın sosyo-mantığıdır* (Schriewer, 2004: 527). Türkiye, okul kaynaklarını ve eğitimin nicel göstergelerini geliştirme konusunda yoğun bir şekilde uğraşırken, eğitim sisteminin aşırı merkezi yapısının etkisinin azaltılması, okullara ve illere belirli bir özerklik verilmesi, tüm kararların merkezden verilmesi yerine yerele kısmen yetki devrinin gerçekleşmesi ve okullara finansal ve idari kısmi özerklik sağlanması konularında hiçbir çalışma yapmamış; dahası, sistem zaman içinde politika önerilerinin aksine bir yön takip ederek daha da merkezileşmiştir. Artık, öğretmen ve okul yöneticilerinin atanmasından, sınıfta öğretilecek bilgi ve öğretmen davranışları en ince ayrıntısına kadar daha merkezi olarak belirlenmektedir. Siyasal ve sosyal kültürde var olan klientalizm ve nepotizmin etkisini azaltma, eşitliği ve adaleti sağlama hedefi merkeziyetçiliği pekiştirmektedir. Buna ilaveten patrimonyal kültürün bir sonucu olarak bireylerin inisiyatiflerini kullanmak yerine devletten sürekli bir beklenti içinde olması da merkeziyetçiliği pekiştiren bir diğer husustur. Ademi merkeziyetçi yapının üniter devletin yapısına zarar vereceği, üniter devlet karşıtı fikirler için uygun ortam sunacağı yaklaşımı merkeziyetçiliği meşrulaştıran ve pekiştiren bir diğer unsurdur.

Ulusal düzeyde politika ödünç alınırken sergilenen seçmeci ve eklektik tavır, bu politikaların uygulanması sürecinde de görülür. Ulusal politikalar yerelde/okullarda öğretmenler tarafından uygulanırken, yerelleştirilir, yerlileştirilir ve yerele tercüme edilir. Dahası reformun uygulayıcısı olan öğretmenler “küresel modelleri ithal ettikleri hızda” dönüştürürler. (Anderson-Levitt, 2002, p. 20). Birçok kültürel, kişisel ve okuldaki kaynaklanan nedenler öğretmenlerin, benimseme, müzakere etme, direnme veya reddetme düzeyini belirler. Öğretmenler ve okul yöneticileri yorumları, tercümesi ve müdahaleleri reformların doğasını değiştirir/dönüştürür (Napier, 2003, p. 64) ve küresel modeller “farklı yerlerde farklı şekilde” tanımlanır (Anderson-Levitt, 2003, p. 18). Çünkü öğretmenler, “bazen direnir ama eldeki resmi modeli daima dönüştürür” (Anderson-Levitt, 2003, p. 4).

Bu çalışmada da, öğretmenlerin reform modellerini seçmeci ve eklektik bir şekilde uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, kendi öğretim kültürleri ile reform

modellerindeki kültürü birleştirerek ortaya, orjinalinden farklı, melez bir öğretim yapısının çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, görsel öğrenme yöntemlerini, örnekleri gerçek yaşamla birleştirme, teknolojiyi derslerde daha sık kullanma gibi reform programının bileşenlerini daha fazla uygularken, reformların yok etmek istediği sınıfın önünde ders anlatma gibi klasik yöntemleri de derslerinde kullandıkları tespit edilmiştir. Buna ilaveten, reformun en önemli bileşenleri olan, çoklu zekâ yöntemini, ölçme değerlendirmedeki yeni yöntemleri uygulamadıkları görülmüştür. Öğretmenler, yeni ders kitapları setini –öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve ders kitabı- takdir ettikleri, yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımını anlaşılır bulmadıkları ve uygulamadıkları gözlenmiştir. Öğretmenler –çalışmaya katılan en genç öğretmenler hariç- eski yöntemleri uygulamak istemediklerini, fakat sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğunluğu, sınıfların teknolojik imkânlarının eksikliği gibi nedenler dolayısıyla zaman zaman geleneksel yöntemleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Fakat en genç öğretmenler ise geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmalarını, dersin, konunun, öğrencinin düzeyi ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanmaları öğretmenlerin reformlara karşı olumsuz tavır ve tutumları, dirençleri ya da sinik tavırları ile ilgili olmadığı görülmüştür. Aksine öğretmenler yeni yöntemleri takdir ve takdis etmişler ve bu yüzden yeni yöntemleri kullanmamalarını mazeretlerle açıklamışlardır. Kısacası küresel reform modelleri ulusal düzeyde uygulanırken, topluma içkin siyasi, ekonomik gelenek ve yapıya göre dönüşüm yaşadığı görülmüş, küresel reform modellerinden siyasal, sosyal ekonomik yapıya uygun olan reformların ödünç alındığı görülmüştür. Benzer şekilde, ulusal politika haline gelmiş olan reform modelleri okullarda uygulanırken, öğretmenlerin öğretim yaklaşımı, anlayışı ve kültürü ile birleşerek ortaya melez bir öğretim yapısının çıktığı tespit edilmiştir.

Hem ulusal –OKS, SBS, ÖSS, YGS, LYS ve ÖBBS- hem de uluslararası olarak düzenlenen başarı değerlendirme çalışmaları –TIMSS, PIRLS ve PISA- Türkiye’de öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun temel bilgi ve becerilere sahip olmadan sistemden mezun olduklarını göstermektedir. Dahası, öğrenci başarıları coğrafi bölge ve sosyoekonomik yapıya göre aşırı farklılaşmaktadır. Tüm çalışmalar ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi daha düşük olan, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi yüksek

Batı bölgelerinde yaşayan öğrencilere göre, ortalama performanslarının hayli düşük olduğunu göstermektedir.

2000’li yıllarda eğitim sistemini değerlendiren uluslararası raporlarda tespit edilen Türk eğitim sisteminin kaliteli eğitimi sadece küçük ve dar bir kesime sunduğu, toplumun her kesimine sağlayamadığının tespiti (OECD, 2007b; World Bank, 2005) bugün için de geçerli olduğu görülmektedir. Sunulan eğitimin kalitesindeki eşitsizlik, bölgeler, iller arasında ve hatta aynı il içinde aşırı farklılaşmaktadır. Türk eğitim sisteminin asıl sorunu öğrencileri yetersiz bilgi ve birikimle eğitmekten çok, nitelikli/kaliteli eğitimi herkese sağlayamamasıdır. Türkiye kaliteli eğitimi oldukça küçük bir kesime sağlamakta ve sistemde eğitim gören tüm öğrencilere bu kaliteli eğitimi verememektedir. Müfredat reformları ile başlayan süreçte, eğitimin niteliğini artırma ve eğitimde eşitsizliği azaltma adına bir gelişme yaşandığını ifade etmek hayli zordur.

Beşeri ve fiziki kaynakların eşitsiz dağılımı eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biridir. Öğretmenler, eğitim sisteminde karşılaştıkları en temel sorunları, okulların fiziksel ve teknolojik altyapısındaki eksiklikler, sınıf mevcutlarının büyüklüğü ve okulların fiziksel kapasitesinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusundaki yetersizliği olarak tanımlamış ve bu eksikliklerin hem nitelikli eğitimi hem de yeni reformları uygulama konusunda birçok soruna neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu bakış açısı, politika yapım sürecinin de merkezindedir. Politikacılar, akademisyenler ve tüm diğer paydaşlar, okulların teknolojik ve fiziki donanım eksikliğini en önemli sorun olarak tanımlamışlardır. Öğretmen-öğrenci oranları ve sınıf büyüklükleri açısından bakıldığında Türkiye ortalamaları OECD ve AB ülkelerine göre daha yüksek; PISA ve TIMSS gibi uluslararası eğitim çalışmalarında en başarılı ülkeler arasında yer alan Kore ve Japonya’ya göre daha düşüktür. Zaten birçok çalışma okul kaynakları ile başarı arasında bir ilişki olmadığını hatta negatif ilişki olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla Türkiye’de okulların asıl sorunu sınıfların büyüklüğü ya da öğrenci sayısının fazla olması, teknolojinin eksikliği değildir. Asıl sorun fiziki ve beşeri kaynakların aşırı eşitsiz dağılımıdır. Örneğin çalışmamızı yaptığımız okulların mevcutları 25-50 arasında değişmekte, bazı okullarda sınıflar ileri teknoloji ile

donatılmışken, birkaç kilometre ötedeki okullarda ise sınıflarda teknolojik materyal bulunmamaktadır. İller bazlı ortalama bakıldığında ise örneğin Bayburt gibi bazı illerde sınıf mevcutları ortalama on yedi; öğretmen öğrenci oranları ise ortalama on üç iken İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa gibi göç alan büyük illerde sınıf mevcutları ve öğretmen öğrenci oranları otuzun üzerindedir. Benzer şekilde bazı illerde bilgisayar başına düşen öğrenci oranı on beşin altında iken bazı illerde bu oran ellidir.

Öğretmenler sınıf mevcutlarının küçülmesi, sınıfların teknoloji ile donanması sonrasında daha nitelikli bir öğrenmenin gerçekleşeceğini varsaymakta olduğundan bu yönde sınıfların bilişim teknoloji ile donatılmasını; sınıflara bilgisayar, projektör ve akıllı tahtanın yerleştirilmesini istemektedir. Karşılaştırmalı bazı çalışmalarda görüldüğü üzere, Türkiye’de eğitimciler, eğitim kalitesini belirlemede okul kaynaklarına, diğer OECD ülkeleri eğitimcilerine göre daha fazla önem verirler (EARGED, 2005a, s. 86) ve eğitimin niteliği için en önemli sorun olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2010). Öğretim teknolojisi ve materyalleri bir araç olmaktan çok amaç olarak algılanmıştır. Bu algı son on beş yıldır hemen her politika belgesini ve uluslararası proje ve programları belirleyen yaklaşımdır. Teknolojik yoğunluklu öğretim ortamı ile eğitimdeki kalitenin artacağı, öğrencilerin daha iyi öğreneceği varsayılmıştır. Bunun sonucu olarak da FATİH Projesi başlatılmış bu proje kapsamında tüm sınıflara (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı sağlanması ve internet altyapısı kurulması planlanmıştır. Dahası 61. Hükümet programında (2011) “dünyaya örnek olacak” bir biçimde her öğrenciye müfredatı da içeren elektronik kitabın ücretsiz dağıtılacağı belirtilmiştir.

Eğitim sisteminin en önemli sorunlarından bir diğeri ise eğitime ayrılan kaynakların oldukça sınırlı olmasıdır. Türkiye’nin eğitime ayırdığı kaynaklar OECD ve AB ülkelerine göre oldukça kısıtlıdır. Türkiye son yıllarda GSYH’den %3,8’ini ayırırken, OECD ortalaması %5,7; AB ortalaması %5,3; ABD ortalaması %7,6, Danimarka ortalaması %7,1 ve Kore ortalaması %7,0’dır. Bazı yıllarda eğitime ayrılan kaynaklar ise daha da düşüktür: Örneğin, 2001 yılında %2,3’tür (MEB, 2011a). 2006 verilerine göre Türkiye öğrenci başına 1614 USD harcama yaparken, OECD ortalaması 7840

USD, AB ortalaması ise 7682 USD'dir. Başka bir ifade ile Türkiye OECD ve AB ülkelerinde eğitime ayrılan kişi başı harcamaların yaklaşık beşte biri; ABD ayrılan kaynağında yaklaşık onda biridir. Eğitime ayrılan kısıtlı kaynaklar nedeniyle okullar çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için (temizlik, idari işlemler) ek kaynaklara ihtiyaç duymaktadır.

Öğretmen niteliğini ve kalitesini geliştirme ve öğretmenlerin daha zengin öğretim yöntemlerini kullanmasını sağlama, son on beş yıldır hazırlanan reform programlarının önemli bir bileşenidir. Birçok çalışma öğretim yöntemlerinden ve öğretmenlerin niteliğinden şikâyet etmektedir. McKinsey raporu ise yüksek başarılı ülkelerin eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliğinin nitelikli öğretmeni istihdam etmek olarak tespit etmiştir. (Barber ve Mourshed, 2007). Uluslararası alanda en başarılı ülkelerin (Singapur ve Finlandiya gibi) öğretmen adaylarının seçim ve istihdamında, adayın pedagojik bilgi ve becerisi, alan bilgisi, öğretmenliğe yönelik ilgi ve becerisi ve iletişim becerisi gibi konularda çoklu kriterler ve çok aşamalı bir eleme sistemi ile gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de ise öğretmen adayları belirlenirken sadece üniversiteye giriş puanı kullanılmaktadır. Buna ilaveten öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarının (staj) sürelerinin verimli kullanılmadığı görülmektedir. Dahası, öğretmenlerin istihdamında, öğretmenlerin yalnızca genel kültür ve eğitim bilimlerine dair bilgisini ölçen KPSS sınavı kullanılmaktadır. Yani, bir matematik öğretmenin istihdamında ne matematik bilgisi ne de öğretmenlik mesleğine yatkınlığı bir kriter olarak kullanılmamaktadır.

İstihdam edilen öğretmen niteliğini etkileyen bir diğer etken ise öğretmen istihdam sürecinde bakanlığın herhangi bir taban puan/alt sınır uygulamamasıdır. Yani, 2010 yılı Aralık ayında yapılan atamada Türkçe öğretmenleri minimum 86,246 puan ile atanmışken, rehber öğretmen 12,955 puan ile atanmıştır (MEB 2010c). Bakanlığın standart bir alt limit tanımlamamış olması, oldukça yetersiz bilgi düzeyine sahip kişilerin öğretmen olarak atanmasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin istihdamındaki kalite sorununa ilaveten, öğretmenlerin hizmet süresince mesleki gelişim konusunda sorunlar olduğu aşikârdır. TALIS çalışmasının verilerine bakıldığında Türkiye’de öğretmenler diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında eğitim düzeyi en düşük, hizmetiçi eğitimlere en az katılan, eğitim ile ilgili yayınları en az oranda takip eden öğretmen grubudur. Buna ilaveten, düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin verimsiz ve kalitesinin düşük olduğu, öğretmenlerin ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu çalışma kapsamında görüşülen öğretmenler de hizmetiçi eğitimlerin kalitesiz ve verimsiz olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemek için mevcut hizmetiçi eğitim anlayışından farklı bir yaklaşımın takip edilmesi uygun olacaktır.

Kamuoyunda olduğu gibi öğretmenlerde de eğitim sisteminin en önemli sorununun sınav sistemi olduğu konusunda bir algı vardır. Bakanlık da bu yaklaşıma sahip olduğundan, zaman zaman sınav sistemlerinde değişikliklere giderek sınav sisteminin baskısını azaltmaya çalışmıştır. Kademeler arası geçiş sınavlarının, eğitim sistemi ile uyumsuz olması, çocukları çok baskı altına alması, aile bütçelerine aşırı maliyeti, çocukların çok erken yaşlardan itibaren yalnızca sınavlar ile uğraşıp sosyokültürel aktivitelerden vazgeçmesi vb. gibi etkileri nedeni ile eğitim sistemini, çocukları, velileri ve öğretmenleri oldukça olumsuz etkilemektedir (TED, 2010).

Sınav sistemi, eğitim sistemini olumsuz etkileyen bir faktör olmaktan çok, bizatihi aşırı hiyerarşik ve eşitsiz olarak yapılanmış olan eğitim sisteminin bir sonucudur. Başka bir ifade ile neden-sonuç ilişkileri yanlış ve tersten kurulmakta, sistemin sonucu olan bir unsur sistemdeki sorunların nedeni olarak tanımlanmaktadır (Özoğlu, 2011). Türk eğitim sisteminin temel sorunu, kaliteli/nitelikli eğitimi, sisteme dâhil olan herkese sunamamasıdır. Türkiye’de özellikle ortaöğretim düzeyinde bazı okullar uluslararası kalitede eğitim sunarken, okulların büyük çoğunluğu çocuklara temel becerileri kazandırmaktan uzaktır (Gür ve Çelik 2009; OECD 2007; World Bank 2005). Hem ortaöğretim hem de yükseköğretimde okul tiplerinin farklılaşması, okullar arasında açık hiyerarşi ve tabakalaşmanın olması, okullar arasındaki kalite ve nitelik farkını daha da derinleştirmektedir. Başka bir ifadeyle, çok az sayıda okul çok nitelikli eğitim sunarken,

okulların çoğu nitelikli eğitimi sunmaktan uzaktır. Bu nitelikli eğitimi ise talep eden oldukça geniş bir kitle vardır. Her şeyin ötesinde sınavların temel önemi ve eğitim sisteminde neden olduğu kriz, sınırlı sayıdaki kaliteli eğitimi elde etme çabası ile ilgilidir. Bundan dolayı kaliteli eğitime ulaşmak aileler ve çocuklar ek maddi ve manevi yük altına girmekte; öğrenciler uzun yıllarını sınava hazırlanmak için harcamakta ve birçok sosyokültürel imkândan mahrum kalmakta, öğrenci ve veli ciddi bir stres ve kaygı yaşamaktadır.

Son yıllarda büyük beşeri ve finansal kaynaklarla gerçekleştirilen eğitim reformlarının, eğitim sisteminde beklenen yapısal dönüşümlere ve eğitimin kalitesinde gelişmelere neden olmadığı görülmektedir. Bunca reform çalışmasının, eğitim sisteminin başarısını ve daha özelden öğrenci başarısını arttırmamasının en temel nedenlerinden biri reform programlarının eğitimin kalitesini geliştirme konusunda sadece eğitimin göstergelerini (okullaşma oranları, sınıf büyüklüğü, öğretmen-öğrenci oranları), okul kaynaklarını (öğretim materyalleri, bilişim teknolojileri vb.), müfredat ve öğretim yöntemlerini (öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve çoklu zekaya yaklaşımına) geliştirmeye odaklanmasıdır. Teorik kısımda daha ayrıntılı tartıştığımız üzere eğitim göstergeleri, okul kaynakları ya da öğretim yöntemleri, eğitim sistemin kalitesini yeterince açıklamamaktadır. Eğitim başarısını ve okula erişimi açıklayan asıl faktörler anne ve babanın eğitim durumu, ailenin geliri, evde bulunan kitap sayısı, işyerindeki statüsü vb. gibi sosyoekonomik ve kültürel yapıdır. Buna ilaveten, öğretim süreci nihai olarak bir sınıfta öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen bir süreç olduğundan, öğrencinin eğitime attığı önem ve değer, sosyoekonomik yapı, okulun bulunduğu kültürel ortam ve öğretmenin niteliği gibi faktörler reformların nasıl uygulanacağını ve etkinliğini belirleyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Reform hazırlayıcıların ihmal ettiği bir diğer nokta, okullaşmanın belirli bir mekânda, belirli bir sosyal, ekonomik, kültürel çevre içinde var olduğudur. Dolayısıyla bu bağlamdan soyutlanarak gerçekleştirilen bir reformun pratikte bir karşılığı yoktur. Fakat politika yapıcılar, ekonomik, sosyal ve kültürel çevreyi ihmal ederek, pedagojik bazı reformlarla eğitimin niteliğini değiştirebileceklerini varsaymaktadırlar. Ancak kitlesel

okullaşma ve eğitimsel başarı pedagojik bir mesele olmaktan çok sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ve hatta coğrafi bir meseledir. Ailenin ve sosyal çevrenin eğitime verdiği önem gibi unsurlar reformların etki düzeyini belirleyen en önemli etkenlerdir.

Reformların başarılı olmamasındaki bir diğer neden ise reformların bir bütünlük içinde uygulanmamasıdır. DB ve AB projelerinin final raporları, projelerin uygulanma sürecinde yaşanan sorunlardan ve bakanlık bürokrasinin kendi içindeki problemlerden şikâyet etmektedir. Özellikle, tanımlanmasına rağmen reformların bazı bileşenlerinin – ademi merkezileşme gibi- uygulanmaması bu noktada önümüze çıkan en belirgin örnektir. Dahası reformların en önemli bileşeni olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, istihdamı ve hizmetiçi eğitimlerin niteliğini geliştirici etkin çalışmalar yapılmamıştır. McKinsey raporu dünyada son yıllarda eğitim sistemlerinde pedagojik, okul kaynaklarını ve göstergelerini geliştirmeye yönelik reformların eğitim kalitesi ve performansında pozitif bir etkiye neden olmadığını belirtmiştir. Reformların başarısızlığındaki en temel etken eğitim sistemindeki kalitenin açıklayıcısı olan öğretmen niteliğini geliştirici çalışmaların yapılmamasıdır (Barber ve Moushed, 2007). Başarılı eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliği, nitelikli öğretmeni seçip istihdam etmeleridir (Barber ve Moushed, 2007). Fakat Türkiye’de son on beş yılda öğretmen eğitimi, istihdamı ve niteliğini geliştirme konusunda etkin çalışmalar yapılmamış ya da yapılan çalışmalar öğretmen eğitimini ve niteliğini olumsuz etkilemiştir.

Eğitim sistemindeki reformların başarısız olmasının en temel nedenlerinden biri de eğitim sisteminde beşeri ve fiziki kaynakların dengesiz dağılımıdır. Büyükşehirlerin göç alan bölgelerinde sınıf mevcutlarının aşırı büyük olması, öğretmen eksikliği ya da öğretmenlerin çok sık yer değiştirmesi eğitimdeki istikrarsız yapıyı beslemektedir. Bazı bölgelerde ise, hem beşeri hem de fiziki imkânlar oldukça güçlüdür. İstikrarsız bölgelerde öğrencilerin öğretmen eksiği, sürekli öğretmenlerin değişmesi öğrenci başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum ise ulusal ve uluslararası çalışmaların sonuçlarına yansımaktadır. Türkiye’de öğrencilerin önemli birçoğu yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan sistemden mezun olmaktadır. Dahası, öğrenci performansları,

bölgelere ve sosyoekonomik ve kültürel yapıya göre aşırı farklılaşmaktadır. Bu durum ise toplumsal eşitsizliği yeniden üretmektedir.

Dünyanın birçok ülkesinde gerçekleşen eğitim reformlarının eğitim sisteminin kalitesine beklenen düzeyde bir katkısının olmadığı görülmüştür. Türkiye örneğinde de olduğu gibi reformların istenilen sonucu vermemesini eğitim tarihçisi Larry Cuban güzel bir teşbih ile özetler: Her öptüğümüz kurbağa, prene dönüşmez (Cuban, 2008). Fakat politikacılar ve politika yapıcılar ise her öpülen kurbağanın prene dönüşmesini, gerçekleştirilen reformların hemen sonuca ulaşmasını ummaktadır. Öğretim kültürü, doğal bir süreç olarak, hızlıca değişmemektedir. Değişimin gerçekleştiği varsayımını daha çok politikacılar ve politika yapıcılarının bir varsayımıdır.

Okullarda reformların oldukça yavaş değişime neden olması sadece öğretmenlerin yeniliğe kapalı olması, direnç sergilemesi ile ilişkili bir olgu değildir. Reform hazırlayıcıların ihmal ettiği önemli bir nokta okullaşmanın belirli bir mekânda, belirli bir sosyal, ekonomik, kültürel çevre içinde var olduğu gerçeğidir. Dolayısıyla bu bağlamdan soyutlanarak gerçekleştirilen bir reformun pratikte bir karşılığı yoktur. Fakat politika yapıcılar, ekonomik, sosyal ve kültürel çevreyi ihmal ederek pedagojik bazı reformlarla eğitimin niteliğini değiştirebileceklerini varsaymaktadırlar. Ancak kitlesel okullaşma ve eğitimsel başarı pedagojik bir mesele olmaktan çok sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel hatta coğrafi bir meseledir. Ailenin eğitim, gelir, entelektüel düzeyi, eğitime verdiği önem gibi unsurlar reformların etki düzeyini belirleyen en önemli unsurlardır. Buna ilaveten, reformlar nihai olarak bir sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşmektedir. Öğretmen niteliğini geliştiren ve değiştiren reformlar olmadığı müddetçe reformların etkin olması güçtür. Öğrenci ve ailesinin eğitime atfettiği önem değişmediği sürece büyük finansal yatırımlarla gerçekleşen reformların kaliteyi gerçekleştirmesi zordur.

1996 yılından itibaren takip edilen eğitim reformu çalışmaları, okul kaynaklarını, müfredatları, öğretim yöntemlerini ve öğrencinin özgüveni ve özalgısını geliştirmeye odaklanmıştır. Fakat bu değişkenler ile eğitim başarısı arasında doğrudan bir ilişki

bulunmamaktadır (örn. Barber ve Mourshed, 2007; Elliot ve Phuong-Mai, 2008; OECD, 2010). Politikacılar ve politika yapıcıların uluslararası literatürü tek yönlü bir bakış ile ele alması ve reformların bu bakış ile hazırlanması en önemli sorundur. Bundan dolayı öncelikli olarak hem ulusal eğitim sistemini ve okullarda gerçekleşen öğretime hem de uluslararası literatür ve örneklerle çok daha geniş kapsamlı bakmak gerekmektedir. İkinci olarak eğitim başarısını açıklayan faktörlerin okul kaynakları, göstergeler, öğretim yöntemlerinden daha çok sosyoekonomik ve kültürel yapı ile öğretmen niteliği olduğundan, eğitime oldukça sınırlı kaynakların ayrıldığı dikkate alınarak, eğitim reformlarının öğretmen niteliğini geliştirici ve eğitimde eşitsizliği azaltıcı yönde geliştirilmesine öncelik verilmelidir.

Bu çalışma birçok diğer çalışma gibi (örn. Barber ve Mourshed, 2007; World Bank, 2011) eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurunu öğretmen niteliği olarak tanımlamaktadır. Bundan dolayı öğretmen yetiştirme, istihdam ve hizmetiçi eğitim anlayışında değişime gidilmesi gerekmektedir. Öğretmen seçim ve istihdam sürecinde farklı nitelikler de dikkate alınarak öğretmen adaylarının seçimi yapılmalıdır. Daha somut bir ifade ile belirli bir puanın altında puan alanlar öğretmen olarak atanmamalı; öğretmenler öncelikli olarak kendi alanlarının uzmanı olmalı; öğretmenlerin staj çalışmaları dikkatle takip edilmeli; “hizmetiçi eğitim verelim” yaklaşımı yerine öğretmenlerin hizmetleri sürecinde farklı stratejilerle -örneğin, süpervizörlük sistemi gibi- öğretmenlerin niteliğini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen atamalarında tek kriter olan, KPSS’deki yüksek not alma ilkesi bir an önce terk edilmeli; alan bilgisi, öğretmenlik mesleğine kişilik yatkınlığı, iletişim becerileri vb. kriterler de dikkate alınmalıdır.

Eğitim sisteminin en önemli sorunu beşeri ve fiziki kaynaklarının yetersizliğinden ziyade kaynakların eşitsiz dağılımıdır. Bundan dolayı, eğitimde her çocuğun aynı nitelikte eğitim almasını sağlamak için, kamu tarafından sağlanan beşeri ve fiziki kaynakların eşit dağılımının sağlanması gerekmektedir. Çünkü Türkiye eğitime oldukça az bir kaynak ayırmaktadır. Eğitime ayrılan kaynaklar öncelikli olarak nitelikli öğretmen yetiştirmek, beşeri ve fiziki kaynakların daha eşit dağılımını sağlamak için

kullanılmalıdır. Buna ilaveten, öğrenci başarıları coğrafi bölge, yerleşim birimi ve sosyoekonomik yapıya göre aşırı farklılaştığından, öğrenci başarısını geliştirmede dezavantajlı kesimlere yönelik özel çalışmalar düzenlenmelidir. Bu çalışmalar, yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı ile sınırlı kalmamalı ve çeşitli sosyal projeler hazırlanarak dezavantajlı bölgelerin eğitim başarısındaki dezavantajını azaltıcı önlemler alınmalıdır.

Öğrencilerin yeterli bilgi ve beceri sahibi olmadan sistemden mezun olmaları en temel problemlerden biridir. Bundan dolayı öğrencilerin asgari bilgi ve beceri elde ederek eğitim sisteminden çıkmalarını sağlayan bir sistem kurulmalı ve gerektiğinde ek çalışmalar ile birlikte öğrencilerin temel bilgi ve becerileri elde ettikten sonra sistemden mezuniyeti sağlanmalıdır. Bu anlamda sınıf geçme sistemi, ölçme değerlendirme sisteminde bir değişime gidilebilir ve birçok ülkede olduğu gibi ilköğretimde ders saatleri azaltılarak, eksiklikleri olan çocuklara yönelik iyileştirici (remedial) çalışmalar düzenlenebilir.

Türkiye’de eğitim sisteminde yaşanan dönüşümleri görmek için, okullaşma biçimleri, öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve öğrencilerin okul yaşantısına ilişkin etnografik çalışmalar yapılmalıdır. Diğer bir nokta, bu çalışmanın başlangıç noktası olmasa da, bir sonucu olarak ortaya çıkan, eğitim sistemindeki eşitsizliğin boyutunu ele alan ve bu eşitsizliğin yeniden üretim süreçlerini inceleyen çalışmalar yapılmalıdır. Bu tür çalışmalardan elde edilen verilerle eğitim sistemindeki eşitsizliğin çözümüne yönelik daha somut çalışmalar yapılmalıdır. Son olarak belirtilmelidir ki, eğitim araştırmaları konusunda -okul pratiklerinden öğretmen eğitime, politika yapım sürecinden eğitimdeki eşitsizliğe kadar- sadece eğitim bilimciler değil sosyologlar, antropologlar ve diğer sosyal bilimciler de çalışma yapmalıdır.

KAYNAKÇA

- “Yeni ilköğretim müfredatı istişare ile ortaya çıktı” (2005, 11 Ocak). *Zaman*.
<http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=131106&title=yeni-ilkogretim-mufredati-istisare-ile-ortaya-cikti>
- “Die Pisa-Analyse: Sind deutsche Schüler doof” (2001, 13 Aralık). *Der Spiegel*.
www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,172357,00.htm.
- “Reform yetmez sistemi değiştirin” (2005, 5 Ocak). *Hürriyet*.
<http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/printnews.aspx?DocID=286293>
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmi Gazete*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *Resmi Gazete*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>
55. Hükümet Programı. (1997). *Başbakan Mesut YILMAZ Tarafından TBMM'ne Sunulan 55 nci Hükümet Programı* (7 Temmuz 1997).
<http://195.142.185.2/icerikdetay.aspx?Id=114>
56. Hükümet programı. (1999). *Başbakan Bülent Ecevit tarafından TBMM'ne Sunulan 56 ncı Hükümet Programı* (12 Ocak 1999). <http://byegmgovtr.xn--ler-1la8h.net/icerikdetay.aspx?Id=111>
57. Hükümet Programı. (1999). *Başbakan Bülent Ecevit tarafından TBMM'ne Sunulan 57 ncı Hükümet Programı*. <http://byegmgovtr.xn--ler-1la8h.net/icerikdetay.aspx?Id=101>
58. hükümet programı. (2002). *Başbakan Abdullah Gül tarafından TBMM'ne Sunulan 57inci Hükümet Programı*. <http://byegmgovtr.xn--ler-1la8h.net/icerikdetay.aspx?Id=101>
60. Hükümet Programı. (2007). *Başbakan R. Tayyip Erdoğan tarafından TBMM'ne sunulan 60'ıncı Hükümet Programı* (31 Ağustos 2007).
<http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/hukumetprg.doc>
61. Hükümet Programı. (2011). *61. Hükümet Programı*.
<http://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/pgGovProgramme.aspx>
- 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). *Resmi Gazete*.
<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914.htm>
- Acil Eylem Planı. (2003). *T.C. 58. Hükümet acil eylem planı*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/aep.pdf>

- Akar, H. (2010). Challenges for schools in communities with internal migration flows: evidence from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30, 263–276
- Akın, F., Şimşek, O. ve Erdem, T. (2007). *Türkiye’de eğitim sorunu: Toplumsal aktörlere göre eğitim sorunlarına bakış*. Ankara: Türk Eğitim-Sen.
- Aktaş Salman, U. (2005, 18 Şubat). Ezber yok, tartışma var. *Radikal*. <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=143879>
- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Malden: Blackwell Publishing.
- Alper, C. E. ve Öniş, Z. (2003). Financial globalization, the democratic deficit, and recurrent crises in emerging markets: the turkish experience in the aftermath of capital account liberalization. *Emerging Markets Finance and Trade*, 39 (3), 5–26.
- Andaç, G.K. (2009). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 28-40.
- Anderson-Levitt, K. (2002). Teaching culture as National and Transnational: A response to teachers’ work. *Educational Researcher*, 31 (3), 19-21.
- Anderson-Levit, K. (2003). A world culture of schooling? K. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meaning, Global Schooling* içinde (ss. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.
- Anderson - Levitt, K. (2004). Reading lessons in Guinea, France, and the United States: Local meanings or global culture? *Comparative Education Review*, 48 (3), 229-243.
- Anderson-Levit, K. ve Diallo, B.B. (2003). Teaching by the book in Guena. 75-97
- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*. 17 (2), 125-144.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143-154.
- Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 85-100.
- Asalıoğlu, İ. (2004, 17 Temmuz). Ezber kalkacak dersler şarkılarla şenlenecek. *Zaman*. <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=70541&keyfield=457A626572206B616C6B6163616B20646572736C657220C59F61726BC4B16C61726C6120C59F656E6C656E6563656B>
- Atakan, B. (2004, 17 Temmuz). ‘Sazlı sözlü’ eğitim. *Milliyet*. <http://www.milliyet.com.tr/2004/07/17/guncel/gun02.html>
- Avrupa Komisyonu. (1998). *Türkiye’nin katılım yönünde ilerlemesi üzerine Komisyon’un 1998 düzenli raporu*.

- http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_1998.pdf
- Avrupa Komisyonu. (2005). *Türkiye 2005 ilerleme raporu (Gayri Resmi Türkçe)*. http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2005.pdf
- Avrupa Komisyonu. (2006). *Türkiye 2006 ilerleme raporu (Gayri Resmi Türkçe)*. http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2006.pdf
- Avrupa Toplulukları Komisyonu. (1999). *Türkiye'nin katılım yönünde ilerlemesi üzerine Komisyon'un 1999 düzenli raporu*. http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_1999.pdf
- Avrupa Toplulukları Komisyonu. (2000). *Türkiye'nin katılım yönünde ilerlemesi üzerine Komisyon'un 2000 düzenli raporu*. http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2000.pdf
- Avrupa Toplulukları Komisyonu. (2004). *Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu*. http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2004.pdf
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar VIII: *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi. ss.343-361.
- Babahan, E. (2004, 10 Ağustos). Milli Eğitim'e yeni düzen. *Sabah* . <http://arsiv.sabah.com.tr/2004/08/10/babahan.html>
- Baines, L.A. ve Stanley, G. (2000). 'We Want to See the Teacher': Constructivism and the Rage against Expertise *The Phi Delta Kappan*, 82, (4), 327-330.
- Ball, J. S. (1998). Big Policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-30.
- Ball, S. J. (2003) . *Class Strategies and the Education Market: the middle class and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. 2008. *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Ballantine, J. H. ve Spade, J.Z. (2008a). Introduction. J. H. Ballantine ve J.Z. Spade (Ed.). *Schools and Scoiety: A sociological approach to education* içinde (xii-xvii).Thousands Oak: Pine Forge Pres
- Ballantine, J. H. ve Spade, J.Z. (2008b). What is scoiology of education? Theories and methods. J. H. Ballantine ve J.Z. Spade (Ed.). *Schools and Scoiety: A sociological approach to education* içinde (1-4).Thousands Oak: Pine Forge Pres
- Ballantine, J. H. ve Spade, J.Z. (2008c). Getting started: Understanding education through sociological theory J. H. Ballantine ve J.Z. Spade (Ed.). *Schools and Scoiety: A sociological approach to education* içinde (5-19).Thousands Oak: Pine Forge Pres

- Barber, M. and M. Mourshed. (2007). *How the world's best performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company. http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Başbüyük, A. (2004). Matematik öğretmenlerinin dikkate alabilecekleri öğrenme stilleri: McCarthy modeli. *Millî Eğitim Dergisi*. 163 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/peker.htm>
- Benavot, A. (1992). Curricular Content, Educational Expansion, and Economic Growth. *Comparative Education Review*, 36 (2), 150-174.
- Benavot, A., Cha, Y.K, Kamens, D., Meyer, J.W., Wong, S.Y. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56 (1), 85-100
- Birand, M. A. (2005, 13 Ocak). Bu eğitimle AB'de rekabet yapamayız. *Posta*. <http://webarsiv.hurriyet.com.tr/2005/01/13/584097.asp>
- Birinci, N. (2007). Protokol konuşmaları. Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları: *Bildiriler kitabı (4-5 Kasım 2006)* ss 9-13. Ankara: Eğitim Bir-Sen.
- Bogdan, R.C. ve Biklen S.K. (1998). *Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods*. 3rd editon. Allyn and Bacon: Boston.
- Boli, J., Ramirez, F. O., ve Meyer, J. W. (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29 (2), 145-170.
- Bracey, G. W. (2004). International comparisons: Less than meets the eye? *Phi Delta Kappan*, 85, no. 6: 477-78.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S., ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslar arası Öğretmen ve Öğrenme Araştırması (TALIS)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cizre-Sakallıoğlu, Ü. Yeldan, E. (2000). Politics, society and financial liberalization: Turkey in the 1990s. *Development and change*, 31, 481-508.
- Craib, I. (1992). *Modern social theory: From Parsons to Habermas*. Hertfordshire: Simon & Schuster International Group.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousands Oaks: Sage publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications.

- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19 (1), 3-13.
- Cuban, L. (1993). Computer meets classroom: Classroom win. *Teachers College Record*. 95 (2), ss. 185-210.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classrooms*. Cambridge: Harvard University Pres.
- Cuban, L. (2008). *Frogs into princes: Writings on school reform*. New York: Teachers College Press.
- Çakmakçı, N. (2004, 6 Eylül). İşte 64 yıllık ilköğretimi değiştiren ekip. *Hürriyet*. <http://arama.hurriyet.com.tr/arsivnews.aspx?id=254969>
- Çalışkan, M. (2008). *The impact of student and school related factors on scientific literacy skills in Programme for International Student Assessment-PISA 2006*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Middle East Technical University.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, Z. (2011). 2000’li yıllarda Türk eğitim sisteminin genel görünümü. B. S. Gür (Ed.), *2000’li Yıllar: Türkiye’de Eğitim içinde* (ss. 17-76). İstanbul: Meydan.
- Çelik, Z., Gür, B. S. ve Özoğlu, M. (2010). Geleneksiz eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 2(8), 32-41
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). PISA’da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 121-131
- David, M. (1992). Education reform in Britain and the United States. R.F. Arnove, P.G. Altbach, ve G.P. Kelly (Ed.), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, içinde (ss. 215-228). New York: State University of New York Pres.
- Demirci, C. (2009). Constructivist learning approach in science theaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 37: 24-35.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books
- Dinçer, M. A. ve Kolaşın, G. U. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: ERG.
- Domonech E.ve Mora-Ninci, C. (2009). World Bank discourse and policy on education and cultural diversity for Latin America. D. Hill ve R. Kumar (Ed.). *Global neoliberalism and education and its consequences* içinde (ss. 151-170). New York: Routledge.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. Ankara: DPT. <http://ekutup.dpt.gov.tr/kutup/plan/VII/>.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001–2005)*. Ankara: DPT. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8.pdf>

- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007–2013)*. Ankara: DPT. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/ix/9kalkinmaplani.pdf>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2011). *Bilgi toplumu istatistikleri 2011*. Ankara: DPT.
- Dülger, İ. (2002). Eğitim Ana Planı 1996-2011: Bütünleştirilmiş bir reform stratejisini uygulamaya aktarma düzeni. *Planlama Dergisi*, özel sayı, 179-212. <http://ekutup.dpt.gov.tr/planlama/42nciyil/dulgeri.pdf>
- Dülger, İ. (2004). *Turkey: Rapid coverage for compulsory education*. http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/Compulsory_Education_by_Dulger.pdf
- Dündar, C. (2004, 14 Ağustos). “Hayır” diyebilen çocuklar. *Milliyet*. <http://www.milliyet.com.tr/2004/08/14/yazar/dundar.html>
- EARGED. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığında program çalışmaları*. Ankara: MEB. http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/Meb_Program_calismalari.pdf
- EARGED. (1999). *Müfredat laboratuvar okulları gelişimi değerlendirme araştırması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2002). *OBBS 2002 ilköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi durum belirleme raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2003). *TIMSS 1999. Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2005a). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2005b). *Temel eğitime destek programı öğretim programlarının (İlköğretim 1-5. Sınıflar Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler)1. Değerlendirme Raporu: Hayat Bilgisi Dersi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2005c). *Temel eğitime destek programı çerçevesinde hazırlanan öğretim programları ile ilgili ikinci değerlendirme raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2006a). *Temel eğitime destek programı öğretim programlarının (İlköğretim 6. Sınıflar Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler)1. Değerlendirme Raporu: Türkçe Dersi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2006b). *Temel eğitime destek programı öğretim programlarının (İlköğretim 6. Sınıflar Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler)1. Değerlendirme Raporu: Fen ve Teknoloji Dersi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2006c). *Temel eğitime destek programı öğretim programlarının (İlköğretim 6. Sınıflar Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler)1. Değerlendirme*

- Raporu: Matematik Dersi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2006ç). *Temel eğitime destek programı öğretim programlarının (İlköğretim 6. Sınıflar Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler)1. Değerlendirme Raporu: Sosyal Bilgiler Dersi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2007a). *OBBS 2005 ilköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi fen bilgisi raporu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2007b). *OBBS 2005 ilköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi Matematik raporu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2007c). *OBBS 2005 ilköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi Türkçe raporu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2007ç). *OBBS 2005 ilköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi sosyal bilgiler raporu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2007d). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2009). *OBBS 2008 ilköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi, Matematik, Fen Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce raporu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2010a). *PISA 2006 ulusal nihai rapor.* Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2008). *Eleştirel Düşünme.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). *Eğitimde Eşitlik politika analizi ve öneriler.* İstanbul Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme.* http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA2009DeğerlendirmeNotu_Final_08022010.pdf
- Eğitim-Sen. (2005a). *Yeni İlköğretim müfredatının değerlendirilmesi.* http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=2748
- Eğitim-Sen. (2005b). *Yeni müfredat uygulamasının yapıldığı okullardaki uygulama sonuçları.* http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=2449

- Eğitim-Sen.(2006). 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durum. http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=2513
- Ekşi, O. (2004, 12 Ağustos). Kurbağanın sindirimi.... *Hürriyet*. <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/ShowNew.aspx?id=248736>
- Elliot, J.G. ve Phuong-Mai, N. (2008). Western influences on the East, Eastern influences on the West. O.S. Tan, D. M. McInerney, A.D. Liem ve A.G. Tan (Eds.) What the West can learn from the East: Asian perspectives on the psychology of learning and motivation, içinde (ss. 31–58). Information age Publisher.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17–29
- Ercan, F. (1999). *Eğitim ve Kapitalizm*. İstanbul: Bilim Yayınları.
- Ersoy, A.F. ve Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim proramının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 71-86
- Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education* 32, no 5: 619-634.
- European Commision. (2005). *Implementing the “Education and Training 2010” work programme: 2005 progress report Turkey*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/tu_en.pdf
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Çev. M. B. Ramos. 30th Anniversary ed. Continuum.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 200-209.
- Gardner, H. (1998). A reply to Perry D Klein's “Multiplying the problems of intelligence by eight”. *Canadian Journal of Education*, 23 (1), 96-102.
- Givvin K. B., Jacobs,J.K., Hollingsworth, H. Gallimore, R. (2005) Are There National Patterns of Teaching? Evidence from the TIMSS 1999 Video Study *Comparative Education Review*, 49 (3), 311-343.
- Grace, G. (1991). The new right and the challenge to educational research. *Cambridge Journal of Education*, 21 (3), 265-275.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy* 24, no1: 23-37. doi:10.1080/02680930802412669.
- Grek, S., Lawn, M..v e Ozga, J. (2009). *Study on the Use and Circulation of PISA in Scotland*. Report on Orientation 3 – WP 12, Project KNOWandPOL. <http://www.knowandpol.eu>
- Grubb, W. N. ve Lazerson, M. (2004). *The education gospel: the economic power of schooling*. Cambridge: Harvard University Pres.

- Gülerce, H. (2004, 13 Ağustos). Kendimiz kalarak dünya ile entegre olmak. *Zaman*. <http://www.zaman.com.tr/yazar.do;jsessionid=D1F9CACFF0629A832585CC6E7FAE8878?yazino=80280&keyfield=>
- Gündoğdu, A. (2005). Müfredat çalışmaları ve eğitimde reform ihtiyacı. *Eğitime Bakış*, 2, 1-5.
- Güngör, D. (2004, 17 Temmuz). Eğitim devrimi beş referanslı. *Radikal*. <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalHaberDetayV3&ArticleID=716924&Date=18.12.2011&CategoryID=97>
- Güngör, S. (2005). *Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gür, B. (2006). Çoklu zekâ kuramının pedagojik sorunları. *Yarın*, 4(46), 22-23.
- Gür, B. S. (2010). Eğitimde psikolojinin tahakkümü. H.R. Açar (Ed.), *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi: Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (6-8 Mart 2009)* içinde (ss. 515-520). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Gür, B.S.ve Çelik. Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür,B.S., Çelik, Z. & Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*. 27(1) 1-22. DOI:10.1080/02680939.2011.595509.
- Hakkinen, I., Kirjavainen, T., Uusitalo, R. (2003). School resources and student achievement revisited: new evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 22, 329–335.
- Hammersley, M. (1996). Post Mortem or Post Modern? Some Reflections on British Sociology of Education. *British Journal of Educational Studies*. 44 (4), 395-408.
- Hançer, A.H. ve Yalçın, N. (2009). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1), 75-88.
- Hanushek, E.A., (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (2), 141–164.
- Hanushek, E. A. (2006). School resources. E. A. Hanushek ve F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* içinde (865-909). Amsterdam: North Holland.
- Hanushek, E.A., Luque, J.A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22, 481–502.
- Heper, M. (2000). The Otoman legacy anf Turkish democracy. *Journal of International Affairs*. 54, ss.63-82.

- Heyneman, S.P., Loxley, W.A. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement across 29 high- and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88 (6), 1162–1194
- Hibert, J. ve Stigler, J.W.(2004). A World of difference. *JSD*, 25, (4).
- Hirtt, N. (2009). Markets and education in the era of globalized capitalism. D.Hill ve R. Kumar (Ed.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* içinde (ss. 208-227). New York: Routledge.
- Jungck, S. ve Kajornsin B.(2003). “Thai Wisdom” and glocalization: Negotiating the global and the local in Thailand’s national education reform. K. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meaning, Global Schooling* içinde (ss. 27-50). New York: Palgrave Macmillan.
- Karaağaçlı, M. Ve Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı öğretim açısından teknoloji eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Eğitim Fakültesi Dergisi*. (16). 47-63.
- Keyman, E.F. ve İçduygu, A. (2003). Globalization, Civil Society and Citizenship in Turkey: Actors, Boundaries and Discourses. *Citizenship Studies*, 7 (2), 219-234.
- Keyman, E.F. ve İçduygu, A. (2005). Introduction: citizenship, identity, and the question of democracy in Turkey. E.F. Keyman ve A. İçduygu, *Citizenship in a Global World: European questions and Turkish experiences* içinde (ss. 1-28). London: Routledge.
- Keyman, E.F. ve Öniş, Z. (2007). Globalization and social democracy in the European periphery: Paradoxes of the Turkish experience. *Globalizations*, 4, (2), 211–228.
- Kılıç, R. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai raporu: Sunuş*, V-VI. Ankara: MEB-EARGED.
- Klein, P. (1997). Multiplying the problems of intelligence by eight: a critique of Gardner's theory. *Canadian Journal of Education*, 22 (4), 377-394.
- Klein, P. (1998). Response to Howard Gardner: Falsifiability, Empirical Evidence, and Pedagogical Usefulness in Educational Psychologies. *Canadian Journal of Education*, 23 (1), 103-112.
- Kumar, R.ve Hill, D.(2009). Introduction, : Neoliberal Capitalism and Educaiton. D. Hill ve R. Kumar (Ed.). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* içinde (s. 1-11). New York: Routledge.
- Leher, R. (2009). Brazilian Education, Dependent Capitalism and the World Bank. D.Hill ve R. Kumar (Ed.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* içinde (ss. 127-150). New York: Routledge.
- LeTendra, G., Baker, D., Akiba, M., Goesling, B., & Wiseman, A. (2001). Teachers’ work: Institutional isomorphism and cultural variation in the U.S., Germany and Japan. *Educational Researcher*, 30 (6), 3–15
- Levin, B. (1998). 'An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?'. *Comparative Education*, 34 (2), 131- 141.

- Lingard B.ve Ozga J. (2007). Introduction: Reading Education Policy and Politics. R. Lingard ve J. Ozga (ed.)*The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Lingens, H. (2005). Pisa in Germany: A Search for Causes and Evolving Answers.J. Zajda (Ed.) *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, içinde (ss. 327-336). http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-2960-8_20.
- Marshall, C. ve Rossman G.B.(1999). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, Chrostowski, S.J. ve Garden, R.A.. (2004). *TIMSS 2003 international science report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Gregory, K.D., Smith, T.A., Chrostowski, S.J., Garden, R.A., & O'Connor, K.M. (2000). *TIMSS 1999 international science report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., ve Foy, P. (J.F. Olson, E. Erberber, C. Preuschoff ve J. Galia ile birlikte). (2008). *TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Marvasti, A.B. (2004). *Qualitative research in sociology, an introduction*. London: Sage Publications
- McLanahan, S. ve Sandefur, G.. (1994). *Growing Up with a Single Parent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meyer, J. W. Ve Baker, D.P. (1996). Forming American Educational Policy with International Data: Lessons from the Sociology of Education. *Sociology of Education*. 69,123-130.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2005–2006*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007a). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2006–2007*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007b). Temel Eğitime Destek Programı ve Kapanış Konferansı. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=6269>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008a). *2009 yılı bütçe raporu*. Ankara: MEB
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008b). PISA Sonuçları Etkenlerinden Program Geliştirme ve Öğretmen Eğitimi Paneli. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=6325>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008c). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008ç). *Orta öğretim kurumları sınıf geçme ve sınav yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25664_0.html
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008d). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2008–2009*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009a). *2010 yılı bütçe raporu*. Ankara: MEB
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009b). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2008–2009*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009c). *Millî eğitim bakanlığı 2010–2014 stratejik planı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009d). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2008–2009*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010a). *Millî Eğitim Bakanlığı faaliyet raporu 2009*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010b). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2009–2010*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010c). *2010 Aralık dönemi ek atama minimum puanlar*. http://ikgm.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=207
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011a). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2010–2011*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011b). 8. sınıf Seviye Belirleme Sınavı soru kitapçığı (Kitapçık Türü A) http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2011/EGITEK/SBS2011/sbs2011_8a.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011c). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurum ve Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*. mevzuat.meb.gov.tr/html/27318_0.html
- Millî Eğitim Bakanlığı. 2004. OECD'nin PISA projesine Türkiye'nin Katılımı. Millî Eğitim Bakanlığı <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm>.
- Meyer, J. W., Boli, J. Ve Ramirez, F. O. (1997). World Society and the nation-State. *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144-181.
- Ministry of National Education. (1999). *Education for all. Year 2000 Assessment Turkey Report*. <http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/turkey/contents.html#cont>
- Ministry of National Education. (2001). *National report: the Turkish education system and developments in education*. http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2001/Turkey.pdf
- Mons, N., and X. Pons. (2009). *The reception of PISA in France. Knowledge and Regulation of the Educational System*. Report on Orientation 3 – WP 12, Project KNOWandPOL. <http://www.knowandpol.eu>

- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzalez, K. D. Gregory, R. A. Garden, K. M. O'Connor, S. J. Chrostowski, and T. A. Smith. (2000). *TIMSS 1999: International mathematics report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzalez, K. D. ve Chrostowski, S.J (2004). *TIMSS 2003 international mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, ve Foy P. (J.F. Olson, C. Preuschoff, E. Erberber, A. Arora, ve J. Galia ile birlikte). (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism from Philosophy to Practice*. <http://www.stemnet.nf.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html>.
- Müftüler-Baç, M. (2005). Turkey's political reforms and the impact of the European Union. *South European Society & Politics*. 10 (1) ss. 17-31.
- Napier, D.B. (2003). Transformations in South Africa: Policies and Practices from ministry to classrooms. K. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meaning, Global Schooling* içinde (ss. 51-74). New York: Palgrave Macmillan.
- OECD. (2007a). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Volume 1 analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2007b). *Basic education in Turkey*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *Education at a glance 2009*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010*. Paris: OECD.
- OECD. (2011). *Education at a glance 2011*. Paris: OECD.
- Olssen, M. (2005). Ethical liberalism, education and the 'New Right'. *Journal of Education Policy*, Vol 15,no.5 481-508.
- Olssen, M.(2004). Neoliberalism, globalization, democracy: Challenges for education. *Globalization, Societies, Education*, 2 (2), 229 - 273.
- Onay, C. (2008). *Çoklu zeka kuramına göre oyunla eğitim*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Öğün, V. Pektaş, Y. ve Serfiçeli, Z. (2009). *İlköğretim matematik 1: Öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Öğün yayıncılık.
- Öniş, Z. (1992). Redemocratization and economic liberalization in Turkey: The limits of state autonomy. *Studies in Comparative International Development*, 27 (2), 3-23.
- Öniş, Z. (2000). Neoliberal globalization and the democracy paradox: the Turkish general elections of 1999. *Journal of International Affairs*. 54 (1)

- Öniş, Z. (2003). Domestic politics versus global dynamics: Towards a political economy of the 2000 and 2001 financial crises in Turkey. içinde *The Turkish Economy in Crisis*, der. Z. Öniş ve B. Rubin, 1-30. London: Frank Cass
- Öniş, Z. ve Bakır, C. (2007). Turkey's political economy in the age of financial globalization: the significance of the EU anchor. *South European Society&Politics*. 12 (2) ss. 147-164.
- Özden, Y. (2007). Yeni eğitim yeni okul. Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları: *Bildiriler kitabı (4-5 Kasım 2006)* içinde (ss. 245-247). Ankara: Eğitim Bir-Sen.
- Özenç, B. ve Eraslan, S. (2010). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme*. Ankara: TEPAV. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-8.PISA_2009_Sonuclarina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. (SETA Analiz no 17). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özoğlu, M. (2011). *Özel dershaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek* (SETA Analiz no 36). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Vakfı.
- Parcel, T.L., Dufur, J.M., (2001). Capital at home and at school: effects on student achievement. *Social Forces*, 79 (3), 881-911.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Peters, E., Mullis, N. (1997). The role of family and source of income in adolescent achievement. In: Duncan, G., Brooks-Gun, J. (Eds.), *Consequences of Growing up Poor*. Russell Sage Foundation, New York, pp. 340-438.
- Phillips, D. (2004). Toward a theory of policy attraction in education. G. Steiner-Khamsi (Ed.) *The global politics of educational borrowing and lending*, içinde (ss. 54-67). New York: Teachers College Press.
- Phillips, R. (1992). Education, the state and the politics of reform: the historical context 1976-2001. R. Phillips ve J. Furlong (Ed.) *Education, Reform and the State Twenty Five Years of Politics, Policy and Practice* içinde (ss. 12-27). New York: RoutledgeFalmer.
- Polama, M.M. (1993). *Çağdaş sosyoloji kuramları*. Ankara: Gündoğan.
- Prais, S. J. (2003). Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (PISA). *Oxford Review of Education* 29, no. 2: 139-163. doi:10.1080/0305498032000080657.
- Ramirez, F.O., ve Meyer, J. W. (1980). The Social Construction of the Modern World System. *Comparative Education*, 6, 369-399.
- Richie, J. (2003). The applications of Qualitative Methods to Social Research. J. Richie ve J. Lewis (Eds.) *Qualitative Research Practice: A guide for Social Science Students and researchers* içinde (ss. 24- 46). London: Sage Publications
- Richie, J. Lewis, J. Ve Elam G. (2003). Designing and selecting Samples. J. Richie ve J. Lewis (Eds.) *Qualitative Research Practice: A guide for Social Science Students and researchers* içinde (ss. 77- 108). London: Sage Publications

- Roberts, P. (2007). Neoliberalism, performativity and research. *Review of Education*, 53, 349-365
- Rostas, Z., Kosa, I., Bodo, J., Kiss, A. Ve Fejes, I. (2009). *Study on the Use and Circulation of PISA in Romanian context*. Report on Orientation 3 – WP 12, Project KNOWandPOL. <http://www.knowandpol.eu>
- Roth, K., ve Givvin K.B. (2008). Implications for Math and science Instruction: From the TIMSS 1999 Video Study. *Principal Leadership*, 22-27.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zeka ve eğitim*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Sadovnik, A. R., Cookson, Jr. P.W. ve Semel, S.F. (1994). *Exploring education: An introduction to the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon
- Sadovnik, A.R. (2008). Contemporary perspectives in the sociology of education J. H. Ballantine ve J.Z. Spade (Ed.). *Schools and Society: A sociological approach to education* içinde (20-28).Thousands Oak: Pine Forge Press
- Savery, J.R., Duffy, T.M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.
- Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.) *Küreselleşme ve Eğitim* içinde (ss. 59-81). Ankara: Dipnot.
- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change* 8, no. 4 (December 18): 349-357. doi:10.1007/s10833-007-9042-x.
- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. J. Schriewer ve B. Holmes (Eds.) *Theories and methods in comparative education*, içinde (ss. 3–52). Bern: Lang.
- Schriewer, J. (2000). World-system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry. T.S. Popkewitz (Ed.) *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, içinde (ss. 305–343). Albany: State University of New York Press.
- Schriewer, J. 2004. Multiple internationalities: the emergence of world level ideology and the persistence of idiosyncratic world views. in *Transnational intellectual Networks: Forms of academic knowledge and the search for cultural identities*, eds. C. Charle, J. Schriewer and P. Wagner, 473-533. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schriewer, J., ve Martinez, C. (2004). Constructions of internationality in education. G. Steiner-Khamsi (Ed.) *The global politics of educational borrowing and lending*, içinde (ss. 29–53). New York: Teachers College Press.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Shain, F. Ve Ozga, J. (2001). Identity Crisis? Problems and Issues in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*. 22 (1), 109-120.

- Shannon, P. (1989). *Broken promises: reading instruction in twentieth century America*. Introduction by H. A. Giroux and P. Freire. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41, no. 4: 455. doi:10.1080/03050060500317810.
- Snape D. ve Spencer L. (2003). The foundations of Qualitative Research. J. Richie ve J. Lewis (Eds.) *Qualitative Research Practice: A guide for Social Science Students and researchers* içinde (ss. 1- 23). London: Sage Publications
- Sözen, S. ve Shaw, I. (2003). Turkey and the European Union: Modernizing a traditional state? *Social Policy & Administration*, 37 (2), 108-120.
- Spreen, C. A. 2004. Appropriating borrowed policies: Outcomes-based education in South Africa. G. Steiner-Khamsi (Ed.) *The global politics of educational borrowing and lending*, içinde (ss. 101–113). New York: Teachers College Press.
- Stambach, A. 2003. World cultural and antropological interpretations of “choice programming in Tanzania”. K. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meaning, Global Schooling* içinde (ss. 141-160). New York: Palgrave Macmillan.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The politics of league tables. *Journal of Social Science Education* 1 (on-line journal SOWI). <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf>
- Steiner-Khamsi, G. (2004a). Globalization in education: real or imaged?. G. Steiner-Khamsi (Ed.) *The global politics of educational borrowing and lending*, içinde (ss. 1–6). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2004b). Blazing a trail for policy theory and practice. In *The global politics of educational borrowing and lending*, ed. G. Steiner-Khamsi, 201-220. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2004b). Blazing a trail for policy theory and practice. G. Steiner-Khamsi (Ed.) *The global politics of educational borrowing and lending*, içinde (ss. 201–220). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. ve Stolpe, I. (2006). *Educational Import Local Encounters with Global Forces in Mongolia*. Palgrave MacMillan
- Stigler J. Ve Hiebert J. (1999) *Teaching gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom* The Free Press, California
- Stigler, J. W. Ve Hiebert, J. (2009). Closing the Teaching gap. *Phi Delta Kappan*, 91 (3), 32-37.
- Strang, D. ve Meyer, J. W. (1993). Institutional Conditions for Diffusion. *Theory and Society*, 22 (4), 487-511.
- Support to Basic Education Programme (2003). *Support to Basic Education Project (2002-2007) Inception Report: Volume One*.
- Support to Basic Education Programme. (2007). *Support to Basic Education Programme (SBEP) Discussion Paper: “Strategy white paper” Final Draft, (January 2007)*.

<http://tedp.meb.gov.tr/doc/Pubs/07.01.29%20White%20Paper%20Final%20Draft%20January%202007.pdf>

- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Şenses ve Öniş, Z. (2007). Global dynamics, domestic coalitions and a reactive state: Major policy shifts in post-war Turkish economic development. *METU Studies in Development*. 34: 251-286.
- Şenses, F. (2003). Economic crises as an instigator of distributional conflict: The Turkish case in 2001. Z. Öniş ve B. Rubin (Ed.), *The Turkish Economy in Crisis* içinde (ss. 92-120). London: Frank Cass
- Şişman, M. (2011). 2000’li yıllarda Türkiye eğitim sisteminin yönetimi. B. S. Gür (Ed.), *2000’li Yıllar: Türkiye’de Eğitim* içinde (ss. 77-124). İstanbul: Meydan.
- TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: TED.
- Temiz, N. (2007). *Çoklu zeka kuramı okulda ve sınıfta: Kimim 1*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*, İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tobin, J.J., Wu D.Y.H., Davidson, D.H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven and London: Yale University Pres.
- Trent, T., Braddock II, J. H., ve Henderson, R. D. (1985). Sociology of Education: A Focus on Education as an Institution. *Review of Research in Education*. 12, 295-336.
- TTKB. (1996). *XV. Milli eğitim Şurası*. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/15_sura.pdf
- TTKB. (2003a). *Konsey toplantısı (16.05.2003 tarihli toplantı tutanağı)*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB. (2003b). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik görüş ve öneriler (17.06.2003 tarihli toplantı tutanağı)*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB. (2003c). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik görüş ve öneriler (17.06.2003 tarihli toplantı tutanağı)*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB. (2003ç). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik görüş ve öneriler (16.06.2003 tarihli toplantı tutanağı)*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm

- TTKB. (2003d). *İlköğretim fen bilgisi dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik görüş ve öneriler* (16.06.2003 tarihli toplantı tutanağı). http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB. (2003e). *Programının geliştirilmesine yönelik olarak yayıncıların görüş ve öneriler* (27.06.2003 tarihli toplantı tutanağı). http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB. (2004a). *Talim Terbiye Kurulu program geliştirme çalışmaları*. Ankara: MEB. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf
- TTKB. (2004b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4. - 5. sınıf) taslak programı I grup (p 3) değerlendirme raporu* (22-25 Mart 2004). http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB. (2004c). *Hayat bilgisi dersi program taslağı hakkındaki görüş ve öneriler* (26-28 Nisan 2004 başkent öğretmen evi toplantısı). http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB (2004ç). 23-27 / 02 / 2004 tarihleri arasında mersin hizmetiçi eğitim merkezinde matematik taslak programı üzerinde yapılan çalışma raporudur. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB (2004d). *Program geliştirmede yeni yaklaşımlar sempozyumu* (22-25 Mart 2004) *fen ve teknoloji taslak öğretim programı hakkındaki görüşlerin özet raporu*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB. (2004e). 04.05.2004 tarihinde başkent öğretmen evinde yapılan “geleceği birlikte tasarlamak” konulu toplantıya davet edilen sivil toplum örgütlerinin listesi. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB. (2004f). *Talim ve terbiye kurulu başkanlığının 06.01.2004 tarih ve 138 sayılı yazısıyla görüş istenen STK’lar listesi*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/calismalar_4.htm
- TTKB. (2005). *İlköğretim 1–5. Sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: TC MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- TÜBA. (2005). *Türkiye Bilimler Akademisi’nin program ile ilgili genel görüş ve önerileri*. <http://www.tuba.gov.tr/tr/haberler/tuba-dan-haberler/tuba-gorusleri/285-tueba-lkoeretim-muefredatn-tartmaya-act3-aralk-2004.html>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2004). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu'nca 15.07.2004 gününde kabul edilen 5227 sayılı "Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun" incelenmiştir.* (2004-890). http://www.belgenet.com/2004/k5227_veto.html
- TÜSİAD. (2006). *Eğitim ve sürdürülebilir büyüme: Türkiye deneyimi fırsatlar ve riskler, büyüme stratejileri dizisi, (no.7)*. İstanbul: TÜSİAD.
- TÜSİAD. (2007). *1 Ocak 2014 tarihinde Avrupa Birliği’ne tam üyelik hedefine doğru: Güçlü demokrasi, güçlü sosyal yapı, güçlü ekonomi*. İstanbul: TÜSİAD.

- TÜSİAD. (2009). *TÜSİAD basın bülteni (TS/BAS-BÜL/09-88)*. İstanbul: TÜSİAD.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory REsearch Project on Eight-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan and the United States, NCES 99-074*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2006). *Theaching science in five countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study (NCES 2006-011)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2006). *Theaching mathematics in seven countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study (NCES 2003-013)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ülsever, C. (2004, 12 Temmuz). Türkiye’de devrim: Müfredat değişiyor! *Hürriyet*. <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=240459&p=2>
- Ünal, Ç. Ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2009 13 (2): 197-212
- Ünal, I.I. ve Özsoy, S. (1998). Modern türkiye’nin sisypnos miti: “eğitimde fırsat eşitliği” Ed. 39-72
- Vardar, D. (2005). European Union-Turkish relations and the question of citizenship. In *Citizenship in a Global World: European questions and Turkish experiences*, ed. E.F. Keyman ve A. İçduygu, 87-100. London: Routledge.
- von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80, 121–140.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington, DC: Falmer.
- Wilson, B.G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- World Bank (1998). *Project appraisal document on a proposed adaptable program loan in the amount of US\$300 million equivalent to the Republic of Turkey for a Basic Education Program (Report No. 17877-TU)*. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/06/03/00009265_3980702115026/Rendered/PDF/multi0page.pdf
- World Bank. (2002). *Loan Agreement (Second Basic Education Project) between Republic of Turkey and international bank for reconstruction and development*. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/ECA/2004/12/15/A7D9D729FD2E4BDA85256F030014562F/1_0/Rendered/PDF/L4671.pdf
- World Bank. (2004). *Document of The World Bank Report No: 27696 – TU implementation completion report (SCL-43550) on a loan in the amount of US\$300 million equivalent to the Republic of Turkey for an basic education Project in support of the first phase of the basic education program*. <http://www->

wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2004/07/01/000090341_20040701101433/Rendered/PDF/27696.pdf

World Bank. (2005). *Turkey: Education sector study*. (Report no 32450-TU). Washington, DC: The World Bank.

World Bank.(2008).*Document of The World Bank Report No: ICR0000651 implementation completion and results report (IBRD-46710) on a loan in the amount of US\$300 million to the Republic of Turkey for a second phase of basic education program.* http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2008/07/03/000333038_20080703030542/Rendered/PDF/ICR6510ICR0P051isclosed0July0102008.pdf

World Bank. (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. Washington, DC: The World Bank.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yıldız, A. Ve Kuru, E. (2005, 10 Haziran). ‘Yeni milli eğitim müfredatı için 40 bin kişiden görüş alındı’. *Zaman*. <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=181997>

Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu.

EKLER

Ek 1: Derinlemesine Mülakat Soruları

Değerli Katılımcı;

Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde doktora çalışmalarımı yürütüyorum. Doktora çalışmam Türk eğitim sisteminin son on yılda yaşadığı dönüşümleri anlamayı hedeflemektedir. Çalışmamda 2004 yılında pilot uygulaması başlayan ve 2005 yılından itibaren uygulanmaya konan yeni öğrenci merkezli ilköğretim müfredat reformunun okullaşma biçimini nasıl dönüştürdüğü, reformların ne kadar etkin uygulandığı, öğretmenlerin eğitim reformlarını nasıl yerleştirdiği ve yerileştirdiğini, eğitim reformlarının okullaşma düzeyinde beşeri ilişkileri nasıl dönüştürdüğünü, eğitimin başarısını ve kalitesini nasıl etkilediğini analiz ediyorum. Bu çalışma yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacak ve isimleriniz anonim tutulacaktır. Bu çalışma için zaman ayırdığınızdan dolayı teşekkür ederim.

Zafer Çelik

I. DEMOGRAFİK SORULAR

1. Kaç yıldır öğretmensiniz?.....

2.Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?.....

3. Su ana kadar kaç farklı okulda çalıştınız?.....

4. Mezun olduğunuz okul türü:

a() Eğitim fakültesi
fakültelerden

b() Eğitim enstitüsü

c() Diğer

5.Okulunuzun ortalama mevcudu ne kadardır?.....

6.Sınıfların ortalama mevcudu ne kadardır?.....

7. Eğitim biçimi: a() Tekli b() İkili

8. Okulunuzun fiziksel ve teknolojik imkânları:

A) Sınıflarınızda	Evet	Hayır	B) Okulunuzda bulunanlar	Evet	Hayır
Bilgisayar			Bilgisayar laboratuvarı		
Akıllı tahta			Kütüphane		
Projeksiyon			Çok Amaçlı Salon		
Televizyon			Laboratuvar		
VCD-DVD			Spor Salonu		
			Okul bahçesi yeterli mi		

8.Öğrencilerinizin ortalama olarak sosyo-ekonomik düzeyi hakkında genel olarak ne söyleyebilirsiniz?

9. Okulda derslerinize girdiğiniz öğrencilerinizin velilerinin eğitim durumu hakkında genel olarak ne söyleyebilir misiniz?

10. Okulda derslerinize girdiğiniz öğrencilerinizin velilerinin meslekleri hakkında genel olarak ne söyleyebilir misiniz?

II. MÜFREDATLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

1. 2004 öncesi uygulanan müfredatları/öğretim yöntemlerini nasıl buluyorsunuz?

- a. 2004 öncesi müfredatın olumsuz yönleri nelerdir?
- b. 2004 öncesi müfredatın olumlu yönleri nelerdir?

2. 2004 yılında sonra uygulanan yeni müfredatı/öğretim programlarını nasıl buluyorsunuz?

- a. Sizce yeni müfredatların/öğretim programlarını olumlu yönleri nelerdir?
- b. Sizce yeni müfredatın/öğretim programlarını olumsuz yönleri nelerdir?

3. Öğrencileriniz yeni müfredatı/öğretim programlarını nasıl değerlendiriyor?

- a. Nelerden şikâyet ediyorlar?
- b. Neleri olumlu buluyorlar?

4. Öğrencilerinizin velileri yeni müfredatı/öğretim programlarını nasıl değerlendiriyorlar?

- a. Nelerden şikâyet ediyorlar?
- b. Neleri olumlu buluyorlar?

5. Müfredat reformu/öğretim programları reformu gerçekleştirilirken öğretmenlerin tecrübeleri ve önerilerinden faydalanıldığını düşünüyor musunuz?

6.Öğrenci merkezli yeni müfredata/öğretim programlarını uyum sağlamada ne tür güçlüklerle karşılaştınız?

7. Yeni müfredatlar/öğretim programları sizin eğitim anlayışınızı nasıl etkiledi?

- a. Eğitim felsefenizde nasıl bir değişim oldu?
- b. Öğretim yöntemleri kullanma anlayışınızda nasıl bir değişim oldu?
- c. Öğretim teknolojilerini kullanma anlayışınızda nasıl bir değişim oldu?
- d. Ölçme ve değerlendirme yöntemi anlayışınızda nasıl bir değişime neden oldu?
- e. Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin yaklaşımınızda nasıl bir değişim oldu?

8. Yeni müfredata ilişkin görüşlerinizde zaman içerisinde (reformların başlangıcından bugüne) nasıl bir değişim oldu?

9. Müfredat reformları eğitim sisteminin hangi sorunlarına çözüm getirmiştir?

10. Müfredat reformları ile birlikte devam eden sorunlar nelerdir?

III. UYGULAMA:

1. Bir dersinizi nasıl işlediğinizi ayrıntılı olarak anlatır mısınız?

- a. Derse katılımı nasıl sağlıyorsunuz?
- b. Sınıfınızda gerçek hayata ilişkin örnekleri nasıl kullanıyorsunuz?
- c. Derslerinizde öğrenci merkezli eğitimi ve çoklu zekayı nasıl uyguluyorsunuz?

2. Derslerinizde ne tür eğitim-öğretim yöntemleri kullanıyorsunuz? (drama, soru-cevap, takrir, vb.)

- a. Bu yöntemleri hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?

3. Ne tür öğretim materyalleri kullanıyorsunuz?

- a. Bu materyalleri hangi sıklıkla?

4. Müfredatlar reform edilmeden önce de bahsettiğiniz öğretim yöntemlerini ve tekniklerini ne kadar uygulardınız?

5. Ders kitaplarını düzenli olarak takip ediyor musunuz?

- a. Cevabınız evet ise; neden takip ediyorsunuz?
- b. Cevabınız hayır ise; neden takip etmiyorsunuz?

6. Müfredatta ne tür değişiklik yapıyorsunuz?

- a. Cevabınız evet ise; bu değişiklikleri niçin yapıyor musunuz?
- b. Değişiklik kararını nasıl alıyorsunuz?
- c. Bir değişiklik yapmıyorsanız; neden yapmıyorsunuz?

IV. EĞİTİM SİSTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN PERFORMANSINA ETKİSİ

- 1. Yeni müfredatlar öğrencilerin öğrenmelerini/performanslarını nasıl etkilemiştir?**
- 2. Yeni müfredat ile eski müfredatları kıyaslarsanız hangisinde öğrenciler daha iyi öğreniyor? Niçin?**
- 3. Yeni müfredat öğrencilerin temel beceri ve yeteneklerini geliştirmeyi nasıl etkilemiştir?**
- 4. Yeni müfredat öğrencilerin ders ve okul ile ilişkisini nasıl etkilemiştir?**
 - a. Öğrencilerin öğrenme merakını nasıl etkiledi?
 - b. Öğrencilerin iletişim becerilerini nasıl etkiledi?
 - c. Öğrencilerin araştırma becerilerini nasıl etkilemiştir?
 - d. Öğrencilerin gelecekle ilgili beklentilerinde olumlu ya da olumsuz nasıl bir dönüşüme neden oldu?

V. SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ:

- 1. Bir öğretmen olarak okullarda karşılaştığınız en önemli sorunlar nelerdir?**
- 2. Bu sorunların çözümü için ne tür önerileriniz var?**
- 3. Bir fırsat olsaydı eğitim/öğretim sisteminde ya da okullarda neleri değiştirmek isterdiniz?**