



ANKARA
HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI AVRUPA BİRLİĞİ
PROJELERİNE İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Vahit CANBOLAT

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
AMME İDARESİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

ŞUBAT 2025



**T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNE
İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Vahit CANBOLAT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
AMME İDARESİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT 2025

ETİK BEYAN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Vahit CANBOLAT

25.02.2025

TEZ ONAY SAYFASI

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Amme İdaresi
Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı öğrencisi tarafından hazırlanan “T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNE İLİŞKİN BİR
DURUM ÇALIŞMASI” başlıklı tez çalışması 25/02/2025 tarih ve 09:30 saatinde
yapılan tez savunma sınavında aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile YÜKSEK
LİSANS TEZİ olarak KABUL edilmiştir.

	Kabul	Ret
Başkan: Prof. Dr. Hayati YAZICI Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	☒	☐
Üye: Doç. Dr. Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	☒	☐
Üye: Doç. Dr. Hasan EŞİCİ Gazi Üniversitesi	☒	☐

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNE İLİŞKİN BİR
DURUM ÇALIŞMASI
(Yüksek Lisans Tezi)

Vahit CANBOLAT

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Şubat 2025

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Avrupa Birliği (AB) IPA (Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı) fonları kapsamında yürütülen eğitim projelerinin, öğretmen, uzman ve yönetici görüşleri ışığında toplumsal işlevlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimde kalite ve erişebilirlik, yenilik ve uyum, toplumsal bütünleşme ve katılım, kapsayıcılık ve eşitlik ile ekonomik ve sosyal kalkınma gibi alanlardaki etkiler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Katılımcılar, MEB bünyesinde bu projelerde görev yapmış 15 öğretmen, uzman ve yöneticiden oluşmaktadır. Veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve bulgular işlevselci kuram çerçevesinde yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, projelerin eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılığın artırılmasında, teknolojik yeniliklerin uygulanmasında, toplumsal uyum ve bütünleşmenin desteklenmesinde önemli katkılar sağladığını göstermiştir. Ayrıca, projelerin ekonomik ve sosyal kalkınma üzerindeki etkileri de belirgin şekilde ortaya konmuştur. Ancak elde edilen bulgular, bu kazanımların ülke genelinde kalıcı etki yaratabilmesi için daha kapsamlı ve sürdürülebilir politikaların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular, eğitim alanındaki reform süreçlerine ışık tutmakta ve politika yapıcılar ile uygulayıcılara yol gösterici nitelikte önemli bilgiler sunmaktadır.

Bilim Kodu	: 12601
Anahtar Kelimeler	: Millî Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği, Eğitim Projeleri, İşlevselci Kuram, Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA).
Sayfa Adedi	: 171
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR

A CASE STUDY ON THE EUROPEAN UNION PROJECTS OF THE MINISTRY OF
NATIONAL EDUCATION OF THE REPUBLIC OF TURKISH
(M.Sc. Thesis)

Vahit CANBOLAT

ANKARA HACI BAYRAM VELİ UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
February 2025

ABSTRACT

This research aims to evaluate the social functions of educational projects carried out by the Ministry of National Education (MEB) of the Republic of Turkish within the framework of the European Union (EU) IPA (Instrument for Pre-accession Assistance) funds, based on the views of teachers, experts, and administrators. The impacts of these projects on areas such as quality and accessibility in education, innovation and adaptation, social integration and participation, inclusiveness and equality, as well as economic and social development have been examined in detail. A qualitative research methodology was adopted in the study, and data were collected using semi-structured interview techniques. The participants consisted of 15 teachers, experts, and administrators who have worked on these projects within MEB. The data were analyzed using thematic analysis, and the findings were interpreted within the framework of functionalist theory. The research results show that the projects have made significant contributions to increasing equality and inclusiveness in education, implementing technological innovations, and supporting social cohesion and integration. Additionally, the impacts of the projects on economic and social development have been clearly demonstrated. However, the findings indicate that more comprehensive and sustainable policies need to be developed for these achievements to create lasting impact nationwide. These findings shed light on the reform processes in the field of education and provide important insights that guide policymakers and practitioners.

Science Code : 12601
Key Words : Ministry of National Education, European Union, Education Projects, Functionalist Theory, Instrument for Pre-Accession Assistance (IPA).
Page Number : 171
Supervisor : Doç. Dr. Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR

TEŞEKKÜR

Her zaman yanımda olan ve tezimi başarıyla bitirmemi en az benim kadar heyecanla bekleyen sevgili eşim Gülay ÖZER CANBOLAT’a,

Tez çalışmamın her aşamasında bilgi birikimi ve yol göstericiliği ile tezimi istediğim şekilde tamamlamamı sağlayan, beni her zaman güler yüz ve anlayışla karşılayan, bana olan desteğini her zaman hissettiren ve en zorlandığım zamanlarda bile motivasyonumu artırarak devam etmemi sağlayan değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR’a,

Tez sürecim boyunca tezin yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun bir şekilde yazılması dahil teknik anlamda yardımlarını esirgemeyen sevgili abim Dr. Atilla CANBOLAT’a,

Tez yazım sürecim boyunca hiçbir sorumu yanıtsız bırakmayan ve çalışmam için çok değerli fikirler sunan değerli mesai arkadaşım MEB Proje Uzmanı Muhammet Veli ÖZTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı mülga Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Daire Başkanları Dr. Mahmut TÜNCEL ve Dr. Ünal AKYÜZ’e ve ismini burada zikredemediğim destek veren, görüşmelere katılma zahmetinde bulunan MEB proje birimlerinde çalışan tüm mesai arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLoların LİSTESİ	xii
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
1. GİRİŞ.....	1
2. AB EĞİTİM POLİTİKASI VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ.....	9
2.1. Avrupa Birliği ve Türkiye İlişkilerin Tarihsel Süreci	9
2.2. Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu.....	12
2.3. Türkiye-Avrupa Birliği Mali İş birliği	13
2.4. IPA (Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı).....	15
2.5. Avrupa Birliğinin Eğitim Politikasının Tarihsel Gelişimi.....	17
2.5.1. Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum.....	19
2.6. AB'nin Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkileri	21
2.6.1. Bologna Süreci ve Yükseköğretimde Uyum	22
2.6.2. Eğitimde Kalite Güvencesi	22
2.6.3. Hayatboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi.....	23
2.6.4. Dil Politikaları.....	24
2.6.5. Mesleki Eğitim ve Beceri Geliştirme.....	25
2.7. MEB'in Tamamlanan ve Devam Eden IPA Projeleri.....	25
2.7.1. Millî Eğitim Bakanlığının İstatistik Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (MEBSTAT) (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024)	28
2.7.2. Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranlarının Arttırılması Operasyonu (KEP-1 ve KEP-2) (İKGPRO, 2018).....	29
2.7.3. Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (ÖZEGEP) (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024).....	30
2.7.4. Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi (Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi, 2019)	30
2.7.5. Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi (IPA, 2023).....	31
2.7.6. Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi (IPA, 2024).....	32

2.7.7. Sektörel Mükemmeliyet Merkezlerinin Kurulması Yoluyla Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Arttırılması (IQVETIII) Projesi (İKGPRO, 2018)	32
2.7.8. Bütünleştirici Eğitim için Özel Eğitim Hizmetlerinin Kalitesinin Arttırılması Projesi (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024)	33
2.7.9. Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Arttırılması Projesi (ODAP, 2024)	34
2.7.10. Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi (UNICEF, 2024)	35
2.7.11. Öğretmenlerin Dijital İçerik ve Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Ekosistemin Kurulması Projesi (OYGM, 2023).....	36
2.7.12. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim Kalitesinin Arttırılması Projesi (MEB, 2024).....	36
3. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
3.1. Eğitim.....	39
3.1.1. Eğitimin Amaçları.....	40
3.1.2. Eğitim ve Sosyoloji.....	42
3.2. Eğitim Sosyolojisi.....	42
3.2.1. Eğitim Sosyolojine Emile Durkheim Katkıları.....	43
3.2.2. Eğitim Sosyolojisinde İşlevselci Yaklaşım.....	44
3.2.3. Çatışmacı Yaklaşım	45
3.2.4. Yorumcu Yaklaşım	46
3.3. Sosyal Bir Kurum Olarak Eğitim.....	47
3.4. Eğitim Kurumunun İşlevleri	49
3.4.1. Kültür Aktarımı.....	50
3.4.2. Sosyalleşme	51
3.4.3. Mesleki Becerileri Kazandırma	53
3.4.4. Ortak/Birlikte Yaşam/a Kültürünü Kazandırma	54
3.4.5. Toplumsal Roller ve Davranış Örüntülerinin Öğrenilmesi	56
3.4.6. Eğitim Kurumunun Gizli İşlevleri	57
3.4.7. Eş Seçimi	58
3.4.8. Çevre Edinme	58
3.4.9. Statü Kazanımı.....	59
3.5. Toplumsal Değişme ve Eğitim.....	60
3.6. İlgili Araştırmalar.....	62
4. YÖNTEM	65
4.1. Araştırmanın Modeli	65

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	68
4.3. Veri Toplama Araçları	71
4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	72
4.5. Araştırmacının Rolü.....	74
4.6. Geçerlik ve Güvenilirlik	75
5. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM.....	77
5.1. Birinci Alt Problem: Projelerin, Türk Eğitim Sistemindeki Kalite ve Erişilebilirlik Üzerindeki Genel Etkilerine Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular.....	77
5.1.1. Kırsal Kesimde Eğitime Erişim ve Kalitenin Artırılması.....	77
5.1.2. Eğitim Materyalleri.....	78
5.1.3. Eğitime Erişim	79
5.1.4. Eğitimin Kalitesi	80
5.1.5. Kız Çocuklarının Eğitimi.....	81
5.1.6. Teknoloji ve Altyapı	82
5.1.7. Fırsat Eşitliği.....	83
5.1.8. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaştırılması ve Etkin Kullanımı	84
5.1.9. Teknoloji Entegrasyonu	84
5.1.10. Dijitalleşme	85
5.1.11. Eğitimde Teknoloji Kullanımı	86
5.1.12. Akıllı Tahtalar	87
5.1.13. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi.....	88
5.1.14. Hizmet İçi Eğitim.....	89
5.1.15. Öğretmen Eğitimi	90
5.1.16. Mesleki Yeterlilik	91
5.1.17. İş Tatmini.....	92
5.1.18. Motivasyon	92
5.1.19. Öğrencilerin Öğrenme Materyallerine Erişmesinin Kolaylaştırılması.....	94
5.1.20. Materyal Kalitesi.....	94
5.1.21. Erişilebilirlik	95
5.1.22. Çeşitlilik.....	96
5.1.23. Dijital Materyaller.....	97
5.1.24. Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Sağlanması ve Dezavantajlı Grupların Desteklenmesi.....	98
5.1.25. Fırsat Eşitliği.....	99

5.1.26. Dezavantajlı Gruplar.....	100
5.1.27. Kız Çocuklarının Eğitimi.....	101
5.1.28. Engelli Öğrenciler.....	101
5.1.29. Eğitimde Eşitlik	102
5.2. İkinci Alt Problem: Projelerin, Türk Eğitim Sistemini Yenilikçi Uygulamalar ve Teknolojik Entegrasyon Açısından Nasıl Etkilediğine Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular.....	104
5.2.1. Eğitim Yöntemleri ve İçeriklerinde Yenilikler.....	104
5.2.2. Eğitim Materyallerinde İnovasyon	105
5.2.3. Yeni Eğitim Yöntemleri.....	106
5.2.4. Dijital Araçların Kullanımı	106
5.2.5. Etkileşimli Öğrenme Yöntemleri.....	108
5.2.6. Öğretmen ve Öğrencilerin Yeniliklere Adaptasyonunun Sağlanması.....	109
5.2.7. Öğretmenlerin yeni teknolojilere ve yöntemlere uyum sağlaması	109
5.2.8. Yeni Öğretim Yöntemleri	110
5.2.9. Öğretmenlerin Adaptasyon Süreci.....	111
5.2.10. Öğrencilerin Yeni Teknolojilere ve Yöntemlere Adaptasyonu:	112
5.2.11. Eğitim Sistemine Entegre Edilen Teknolojik Yenilikler	113
5.2.12. Eğitimde Teknolojinin Etkisi.....	114
5.2.13. Teknolojik Altyapının İyileştirilmesi.....	114
5.2.14. Eğitimde Dijital Dönüşüm	115
5.3. Üçüncü Alt Problem: AB Eğitim Projelerinin Türkiye'deki Toplumsal Bütünleşme ve Katılıma Olan Katkılarına Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular.....	117
5.3.1. Toplumsal ve Kültürel Farkındalık.....	117
5.3.2. Toplumsal ve Kültürel Sorunlara Karşı Farkındalık.....	118
5.3.3. Toplumsal ve Kültürel Değişim.....	119
5.3.4. Kültürel Çeşitliliğe Saygı ve Anlayış	121
5.3.5. Çok Kültürlülük	123
5.3.6. Sivil Toplum ve Aile Katılımı	124
5.3.7. Sivil Toplum Kuruluşlarının Katılımı.....	124
5.3.8. Ailenin Katılımı	125
5.4. Dördüncü Alt Problem: Projelerin, Eğitimde Kapsayıcılığı ve Eşitliği Nasıl Etkilediğine Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular.....	126
5.4.1. Dezavantajlı Grupların Eğitime Erişimi	127
5.4.2. Mülteci ve Göçmen Öğrencilere Yönelik Uygulamalar	128

5.4.3. Kız Çocuklarının Okullaşma Oranını Artırma.....	128
5.4.4. Kadınların Mesleki ve Sosyal Güçlenmesi.....	130
5.4.5. Kadınlara Pozitif Ayrımcılığın Teşviki	130
5.4.6. Kırsal Bölgelerde Eğitime Erişimin Sağlanması	131
5.4.7. Dezavantajlı Bireylerin Temsilîyetinin Artırılması	132
5.4.8. Özel Eğitim Gereksinimlerine Yönelik Düzenlemeler	133
5.4.9. Fiziki Erişim ve Altyapı İyileştirmeleri	134
5.4.10. Bireyselleştirilmiş Materyal Geliştirme.....	135
5.4.11. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Uygulamaları.....	136
5.4.12. Eğitim Materyalleri ve Programlarında Kapsayıcılık.....	137
5.4.13. Materyal Çeşitliliği ve Yeni Öğretim Yöntemleri	138
5.4.14. Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygun Programlar	139
5.4.15. Çok Dilli ve Çok Kültürlü İçerikler	140
5.5. Beşinci Alt Problem: Projelerin, Türkiye'nin Ekonomik ve Sosyal Kalkınmasına Olan Etkilerine Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular	141
5.5.1. İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim.....	141
5.5.2. İş Piyasası Gereksinimlerine Uygun Eğitim Programları.....	142
5.5.3. Mesleki Eğitimde Yenilikçi Teknolojiler	143
5.5.4. Gençlerin Mesleki Becerilerinin Geliştirilmesi	144
5.5.5. İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim.....	144
5.5.6. Girişimcilik Eğitim Programları	145
5.5.7. Dezavantajlı Grupların Girişimcilik Fırsatları	146
5.5.8. Bölgesel ve Yerel Kalkınmaya Katkı	146
5.5.9. Yerel Toplulukların Ekonomik Güçlenmesi.....	147
5.5.10. Bölgesel Gelişim Projelerinin Sosyal Etkileri	148
5.6. Alt Problemler Arası İlişki ve Bağlantı Bulguları	148
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	153
6.1. Sonuç	153
6.2. Öneriler	156
KAYNAKÇA	161
EKLER.....	167
EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	167
EK-2. Kodlama Örneği.....	170
ÖZGEÇMİŞ	171

TABLoların LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 2.1. 2002-2006 Döneminde Türkiye Tarafından Kullanılan AB Mali Yardımları (milyon avro)	15
Tablo 2.2. IPA II Dönemi Öncelikli Sektörler ve Sektör Sorumlusu Kuruluşlar....	16
Tablo 2.3. Tamamlanmış ve Devam Eden MEB IPA Projeleri.....	27
Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	69
Tablo 4.2. Tematik Analiz Süreci.....	73
Tablo 5.1. Eğitimde Kalite ve Erişebilirlik Bulgularına Ait Tema Bilgileri	77
Tablo 5.2. Kırsal Kesimde Eğitime Erişim ve Kalitenin Artırılması Teması Kod Frekans Dağılımı	78
Tablo 5.3. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaştırılması Teması Kod Frekans Dağılımı.....	84
Tablo 5.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi Teması Kod Frekans Dağılımı.....	89
Tablo 5.5. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaştırılması ve Etkin Kullanımı Teması Kod Frekans Dağılımı	94
Tablo 5.6. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaştırılması ve Etkin Kullanımı Teması Kod Frekans Dağılımı	99
Tablo 5.7. Eğitimde Yenilik ve Uyum Bulgularına Ait Tema Bilgileri	104
Tablo 5.8. Eğitim Yöntemleri ve İçeriklerinde Yenilikler Teması Kod Frekans Dağılımı.....	105
Tablo 5.9. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaş ve Etkin Kullanım Kod Frekans Dağılımı.....	109
Tablo 5.10. Eğitim Sistemine Entegre Edilen Teknolojik Yenilikler Teması Kod Frekans Dağılımı	114
Tablo 5.11. Üçüncü Alt Problem Bulgularına Ait Tema Bilgileri	117
Tablo 5.12. Toplumsal ve Kültürel Farkındalık Teması Kod Frekans Dağılımı.....	118
Tablo 5.13. Sivil Toplum ve Aile Katılımı Teması Frekans Tablosu	124
Tablo 5.14. Kapsayıcılık ve Eşitlik Bulgularına Ait Tema Bilgileri	127
Tablo 5.15. Dezavantajlı Grupların Eğitime Erişimi Teması Kod Frekans Tablosu	128
Tablo 5.16. Özel Eğitim Gereksinimlerine Yönelik Düzenlemeler Teması Kod Frekans Tablosu	134
Tablo 5.17. Eğitim Materyalleri ve Programlarında Kapsayıcılık Teması Kod Frekans Tablosu	138
Tablo 5.18. Ekonomik ve Sosyal Kalkınma Bulgularına Ait Tema Bilgileri.....	141

Tablo	Sayfa
Tablo 5.19. İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim Teması Kod Frekans Tablosu	142
Tablo 5.20. İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim Teması Kod Frekans Tablosu	145
Tablo 5.21. Bölgesel ve Yerel Kalkınmaya Katkı Teması Kod Frekans Tablosu...	147



ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 5.1. Birinci Alt Problem Bulgularına Ait Kod Bulutu Görseli	77
Şekil 5.2. İkinci Alt Problem Bulgularına Ait Kod Bulutu Görseli	104
Şekil 5.3. Üçüncü Alt Problem Bulgularına Ait Kod Bulutu Görseli.....	117
Şekil 5.4. Dördüncü Alt Problem Bulgularına Ait Kod Bulutu Görseli	127
Şekil 5.5. Beşinci Alt Problem Bulgularına Ait Kod Bulutu Görseli	141
Şekil 5.6. Alt Problemler Arası İlişki Diyagramı.....	149



KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
AB	Avrupa Birliği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
IPA	Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (Instrument for Pre-Accession Assistance)

1. GİRİŞ

14. yüzyılın önemli düşünürlerinden İbn-i Haldun'a göre eğitim, insanın; sosyal hayatın devamını sağlaması, geçimini temin etmesi, bir meslek sahibi olması ve kültürü aktarması için gereklidir. Bu psikolojik, sosyolojik ve ontolojik açıdan doğal ve zorunlu bir süreçtir (İbn-i Haldûn, 2004).

Günümüzde ise eğitim kavramı farklı şekillerde tanımlanmakta ve çeşitli anlamlar taşımaktadır. Eğitim literatüründe yer alan bazı tanımlar şunlardır (Fidan,1980):

- Geniş anlamda, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.
- Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.
- Önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi, eğitim hem birey hem de toplumla etkileşim halinde olan çok boyutlu bir kavramdır. Nitekim insan, bir toplum içinde doğar ve eğitilir. Toplum olmadan bireyin var olması mümkün değildir (Şişman, 2007). Bireyi toplumsal yaşama hazırlayan eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirerek toplumsal yaşama aktif katılım sağlamalarını destekleyen temel bir süreçtir. Toplumların ilerlemesinde kilit bir rol oynayan eğitim, bireylerin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda donanımlı hale gelmesine olanak tanır. Eğitim sistemleri, sadece bireylerin akademik gelişimlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda toplumun genel refah düzeyini artırmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve toplumsal bütünleşmeyi güçlendirmek gibi çok yönlü amaçlar taşır.

İşte eğitimin, birey ve toplum arasındaki bu etkileşimden dolayı bilim insanları, eğitimi toplumsal bir olgu olarak farklı paradigmlarla açıklamaya çalışmışlardır. Bu açıklamaların en önemlisi olan eğitim sosyolojisi, eğitim ve eğitimsel süreçler ile toplum ve toplumsal kurumlar arasındaki ilişkiyi inceler, sosyolojik yöntemler ve bakış açısıyla eğitimle ilgili olguları araştırır ve değerlendirir. Bu nedenle, sosyoloji ve eğitim bilimleri içinde bir alt disiplin olarak kabul edilir (Diktaş Yerli, 2023).

Eğitim sosyolojisinin Durkheim, Parsons gibi işlevselci bakış açısına sahip olan önde gelen düşünürleri, eğitim kurumuna toplumun işleyişinde, bütünleşme, denge ve

düzenin sağlanmasında önemli rol biçerek eğitimin toplumsal bütünleşme ve istikrar açısından taşıdığı kritik rolü vurgulamaktadırlar (Kurdaş, 2022). Bu perspektife göre eğitim, bireyleri mevcut sosyal yapıya uygun hale getirerek, toplumsal düzenin devamlılığını sağlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemleri sadece bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda toplumun ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermek üzere şekillendirilir.

İşlevselci kuram, toplumu birbirine bağımlı ve tamamlayıcı kurumların bütünü olarak ele alır; her kurumun kendi işlevini en etkin biçimde yerine getirmesi, toplumsal denge ve bütünleşmenin sağlanmasına zemin hazırlar (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu bağlamda, eğitim kurumu da toplumsal yapının sürekliliği, bütünleşmesi ve değişen ihtiyaçlara uyum sağlamasında kritik bir role sahiptir (Bowles & Gintis, 1976; Apple, 2004).

Bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri açısından da büyük öneme sahip olan eğitimin devletler tarafından toplumun kültürel değerlerine uygun davranışlar kazandıracak şekilde tasarlanması da söz konusudur. Zira her devletin kendine özgü bir siyasal sistemi vardır ve bu sistemi koruyarak varlığını sürdürmeye çalışır. Bu nedenle, devletler eğitimin işlevlerinin bilincinde olarak, eğitimin amaçları ve içeriği üzerinde etkili olarak bilim, teknoloji ve sanat alanlarında yeniliklere uyum sağlayabilecek araştırmacı, sorgulayıcı ve hoşgörülü bireyler yetiştirmeyi hedeflerler.

Türkiye’de de eğitim alanında gerçekleştirilen reformlar, genellikle uluslararası eğilimlerle uyumlu şekilde geliştirilmektedir. Bu bağlamda, Avrupa Birliği (AB) tarafından sağlanan mali ve teknik destekler, Türkiye’de eğitim sisteminin dönüşümünde önemli bir rol oynamaktadır (Akyüz, 2012). Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA) fonları kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen projeler, eğitimde kalite ve erişilebilirliğin artırılması, yenilik ve uyum süreçlerinin desteklenmesi, toplumsal bütünleşme ve katılımın sağlanması, kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerinin güçlendirilmesi ile ekonomik ve sosyal kalkınmanın desteklenmesi gibi temel alanlara odaklanmaktadır.

Eğitim sisteminin toplumsal bir kurum olarak işlevlerini yerine getirme sürecinde, uluslararası fonlarla desteklenen projelerin nasıl bir katkı sağladığını analiz etmek, bu projelerin başarı ve sürdürülebilirlik açısından taşıdıkları potansiyeli değerlendirmek açısından önemlidir.

Bu araştırma, Türkiye'nin 2007 yılından itibaren, AB'ye tam üye olma yolundaki aday ülke ilişkileri çerçevesinde ülkeye tahsis edilen IPA fonları kapsamında MEB tarafından gerçekleştirilen eğitim projelerini, işlevselci bir perspektiften ele alarak, bu projelerin eğitim sistemine ve toplumsal yapıya olan yansımalarını incelemektedir.

Bu tezin giriş bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, kapsam ve sınırlıkları açıklanmıştır. İkinci bölümünde, tarihsel ve kurumsal boyutta Türkiye ve AB ilişkileri ile AB'nin eğitim politikası ve Türk eğitim sistemi ilişkisi hakkında bilgiler aktarılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın kuramsal arka planı açıklanmıştır. Bu bölümde, eğitim, eğitim sosyolojisi kavramları ve ilişkisi açıklanmış, ilgili teorik yaklaşımlar ve ilgili araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın yöntemi hakkında kapsamlı bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın beşinci bölümünde, 2007-2024 yıllarında MEB'in IPA projelerinde görev alan öğretmenler, uzmanlar ve yöneticilerin yer aldığı 15 kişilik örneklem grubundan elde edilen nitel verilerin analizleri yapılmıştır. Analizlerde, MEB tarafından yürütülen AB projelerinin eğitim sistemine ve topluma olan yansımaları farklı boyutlarıyla incelenmiştir.

Çalışmanın son bölümü olan sonuç ve öneriler bölümünde ise, AB eğitim projelerinin Türkiye'deki eğitim sistemi ile toplumsal boyuta katkılarının belirlenmesi, uygulama süreçlerinde karşılaşılan zorlukların tespit edilmesi ve gelecekteki eğitim projelerine yönelik politika önerilerinin sunulması hedeflenmiştir. Bu çalışmanın hem eğitim alanında çalışan araştırmacılara hem de eğitim politikalarını oluşturan karar vericiler için yol gösterici bir kaynak olması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Eğitimde gerçekleşen her değişimin kısa vadede bireyleri, uzun vadede de toplumları etkilediği bilinmektedir (Küçüker & Gürbüz, 2012). İşlevselci yaklaşıma göre eğitim toplumsal temel yapılardan biridir ve eğitim sistemini de bu yapının en önemli işleyicisi olarak görmek mümkündür. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde, eğitim sisteminin üst düzey karar alıcısı konumundaki MEB'in AB finansmanlı projeler aracılığıyla eğitim kurumunun hangi işlevlerini güçlendirdiği ve toplumsal yapıyla nasıl bir etkileşim içinde olduğu, araştırmanın problem alanını oluşturmaktadır.

IPA'nın AB standartlarıyla uyum, reform uygulamalarına yönelik kapasite geliştirme, AB'ye tam üyelikle gelen hak ve sorumluluklara hazırlanma gibi amaçları dikkate alındığında, MEB'in yürüttüğü projelerin eğitim kurumunu ve genel eğitim sistemini dönüştürme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir (IPA, 2024). Bu projelerin, eğitim kurumunun işlevleri ve toplumsal hayata yansımalarının bilimsel bir araştırma ile değerlendirilmesi hem alana hem de uygulayıcılara bilgi ve fikir verecektir. Bu bağlamda planlanan çalışma Millî Eğitim Bakanlığı'nın IPA fonları çerçevesinde yürüttüğü eğitim projelerine odaklanmaktadır. Çalışmanın temel sorunsalı söz konusu projelerin;

- Eğitimde kaliteye ve erişilebilirliğe,
- Yeniliğe ve uyuma,
- Toplumsal bütünleşme ve katılıma,
- Kapsayıcılığa ve eşitliğe,
- Ekonomik ve sosyal kalkınmaya,

katkılarının neler olduğu ve projelerin hangi aşamalarda nasıl ilerlediğidir. Bu çerçevede sahadaki uygulayıcıların deneyimleri ve düşüncelerine odaklanılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan çalışmada, durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırma sürecinde ele alınan projeler, sosyal bir olgu olarak değerlendirilmiş ve çok yönlü bir analiz hedeflenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri, projelerin yukarıda belirtilen boyutlardaki etkilerini ve uygulama sürecinde karşılaşılan dinamikleri kapsamlı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla tasarlanan alt problemler şunlardır:

- Katılımcıların, projelerin Türkiye'nin eğitim sistemindeki kalite ve erişilebilirlik üzerindeki genel etkilerine yönelik deneyimleri ve değerlendirmeleri nelerdir?
- Katılımcıların, projelerin Türkiye'nin eğitim sistemini yenilikçi uygulamalar ve teknolojik entegrasyon açısından nasıl etkilediğine dair deneyimleri ve değerlendirmeleri nelerdir?
- Katılımcıların, AB eğitim projelerinin Türkiye'deki toplumsal bütünleşme ve katılıma olan katkılarına yönelik deneyimleri ve değerlendirmeleri nelerdir?

- Katılımcıların, projelerin eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği nasıl etkilediğine dair deneyimleri ve değerlendirmeleri nelerdir?
- Katılımcıların, projelerin Türkiye'nin ekonomik ve sosyal kalkınmasına olan etkilerine yönelik deneyimleri ve değerlendirmeleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı, MEB'in AB IPA fonları çerçevesinde gerçekleştirdiği eğitim projelerinin "öğretmen, uzman ve yönetici" görüşleri ışığında değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme, projelerin eğitimde “kaliteye ve erişilebilirliğe, yeniliğe ve uyuma, toplumsal bütünleşme ve katılıma, kapsayıcılığa ve eşitliğe, ekonomik ve sosyal kalkınmaya” olan etkileri ile bu etkilerin eğitim kurumunun toplumsal işlevleri bağlamında, toplumsal alandaki yansımalarını kapsamlı bir şekilde ele almaktadır.

Araştırmadan beklenen; verilerin, projelerin eğitim sistemine yaptığı genel katkıları ve bu katkıların eğitim kurumunun toplumsal işleyişi çerçevesinde toplumsal alanda sağladığı yararların, öğretmen, uzman ve yönetici görüşleriyle nasıl açıklanabileceğini ortaya koymaktır. Bu veriler, projelerin eğitimdeki yenilikçi uygulamalar ve teknolojik entegrasyon açısından nasıl bir rol oynadığını, toplumsal bütünleşme ve katılıma olan katkılarını, eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği nasıl etkilediğini ve Türkiye'nin ekonomik ve sosyal kalkınmasına olan etkilerinin derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Araştırmanın Önemi:

Eğitim projelerinin önemi, öğretmenler ve öğrenciler açısından yararları, birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır (Kesik ve Beycioğlu, 2020; Döşlü Kıratlı, 2019; Okuyucu, 2019; Bozdemir, 2018; Bardakçı, 2017; Sözer, 2017; Bozak, Konan ve Özdemir, 2016; Kesik, 2016; Bahadır, 2007). Araştırmalar, eğitim projelerinin gerek öğretmenler gerekse öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkiye sahip olduğunu, bu projelerin eğitim ortamlarını zenginleştirerek çağın gerektirdiği becerilerin edinilmesi konusunda yardımcı olduğunu göstermektedir. (Akıllı, 2017; Artvinli, Çetintaş ve Terzi, 2020; Kavak, 2015).

AB finansmanlı eğitim projeleri hakkında, Türkiye'de kamuoyunda devam eden geniş çaplı tartışmalar süregelmektedir. Bu tartışmalar, projelerin amaçları, faydaları, sürdürülebilirlikleri, eğitim sistemine katkıları ve bu alanda çalışan yabancı

uzmanların yeterlilikleri gibi konuları kapsamaktadır. Ayrıca, kaynakların kullanımı ve çalışma gezilerinin yerindeliği gibi meseleler de tartışma konuları arasındadır. Türkiye'de, AB projelerinin eğitim ve toplumsal etkilerinin değerlendirilmesine yönelik yeterli araştırma bulunmaması, bu projelerin detaylı bir analizini zorunlu kılmaktadır. Bu konulardaki bilgi eksikliği, projelerin toplumsal işleyişe olan yansımalarını anlamada ve projelerin etkinliğini değerlendirmede önemli bir engel teşkil etmektedir. Özellikle MEB'in aldığı kredilerin ve hibelerin ülke çıkarları doğrultusunda kullanılması, bu projelerin etkinliğini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın bulgularının, bu alanda çalışan bilim insanlarına ve karar vericilere yeni perspektifler sunması ve tartışılmasına olanak sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçları, Avrupa Birliği'nin yanı sıra diğer uluslararası kaynaklarca desteklenen projelerin etkililiğini değerlendiren gelecek çalışmalara da yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın Varsayımları:

Bu araştırmada temel varsayımlardan biri, Millî Eğitim Bakanlığının AB fonları kapsamında gerçekleştirilen projelerde görev almış olan öğretmen, uzman ve yöneticilerin görüşlerinin değerli ve bilgilendirici olduğudur. Katılımcıların, Avrupa Birliği eğitim projelerinin uygulanması ve etkileri hakkında kapsamlı bilgilere sahip oldukları ve görüşlerini içtenlikle ifade ettikleri varsayılmaktadır. Projelerin çeşitli safhalarında görev almış bu deneyimli kişilerin, projelerin çeşitli yönlerini ve toplumsal etkilerini yansıtan geniş bir perspektife sahip oldukları düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer temel varsayımı, incelenen eğitim projelerinin etkinliğiyle ilgilidir. Bu projelerin belirlenen hedeflere ulaşmada etkili olduğu, eğitim kalitesini artırdığı, erişimi genişlettiği ve yenilikçi uygulamalara yol açtığı varsayılmaktadır. Ayrıca, bu projelerin uluslararası eğitim standartlarına uygun olarak tasarlandığı ve küresel eğitim trendleri ile ihtiyaçları göz önünde bulundurarak uygulandığı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları:

Araştırmanın kapsamı, MEB tarafından yürütülen AB IPA finansmanlı eğitim projeleriyle sınırlıdır. Bu projelerin, eğitimde; kalite ve erişilebilirlik, yenilik ve uyum,

toplumsal bütünleşme ve katılım, kapsayıcılık ve eşitlik, ekonomik ve sosyal kalkınma gibi çeşitli yönlerini kapsayan geniş bir alanı içermektedir.

Bu araştırmada, eğitim kurumlarının toplumsal bütünleşme ve istikrar açısından taşıdığı kritik rol üzerinde durulacaktır. İşlevselci bakış açısına sahip önde gelen düşünürlerden Durkheim ve Parsons'un görüşleri doğrultusunda, eğitimin toplumsal düzenin sağlanmasındaki önemine vurgu yapılacaktır. Özellikle, eğitimin bireyleri mevcut sosyal yapıya uygun hale getirerek toplumsal düzenin devamlılığını sağlamadaki rolü incelenecektir. Bu perspektif çerçevesinde, eğitim sistemlerinin sadece bireysel gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda toplumun ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermek üzere nasıl şekillendirildiği araştırılacaktır. Araştırma kapsamında, işlevselci bakış açısının eğitimin toplum üzerindeki etkilerine dair sağladığı teorik çerçeve, incelenecek verilerin yorumlanmasında ve analiz edilmesinde temel alınacaktır.

Araştırmanın sınırlılıkları ise şunlardır;

- 1- Araştırma, MEB'in AB finansmanı çerçevesinde yürüttüğü projeler ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma, 2007-2024 yıllarında MEB AB IPA projelerinde görev veya rol almış öğretmen, uzman ve yönetici görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar:

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı): Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile kalkınma plan ve programları doğrultusunda millî eğitim hizmetlerini yürütmekle sorumlu olan bakanlıktır (MEB, 2024).

AB (Avrupa Birliği): Avrupa Birliği, Avrupa halklarının ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda birbirleriyle kaynaşmasını öngören, Avrupa devletlerinin ve vatandaşlarının bir araya gelerek oluşturduğu uluslararası bir yapıdır. (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024)

Proje: Belirli bir yerde, belirli bir zaman ve bütçe çerçevesinde, bir başlama ve bitiş noktasına sahip, hedeflenen belirli amaçlara ulaşılmasını sağlayan faaliyetler topluluğudur (PKMB, 2019).

Eğitim Projesi: Eğitim projeleri eğitimi iyileştirmek ve geliştirmek adına eğitim sürecinde belli bir plan ve program dâhilinde eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde gerçekleştirilen kısa ve uzun vadede hedefler taşıyan çalışmalardır (Küçük & Gürbüz, 2012).

IPA (Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı - Instrument for Pre-Accession Assistance): Avrupa Birliği tarafından aday ülkelere, üyelik için gerekli yasal ve idari reformların gerçekleştirilmesi amacıyla sağlanan mali yardımlardır. İlk başta farklı birlik programları ve mali araçlar aracılığıyla sunulan bu fonlar, 2007 yılında, IPA olarak adlandırılan tek bir araç ve yasal çerçeve altında toplanmıştır (IPA, 2024).

Öğretmen: Öğretmen, toplumun eğitim hedefleri doğrultusunda bireylere eğitim ve öğretim sunmakla görevli kişiye verilen mesleki unvandır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde, ‘Mesleği bilgi öğretmek olan kimse’ olarak tanımlanan öğretmenlik, alan eğitimi ve pedagojik formasyon gibi süreçlerin ardından edinilebilen bir meslektir. (TDK, 2024). Araştırma kapsamında ise projelerde görev almış MEB personelidir.

Uzman: Proje uzmanı; bütçeye göre projeyi hazırlayan, projenin zaman ayarlamalarını yapan ve projenin tamamlanması süreçleri olmak üzere projenin herhangi bir alanında bu konularda çalışmalar yürüten kişiye denir. Bu kişiler proje süreçlerinde dışarıdan hizmet veren uzmanlar ya da MEB personeli olan Eğitim Uzmanı, Araştırma ve Planlama Uzmanı, Millî Eğitim Uzmanı ünvanlı kişilerden oluşabilir.

Yönetici: MEB Proje süreçlerinde görevli yöneticiler iki gurubu temsil etmektedir. Birincisi; Proje yöneticisi ya da daha yaygın kullanılan şekliyle “project manager”, bir projenin başından sonuna kadar olan süreci yöneten kişilere verilen mesleki bir unvandır. Proje yöneticisi, proje üretimi sürecindeki her ayrıntıdan sorumludur denebilir. İkincisi ise projenin yürütüldüğü ilgili birimlerde görevli olan Şube Müdürü veya üstü yöneticilerdir.

2. AB EĞİTİM POLİTİKASI VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Bu bölümde, Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki ilişkilerin tarihsel süreci ve Türkiye'nin AB'ye üyelik yolundaki adımları, Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarının tarihsel gelişimi ve bu politikaların Türkiye'nin eğitim sistemi üzerindeki etkileri incelenecektir. 20. yüzyılın başlarından itibaren başlayan birleşme çabaları, Türkiye'nin AB ile olan ekonomik, sosyal ve siyasi entegrasyon sürecindeki önemli dönüm noktaları ve karşılaşılan zorluklar ele alınacak; ayrıca, Türkiye'nin AB eğitim politikalarına uyum sağlama süreci ve Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla hayata geçirilen AB finansmanlı projelerin Türk eğitim sistemine katkıları değerlendirilecektir.

2.1. Avrupa Birliği ve Türkiye İlişkilerin Tarihsel Süreci

AB, kendi içinde serbest dolaşımı sağlayan tek pazarı, ekonomik ve parasal birliği destekleyen kurumlar bütünüdür. Temel amacı barışı korumak, refahı artırmak ve Avrupa'da bir bütünlük duygusu oluşturmak olan AB, birçok politika alanında üye devletlerle iş birliği yapmaktadır.

Avrupa'da birleşme hareketleri ilk olarak 18. yüzyılda İngiltere ile Fransa arasında imzalanan bir ticaret anlaşmasıyla başlamış, ancak Fransa'da yaşanan devrimle sona ermiştir. 1815'ten itibaren Prusya ve Almanya, kendi eyaletleri arasında imzaladıkları Maasen Tarifesi ile iç gümrükleri kaldırmış; İngiltere ve Fransa ise kendi aralarında çeşitli anlaşmalarla gümrükleri indirmiştir. Fakat kendi ulusal çıkarlarını ön planda tutmak isteyen Almanya, Fransa ve İtalya daha sonra gümrükleri tekrar yükseltmiştir (Dedeoğlu, 1996).

1920'lerde birlik oluşturulması konusunda ciddi çabalar gösterilmiştir. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1923'te Kont Richard von Coudenhove-Kalergi, "Pan Avrupa Hareketi" adıyla bir örgüt kurmuştur. 1926'da ise Avrupa İş Birliği Derneği (Association for European Cooperation) adıyla Cenevre'de yeni bir teşkilat faaliyete geçmiştir (Bozkurt, 1993).

Avrupa'nın birleşmesi fikri ve "Avrupa Birleşik Devletleri" hayali, 20. yüzyılın ilk yarısında başlayan savaşlar nedeniyle gerçek bir siyasi hedef haline gelmeden önce düşünürlerin ve vizyon geliştiricilerin düşüncelerinde yer almıştır. Ancak İkinci Dünya Savaşı'nın ardından Avrupa ulusları, savaşa ve nefrete son vererek kalıcı barışı

sağlamak için çalışmaya başlamışlardır. Bu dönemde Robert Schuman, Konrad Adenauer, Alcide de Gasperi ve Winston Churchill gibi devlet adamları, uluslarını Avrupa'nın yeni düzenine yönlendirmeye çalışmışlardır. Bu çalışmalar, ortak çıkarlara dayalı yasal düzenlemeler ve ülkeler arası eşitliği güvence altına alan anlaşmalar temelinde yeni bir yapılanmayı hazırlamıştır. Jean Monnet tarafından ortaya konulan fikirden hareketle Robert Schuman, 9 Mayıs 1950'de Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun (AKÇT) kurulmasını önermiştir. Böylece kömür ve çelik üretimi ortak bir "Yüksek Otorite"nin denetimine alınmış ve savaşın hammaddeleri barış ve uzlaşmanın araçlarına dönüştürülmüştür.

Fransa, Almanya, İtalya, Belçika, Lüksemburg ve Hollanda ile başlayan AKÇT süreci, 1957'de Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun (AET) kurulmasıyla devam etmiştir. 1973'te İngiltere, İrlanda ve Danimarka'nın katılımıyla başlayan genişleme süreci günümüzde de devam etmektedir (Altuntaş, 2006; Akyüz, 2012).

Günümüzde AB, 27 üye ülkeden oluşmaktadır. Bu ülkeler arasında Almanya, Fransa, İtalya, İspanya, Hollanda, Polonya ve Yunanistan bulunmaktadır. Türkiye dışında AB üyeliğine aday 4 ülke ise Kuzey Makedonya, Karadağ, Sırbistan ve Arnavutluk'tur. AB, Türkiye, Karadağ ve Sırbistan ile katılım müzakerelerini sürdürmektedir. İzlanda, 2015 yılında adaylık başvurusunu geri çekmiştir. Bosna-Hersek ve Kosova ise potansiyel aday ülkeler olarak kabul edilmektedir (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024).

AB'nin temel kurumları arasında Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu, Avrupa Konseyi ve Avrupa Adalet Divanı bulunmaktadır. Bu kurumlar, üye ülkeler arasında politika koordinasyonunu ve ortak karar alma mekanizmalarını yöneterek birliğin bütünlüğünü ve sürekliliğini sağlamaktadır (Avrupa Birliği Komisyonu, 2023).

Türkiye, tanzimat döneminden itibaren Batı'ya yönelmiş ve Avrupa'nın çağdaş yaşam standartlarına ulaşmayı hedeflemiştir. Bu hedef doğrultusunda Türkiye'nin Avrupa'ya uyum sağlama isteğinin en somut göstergesi, AB projesi olmuştur (Akyüz, 2012). 1963 yılında Türkiye, Avrupa Ekonomik Topluluğu'na (AET) katılım talebinde bulunmuş, ancak bu talep Türkiye'nin ekonomik ve yasal yeterliliklerinin tam üyelik için gerekli koşulları karşılamadığı gerekçesiyle kabul edilmemiştir. Bunun yerine, Türkiye ile bir ortaklık anlaşması imzalanması kararlaştırılmış ve bu anlaşma 1963 yılında Ankara Anlaşması adıyla yürürlüğe girmiştir (Can vd., 2019). Ankara

Anlaşması ile Türkiye, AET içinde özel bir ortaklık statüsü kazanmıştır (Sözen & Shaw, 2003).

Ankara Anlaşması, Türkiye'nin Avrupa Topluluğu'na entegrasyonunu hedefleyen bir sürecin başlangıcıdır. Bu süreç, hazırlık, geçiş ve nihai aşamaları içeren üç aşamalı bir yapıda tasarlanmıştır ve Türkiye'nin tam üyeliğe doğru ilerlemesini amaçlamaktadır (Tekeli & İlkin, 2000). Türkiye, bu entegrasyon sürecinin henüz tamamlanmadığı bir dönemde, 1987'de Avrupa Ekonomik Topluluğu'na tam üyelik için resmi başvuruda bulunmuştur. Ancak Topluluk, henüz kendi iç bütünleşmesini tamamlamadığı için yeni üyelerin kabulüne ilişkin bir karar alınamamıştır. Bu durum, Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve siyasi altyapısını güçlendirmesi ve mevcut ilişkilerini gözden geçirmesi gerektiği yönünde bir tavsiye olarak Türkiye'ye iletilmiştir (Can vd., 2019).

Gümrük Birliği Antlaşması, Türkiye ile AB Ortaklık Konseyi tarafından 1995'te imzalanmış ve Avrupa Parlamentosu'nun onayını müteakip 1996'da yürürlüğe girmiştir (Klauss, 2000). Bu antlaşma, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde önemli bir adım olarak kabul edilmiştir (Özkılıç & Haspolatlı, 2008). Türkiye, 1999'da Helsinki'de düzenlenen Avrupa Birliği Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi'nde aday ülke statüsü kazanmıştır (Duman, 1991).

Türkiye'nin Avrupa Birliği ile uyum sürecinde attığı adımlar, 16-17 Aralık 2004'te Brüksel'de düzenlenen Avrupa Birliği Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi'nde olumlu bir şekilde değerlendirilmiştir (Özkılıç & Haspolatlı, 2008). Zirve sonuçlarında yer alan 23. maddeye göre Türkiye ile müzakerelerin 3 Ekim 2005'te başlatılması kararlaştırılmıştır. Ekim 2004'te Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan Tavsiye Belgesinde ise Türkiye'nin altı yönetmeliği hayata geçirmesi durumunda Kopenhag kriterlerini yerine getirmiş sayılacağı ifade edilmiştir. Zirvede Komisyon'a iki önemli görev verilmiştir: Çerçeve Belgesi ile 2001 Katılım Ortaklığı Belgesi'nin gözden geçirilmesi ve yeni bir Katılım Ortaklığı Belgesi'nin hazırlanması. Komisyon'dan ayrıca, Türkiye'nin AB üye ülkelerinde ve Türkiye'de tanıtımını kolaylaştırmak amacıyla sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle Sivil Toplum Diyalogu faaliyetlerini yürütmesi istenmiştir (Can vd., 2019). Bu süreç, 3 Ekim 2005'te Lüksemburg'da resmi müzakerelerin başlamasıyla sonuçlanmış ve Türkiye, bu tarihten itibaren eğitim, çevre, sağlık ve sosyal güvenlik gibi alanlarda yapısal reformlara girişmiştir (Bağcı, 2011).

Türkiye'nin AB'ye katılım süreci hem Türkiye'nin hem de AB'nin karşı karşıya olduğu politik ve ekonomik değişikliklere bağlı olarak iniş çıkışlar yaşamıştır. Bu süreç, karşılıklı anlayış ve uzlaşya dayalı olarak devam etmektedir. Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki Ortaklık Anlaşması, katılım sürecinin temelini oluşturmuştur. Bu süreçte politik diyalog ve iş birliğini sürdürmek amacıyla Ortaklık Konseyi, Ortaklık Komitesi, Karma Parlamento Komisyonu ve Karma İstişare Komitesi gibi kurumlar hayata geçirilmiştir. Bu yapılar, iki taraf arasındaki ilişkilerin yönetiminde önemli bir rol oynamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2023).

Türkiye'nin AB üyelik sürecindeki engeller hem iç politikada hem de AB ile olan ilişkilerde çeşitli zorlukları içermektedir. Bu zorluklar arasında insan hakları, ifade özgürlüğü ve yargı bağımsızlığı gibi kritik reformların tamamlanması yer almaktadır. Ayrıca Kıbrıs sorunu gibi dış politika meseleleri de müzakereleri etkilemektedir (Avrupa Parlamentosu, 2023).

Müzakere süreci 2005 yılında başlamış olup, farklı başlık ve kriterler doğrultusunda devam etmektedir. Ancak son yıllarda süreç önemli ölçüde yavaşlamış ve bazı başlıkların açılması politik nedenlerle durdurulmuştur. Türkiye ve AB arasındaki ilişkilerde yaşanan gerilimler, müzakerelerin ilerleyişini doğrudan etkilemektedir (Avrupa Komisyonu, 2023). Türkiye'nin AB'ye üyelik süreci üzerine birçok uzman ve analist, sürecin yavaş ilerlemesinin hem Türkiye'nin iç politikasından hem de AB'nin genişleme politikasına yönelik çekincelerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu analistler, sürecin geleceği konusunda çeşitli senaryolar öngörmekte ve müzakerelerin yeniden canlandırılması için önerilerde bulunmaktadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2023).

2.2. Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu

Aralık 1999'da Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) Konseyi tarafından aday ülke olarak tanınmasının ardından Ankara ile Brüksel arasındaki ilişkiler sürekli gelişmiştir. AB Türkiye Delegasyonu, 180 Türk ve Avrupalı uzmanıyla bu dinamik ilişkileri desteklemek amacıyla faaliyet göstermektedir. 1 Aralık 2009'da yürürlüğe giren Lizbon Antlaşması çerçevesinde, Avrupa Birliği Delegasyonunun dört temel görevi vardır (YÖKAK, 2024):

- Dış ilişkiler alanında Türkiye'nin dış politikasına ilişkin rapor hazırlamak.

- Avrupa Birliği'ni diplomatik düzeyde temsil etmek.
- Türkiye ile AB arasındaki Gümrük Birliği'ne ilişkin olarak Türkiye'deki ekonomik, mali ve ticari gelişmelerin yanı sıra Gümrük Birliği hükümlerinin uygulanmasını izlemek.
- AB'ye katılım müzakereleri çerçevesinde siyasi kriterler ve müktesebata uyum konusunda Türkiye'nin kaydettiği ilerlemeyi izlemek ve müzakerelerin ilerlemesine yardımcı olmak.

Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonunun tanımı, görevleri ve sorumlulukları şu başlıklar altında özetlenebilir (Avrupa Komisyonu, 2023):

- Bir diplomatik temsilcilik olarak, Diplomatik İlişkiler Hakkında Viyana Sözleşmesi'nin hükümlerine uygun olarak faaliyet göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nde büyükelçi unvanıyla görev yapan AB Türkiye Delegasyonu Başkanı tarafından yönetilmektedir.
- Çeşitli sektörlerde AB tarafından finanse edilen projeleri yönetmektedir. Bu projeler arasında çevre koruma, insan hakları, eğitim ve hukukun üstünlüğünü destekleyen girişimler bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin AB standartlarına uyum sürecini destekleyen teknik yardım projeleri de yürütmektedir.
- Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde çalışmaktadır. Bu iş birlikleri, AB'nin Türkiye'deki politikalarının uygulanmasında kritik bir rol oynamakta ve Türkiye'nin AB'ye uyum sürecini hızlandırma potansiyeli taşımaktadır.
- Faaliyetleri hem Türkiye'deki AB projelerinin etkinliğini hem de Türkiye-AB ilişkilerindeki ilerlemeyi değerlendirmek amacıyla düzenli olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler, gelecekteki politikaların şekillendirilmesinde önemli bir temel oluşturmakta ve iyileştirme alanlarının belirlenmesine yardımcı olmaktadır.

2.3. Türkiye-Avrupa Birliği Mali İş birliği

Türkiye'ye Avrupa Ekonomik Topluluğu döneminde sağlanan ilk mali yardımlar, ekonomik altyapının güçlendirilmesi ve Avrupa normlarına uyum sağlanması amacını taşımaktaydı. Bu dönemde Türkiye'ye verilen mali yardımın toplamda yaklaşık 1,2

milyar avro olduğu tahmin edilmektedir. Fonların büyük kısmı tarım ve ulaşım altyapı projelerine yönlendirilmiş, eğitim ve kamu yönetimi reformları gibi alanlarda da kullanılmıştır. Bu mali desteklerle Türkiye'nin idari kapasitesinin artırılması ve AB mevzuatı ve standartlarına uyum sürecinin hızlandırılması hedeflenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2023).

1963'te Türkiye ile Avrupa Topluluğu arasında imzalanan Ortaklık Anlaşması'ndan 1996'da Gümrük Birliği'nin kurulmasına kadar geçen süreçte Türkiye, Avrupa'dan önemli mali destekler almıştır. Bu dönemde, çoğunlukla kredi formatında olmak üzere toplamda 1 milyar avro tutarında finansal kaynak kullanılmıştır. 1996'da kurulan Gümrük Birliği'nden 1999'da Türkiye'nin adaylık statüsü elde ettiği tarihe kadar geçen süreçte ise Gümrük Birliği'nin getirdiği yeni ihtiyaçların karşılanması amacıyla sağlanan mali yardımlar gerçekleşmiştir. Bu yardımların büyük bir kısmı kredi olarak kullanılmış olup, toplamda 755,3 milyon avro tutarındadır (AB Başkanlığı, 2024).

Türkiye, 1990'lı yıllarda Avrupa-Akdeniz ortaklığı bünyesinde finanse edilen MEDA (Mediterranean Economic Development Area) programı altındaki hibe nitelikli fonlardan yararlanmıştır. 1996-2006 yılları arasında Türkiye, MEDA programı kapsamında yaklaşık 850 milyon avro mali destek almıştır. Bu fonlar, enerji sektöründe yenilenebilir enerji kaynaklarının geliştirilmesi ve enerji verimliliğinin artırılması projelerine yönlendirilmiştir. Ayrıca küçük ve orta ölçekli işletmelerin desteklenmesi ve bölgesel kalkınma projeleri de bu fonlarla finanse edilmiştir (AB Başkanlığı, 2024).

2000 yılından itibaren Türkiye'ye sağlanan mali destekler daha stratejik bir hale gelmiştir. AB, özellikle siyasi kriterler ve Kopenhag kriterlerine uyum konusunda Türkiye'nin reformlarını desteklemek amacıyla mali yardım paketlerini yoğunlaştırmıştır. Bu dönemde Türkiye'ye yapılan mali yardımlar toplamda 3,8 milyar avroyu bulmuştur. Bu fonlar, yargı reformları ve kamu yönetimi gibi kritik alanlarda kullanılmış, aynı zamanda çevre koruma ve rekabet politikaları gibi yeni reform alanları da desteklenmiştir. Bu süreçte Türkiye, AB müktesebatına teknik ve mali açıdan daha fazla uyum sağlamıştır (Avrupa Komisyonu, 2023).

Yıl	2002	2003	2004	2005	2006	TOPLAM
Bütçe	126	144	250	300	500	1.320
Proje Adedi	18	28	38	35	45	164

Tablo 2.1. 2002-2006 Döneminde Türkiye Tarafından Kullanılan AB Mali Yardımları (milyon avro)

2005 ekiminde Türkiye'nin reform sürecindeki ilerlemeler, üyelik müzakerelerinin başlamasına olanak tanımıştır. Bu durum, reform süreçlerini ve bu süreçleri destekleyen mali yardımların miktarında ve kapsamında önemli değişikliklere neden olmuştur. Enerji, ulaştırma, halk sağlığı ve tarım gibi alanlarda AB normlarına uyum süreci, geniş çaplı yasal ve idari değişiklikler getirmiş ve bu değişikliklere uyum sağlamak için mali yardım miktarları artırılmıştır (AB Başkanlığı, 2024).

2.4. IPA (Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı)

Avrupa Birliği, 2007-2013 bütçe dönemiyle birlikte aday ve potansiyel aday ülkeler için sağladığı mali yardımları Katılım Öncesi Yardım Aracı (IPA) altında birleştirmiştir. IPA, beş bileşende yapılandırılmıştır: geçiş dönemi ve kurumsal yapılanma desteği, çevre, ulaştırma, bölgesel rekabet, insan kaynakları kalkınması ve kırsal kalkınma. Aday ülkeler aynı zamanda kısmen IPA tarafından finanse edilen Birlik Programlarına katılmaya devam etmektedir.

2007-2013 yılları arasındaki IPA döneminde tahsis edilen toplam fon miktarı yaklaşık 9,9 milyar avrodur ve bunun yaklaşık yarısı olan 4,8 milyar avro Türkiye'ye ayrılmıştır. Bu fonlar, ülkelerin AB müktesebatına uyumunu desteklemeyi ve gerekli idari kapasiteyi oluşturmayı hedeflemektedir. Ek olarak, ekonomik ve sosyal uyum, bölgesel ve kırsal kalkınma, sınır ötesi iş birliği ve KOBİ projeleri gibi alanlarda da kullanılmaktadır.

IPA'dan yararlanabilmek için ülkelerin gerekli idari yapıları kurması gerekmektedir. Bu yapılar ve işlevleri IPA Uygulama Tüzüğü'nde detaylandırılmıştır. Türkiye, IPA I döneminde, 2008'de Avrupa Komisyonu ile bir IPA Çerçeve Anlaşması imzalayarak ve 2011/15 sayılı Başbakanlık Genelgesi ile Merkezi Olmayan Yapılanmayı IPA düzenlemelerine uygun hale getirerek bu süreci yönetmiştir (AB Başkanlığı, 2024).

IPA'nın 2014-2020 yılları arasını kapsayan ikinci dönemi, birinci dönemin devamı niteliğindedir. Bu dönemde Türkiye'nin AB müktesebatına uyum sağlaması ve bu uyumu uygulamaya koyması için gereken kapasitelerin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Aynı zamanda ekonomik ve sosyal uyum süreçlerine destek olacak kapasitelerin oluşturulması da hedeflenmiştir. IPA II dönemi için aşağıdaki dokuz öncelikli sektör ve sektör sorumlusu kuruluş belirlenmiştir (AB Başkanlığı, 2024):

Demokrasi ve Yönetişim	AB Bakanlığı- AB Müktesebatına uyum, Birlik Programları ve Sivil Toplum
Adalet, İşçileri ve Temel Haklar	Adalet Bak., İşçileri Bak., AB Bak.
Ulaştırma	Ulaştırma Haberleşme ve Denizcilik Bakanlığı
Çevre ve İklim	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı
Enerji	Enerji ve Tabi Kaynaklar Bakanlığı
Rekabetçilik ve Yenilik	Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı
İstihdam, İnsan Kaynaklarının Gelişimi ve Sosyal Politikalar	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
Tarım ve Kırsal Kalkınma	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı
Bölgesel ve Sınır Ötesi İş birliği	AB Bakanlığı

Tablo 2.2. IPA II Dönemi Öncelikli Sektörler ve Sektör Sorumlusu Kuruluşlar

IPA'nın 2021-2027 dönemine ait III. dönemi, Türkiye'nin Avrupa Birliği müktesebatına uyumu ve bu müktesebatın uygulanması için gerekli kapasitelerin geliştirilmesi, ekonomik ve sosyal uyum kapasitelerinin oluşturulması amaçları doğrultusunda planlanmıştır. Bu yeni dönemde ülke tahsisatı olmaksızın yararlanıcı ülkeler arasında toplam 14,2 milyar avro fon, adil paylaşım ilkesine göre dağıtılmıştır. Bu kapsamda aksiyonlar şu tematik pencereler altında toplanmıştır (AB Başkanlığı, 2024):

- Hukukun Üstünlüğü, Temel Haklar, Demokrasi,
- İyi Yönetişim, Müktesebat Uyumu, Stratejik İletişim ve İyi Komşuluk İlişkileri,
- Yeşil Gündem ve Sürdürülebilir Bağlantısallık,

- Rekabetçilik ve Kapsayıcı Büyüme,
- Bölgesel ve Sınır Ötesi İş birliği.

Programlama çalışmaları; 2021, 2022 ve 2023 yılları için Avrupa Komisyonu'na sunulan ve onaylanan finansman paketleri, çeşitli tematik pencereler aracılığıyla öncelikli alanlar olan Sivil Toplum, Çevre, Enerji, Ulaştırma, Eğitim-İstihdam, Sağlık, Rekabet Edilebilirlik, İyi Yönetişim, Tarım ve Kırsal Kalkınma gibi konuları kapsamaktadır. Bu süreç boyunca toplamda 208,5 milyon Avro (2021), 221 milyon Avro (2022) ve 244,6 milyon Avro (2023) tahsis edilmiş, her bir programlama yılında ilgili Finansman Anlaşmaları imzalanarak uygulamaya geçirilmiş ve son olarak 2023 yılı için uygulama sürecinin başlaması beklenmektedir (AB Başkanlığı, 2024).

2.5. Avrupa Birliğinin Eğitim Politikasının Tarihsel Gelişimi

AB, eğitim sektöründe üye ülkeler arasındaki iş birliğini güçlendirmek için ortak stratejiler geliştirmeyi hedefleyen bir kurumdur. AB'nin eğitimle ilgili stratejilerinin evrimi, Avrupa'nın bütünleşme süreci ile paralel bir şekilde ilerlemiştir. Eğitim üzerine politikalar, ilk kez 1957'de imzalanan Roma Antlaşmaları kapsamında kültürel politikalar bağlamında değerlendirilmiştir. Bu antlaşmalar, AB'nin kültürel zenginliğini destekleme ve üye devletlerin eğitim ve kültürel politikalarını uyumlaştırma amacını öne çıkarmıştır. Yine de eğitim stratejileri uzun bir süre ekonomik entegrasyona yönelik olmuş ve bu süreçte mesleki eğitime ağırlık verilmiştir (Phillips & Ertl, 2003).

Eğitim ve öğretim alanındaki politikalar, AB içinde esasen her ülkenin kendi iç hukuku çerçevesinde şekillendirilmektedir. AB, bu bağlamda, ortak amaçlara varılabilmesi adına üye devletler arası dayanışmayı ve iş birliğini artırmak için bir kolaylaştırıcı görevi üstlenir. Bu politika, ilgili stratejiler ve projelerle desteklenirken, aynı zamanda özel ağ yapıları ve bilgi alışverişinin yapıldığı platformlar aracılığıyla güç kazanmaktadır.

1990'lı yıllar, AB'nin genişlemesiyle birlikte eğitim politikalarında önemli bir dönüm noktası olmuştur. 1992'de imzalanan Maastricht Antlaşması, AB'nin eğitim politikalarını daha geniş ve kapsamlı bir çerçevede ele almasını sağlamıştır. Bu antlaşma, kültürel ve eğitimsel boyutlara özel bir önem atfetmiş ve üye devletler arasında eğitim politikalarının koordinasyonunu ve iş birliğini teşvik etmiştir.

Maastricht Antlaşması, AB'nin mesleki eğitim politikalarını destekleme yükümlülüğünü pekiştirirken, eğitim politikalarının uygulanmasını üye devletlerin kendi yasal düzenlemelerine bırakarak, AB Konseyi'nin kararlarının doğrudan uygulanmasını zorunlu kılmamıştır. Bu durum, eğitim politikalarının uygulanmasında üye devletlere geniş bir yetki alanı tanımıştır (Tuzcu, 2006).

2000'li yıllarda, Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları daha da güçlenmiş ve bir dizi önemli belge ve girişim ortaya koymuştur. 2000 Lizbon Stratejisi, AB'nin ekonomik büyümeyi ve istihdamı desteklemek amacıyla bilgi temelli bir toplum oluşturma hedefini açıkça ifade etmiştir. Bu strateji, eğitimin, yenilikçiliğin ve insan sermayesinin önemini vurgulamıştır. (Pekdoğan, Kahraman, & Hayat, 2023)

2000'li yılların başından itibaren, AB'nin eğitim politikaları çerçevesinde bir dizi önemli program ve girişim hayata geçirilmiştir. Bunlardan en önemlisi, 1999 Bologna Bildirgesi ile başlayan ve yükseköğretimde uyum ve kalite güvencesini hedefleyen Bologna Sürecidir. Bu süreç, Avrupa ülkeleri arasında diploma denkliklerinin tanınması, kredi transfer sistemi ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması gibi önemli adımları içermektedir.

2020'nin Eylül ayında, AB tarafından 2025 yılına kadar gerçekleştirilmesi hedeflenen Avrupa Eğitim Alanı'nın oluşturulması yönünde bir vizyon duyurulmuştur. Bu vizyonun öngördüğü gelecek şu özellikler barındırır:

- Yurtdışında eğitim almanın ve bir süreliğine yurtdışında yaşamının yaygın bir durum olması,
- Okul ve üniversite düzeyindeki becerilerin tüm AB ülkeleri tarafından kabul görmesi,
- Ana dilin yanı sıra en az iki yabancı dil bilgisinin standart bir gereklilik olması,
- Her bireyin, sosyoekonomik durumundan bağımsız olarak, yüksek standartlarda eğitime ulaşabilmesi,
- Bireylerin, Avrupa'nın kültürel zenginliği ve çeşitliliğine dair bilinçli bir Avrupa kimliğine sahip olması.

AB'nin 2020 Stratejisi kapsamında, eğitimde sosyal dâhil edilme, gençlerin iş gücü piyasasına katılımı ve yetişkin eğitiminin teşviki gibi konular öne çıkmaktadır. Bu

strateji, her yaştan insanın öğrenme fırsatlarına erişimini genişleterek yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgular (AB Komisyonu, 2021). AB politikaları, özellikle dezavantajlı grupların eğitime erişimini artırmak için tasarlanmıştır, bu da ekonomik ve sosyal entegrasyonu güçlendirerek bütün birliğin refahını yükseltmeyi amaçlamaktadır.

Avrupa Eğitim Alanı girişi, 2025 yılına kadar eğitimde sınırların kaldırılması ve öğrenim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin serbest dolaşımını destekleyerek, üye devletlerde eğitim sistemlerinin daha da entegrasyonunu sağlamayı hedeflemektedir. Bu girişim, ulusal eğitim politikalarının uyumlaştırılması ve ortak eğitim standartlarının benimsenmesi üzerine kuruludur, böylece üye devletler arasındaki eğitim farklılıkları minimuma indirilmesi hedeflenmektedir (European Commission, 2021).

2.5.1. Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum

Üye devletler ve aday devletler, kendi eğitim sistemlerini AB tarafından belirlenen eğitim politikaları doğrultusunda şekillendirme çabası içindedirler. Aday ülke statüsündeki Türkiye gibi ülkeler, AB eğitim politikalarıyla uyum sağlamak için çeşitli uyumlaştırma faaliyetleri yürütmektedirler. Dolayısıyla, Türkiye'nin bu politikalarla uyum göstermesi, aday ülke olarak AB'den beklentisi olan bir durumdur. (Topsakal, 2003).

Avrupa Birliği, her yıl düzenli olarak yayımladığı 'İlerleme Raporları' aracılığıyla aday ülkelerdeki eksiklikleri tespit eder ve bu doğrultuda gerekli düzenlemelerin yapılmasını önerir. Avrupa Birliği'nin hedefi, sürdürülebilir ekonomik büyümeyi daha iyi iş performansı ve artan sosyal uyum ile destekleyerek, dünya çapında en rekabetçi ve dinamik bilgi tabanlı ekonomi olmaktır. Bu amaca ulaşmak için, Devlet ve Hükümet Başkanlarından ekonomide temel değişiklikler yapmalarının yanı sıra, sosyal refah ve eğitim sistemlerini modernize edecek kapsamlı bir plan geliştirmeleri talep edilmiştir. 2002 yılında belirlenen hedeflere göre, Avrupa'nın 2010 yılına kadar eğitim ve öğretim sistemleri açısından dünya lideri olması öngörülmüştür. Bu hedefe ulaşmak, Avrupa eğitim ve öğretim alanında köklü değişikliklerin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Lizbon Stratejisi'ne katkı sağlamak amacıyla, Eğitim Bakanları 2010 yılına kadar aşağıdaki üç ana hedefi gerçekleştirme konusunda mutabakata varmışlardır:

- Avrupa Birliği'nin eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesini ve verimliliğini artırmak,
- Tüm eğitim kurumlarına erişimi garanti altına almak,
- Eğitim ve öğretimi daha geniş bir küresel perspektifle bütünleştirmek

Türkiye'de, eğitim ve öğretim alanlarının çeşitli tipleri ve düzeyleri (örgün, yaygın ve gayri resmi öğrenme) dahilinde 13 özel hedef tespit edilmiştir. Bu hedefler arasında, hayat boyu öğrenmenin somut bir gerçeklik haline getirilmesi önceliklidir. Eğitim sistemlerinin, tüm yönleriyle geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimi, temel beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri ile uyum, yatırımların verimliliği, dil öğrenimi, hayat boyu rehberlik ve öğrenim olanaklarının herkese ulaşımını sağlayacak sistemlerin esnekliği, mobilite ve vatandaş eğitimi gibi konular dikkate alınmaktadır. Aynı zamanda, politika yapıcılar tarafından, bilgiye dayalı ekonomiye geçişi teşvik etmek amacıyla sürdürülebilir gelişim yoluyla eğitimin en iyi katalizör olarak görüldüğü kabul edilmektedir. Bu bakış açısı, Türkiye'deki reformların öncelikli alanlarından biri olarak belirlenmiştir ve bu öncelik Avrupa Birliği'ne katılım süreci ve Kalkınma Planları çerçevesinde belgelerde açıkça ifade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, AB politika iş birliği çerçeve programına katılım konusunda da kararlılık göstermektedir (Pekdoğan, Kahraman, & Hayat, 2023).

Türkiye'de eğitim alanındaki reformlar şu başlıklar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Akyüz, 2012):

- Avrupa Birliğine katılım müzakereleri,
- Lizbon'da Avrupa Konseyi tarafından belirlenen stratejik hedefleri karşılama,
- Eğitim alanında Avrupa Birliği kanunlarına uyum,
- Avrupa Birliğinin Eğitim ve Gençlik Programları (Socrates, Leonardo Da Vinci ve Youth),
- Temel Eğitimi Destekleme Programı (Tamamlandı),
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (Tamamlandı),
- Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (Tamamlandı),
- Eğitim Çerçevesi Projesi,

- Millî Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Güçlendirilmesine Destek Projesi (Tamamlandı),
- İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (Tamamlandı),
- Avrupa İstihdam Stratejisine paralel olarak Lizbon Hedefleri ve İstihdam Stratejisinin Geliştirilmesi,
- İnsan Kaynakları Geliştirme Stratejisi,
- Bilgiye Dayalı Ekonomi Stratejisi (Bilgiye Dayalı Ekonomiye pürüzsüz geçilmesini amaçlayan sosyal değişime odaklanır),
- Bologna Sürecine odaklanan (Avrupa Yüksek Öğretim Alanı) daha rekabetçi yükseköğretim sistemi kurmayı amaçlayan çalışmalar.

Aynı zamanda, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu, Avrupa Mesleki Eğitim ve Öğretim politikaları ile uyumlu hale getirilmeye çalışılmaktadır. Avrupa Birliği ve Türkiye arasında gerçekleştirilen projeler, mesleki yeterliliklerin tanınması ve karşılıklı geçerliliğinin sağlanması üzerine odaklanmıştır. Bu projeler, iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına daha uygun eğitim programları geliştirilmesine katkıda bulunarak, genç iş gücünün istihdam edilebilirliğini artırmaktadır (European Training Foundation, 2019).

Yine eğitimde dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu, Türkiye'nin AB eğitim politikalarına uyum sürecinin önemli bir parçasıdır. Dijital eğitim araçlarının kullanımının artırılması, öğrenme yönetim sistemlerinin geliştirilmesi ve eğitimde açık kaynak kullanımının teşvik edilmesi, Türkiye'nin eğitim teknolojileri alanında Avrupa standartlarına uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Sürer, 2020).

2.6. AB'nin Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkileri

AB, belirlediği eğitim politikalarıyla üye ülkelerin eğitim sistemlerinin geliştirilmesini teşvik etmektedir. Türkiye, AB ile başlattığı müzakereler çerçevesinde belirli AB eğitim politikalarını benimseyip uygulamaya koymuştur. AB politikalarının Türk eğitim sistemine etkileri şunlardır (Pekdoğan, Kahraman, & Hayat, 2023):

2.6.1. Bologna Süreci ve Yükseköğretimde Uyum

1999 yılında başlatılan Bologna Süreci, yükseköğretimde Avrupa standartlarını ve iş birliğini artırmayı amaçlamaktadır. Türkiye, bu sürece dahil olarak, yükseköğretim sistemini Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ve diploma denkliklerinin kabulü gibi reformlarla yeniden düzenlemiştir.

Lisans ve Yüksek Lisans Programları: Türkiye, Bologna Süreci çerçevesinde, üniversite programlarını AB ülkelerindeki benzer programlarla uyumlu hale getirerek, kredi sistemine dayalı bir yapı benimsemiştir. Bu yapı, Türk öğrencilerin Avrupa genelindeki üniversitelerdeki akranlarıyla benzer eğitim deneyimleri yaşamalarını sağlamaktadır.

Diploma Denklikleri ve AKTS: Süreç, Türk üniversite diplomalarının AB ülkeleri tarafından tanınmasını ve öğrencilerin mezuniyet sonrası hareketliliklerini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. AKTS'nin uygulanması, öğrencilerin farklı üniversiteler arasında daha rahat geçiş yapmalarını sağlamaktadır.

Diploma Eki: Diploma ekleri, öğrencilerin aldıkları eğitimin içeriğini ve değerini uluslararası alanda anlaşılır kılmak için kullanılmaktadır. Türk üniversiteleri, bu ekleri sunarak uluslararası tanınırlıklarını artırmıştır.

Bologna Süreci, Türkiye'nin yükseköğretim standartlarını Avrupa ile uyumlaştırarak, öğrencilere uluslararası düzeyde daha fazla fırsat sunmuş ve Türk yükseköğretim sisteminin rekabet edebilirliğini ve Avrupa genelindeki üniversitelerle etkileşimini artırmıştır.

2.6.2. Eğitimde Kalite Güvencesi

Eğitimde kalite güvencesi, eğitim sistemleri ve programlarının belirlenen standartlara ve kalite kriterlerine uygunluğunu sağlamak için uygulanan politikalar, yöntemler ve süreçleri kapsar. Türkiye, Avrupa Birliği (AB) ile uyum sürecinde, AB'nin kalite güvence standartlarına uyum sağlama yönünde önemli adımlar atmaktadır.

Program Akreditasyonu: Türkiye'de, üniversite programlarının hem ulusal hem de uluslararası akreditasyon kurumları tarafından değerlendirilip akredite edilmesi, eğitimin kalitesinin güvence altına alınmasına yönelik temel bir başlangıç olarak görülmektedir.

Öğrenci Değerlendirme Sistemleri: Bu sistemler, öğrencilerin akademik performansını değerlendirmek, öğrenme süreçlerini izlemek ve eksiklikleri gidermek için kritik öneme sahiptir.

Öğretim Elemanlarının Niteliği: Öğretim kadrosunun eğitim düzeyi ve yetkinliklerinin artırılması, pedagojik eğitimler ve öğretim becerilerinin geliştirilmesi yoluyla eğitim kalitesinin artırılmasını hedeflemektedir.

Kalite Güvence Kurumları ve Süreçleri: Türkiye, eğitim kurumlarının ve programlarının standartlara uygunluğunu değerlendiren özel kurumlar ve süreçler geliştirmiştir. Bu yapılar, kalite güvence süreçlerini yöneterek, kalitenin sürekli iyileştirilmesini sağlamaktadır.

Uluslararası Karşılaştırma ve İzleme: Uluslararası karşılaştırmalar ve izlemeler, Türkiye'nin eğitim sistemini global ölçekte değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Uluslararası eğitim göstergeleri ve sıralamalar, eğitim performansının sürekli izlenmesine ve iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Bu çabalarla Türkiye, eğitim sisteminin kalitesini artırarak, uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir yapıya kavuşturmakta ve öğrencilere yüksek kaliteli bir eğitim sunmaktadır.

2.6.3. Hayatboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Hayatboyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca sürekli eğitim ve kişisel gelişim faaliyetlerine katılmalarını teşvik eden bir yaklaşımdır. Türkiye, Avrupa Birliği'nin (AB) teşvikleri doğrultusunda, bu alanda kapsamlı politikalar uygulamaktadır. AB, üye ülkeler arasında hayat boyu öğrenme konusunda iş birliğini güçlendirerek yetişkin eğitimini desteklemekte, Türkiye ise bu politikaları benimseyerek çeşitli uygulamalar geliştirmiştir.

Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi: Türkiye, mesleki eğitimi güçlendirerek, mesleki eğitim kurumları ve uygulama merkezlerinin sayısını artırmış ve programları çeşitlendirmiştir. Bu adımlar, yetişkinlerin iş piyasasında ihtiyaç duyulan becerileri kazanmalarını sağlamaktadır.

Yetişkinlere Eğitim Erişimi: AB destekli politikalar, yetişkinlere yönelik esnek eğitim programları ve kurslar sunarak, çeşitli yaşam koşullarındaki bireylerin eğitim fırsatlarından yararlanmalarını kolaylaştırmaktadır.

Öğrenme Fırsatlarının Çeşitlendirilmesi: Türkiye, yetişkinler için mesleki kurslar, dil kursları ve sanatsal faaliyetler gibi çeşitli eğitim programları sağlamaktadır. Bu programlar, bireylerin kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenmelerini desteklemektedir.

İşgücüne Katılım ve İşyerinde Öğrenme: Hayatboyu öğrenme politikaları, yetişkinlerin işgücüne katılımını teşvik etmekte ve iş yerinde öğrenme imkanları sunmaktadır. Bu uygulamalar, çalışanların sürekli yeni beceriler edinmelerini ve mevcut becerilerini geliştirmelerini destekleyerek, iş piyasasında etkin yer almalarını sağlamaktadır.

Bu çabalarla Türkiye, yetişkinlerin sürekli öğrenme ve gelişimlerini teşvik ederek, uluslararası düzeyde rekabetçi ve uyumlu bir işgücü yaratmayı amaçlamaktadır.

2.6.4. Dil Politikaları

Dil politikaları, bir ülkenin dil eğitimi ve dil kullanımıyla ilgili politika ve stratejileri kapsamaktadır. Avrupa Birliği (AB), çok dilliliği teşvik etme ve yabancı dil öğreniminin önemini vurgulayan politikalar geliştirmiştir. Türkiye, AB'nin bu politikalarını benimseyerek, çeşitli dil eğitimi çalışmaları yürütmüştür.

Çok Dilliliğin Teşviki ve Yabancı Dil Öğrenimi: Türkiye, dil çeşitliliğine büyük önem vererek, öğrencilere çeşitli dil seçenekleri sunmaktadır. İlk ve ortaöğretimde İngilizce, Almanca, Fransızca gibi diller seçmeli dersler olarak yer almakta, yükseköğretimde ise yabancı dil programları desteklenmektedir.

Dil Öğretmeni Yetiştirme ve Uluslararası Dil Sertifikaları: Türkiye, dil öğretmeni yetiştirilmesine özel önem vermektedir ve öğretmen yetiştirme programları sürekli güncellenmektedir. Ayrıca, uluslararası dil sertifikaları gibi TOEFL, IELTS sınavlarına katılım teşvik edilerek, öğrencilerin dil becerileri uluslararası alanda belgelendirilmektedir.

Dil Öğrenimi İçin Kaynaklar ve Materyaller: Türkiye, dil öğrenimi için gerekli kaynakları geniş çapta sağlamaktadır. Ders kitapları, dijital platformlar, dil laboratuvarları gibi materyaller öğrencilerin dil öğrenimini desteklemekte ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu politikalarla Türkiye, öğrencilerin global rekabetçi bir ortamda etkin olmalarını sağlayarak, dil çeşitliliğini ve yabancı dil öğrenimini desteklemektedir. Ayrıca,

Türkiye, AB ile iş birliği yaparken eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak politikaları kendi sistemine uygun şekilde uygulamaya çalışmaktadır.

2.6.5. Mesleki Eğitim ve Beceri Geliştirme

Mesleki eğitim ve beceri geliştirme, bireylerin işgücü piyasasında daha nitelikli hale gelmelerini sağlayan bir süreçtir. Avrupa Birliği (AB), bu alanda iş birliğini teşvik ederken, Türkiye AB'nin politikalarını dikkate alarak mesleki eğitim programlarını geliştirmektedir.

Mesleki Eğitim Kurumları ve Uygulama Merkezleri: Türkiye, mesleki eğitimde çeşitli kurumlar ve uygulama merkezleri oluşturmuş, bu merkezler öğrencilere teorik bilgileri pratik becerilerle birleştirme fırsatı sunmaktadır. Öğrencilere sahada gerçek iş deneyimi sağlayarak işgücü piyasasına katılmalarını kolaylaştırır.

İş Dünyası ile İş birliği: İş dünyası ile iş birliği içinde yürütülen mesleki eğitim programları, eğitimin içeriğini güncel ihtiyaçlara uygun hale getirerek öğrencilerin iş hayatında başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Çıraklık Eğitimi ve Staj Programları: Bu programlar, öğrencilere iş yerinde gerçek çalışma deneyimi sunar ve teorik bilgileri pratik becerilerle birleştirmelerini sağlar.

İşyerinde Öğrenme ve Mesleki Belgelendirme: İşyerinde öğrenme programları, çalışanların yeni beceriler kazanmalarını ve mevcut becerilerini geliştirmelerini destekler. Mesleki belgelendirme ve sınavlar, işverenler tarafından talep edilen becerilerin resmi olarak tanınmasına yardımcı olur ve işgücü piyasasında nitelikli bireylerin tespit edilmesine olanak sağlamaktadır.

Bu çabalarla Türkiye, öğrencilerin iş dünyasına hazırlanmalarını ve işgücü piyasasında başarılı olmalarını sağlamakta, aynı zamanda işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun nitelikli bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu süreçler, öğrencilerin kariyerlerini yönlendirmelerine ve kişisel gelişimlerine destek olurken, Türkiye'nin ekonomik ve sosyal kalkınmasını da güçlendirmektedir.

2.7. MEB'in Tamamlanan ve Devam Eden IPA Projeleri

Günümüzün ekonomik, sosyal ve siyasi koşulları, ülkeleri modern toplumlar olarak bir arada yaşama yollarını araştırmaya yönlendirmektedir. Bu süreç, herkesin birbirine ihtiyacı olduğu ve birbirini gözetmek zorunda kaldığı ilginç bir zaman dilimini ifade

etmektedir. Artık kabilelerin bir arada yaşadığı ancak birbirini tanımadığı geçmiş dönemlere dönüş mümkün görünmemektedir. Toplumlar, modernleşme, insanî yaşam standartlarını yükseltme ve özellikle mutlu bireyler yetiştirme çabalarını sürdürdükçe birlikte yaşama yollarını da keşfetmeye devam edeceklerdir. Türkiye, son iki yüzyılda Batı'ya yönelmiş ve Cumhuriyet'in kurulmasıyla başlayan Batılılaşma çabasını, Avrupa Birliği'ne katılım süreci ile ilerletmektedir. Bu sürecin siyasi, ekonomik ve sosyal sonuçları geniş kitleleri etkilemektedir. Özellikle eğitim, AB sürecinde en çok etkilenen alanlardan biri olup, bu süreç AB'nin Türkiye'nin uyum sürecine destek amacıyla sağladığı katılım öncesi yardım fonları aracılığıyla finanse edilen eğitim projeleri ile devam etmektedir.

Türkiye, Cumhuriyet'in kuruluşundan 1990'lı yıllara kadar eğitimde uluslararası kuruluşlarla iş birlikleri yapmıştır. Mesleki eğitim alanında Avrupa Eğitim Vakfı (ETF), altyapı projelerinde ise Dünya Bankası'nın sağladığı kredi desteğinden yararlanmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Dewey, Kühne, Buyse, Malche ve Parker gibi tanınmış eğitim uzmanlarından danışmanlık hizmetleri alınmıştır. 2000'li yıllardan itibaren Türkiye, Avrupa Birliği, OECD, Avrupa Yatırım Bankası, Avrupa Eğitim Vakfı ve Dünya Bankası gibi kurumlarla iş birliğini derinleştirmiştir (Akyüz, 2015).

Eğitimle ilgili uluslararası projelerin uygulanması ve karar süreçlerinin yönetildiği yer, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'dır. MEB, Türk millî eğitim sistemi içerisinde eğitim politikalarını, programlarını, ders kitaplarını ve öğretim araçlarını belirleyen, mevcut ihtiyaçlara göre temel öğretim hedeflerini saptayan en yüksek otoritedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, m. 56). 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı İstatistiklerine göre, MEB bünyesinde 70.383 okul/kurumda 1.139.673 öğretmen aracılığıyla 19.155.571 öğrenciye eğitim-öğretim hizmeti sunulmuştur (MEB 2021-2022 İstatistikleri, 2023). Öğrenci, öğretmen ve personel sayısı bakımından birçok ülke nüfusunu aşan MEB, bu özellikleriyle Türkiye'de eğitimin diğer ülkelere kıyasla daha büyük önem ve zorluk taşıdığını ortaya koymaktadır.

MEB, küreselleşme süreciyle birlikte ekonomik, politik ve sosyal alanlardaki hızlı değişime cevap verebilmek ve ülkenin bilgi toplumunda ortaya çıkan eğitim taleplerini karşılayabilmek için büyük bir kaynağa ihtiyaç duymaktadır (Gümüş, 2015). Bu nedenle, zaman zaman genel bütçenin dışına çıkarak, Dünya Bankası ve Avrupa

Birliği (AB) gibi uluslararası kuruluşlardan kredi veya hibe desteği almakta ve bu desteklerle eğitim sisteminin geliştirilmesi ve glendirilmesine ynelik projeleri hayata geirmektir.

Avrupa Birliği (AB), 2000 yılından bu yana Trkiye'nin eğitim politikalarını AB ile uyumlu hale getirmek amacıyla uygulanan eğitim projelerinde ve politikalarının oluşturulmasında etkili bir aktr olarak rol almaktadır. Mill Eğitim Bakanlığı bnyesinde tamamlanan AB destekli projelere bakıldığında, Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), Mesleki Eğitim ve ğretim Sisteminin Glendirilmesi Projesi (MEGEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) gibi projeler hem kapsam hem de mali byklk aısından dikkat çekmektedir. Bu projeler, Trk eğitim sistemini eğitim programları, kurumsal kapasite ve insan kaynaklarının geliştirilmesi, kalite çalışmaları, politika ve strateji belgeleri hazırlanması ve modern donanımlar sağlanması ynleriyle önemli ölçüde etkilemiştir (Akyz, 2015).

Proje Adı	Fon	Bte (milyon avro)
MEB İstatistik Kapasitesinin Glendirilmesi Projesi (MEBSTAT)	IPA I	1,559
Özellikle Kız ocuklarının Okullulaşma Oranlarının Arttırılması Operasyonu (KEP-1)	IPA I	16
Özellikle Kız ocuklarının Okullulaşma Oranının Arttırılması-2	IPA I	18,5
Özel Eğitimin Glendirilmesi Projesi (ZEĞEP)	IPA I	7
Çocuğa Ynelik şiddetin nlenmesi Projesi	IPA I	3
Temel Eğitimde Demokrasi Kltrnn Glendirilmesi Projesi	IPA II	4
Erken ocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi	IPA II	30
Sektrel Mkemmeliyet Merkezlerinin Kurulması Yoluyla Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Arttırılması Projesi	IPA II	21,891
Btnleştirici Eğitim iin zel Eğitim Hizmetlerinin Kalitesinin Arttırılması Projesi (BEGEP)	IPA II	12,689
Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Arttırılması Projesi	IPA II	6,348
Engeli Olan ocuklar İin Kapsayıcı Erken ocukluk Eğitimi Projesi	IPA II	2,95
Öğretmenlerin Dijital İerik ve Becerilerinin Geliştirilmesine Ynelik Ekosistemin Kurulması	IPA III	3,7
Trkiye'de Yabancı Dil Eğitim Kalitesinin Arttırılması	IPA III	4,789

Tablo 2.3. Tamamlanmış ve Devam Eden MEB IPA Projeleri

Kaynak: (ABDİGM, 2024).

2.7.1. Millî Eğitim Bakanlığının İstatistik Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (MEBSTAT) (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Projenin amacı, MEB'in eğitim alanındaki veri toplama sistemini AB standartları dâhilinde geliştirmek için tüm faydalanıcılara mali, personel, öğrenci kayıtları, mezuniyet, okul bırakma gibi alanlarda ulusal ve uluslararası tanımlar ile uyum içinde olacak ve karar alma sürecinde temel kaynak oluşturacak güvenilir, tutarlı veri sağlayacak bir sistem oluşturmaktır.

Proje kapsamında, MEB'in istatistiksel veri toplama ve yayım sistemi AB standartlarına uygun hale getirilmiş, güvenilir ve analiz edilebilir veriler yapılandırılmıştır. Bu sayede eğitim alanındaki politika geliştiricileri ve uzmanlarının karar verme süreçlerinde istatistiksel göstergeleri kullanmaları desteklenmiştir.

Elde Edilen Sonuçlar:

- MEB'in veri toplama ve yayım sisteminin değerlendirilmesi ve AB ülkelerinin iyi uygulama örnekleri ile karşılaştırılması
- MEB'in BT/BİT altyapı ve yazılım portföyünün değerlendirilmesi ve AB ülkelerinin iyi uygulama örnekleri ile karşılaştırılması
- Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi
- EUROSTAT'ın eğitim istatistik yöntemlerinin MEB'e anlatılması ve tanıtılması
- EUROSTAT'ın eğitim istatistik yöntemleri MEB'in özelliklerine uygun olarak uyarlanması
- Politika geliştiricilerinin, karar vericilerin ve teknik personelin teknik ve yönetsel kapasitelerinin geliştirilmesi
- MEB veri tabanlarının AB standartlarına uyumlu olacak şekilde güncellenmesi
- EUROSTAT norm/standartlarına uyumlu, güvenilir, tutarlı ve analiz edilebilir verilerin yapılandırılması

- MEB'in politika geliştiricileri ve uzmanlarının karar verme sürecinde istatistiksel göstergelerin kullanımı ve MEB'in yeni istatistik sistemi konusunda bilgilendirilmeleri
- EUROSTAT normlarına uyumlu, MEB'in yeni istatistik sisteminin uygulamaya konulması.

2.7.2. Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranlarının Arttırılması Operasyonu (KEP-1 ve KEP-2) (İKGPRO, 2018)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Program Otoritesi tarafından yürütülen bir projedir. Bu operasyonun amacı, özellikle ortaöğretimdeki kızlar için (Mesleki Eğitim ve Öğretim başta olmak üzere) tüm eğitim seviyelerinde okullaşma oranlarını artırmak ve okuldan ayrılma ve uzun süreli devamsızlık oranlarını azaltmaktır.

Elde Edilen Sonuçlar:

- İlk ve ortaöğretim ile meslekî eğitimde okullulaşma oranları artırılacak.
- İlk ve ortaöğretimde okulu terk oranları azaltılacak.
- Var olan işgücünün meslekî becerileri ve yeterlilikleri geliştirilecek.
- Eğitimin önemi konusunda ailelerin farkındalığı artırılacak.

Bu amaçlara erişebilmek için proje süresince,

- Okula devamların ve terk gruplarının izlenmesi amacıyla MEB ve diğer paydaşların kurumsal kapasiteleri geliştirilecek.
- Başta YİBO'lar olmak üzere, Rehberlik Araştırma Merkezlerindeki rehberlik ve danışma hizmetlerinin niteliği artırılacak.
- Özellikle kız çocuklarının okullara kayıt ve devamı için var olan teşvikler duyurulacak.
- Eğitimin önemi konusunda aileler ile eğitim ortaklarının farkındalık düzeyi yükseltilecek.
- AB'deki iyi uygulama örnekleri incelenecek.

2.7.3. Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (ÖZEGEP) (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Bu proje, Türkiye'de özel eğitim hizmetlerini geliştirerek, dezavantajlı gruplara mensup ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sosyal içermesine katkı sağlamaktadır. Proje, STK'ların aktif katılımı ve desteğiyle, engelli bireylerin eğitime erişimlerini ve topluma katılımlarını artırmayı hedeflemektedir. Bu amaçla yerel kamu kurumları, belediyeler ve özel sektör kuruluşlarının iş birliği ile kampanyalar düzenlenmekte, hizmet içi eğitimler verilmekte, psikolojik değerlendirme ve teşhis testleri yoluyla destek sağlanmaktadır. Böylece, engelli bireyler için öğrenme ortamları iyileştirilmekte ve onlara daha fazla fırsat sunulmaktadır.

Elde Edilen Sonuçlar:

- Kapsayıcı özel eğitime ilişkin politika tavsiyesi geliştirilmesi ve toplumda farkındalık yaratma stratejisi geliştirilmesi,
- Özel ihtiyaç eğitimi konusunda öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi ve okulların engelsiz/kapsayıcı eğitimin uygulanmasının teşvik edilmesi,
- Yeni Psikolojik Ölçme Araçlarının uygulanmasıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde eğitimsel teşhis ve değerlendirme hizmetlerinin kalitesinin artırılması,
- Engelli bireyler için iş kalitesinin ve mesleki eğitimin iyileştirilmesi.

2.7.4. Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi (Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi, 2019)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan ve Avrupa Birliği ile ortaklaşa finanse edilen bir projedir. Bu projenin genel amacı, çocukların fiziksel, duygusal, sözel ve psikolojik her türlü şiddetten korunmasına katkıda bulunmaktır.

Elde Edilen Sonuçlar:

- Eğitim İhtiyaç Analizi Raporu: Rehber öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının tespiti amacıyla yapılan çalışma, çocuğa yönelik şiddetle mücadelede hizmet kalitesini artırmayı hedeflemiştir.
- Danışmanlık Tedbiri Kararları Uygulayıcı El Kitabı: Rehber öğretmenlerin hizmet kalitesini artırmak için gerekli gördükleri eğitim konu başlıkları belirlenmiş ve bu veriler üzerinden el kitabı gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.
- Yasal önlemler alınması ve Rehberlik Hizmetlerinin tanıtılmasını kapsayan politikaların geliştirilmesi yoluyla İzleme ve Önleme Hizmetlerinin kapasitesinin artırılması.
- Sözel, fiziksel ve psikolojik şiddetten arındırılmış bir okul modeli geliştirmek (Özgüven Sahibi Öğrenciler için Yaşam Becerileri).
- Ailelerin, STK üyelerinin, okulda çalışan eğitim kademesi haricindeki personelin ve eğitim personelinin ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi.

Bu proje, çocukların güvenli ve sağlıklı bir eğitim ortamında büyümelerine katkı sağlamak amacıyla önemli bir adımdır.

2.7.5. Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi (IPA, 2023)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Genel amaç, ortak değerler, temel hak ve hürriyetler ile uyumlu demokratik bir okul kültürünün eğitim sistemine entegre edilmesidir.

Özel amaç ise demokratik değer ve uygulamaların okullarda güçlendirilmesi için öneriler getirilmesi ve eğitim sürecinde yer alan aktörlerin demokratik okul kültürü bağlamındaki kapasitesinin geliştirilmesidir.

Elde Edilen Sonuçlar:

Eğitim sisteminde demokrasi ve insan hakları kültürünün teşviki için politika tavsiyeleri geliştirilmesi,

İlkokul ve okul öncesi eğitim için insan hakları, demokrasi ve ortak değerleri teşvik etmek üzere eğitim materyalinin hazırlanması,

İlkokul ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demokratik kültür yetenekleri edinmeleri,

İlkokul ve okul öncesi eğitim kurumları ile kamuoyunda demokratik okul anlayışının geliştirilmesi ve farkındalığının yaratılmasıdır.

2.7.6. Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi (IPA, 2024)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Dezavantajlı çocuklar başta olmak üzere tüm çocukların erken çocukluk eğitimi hizmetlerine erişiminin ve sunulan eğitimin kalitesinin arttırılmasının yanı sıra erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve çeşitlendirilmesi amaçlanmıştır.

Elde Edilen Sonuçlar:

- Özellikle en dezavantajlı durumdaki 0-6 yaş arası çocuklar için Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) hizmetlerinin yaygınlaştırılması,
- Standartların iyileştirilmesi, programın güncellenmesi ve yeni materyaller geliştirilmesi yoluyla EÇE hizmetlerinin kalitesinin arttırılması,
- Özellikle dezavantajlı ailelerin EÇE hizmetlerinin kalitesi ve değerine ilişkin düşünce ve tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesidir.

2.7.7. Sektörel Mükemmeliyet Merkezlerinin Kurulması Yoluyla Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Arttırılması (IQVETIII) Projesi (İKGPRO, 2018)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Katılım Öncesi Yardım Aracı 2014-2020 dönemi (IPA II) kapsamında uygulanan Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün faydalanıcısı olduğu Sektörel Mükemmeliyet Merkezlerinin Kurulması yoluyla Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Arttırılması Operasyonu (IQVETIII), Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin kalitesini iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen ve idarecilerin eğitimi, öğrenim ortamlarının iyileştirilmesi, öğrenciler için mesleki ve teknik eğitimin cazip bir seçenek haline getirilmesi ve Sektörel Mükemmeliyet Merkezleri kurarak

okullar, sosyal ortaklar ve özel sektör arasındaki iş birliğinin artırılmasını hedeflemektedir.

Elde Edilen Sonuçlar:

- METEK III Projesi kapsamında mesleki ve teknik alan öğretmenlerinin günümüz ihtiyaçlarına uygun şekilde özel alan yeterliklerini, bilgi ve becerilerini geliştirmek için işbaşı eğitimleri düzenlenmektedir.
- Bugüne kadar farklı şehirlerde 700'den fazla mesleki ve teknik alan öğretmenlerine işbaşı eğitimleri verilerek iş gücü piyasasının güncel ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli eleman yetiştirebilmelerine katkı sağlanmıştır.
- İş başı öğrenme ve uzaktan öğrenme metotlarıyla Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özel alan yeterliliklerin geliştirilmesi için 15 Sektörel Mükemmeliyet Merkezi kuruluyor.
- Toplam 25 mesleki alanı kapsayan 14 Sektörel Mükemmeliyet Merkezleri kurulacak ve bir tane mesleki yabancı dil, mesleki eğitime yönelik matematik ve mesleki eğitime yönelik fen bilimleri konusunda Sektörel Mükemmeliyet Merkezi kurularak, merkez çalışanları yurt içi ve yurt dışında çeşitli eğitimlerden geçirilecek.
- Sektörel Mükemmeliyet Merkezleri, mesleki ve teknik eğitim ile sektör arasındaki bağın daimî olarak kurulması yoluyla öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin sağlanarak sektörde yaşanan gelişmelere öğretmenlerin uyumlanmasını gerçekleştirecek mekanizmaları hayata geçirecek bir nitelikte olacak.

2.7.8. Bütünleştirici Eğitim için Özel Eğitim Hizmetlerinin Kalitesinin Arttırılması Projesi (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında rol alan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer aktörlerin gelişimlerinin desteklenmesi yoluyla yenilikçi, sürdürülebilir ve bütünleştirici bir eğitim sistemine katkı sağlanmasıdır.

Elde Edilen Sonuçlar:

- Özel eğitim ve kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları konusunda çeşitli hedef grupların farkındalığının artırılması,
- Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin kurumsal kapasitesinin geliştirilmesi,
- İlgili sivil toplum kuruluşu temsilcileriyle özel eğitim ve kaynaştırma ya da bütünleştirme uygulamalarında koordinasyon ve iş birliği sağlanmasıdır.

2.7.9. Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Arttırılması Projesi (ODAP, 2024)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Bu proje ile ortaöğretimde öğrencilerin okula aidiyet duygularının geliştirilmesi, okul ortamlarının cazip hale getirilmesi, okuldaki motivasyonlarının iyileştirilmesi ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılarak devam ve okullaşma oranlarının artırılması hedeflenmektedir.

Elde Edilen Sonuçlar:

- Öğrencilerin okula karşı aidiyet duygularını ve motivasyonlarını artırmak, ayrıca öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirmek amacıyla bir “Önleme, müdahale ve telafi Modeli” geliştirilmesi
- Kız öğrencilerin söz konusu durumlarla karşılaşma riskinin daha yüksek olduğu yerlerde Modelin bu kitleye özel olarak uygulanması
- Modelin uygulanmasına yönelik Rehber ve Ulusal Strateji Belgesinin hazırlanması
- Modelin, okul terki riski altında bulunan öğrencileri hedeflemek suretiyle 50 pilot okulda uygulamaya geçirilmesi
- Modelin tanıtılması ve yaygınlaştırılması amacıyla; eğitim alanındaki politika yapımcılar/karar alıcılar, muhtarlar, topluluk liderleri, STK temsilcileri ve medyaya yönelik bilinçlendirme faaliyetlerinin düzenlenmesi
- Ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarının izlenmesi ve erken okul terki riskinin sistematik takip ve tespiti için ek tedbirlerin alınmasına yönelik bir erken uyarı sisteminin geliştirilmesi

- Öğretmenler ve okul müdürleri tarafından özellikle kız öğrenciler olmak üzere, 1.500 öğrencinin ailesine ev ziyareti gerçekleştirilmesi
- Proje kapsamında, pilot okullarda kurulacak ya da teşrif edilecek olan sanat, müzik, drama ve fen bilimleri aktivite sınıflarında kullanılacak temel materyal ve ekipmanın temin edilmiştir.

2.7.10. Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi (UNICEF, 2024)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eş finansmanı ile Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün faydalanıcı olduğu ve UNICEF teknik desteği ile yürütülmekte olan “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” üç yıl sürecektir. Temel hedefi, kaliteli kapsayıcı eğitim sağlanması yoluyla engeli olan çocukların (3-7 yaş arası) erken çocukluk eğitimine ve ilkökul 1. sınıfa erişimlerini artırmaktır. Bu kapsamda proje ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir:

Elde Edilen Sonuçlar:

- Kapsayıcı eğitime katılan tüm çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin iyileştirilmesi sağlanmıştır.
- Engeli olan çocukların (3-7 yaş arası) ailelerinin ve çocukların bakımını üstlenen kişilerin kapsayıcı eğitim hakları, imkânları ve okul-aile iş birliğinin önemi hakkındaki farkındalıklarının artırılması.
- Karar vericilerin, engeli olmayan çocukların aileleri ve çocukların bakımını üstlenen kişilerin, engeli olan çocukların kaliteli kapsayıcı eğitim alma haklarına ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu konuda desteklerinin sağlanması.
- Öğretmenlere, tüm çocuklara (3-7 yaş arası) kaliteli kapsayıcı eğitim sunabilecekleri şekilde bilgi ve becerilerin kazandırılmıştır.

2.7.11. Öğretmenlerin Dijital İçerik ve Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Ekosistemin Kurulması Projesi (OYGM, 2023)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Projenin hedef kitlesi öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenci ve öğrenci velileridir. Proje kapsamında öğretmenlerin profesyonel gelişimi için dijital eğitim ekosisteminin kurulması ve öğretmenlerin dijital eğitim verebilme kapasitesinin artırılması hedeflenmektedir.

Elde Edilen Sonuçlar:

- 8 farklı ilde öğretmen öğrenme laboratuvarı kurulacak,
- Dijital öğretmen eğitimi modülleri geliştirilecek,
- Dijital öğretmen yeterlik çerçevesi oluşturulacak,
- Dijital öğretmen eğitim platformu kurulacak,
- 200.000 öğretmen dijital becerilerin geliştirilmesi eğitimine alınacak,
- Dijital öğretmen mesleki gelişim izleme sistemi kurulacaktır.

Halihazırda 2 Mayıs 2023 tarihinde projenin açılış seremonisi ve bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Eğitim içeriklerinin üretimi ile ilgili UNICEF tarafından ihale süreci gerçekleştirilmiştir ve projeye yönelik süreç takvim kapsamında takip edilmektedir.

2.7.12. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim Kalitesinin Artırılması Projesi (MEB, 2024)

Projenin Kısa Tanımı ve Temel Amaçları:

Projenin ana hedefi Türkiye'de yabancı dil eğitiminin kalitesini ve etkinliğini geliştirmek ve veriye dayalı bir şekilde uluslararası standartlarla uyumlu hâle getirmektir. Türkiye'deki yabancı dil eğitim kalitesinin uluslararası standartlara uygun bir şekilde öğrenci, öğretmen ve öğretim programı gibi boyutları kapsayarak bilimsel veriler ışığında geliştirilmesidir.

Elde Edilen Sonuçlar:

Projede yer alan başlıca faaliyetler arasında yabancı dil yeterliğinin kapsamlı olarak ölçölmesi için hâlihazırda Bakanlığın öğretim programlarında kullanılan Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (CV) ile uyumlu dört dil becerisini ölçen yeterlik testlerinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretmenleri ve öğrenciler için öğretim materyallerinin oluşturulması, ulusal dil profili belgesinin hazırlanması ve veriye dayalı dil politika önerilerinin geliştirilmesi bulunmaktadır.





3. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal alt yapısı ele alınmaktadır. Öncelikle eğitim, sosyoloji ve eğitim sosyolojisi hakkında bilgilendirme yapılmış, ardından sosyolojik bir olgu olarak eğitim ilişkisi üzerinde durulmuş ve alanın öncülerinden Emile Durkheim'in eğitim sosyolojisine olan katkıları aktarılmıştır. Kuram ve kuramsal yaklaşım tanımları verildikten sonra eğitim sosyolojisi kuramları açıklanmış ve sosyal bir kurum olarak eğitim kavramı ile eğitim kurumunun işlevleri hakkında bilgiler verilmiştir. Eğitim sosyolojisi yaklaşımları ile eğitim kurumu, eğitimin işlevleri gibi kavramlar aracılığıyla araştırmanın teorik çerçevesi sunulmuştur.

3.1. Eğitim

Eğitim, bireyin davranışlarında kasıtlı bir biçimde istenen değişimin sağlanması sürecidir (Ertürk, 1972). Bir bilim dalında veya belli bir konuda gerçekleştirilen yetiştirme ve geliştirme işine de eğitim denilebilir. Eğitim, doğumundan ölümüne kadar bireyin içinde bulunduğu formal ve informal süreçlerdir. Bu süreçlerde bireyin bilgilerinin, yeteneklerinin, tutum ve davranışlarının gelişimi söz konusudur. Aile içinde başlayan eğitim her bireyde farklı yaşantılar yoluyla şekillenir. Birey; arkadaş kitlesi, okul ortamı, kitle iletişim araçları vb. yoluyla da birçok davranış ve düşünce değişimi yaşar. Hülasa eğitimin bir süreç olduğunu, bu süreç sonucunda bireyin davranış değişimi yaşadığını ve bunu yaşantılar yoluyla edindiğini söyleyebiliriz (Erden, 2011). Gelişime açık olan insan, eğitime ihtiyaç duyar ve gelişim çabasıdadır. Eğitim, toplum ve kültürün içine doğan bireyin bu çabasını destekleyen çok yönlü etkinlikleri kapsar. Eğitim birçok filozofun ve felsefi akımın ilgilendiği bir kavramdır. Literatür ele alındığında eğitimin birçok tanımıyla karşılaşılmaktadır (Kırıoğlu & Elma, 2009):

- Eğitim bireylerin toplumsal yaşamlarını, inanışlarını ve yaşayış şekillerini biçimlendiren bir süreçtir.
- Eğitim bireylerin doğuştan getirdiği özellikleri ve sonradan kazandığı tutum ve davranışları şekillendirdiği sistemli ve sistemsiz birçok süreci içine alır.
- Eğitim planlanmış süreçlere göre bireylerin ve toplumun gelişmesini sağlayan etkinlikler bütünüdür.

- Eğitim toplumun ortak değer yargılarının bütününe sonraki nesillere transfer edilmesinde işe koşulan bir sistemdir.
- Eğitim sosyal bir ortam yaratarak bireylerin topluma entegre edilmesini sağlayan ve bu adaptasyon sürecindeki değişimleri kapsayan bir süreçtir.

Eğitimin bireysel anlamda hedefi bireyin öğrenme yaşantılarında kendi özelliklerini keşfetmesini sağlamak, toplumsal anlamda hedefi ise bireyin topluma ait normları benimsemesine katkıda bulunmaktadır (Özgen, 2012). Eğitim toplumun mevcudiyetini muhafaza eden ve sürekliliğine katkıda bulunan kurumsal alanlardandır. Durkheim ve Ziya Gökalp eğitimin toplumda birlik ve beraberlik duygusunu desteklediğini savunmaktadırlar (Ulubey, 2008). Çoğunluğun ortak bir kanısı haline gelen düşünceye göre okul bireyi işlemektedir. Eğitim yoluyla gerçekleştirilen bu işlemler sırasında okullar aynı zamanda birer sosyalleşme ağı olarak bireyi toplum içinde yaşamaya hazırlamaktadır (Meyer, 1977).

3.1.1. Eğitimin Amaçları

Eğitim faaliyetlerinin amaçlar doğrultusunda şekillendiği bilinmektedir. Eğitim bir toplumun sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel yapılarına göre amaçlara bürünmektedir. Çünkü eğitimin temel amacı toplumun tahayyül ettiği minvalde bireylerin yetiştirilmesidir. Eğitim hem toplumsal gelişmeleri hem çağın gereklerini bir potada eriterek bireyi ve toplumu şekillendirmektedir (Öztürk, 1993). Amacı olmadan gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin istenilen şekilde etkili olmayacağı söylenebilir. Eğitimin amaçları dönemden döneme değişiklik gösterebilir. Ülkeler plan ve programlar doğrultusunda vatandaşlarının yetiştirilmesi için eğitim faaliyetlerini işe koşarlar. Eğitimin genel ve özel anlamda birçok amacından bahsedilebilir. Gerek bireysel gerek toplumsal anlamda eğitimin birçok amacı bulunmaktadır. Bunlar kabaca bireysel ve toplumsal amaçlar olarak ortaya konulabilir. Eğitimin amacı bireyde istendik bir şekilde eğitim yoluyla gerçekleşen değişimlerdir. Bireyde zihinsel, ruhsal ve bedensel değişimleri sağlamak, eğitimin bir amacıdır. Eğitimin amaçlarının belirlenmesinde toplumun da önemli bir payı söz konusudur. Toplumun kültür öğelerinin devamlılığının sağlanması, toplumda var olan noksanlıkların giderilmesi yine eğitim amaçları belirlenirken dikkate alınan bazı faktörlerdendir. Eğitimi, amaçlarının bir diğer özelliği insanın çok boyutlu bir şekilde ele alınması hem

zihinsel hem fiziksel hem ruhsal hem de psikolojik açıdan tam bir olmuşluk haline getirilmeye çalışılmasıdır (Ergün, 2009).

Eğitimin bireysel amaçları ele alındığında şunlar söylenebilir:

- Bireye düşünce yapısı kazandırmak
- Bireye toplumsal bir ödev belirlemek
- Bireyin amaçlarını şekillendirmek
- Bireyin kendini ifade etme gücünü yükseltmek
- Bedensel ve ruhi gelişimin sağlanması
- Bireyin kötü davranışlarını düzeltmek
- Değişim ve dönüşüm yoluyla yenilenmeyi sağlamak
- Sosyal bir çevre içerisinde bireyin iletişim becerileri kazanmasını sağlamak
- Bireyin karar alma yeteneğini geliştirmek (Tezcan, 1996).
- Bireye yetenek, tutum, görüş kazandırmak
- İdeal bir birey özelliği kazandırmak (Ergün, 2009).

Eğitimin toplumsal amaçları ele alındığında ise şunlar söylenebilir:

- Toplumsal hayatın devamlılığını sağlamak
- Toplumun geleceğinin korunma altına alınması
- Toplumun değişiminde ve yenileşmesinde yer almak
- Kültürün devamlılığını sağlamak, kültürü zenginleştirip biçimlendirmek
- Toplumun refahının arttırılması
- Ekonomik veriminin arttırılması
- Siyasi bilinç oluşturmak (Tezcan, 1996).
- Toplumun ıslah edilmesi ve geliştirilmesi
- Toplumsal bütünlüğün sağlanması (Ergün, 2009).

3.1.2. Eğitim ve Sosyoloji

İnsan bilincinin bireysel yanını psikologlar, toplumsal yanını ise sosyologlar ele alır. Sosyologlara göre, insanın psikolojik özellikleri bile toplumsal temeller üzerinden anlam kazanır. Birey ve bireylerin benliği toplumların ürünüdür. İnsanlar arasındaki toplumsal ilişkiler ortadan kaldırıldığında psikolojik olayların hiçbir anlamı kalmaz. Bu açıdan sosyoloji toplum ve birey arasındaki karşılıklı ilişkileri ele alır ve inceler (Terzi, 2016).

Eğitsel olaylar toplum içinde cereyan ettiğine göre sosyolojinin eğitimi bir toplumsal kurum olarak ele alması da son derece olağan bir yaklaşım olacaktır. Bu yaklaşımın doğal bir sonucu olarak Eğitim Sosyolojisi ayrı bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkmış, eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri ele almıştır.

Nitekim eğitim insan hayatının her anında karşımıza çıkan bir sosyal kurumdur. Çünkü eğitim doğduğumuz andan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. Bu açıdan eğitim aynı zamanda yaşam boyu sürecek olan kültürel bir aktarım sürecidir. Bu kültürel aktarım süreci ailede başlamaktadır. Eğitim kurumu, küçük yaşlardan itibaren başlayan eğitim sürecini üstlenmektedir. Aynı zamanda, toplumun kültürel özelliklerinin ve değerlerinin aktarılmasında ve toplumun devamının sağlanmasında en önemli görevi üstlenen sosyal kurumlardan birisidir. Eğitim, tarihsel süreç içerisinde her dönemde ve her kültürde değişen toplumsal yapının ihtiyaçlarına göre farklılık göstermiştir (Pekcan, 2020).

3.2. Eğitim Sosyolojisi

Eğitim sosyolojisi tanımlamalarına bakıldığında genelde iki farklı yaklaşımın olduğu görülmektedir. Bireyin temel alındığı ilk yaklaşımda, eğitim sürecinde bireyin çevreyle kurduğu ilişki vurgulanmaktadır. İkinci yaklaşımda ise toplumdan yola çıkılarak eğitimin, toplumsal yapı içerisindeki rolüne ve yerine atıf yapılır (İnal & Kaymak, 2016).

Eğitim Sosyolojisi, toplumsal yapı içinde eğitim kurumlarının yapısı, değişimi, diğer toplumsal kurumlarla karşılıklı ilişkisi ile eğitsel süreçlerde birey ve grupların sosyal çevre ve ilişkilerini, karşılıklı etkileşimlerini ampirik olarak anlama, açıklama ve yorumlama yöntemiyle inceleyen sosyolojinin bir alt dalıdır. Bu tanımda şu üç temel

kavram öne çıkmaktadır; toplumsal yapı, toplumsal kurum ve eğitsel süreç (Terzi, 2020).

Eğitim sosyolojisinin tarihsel gelişimine baktığımızda, klasik sosyologlardan Lester Ward'ın 1883 yılında yayınlanan “Dinamik Sosyoloji” isimli kitabında ilk kez eğitim sosyolojisinden söz ettiğini görmekteyiz. Ward, toplumsal gelişmede bir öge olarak eğitimin önemine değinmiştir. John Dewey ise 1899 yılında yayınlanan “Okul ve Toplum” isimli yapıtıyla eğitim sosyolojisinin alanını güçlendirmiştir. Dewey, eğitim sistemini toplumsal değişimin doğrudan aracı olarak görmüş ve okullara bir reform toplumu olarak bakmıştır. Emile Durkheim, William James ve C.S. Pierce gibi isimler de daha sonraları eğitim sosyolojisine önemli katkılarda bulunmuşlardır (Tezcan, 1996).

Eğitim sosyolojisi, eğitimi sosyolojik bir olgu ve olay olarak kabul eden bir disiplindir. Sosyolojinin bir alt dalı olan eğitim sosyolojisi, sosyolojik yöntemin sosyolojik bir olgu olan eğitime uygulanmasıyla ortaya çıkmıştır. Eğitim sosyolojisi ile sosyal statüler, roller, gruplar, kurumlar, sistemler ve süreçler arasındaki ilişki ve etkileşim biçimleri incelenmektedir. Eğitim-sosyoloji ilişkisinde, eğitimin katkısı kadar sosyal yapıyı oluşturan tüm unsurların (aile, ekonomi, din, ahlak, siyaset, hukuk, kültür) etkisi bulunmaktadır (Doğan, 2018).

Parsons’cu bir yaklaşımla, bir sistem olarak ele alınan sosyal yapının alt-sistemlerinden biri olan eğitim sistemi, sistemin genel işleyişi ile paralellik göstermektedir. Çünkü alt-sistem olarak eğitim sistemi, sosyal sistemin unsurları ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim, eğitimin sosyolojik bir olgu olduğu gerçeğini bir kez daha gözler önüne sermektedir (Dikici, 2020).

3.2.1. Eğitim Sosyolojine Emile Durkheim Katkıları

Eğitim Sosyolojisinin kurucusu Emile Durkheim'dır. Sosyal kurumları, "sosyal kolektif duyguların kristalize olmuş bir şekli" olarak niteleyen Durkheim, eğitimi de bir sosyal kurum olarak kabul eder. Ona göre eğitim, toplumun bir işlevidir. Çeşitli toplum tiplerine göre değişen eğitim, yetişkin nesillerin genç nesillere etkisi; çocukları belli bir düzeyde ve toplumun istediği şekilde bedensel, ahlâkî ve zihni düzeye çıkarmaktır (Ergun, 2015).

Durkheim'in eğitim sosyolojisine temel katkısı, eğitime toplumsal olay olarak bakışıdır. Ona göre eğitim olgusu, temel olarak toplumsaldır. Kökeni, işlevi ve eğitim kuramı bakımından sosyoloji ile çok sıkı ilişkilidir. Eğitim bir toplumdan diğerine büyük değişiklik gösterir. Eğitim herhangi bir toplumda uygulamalar, eylem biçimleri, geleneklerden oluşur. Orta- çağda eğitim dinsel, Rönesans'ta özgür, on yedinci yüzyılda edebî, bugün ise bilimsel niteliktedir. Bunun sebebi, insan ihtiyaçlarının çokluğu ve çeşitliliğidir (Tezcan, 2019).

Durkheim'ın görüşlerine genel olarak bakıldığında, onun eğitimi çocukları ve gençleri sosyalleştirme olarak aldığı görülmektedir. O halde eğitim, toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenecektir. Böyle olunca da her toplumun kendi devamlılığını sürdürmek için ortaya koyduğu ahlâk, değerler ve diğer sosyal normlar, eğitimin genç kuşaklara benimseteceği ilk unsurlar olacaktır (Dikici, 2020).

3.2.2. Eğitim Sosyolojisinde İşlevselci Yaklaşım

Eğitim sosyolojisinde klasik yaklaşımı ifade eder. 1970 yılına kadar daha çok, işlevcilik gibi tek bir yaklaşım egemendi. İşlevci yaklaşım, bir yandan eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle bağlantılarını kurmakta, bir yandan da okulun yapısını ve rol kuramı aracılığıyla öğrenci-öğretmen etkileşimini incelemekte kullanılmıştır (Tan, 1990).

İşlevsel çözümlemede işlev kavramı, herhangi bir sistemin varlığı ya da dengesi için bir gereksinim, gerekliliğin ya da zorunluluğun doyumunu ifade eder. Sistem düşüncesi ise parçaların birbirine bağımlılığını ve bütüne katkısını ifade eder. Düzenli işleyen bir toplum, temel sorunla çözme mekanizmaları "kurumlar" olarak adlandırılır. Yâni kurumlar yoluyla çözüm yolları sürekli mekanizmalara dönüştürülmüştür. Durkheim gibi bazı işlevciler, toplumu insan vücuduna benzetirler. Tıpkı insan vücudundaki belli organların belli işleri görmeleri, karşılıklı olarak bağımlı çalışmaları gibi toplumun çeşitli kurumları da diğer kurumlarla ilişki içindedirler. Örneğin eğitim kurumunun aile, siyaset, ekonomi kurumu ile ilişkileri gibi (Tezcan, 1993).

İşlevselcilere göre çağdaş toplumda eğitim, iki işlevi ile öne çıkmaktadır. Birincisi eğitim, yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek, en zor konumlara gelmesini sağlamakta kullanılan akılcı bir araç olarak, ikincisi ise; okullar, ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha çok gereksinim duyulan bir toplumda, yetişkin rollerinin gerçekleştirilmesi için gereken bilişsel beceri

ve normları öğretirler. İşlevcilerin ortak paydaları toplumu dengeye yönelen bir sistem olarak ele alışıdır. Durkheim'in çalışmalarına temel olan toplumsal düzenin nasıl sağlanacağı sorusu tüm işlevci kuramın çevresinde dönüp durduğu eksen oluşturur. İşlevselci teoriler, toplumu, birbirlerine bağlı ve birbirlerini tamamlayan kısımların bir bütünü olarak kabul ederler. Bu teoriye göre, bütün toplumsal kurumlar arasında fonksiyonel ilişkiler vardır; Toplumsal hayatta her kısım kendi görevini en iyi şekilde yapar ve bu görevde diğerlerinin yaptığı ile çelişmezse, ortaya fonksiyonel bir bütünleşme ve kaynaşma çıkar (Tan, 1990).

İşlevci yaklaşımın hem görgül ve kuramsal açıdan önemli eleştiriler alması, hem de siyasal yönden tutucu özellikler taşıması eğitim sosyolojisinde toplumsal eylem (social action) ve görüngübilim (phenomenology) ağırlıklı alternatif yaklaşımların benimsenmesine yol açmıştır. Yorumcu (interpretive) yaklaşım adını alan bu yeni akım sınıfta ve okul içinde gerçekleşen mikro toplumsal süreçlerle ilgilenmekteydi. Görüngübilim etkileşimcilik ve etnometodoloji'den esinlenen yorumcular derslik-içi etkileşim, öğretmenlerle öğrencilerin durum tanımlamaları ve eğitim sürecinde dilin rolü gibi konuları ayrıntılı olarak incelemişlerdir (Ergün, 1994).

3.2.3. Çatışmacı Yaklaşım

Çatışmacı Paradigma, Yeni-Marxistlerle Marxist olmayanların geliştirdiği farklı görüşleri içermektedir. Bu görüşler temelde, eğitim sisteminin fırsat eşitliği maskesi ardında egemen seçkinlerin kendi ayrıcalıklarını sürdürmeye yöneldiği anlayışında birleşirler. Çatışmacı Paradigma'nın Marxist olmayan kanadını oluşturan Weberyenler, Marxistlerin ekonominin önemini tüm öteki etmenlerin zararına olacak biçimde abarttıklarını savunurlar. Weberyenci görüş, okulda ve sınıfta olup bitenlerin geniş toplumsal süreçlerle ilişkisini kurmak suretiyle eğitim konusundaki makro ve mikro yaklaşımları uzlaştırmaya yönelmişlerdir. Buna göre öğrenci-öğretmen etkileşimi eğitim sisteminin gelişimini etkiler ama kişilerin davranışları da toplumsal-ekonomik yapının etkisi altında biçimlenir. Çatışmacı görüş bazı ortak varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlar şu şekilde ifade edilebilir (Tan, 1990):

- Toplumu oluşturan kesimler arasında karşıt çıkarılara dayalı temel bir çatışma vardır. Bu çatışma toplumsal değişimin motorunu oluşturur. Çatışma kuramı, sistemin karşıtlıklarını ve denge bozucu odaklarını bulmayı amaçlar.

- Gruplar kendi aralarında eğitimi egemenlikleri altına almak için de mücadele ederler. Bu mücadelede taraflar eşit değildir. Fırsat eşitliği aldatmacası ayrıcalıklı kesimlerin üstünlüklerini gizlemeye yarar.
- Eğitimin temel amacı mesleğe yönelik bilişsel becerilerin öğretilmesi değil, uygun değerlerin benimsetilmesi yoluyla mevcut düzenin desteklenmesidir.

3.2.4. Yorumcu Yaklaşım

Fenomenoloji, etnometodoloji ve sembolik etkileşimcilik, eğitim sosyolojisindeki yorumcu yaklaşımlar olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları inceleyen bir yaklaşımdır. Fenomenologlar, bireylerin algılarını ve bu algıların eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini anlamaya çalışırlar. Bu yaklaşımda, bireylerin eğitim deneyimleri ve bu deneyimlerin toplumsal bağlamda nasıl şekillendiği ele alınır.

Etnometodoloji ise, günlük yaşamın inceliklerini ve bireylerin gündelik faaliyetlerini anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Etnometodologlar, bireylerin günlük yaşamlarında kullandıkları yöntemleri ve bu yöntemlerin toplumsal yapıyı nasıl oluşturduğunu incelerler. Eğitim bağlamında etnometodoloji, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim aktörlerinin gündelik etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin eğitsel süreçleri nasıl şekillendirdiğini analiz eder.

Sembolik etkileşimciliğin temelinde davranışçılığın ve pragmatizmin izleri görülmektedir. Benliğin var oluşuna vurgu yapan kuram, nesne ve öznenin "ben" ile olan ayrımına odaklanan Mead, önemli bir sembolik etkileşimcidir ve yaklaşımında John Dewey'in izleri görülmektedir. Özne ben ve nesne ben ile ikiye ayrılan ben, eylemden etkilenen ise özne ben, eylemin etkisinin ötekinin değerlendirmesine bağlı olarak belirleyen nesne ben, bireyin kişiliğini belirler (Mead, 1962).

Yorumcu yaklaşımlar, Cooley, Thomas ve Mead gibi Amerikalı toplum bilimcilerin çalışmalarından türemiş ve Amerikan düşüncesinin toplumbilime en önemli katkısı olarak tanımlanmıştır. Yorumcular, yaratıcı, özgür, etkin insanla işe başlamışlar. Yapısal sorunları geriye itmiş ve mikro-düzey sonuçları eğitim sosyolojisinin odağına koymuşlardır. Dışsal, nesnel etmenler yerine anlam uzlaşmalarını incelemişlerdir (Tan, 1990).

Eğitimle toplumun sınıfsal, teknolojik, aile yapıları arasındaki ilişkiyi araştıran işlevselcilere ve çatışmacılara karşılık, derslikteki eğitim süreçlerini ve içeriklerini gözlemeye ve betimlemeye çalışmışlardır. Böylece, sıradan bir okul gününde, bir ders saatinde, bir teneffüs sırasında olup bitenlerin kavranması da bu kavrayışın eğitim gerçeğini anlamada ne denli önem taşıdığı da artık göz ardı edilemez olmuştur (Terzi, 2020).

Ancak yorumcuların da eleştirilen noktaları vardır. Yorumcuların kullandıkları nitel yöntemlerin, çok kez nicel araştırmaların verileri kadar derli-toplu, etkili bulgular getiremedikleri vurgulanmaktadır.

Yorumcu yaklaşım makro değil mikro bir yaklaşımdır. Odağı genel toplumsal olgu ve süreçlerden ziyade bireylerin günlük yaşam içindeki davranışlarıdır. Yorumcu yaklaşımlar, toplumsal kurumlar arasındaki yapısal ilişkilerden ziyade toplumsal kurumlar içindeki bireylerin rol ve davranışlarının nasıl toplumsal gerçekliği oluşturduğunu düşünür ve bu toplumsal gerçekliğin yapılaşmış, sistemli ve genel geçer yasalara izin verecek bir özellik göstermediğini ileri sürer. Yorumcu mikro yaklaşıma göre bireylerin davranışları, ne toplumsal bir düzeni sağlamak (işlevselcilik) ne de o düzenin ekonomik gereklerini karşılamak (çatışmacı) adına gerçekleşir. Örneğin, eğitim sistemi içerisindeki bireylerin davranışları akışkan, esnek ve özerk olabilir (İnal & Kaymak, 2016).

3.3. Sosyal Bir Kurum Olarak Eğitim

Toplum, çok farklı alt-sistemleri bünyesinde barındıran karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık yapı, bir karışıklığı değil, tam aksine bir düzeni ifade etmektedir. Toplum, bu düzen sayesinde varlığını devam ettirmektedir. Bu düzeni sağlamaya hizmet eden sağlık, hukuk, siyaset, yönetim, aile, sivil toplum kuruluşları gibi alt-sistemler örnek olarak gösterilebilir. Toplumdaki alt-sistemlerin her biri, toplumun belirli gereksinimlerini karşılamak üzere inşa edilmiştir. Bu ihtiyaçların giderilmesi, toplumsal düzenin sağlanması için oldukça önemlidir. Çünkü bir toplumun huzurlu ve mutlu olabilmesi, varlığını sürdürebilmesi için alt-sistemlerin üzerine düşen işlevler yerine getirilmelidir. Bu nedenle, bir toplumda kurumların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Toplumun ürettiği kurumlardan biri de eğitimidir. Ortaya çıkışı, amacı, yapısı ve işleyişi göz önüne alındığında eğitim, toplumsal bir kurum özelliği taşımaktadır. Eğitim kurumu, toplumun varlığını ve devamlılığını sürdürebilmesi için çok önemli bir göreve sahiptir. Bu

görev, eğitimin bireyle toplum arasında köprü olup bireyi toplumla bütünleştirmesidir. Böylece toplumun varlığı ve devamlılığı garanti altına alınmış olacaktır (Yeşil, 2019).

Sosyal bir kurum olarak eğitim kurumu, sosyal yapı içerisinde yaşamsal bir ihtiyaca karşılık gelmektedir. Bilindiği gibi, sosyal bir ihtiyacı karşılayamayan ilişki türlerinin kurumsal hale gelmesi mümkün değildir. Kültürün yeni kuşaklara aktarılması, bireylerin yeni doğal ve toplumsal koşullara hazırlanması, genç kuşaklara ekonomik üretim süreçlerine uygun bilgi ve becerilerin kazandırılması gibi sosyal ihtiyaçların karşılanmasında eğitim kurumuna ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumu, sosyal yapı içerisinde var olan diğer kurumları hem etkiler hem de onlardan etkilenir. Eğitim kurumu, bir toplumu oluşturan bireylerin yalnızca belli yaş grubuna hitap etmemektedir. Aksine, sosyal yapıyı oluşturan her yaş grubunda yer alan bireylerle ilişki halindedir. Bu nedenle, eğitim kurumu ile diğer sosyal kurumlar arasında zorunlu bir etkileşim bulunmaktadır. Eğitim kurumunun birtakım işlevlerinden söz edilmektedir. Bu işlevlerin bir kısmı, eğitim kurumunun kendisi tarafından yerine getirilirken; bazı işlevler ise, eğitim kurumu ile dirsek teması olan diğer sosyal kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Tatar ve Canbay Tatar, 2020).

Eğitim kurumu her ne kadar bir toplumun olmazsa olmaz bileşenlerinden ve temel sosyal kurumlarından biri olsa da diğer bazı sosyal kurumlarla etkileşim halindedir. Örneğin, aile, siyaset, din ve ekonomi kurumlarının eğitim kurumu ile arasındaki ilişki yadsınamaz bir gerçekliğe sahiptir.

Sosyal bir kurum olarak eğitimin bireyler üzerinde birtakım kazanımları vardır. Bu kazanımlara bakıldığında, bireyin sahip olması gereken temel bilgiler ile mesleki beceriler akla gelmektedir. Bununla birlikte eğitim kurumu, kültürel norm ve değerleri de öğreten bir sosyal kurum olma özelliğine sahiptir. Eğitim kurumu, bir taraftan bireyi topluma hazırlarken, diğer taraftan toplumların gelişim ve devamlılığını sağlamaktadır (Bahar, 2011).

Eğitim yalnızca bireysel açıdan ele alınmaz, aynı zamanda toplumsal uzantısı olan bir kavramdır. Kurdaş'a (2022) göre, sosyal yapıyı açıklama konusunda sosyal etkileşimi merkeze alan yaklaşım ile yapıyı sistem olarak ele alan bütüncül yaklaşım arasındaki görüş ayrılığı, eğitime ilişkin tanımlamalarda da ikircikli bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu zorluk, eğitimin özellikle ihtiyaçlara cevap verme noktasında ortaya çıkmaktadır. Nitekim eğitim kurumu da her kurum gibi belirli ihtiyaçları karşılama amacıyla oluşturulmuştur. Eğitim kurumu, bir yandan bireysel ihtiyaçları, diğer yandan

toplumsal ihtiyaçları karşılama zelligine sahiptir. Bu durum, eğitime ilişkin yaklaşımların da farklılaşmasına neden olmuştur.

Bireysel ve toplumsal gereksinimlerden hareketle ortaya çıkan diğer tüm sosyal kurumlar gibi, eğitim kurumu da bu gereksinimlerin sonucu olarak toplumun hemen her alanına yayılmıştır. Eğitim, bireysel ve toplumsal olmak üzere iki boyutta incelenir. Bireysel açıdan temel amaç, toplum içinde etkin bir biçimde yer almaktır. Eğitimin bireysel boyutu, öncelikle bedensel varlığı korumak ve fiziksel ihtiyaçları karşılamak şeklinde bir anlayışla ortaya çıkmıştır. Bu anlayış, daha sonra etkin bir toplumsal rol arayışı, ekonomik ya da sosyal statü arayışı, kısaca en geniş biçimde daha iyi bir yaşam arayışı mücadelesi olarak devam etmiştir. Bireysel açıdan eğitim, bu mücadelenin en önemli araçlarından biridir. Eğitimin toplumsal boyutuna bakıldığında, toplumun devamını sağlamak yönünde bir amaç ortaya çıkmıştır. Eğitimin bireysel boyutuna örnek olarak, çocuğun dünyaya gelmesi ile aile içinde başlayan eğitim verilebilir. Eğitimin toplumsal boyutuna verilecek örnek ise, birçok farklı toplumsal grup içerisinde ve yasal biçimiyle eğitim kurumları olarak okullarda gerçekleşen eğitimdir (Avcı, 2019).

Sosyal bir kurum olarak eğitim kurumu, toplumsal yapının merkezi kurumlarından biri olarak tarihsel bir geçmişe sahiptir. İnsanlığın ilk dönemlerinden itibaren insanlar için en büyük ğretmen "doğa" olmuştur. İnsanlar doğadan hem temel gereksinimlerini gidermişler hem de birçok yeni bilgi öğrenmişlerdir. Doğal hayat, tecrübe ile öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Örneğin, birtakım deneyimler sonucu toplanan bitkiler şıfa kaynağı olmuş, beslenmeyi sağlamış, hayvanlar evcilleştirilmiş, toprak sürülmüş, iş aletleri geliştirilmeye başlanmıştır. Doğanın ilk ğretmenliğinin yanında, bilgi ve tecrübe sahibi olan insanın ğretmenliği, eğitim kurumlarının inşa edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Bal, 2020).

3.4. Eğitim Kurumunun İşlevleri

Sosyolojinin en temel kavramlarından birisi de kurumdur. Toplumlar, birbirlerinden çok farklı inanç, etnik köken ve kültürel arka plana sahip insanlardan oluşur. Birbirinden çok farklı özelliklere sahip insanların aynı ortamlarda bir arada yaşamasını sağlayan ve onların faaliyetlerini düzenleyen yapılardır. Kurumlar, herhangi bir alanda bir araya gelmiş insanların faaliyetlerini düzenleyen unsurlardır (iek, 2016).

Eğitimi bir kurum ve sistem olarak görmek, işlevselci açıdan sosyal uyumu ve btnselleşmeyi sağlayan bir kurum olarak tanımlamaktan kaynaklanır. İşlevselci bakışa göre eğitimin amacı, bilgi, tutum ve becerilerin bir kuşaktan diğerine

aktarılması ve bireyin topluma hazırlanmasının öngörülmesidir. Bir başka ifadeyle, eğitimin en temel işlevi, bireyleri her gün değişen ve gelişen toplumsal yapıya uyarlamak ve bireylerin belirli toplumsal rolleri yerine getirmeleri için gereken bilgi ve donanımı kazanmalarını sağlamaktır. Ayrıca eğitim, değerler sistemi yaratarak, toplumsal amaçların birey tarafından içselleştirilmesine yardımcı olur (Sallan Gül, 2019).

Eğitim, bir toplumda ideal insanı yetiştirmek amacıyla faydalanılan en temel ideolojik araçlardan birisini oluşturmaktadır. Bu bağlamda eğitim, toplumsal alanda hem bir değişimi gerçekleştirmek hem de yeni bir kişilik yapısı oluşturma anlamında önemli bir işlev görür. Bu yönüyle de sosyolojinin en temel ilgi alanlarından birini oluşturur. Eğitim süreleri ve amaçları ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de eğitimin evrensel bazı temel işlevleri bulunmaktadır (Zencirkıran, 2016).

Eğitimin amaçları doğrultusunda şekillenen işlevleri vardır. Eğitimin fonksiyonları veya görevleri olarak da adlandırılabilir bu işlevler, eğitimin birçok alanda araçsallaştırılmasıyla ilgilidir. Eğitimin açık amaçlar doğrultusunda şekillenen açık veya doğrudan işlevleri ile dolaylı yani gizil işlevleri söz konusudur. Toplumun ve bireyin birbiriyle bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan ele alındığında, eğitimin işlevlerini çok geniş bir açıdan ele almak gerekmektedir. Eğitimin işlevleri açık ve gizil olmak üzere iki başlık halinde tasnif edilebilir (Çelikkaya, 2014).

Eğitimin kurumunun açık işlevleri, eğitim kurumu aracılığıyla bireylere doğrudan verilmek istenen eğitim ile gerçekleştirilecek işlevlerdir. Açık işlev, sistemli ve programlı bir eğitim planlaması çerçevesinde bireylerin gelişimi açısından verilecek eğitimin işlevleri olarak kabul edilmektedir. Eğitim kurumunun açık işlevleri; sosyalleşme, kültür aktarımı, mesleki becerileri kazandırma, ortak/ birlikte yaşam/a kültürü kazandırma, toplumsal rollerin ve davranış örüntülerinin öğrenilmesidir.

3.4.1. Kültür Aktarımı

Eğitim kurumunun öncelikli açık işlevi, kültür (nakli) aktarımıdır. Bir toplumda kültür, bir kuşaktan diğerine eğitim yoluyla aktarılır. Bu aktarma işi hem örgün eğitim hem de yaygın eğitim yoluyla olmaktadır. Bu da kültür ile eğitim arasında organik bir bağ olduğunu göstermektedir. Kültür, eğitim yoluyla, bir kuşak- tan diğerine değiştirilerek, zenginleştirilerek aktarılır. Çünkü toplumlar sürekli olarak ilerlemekte ve değişmektedir (Öztürk, 1990).

Sosyologlar açısından eğitim, sosyal bir kurum olarak kabul edilmektedir. Her kurum kendi bünyesinde birtakım özellikler taşımaktadır. Eğitim kurumu, sosyal bir kurumda bulunması gereken bütün özelliklere sahiptir. Durkheim eğitimi, "geçmiş nesillerin, ortak tecrübelerini geliştirerek, yeni nesillere devretmesi" şeklinde tanımlamıştır. Her millet, sahip olduğu eğitim sisteminin gereklilikleri doğrultusunda, çocuğunu kendi değerleri içinde yoğurarak geleceğe hazırlamaktadır. Bu sebepten her millet, varlığının korunmasında eğitimin değerini ve yerini çok iyi bildiğinden, genç nesilleri tarihine, kültürüne ve ülküsüne yabancı hale getirecek zararlı etkilere karşı büyük bir duyarlılıkla korumaya önem vermektedir (Arvasi, 2008).

Bir toplumda her kuşak, kendisinden sonra gelen yeni kuşağa toplumun sahip olduğu kültürel mirası aktarmaya çalışır. Böylelikle yeni nesli oluşturan her birey, kültürel birikim sürecini, bir önceki kuşağın bıraktığı yerden alarak devam ettirmektedir. Kültürel mirasın yeni kuşaklara aktarılması, toplumun değerlerinin ve toplumsal normların öğretilmesi yoluyla gerçekleşebilmektedir. Eğitimin bu işlevi, bir yandan doğru alışkanlık ve tutumların geliştirilmesini sağlarken, diğer yandan da zararlı olabilecek etkenlere karşı koymayı içermektedir (Yüksel, 1997). Bu açıdan bakıldığında eğitimin açık işlevlerinden biri olan kültür aktarma, neslin sağlık bir şekilde devam için oldukça önemli bir yere sahiptir. Nitekim kültür aktarım işlevinin başarılı olmasında, sosyalleşme işlevinin de başarılı bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir. Çünkü kültür aktarım ile sosyalleşme arasında karşılık bir ilişki bulunmaktadır.

3.4.2. Sosyalleşme

Eğitim kurumunun açık işlevlerinden birisi sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireyin çevresindekilerle arasında gerçekleşen etkileşim sürecidir. Sosyalleşme, sosyal davranış kalıpların kabul edilmesi ile son bulmaktadır. Fichter'e göre, sosyalleşme süreci nesnel ve öznel olarak ikiye ayrılmıştır. Nesnel olarak sosyalleşme, birey üzerinde eylemde bulunan toplum açısından ortaya konmaktadır. Buna göre sosyalleşme, toplumun sahip olduğu kültürün bir kuşaktan diğerine aktardığı ve bireyin, örgütlenmiş sosyal yaşamın kabul edilmiş ve onaylanmış yollarına uyarlandığı bir süreç olarak kabul edilmektedir. Öznel olarak sosyalleşme ise, topluma tepkide bulunan birey açısından gerçekleşmektedir. Bireyin çevresindeki kişilere uyarlanması sırasında bireyde gerçekleşen bir öğrenme sürecidir (Fichter, 2001).

Tek tek bireyler halinde dünyaya gelmiş olsak da her insan bir toplum içine doğar ve yaşamını toplum içerisinde sürdürür. Toplumda yaşayabilmenin ilk ve en önemli şartı, o toplumun bir parçası olarak yaşayabilmektir. Bu açıdan bakıldığında, bu sürecin anahtar kavramının "uyum sağlamak" şeklinde olduğu görülmektedir. (Yeşil, 2019), Sosyalleşme sürecinin bir gereği olarak, her birey, sosyal bir varlık olmasından ötürü sosyal bir ortamda yetişmektedir. Öyleyse, bütün bir yaşam için eğitilen bireyin toplumda etkili bir yaşam sürebilmesi için, yaşamın bütün yönlerinde temel deneyimler kazanmasını sağlayıcı bir eğitim gerekmektedir (Aydın, 1991). Bu eğitim, sosyalleşme sürecinde bireyin topluma uyum sağlaması ile gerçekleşebileceği yadsınamaz bir gerçektir. Bu süreç öncelikle ailede başlar, daha sonra eğitim kurumları olan okullarda devam eder.

Sosyalleşme, bireyin öğrenme etkinliği ile özdeşleşen bir kavramdır. Bireyin yaşadığı toplumun kültürüne, değer ve normlarına, tutum ve davranışlarına ilişkin içselleştirme biçimi, öğrenme sürecinin bir sonucudur. Ancak hiçbir birey, öğrenme eylemini kendiliğinden gerçekleştiremez. Bu nedenle eğitim kurumu, bireyin hayatında önemli yere sahip olan ve kilit rol oynayan bir kurumdur. Öğrenme yolu ile sosyalleşme, aynı zamanda bireyin çevresi ile olan etkileşiminin bir sonucudur. Nitekim her birey, yaşamını sürdürdüğü sosyal yaşam içerisinde, yaşadığı toplumun diğer bireyleri, grupları ve kurumları ile ilişki halindedir. Bütün bunlar aynı zamanda sosyalleşmenin temel araçları olarak kabul edilebilir. Çünkü birey, ancak sosyalleşme araçları vasıtasıyla, yaşadığı toplumun bir parçası haline gelecektir (Kurdaş, 2022).

Sosyalleşme, kültür aktarımının doğal bir sonucu olarak kabul edilmektedir. Yaşadığı toplumun diğer fertleri tarafından kendisine aktarılan kültürel değerleri sindiren bireyler sosyalleşmiş demektir. Bu açıdan bakıldığında her birey, yaşadığı toplumun etkisiyle sosyalleştirilmiş olmaktadır. Öyleyse sosyalleştirme, normal bir sosyalleşme sürecinin planlı, programlı ve amaçlı şekilde yürütülmesi sonucu gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle sosyalleştirme, toplumun bir takım kural ve yaptırımlarının amaçlı olarak aşılmasıdır. Bunu sağlamanın en kestirme yolu okullarda verilen örgün eğitimidir. Onun içindir ki sosyalleş(tir)me, eğitimi temel fonksiyonlarından birisidir (Celkan 2018). Eğitim kurumları olan okullarda gerçekleşen eğitim ve öğretim faaliyetleri, çocukların sosyalleş(tiril)mesi açısından son derece önemli bir süreç

karşılık gelmektedir. Bu süreçte çocuklar, aldıkları eğitim sonucunda kendilerini yetiştirirken, bir taraftan da mesleki becerileri kazanmayı öğreneceklerdir.

3.4.3. Mesleki Becerileri Kazandırma

Eğitim kurumunun açık işlevlerinden birisi de mesleki becerileri kazandırma işlevidir. Eğitim kavramı dar anlamda öğretim yerine kullanılmaktadır. Bu durum, insanın teknik ve bilimle olan ilişkisini gözler önüne sermektedir. O halde eğitim, 19. yüzyıldan itibaren sistemli ve güdümlü olarak resmi öğretim kurumlarında verilirken; özel olarak yetişmiş bilgi sahibi kimselerce yapılan, bilgi ve değerlerin öğretilmesiyle insanlara yeni davranışlar ve becerilerin kazandırılması süreci olarak anlaşılmıştır. Böylece eğitim kurumu, bireye belli bir meslek kazandıran bir faaliyet olarak değerlendirilebilir. Buna göre eğitim kurumlarının gelişimi ve yaygınlaşması, 19. yüzyılda Batı Avrupa'da sanayileşme ve kentleşme süreciyle birlikte şekillenmiştir. (Özkalp, 2011).

Her toplum sahip olduğu sosyal, siyasal ve ekonomik özellikleri açısından bir eğitim sistemine sahiptir. Her toplumda var olan eğitim sistemi, içinde bulunduğu toplumun özelliklerini ve önceliklerini taşımaktadır. Çünkü her toplum yaratmaya çalıştığı bir kültür sistemini, genel olarak eğitim sistemi ile elde etmeye çalışır. Özelde ise, eğitim kurumları olarak okulu ön plana çıkarmaktadır. Başka bir deyişle her toplum, kültürel yapının sahip olduğu özelliklere uygun bir eğitim sistemi planlamaktadır. Bununla birlikte, planlanan eğitim sisteminin müfredat programlar, veli-öğretmen-öğrenci-eğitim yöneticileri modeli ve bunlara ilişkin rol beklentileri doğrultusunda mevcut toplumun kültürel dokusuna göre belirlemektedir (Kurdaş, 2022). Her ne kadar toplumun sahip olduğu özelliklere göre bir eğitim sistemi tasarlanmak istense de bu sistemin hedeflediği noktalardan birisi, eğitim kurumunun sahip olduğu mesleki becerileri kazandırma işlevi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kurumunun bu işlevi, her toplumun geleceği olarak kabul edilen yeni neslin geleceğine yönelik planlamalar açısından büyük öneme sahiptir.

Eğitim kurumunun açık işlevlerinden birisi olan mesleki ve bilimsel becerilerin kazanılması, bireylerin meslek sahibi olması için gerekli en temel işlevlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Bu becerileri kazandırma konusunda özellikle yükseköğretim kurumlarına büyük iş düşmektedir. Üniversite eğitiminden önce meslek liseleri de bu konuda avantajlı görünmektedir. Meslek liseleri çatısı altında var

olan çeşitli meslek alanlarında öğrencilerin uzmanlaşması, mezun oldukları zaman diğer liselerden mezun olacak öğrencilere göre daha kolay iş bulabileceği gerçeğini gözler önüne sermektedir (Pekcan, 2020: 364). Çünkü meslek liselerinde mesleki becerilerin geliştirilmesine yönelik alınan eğitim sonucunda mezun olan öğrenci, aynı zamanda bir meslek sahibi olmaktadır.

Eğitim kurumu, bir davranış değişikliği yaratma süreci içerisinde birtakım amaçlara ulaşmaktadır. Bireyin mesleki becerileri kazanması noktasında söz konusu amaçlardan birisi, eğitim aracılığıyla kendini gerçekleştirmesidir. Buna göre, eğitim aracılığıyla kendini gerçekleştiren birey;

- Öğrenme ve araştırma isteği duyar.
- Türk dilini etkinlikle konuşur.
- Türk dilinde yazılanları etkinlikle okur. Türk dilinde etkinlikle yazar.
- Sayma ve hesaplamayı öğrenmiştir.
- İşittiğini duyar ve baktığını görür.
- Sağlık ve hastalık hakkında temel bilgiye sahiptir.
- Kendisinin ve çevresindekilerin sağlığını korur.
- Spor ve boş zaman uğraşlarına katılır.
- Entelektüel ilgiler geliştirir.
- Güzel şeyleri takdir eder.
- Kendi yaşamına yön verebilir (Varış'tan akt., Güçlü, 2012).

3.4.4. Ortak/Birlikte Yaşam/a Kültürünü Kazandırma

Her birey, yaşadığı toplumu oluşturan sosyal bir varlık olarak, içinde yaşadığı sosyal ortamlarla birlikte şekillenmektedir. Bireyin sosyalleştiği ortamların başında aile, okul ve iş çevresi gelmektedir. İnsan bu ortamların ufku ve gereksinimleriyle donatılmıştır. Bu nedenle insanın gereksinim ve istekleri, büyük ölçüde toplumun gereksinim ve istekleri ile uyumaktadır. Kendine özgü değer ve alışkanlıklara sahip olan sosyal yapı, bireylerde kendi yapılarına uygun beklentileri ortaya çıkartmaktadır (Özkan, 2011).

Her toplum, sahip olduğu sosyal ve kültürel değerler sistemi çerçevesinde bir düzen oluşturmaktadır. Sosyal yapının kendine özgü değerlerden oluşan bir karakteristiği vardır. Bu sosyal düzen, bireyin sosyal yaşantısını sürdürebilmesi için ulaşılması gereken amaç olarak kabul edilmektedir. Eğitim kurumu da bu amacı gerçekleştirmede en önemli ve doğrudan araç olarak kabul edilen bir kurumdur. Eğitim kurumunun en belirgin özelliği olan toplumsal yn, ortak yaşam ya da birlikte yaşama alışkanlığının önemini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü her toplumda eğitim, o toplumun özelliklerine yani toplumsal yapısına bağlıdır (Aslan, 2001).

Bir toplumun sahip olduğu toplumsal özellikler göz önünde bulundurulduğunda, bu düzenin anlaşılmasında eğitim kurumunun önemli işlevlerini de dikkate almak gerekir. Bu temel işlevlerden birisi de ortak yaşam ya da birlikte yaşama kültürünü bireye kazandırmak şeklinde ortaya çıkmıştır.

Sınırları belli bir doğal çevrede ortak amaçlar için bir araya gelmiş olan toplum, ortak/birlikte yaşam/a kültürünü inşa ederek varlığını sürdürme imkanına sahip olabilir. Bu nedenle toplum, karşılıklı oluşturulan kurallara bağlı, iş birliği ve dayanışma içinde olan insanlardan oluşmaktadır. Her toplum bu varlığını ve birlikteliğini sürdürmek için eğitim kurumuna ihtiyaç duymaktadır. Buna göre eğitim kurumu, sosyal yaşamının kurallara göre ve düzenli olarak sürdürülmesi için toplum tarafından oluşturulan sosyal kurumlardan birisi olarak kabul edilmiştir. İşte bu noktadan sonra, toplum ve eğitim birbirlerini tamamlayan iki kavram haline gelmiştir. Eğitim kurumunun işlevlerini yerine getirebilmesi için mutlaka bir toplumsal ortam ve atmosfere ihtiyaç bulunmaktadır. Yani ancak bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu ve birlikte yaşadığı bir toplum varsa eğitim de vardır. Fakat eğitim sürecinde bir toplumda, insan ilişkileri devam ediyorsa, eğitim süreci devam edebilir. O halde toplum bir amaç olarak kabul edilirken; eğitim ise, bu amacı gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracı olarak görülebilir (Aslan, 2001).

Eğitim kurumu, bireylerin insani ilişkiler geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Ancak böylelikle ortak birlikte yaşam/a kültürünün varlığından söz edilebilir. Bunu geliştiren birey;

- İnsanlığa saygı duymayı öğrenir.
- Dostluğa önem verir; samimi ve zengin bir sosyal yaşamı vardır.

- Başkaları ile oyunda ve çalışmada etkin bir iş birliği geliştirir.
- Sosyal davranışlarında naziktir.
- Bir sosyal kurum olan aileyi sayar ve ailede kendine düşeni yerine getirir (Varış'tan akt., Güçlü, 2012).

3.4.5. Toplumsal Roller ve Davranış Örüntülerinin Öğrenilmesi

İnsan özü gereği biyolojik bir varlıktır. Fakat aynı zamanda sosyal bir varlık olarak da karşımıza çıkmaktadır. Biyolojik açıdan bakıldığında, doğadaki diğer canlılardan ayrılan bir özelliğinin olmadığı söylenirken, sosyal bir varlık olarak ele alındığında durum değişmektedir. Bireyin sadece sosyal bir varlık olması da yeterli gelmeyebilir. Bununla birlikte çevresel etmenler, insanın bireysel gelişiminde belirleyici derecede öneme sahiptir. İnsanın sahip olduğu düşünsel ve duygusal becerileri ve özellikleri, olumlu birtakım çevresel etmenler altında daha üst düzeye taşınabilir. Örneğin, yazı yazmak, spor yapmak, güzel konuşmak, kızgınlıklarını, sevinçlerini ve tüm duygularını doğru biçimde ifade edebilmek eğitim yoluyla geliştirilebilecek insana özgü beceri ve özellikler arasında yer almaktadır (Topses, 2020). Ancak birey, eğitim aracılığıyla bir şeyler öğrenebilir ve bu öğrendikleri ile beceriler kazanmış olur. Bireyin sosyal yaşamını devam ettirebilmesi açısından önemli görülen eğitim faaliyetleri, aynı zamanda bireylerin bir takım toplumsal rolleri ve buna bağlı olarak davranış örüntülerinin öğrenebilmesini sağlayacaktır.

Bireyin davranışları genel olarak psikolojik özelliklerin ağır bastığı ve bireyselliğin ön planda olduğu davranışlardır. Fakat yaşadığımız toplumun davranışlarımız üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçekliktir. Örneğin, içgüdüler, motifler, arzu ve istekler bireyin davranışlarını belirleyen temel faktörler olarak sıralanmaktadır. Bir çocuğun içinde yaşadığı toplumun bilincine vardıkça, davranışlarının psikolojik motiflerden, sosyal motiflere doğru kaydığı görülmektedir. Her birey, içinde bulunduğu topluma ayak uydururken, kendisini yapmış olduğu hareketlerden sorumlu tutmaktadır. Böylece belirli kurallara ve toplumun beklentilerine uygun hareket etmeye başlamaktadır. Modern toplumların artan nüfusunun doğurduğu karmaşık ilişkiler ağı, teknolojik gelişmeler, sanayileşmenin getirdiği problemler toplumun bütün üyelerinin her geçen gün yeni normları öğrenmesini, yeni değer yargılarını benimsemesini gerektirmektedir (Celkan, 2018). Modern toplumda ilişkiler ağının genişlemesi ile birlikte sosyalleşen birey, dış dünyaya ayak uydurmak durumunda kalmaktadır. Bu konuda bireyin yardımına koşan temel kurumlardan birisi de eğitimidir. Eğitimin işlevlerinden birisi olan toplumsal rollerin ve davranış örüntülerinin öğrenilmesi işlevinden hareketle her birey, yaşadığı toplumun

özelliklerini yansıtan, sosyal yaşama dair yeni bilgi kalıpları ve değer yargılarını öğrenecektir.

Her birey, toplum içerisinde yaşamakta olan diğer bireylerle birlikte yaşamak zorundadır. Çünkü bir süre sonra her birey, yaşadığı topluma uyum sağlaması gerektiğinin bilincine varmaktadır. İçinde yaşadığı toplumun yapısal özellikleri, değerler sistemi, kuralları gibi genel olarak kültür sistemi dediğimiz birtakım özellikleri öğrenmek zorundadır. Birey, öncelikle kendini tanıyarak işe başlamaktadır. Daha sonra yaşadığı/yaşayacağı toplumu tanıyarak öğrenme sürecine devam etmektedir. Bir yandan kendisini, diğer yandan toplumu tanıyan her birey, toplumu oluşturan diğer bireylerle olan ilişki ve etkileşimleri çerçevesinde toplumsal rollerini de öğrenmektedir. Her birey, bir takım toplumsal rolleri öğrenmesi sürecinde, toplumsal yaşamda sergileyeceği davranış örüntülerini de kazanmış olacaktır. Bu kazanımın gerçekleşmesinde temel faktörlerden birisi de eğitim kurumu ile karşımıza çıkmaktadır. Çünkü her birey, önce kendisini, ardından yaşadığı toplumu ve sonrasında dünyayı anlama noktasında, alacağı eğitim ile bu süreci pekiştirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim kurumu ve eğitim kurumları olan okullar önemli bir işleve sahiptir. Eğitim kurumu ve eğitim kurumları aracılığı ile her birey, söz konusu toplumsal rolleri ve bu rollere bağlı olarak davranış örüntülerini öğrenecektir.

3.4.6. Eğitim Kurumunun Gizli İşlevleri

Eğitim kurumunun birtakım gizli işlevleri de vardır. Bu gizli işlevler, eğitim kurumları aracılığıyla bireylere sağlanan fırsatlar olarak kabul edilmektedir. Bunlar arasında bireylere yeni ve daha üstün bir statü kazandırma, çevre edinme, uygun iş ve eş seçme olanakları sağlama gibi işlevler yer almaktadır. Ayrıca eğitim, nüfus artışı ve kötü alışkanlıkların önlenmesinde de bireylere yardımcı olduğu görülmektedir. Eğitim, bu şekilde hem geçmişe ait temel bilgi ve değerleri yeni kuşaklara aktarmada hem de yeni kuşakların akılcı bir yaklaşımla bu bilgilerin üstüne yenilerini eklemeye her türlü fırsat ve ortamı hazırlamaktadır (Özkalp, 2011).

Aslında eğitimin açık ve gizli işlevlerini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Eğitim kurumunun gizli işlevleri, kesin bir şekilde tanımlanamayacak kadar çok fazla ve çeşitlidir. Söz konusu gizli işlevlerin bu kadar çok fazla çeşitliliğe sahip olmasının en önemli nedenlerinden birisi, bireysel farklılıklardır. Aynı eğitim sürecine katılan bireylerin etkilenme biçimleri birbirinden farklı olabilmektedir. Çünkü eğitim süreci sonsuz sayıda değişkenin rol oynadığı, bazı ortak, standart tutum ve davranışlar ortaya

çıkarmasının yanında, olumlu ve olumsuz çok farklı sonuçlar da üretmektedir (Konuk, 2010). Eğitim kurumunun gizli işlevlerini genel olarak sıraladığımızda eş seçimi, çevre edinme ve statü kazanımı işlevleri ön plana çıkmaktadır.

3.4.7. Eş Seçimi

Eğitimin gizli işlevlerinin başında eş seçimi gelmektedir. Eğitim süreci, bireylere uygun eş seçme imkanları sunmaktadır. Öğrenciler eşlerini, eğitim-öğretim süresi içerisinde gittikleri okullardaki arkadaşları arasından seçmektedir. Tezcan'ın (1988: 78-79) ifadesiyle eğitim, toplumun aile kurumuna bir "evlenme pazarı" olarak katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler, eğitim-öğretim hayatlarını sürdürürken, genellikle kendileri ile aynı sınıf ve eğitsel statüden es seçme eğilimi içerisinde olmuşlardır. Özellikle eğitim gördükleri alana (bölüme) benzer ya da yakın olan alanlardan (bölümlerden) eş seçmektedirler. Eş seçme konusunda karşımıza çıkan bu durumun, eğitim kurumları olan okullardan daha iyi sağlayabilen bir yer bulunmamaktadır. Özellikle yükseköğrenim kurumlarında çok fazla örneği ile karşılaşılmaktadır. Aslında her türlü beraberlik eş seçme imkânı sağlayabilir. Örneğin geçici ya da sürekli olarak herhangi bir yerde bulunarak da eş seçimi yapılabilir. Fakat okullardaki eş seçimi, eşlerin birbirlerini yeterli derecede tanıyacak ve anlayacak kadar uzun süreli gelişmektedir.

3.4.8. Çevre Edinme

Eğitim kurumunun gizli işlevlerinden bir diğeri, çevre edinme işlevidir. Buna göre eğitim aracılığıyla insanlar arkadaş çevresini genişletme imkanına sahip olmaktadır. Bireyin aldığı eğitim düzeyinin yükselmesi ve elde ettiği statü, arkadaşlık çevresini de genişletmiştir. Bu şekilde kurulan arkadaşlık ilişkileri ile oluşan çevre, daha sonra iş ya da mesleksi bakımdan ilişkilere dönüşebilmekte ve insanlar birbirlerine yardım edebilmektedir. Böylece birbirlerinin mesleklerinde, yükselmelerine yardımcı olabilecek her türlü anlaşma ve iş birliği imkanları hazırlanmış olacaktır (Tezcan, 1988), Yükseköğretim kurumları, insanların çok fazla dostluk ve arkadaşlık ilişkisi kurdukları eğitim kurumlarıdır. Buralarda edinilen dostluklar, eğitim sona erdikten sonraki yaşamda da devam edebilmektedir. Edinilen çevre ile kurulan ilişkiler, zamanla iş ilişkilerine dönüşebileceği gibi eş seçimine de bir örnek olarak karşımıza çıkabilir. Hatta günümüzde birçok üniversitenin mezun öğrenci dernekleri

bulunmaktadır. Bu derneklere kayıtlı mezunlar arasında kurulacak iletişim sayesinde birçok kişi iş bulmak için geniş bir network ya da ağa sahip olmaktadır (Pekcan, 2020).

3.4.9. Statü Kazanımı

Eğitim kurumunun gizli işlevlerinden bir diğeri statü kazanımı olarak kabul edilmektedir. Eğitim, sosyalleşme sürecinde bireylere çok çeşitli statü ve roller kazandırmaktadır. Sosyal statü, bireyin toplumda işgal ettiği yer, konum, pozisyon olarak tanımlamaktadır. Sosyal rol ise, bireyin sahip olduğu sosyal statüsüne bağlı olarak ortaya koyduğu davranış örüntüleridir. Sosyal statü, atfedilen ve kazanılan statü olarak ikiye ayrılmıştır. Atfedilen statü, bireyin doğuştan getirdiği yaş, cinsiyet, ten rengi gibi özellikleri yansıtırken; kazanılan statü, bireyin sahip olduğu yeteneklerine ve çabalarına bağlı olarak sonradan ortaya çıkmaktadır. Bireyler eğitim aracılığıyla yeni statüler kazanmaktadır. Sonradan kazanılan bu statülere göre sosyal rollerini de inşa etmektedirler. Yani bireyler, eğitim aracılığıyla kazanılmış/başarılmış statülerini elde etmektedir. Diğer kurumlardan farklı olarak eğitim kurumunda bireyler, öğrenci, öğretmen, okul müdürü gibi statülere sahip olmaktadır. Bunun dışında, eğitim kurumu aracılığıyla mühendis, doktor, avukat, polis, işveren gibi diğer statüler de kazanılmaktadır (Özbey, 2019).

Alınan eğitim süresince geçilen eğitim basamaklarının sayısı ve çeşitliliği de sosyal statünün evrensel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Bazı toplumlarda okur-yazar olup olmama çok önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Yükseköğrenim görmüş kişiler ise toplum içerisinde daha yüksek sosyal statüye sahip olurlar. Üniversite derecesi, diplomanın bir de yüksek bir sosyal prestije sahip bir üniversiteden alınmış olması halinde, sosyal statüyü yükselten önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Fichter, 2001).

Toplumsal sınıf ve eğitim arasındaki ilişki açısından bakıldığında, toplumsal sınıfın, öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim sistemi ve statü kazanımı arasında bulunan ilişki, okulun toplumsal bir sistem olarak ele alınması ile ilişkilidir. Bu durumda bireyin eğitime katılım sağlaması ve eğitim faaliyetine devam etmesi, bireyin toplumdaki başlangıç konumundan onu ileride bulunacağı konuma ulaştırmasında aracı bir rol oynamaktadır (Karacabey ve Öz, 2019).

3.5. Toplumsal Değişme ve Eğitim

Tezcan'a göre, eğitimin toplumsal değişmeye yönelik iki önemli işlevi vardır. Bunlar tutucu ve yaratıcı işlevlerdir. Tutucu işlevde eğitim, toplumun kültürel mirasını yeni nesillere aktaran ve toplumun temel yapısının korunmasını sağlayan bir denetim ve süreklilik aracıdır. Var olanın korunması ve devamlılığı esastır. Eğitimin yaratıcı işlevi ise daha çok değişiklikler ve yenilikler söz konusudur. Yeniliği ve değişikliği gerçekleştirebilecek bireyler eğitim yoluyla yetiştirilmektedir (Tezcan, 1996).

Toplumların sürekli bir değişim içerisinde olduğu bilinen bir gerçektir. Topumlardaki değişim sürekli dir. İnsanlar, toplumun bireyleri olarak bu değişimlerden etkilenirler. Değişim, ileriye ve iyiye doğru bir düzen için yapılmaktadır. Toplumsal değişmeyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Ekonomi, nüfus, eğitim, göçler ve siyasi gelişmeler bunlardan bazılarıdır. Toplumsal değişmenin doğal bir neticesi olarak toplum, ekonomik ve siyasi açıdan etkilenmektedir. Bu da yaşamı, örgütleri ve kurumları şekillendirmektedir (Öztürk, 1993).

Toplumsal değişme ve eğitim ilişkisi sürekli tartışılmıştır. Toplumsal değişmenin bir neticesi olarak eğitim şekillenmektedir. Eğitimle birlikte de toplumsal değişme gerçekleşmektedir. Karşılıklı bir etkileşim içerisinde hem eğitimin hem de toplumun birbirinden etkilendiği söylenebilir. Toplumsal değişmeler eğitimi etkilediği gibi eğitim yoluyla da toplum istenen veya planlanan şekilde değiştirilebilmektedir (Tezcan, 1996).

Toplumsal değişme birçok faktöre bağlıdır. Toplumu oluşturan birçok ilişkisel yapının bunda etkili olduğu söylenebilir. Toplumların tarihi göz önüne alındığında siyasi kurumların, ahlaki kuralların, ekonominin, gelenek ve göreneklerin sürekli bir değişim yaşadığı söylenebilir. Toplumsal değişmeler toplumun diğer paydaşlarını etkileyebilen özellikler göstermektedir. Toplumda veya kurumlarda gerçekleşen değişikliğin diğer kurumlarda ve kesimlerde değişme oluşturabildiği söylenebilir (Fidan ve Erden, 1996).

Eğitimin toplumsal değişmelerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Toplumsal değişmenin etkilediği eğitim bu değişime ayak uydurabildiği ölçüde başarılıdır ve işlevlerini yerine getirebilmektedir. Toplumsal değişmeye ayak uyduramayan ve uyum sağlayamayan eğitim kurumu toplumsal gelişmenin önünde engel oluştururlar. Toplumsal değişimin özellikle farklı alanlardaki gelişmeleri içine aldığı söylenebilir.

Bilginin çoğalması, teknolojik gelişmelerin artması, icat ve buluşlar bunlardan sadece bazılarıdır. Toplumun değişmesi ve gelişmesi için yenilikçi bireyler yetiştirilmelidir. Toplumsal değişimin bu noktada eğitim ile ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Toplumsal değişimi gerçekleştirebilecek yenilikçi insanlar eğitim kurumlarında eğitim almaktadırlar. Bunun yanında eğitim sisteminin bir diğer işlevi yaşanan toplumsal değişimlere bireyleri hazırlamak ve uyum sağlamalarını sağlamaktır. Eğitim kurumları hem toplumda bir değişim oluştururken hem de toplumsal değişimlere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmekle yükümlüdür (Erden, 2011).

Toplumun yapısında meydana gelen veya kasıtlı bir şekilde meydana getirilen kalıcı olan her değişiklik ya da yenilik toplumsal değişim olarak adlandırılmaktadır. Toplumda var olan bütün unsurları içine alacak şekilde yaşanan gelişmelere ve değişimlere toplumsal değişim denilebilir.

Toplumsal değişimi etkileyen faktörler kısaca şöyle sıralanabilir:

- Teknoloji
- İcatlar ve buluşlar
- İnsanların ihtiyaçlarında ve yaşayışlarındaki değişiklikler
- Devletlerin yönetim şekillerinin değişmesi
- Toplumun eğitim düzeyinin yükselmesi,
- Siyasi etmenler
- Ekonomik etmenler
- Turizm faaliyetleri
- Devrimler, ihtilaller, göçler, savaşlar, inkılaplar
- Coğrafi etkenler - Terör olayları
- Dini gelişmeler,
- Ekonomi
- Kitle iletişim Araçlarının Yaygınlaşması Medya (Çelikkaya, 2006).

Ergün'e (1994) göre toplumsal değişimin etkilediği unsurlar şöyledir: Değer yargıları, tutum ve davranışlar, inanış şekilleri, toplumsal statüler ve roller, ekonomik

değerler nüfus, üretim, aile yapısındaki değişimler, dini kurumlar, gelenekler-görenek ve adetler, teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, kişilik yapısındaki değişimler, eğitim kurumlarının yapısı, kültür-sanat anlayışları, dil, kitle iletişim araçları ve medya olarak sıralanmaktadır.

Toplumların dinamikleri farklıdır ve değişme süreçleri de farklılık göstermektedir. Toplumsal değişimin kilit unsurlarından birisi olan eğitim, değişimin önemli unsurlarındandır. Eğitimin temel amaçlarından biri olan toplumsal değişim eğitimin toplumla ilişkisinin en önemli yanını oluşturmaktadır. Çünkü eğitimin toplumsal özelliklere bağlı olarak şekillendiği söylenebilir. Her toplumun farklı eğitim anlayışları söz konusudur. Aynı toplum bile farklı dönemlerde farklı eğitim biçimleriyle tarih sahnesinde yer almıştır (Aslan, 2001: 28). Toplumsal değişim birçok faktörden etkilenmektedir ve dönemlere göre değişiklik göstermektedir. Geçmiş dönemlere göre içinde yaşadığımız çağda toplumsal dönüşümler daha hızlı ve yoğun bir şekilde gerçekleşmektedir. İç dinamiklerin toplumsal değişmeyi tetiklemesinin yanında artık küresel dinamikler de toplumsal değişimin önemli bir faktörü haline gelmiştir (Yazıcı, 2013)

3.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye'de eğitim projelerine dair yapılan çeşitli çalışmaların özetleri ve değerlendirmeleri sunulmaktadır.

Tüncel (2023), “Türkiye’de Dünya Bankası Kredilerine Dayalı Eğitim Projelerinin Hazırlık ve Uygulama Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme” adlı çalışmada Türkiye’de Dünya Bankası’nın finanse ettiği ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen Temel Eğitim Projesi I. Faz (TEP-I), Temel Eğitim Projesi II. Faz (TEP-II) ve Ortaöğretim Projesi’nin (OÖP) hazırlık ve uygulama süreçlerine Banka’nın müdahalesinin kamu yönetimi iç denetim sisteminde kullanılan yasal, mali, sosyal, performans ve itibar açıdan ne tür sorunlara yol açtığı üzerinde durulmuş ve bu sorunların nedenin ne olduğu alt boyutları açısından değerlendirilmiştir.

Yıldırım (2007), “Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyumuna” isimli çalışmada AB giriş sürecinde Türk Eğitim Sisteminin AB Eğitim Politikalarına uyumuna ilişkin tarihi gelişimi, Genel Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Yüksek Öğretim Özel Eğitim, Özel Öğretim ve Yaygın Eğitim alanlarında yapılan çalışmaları ortaya koyarak bir analiz gerçekleştirmiştir.

Aslıhak (2022), “AB Projelerinin Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme ve Mesleki Profesyonelliklerine Katkısının İncelenmesi” adlı çalışmasında Aydın İlinde görev yapan ve Avrupa Birliği Erasmus Plus projeleri ile yurtdışı deneyimi yaşamış öğretmenlerin katılmış oldukları projelerin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonelliklerine katkısının incelenmiştir.

Akyüz (2012), “Millî Eğitim Bakanlığı'nca Tamamlanmış Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Yönetici ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı'nın sonuçlandığı Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projeleri (Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi), bu projelerin karar ve uygulama aşamasında rol alan Türk ve yabancı yöneticilerin ve uzmanların görüşlerine göre amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik boyutlarında değerlendirilmiştir.”

Aydiner (2006), “Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması” isimli çalışmasında AB eğitim politikaları, eğitim programları ve projeler, Türkiye’de AB eğitim müktesebatına uyum konusunda yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların Türk eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ele almıştır.

Şahin (2021), “Okullarda ve Millî Eğitim Müdürlüğü’nün Ar-Ge Projeler Biriminde Yürütülen Eğitim Projelerinin Farklı Açılardan Değerlendirilmesi (Malatya ili Örneği)” isimli çalışmasında okullarda ve Millî Eğitim Müdürlüğünün AR-GE Projeler Biriminde yürütülen eğitim projelerinin tür ve yoğunluğunu tespit ederek; proje yürütme konusundaki istekliliği, karşılaşılan sorunları ve yürütülen projelerin okullara sağladığı kurumsal, sosyal, kültürel, eğitsel, ekonomik yarar ve yürütücülerin mesleki ve kişisel gelişimine katkılarını araştırmıştır.

Bayram (2021), “Özel Okullarda Yürütülen AB Eğitim Projelerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında özel okullarda yürütülen AB eğitim projelerinin ve Kovid-19 pandemisi sürecindeki dönüşümünü değerlendirmiştir.

Baydar (2021), “Uluslararası Büyük Ölçekli Eğitim Teknolojileri Projelerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında farklı ülkelerde uygulanmakta olan uluslararası eğitim teknolojileri projelerinin uygulandığı bölgelerdeki genel durumunu

ve etkililik ile verimlilik düzeyini, uygulamaya koyulduğu farklı ülkeler bağlamında değerlendirmektedir.

Yerli (2023), “Eğitim Sosyolojisi Perspektifinde Eğitimin İşlevi ve Sosyal Değişme Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmasında eğitim ile sosyal değişme sağlanabilir mi? veya sosyal değişme eğitimi değiştirebilir mi? sorularına verilen cevaplar etrafında sosyal değişme ve eğitim ilişkisi tartışılmaktadır.

Dinçer (2003) “Eğitimin Toplumsal Değişme Üzerindeki Gücü” adlı çalışmasında eğitim ve toplum ilişkisini ele almış, günümüzde eğitime yeni amaçlar ve işlevler yüklendiğini belirtmiştir. Eğitimin toplumsal değişim sürecinde etken mi olduğu yoksa hali hazırda devam eden süreçlerde edilgen bir görev mi üstlendiğini tartışmıştır. Eğitimin çok boyutlu bir olgu olduğu belirtilen araştırmada eğitimin tek başına süreçleri belirleyemeyeceği ifade edilmiştir.

Uçak ve Doğan (2020), “Eğitim: Bir Kitle İhya Aracı” adıyla yapmış oldukları araştırmada okulun faydalarından ve etkisinden bahsetmişlerdir. Çalışmada okulun bütün olumsuzluklarına rağmen alternatifsiz olduğu ve kitlelerin geleceğini şekillendiren en önemli kurum olduğu ifade edilmiştir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlilik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır. Kullanılan yöntem, ilgili projelerin değerlendirilmesi için gerekli teorik ve pratik araçları sağlamaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Merriam'a (2015) göre, nitel araştırmalarda felsefi temellere vurgu yapmak önemlidir. Merriam, nitel araştırmalarda epistemolojik açıdan dört ana tipolojiden bahseder: pozitivist/postpozitivist, yorumsamacı/yapılandırmacı, eleştirel ve postmodern/postyapısalcı yaklaşımlar. Bu yaklaşımlar arasında, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan ve fenomenoloji, etnografi, yorumsama, örtük kuram, natüralistik/nitel araştırma gibi türlere ayrılan yorumsamacı bakış açısı öne çıkar. Bu yaklaşım, felsefi olarak fenomenolojik bir perspektif sunar. Worthington (2013), fenomenoloji üzerine çeşitli tartışmalar olduğunu belirtirken, fenomenolojinin bir felsefi düşünce okulu olarak tüm nitel araştırmalara temel teşkil ettiğini vurgular.

Bu bağlamda, farklı biçimlerde tasarlanan nitel araştırmaların, gerçekliğin sosyal olarak inşa edilmesi ve bireylerin anlamlandırmalarının ortaya konmasına yönelik fenomenolojik bir perspektif sunduğu söylenebilir. Sosyal gerçekliklerin inşasında bireylerin yaşantılarını anlamlandırırken kullandıkları kavramlar büyük önem taşır. Bu kavramların anlamlandırılması, olguların tanımlanmasına ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesine katkıda bulunur. Husserl, bu sürecin bireylerin gerçeklikleri anlamlandırmasının bir paranteze alma durumu olduğunu belirtir (Bottomore & Nisbet, 2006; Neubauer, Witkop & Varpio, 2019). Ona göre, gerçeklikler ve düşünceler duyuşal yaşantılara dayanmaktadır (Akarsu, 1979). Husserl'in paranteze alma dediği olgu, bireylerin sosyal gerçeklikleri ifade etmek için kullandığı kavramlar ve bu kavramlara yükledikleri anlamlara ilişkin temaların ve kategorilerin ortaya konmasıdır. Akarsu'ya (1979) göre, düşüncelerin dile getirildiği sözcükler yalnızca nesneleri gösteren işaretler değil, aynı zamanda anlatımlardır. Bireylerin gerçekliğe ilişkin düşünce ve anlamlandırmalarını ifade ettikleri kavramlar, o gerçekliğin açıklanmasında yol gösterici rol oynar. Bu süreçte, sosyal gerçekliğin inşasında bireylerin anlamlandırmaları aracılığıyla tema ve kategorilerin ve bunlar arasındaki

ilişkilerin belirlenmesiyle fenomenlerin açıklanması sağlanır. Bu nedenle, sorularda ve sorgulamalarda bireylerin deneyim ve anlamlandırmalarına odaklanılmalıdır.

Bu araştırmada, yorumsamacı bakış açısıyla, bireylerin yaşantılarını anlatan kavramlar ve bu kavramların anlamlandırılması üzerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda, çalışma, gerçekliğin sosyal olarak inşa edildiği yorumsamacı perspektifi temel alır. MEB AB Eğitim Projelerinde görev almış öğretmenler, uzmanlar ve yöneticilerin projelerle ilgili deneyim ve gözlemleri, işlevselci bir bakış açısıyla derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın tasarımında, katılımcıların projelerle ilgili deneyimlerini ve gözlemlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amacıyla durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2014; Glesne, 2012). Bu çalışmada da IPA I, II ve III döneminde MEB AB Eğitim Projelerinde görev almış öğretmenler, uzmanlar ve yöneticilerin projelerle ilgili deneyim ve gözlemleri derinlemesine incelenmiştir.

Stake'e (2000; akt., Glesne, 2012) göre, durum çalışmaları üç farklı biçimde gerçekleştirilebilir: (1) gerçek durum, (2) araçsal durum ve (3) iş birlikli durum çalışması. Gerçek durum çalışması, bir durumun derinlemesine incelenerek daha iyi anlaşılmasını hedefler. Araçsal durum çalışması, belirli bir durumun içyüzünü kavramak veya bir genellemeyi oluşturmak amacıyla kullanılır. İş birlikli durum çalışması ise, araçsal durum tasarımının test edilmesine odaklanır. Bu araştırmada, yaşanmış bir durumun daha iyi anlaşılması amacıyla gerçek durum çalışması yapılmıştır.

Durum çalışmasının önemli özelliklerinden biri çalışılacak olan durumun sınırlandırılmasıdır (Merriam, 2015). Bu çerçevede araştırmacı, sınırlı bir bağlamda incelenecek olguya ilişkin derinlemesine bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla durum çalışmasının özellikleri büyük oranda sınırlandırılan durum tarafından belirlenmektedir. Bu çalışmada, IPA kaynaklı MEB AB Eğitim Projeleri olgusu bakanlık merkez teşkilatı özelinde sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede daha spesifik bir

birim belirlenerek, bu birime özgü olarak bireylerin projeler kapsamındaki deneyimlerine ve gözlemlerine ilişkin bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Durum çalışmalarında, incelenen durumu daha iyi anlamak için "nasıl" ve "neden" sorularına yanıt aranır ve bu sayede derinlemesine bilgi elde edilir. Bu süreçte, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak farklı veri kaynaklarına ulaşmak önemlidir (Saban & Ersoy, 2016). Bu çalışmada da MEB AB Eğitim Projeleri kapsamındaki deneyimler ve gözlemler, bireylerin perspektiflerinden hareketle incelenmiş ve projelerin eğitim kurumlarında yarattığı etkiler (neden) ile süreçlerin işleyişi (nasıl) derinlemesine analiz edilmiştir. Ayrıca, projelerin eğitim kurumlarının toplumsal işleyişine olan karmaşık etkilerini anlamak için öğretmenler, uzmanlar ve yöneticilerle görüşmeler yapılarak çeşitli veri kaynaklarına ulaşılmıştır.

Durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalara ilişkin (Yıldırım & Şimşek, 2011) olarak eldeki araştırmanın gerçekleştirilme süreci aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

1. Araştırma sorularının geliştirilmesi
2. Araştırma alt problemlerinin geliştirilmesi
3. Analiz biriminin saptanması
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi
5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
6. Verinin toplanması ve alt problemlerle ilişkilendirilmesi
7. Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması
8. Durum çalışmasının raporlaştırılması

Araştırma süreci, MEB AB Eğitim Projelerinin eğitim kurumunun toplumsal işleyişine ilişkin araştırma sorularının belirlenmesi ile başlamıştır. Buna bağlı olarak alt problemler geliştirilerek analiz birimi olarak MEB AB Eğitim Projeleri belirlenmiş ve çalışılacak durum, projelerde görev almış öğretmenler, uzmanlar ve yöneticiler olarak belirlenmiştir. Sonrasında araştırmaya katılacak bireylerin seçiminde karar verilen kriterlere göre veri kaynakları belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanarak alt problemlerle ilişkilendirilmiştir. Sonraki aşamada veriler analiz edilmiş ve son aşamada da araştırma raporlanmıştır.

Durum çalışmalarının kendine özgü belirli başlı özellikleri vardır: belirlilik, betimleme ve sezgisellik (Merriam, 2015). Belirlilik, belirli bir olay, program veya olguya odaklanmayı ifade eder; betimleme, çalışma sonucunda elde edilen bulguların zengin ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasını sağlar; sezgisellik ise okuyucunun, durum çalışması sayesinde incelenen olguyu daha iyi anlayarak yeni anlamlar çıkarabilmesi, deneyimlerini artırabilmesi veya bildiklerini doğrulaması anlamına gelir. Bu çalışmada da belirli bir olguya, yani MEB AB Eğitim Projelerinin etkilerine odaklanılmıştır.

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, MEB merkez teşkilatında öğretmen, uzman ve yönetici olarak görev yapmakta olan toplam 15 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların tercih edilmesidir (Patton, 2005).

Bu araştırmanın katılımcıları araştırmacı tarafından aşağıda belirtilen ölçütler doğrultusunda seçilmiştir.

- Bakanlık merkez teşkilatında öğretmen, uzman ve yönetici olarak görev yapmak,
- MEB'in AB IPA finansmanlı en az bir projesinde en az 1 yıl görev yapmış olmak.

Bu özelliklerinin ikisini aynı anda barındırmayan bireyler örneklemin dışında tutulmuştur. Ölçüt örnekleme kapsamında çalışma grubunun sayısı, 2007-2024 yıllarında MEB'in IPA finansmanlı bir veya daha fazla projesinde görev alan “yönetici”, “uzman” ve “öğretmen” olmak üzere toplam 25 kişi ile araştırmaya katılmaları için iletişime geçilebilmiştir. Bunlardan 15 görüşmeciyile görüşülmüş diğer 10 kişiye ise çeşitli nedenlerle ulaşılamamıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Sıra No.	Kodu	MEB'deki Görevi	Görüşme Tarihi ve Saati	Projelerdeki Görev Süresi	Projedeki Görevi	Görev Aldığı Proje Sayısı
1	KEU1A	Uzman	21.10.2024 10:00	8 Yıl	İzleme ve Değerlendirme, Ekip Üyesi.	3
2	KEU2H	Uzman	22.10.2024 10:00	6 Yıl	Satın Alma, Proje Hazırlama, İzleme ve Değerlendirme.	3
3	KDB3M	Daire Başkanı	23.10.2024 17:00	5 Yıl	Proje Uzman, Proje Direktörü, Proje Yöneticisi.	4
4	KUO4G	Öğretmen	24.10.2024 10:00	8 Yıl	Koordinatör, Ekip Üyesi	2
5	KUO5G	Öğretmen	28.10.2024 10:00	3 Yıl	Koordinatör, Ekip Üyesi	2
6	KSM6M	Şube Müdürü	29.10.2024 10:00	4 Yıl	Proje Koordinasyon Birimi Üyesi	2
7	KEU7F	Uzman	01.11.2024 10:00	8 Yıl	Proje Hazırlama ve Yürütme	4

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sıra No.	Görüşmecinin Kodu	MEB'deki Görevi	Görüşme Tarihi ve Saati	Projelerdeki Görev Süresi	Projedeki Görevi	Görev Aldığı Proje Sayısı
8	KEU8E	Uzman	04.11.2024 13:30	7 Yıl	İzleme ve Değerlendirme	3
9	KEU9S	Uzman	05.11.2024 13:30	15 Yıl	Proje Hazırlama, Proje Koordinatörü	4
10	KSM10M	Şube Müdürü	06.11.2024 10:00	5 Yıl	İzleme ve Değerlendirme	1
11	KUO11S	Öğretmen	07.11.2024 10:00	3 Yıl	Takım Lideri	1
12	KSM12S	Şube Müdürü	08.11.2024 13:30	3 Yıl	Koordinasyon Birimi Üyesi	1
13	KDB13G	Daire Başkanı	11.11.2024 17:00	4 Yıl	Koordinatör, Ekip Üyesi	1
14	KBO14R	Öğretmen	12.11. 2024 10:00	18 Yıl	Bütçe ve Finans Uzmanı	4
15	KEU15V	Uzman	15.11.2024 10:00	7 Yıl	Satın alma, İzleme ve Değerlendirme, Proje Hazırlama	3

(Tablo 4.1'in devamı)

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında öncelikle eğitim sosyolojisi, işlevselci kuram, eğitim projeleri, Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi ilişkisi, Avrupa Birliği ve Türkiye Adaylık sürecine ilişkin olarak alan yazındaki çalışmalar incelenerek, eğitim projelerinin eğitim kurumu ve eğitim kurumunun toplumsal işleyişindeki etkileri ve bireylerin proje çalışmaları sürecindeki deneyimlerini ortaya çıkarmaya dönük olarak görüşme formları hazırlanmıştır. Daha sonra projelerde aktif görev almış ve alanında doktora yapmış bir alan uzmanı ve yine alanında doktora yapmış bir dil uzmanından görüşler alınarak görüşme formları ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Bu haliyle projelerde görev almış bireylere yönelik görüşme formu toplam otuz sorudan oluşmuştur.

Sonrasında, görüşme formları kullanılarak projelerde görev almış iki birey ile ön uygulama yapılmıştır. Açık uçlu soruların sorulduğu görüşmelerde, birinci görüşme otuz beş, ikinci görüşme kırk beş dakika sürmüştür. Katılımcılardan izinler alınarak görüşmeler kayıt cihazı ile kaydedilmiş akabinde bu kayıtlar metin haline getirilmiştir. Ön uygulamada elde edilen görüşme kayıtları öncelikle araştırmacı tarafından dinlenerek eldeki görüşme formlarından çıkarılacak ya da eklenecek sorular belirlenmiştir. Daha sonra bir alan uzmanı eşliğinde kayıtlar tekrar incelenerek çıkarılması ya da eklenmesi düşünülen sorular üzerinde uzlaşmaya varılmış ve ön uygulama sonuçlarına ilişkin olarak görüşme formları gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Netice itibarıyla projelerde görev almış bireylere yönelik görüşme formu 5 başlık altında toplam 30 soru olacak şekilde oluşturulmuştur.

Toplanan verilerin analizi için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz, görüşme verilerinden ortaya çıkan temaları belirlemeyi ve bu temaların araştırmanın problem ve alt problemlerine nasıl cevap verdiğini anlamayı amaçlamaktadır. Verilerin analizinde işlevselci teori çerçevesinden yararlanılmıştır. Bu teorik yaklaşım, projelerin eğitim kurumunun toplumsal işlevlerini ve toplumsal yapı ile olan ilişkilerini anlamada rehberlik etmiştir. Özellikle Durkheim ve Parsons gibi düşünürlerin işlevselci görüşleri temel alınmıştır. Durkheim'a göre, eğitim toplumsal normların ve değerlerin aktarılmasında kritik bir rol oynar ve toplumsal düzenin

sağlanmasına katkıda bulunur (Durkheim, 2016). Parsons ise, eğitimin bireyleri toplumsal yapıya entegre eden ve sosyal düzenin devamlılığını sağlayan önemli bir kurum olduğunu vurgulamaktadır (Parsons, 1959). Bu çerçevede, projelerin eğitim kurumunun işlevlerini nasıl yerine getirdiği ve toplumsal yapıyla olan ilişkilerini anlamak için bu teorik görüşlerden yararlanılmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde katılımcılara ulaşmak için, MEB bünyesinde AB finansmanlı eğitim projelerinde görev almış öğretmenler, uzmanlar ve yöneticiler belirlenmiş ve bu kişilerle iletişime geçilmiştir. Araştırmacının kendisinin de MEB Bakanlık projelerinde görev almış olması büyük kolaylık sağlamıştır. Ancak bu süreçte çeşitli zorluklar yaşanmıştır. En büyük zorluk proje çalışanlarının şehir dışı, yurt dışı gibi hareketliliklerinin fazla olması ve yoğun iş temposundan dolayı belirlenen randevuların iptal edilmesi olmuştur.

Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılmaları sağlanmış ve görüşmeler için uygun zamanlar belirlenmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 45-60 dakika sürmüş ve bu süre zarfında katılımcıların projelerle ilgili deneyimlerini ve değerlendirmelerini ayrıntılı bir şekilde paylaşmaları sağlanmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde bazı katılımcıların üzerinden zaman geçtiği için proje süreçlerine ilişkin yaşantıları fazla hatırlamadığı görülmüştür. Bu durumlarda fazladan sonda sorular ile o süreçteki yaşantıların hatırlatılmasının sağlanmasına çalışılmıştır.

Görüşme kayıtlarını yapmak üzere ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde kayıt cihazlarının kullanımı ile ilgili bilgi verilip, onayları alınmıştır. Sadece 3 katılımcı görüşmenin sesli kayıtlarına izin vermediği için ilgili kayıtlar yazılı hale getirildikten sonra sesli kayıtları silinmiştir.

Araştırmacı, mülakatlar tamamlandıktan hemen sonra notlarını gözden geçirmiştir. Bu süreçte, mülakat esnasında tutulan notlar incelenmiş ve eksik kalan noktalar varsa hızla tamamlanmıştır. Bu yöntem sayesinde unutulması muhtemel bilgiler hemen kaydedilerek bilgi kaybı önlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin toplanmasında veri doyumuna ulaşmak kritik bir öneme sahiptir (Merriam, 2015). Araştırmanın başında katılımcı sayısı 25 olarak belirlenmiş ancak 15 kişiye

ulaşılmıştır. Her yeni katılımcıda veri doyumuna ulaşıp ulaşılmadığı alan uzmanlarının da desteğiyle değerlendirilmiştir. Bu şekilde, mülakatlarda belirli bir noktadan itibaren aynı ya da benzer verilerin tekrar ettiği görülmüş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Tematik analiz, araştırma verilerindeki temaları analiz etmek ve raporlamak için kullanılan bir yöntemdir. Teorik perspektiften araştırmacıya özgür bir alan açar ve araştırmacının daha esnek olabilmesini sağlar (Braun ve Clarke, 2006). Bu yöntem, katılımcıların deneyimlerini ve yükledikleri anlamları aktaran bir yöntem olarak kullanılabileceği gibi, benzer şekilde deneyimlerin toplumsal söylemi ne şekilde etkilediğini de inceleyebilir. Veriler Braun ve Clarke'ın (2006) önermiş olduğu altı aşamada analiz edilmiştir. Aşamaların içeriği Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tematik Analizin Evreleri	Aşama Süreç Açıklaması
1. Verilere ilişkin bilgi sahibi olunması	Verinin deşifre edilmesi (gerektiğinde), verinin tekrar tekrar okunması, ilk fikirlerin not edilmesi.
2. İlk kodların oluşturulması	Tüm veri seti boyunca verinin dikkat çeken özelliklerinin sistematik bir şekilde kodlanması, her bir kodla alakalı olan verilerin bir araya toplanması.
3. Temaların araştırılması	Kodların potansiyel temalar altında toplanması, tüm verilerin ilişkili oldukları olası temaların altında toplanması.
4. Temaların gözden geçirilmesi	Temaların, kodlanmış veri içeriğiyle (1. Düzey) ve tüm veri setiyle (2. Düzey) uyumunun kontrol edilmesi, analize ilişkin tematik 'haritanın' oluşturulması.
5. Temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi	Her temaya ait özelliklerin sadeleştirilmesi ve analizde anlatılan hikâyenin bütününe tanımlanması için analize devam edilmesi, her bir temanın açık bir şekilde tanımlanması ve isimlendirilmesi.
6. Raporun hazırlanması	Analiz için son fırsat. Somut, çarpıcı ve inandırıcı doğrudan alıntı örneklerinin seçilmesi, kodlanan veri içeriklerinin son kez analiz edilmesi, analiz sonuçlarının araştırma sorusu ve alan yazınla tekrar ilişkilendirilmesi, analizin akademik bir dille raporlaştırılması.

Tablo 4.2. Tematik Analiz Süreci

Tablo 4.2'de gösterildiği gibi, ilk olarak verilerin (mülakat kayıtlarının) toplanması ve yazıya aktarılması gerçekleştirilmiştir. Bu adımın ardından, araştırmacı tarafından yazıya geçirilen metinlerin ilk okuması yapılmıştır. İlk okuma sırasında, sayfaların kenarına taslak kodlamalar olarak adlandırılacak basit kodların notları alınmıştır. Daha sonra verilerin ikinci okuması yapılmış ve bu süreçte taslak kodlar gözden geçirilmiş, yeni kodlar varsa eklenerek kodlar kesinleştirilmiştir. Bu aşamada, bir alan uzmanından eş kodlayıcı olarak destek alınmış, onun da iki örnek mülakatı okuyarak araştırma alt problemleri doğrultusunda kodlar ve temalar çıkarmaları sağlanmıştır.

Ardından, araştırmacı ve diğer alan uzmanı bir araya gelerek çıkarılan kodlar üzerinde çalışmışlardır. Bu süreçte, araştırmacı ve alan uzmanı örnek mülakat metinlerini okuyup kendi kodlamalarını yapmış ve daha sonra bir araya gelerek her kod üzerinde tartışmışlardır. Bu tartışmalar sonucunda kodlar üzerinde uzlaşa sağlanmış ve sonraki aşamada kodlardan temalar elde edilerek araştırmacının alt problemlerinin uyumu kontrol edilmiştir.

4.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde, 9 yıl öğretmenlik ve 12 yıllık Eğitim Uzmanlığı deneyimine sahiptir. 2009 yılından itibaren Bakanlık uhdesinde yürütülen Dünya Bankası, Avrupa Birliği finansmanlı çeşitli uluslararası projelerin bilgi işlem, satın alma, izleme ve değerlendirme bölümlerinde görev almış ayrıca Şanlıurfa'da çeşitli kurumlar ve Mardin, Adıyaman, Gaziantep ile Şanlıurfa'dan dört üniversite ortaklığıyla göç olgusuna yönelik "Farklıyız Aynıyız" isminde Avrupa Birliği finansmanlı Erasmus + projesinin hazırlanması ve yürütülmesinde aktif görev almıştır. Bu yönüyle araştırma sürecinde araştırmacının tasarlanması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırılması konusunda proje ve eğitim süreçlerindeki deneyimi önemli güçlü yanlarından birisidir.

Araştırmacı, katılımcılarla gerçekleştirilen ön görüşmelerde, sürecin yönetiminde onların görüş ve taleplerine yüksek öncelik vermiştir. Bu kapsamda, görüşmelerin tarih ve saatini katılımcıların tercihiyle bırakmıştır. Ayrıca, görüşmelerin olumlu bir atmosferde gerçekleşmesi için katılımcılarla iletişimde daha samimi ve içten bir tutum benimsemiştir.

Katılımcılara, görüşme esnasında paylaştıkları bilgilerin yalnızca araştırmacı ile aralarında kalacağı güvencesi verilmiş ve dilediklerinde ses kayıtlarının kendilerine sunulabileceği ifade edilmiştir. Verilerin akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacağı belirtilerek, kişisel bilgilerini (ad soyadı, telefon numarası veya diğer özel bilgiler) paylaşmamaları konusunda bilgilendirilmiş ve bu yolla araştırmacı ile katılımcılar arasında güven bağı oluşturulmaya çalışılmıştır.

4.6. Geçerlik ve Güvenilirlik

Analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, alan uzmanlarının desteği alınmış ve belirlenen temalar ile kodlar incelenmiştir (Bilgin, 2014). Araştırmacı, bu bağlamda bir alan uzmanını eş kodlayıcı olarak görevlendirmiştir. Eş kodlayıcıyla iki görüşmenin tam metni ile araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri sunulmuş, bu metinler üzerinden kodlar ve temalar çıkarmaları istenmiştir. Ardından, araştırmacının ve eş kodlayıcının belirlediği kodlar ve temalar bir araya getirilip değerlendirilmiştir. Ortak kodlar üzerinde mutabakat sağlanmış, farklı kodlar üzerine tartışmalar yapılarak gerektiğinde tekrar okumalar gerçekleştirilmiş ve ortak kodlara ulaşılmıştır. Bu yöntemle, verilerin çift kodlamaya tabi tutulması çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır. Eş kodlayıcıyla yapılan kodlama işleminin örneği Ek 2'te sunulmuştur.

Araştırma sürecinin ve analizlerin güvenilirliğini artırmak amacıyla, belirlenen tema ve kodlara ilişkin görüşme kayıtlarından ayrıntılı örnek ifadeler sunulmuştur. Ayrıca, bu örnek ifadeler ışığında araştırma bulgularının derinlemesine incelenmesi yapılarak, çalışmanın inandırıcılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Verilerin toplanması sırasında alınan gözlem notları da incelenmiş ve detaylı bir şekilde analiz edilmiştir, bu sayede verilerin derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır. Veri analizi sürecinde, sadece söylenene odaklanılmamış, aynı zamanda söylemlerin alt metinleri ve alt metinler (söylenmeyenler) de dikkate alınarak bütüncül bir analiz gerçekleştirilmiştir (Çakır, 2014). Ayrıca, elde edilen bulgular, görüşmelerden alınan metinlerle desteklenmiş ve bu şekilde çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Ayrıca, veri çeşitliliği sağlamak üzere öğretmen, uzman ve yöneticiden veri toplanmıştır (Silverman ve Marvasti, 2008). Araştırma süreci detaylı bir şekilde açıklanmış, veri toplama aşamasından sonra analiz sürecinde alan uzmanının desteğiyle meslektaş doğrulaması yapılmıştır (Long ve Johnson, 2000). Bu yöntemle, bağımsız bir göz tarafından kontrol sağlanmış ve olası farklı bakış açıları elde edilmiştir. Bu yaklaşımlar, araştırmanın geçerliliğini artırmak için kullanılmıştır.

Araştırmacının kendi bakış açısını ifade etmesiyle (Long ve Johnson, 2000), araştırma süreci daha nesnel bir şekilde yürütülmeye çalışılmıştır. Griffiths (1998) ise, araştırmacı ile görüşülen kişiler arasındaki sözsüz iletişim, güven, pozisyon gibi farklılıkların süreci etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, bu unsurların da

görüşme sürecinde dikkate alınması ve görüşme verilerinin toplanması ile analizinde bu faktörlerin etkilerinin ortaya konulmasının, araştırmanın geçerliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan, bir araştırmanın güvenilirliği için görüşme kayıtlarının veya metinlerin uzunluğu, ses kayıtlarının yeterliliği, analiz edilebilirliği ve içeriğin doğruluğu gibi konular büyük önem taşır (Perakyla, 2004). Bu doğrultuda, bu çalışmada özellikle görüşme formlarının ön uygulamasının yapılmış olması, toplanan verilerin hem görüşme formlarının geçerliliğini sınamak hem de verilerin kalitesine dair ön bilgiler elde etmek açısından kritik öneme sahiptir.



5. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları alt problemlerle uyumlu bir şekilde verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Problem: Projelerin, Türk Eğitim Sistemindeki Kalite ve Erişilebilirlik Üzerindeki Genel Etkilerine Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde projelerin, Türk Eğitim Sisteminde kalite ve erişilebilirlik bağlamındaki etkileşimlerine dair katılımcı görüşleri analiz edilerek kapsamlı bulgular elde edilmiştir. Analizler kapsamında elde edilen temalar ve kodlara ait sıklık durumunu tasvir eden kod bulutu görseli Şekil 5.1’de verilmiştir.



Şekil 5.1. Birinci Alt Problem Bulgularına Ait Kod Bulutu Görseli

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen verilere ait bulguların tematik analizi neticesinde Tablo 5.1’de gösterilen temalar elde edilmiştir.

Sıra	Temalar
1	Kırsal Kesimde Eğitime Erişim ve Kalitenin Artırılması
2	Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaştırılması ve Etkin Kullanımı
3	Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi
4	Öğrencilerin Öğrenme Materyallerine Erişmesinin Kolaylaştırılması

Tablo 5.1. Eğitimde Kalite ve Erişilebilirlik Bulgularına Ait Tema Bilgileri

5.1.1. Kırsal Kesimde Eğitime Erişim ve Kalitenin Artırılması

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023 Eğitim Vizyonu ve sonrasındaki politika metinlerinde, dezavantajlı bölgeler de dâhil olmak üzere her bireyin eğitime

erişimini kolaylaştırmayı ve kaliteyi iyileştirmeyi hedeflediğini vurgulamaktadır (MEB, 2018). Buna rağmen, TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verileri kırsal bölgelerde okullaşma oranlarının kentsel alanlara kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2021). İşlevselci kuram ışığında, bu durum hem toplumsal hem de ekonomik açıdan “sistemin bütüncül işleyişini” zora sokmaktadır. Eğitimde kalitenin yükseltilmesi için, kırsal bölgelerde okul fiziki altyapısının geliştirilmesi, öğretmenlerin sürekli mesleki destek alması ve teknolojik imkânların artırılması önem arz eder (UNESCO, 2018).

Kırsal Kesimde Eğitime Erişim ve Kalitenin Artırılması teması, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim kalitesine ve eğitim olanaklarına erişim düzeylerine odaklanmaktadır. AB projelerinin bu bölgelerdeki eğitimde ne gibi değişiklikler yarattığı ve bu değişikliklerin öğrencilerin ve toplumun genel olarak nasıl etkilediği incelenmektedir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri analiz edildikten sonra, bu tema ile ilgili en sık tekrarlanan ve önemli görünen altı kod belirlenerek Tablo 5.2’de gösterilmiştir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Eğitim materyalleri	12
2	Eğitime erişim	10
3	Eğitimin kalitesi	13
4	Kız çocuklarının eğitimi	11
5	Teknoloji ve altyapı	7
6	Fırsat eşitliği	13

Tablo 5.2. Kırsal Kesimde Eğitime Erişim ve Kalitenin Artırılması Teması Kod Frekans Dağılımı

5.1.2. Eğitim Materyalleri

Durkheim (1956) ve Parsons (1959) toplumu eğitim, ekonomi, aile, yerel yönetimler vb. farklı kurumların karşılıklı ilişkiler ve etkileşimleri yoluyla bütünleşik bir sistem olarak ele alırlar. Bu çerçevede, kaliteli ve çeşitli öğrenme materyallerinin sağlanması, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak bilgiye erişimlerini kolaylaştırır ve öğrenme motivasyonunu artırır.

Projeler kapsamında sağlanan gelişmiş eğitim materyallerinin, özellikle kırsal bölgelerdeki dezavantajlı grupların eğitim kalitesini artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

“Avrupa Birliği’nin finanse ettiği projelerin temel amaçlarından biri dezavantajlı kesimlerdeki çocukların eğitime odaklanmaktır. Bu bağlamda hazırlanan tüm projeler, kırsal bölgelerde eğitimin kalitesini ve erişimini olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca, kırsal kesimdeki eğitim kurumlarının materyal eksiklikleri vardı. Bu noktada, materyallerin sağlanmasında özellikle eğitim teknolojileri alanında sağlanan materyaller, çocukların ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynamıştır.” (KEU8E)

Ancak elde edilen materyallerin geniş ölçekli uygulama eksikliğinin, projelerin uzun vadeli etkilerinin ortaya çıkmasını engellediğini göstermektedir. Bu durum, Merton’un (1968) gizil disfonksiyon kavramı ışığında, sisteme entegre edilemeyen yeniliklerin beklenen işlevi yerine getirememesine yol açabilir.

“Projeler ağırlıklı olarak pilot bölgelerde uygulandı ve önemli sonuçlar elde edildi. Ancak, üretilen materyallerin Türkiye geneline yaygınlaştırılmaması nedeniyle etkisi sınırlı kaldı.” (KBO14R)

Sonuç olarak, eğitim materyallerinin çeşitliliği ve kalitesi, işlevselci kuramın öngördüğü şekilde, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek eğitim sisteminin ekonomik alt sistemle uyum içinde çalışmasına katkı sağlamaktadır. Ancak, materyallerin yaygınlaştırılmaması ve projelerin pilot ölçekle sınırlı kalması, bu olumlu gelişmelerin ülke genelinde sürdürülebilir etkiler yaratmasını zorlaştırmaktadır.

5.1.3. Eğitime Erişim

Eğitime erişimin sınırlı olduğu toplumlarda, bireylerin toplumsal rolleri üstlenmesi ve ekonomik gelişmeye katılımı engellenebilir. Bu durum, toplumun bütüncül yapısı içinde işlev kayıplarına yol açarak genel refah seviyesini düşürebilir (Merton, 1968). Kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin eğitim olanaklarına fiziksel olarak ulaşabilmeleri, eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal adalet açısından temel önem taşır.

İşlevselci kurama göre eğitim, toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında ve nesiller arası değer aktarımında merkezi bir kurumdur (Durkheim, 1956). Bu bakış açısı, “eğitime erişim” meselesini sadece bireysel fırsat eşitliği bağlamında değil, aynı zamanda toplumun sürdürülebilirliği ve istikrarı açısından da ele almaktadır (Parsons, 1959). Bu çerçevede, eğitim projeleri, eğitime erişimi artırmada önemli bir görev üstlenerek, toplumun genel istikrarına ve verimliliğine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar, projelerin doğrudan etkileşim yoluyla eğitim erişimini iyileştirdiğini vurgulamaktadır.

“Eğitim kalitesi oldukça geniş bir kavram, ancak erişim açısından projelerin daha somut katkılar sunduğunu söyleyebilirim. Özellikle öğrencilere veya ailelere doğrudan

ulaşabilen projelerin, bölgedeki eğitim olanaklarına erişimi artırdığını ve aynı zamanda öğrencilerin kendilerine değer verildiğini hissetmelerini sağladığını gözlemledim.”(KEU7)

Yerel düzeyde gerçekleştirilen projelerin, öğrencilerin ve ailelerin farklı bilgi ve deneyimlere ulaşarak eğitim perspektiflerini zenginleştirdiğini göstermektedir.

“Hakkâri’den bir tane örnek vereyim: Hakkâri’de bir dağ köyünde bir demokratik katılımı ilgili bir proje yaptık. Yani küçük bir dağ köyünde birçok Avrupa Birliği uzmanıyla görüşme fırsatı buldular, dünyaya bakışları değişti.” (KEU1A)

Öte yandan, kırsal bölgelerdeki kaynak eksikliği ve öğretmen yetersizliğinin, Durkheim’ın 'anomi' kavramı ışığında toplumsal düzeni zedeleyerek eğitim sisteminin işlevlerini tam anlamıyla yerine getirmesini engellediğine işaret eder.

“Kırsal bölgelerde okul yapımı konusunda önemli başarılar elde edildi. Ancak öğretmenlerin yeterli eğitimi almaması ve kırsal bölgelerdeki düşük gelir seviyesi nedeniyle öğrencilere yeterli destek sağlanamaması, projelerin eğitim kalitesi ve erişimi üzerinde beklenen etkiyi yaratmamasına neden oldu.” (KBO14R)

Eğitime Erişim kodu, kırsal bölgelerde eğitim imkanlarının artırılmasının, hem bireylerin eğitim süreçlerine katılımını destekleyerek hem de toplumsal bütünleşmenin sağlanmasına katkıda bulunarak kritik bir işlev gördüğünü ortaya koyar. Ancak, projelerin yerel uygulama kapsamının sınırlı olması, öğretmen kalitesinin yetersizliği ve maddi desteklerin eksikliği gibi etmenler, eğitimde beklenen uyum ve düzenin tam olarak sağlanmasını engelleyebilmektedir.

5.1.4. Eğitimin Kalitesi

İşlevselci perspektif, eğitimin kalitesinin yüksek olmasının toplumun bütüncül işleyişi açısından kritik bir role sahip olduğunun altını çizer. Merton’un (1968) vurguladığı gibi, kurumların belirgin ve örtük işlevlerini başarıyla yerine getirebilmesi, o kurumların kendi iç dinamikleri kadar toplumsal beklentileri de karşılmasına bağlıdır. Dolayısıyla, eğitimin kalitesini artırmaya yönelik her adım, sosyal sistemin istikrarına ve bireylerin toplumsal rolleri üstlenme becerilerine olumlu yönde katkıda bulunur (Parsons, 1959; Merton, 1968). Bu bağlamda, kırsal kesimler başta olmak üzere eğitim kalitesini artırmaya yönelik proje girişimleri, eğitimde kalitenin artırılmasını ve her öğrencinin nitelikli öğrenme deneyimlerine ulaşabilmesine ve toplumsal uyumun desteklenmesine hizmet eder. Kırsal alanlarda mevcut eğitim eksikliklerinin, erken müdahale ile aşılabileceğini ortaya koyar.

“Kırsal bölgelerdeki okullarımızın genellikle fiziki imkanları ve öğretmen kalitesi açısından dezavantajlı olduğunu hepimiz biliyoruz. Bu sayede, kırsal kesimdeki çocuklar

da erken çocukluk eğitime daha fazla erişebiliyor ve daha iyi eğitim ortamlarında öğrenim görebiliyorlar.” (KDB13G)

Öte yandan kırsal bölgelerde gerçekleştirilen uygulamaların, eğitim materyali ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesiyle doğrudan eğitim kalitesini yükselttiğini göstermektedir.

“Kırsal bölgelerde eğitim kalitesine yönelik projelerin etkisi olduğunu düşünüyorum. Genellikle bu pilot iller arasında kırsal bölgeler de yer alıyor ve burada eğitimler gerçekleştiriliyor. Bu nedenle, projelerin kırsal bölgelerde eğitim kalitesini artırma konusunda önemli bir katkısı olduğunu düşünüyorum.” (KUO5G)

İşlevselci kuramın öngördüğü toplumsal işlevsellik ilkesine göre, bu tür müdahaleler, eğitim alt sisteminin eksikliklerini gidererek toplumsal bütünlüğe katkı sağlamaktadır. Ancak, projelerin pilot ölçekli uygulanması ve yaygınlaştırma mekanizmalarının yetersizliği, elde edilen kazanımların kalıcı etki yaratmasını engelleyebilmektedir (MEB, 2019; UNESCO, 2020).

5.1.5. Kız Çocuklarının Eğitimi

Uluslararası kuruluşların raporları da kız çocuklarının eğitiminin, kadın istihdamından aile sağlığına, toplumsal cinsiyet eşitliğinden ekonomik kalkınmaya kadar geniş bir etki alanına sahip olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2020). Kız çocuklarının eğitime erişiminin artırılması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve kadınların topluma daha aktif katılımının desteklenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. İşlevselci kurama göre eğitim, yalnızca bireylerin bilgi ve beceri kazanmasını değil, aynı zamanda toplumun bütünleşmesini ve normların nesilden nesile aktarılmasını amaçlayan temel bir kurumdur (Durkheim, 1956). Bu çerçevede kız çocuklarının eğitimi, toplumsal rollerin adil ve dengeli bir biçimde üstlenilmesi bakımından kritik önem taşır. Bu çabalar toplumsal bütünlüğü korumak ve sosyal sistemin sağlıklı biçimde sürdürülmesini desteklemek açısından vazgeçilmezdir. Uygulamaların kırsal alanlarda kız çocuklarının okullaşma oranlarını artırmaya yönelik somut sonuçlar ürettiğini ortaya koymaktadır.

“Evet, projelerin kırsal bölgelerde eğitim kalitesini artırdığını ve erişimi de hızlandığını düşünüyorum. Bakanlığın özellikle kız çocuklarına yönelik gerçekleştirmiş olduğu AB finansmanlı projeler, dezavantajlı bireylerin eğitim fırsatlarını genişletmede etkili olmuştur. Ayrıca, eğitim hizmetlerinin köy, kasaba ve kırsal bölgelere daha fazla yayılması, bu bölgelerdeki eğitim kalitesinin artmasına katkıda bulunmuştur.” (KSM10M)

Buna ek olarak AB finansmanlı projelerin, bölgesel düzeyde kız çocuklarının eğitimine yönelik olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

“AB destekli projeler, özellikle kırsal bölgelerde ciddi bir fark yaratmıştır. Örneğin, ‘Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi (KEP)’ kapsamında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki pilot illerde kırsal yerleşimlerde kız öğrencilerin okullaşma oranı yükseldiği proje raporlarına yansımıştır.” (KEU8E)

Bu bulgular, işlevselci kuramın öngördüğü toplumsal bütünleşme ve cinsiyet rollerinin dönüşümü açısından kız çocuklarının eğitime entegrasyonunun önemini desteklemekte, ancak projelerin sürdürülebilirlik ve yaygınlaştırma mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekliliğini de işaret etmektedir.

5.1.6. Teknoloji ve Altyapı

Teknoloji ve altyapı, yalnızca eğitim etkinliklerinin yürütülmesi bakımından değil, aynı zamanda toplumsal sistemin işleyişini destekleyen önemli bir araçtır. Bunlarda meydana gelebilecek yetersizlik toplumsal iş bölümündeki dengeyi sekteye uğratabilir ve bireylerin eğitim sistemi içindeki fırsatlardan eşit şekilde yararlanmasını engelleyebilir. Dolayısıyla, altyapı eksikliklerini gidermeye yönelik her adım, toplumun bütüncül işleyişini korumak ve gelecekteki kuşakları daha donanımlı hale getirmek açısından kritik kabul edilir.

Eğitimde teknolojinin kullanımı, bireylerin hızla değişen dünyaya uyum sağlamalarını ve işlevsel toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bilgi ve becerilere erişimlerini artırmayı hedefler. İşlevselci kuramın vurguladığı gibi, eğitim sistemi ile ekonomik ve sosyal alt sistem arasında sağlanacak uyum, teknolojik araçlar ve altyapı yatırımlarıyla güçlendirilebilmektedir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu bağlamda, somut örneklerle desteklenen teknolojik uygulamalar, öğrencilerin deneyimsel öğrenme süreçlerini daha interaktif ve kalıcı hale getirmektedir.

“...proje kapsamında fizik, kimya ve biyoloji laboratuvarları kurduk. Bu laboratuvarlar sayesinde fizik ve biyoloji dersleri, öğrencilerin deneyler yaparak, yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak daha kaliteli hale geldi.” (KEU15V)

Buna ek olarak teknolojik altyapı yatırımlarının eğitim süreçlerini daha etkileşimli ve verimli hale getirerek, öğrencilerin toplumsal ve ekonomik yetkinliklerini geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

“Kesinlikle, teknolojinin eğitim alanına entegrasyonu son derece önemli ve etkileyici bir gelişme. En son yine bizim MEB olarak yaptığımız bir projede kurulan sanal gerçeklik laboratuvarlarının eğitime etkisi yine tartışılmaz.” (KSM6M)

Bu bulgular, teknolojinin eğitimde kullanılması yoluyla işlevselci kuramın öngördüğü toplumsal dayanışma ve sistem uyumunu destekleyici işlevlerin yerine getirilebileceğini doğrulamaktadır. Ancak, bu teknolojik uygulamaların sürdürülebilir

etkiler yaratabilmesi için, düzenli güncelleme ve bakım çalışmalarının da ihmal edilmemesi gerekmektedir (UNESCO, 2020; OECD, 2019).

5.1.7. Fırsat Eşitliği

Toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında eğitim kurumu temel bir rol oynar. Eğitimde fırsat eşitliği, toplumun tüm kesimlerinin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmesini ve bu sayede toplumsal entegrasyonun sağlanmasını hedefleyen temel işlevselci ilkelere dayanmaktadır (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu perspektifte, fırsat eşitliği hem bireylerin potansiyellerini geliştirmesi hem de toplumsal sistemin sürdürülebilir biçimde işlemesi bakımından kritik görülmektedir. AB projelerinin, özellikle kırsal bölgelerde eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik çalışmalarının, bu ilke ile uyumlu olduğu görülmektedir.

“Bakanlığın 81 ilde 922 ilçede faaliyet gösterdiğini düşünürsek, dezavantajlı bölgelerde kırsal bölgelerde etkisi olduğunu düşünebiliriz. Projelerde de o kırsal bölgedeki; özellikle okullara etkisi anlamında pilot bölgeler seçiliyor. Bu pilot bölgeleri seçerken de özellikle dezavantajlı bölgeleri seçmek gerekir. Çünkü kırsaldakilere merkezdekilerden daha az ulaşılabilir. Merkezdekiler çok kolay ulaşılabilir ama kırsal bölgelerdeki ev öğrenci, öğretmen, okullar, idareciler, yöneticiler daha az ulaşılabilir olduğu için bunlara ulaşmak çok daha kıymetli ve etkisi de tabii ki merkezlerinden daha fazla oluyor.” (KSM6M)

Yine projelerin kırsal bölgelerde eğitim materyali ve hizmet temini yönündeki olumlu katkılarına vurgu yapılmaktadır.

“Projelerde kırsal bölgelerde malzeme alımı veya hizmet alımı gibi çalışmalar gerçekleştiriyoruz. Ayrıca, bu projeler sayesinde çocuklar kendi kırsal bölgelerinden çıkıp başka bölgelere gittiklerinde farklı kültürleri ve dünya görüşlerini daha iyi anlama fırsatı bulurlar.” (KEU2H)

Diğer taraftan projelerin dar kapsama alanı ve yaygınlaştırma eksikliği nedeniyle, kırsal kesimdeki öğrencilerin şehirdeki öğrencilerle eşit eğitim fırsatlarına ulaşmasının engellenebileceğini ve toplumsal eşitsizliği derinleştirebileceğini ortaya koymaktadır.

“Fırsat eşitliği çok geniş bir kavram. Bu projeler genellikle dar bir çevrede uygulandıktan sonra yaygınlaştırılmadığı için eğitimde gerçek bir fırsat eşitliği sağlanamadı. Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda yeterli takibi yapamadı.” (KBO14R)

Bu bulgular ışığında, kırsal bölgelerde eğitim kalitesi ve erişiminin artırılması, eğitim sisteminin tüm bireylere eşit fırsatlar sunmasına ve toplumsal entegrasyonun desteklenmesine yönelik işlevselci perspektifin temel ilkelerine uygundur. Projelerin bu yöndeki olumlu etkileri; eğitim materyalleri, eğitim kalitesi, teknolojik altyapı ve kız çocuklarının eğitimi gibi dezavantajlı grupların eğitim erişimini artırmaya yönelik uygulamalarla kendini göstermekte; ancak uygulamaların pilot ölçekte kalması ve

kurumsal takip mekanizmalarının yetersizliği, elde edilen olumlu kazanımların ülke genelinde kalıcı etkiye dönüşmesini zorlaştırabilmektedir.

5.1.8. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaştırılması ve Etkin Kullanımı

Durkheim (1956), toplumun devamlılığını sürdürmesi için her kurumun belirli fonksiyonları yerine getirdiğini öne sürer. Bu çerçevede eğitim, yalnızca bilgi ve beceri aktarımı yapmaz; aynı zamanda sosyalleşme, kültürel değerlerin aktarımı ve toplumsal bütünleşme gibi işlevlere sahiptir (Parsons, 1959). Teknolojinin yaygınlaştırılması ve etkin kullanımı, eğitim kurumlarının söz konusu işlevleri güncel ihtiyaçlara uygun biçimde yerine getirmesine yardımcı olur. Millî Eğitim Bakanlığı da okullarda teknolojik altyapının geliştirilmesi, öğretmen eğitimlerinin dijital boyutta desteklenmesi ve uzaktan eğitim imkanlarının yaygınlaştırılması gibi konulara öncelik vermektedir (MEB, 2018).

Bu tema, AB projeleri sayesinde okullarda teknolojinin ne kadar yaygınlaştığına, öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi eğitim süreçlerine nasıl entegre ettiğine ve bu entegrasyonun öğrenme deneyimini nasıl etkilediğine odaklanmaktadır.

Bu bağlamda katılımcı görüşleri analiz edildikten sonra, bu tema ile ilgili en sık tekrarlanan ve önemli görünen dört kod belirlenerek Tablo 5.3'te gösterilmiştir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Teknoloji entegrasyonu	13
2	Dijitalleşme	11
3	Eğitimde teknoloji kullanımı	12
4	Akıllı tahtalar	4

Tablo 5.3. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaştırılması Teması Kod Frekans Dağılımı

5.1.9. Teknoloji Entegrasyonu

Eğitimde teknoloji kullanımı, öğretim materyallerini zenginleştirmek ve öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmakla kalmaz; aynı zamanda bireyleri geleceğin dijital dünyasına hazırlayarak toplumsal iş bölümünün sağlıklı işlemesine katkıda bulunur. OECD (2019) raporları, teknoloji entegrasyonunun öğrenme çıktılarını iyileştirdiğini ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

Yine işlevselci perspektiften bakıldığında, teknolojinin eğitimde kullanılması bireylerin hızla değişen dünyaya uyum sağlamaları ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi

ve becerileri kazanabilmeleri açısından kritik bir role sahip olduğu görünür (Parsons, 1959). Teknolojik uygulamaların projeler aracılığıyla eğitim alanına entegrasyonunun hızlandığını ve bu sürecin sektörün dinamik yapısını destekleyerek öğrencilerin geleceğe yönelik niteliklerini artırdığını belirtmiştir.

“Projeler, özellikle son zamanlarda STEM eğitimi, robotik eğitimi, yeni teknolojiler ve yapay zekâ gibi alanlara yönelmeye başladı. Türkiye’de TÜBİTAK gibi kurumların güçlü olması ve Teknofest gibi etkinliklerin varlığı sayesinde, Avrupa Birliği projeleri de teknoloji ve eğitim hedeflerine odaklanıyor.” (KEU7F)

Yine teknolojik yeniliklerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecine entegrasyonunda önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

“Örneğin, görme engelli öğrencilere yönelik Braille Alfabesi gibi teknolojik çözümler, öğrencilerin eğitime daha kolay erişimini sağlıyor. Bu tür teknolojik cihazlar, öğrencilerin eğitim kalitesini artırırken aynı zamanda onların öğrenme hevesini de destekliyor.” (KUO11S)

Ancak teknolojik entegrasyonun bireysel adaptasyon hızındaki farklılıklar nedeniyle sistem içinde olası uyum sorunlarına da işaret etmektedir.

“Öğrenciler genellikle teknolojiye kolayca adapte olmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yeni teknolojilere karşı direnç gösterebildiği gözlemlenmektedir.” (KUO4G)

Bu durum, işlevselci kuramın öngördüğü; toplumun tüm üyelerinin yeni teknolojik uygulamalara uyum sağlamasının, eğitim sisteminin işlevselliği ve toplumsal entegrasyon açısından önemine vurgu yapar. Dolayısıyla, teknoloji entegrasyonu, eğitim sistemi ile ekonomik ve toplumsal alt sistem arasında köprü kurarak; bireylerin yeniliklere uyum sağlaması, bilgiye erişimi ve mesleki becerilerini geliştirmesi açısından kritik bir mekanizma sunmaktadır.

5.1.10. Dijitalleşme

Dijitalleşme, eğitim ortamlarının ve süreçlerinin dijital araçlar ve teknolojiler kullanılarak dönüştürülmesini ifade eder. İşlevselci kuram, toplumun çeşitli kurumları (eğitim, ekonomi, aile vb.) arasındaki koordinasyonun toplumsal düzen ve istikrarı sağlamada kritik olduğunu savunur (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu bağlamda, dijitalleşme, öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkili, verimli ve erişilebilir hale getirerek toplumsal entegrasyon ve bireylerin çağdaş bilgiyle donanmasını destekleyen önemli bir mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Dijitalleşmenin öğrencilere yönelik uygulamalı eğitim fırsatları yarattığını ve teknolojik becerilerin iş piyasasında rekabet avantajı sağladığını belirtmektedir. Bu

durum, eğitim kurumlarının, dijital araçların sunduğu yenilikler doğrultusunda toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi gereken bir işlevi yerine getirdiğini gösterir.

“Örneğin, ‘Digital Skill ID’ projesi, öğrencilere teknolojik beceriler kazandırmayı amaçlıyor. Bu projeler, öğretmenler aracılığıyla öğrencilere teknolojiye uyum sağlama ve dijital becerileri geliştirme fırsatı sunuyor. Aynı zamanda bu projeler, öğrencilerin gelecekte meslek edinmelerine de katkı sağlayabiliyor.” (KUO5G)

Diğer yandan dijitalleşmenin öğretmenler tarafından benimsenme sürecinin, eğitimde verimliliğin ve bireylerin sürekli gelişiminin sağlanmasına zemin hazırladığını ima etmektedir.

“Bu projeler zamanla dijitalleşmeyi ve dijital okuryazarlığı gerektirdiği için, öğretmenler ister istemez yeni dünya görüşlerine uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Öğretmenler, ‘ben değişmeliyim’, ‘ben bunu öğrenmeliyim’ gibi ifadelerle dijital dönüşüme adapte olma çabası içindedirler. Bu anlamda, projeler dijital dönüşüm sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır.” (KUO11S)

İşlevselci yaklaşıma göre, toplumun tüm üyelerinin teknolojik dönüşüme uyum sağlaması, toplumsal düzenin devamlılığı açısından önem taşır (Merton, 1968). Ancak, dijitalleşmenin sürdürülebilir etkisinin elde edilebilmesi için öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim ve yeterli altyapı desteğinin sağlanması gerekmektedir (OECD, 2019).

5.1.11. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Eğitimde teknoloji kullanımı, öğretmen ve öğrencilerin ders süreçlerinde ve ders dışı etkinliklerde teknolojik araçlardan faydalanarak öğrenme motivasyonunu artırmalarına, farklı öğrenme stillerine uygun ortamların oluşturulmasına ve 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır. İşlevselci kuram, toplumu çeşitli kurumların entegrasyonu ve etkileşimi yoluyla düzenleyen bütünsel bir sistem olarak görür; bu bağlamda, teknolojinin etkin kullanımı, eğitim alt sisteminin modernleşmesi ve toplumsal uyumun sağlanmasında önemli bir rol oynar (Durkheim, 1956; Parsons, 1959).

Teknolojik uygulamaların ancak öğretmen ve diğer eğitim paydaşlarının bu teknolojileri benimsemesi ve etkin bir biçimde kullanmalarıyla eğitimde istenen verimliliğin sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, eğitim sisteminin işlevsel bütünlüğünü destekleyen insan faktörünün önemine işaret eder.

“Sonuç olarak, eğitim projeleri, sadece teknoloji ve metotlarla değil, aynı zamanda bu yenilikleri aktaran ve uygulayan insan faktörüyle de başarılı olur. Bu iş birliği ve adaptasyon, eğitimde kaliteyi artırmak için kritik öneme sahiptir.” (KSM6M)

Ayrıca teknolojinin öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine entegre olması ve onların üretkenliklerini artırması yönündeki olumlu etkisi de ortaya konulmaktadır.

“Teknoloji sayesinde öğrencilerimiz artık sadece bilgiyi tüketen değil, aynı zamanda bilgiyi üreten bireyler haline geliyorlar.” (KEU2H)

İşlevselci yaklaşıma göre, eğitimde teknolojik dönüşüm, bireylerin toplumsal üretkenliğe katkılarını artırarak eğitim sisteminin genel işleyişine olumlu yansımalar sağlar (Merton, 1968). Ancak, bu dönüşümün kalıcı ve yaygın olabilmesi için sürekli mesleki gelişim programlarının ve altyapı yatırımlarının desteklenmesi gerekmektedir (OECD, 2019; UNESCO, 2020).

5.1.12. Akıllı Tahtalar

Eğitimde akıllı tahtaların kullanımının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimi artırmalarına ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha interaktif hale getirmelerine olanak tanımaktadır. Durkheim (1956) ve Parsons (1959) toplumsal kurumların karşılıklı etkileşim ve entegrasyonu yoluyla sistemin bütünlüğünü sağlamaya çalıştığını belirtirler.

Dijital teknolojilerin eğitim ortamına entegrasyonunun hem öğretmenlerin mevcut uygulamalarını geliştirerek hem de öğrencilere yeni öğrenme deneyimleri sunarak işlevselci perspektifte eğitim sisteminin verimliliğini artırdığı vurgulanmaktadır.

"Gelişen teknoloji, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmesine yardımcı oluyor. İşte bu projeler de bu dijital dönüşüm sürecinde önemli bir rol oynuyor. Öncelikle, öğretmenlerin klasik yöntemleri terk etmeden, dijital araçları kullanarak derslerini daha etkili hale getirebileceğini belirtmek gerekir. Akıllı tahtalar, uygulamalar ve diğer teknolojik araçlar, sınıf içi etkileşimi artırıyor ve öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunuyor." (KSM6M)

Ancak teknolojinin benimsenmesinde ortaya çıkan adaptasyon sorunlarının varlığı da işaret edilmektedir. Bu durum, işlevselci kuramın öngördüğü sistemin bütünlüğünün, yeni teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılmasıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koyar. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve teknolojik araçların kullanım becerilerinin artırılması, eğitim alt sisteminin ekonomik ve toplumsal uyumunu güçlendirecek kritik bir faktör olarak değerlendirilebilir (Merton, 1968; OECD, 2019).

"...öğretmenlerin yeni teknolojilere karşı direnç gösterebildiği gözlemlenmektedir. Örneğin, Türkiye genelinde akıllı tahtalar ve sınıflar oluşturulmasına rağmen, Bakanlık verileri bu tahtaların yetersiz veya hiç kullanılmadığını göstermektedir." (KDB3M)

Bu temaya yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğu, AB projeleri sayesinde okullarda teknolojinin yaygınlaştığını ve eğitim süreçlerine entegre

edildiğini belirtmiştir. Bu durum, Türk eğitim sisteminin dijitalleşme yolunda ilerlediğini ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasına katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi derslerde ve ders dışı etkinliklerde farklı şekillerde kullandıkları görülmektedir. Teknolojinin etkili kullanımı, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir, farklı öğrenme stillerine hitap edebilir ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bazı katılımcılar ise öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiye erişim ve kullanımında eşitsizlikler olduğunu belirtmiştir. Bu durum, dijital uçurumun kapanması ve tüm öğrencilerin teknolojiden eşit şekilde faydalanabilmesi için ek çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir.

Eğitimde teknolojinin yaygınlaştırılması ve etkin kullanımı, bireylerin hızla değişen dünyaya uyum sağlamaları ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazanmaları açısından işlevselci teori ile uyumludur. Teknoloji, öğrenme-öğretme sürecini daha etkili, ilgi çekici ve verimli hale getirebilir ve bireylerin toplumsal değişime ayak uydurmasına yardımcı olabilir.

5.1.13. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi

Uluslararası raporlarda, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişiminin hem kısa hem de uzun vadede öğrenme çıktılarına iyileştirdiğine vurgu yapılmaktadır (OECD, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı 'da öğretmenlerin mesleki gelişimini güçlendirmek için çevrimiçi ve yüz yüze hizmet içi eğitim programları düzenlemekte ve kariyer gelişim fırsatları sunmaktadır (MEB, 2018). İşlevselci kuramın bakış açısıyla, bu tür politikalar sadece öğretmenlerin bireysel yetkinliklerini değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşme ve eğitim sisteminin işlevselliğini de olumlu yönde destekler.

Bu tema, AB projelerinin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme, motivasyonlarını artırma ve yenilikçi yaklaşımları benimsemelerine olan etkisini incelemektedir.

Katılımcı görüşleri analiz edildikten sonra, bu tema ile ilgili en sık tekrarlanan ve önemli görünen beş kod belirlenerek Tablo 5.4'te gösterilmiştir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Hizmet içi eğitim	13
2	Öğretmen eğitimi	10
3	Mesleki yeterlilik	9
4	İş tatmini	6
5	Motivasyon	11

Tablo 5.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi Teması Kod Frekans Dağılımı

5.1.14. Hizmet İçi Eğitim

OECD (2019) raporları, hizmet içi eğitim programlarının öğretim kalitesini artırdığına ve öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. İşlevselci yaklaşım doğrultusunda bakıldığında, bu tür programlar öğretmenlerin bireysel kapasitelerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal kurumlar arasındaki uyum ve iş birliğinin, bireylerin gelişimine ve toplumsal düzenin sağlanmasına katkı sunar (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki gelişiminin, eğitim kalitesinin artırılması ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için kritik bir öneme sahip olduğu kabul edilir. AB projeleri kapsamında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin yeni teknolojilere ve öğretim yöntemlerine uyum sağlamasını hedefleyerek, eğitim sisteminin ekonomik ve sosyal alt sistemle entegrasyonunu güçlendirmektedir.

Bu eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki becerilerinin güncellenmesine ve böylece sınıf içi uygulamalarda inovatif yaklaşımların hayata geçirilmesine olanak tanıdığını göstermektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerinin projeler aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklendiği ve böylece eğitim uygulamalarının kalitesinin arttığı da vurgulanmaktadır.

“Öğretmenlere, yeni teknolojilerin ve öğretim yöntemlerinin nasıl kullanılacağına dair kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlendi.” (KEU15V)

“Bütün projelerde dört ana bileşen üzerinde durulur. Bu bileşenlerden biri müfredatın yenilenmesidir, diğeri eğitim materyalleridir ve önemli olanlardan biri de öğretmenlerin mesleki gelişimi için hizmet içi eğitimidir. Dördüncü bileşen ise eğitim materyali sağlamaktır. Projelerin temel amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermek olduğundan, bu kapsamda her türlü hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenir.” (KDB3M)

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin süreklilik ve yaygınlaştırma konusunda yaşanan eksikliklere de işaret edilmektedir.

“Projeler genellikle kısa süreli (en fazla üç yıl gibi) ve pilot bölgelerde uygulandığı için, öğretmenlerin sık sık tayin olması gibi nedenlerle süreklilik sağlanamadı. Verilen eğitimlerin ardından aynı öğretmenlere ulaşılabilmesi sorunlara yol açtı. Millî Eğitim Bakanlığı, projelerin bitiminden sonra proje kapsamında verilen eğitimlerin devamlılığını sağlayamadı.” (KBO14R)

Bu durum, işlevselci kuramın öngördüğü sistem sürekliliği ilkesine ters düşmekte; zira, sistemin stabilitesini sağlayacak olan öğretmenlerin mesleki gelişiminin, projelerin bitiminden sonra da sürdürülebilir olması beklenmektedir (Merton, 1968).

Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek eğitim sisteminin işlevsel uyumunu artırır ve toplumsal entegrasyonu sağlar. Ancak, projelerin kısa süreli pilot uygulamalarla sınırlı kalması ve eğitim faaliyetlerinin devamlılığının sağlanamaması, uzun vadeli etki yaratma potansiyelini azaltmaktadır. Bu nedenle, hizmet içi eğitimlerin sürdürülebilirliğinin ve ülke genelinde yaygınlaştırılmasının sağlanması için uzun vadeli stratejiler ve kurumsal politikaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

5.1.15. Öğretmen Eğitimi

İşlevselci kuram, toplumsal kurumların (eğitim, ekonomi, aile, yerel yönetimler vb.) karşılıklı etkileşimi yoluyla toplumun bütünleşik işleyişine katkı sunduğunu savunur (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu perspektifte, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, eğitim sisteminin işlevsel uyumunu ve toplumsal istikrarı sağlamak adına kritik bir unsur olarak değerlendirilir. AB projeleri kapsamında düzenlenen öğretmen eğitim programları; öğretmenlerin yeni teknolojilere ve eğitim metotlarına adaptasyonunu kolaylaştırmak, sınıf içi etkileşimi artırmak ve dolayısıyla öğrenci başarısını yükseltmek üzere tasarlanmıştır.

Bu eğitimlerin öğretmenlerin kendilerini güncel tutmalarına ve uygulamada daha başarılı olmalarına olanak tanıdığı belirtilmektedir.

“...projeler kapsamında gerçekleştirilen öğretmen eğitim programları, öğretmenlerin yeni teknolojilere ve eğitim metotlarına adaptasyonunu kolaylaştırmış, bu da sınıf içi etkileşimi ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemiştir.” (KSM12S)

Ayrıca bu tür projelerin hem ölçek hem de katılımcı sayısındaki artışın, öğretmenlerin mesleki gelişiminde somut ve ölçülebilir etkiler sağladığına işaret etmektedir.

“IPA fonları gibi büyük projeler de öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu projeler, Erasmus projelerinden daha zahmetli olsa da katılan öğretmenlere verilen eğitimlerin etkisi çok büyüktür. Orta büyüklükteki bu projelerde,

öğretmen eğitimi faaliyetlerine katılan sayının artması, etkinin de artmasına neden olmaktadır.” (KUO4G)

Öğretmenlerin mesleki gelişimi; eğitim sisteminin temel direncini oluşturan ve topluma bilgi aktarımını sağlayan önemli bir mekanizma olarak görülür. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi faaliyetlerinin sistem içinde süreklilik kazanması, eğitimde kalite ve verimliliğin artırılması açısından hayati önem taşımaktadır. Ancak, ele alınan projelerin uygulama süreçlerinde karşılaşılan zorluklar ve farklı kurumlar arasındaki koordinasyon eksiklikleri, bazı durumlarda eğitimde beklenen etkiyi tam anlamıyla ortaya koymayabilmektedir. Bu durum, işlevselci kuramın öngördüğü sistem sürekliliği ve entegrasyon prensipleri açısından, uzun vadeli stratejik planlamaların gerekliliğini ortaya koymaktadır (Merton, 1968).

5.1.16. Mesleki Yeterlilik

Toplumsal entegrasyon ve istikrarın sağlanmasında eğitim sistemi kilit bir araçtır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yetkinliklerinin gelişmesi, toplumsal bütünleşme ve eğitim kalitesinin artırılması için temel öneme sahiptir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu doğrultuda, AB projeleri kapsamında gerçekleştirilen öğretmen eğitim faaliyetleri ve yeni müfredat geliştirme çalışmaları, öğretmenlerin pedagojik becerilerini ve mesleki yeterliliklerini güçlendirmeye yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

“Projenin etkisi sadece yeni binalarla sınırlı değil. Aynı zamanda erken çocukluk eğitimi alanında öğretmen eğitimleri ve yeni müfredat geliştirme çalışmaları da yürütüldü. Bu eğitimler sayesinde öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin ve becerilerinin geliştirilmesi, çocukların gelişimine uygun öğrenme ortamları oluşturulması ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri hedeflendi. Bu çalışmalar, kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin de mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak eğitim kalitesinin artırılmasına önemli ölçüde destek oldu.” (KEU7F)

İşlevselci yaklaşım, öğretmenlerin mesleki gelişiminin yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda eğitim sistemindeki bütünsel işlevselliğin devamlılığı için de gerekli olduğunu savunur. Bu çerçevede, yenilenen müfredatlar ve hizmet içi eğitim uygulamaları, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili rehberlik edebilmesini, öğrenme süreçlerini destekleyebilmesini ve toplumsal değerleri aktarabilmesini mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla, mesleki yeterlilik çalışmalarının eğitim sisteminde sürekliliğin sağlanmasına ve toplumsal istikrarın korunmasına doğrudan katkı sunduğu söylenebilir (Merton, 1968).

5.1.17. İş Tatmini

İşlevselci kuram, toplumsal kurumların uyumlu bir bütün oluşturduğunu ve her birinin toplumun istikrarına katkı sağladığını savunur (Durkheim, 1956). Bu yaklaşıma göre iş tatmini, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve genel iş deneyimlerinin kalitesinin artırılması yoluyla, eğitim ortamında verimlilik ve toplumsal uyumun sağlanmasında kritik bir rol oynar. İşlevselci kurama göre, eğitim sistemi içindeki bireylerin iş tatminine sahip olmaları, sistemin genel işleyişine ve toplumsal istikrara olumlu katkılar sağlar (Parsons, 1959). Bu bağlamda, AB projeleri kapsamında gerçekleştirilen faaliyetler, öğretmenlerin yenilikçi eğitim ortamları ve donanımlı akademisyenlerle etkileşimleri sayesinde iş tatmininde artışa yol açmış; bu durum da öğretmenlerin motivasyonunu artırarak derslere daha istekli ve etkili bir şekilde katılmalarını sağlamıştır.

“Ayrıca projelerin, öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Rutinin dışına çıkıp farklı eğitim ortamları ve etkinlikler deneyimlemek, öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltir.” (KEU7F)

Yine projelerin öğretmenlere sağladığı konforlu çalışma ortamı ve yüksek kaliteli hizmet içi eğitimlerin, mesleki tatmini artırarak, uzun vadede öğretmen performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

“Öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmininde de bir artış gözlemlendi. Avrupa Birliği projelerinde faaliyetler 5 yıldızlı otellerde ve konforlu alanlarda gerçekleştirildiği için öğretmenler severek eğitimlere katıldı. Donanımlı akademisyenlerden eğitim aldıkları için de projelerden yeni bilgilerle ve motive olmuş şekilde döndüler ve bir sonraki eğitimi heyecanla beklediler.” (KSM12S)

Öğretmenlerin iş tatminindeki artış, AB projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişim ve motivasyonunu destekleyen yapıcı etkilerini ortaya koyarken, işlevselci teori perspektifiyle değerlendirildiğinde, bu artışın eğitim sisteminin verimli işlemesi ve toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir (OECD, 2019; Merton, 1968).

5.1.18. Motivasyon

Toplumdaki kurumlar arasındaki iş birliğinin ve etkileşimin bireylerin davranışlarını şekillendirir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu perspektifte, öğretmenlerin motivasyonu, eğitimin kalitesi ve sürdürülebilirliği açısından kritik bir faktör olarak değerlendirilir. Motive olmuş öğretmenler, sadece bireysel düzeyde değil, eğitim

sisteminin genel işleyişinde de pozitif bir etki yaratır; öğrencilerle kurulan etkileşim, onların öğrenme süreçlerine yansır ve toplumsal dayanışmayı güçlendirir.

Öğretmenlerin uluslararası deneyim kazanması ve bu sayede elde ettikleri geniş perspektifin, onların mesleki motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

“Ayrıca, AB projeleri sayesinde öğretmenlerimiz yurtdışında eğitim alma ve farklı ülkelerdeki okulları ziyaret etme fırsatı buluyorlar. Bu da onların vizyonlarını genişletiyor ve mesleki motivasyonlarını artırıyor.” (KDB13G)

Yine projelerin, öğretmenlerin öz güvenini, yeniliklere olan açıklığını ve sürekli gelişme arzusunu artırarak, eğitim sürecine yansıyacak nitelikli iş gücü ortaya çıkardığını göstermektedir.

“Bu projeler sayesinde öğretmenler başka bir dünya olduğunu fark ediyor. Eğitimde tekdüzeliğin olmadığını, daima yeniliklerin ve gelişmelerin olduğunu görüyorlar. Bu farkındalıkla, kendilerini geliştirme ve daha iyi olma motivasyonu kazanıyorlar.” (KUO11S)

AB projeleri kapsamında sunulan yurtdışı deneyimleri, eğitimde yenilik ve farklılıkların görselleştirilmesi ile desteklenen uygulamalar, öğretmenlerin motivasyonunu artırmada önemli rol oynayarak toplumsal bütünleşme ve eğitim kalitesine katkı sağlamaktadır (OECD, 2019; MEB, 2019).

Katılımcıların büyük çoğunluğu, AB projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkılar sağladığı konusunda hemfikirdir. Projeler kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitimler, yurt dışı çalışma ziyaretleri ve farklı kültürlerden meslektaşlarla etkileşim fırsatları, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, yeni teknolojilere ve öğretim yöntemlerine adaptasyonlarını kolaylaştırmanın yanı sıra motivasyonlarını da artırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin daha verimli ve etkili çalışmalarına ve dolayısıyla öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunmalarına katkıda bulunmaktadır. Ancak bazı katılımcılar, projelerin genellikle kısa süreli olması ve yeterince yaygınlaştırılamaması nedeniyle etkilerinin sınırlı kalabildiğini belirtmektedir. Bu durum, projelerin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve olumlu etkilerinin tüm öğretmenlere ulaşabilmesi için uzun vadeli planlamaların ve uygun politikaların geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

İşlevselci teori çerçevesinden bakıldığında, öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitimde kalitenin ve başarının artırılması için kritik bir faktördür. Nitelikli öğretmenler, öğrencilerine daha iyi rehberlik edebilir, onların öğrenmelerini destekleyebilir ve

toplumsal değerleri etkili bir şekilde aktarabilirler (Parsons, 1959). AB projeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunarak Türk eğitim sisteminin işlevselliğini ve toplumun genel refahını artırmaktadır.

5.1.19. Öğrencilerin Öğrenme Materyallerine Erişmesinin Kolaylaştırılması

Öğrencilerin öğrenme materyallerine erişmesinin kolaylaştırılması, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda gelecekteki toplumsal rollere hazırlığı da doğrudan etkiler (Parsons, 1959). Erişim engelleri, sosyoekonomik ve coğrafi dezavantajları derinleştirerek toplumsal sistemin bütünlüğünü zayıflatabilir (Merton, 1968).

Bu tema, AB projeleri ile öğrencilerin farklı ve kaliteli öğrenme materyallerine erişiminin nasıl kolaylaştırıldığını ve bu durumun öğrenme süreçlerine etkisini incelemektedir.

Katılımcı görüşleri analiz edildikten sonra, bu tema ile ilgili en sık tekrarlanan ve önemli görünen dört kod belirlenerek Tablo 5.5’te gösterilmiştir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Materyal kalitesi	7
2	Erişebilirlik	12
3	Çeşitlilik	11
4	Dijital materyaller	6

Tablo 5.5. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaştırılması ve Etkin Kullanımı Teması Kod Frekans Dağılımı

5.1.20. Materyal Kalitesi

Materyal Kalitesi, AB projeleri kapsamında geliştirilen ya da sağlanan öğrenme materyallerinin kalitesi ve bu materyallerin öğrenme sürecine etkisi üzerinden ele alınmaktadır. İşlevselci kuram perspektifinde, kaliteli ve çeşitli öğrenme materyalleri, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak bilgiye daha kolay ulaşmalarını sağlar, dolayısıyla toplumsal entegrasyon ve sistem işlevselliği açısından kritik bir rol oynar (Durkheim, 1956; Parsons, 1959).

“ODAP projemizde erken uyarı sistemi adında bir yazılım tasarladık. Bu yazılım, çoklu veri noktaları kullanarak erken okul terki riski bulunan çocukları tespit ediyor ve okul idaresine müdahale önerileri sunuyor. Bu sistem, eğitimde teknolojinin entegrasyonu açısından çok güzel katkılar sağlıyor. Ayrıca, teknik destek projeleri kapsamında, kendimizde olmayan uzmanlıkları fon yoluyla satın alarak AB standartlarına uygun materyaller üretiyoruz. Bu materyallerin kalitesi yüksek oluyor çünkü Millî Eğitim uzmanları tarafından sürekli denetleniyor ve geri bildirim alınıyor. Sonuç olarak,

teknolojik yeniliklerin eğitim sistemine entegrasyonu projeler sayesinde başarılı bir şekilde gerçekleştiriliyor.” (KUO11S)

Buna paralel olarak güncel yeniliklerin ve teknolojik gelişmelerin, öğrenme materyallerinin çağdaş standartlara uygunluğunu artırdığı da vurgulanmaktadır.

”MEB’in yürüttüğü AB destekli projelerin, öğrencilerin öğrenme materyallerine erişimine ve bu materyallerin kalitesine olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. AB projeleri, eğitimdeki en son gelişmeleri ve yenilikleri takip ederek, öğrenme materyallerinin güncel ve çağdaş olmasını sağlıyor diyebilirim.” (KEU15V)

Ancak materyal geliştirme süreçlerinin yeterince kapsamlı yürütülmemesi durumunda beklenen verimliliğin elde edilemediğine de dikkat çekilmektedir.

“...tüm projeler materyal geliştirme süreçlerine odaklanmadığından %100 verimlilik sağlanamıyor.” (KEU7F)

Bu olumsuz görüş, Merton’un (1968) disfonksiyon kavramı çerçevesinde değerlendirilebilir; yani, materyal kalitesinin sağlanması konusu, doğru planlama ve sürekli geri bildirim mekanizmalarına bağlı olarak sürdürülebilir etkiler yaratabilir.

Sonuç olarak, işlevselci kuram çerçevesinde, eğitimde materyal kalitesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine doğrudan yansımakta ve eğitim sisteminin toplumsal istikrarını destekleyen temel unsurlardan biridir. Ancak, projelerin materyal geliştirme süreçlerine yeterli odaklanamaması, uzun vadeli yaygınlaştırma ve takip mekanizmalarındaki eksiklikler, elde edilen olumlu etkilerin ülke genelinde kalıcı hale gelmesini engelleyebilmektedir (MEB, 2019; UNESCO, 2020; ERG, 2021).

5.1.21. Erişilebilirlik

Buradaki erişilebilirlik kodu, öğrencilerin öğrenme materyallerine kolay ve kesintisiz erişimini ifade etmektedir. İşlevselci kuram, toplumdaki kurumlar arasındaki etkileşimin ve uyumun, bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için kritik olduğunu savunur (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu bağlamda, eğitimde erişilebilirlik, sadece fiziksel altyapının iyileştirilmesiyle sınırlı kalmayıp; aynı zamanda dijital teknolojiler, materyal çeşitliliği ve kaynaklara ulaşım kolaylığı gibi unsurları içermektedir. AB destekli projeler, kırsal kesimdeki okulların kütüphane ve dijital altyapı imkanlarını geliştirerek, öğrencilerin öğrenme materyallerine erişimini önemli ölçüde artırmayı hedeflemektedir.

“Ancak kırsal bölgelerde bu imkanlar sınırlı. İşte tamda bu noktada projeler devreye giriyor. Öğrencilere bilgisayarlar, projeksiyonlar gibi teknolojik araçlar sağlanması projelerle desteleniyor ve yaygınlaştırılıyor. Bu sayede öğrenciler daha kaliteli ve çeşitli öğrenme materyallerine erişebiliyorlar.” (KEU2H)

Bu durum projelerin kırsal bölgelerde teknolojik araçlar ve dijital materyal kaynaklarıyla erişim imkanlarını artırdığına vurgu yapar. Bu yaklaşım, işlevselci kuramın, toplumun örneğin eğitim ve teknoloji gibi çeşitli alt sistemlerinin uyumlu çalışması ve toplumun genel işleyişine katkıda bulunması ilkesine uygun olarak değerlendirilebilir.

“Öğrenciler için özel eğitime ihtiyacı olan görme engelliler ya da işitme engelli öğrenciler için geliştirilen materyallerle çokça çocuğun bunlara erişimi ve kendilerini daha iyi eğitmeleri açısından faydalar sağlandı” (KEUIA)

Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin eğitim materyallerine erişimlerinin artırılması noktasında projelerin önemli katkılar sunduğunu belirtmektedir. Bu durum, işlevselci bakış açısıyla, eğitim sisteminin tüm bireyleri kapsayıcı hale getirerek sosyal bütünleşmeyi güçlendirme işleviyle uyumludur.

Katılımcı ifadeleri, AB projeleri ile kırsal ve dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilere yönelik teknolojik ve dijital altyapı desteklerinin sağlanmasının, öğrenme materyallerine erişim imkanlarını artırdığını göstermektedir. Ancak, teknolojik donanım ve dijital materyal erişimindeki bölgesel farklılıklar, eğitim sisteminin bu alt sistemi arasındaki uyumu tam anlamıyla sağlamada zaman zaman zorluklar oluşturabilir (MEB, 2019; UNESCO, 2020). Bu nedenle, erişilebilirliğin sürdürülebilir hale getirilmesi için sürekli geri bildirim, kurumsal destek ve yerel düzeyde koordinasyon mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

5.1.22. Çeşitlilik

Çeşitlilik kodu, öğrencilere sunulan öğrenme materyallerinin içerik, format ve yöntem bakımından çeşitliliğini vurgular. İşlevselci bakış açısına göre, eğitim sistemi, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, ilgi alanları ve ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen çok yönlü materyallerle desteklendiğinde, bireylerin akademik ve sosyal başarıları artmakta ve toplumsal bütünleşmeye katkı sağlanmaktadır (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu çerçevede, projelerin materyal çeşitliliği yaratma çabaları, öğrencilerin kendilerini eğitim ortamında temsil edilmiş hissetmelerini ve farklı alanlarda bilgiye ulaşabilmelerini mümkün kılarak, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunur. Bu, projelerin dezavantajlı grupların da farklı materyaller aracılığıyla bilgiye erişmesini sağlayarak, öğrenme deneyimlerinin çeşitliliğini artırdığını göstermektedir.

“Benim katıldığım projelerden örneğin Öğrenciler AB’yi Öğreniyor Projesinde bu dezavantajlı çocukların da bu materyallere ulaşmalarında etkili oldu. Projeler her kesime

ulaşma konusunda çokça çaba sarf eden ve emeği çok olan insanların bu alandaki çalışmalarından dolayı bence bu amacını da gerçekleştirdi.” (KEU1A)

Projelerin materyal içeriklerinin güncel, çok yönlü ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlandığını da vurgulanmaktadır. Böylece, ğretim materyallerinin çeşitliliği, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal gelişimine olumlu etkiler getirerek eğitim kalitesini artırır.

“MEB’in AB destekli projelerinin, eğitim materyallerinde ve programlarında çeşitlilik ve kapsayıcılık açısından önemli ve olumlu bir rol oynadığını düşünüyorum. Bu projeler, eğitim materyallerinin ve programlarının daha kapsayıcı bir bakış açısıyla hazırlanmasını teşvik ederek, tüm öğrencilerin kendilerini eğitim ortamında temsil edilmiş ve değerli hissetmelerine katkıda bulunuyor.” (KEU9S)

Çeşitlilik kodu altında değerlendirilen bulgular, AB destekli projelerin, eğitim materyallerinde farklı öğrenme yöntemlerini ve içeriklerini sunarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ve bu sayede eğitimde kapsayıcılık ve fırsat eşitliği ilkesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu strateji, işlevselci kuramın temel varsayımlarına uygun olarak, eğitim sisteminin tüm ğrenci kesimlerini içine alan bir yapı oluşturmasına hizmet eder (MEB, 2019; UNESCO, 2020).

5.1.23. Dijital Materyaller

Dijital Materyaller kodu, AB projeleri sayesinde okullarda dijital öğrenme materyallerinin kullanımının yaygınlaşmasını ve bu materyallerin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonunu ifade eder. İşlevselci teori bağlamında, dijital materyallerin kullanımı; öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha interaktif, ilgi çekici ve kişiselleştirilmiş hâle getirmesi yoluyla, eğitim sisteminin toplumsal uyum ve entegrasyon işlevini güçlendirir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu çerçevede, gelişmiş dijital materyaller hem bilgiye erişimi kolaylaştırır hem de ğrenci motivasyonunu artırarak, sistemin bütünlüğüne katkı sunmaktadır.

Projelerin fiziki materyal temininin yanı sıra dijital dönüşümün eğitim kalitesi üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekilmekte ayrıca dijital materyallerin çeşitliliğinin ve esnek erişiminin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine adaptasyonunu kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

“Projeler kapsamında yeni ders kitapları, dijital materyaller ve eğitim teknolojileri okullarımıza kazandırılıyor. Bu da öğrencilerimizin öğrenme deneyimini zenginleştiriyor ve dersleri daha ilgi çekici hale getiriyor.” (KSM10M)

“Projeler kapsamında, farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına hitap eden çeşitli öğrenme materyalleri geliştiriliyor. Bu materyaller basılı materyaller, dijital içerikler, etkileşimli

oyunlar, videolar ve simülasyonlar gibi farklı formatlarda olabiliyor. Bu anlamda dijital materyallerin artması, öğrencilerin bu materyallere daha kolay ve esnek bir şekilde erişmelerini sağlıyor.” (KEU8E)

Dijital materyallerin entegrasyonu; öğrenme-öğretme süreçlerini çağdaşlaştırarak, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun içeriklere ulaşmasını ve böylece eğitimde fırsat eşitliğinin desteklenmesini sağlar. Bu durum, işlevselci kuramın öngördüğü, eğitim sisteminin tüm bireyleri içine alan bir yapı oluşturması ve toplumsal bütünleşmeye katkı sunması ilkesini güçlendirmektedir (MEB, 2019; UNESCO, 2020).

AB projeleri, eğitimde kalite, erişilebilirlik ve dijitalleşme alanlarında önemli katkılar sağlamıştır. Materyallerin kalitesini ve çeşitliliğini artırarak öğrencilere daha nitelikli ve çeşitli öğrenme kaynaklarına erişim imkânı sunmuş, bu sayede öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarına ve farklı yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanıyarak eğitim kalitesinin artmasına katkıda bulunmuştur. Dijital materyallere erişim sağlayarak ve farklı kaynaklar sunarak öğrencilerin materyallere erişimini kolaylaştırmış, bu da eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve tüm öğrencilerin öğrenme kaynaklarından faydalanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, projeler dijital öğrenme materyallerinin kullanımını yaygınlaştırarak öğrenme-öğretme sürecini daha interaktif, ilgi çekici ve kişiselleştirilmiş bir hale getirmeye yardımcı olmuştur.

Öğrencilerin farklı ve kaliteli öğrenme materyallerine erişiminin kolaylaştırılması, onların farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları, farklı yeteneklerini geliştirmeleri ve topluma daha iyi entegre olmaları açısından işlevselci teori ile uyumludur. AB projeleri, bu amaca ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır.

5.1.24. Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Sağlanması ve Dezavantajlı Grupların Desteklenmesi

Uluslararası kuruluşlar, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle doğrudan ilişkilendirmektedir. OECD (2019) raporları, dezavantajlı gruplara yönelik eğitim politikalarının uzun vadeli ekonomik ve toplumsal faydalar sağladığını gösterirken; UNESCO (2021), eğitimde kapsayıcılık ve eşitlik eksikliğinin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde “kaybedilmiş fırsatlar” anlamına geldiğini vurgular. Millî Eğitim Bakanlığı’nın Eğitim Vizyonu kapsamında dezavantajlı grupların eğitime erişimini ve eğitim kalitesini artırmak üzere çeşitli programlar ve teşvikler yürütmektedir (MEB,

2018). İşlevselci perspektife göre bu tür politikalar, toplumsal bütünlüğün korunmasına katkı sağlayan kritik adımlardır.

Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve dezavantajlı grupların desteklenmesi, yalnızca bireylerin eğitim hakkını güvence altına almakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal istikrarın korunmasına da hizmet eder (Merton, 1968). Sosyoekonomik yetersizlikler, bölgesel farklılıklar ve engellilik gibi faktörler nedeniyle eğitime erişemeyen bireyler, toplumsal işlevlerin gerektirdiği becerilerden mahrum kalarak toplumun bütününden kopma riskiyle karşı karşıya kalır.

Bu tema, AB projelerinin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, dezavantajlı grupları destekleme ve kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratma yönündeki etkilerini analiz etmektedir.

Katılımcı görüşleri analiz edildikten sonra, bu tema ile ilgili en sık tekrarlanan ve önemli görünen beş kod belirlenerek Tablo 5.6'da gösterilmiştir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Fırsat eşitliği	12
2	Dezavantajlı guruplar	8
3	Kız çocuklarının eğitimi	11
4	Engelli Öğrenciler	10
5	Eğitimde eşitlik	11

Tablo 5.6. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaştırılması ve Etkin Kullanımı Teması Kod Frekans Dağılımı

5.1.25. Fırsat Eşitliği

Eğitimde fırsat eşitliği, tüm öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına, cinsiyetlerine, etnik kökenlerine vb. bakılmaksızın eşit eğitim imkanlarına sahip olmasını ifade eder. İşlevselci teoriye göre, eğitimde fırsat eşitliği, toplumdaki tüm bireylerin yeteneklerini geliştirmeleri ve potansiyellerini tam olarak ortaya koymaları için temel bir gerekliliktir; bu durum toplumsal adaletin ve bütünleşmenin sağlanmasına katkıda bulunur (Parsons, 1959). AB projeleri, Türk eğitim sisteminde dezavantajlı grupların eğitime erişimini artırmaya yönelik uygulamalarıyla bu ilkenin hayata geçirilmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

“Bu projeler, çeşitli dezavantajlı grupların eğitime erişimini kolaylaştırarak ve onlara daha kaliteli bir eğitim sunarak fırsat eşitliğini güçlendirmeye yardımcı oluyor.”
(KEU15V)

Projelerin özellikle kırsal bölgelerde eşitsizliğin giderilmesinde önemli rolü de ortaya konmaktadır.

“Kırsal bölgelerdeki okullarımızın genellikle fiziki imkanları ve öğretmen kalitesi açısından dezavantajlı olduğunu hepimiz biliyoruz. AB projeleri, bu eşitsizliği azaltmada önemli bir rol oynuyor.” (KDB13G)

Ancak projelerin pilot ölçekte kalması ve yaygınlaştırma mekanizmalarının yetersiz kalmasının, eğitimde beklenen eşitlik hedefini tam anlamıyla gerçekleştiremediğini ortaya koyar.

“Fırsat eşitliği çok geniş bir kavram. Bu projeler genellikle dar bir çevrede uygulandıktan sonra yaygınlaştırılmadığı için eğitimde gerçek bir fırsat eşitliği sağlanamadı. Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda yeterli takibi yapamadı.” (KBO14R)

Tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına erişiminin sağlanması, işlevselci teorisinin vurguladığı toplumsal uyum, adalet ve dayanışma prensipleri açısından kritik öneme sahiptir. AB projelerinin kırsal bölgelerden, dezavantajlı gruplara kadar geniş bir yelpazede uygulanan müdahaleleri, eğitimde fırsat eşitliğini desteklerken; uygulamaların sınırlı kalması ve yaygınlaştırma eksikliği gibi konuların ise uzun vadeli etkilerin ortaya çıkmasını zorlaştırdığı gözlemlenmektedir (MEB, 2019; UNESCO, 2020; OECD, 2019).

5.1.26. Dezavantajlı Gruplar

Toplumda dezavantajlı grupların varlığı, uyum ve istikrar açısından potansiyel bir dengesizlik yaratma riskini beraberinde getirebilir. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak, dezavantajlı grupların toplumun genel işleyişine eşit şekilde entegre edilmesi, toplumsal denge ve uyumun devamlılığı açısından kritik bir önem taşır (Parsons, 1959). Katılımcı ifadeleri, bu yaklaşımın somut yansımalarını gözler önüne sermektedir. Projelerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik uygulamaları, dezavantajlı grupların eğitimde temsilini artırarak toplumsal uyum ve dengeye katkı sağlamaktadır.

“Kız çocuklarının eğitimi konusunda yapılan projeler sayesinde, okullaşma oranlarında önemli bir artış oldu.” (KSM10M)

Buna ek olarak engelli bireylerin eğitim olanaklarına eşit şekilde ulaşmasının, eğitim sisteminin işlevselliğini artırarak toplumsal bütünleşmeye de hizmet etmektedir.

“Engelli öğrenciler için erişilebilir eğitim ortamları oluşturulması ve özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi konusunda da önemli projeler yürütüldü.” (KDB13G)

Kuramsal çerçeveden bakıldığında bu bulgular, eğitimde fırsat eşitliği ve dezavantajlı grupların sistematik entegrasyonunun, toplumsal uyumu ve istikrarı destekleyen temel

mekanizmalardan biri olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, AB destekli projeler ve benzeri müdahaleler, eğitimde eşit fırsatlar yaratma çabalarının, toplumun genel denge ve refahını güçlendirecek şekilde tasarlanması gerektiğini işaret etmektedir (MEB, 2019; UNESCO, 2020).

5.1.27. Kız Çocuklarının Eğitimi

Merton (1957)'un belirttiği üzere, her toplumsal parçanın işlevsel bir amacı bulunmaktadır. Bu doğrultuda, kırsal bölgelerde kız çocuklarının eğitime erişiminin artırılması, toplumsal denge ve bütünleşmenin sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu perspektiften değerlendirildiğinde kız çocuklarının eğitime yönelik girişimler, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitliğinin temini ve kadınların güçlendirilmesi yoluyla toplumun genel kalkınmasına katkıda bulunur. Bu müdahalelerin kız çocuklarının eğitim olanaklarını genişlettiğini ve toplumsal cinsiyet dengesinin iyileşmesine zemin hazırladığını ortaya koymaktadır.

“Kız çocuklarının eğitimi, toplumun gelişimi için çok önemli. AB projeleri sayesinde, kız çocuklarının okula gitme oranları arttı ve bu da toplumsal cinsiyet eşitliğine olumlu bir etki yaptı.” (KSM10M)

Projelerin, kırsal bölgelerde kız çocuklarının eğitime yönelik uygulamalarının da etkili olduğu görülmektedir.

“Kırsal bölgelerde 'Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi (KEP)' kapsamında yürütülen çalışmaların, okullaşma oranlarını artırdığını ve eğitim kalitesini yükselttiğini düşünüyorum.” (KEU8E)

Bu bulgular; toplumsal uyum, eşitlik ve ekonomik kalkınma gibi işlevselci ilkelere dayalı olarak, kız çocuklarının eğitime yatırım yapmanın hem bireysel hem de toplumsal refahı artıran kritik bir müdahale olduğunu doğrulamaktadır.

5.1.28. Engelli Öğrenciler

Engelli öğrencilerin eğitime erişimi ve katılımını artırmaya yönelik AB projeleri, toplumsal bütünleşmenin ve bireylerin yaşam kalitesinin yükseltilmesinde kritik bir işlev gören müdahalelerden biridir. Eğitim sistemi, toplumun tüm bireylerine eşit fırsatlar sunarak sosyal uyum ve entegrasyonu sağlamada önemli rol oynar (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu bağlamda, engelli öğrencilerin eğitimi, onların bağımsızlıklarını artırma, topluma daha aktif katılmalarını sağlama ve yaşam kalitelerini iyileştirme hedeflerine hizmet eder.

Projeler, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik farkındalık yaratma ve destekleyici eğitim faaliyetleriyle önemli katkılar sunmaktadır.

“Projeler kapsamında örneğin BEGEP projesinde öğretmenlere farkındalık eğitimleri verilmiştir. Yine otizm, özel öğrenme güçlüğü, disleksi, dikkat eksikliği, işitme ve görme gibi konularda bilinçlenmeleri hedefleniyor.” (KUO5G)

Benzer şekilde bu projelerin engelli öğrencilerin eğitim materyallerine erişimini kolaylaştırmakta ve onların eğitim süreçlerine yönelik donanımlı destekler sağlamaktadır.

“Özel eğitimin geliştirilmesi projesi kapsamında çok fazla materyale öğrenciler ulaştı. Hani görme engelli öğrenciler için Avrupa Birliği kapsamında materyaller alındı.” (KEU1A)

İşlevselci teoriye göre, bu tür müdahaleler, eğitim sisteminin tüm kesimlere hitap etmesini ve sosyal uyumu artırmasını sağlamakla birlikte, engelli bireylerin toplumsal entegrasyonu açısından vazgeçilmezdir. Bu kapsamda, AB projeleriyle sağlanan farkındalık eğitimleri ve materyal destekleri hem öğretmenlerin hem de öğrencilere yönelik uygulamaların iyileştirilmesiyle, engelli öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımını ve dolayısıyla toplumsal dengeye katkı sağlamaktadır (MEB, 2019; UNESCO, 2020).

5.1.29. Eğitimde Eşitlik

Eğitimde eşitlik, tüm bireylerin sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik kökenleri vb. fark etmeksizin eşit eğitim fırsatlarına erişebilmesini ifade eder. Durkheim (1893), toplumu bir organizma olarak değerlendirirken, her bireyin belirli işlevleri yerine getirerek toplumsal dengeye katkıda bulunduğunu savunur. Benzer şekilde, Talcott Parsons (1951) her bireyin eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanmasının, toplumsal yapının işlevselliğini güçlendirdiğini vurgular. Bu perspektiften bakıldığında, eğitimde eşitliğin sağlanması toplumsal adaleti ve uyumu korumada temel bir rol oynar.

Projeler kapsamında dezavantajlı grupların eğitim olanaklarına erişimini destekleyici uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Bu durum, eğitimde eşitlik ilkesinin somut yansımalarından biri olup, toplumsal dengeyi sağlamada önemli görülmektedir.

“...projeler, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların da faaliyetlere katılmasını sağlıyor.” (KEU7F)

Yine projelerde eğitimde eşitliğin sağlanmasının ve tüm öğrencilerin sistemin içinde yer almasının, toplumsal bütünleşmeyi desteklediğini göstermektedir.

“Projeler, sosyal bütünleşme, demokratik kültür, sosyo-kültürel iletişim, kapsayıcılık ve çeşitlilik gibi temel ilkeleri ön planda tutmaktadır. 15 yıllık proje hazırlama deneyimim boyunca, çeşitli donör kuruluşların bu ilkeleri projelerde vurguladığını gözlemledim. Küçük Erasmus projelerinden büyük IPA projelerine kadar, kapsayıcılık, çeşitlilik ve erişim konularını projelerde detaylı şekilde ele almak zorunda kalıyoruz.” (KEU9S)

Bu bulgular ışığında, eğitimde eşitlik sağlanmasının yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda toplumsal denge ve uyumun korunmasına da önemli katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Projelerin, farklı kesimlerin eğitim olanaklarına erişimlerini genişleterek eğitim sisteminde eşitlik ilkesini hayata geçirmeleri, toplumsal işlevselliği artırmak için kritik bir öneme sahiptir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Katılımcıların büyük çoğunluğu, AB projelerinin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve dezavantajlı grupların desteklenmesinde önemli bir rol oynadığı konusunda hemfikirdir. Bu projeler, özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması, engelli öğrencilerin eğitime erişiminin kolaylaştırılması ve dezavantajlı grupların eğitime katılımının teşvik edilmesi gibi konularda somut faydalar sağlamaktadır. Engelli öğrenciler, kız çocukları ve mülteciler gibi dezavantajlı grupların eğitime erişimini ve katılımını artırmaya yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmüş ve bu grupların eğitim sistemine entegrasyonu ile toplumsal uyumu desteklenmiştir.

Ancak bazı katılımcılar, projelerin etki alanının sınırlı kalması ve yaygınlaştırma çalışmalarının yetersizliği nedeniyle fırsat eşitliği hedefine tam olarak ulaşamadığını belirtmektedir. Bu durum, projelerin daha geniş kitlelere ulaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için ek çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Eğitimde fırsat eşitliği, toplumun tüm kesimlerinin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmesini ve böylece toplumsal entegrasyonun sağlanmasını hedefleyen işlevselci perspektifin temel ilkelerinden biridir. Dolayısıyla, AB projelerinin eğitimde fırsat eşitliği konusunda sağladığı katkılar, bu ilke doğrultusunda eğitim sisteminin işlevselliğini artırmaya önemli bir katkı sağlayacaktır.

Uygulamalar ve Teknolojik Entegrasyon Açısından Nasıl Etkilediğine Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Şekil 5.2. İkinci Alt Problem Bulgularına Ait Kod Bulutu Görseli

Sıra	Temalar
1	Eğitim Yöntemleri ve İçeriklerinde Yenilikler
2	Öğretmen ve Öğrencilerin Yeniliklere Adaptasyonunun Sağlanması
3	Eğitim Sistemine Entegre Edilen Teknolojik Yenilikler

Tablo 5.7. Eğitimde Yenilik ve Uyum Bulgularına Ait Tema Bilgileri

Eğitimde yenilik, toplumsal yapının uyumunu ve işlevselliğini artırmaya yönelik önemli bir araçtır. Eğitim yöntemleri ve içeriklerinde yenilikler, öğrencilere daha etkili, ilgi çekici ve erişilebilir öğrenme fırsatları sunmayı amaçlayan süreçleri ifade eder. Bu yenilikler, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek, öğrencilere aktif katılımı teşvik eden, etkileşimli ve teknoloji destekli eğitim ortamları sunar. AB projeleri, eğitimdeki bu yeniliklerin yaygınlaştırılması ve etkin kullanılması

noktasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu tema, eğitimdeki yenilikçi yaklaşımların öğretim yöntemleri ve içerikleri üzerindeki etkilerini, öğretmenlerin adaptasyon sürecini ve öğrencilerin bu yeniliklere olan adaptasyonunu incelemektedir.

Katılımcı görüşleri analiz edildikten sonra, bu tema ile ilgili en sık tekrarlanan ve önemli görünen kodlar belirlenerek Tablo 5.8’de gösterilmiştir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Eğitim Materyallerinde İnovasyon	9
2	Yeni Eğitim Yöntemleri	7
3	Dijital Araçların Kullanımı	10
4	Etkileşimli Öğrenme Yöntemleri	13

Tablo 5.8. Eğitim Yöntemleri ve İçeriklerinde Yenilikler Teması Kod Frekans Dağılımı

5.2.2. Eğitim Materyallerinde İnovasyon

Eğitim materyallerinde inovasyon, eğitim süreçlerinde kullanılan materyallerin yenilikçi yöntemler ve teknolojilerle sürekli olarak geliştirilmesi sürecini ifade eder. İşlevselci bakış açısına göre, eğitim materyallerindeki yenilikler, farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmakta ve toplumun eğitimdeki dengesini güçlendirmektedir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu yenilikçi materyaller, öğrenme süreçlerinin çeşitlendirilmesine ve eğitimde eşit fırsatların sağlanmasına katkıda bulunur.

AB projeleri eğitim materyallerinin sürekli güncellenmesi ve çeşitlendirilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

“AB projeleri, eğitimdeki en son gelişmeleri ve yenilikleri takip ederek, öğrenme materyallerinin güncel ve çağdaş olmasını sağlıyor diyebilirim. Projeler kapsamında, farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına hitap eden çeşitli öğrenme materyalleri geliştiriliyor. Bu materyaller basılı materyaller, dijital içerikler, etkileşimli oyunlar, videolar ve simülasyonlar gibi farklı formatlarda olabiliyor.” (KEU15V)

Ayrıca projeler hem öğrenci hem de öğretmen düzeyinde yenilikçi eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerine somut katkılar sağlamaktadır.

“...projeleri doğrudan öğrencilere ve öğretmenlere materyal konusunda çok ciddi etki sağlıyor. Her bir proje içerisinden öğrenme çıktılarını, kendilerini yeniden tanımlamalarını, materyal geliştirme varsa materyalleri ya da o materyali kullanma noktasında geliştiriyor.” (KEU9S)

Eğitim materyallerinde inovasyon, eğitim sisteminin işlevsel bütünlüğünü ve toplumsal dengeyi destekleyen bir mekanizma olarak öne çıkmakta; öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik çözümler sunarak eğitimde kaliteyi ve erişilebilirliği artırmaktadır (MEB, 2019; UNESCO, 2020).

5.2.3. Yeni Eğitim Yöntemleri

Yeni eğitim yöntemleri, öğretim süreçlerinde kullanılan, teknolojik ve interaktif yaklaşımların entegre edilmesiyle öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesini ve eğitimde kalitenin artırılmasını hedefler. İşlevselci bakış açısına göre, Parsons (1959) eğitimde yenilikçi yöntemlerin toplumsal uyumu artırmada kritik bir rol oynadığını belirtirken, bu yöntemler eğitim sisteminin bütünlüğünü destekleyerek, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eder.

Yenilikçi yöntemlerin mesleki eğitimde uygulanmasının öğretmenlerin alanlarıyla uyumlu pedagojik uygulamaları benimsemelerine katkıda bulunduğunu vurgulanmaktadır.

“Örneğin, METEK kapsamında mesleki ve teknik eğitim öğretmenleri; yenilikçi öğretim yöntemleri, sektör taleplerine uygun müfredat tasarımı ve dijital materyal kullanımı konularında eğitim almışlardır.” (KEU8E)

Ayrıca teknolojik araçların ders içi ve ders dışı uygulamalara dahil edilmesinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve etkileşimini artırdığına işaret etmektedir.

“AB projeleri, eğitim sistemimize interaktif tahtalar, tabletler, eğitim yazılımları ve online öğrenme platformları gibi teknolojik yeniliklerin entegre edilmesinde önemli roller üstleniyor.” (KDB13G)

Bu bulgular ışığında, yeni eğitim yöntemleri kodu, eğitimin güncel dijital dönüşüm süreçleriyle uyumlu olarak, yenilikçi öğretim tekniklerinin ve teknolojik araçların derslere entegrasyonunun, eğitimde toplumsal işlevselliği ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik kritik uygulamalar olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece, bu yöntemlerin kullanımı hem eğitimde fırsat eşitliğini destekler hem de öğrencilerin mesleki ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyerek, toplumsal bütünleşmenin güçlenmesine katkı sağlar (MEB, 2019; OECD, 2019).

5.2.4. Dijital Araçların Kullanımı

Dijital araçların kullanımı kodu, eğitimde teknolojik yeniliklerin entegre edilmesi yoluyla öğretim süreçlerinin etkinleştirilmesi ve öğrencilerin dijital becerilerle

donatılmasını ifade eder. İşlevselci bakış açısına göre; eğitim sistemi, teknolojik gelişmeleri benimseyerek toplumsal uyum ve işlevsellik için gerekli olan bilgi ve becerileri bireylere kazandırmalıdır (Parsons, 1959). Bu kapsamda, dijital araçlar yalnızca teknolojiyi sınıfa entegre etmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim sürecini daha interaktif ve öğrenme odaklı hale getirerek öğrencilerin bireysel potansiyellerini maksimize etmeyi hedefler.

Dijital uygulamaların, özellikle erken müdahale mekanizmaları yoluyla öğrencilerin eğitimde sürekliliğinin sağlanmasına katkı sunduğunu göstermektedir.

“ODAP projemizde erken uyarı sistemi adında bir yazılım tasarladık. Bu yazılım, çoklu veri noktaları kullanarak erken okul terki riski bulunan çocukları tespit ediyor ve okul idaresine müdahale önerileri sunuyor.” (KUO11S)

Dijital araçların öğretim süreçlerine entegrasyonu ve adaptasyonunun, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyini artırarak iş piyasasının gereksinimlerine daha uygun bireyler yetiştirilmesine zemin hazırladığını vurgulamaktadır.

“Projelerin öğretmenler ve öğrenciler için yeni teknolojileri ve yöntemleri adaptasyonunda önemli bir rol oynadığını düşünüyorum. Örneğin, 'Digital Skill ID' projesi, öğrencilere teknolojik beceriler kazandırmayı amaçlıyor. Bu projeler, öğretmenler aracılığıyla öğrencilere teknolojiye uyum sağlama ve dijital becerileri geliştirme fırsatı sunuyor.” (KUO5G)

Bununla birlikte dijital araçların uygulamaya geçişinde yaşanan adaptasyon sorunlarına işaret ederek, teknolojik inovasyonların etkili bir şekilde yaygınlaştırılmasının toplumsal işlevselliğe katkı sağlaması için daha fazla stratejik ve kurumsal destek gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Avrupa Birliği projelerinde dijital dönüşümle ilgili çok yenilikçi adımlar atıldığını söylemek zor... Bu nedenle, dijital dönüşüm sürecine katkıları sınırlı kalıyor çünkü teknolojik yeniliklerin okul eğitiminde doğrudan öğrenci odaklı kullanımı henüz yeterince gelişmiş değil.” (KEU7F)

Dijital araçların kullanımı, işlevselci kuramın öngördüğü şekilde, eğitimde teknolojik yeniliklerin entegrasyonu yoluyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirmeye odaklanır. Bu alandaki uygulamalar, eğitimde dijital dönüşümün sağlanması ve toplumsal uyumun güçlendirilmesi açısından önemli fırsatlar yaratmakla birlikte, uygulamadaki adaptasyon eksiklikleri, dijital dönüşümün sürdürülebilirliğini sınırlayabilir (MEB, 2019; OECD, 2019).

5.2.5. Etkileşimli Öğrenme Yöntemleri

Etkileşimli öğrenme yöntemleri, öğrencilerin derslerde aktif katılımını teşvik ederek, bilgi paylaşımını artırır ve öğrenme sürecine yönelik deneyimsel yaklaşımları destekler. İşlevselci bakış açısına göre, eğitim sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal rollerini öğrenme ve geliştirme süreci olarak görülür (Parsons, 1959). Bu yöntemler, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını ve etkileşimde bulunmalarını sağlayarak, toplumsal uyum ve eşit fırsatların desteklenmesine katkıda bulunur.

Etkileşimli öğrenme yöntemleri öğrencilerin derse olan ilgisini ve öğrenmeye aktif katılımını artırır.

"Kesinlikle katılıyorum! Projelerin öğrenci merkezli olması ve öğrencileri aktif bir şekilde sürece dahil etmesi, eğitimde önemli bir etkileşim sağlıyor. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmaları, projelerin içeriğini anlamaları ve uygulamaları, öğrenme deneyimini daha zengin ve etkili hale getiriyor." (KUO5G)

Etkileşimli içerikler öğrenme sürecinde vazgeçilmez bir rol oynar.

"Projeler, eğitimde yöntemler ve içerikler konusunda önemli yenilikler getiriyor. Özellikle içeriklerin hazırlanması ve öğrencilere sunulması büyük bir etki yaratıyor. İçerik olmadan, öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme deneyimini yaşayamazlar ve materyal olmadan da bu öğrenmeyi destekleyecek bir temel oluşturamazlar." (KEU2H)

Etkileşimli öğrenme yöntemleri, işlevselci teori çerçevesinde, öğrencilerin toplumsal etkileşim yoluyla öğrenme becerilerini geliştirmesine ve bu sayede eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal uyumun sağlanmasına katkıda bulunur. Bu yaklaşımlar hem eğitimde kalitenin artırılması hem de öğrencilerin toplumsal entegrasyonu açısından stratejik bir öneme sahiptir (MEB, 2019; OECD, 2019).

Modern işlevselci yaklaşımlar, eğitimin toplumsal sistemin karmaşık iş bölümüne adaptasyonundaki rolüne vurgu yapar. Bu perspektiften bakıldığında, yenilikçi yöntemlerin müfredata entegre edilmesi, bireylerin teknoloji odaklı bir dünyaya hazırlanmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, eğitim materyallerindeki inovasyon ve dijital becerilerin geliştirilmesi, bireylerin yalnızca kişisel başarılarını artırmakla kalmamakta, aynı zamanda modern toplumların gerekliliklerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Sonuç olarak, AB projeleri kapsamında eğitim yöntemleri ve içeriklerinde gerçekleştirilen yenilikler, bireysel gelişimi desteklerken toplumsal yapının istikrarına ve işlevselliğine de katkı sağlamaktadır. Ancak, bu projelerin toplumsal eşitliği tam

anlamıyla sağlamak ve yenilikleri tüm bireylere erişilebilir kılmak için daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiği açıktır. Eğitimde yeniliklerin etkili bir şekilde uygulanması, toplumsal dayanışmayı güçlendirmenin ve bireyleri modern dünyanın gerekliliklerine hazırlamanın anahtarıdır.

5.2.6. Öğretmen ve Öğrencilerin Yeniliklere Adaptasyonunun Sağlanması

Toplumsal sürekliliğini sağlamak için her kurum belli başlı işlevleri yerine getirir (Durkheim, 1956). Eğitim kurumları, bireylerin toplumsallaşmasını ve nesiller arası değer aktarımını yürütmekle kalmaz, aynı zamanda yeniliklere adaptasyon sağlayarak toplumsal sistemin gelişimine de katkıda bulunur (Parsons, 1959). Bu bakımdan, öğretmen ve öğrencilerin yeniliklere adaptasyonunun sağlanması hem mevcut eğitim yöntemlerinin güncellenmesi hem de geleceğin değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilmek açısından kritik öneme sahiptir (Merton, 1968).

Bu tema, AB projeleri ile öğretmen ve öğrencilerin yeni teknolojilere, öğretim yöntemlerine ve eğitim politikalarına adaptasyonunun nasıl desteklendiğini ve bu adaptasyonun eğitim sistemine etkilerini incelemektedir.

Katılımcı görüşleri analiz edildikten sonra, bu tema ile ilgili en sık tekrarlanan ve önemli görülen dört kod belirlenerek Tablo 5.9’da gösterilmiştir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Öğretmenlerin yeni teknolojilere ve yöntemlere uyum sağlaması	13
2	Yeni Öğretim Yöntemleri	11
3	Öğretmenlerin Adaptasyon Süreci	12
4	Öğrencilerin Yeni Teknolojilere ve Yöntemlere Adaptasyonu	10

Tablo 5.9. Eğitimde Teknolojinin Yaygınlaş ve Etkin Kullanım Kod Frekans Dağılımı

5.2.7. Öğretmenlerin yeni teknolojilere ve yöntemlere uyum sağlaması

Öğretmenlerin yeni teknolojilere ve yöntemlere uyum sağlaması, eğitimde teknolojik gelişmeler ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin öğretmenler tarafından benimsenmesi ve uygulanması sürecini kapsamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yeniliklere uyum sağlamaları, eğitim sisteminin toplumsal entegrasyonu ve düzenin sağlanmasında kritik rol oynar (Durkheim, 2016; Parsons, 1959). Öğretmenlerin teknoloji ve yeni yöntemleri adapte edebilmeleri, ders içeriklerinin daha etkileşimli ve

güncel hale gelmesine, böylece öğrencilerin öğrenme motivasyonunun ve başarılarının artırılmasına katkıda bulunur.

Eğitim projeleri kapsamında sunulan yenilikçi uygulamalar öğretmenlerin mesleki uyum süreçlerine olumlu katkıda bulunur.

"Projelerin öğretmenler ve öğrenciler için yeni teknolojileri ve yöntemleri adaptasyonunda önemli bir rol oynadığını düşünüyorum. Özellikle günümüzde teknoloji hızla ilerlediği için bu konuda projelerin katkısı büyük." (KUO5G)

Teknolojik gelişmelerin ve alternatif öğretim yöntemlerinin öğretmenlerin algı ve uygulamalarını olumlu yönde değiştirir.

"Bu projeler sayesinde öğretmenler başka bir dünya olduğunu fark ediyor. Eğitimde tekdüzeliğin olmadığını, daima yeniliklerin ve gelişmelerin olduğunu görüyorlar." (KUO11S)

Ancak, öğretmenlerin yeni teknoloji ve yöntemlere uyum sürecinde karşılaştıkları zorluklar sürecin tamamlanmasında gecikmelere yol açabilir. Bu bulgu, Merton'un (1968) işlevsel sistem içinde ortaya çıkabilecek disfonksiyon unsurlarına paralellik göstermektedir.

"Öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni teknolojilere ve yöntemlere adaptasyonundaki rolü önemli bir konu. Ancak ben öğrencilerden ziyade öğretmenlerin yeni teknolojilere ve yöntemlere alışması bazen daha zor olabildiğini gözlemliyorum." (KUO4G)

Öğretmenlerin yeni teknolojilere ve yöntemlere uyum sağlaması, eğitimde fırsat eşitliğinin ve toplumsal bütünleşmenin sağlanması açısından büyük önem taşır. AB projeleri kapsamında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim ve uygulamalı çalışmalara dayalı olarak, öğretmenlerin bu uyum sürecine katkısı olumlu yönde değerlendirilmektedir. Ancak, uyum sürecinde yaşanan bireysel farklılıklar ve adaptasyon zorlukları, projelerin uzun vadeli etkilerinde engeller oluşturabilir.

5.2.8. Yeni Öğretim Yöntemleri

Yeni Öğretim Yöntemleri kodu, eğitimdeki geleneksel yaklaşımlardan saparak öğrencilere daha etkin öğrenme fırsatları sunan yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanımını ifade etmektedir. İşlevselci bakış açısına göre, eğitim sistemi toplumsal düzenin ve entegrasyonun sürdürülmesinde temel bir işleve sahiptir; yenilikçi öğretim yöntemleri ise bu işlevi güçlendirerek, her bireyin eşit eğitim fırsatlarına erişmesini sağlamada kritik rol oynar (Parsons, 1959). Benzer biçimde OECD (2019) raporları, yenilikçi öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, dijital materyallerin

kullanımı, simülasyon laboratuvarları ve bilgisayar destekli eğitim yazılımları gibi uygulamalar, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunarak sınıf içi uygulamalarda yeni yaklaşımların benimsenmesine olanak tanımaktadır.

Yeni öğretim yöntemlerinin teknolojik altyapı ve hizmet içi eğitimle desteklenerek öğretmenlere aktarılmasının, eğitimde yenilikçi uygulamaların etkinliğini artırdığını göstermektedir.

“METEK Projesi çerçevesinde, mesleki ve teknik okullara kurulan simülasyon laboratuvarları ve bilgisayar destekli eğitim yazılımları sayesinde proje süreçlerine katılan öğretmenler, dijital materyal kullanımı ve eğitim yazılımı entegrasyonu konusunda hizmet içi eğitim aldılar.” (KEU8E)

Benzer biçimde öğretmenlerin dijital araçların ve interaktif yöntemlerin benimsenmesi yoluyla öğretim süreçlerini modernize ettiğini ve bu durumun toplumsal denge ile eğitimde fırsat eşitliğine olumlu yansıdığını ortaya koymaktadır.

“Yapılan ziyaretler ve atölye çalışmaları, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda bilgi ve becerilerini artırmış, sınıf içi uygulamalarda yenilikçi yöntemler kullanmalarını teşvik etmiştir.” (KSM10M)

Yeni Öğretim Yöntemleri kodu, öğretmenlerin dijital materyal ve teknolojik yeniliklere dayalı eğitim yaklaşımlarını kullanmaya başlamalarıyla, eğitim sisteminin işlevselliğini ve toplumsal entegrasyonu destekleyen nitelikli öğretim uygulamalarının oluşturulmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve teknolojik adaptasyonu yoluyla, eğitimde eşit fırsatlar yaratılması hedefine hizmet eden işlevselci kuramın temel ilkeleriyle uyum içerisinde.

5.2.9. Öğretmenlerin Adaptasyon Süreci

Öğretmenlerin Adaptasyon Süreci, öğretmenlerin eğitimde kullanılan yeni teknolojiler ve yenilikçi öğretim yöntemlerine uyum sağlama süreçlerini ifade eder. İşlevselci kuram, toplumun çeşitli kurumların karşılıklı ilişkiler ve etkileşim yoluyla bütünleşik bir yapı oluşturduğunu ve bu yapı içinde her bireyin işlevsel rollerinin dengeli şekilde dağıtıldığını savunur (Durkheim, 2016; Parsons, 1959). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, eğitimde yeniliklerin kalıcı ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kritik öneme sahiptir.

Öğretmenlerin adaptasyon sürecinde teknolojik gelişmelere yönelik alınan eğitimlerin, onların mesleki bilgi ve becerilerini artırarak derslerine entegre etmelerine olanak tanıdığına dikkat çekilmektedir.

“Öğretmenlere, yeni teknolojilerin ve öğretim yöntemlerinin nasıl kullanılacağına dair kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlendi.” (KEU15V)

Benzer şekilde öğretmenlerin yeni teknolojik araçlar ve yöntemleri benimseme sürecinin, eğitimde dijital dönüşümün sağlanmasında ve dolayısıyla toplumsal uyumun güçlendirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

“Bu projeler, öğretmenlerin yeni teknolojileri tanımalarını, kullanmalarını ve derslerine entegre etmelerini teşvik etmektedir.” (KEU9S)

Bu bulgular, öğretmen adaptasyon sürecinin, eğitimde yenilikçi yaklaşımların başarılı uygulanması için vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır. İşlevselci perspektifte, öğretmenlerin bu süreçte edindikleri beceri ve bilgi, eğitim sisteminin genel işleyişini destekleyerek toplumsal düzenin ve eşitliğin sağlanmasına katkıda bulunur. Dolayısıyla, alınan hizmet içi eğitimler ve uygulama deneyimleri, öğretmenlerin adaptasyon sürecini hızlandırarak eğitimde sürdürülebilir başarıya ulaşılmasını mümkün kılmaktadır (MEB, 2019; OECD, 2019).

5.2.10. Öğrencilerin Yeni Teknolojilere ve Yöntemlere Adaptasyonu:

Öğrencilerin Yeni Teknolojilere ve Yöntemlere Adaptasyonu, öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan yeni teknolojilere ve öğretim yöntemlerine uyum sağlama sürecini ifade etmektedir. İşlevselci kuram perspektifinde, eğitimin temel işlevlerinden biri, toplumdaki bireylerin değişen bilgi ve beceri ihtiyaçlarına cevap verebilmek için sürekli yeniliklere adapte olmalarını sağlamaktır (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Eğitimde teknolojik yenilikler, öğrencilerin dijital beceriler kazanmasını ve interaktif öğrenme ortamlarına aktif katılımını destekleyerek, toplumsal uyumu ve eşitliği artırmada kritik bir rol oynar. Bu süreçte dijital araç ve yöntemlerin kullanılması öğrenci adaptasyon sürecinde önemli katkılar sağlamaktadır.

“Öğrenciler cephesinde ise proje kapsamında oluşturulan çevrimiçi öğrenme platformlarına aktif katılımın arttığı ve öğrencilerin özellikle etkileşimli simülasyonlar, kısa eğitim videoları ve oyun tabanlı öğrenme araçlarına ilgi gösterdiklerinin raporlara yansındığını gözlemledim.” (KEU8E)

Eğitimde yeniliklerin adaptasyon sürecine olan katkısını işaret eden bulgular, öğrencilerin yeni teknolojiler ve yöntemlerle etkileşim içinde yer almasının, onların daha aktif öğrenen bireyler olarak yetişmelerine ve dolayısıyla toplumsal sistem içerisinde daha verimli bir rol üstlenmelerine olanak tanıdığını göstermektedir. Bu teknolojik altyapılar öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemektedir.

“Projeler sayesinde öğrencilerin teknolojiye erişimi hızlanıyor.” (KSM12S)

Öğretmen ve öğrencilerin yeniliklere adaptasyonu, AB projelerinin sunduğu teknolojik araçlar ve öğretim yöntemleriyle güçlendirilen önemli bir süreçtir.

“Projelerin öğretmenler ve öğrenciler için yeni teknolojileri ve yöntemleri adaptasyonunda önemli bir rol oynadığını düşünüyorum.” (KUO5G)

Katılımcı ifadelerinde projelerin, öğretmenlerin yeni teknolojilere uyum sağlama sürecine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin teknolojiyi benimsemesinin toplumsal uyumu güçlendirdiğine dikkat çekmekte ayrıca öğretmenlerin yenilikçi projeler sayesinde eğitimdeki tekdüzeliği aşmalarını sağladığını belirtmektedir.

Yeni Öğretim Yöntemleri ve Öğretmenlerin Adaptasyon Süreci temalarında, öğretmenlerin dijital materyalleri kullanarak eğitimdeki fırsat eşitliğini artırdığı görülmektedir. Yine öğretmenlerin dijital materyalleri daha etkin kullanmalarına olanak tanındığını vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin Yeni Teknolojilere ve Yöntemlere Adaptasyonu konusunda ise, projelerin öğrencilere dijital beceriler kazandırarak eğitimde daha aktif bir rol almalarını sağladığı ve öğrencilerin yeniliklere olan ilgisini ortaya koyduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, projelerin öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimdeki teknolojilere ve yeniliklere adaptasyon süreçlerine önemli katkılar sağladığı, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirdiği ve toplumsal uyumu pekiştirdiği söylenebilir. Eğitimdeki bu yeniliklerin, toplumsal dengeyi sağlamak için kritik bir işlevi yerine getirdiği görülmektedir.

5.2.11. Eğitim Sistemine Entegre Edilen Teknolojik Yenilikler

Eğitim sistemine entegre edilen teknolojik yenilikler, eğitimde kullanılan teknolojilerin öğretim süreçlerine entegrasyonu sürecini ifade eder. Durkheim (1956), eğitimdeki yeniliklerin toplumsal düzenin sağlanmasına hizmet ettiğini savunur. Parsons (1959) ise, toplumsal uyumu güçlendiren yeniliklerin eğitimdeki işlevselliği artıracağına inanır. Bu bağlamda, eğitim sistemine entegre edilen teknolojik yenilikler, toplumsal dengeyi sağlamak ve fırsat eşitliği yaratmak için kritik bir rol oynar. Teknolojik altyapının iyileştirilmesi ve dijital dönüşüm süreçleri, eğitimde toplumsal işlevselliği artırarak her bireye eşit fırsatlar sunar.

Katılımcı görüşleri analiz edildikten sonra, bu tema ile ilgili en sık tekrarlanan ve önemli görünen kodlar belirlenerek Tablo 5.10'da gösterilmiştir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Eğitimde Teknolojinin Etkisi	13
2	Teknolojik Altyapının İyileştirilmesi	9
3	Eğitimde Dijital Dönüşüm	11

Tablo 5.10. Eğitim Sistemine Entegre Edilen Teknolojik Yenilikler Teması Kod Frekans Dağılımı

5.2.12. Eğitimde Teknolojinin Etkisi

Eğitimde Teknolojinin Etkisi, eğitim süreçlerinde kullanılan teknolojilerin öğretim yöntemleri, içerikleri ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini ifade eder. İşlevselci yaklaşım çerçevesinde, teknolojinin eğitimde entegrasyonu, bireylerin değişen bilgi ve beceri taleplerine uyum sağlamalarında kritik bir rol oynar; bu durum, toplumsal uyum ve denge için temel gerekliliklerden biridir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959).

Katılımcılar teknolojik yeniliklerin eğitim sistemi içinde kapsamlı bir dönüşüm yarattığını vurgulamaktadır.

“MEB'in AB destekli projelerinin eğitim sistemimize entegre ettiği teknolojik yeniliklerin önemli ve çok yönlü etkileri olduğunu gözlemliyorum.” (KEU15V)

Buna ek olarak, teknolojik entegrasyonun dezavantajlı gruplar üzerindeki somut etkilerine de dikkat çekilmektedir.

“Projelerin eğitim sistemine entegre ettiği teknolojik yeniliklerin etkilerini özellikle Suriyeli öğrenciler üzerinden gözlemledim.” (KSM10M)

Bu bulgular, teknolojinin yalnızca bilgi aktarımını kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda farklı sosyal ve kültürel yapıdaki öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımlarını sağlayarak toplumsal dengeye katkıda bulunduğunu göstermektedir.

5.2.13. Teknolojik Altyapının İyileştirilmesi

Teknolojik Altyapının İyileştirilmesi, eğitimde kullanılan teknolojik araçlar ve altyapının güçlendirilmesi sürecini, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital araçlara daha kolay erişim sağlamalarını ifade eder. İşlevselci bakış açısına göre, teknolojik altyapının iyileştirilmesi, eğitim sisteminin modern gereksinimlere uyum sağlayarak

toplumsal eşitliği ve bütünleşmeyi destekleyen kritik bir unsurdur (Durkheim, 1956; Parsons, 1959).

Katılımcılar teknolojik araçların somut uygulamalarını vurgulamakta ve altyapı iyileştirmelerinin eğitimde fırsat eşitliğine katkısını ortaya koymaktadır.

“Proje kapsamında Anadolu liselerine kurulan 3D yazıcı laboratuvarlarından öğrenciler ve öğretmenler faydalandı.” (KSM12S)

“Örneğin IPA fonlarının da katkısıyla geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA), bu tür içeriklerin öğretmen ve öğrencilere sunulduğu önemli bir platformdur.” (KEU15V)

Bu ifadeler, teknolojik altyapının geliştirilmesinin eğitimde dijital dönüşümü destekleyerek, bilgiye erişim ve öğretim süreçlerini iyileştirdiğini; dolayısıyla, toplumsal uyum ve ekonomik rekabet gücü açısından önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Ve bu tür adımlar eğitim sisteminin “toplumun geleceğe hazırlanması” işlevini daha etkin şekilde yerine getirmesine olanak tanır.

5.2.14. Eğitimde Dijital Dönüşüm

Eğitimde Dijital Dönüşüm, eğitim sisteminin dijital teknolojilerle dönüşümünü, yani yeni teknolojik yeniliklerin uygulanmasının yanı sıra mevcut başarılı uygulamaların dijital ortama entegre edilerek geliştirilmesini ifade eder. İşlevselci bakış açısına göre, dijital dönüşüm; eğitim kurumları, teknoloji, ekonomi ve toplumsal yapının diğer parçaları arasında daha uyumlu ve erişilebilir bir iletişim ve etkileşim sağlanması yoluyla toplumsal işlevselliği artırır (Durkheim, 1956; Parsons, 1959).

Eğitimde dijital dönüşümün hem yeni teknolojilerin getirdiği fırsatları hem de mevcut başarılı modellerin iyileştirilmesini içeren bütüncül bir süreci yansıttığını göstermektedir.

“Teknolojik yeniliklerin eğitim sistemine entegrasyonu hem yeni teknolojilerin uygulanması hem de mevcut iyi uygulamaların geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır.” (KEU9S)

Eğitimde dönüşümün somut çıktılarının örnekleri olarak, dijital platformların ve iletişim teknolojilerinin eğitimde fırsat eşitliğini artırmadaki rolünü ortaya konmaktadır.

“Örneğin IPA projeleri kapsamında geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA), bu tür içeriklerin öğretmen ve öğrencilere sunulduğu önemli bir platformdur.” (KEU15V)

Bu bulgular ışığında, eğitimde dijital dönüşüm, teknolojik altyapının güçlendirilmesi, dijital araçların etkin kullanımı ve bilgiye erişimin kolaylaştırılması yoluyla eğitim

sisteminde kapsayıcılığı ve işlevsel dengeyi destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Eğitim sistemine entegre edilen teknolojik yenilikler teması, toplumsal yapıyı güçlendirmek ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için kritik bir işlevi yerine getiren bir süreçtir. Durkheim, eğitimdeki yeniliklerin toplumsal düzenin sağlanmasında ve bireylerin uyumunda önemli işlevlere sahip olduğunu savunurken, Parsons, eğitimdeki yeniliklerin toplumsal uyumu güçlendireceğini ve toplumsal işlevselliği artıracığını belirtir (Taşdelen, 2003). Katılımcı ifadeleri de bu görüşleri destekler niteliktedir.

Eğitimde teknolojinin etkisi, öğretim yöntemleri, içerikler ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri üzerinde teknoloji kullanımının olumlu ya da olumsuz etkilerini içerir. Katılımcıların ifadeleri, teknolojik yeniliklerin toplumsal uyumu güçlendirdiğini ve eğitimde fırsat eşitliği sağladığını göstermektedir. Özellikle AB destekli projeler, eğitim sistemine çok yönlü katkılarda bulunurken, Suriyeli öğrenciler üzerinden yapılan gözlemler dezavantajlı gruplara sağlanan etkileri vurgulamaktadır. Teknolojik altyapının iyileştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve toplumsal dengeyi güçlendirmek amacıyla dijital platformların geliştirilmesini kapsar. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi dijital platformlar, öğretmenler ve öğrenciler için önemli fırsatlar sunarak eğitimdeki dijital dönüşüm sürecine katkı sağlar. Eğitimde dijital dönüşüm, eğitimde fırsat eşitliğini destekler ve bu süreç, öğretmenler ile öğrenciler için erişilebilir eğitim fırsatları yaratır. Katılımcı ifadeleri, Durkheim ve Parsons'un eğitimdeki yeniliklerin toplumsal uyum ve dengeyi güçlendirme işlevine dair görüşlerini destekler.

Sonuç olarak, Eğitim Sistemine Entegre Edilen Teknolojik Yenilikler teması, eğitimdeki yeniliklerin toplumsal dengeyi sağlamak ve fırsat eşitliği yaratmak adına kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Eğitimdeki teknolojik yenilikler, toplumsal işlevselliği artırarak eğitimde eşit fırsatlar sunmakta ve toplumsal uyumu güçlendirmektedir.

5.3. Üçüncü Alt Problem: AB Eğitim Projelerinin Türkiye'deki Toplumsal Bütünleşme ve Katılıma Olan Katkılarına Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde projelerin, Türk Eğitim Sisteminde toplumsal bütünleşme katılım bağlamındaki etkileşimlerine dair katılımcı görüşleri analiz edilerek kapsamlı bulgular elde edilmiştir. Bu alt probleme yönelik analizler kapsamında elde edilen temalar ve kodlara ait sıklık durumunu tasvir eden kod bulutu görseli Şekil 5.3'te verilmiştir.



Şekil 5.3. Üçüncü Alt Problem Bulgularına Ait Kod Bulutu Görseli

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen verilere ait bulguların tematik analizi neticesinde Tablo 5.11'de gösterilen temalar elde edilmiştir.

Sıra	Tema
1	Toplumsal ve Kültürel Farkındalık
2	Sivil Toplum ve Aile Katılımı

Tablo 5.11. Üçüncü Alt Problem Bulgularına Ait Tema Bilgileri

5.3.1. Toplumsal ve Kültürel Farkındalık

Eğitim projeleri, farklı sosyal ve kültürel gruplar arasında empati, önyargıların azalması ve ortak değerlerin benimsenmesi için önemli bir platform sunar. Bu bağlamda, “Toplumsal ve Kültürel Farkındalık” teması, bireylerin ve toplulukların sosyal uyum süreçlerini anlamaya yönelik önemli veriler sağlamaktadır.

Katılımcı görüşleri analiz edildikten sonra, bu tema ile ilgili en sık tekrarlanan dört kod belirlenerek Tablo 5.12’de gösterilmiştir. Katılımcıların ifade ettiği üzere, eğitim projeleri aracılığıyla farklı sosyal ve kültürel gruplar arasında köprüler kurulmuş, önyargıların azalmasına ve ortak değerlerin benimsenmesine katkı sağlanmıştır.

Sıra	Kod	Frekans
1	Toplumsal ve Kültürel Sorunlara Karşı Farkındalık	12
2	Toplumsal ve Kültürel Değişim	10
3	Kültürel Çeşitliliğe Saygı ve Anlayış	9
4	Çok Kültürlülük	11

Tablo 5.12. Toplumsal ve Kültürel Farkındalık Teması Kod Frekans Dağılımı

5.3.2. Toplumsal ve Kültürel Sorunlara Karşı Farkındalık

Toplumsal farklılıkların ve kültürel çeşitliliğin giderek belirginleştiği günümüzde, eğitim kurumlarının bu farklılıkları tanıma, anlama ve uyuma dönük çalışmaları büyük önem taşımaktadır. İşlevselci kuram, toplumu bir bütün olarak değerlendirir ve eğitim kurumlarına toplumsal sistemin uyumunu, dengesini ve birlikte yaşama kültürünü geliştirme gibi kritik işlevler atfeder (Merton, 1968; Schleicher, 2018). Bu bakış açısına göre, “Toplumsal ve Kültürel Sorunlara Karşı Farkındalık” yalnızca bir bilinç düzeyini değil, aynı zamanda sistemsal ve kurumsal bir dönüşümü de kapsar.

Katılımcıların görüşleri de bu noktada dikkat çekici olup projeler aracılığıyla kültürel farkındalık ve ötekini anlama becerisinin geliştiğini göstermektedir.

“...farklı sosyal ve kültürel gruplardan gelen öğrencilerin bir araya gelerek [...] birbirlerinin kültürlerini tanımalarını ve arkadaşlıklar kurmalarını sağlayarak toplumsal bütünleşmeye önemli katkılar sağlıyor...” (KDB13G)

Bu ifade, işlevselci bakış açısıyla değerlendirildiğinde, farklı gruplar arasında kurulan etkileşim; kültürel aktarım, önyargıların azaltılması ve toplumsal uyum açısından son derece önemlidir (Merton, 1968; Durkheim, 1956). Böylece eğitim, yalnızca akademik bilgiyi değil, dayanışma ve birlikte yaşama değerlerini de aktararak toplumsal istikrarı pekiştirir (Parsons, 1959).

Projelerde dezavantajlı grupların yaşadığı yapısal sorunlarda mevcuttur.

“Roman vatandaşların [...] çocuklarının nüfus cüzdanı bile olmadığını öğrenmiş olduk... Bu insanlara ulaşmak çok zordu...” (KEU1A)

Bu görüş, İşlevselci kurama göre, eğitim kurumları farklı toplumsal tabakalardaki bireyleri ortak değerler etrafında bütünleştirerek toplumun devamlılığını sağlamada önemli bir rol oynar (Parsons, 1959). Dezavantajlı grupların kimlik, eğitim erişimi, sosyoekonomik imkânlar gibi temel sıkıntılarını gidermeye yönelik farkındalık, sistemin bütünleşmesine katkı sunar. Böylece, fırsat eşitliği ve toplumsal uyum noktasında eğitimin yerine getirdiği işlevler güçlenmiş olur (Allen & Seaman, 2017; Schleicher, 2018).

Proje süreçlerindeki yaşanan zorluklara ve yetersizlikler ile önyargıların toplumsal uyumu engellediği vurgulanmaktadır. Bu duruma işlevselci açıdan bakıldığında sistemin dengeyi sağlamakta zorlanabileceği bir noktayı göstermektedir.

“Öğrencilerin ve öğretmenlerin önyargıları projelerin etkisini sınırlayabilir...” (KUO4G) Yeterli empati ve farkındalık oluşturulamadığında, eğitim projeleri kapsayıcı olmaktan uzak kalabilir. Bu da toplum içindeki farklı grupların daha fazla dışlanmasına ve ayrışmasına yol açabilir. Dolayısıyla, “Toplumsal ve Kültürel Sorunlara Karşı Farkındalık” kodu, sadece proje kapsamında bilinçlenmeyi değil, aynı zamanda kurumsal ve politika düzeyinde desteklenmesi gereken bir değişimi de ifade eder.

Katılımcıların da vurguladığı üzere, toplumsal ve kültürel sorunlara karşı farkındalık sadece bireysel bir fark etme süreci değil, eğitim kurumlarının sistemli ve planlı çabalarıyla desteklenmesi gereken bir toplumsal işlevdir. Dezavantajlı grupları merkeze alan projeler, birlikte yaşama kültürünü geliştirerek işlevselci kuramın öngördüğü toplumsal dayanışma ve dengeyi sağlamada kritik bir rol oynar (Schleicher, 2018). Ne var ki, paydaş katılımının yetersizliği veya önyargıların sürmesi gibi faktörler, işlevselci açıdan bakıldığında sistemin beklenen bütünleşmeyi yakalamasını sınırlayabilmektedir (Merton, 1968). Bu nedenle, farkındalığın sürdürülebilir olması için kamu politikaları, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve eğitim kurumları arasındaki iş birliği hayati önem taşımaktadır (European Commission, 2021; OECD, 2019).

5.3.3. Toplumsal ve Kültürel Değişim

Günümüzde, hızla artan göç hareketleri, yereldeki kültürel farklılıkların görünür hâle gelmesi ve küreselleşmenin etkisiyle, eğitim kurumlarının farklı kültürel grupları tanıma ve bütünleştirme becerisi daha da önem kazanmıştır. Toplumun çok sesli yapısını korumak ve güçlendirmek isteyen eğitim projeleri, çeşitli kültürel arka plana

sahip bireylere ortak değerler çerçevesinde yeni etkileşim alanları sunar. İşlevselci kuram, toplumdaki kurumların (eğitim, aile, ekonomi vb.) karşılıklı bağımlılık içinde çalışarak sosyal düzeni sürdürdüğünü öne sürer (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu yaklaşım uyarınca, “Kültürel Çeşitliliğe Saygı ve Anlayış” basit bir hoşgörü düzeyinden öte, toplumun bütününe istikrarlı hâlde tutan bir etkileşim mekanizmasını ifade eder.

Katılımcıların görüşlerine baktığımızda örneğin, KSM10M şu ifadeleri kullanmaktadır:

“Projelerin, özellikle yabancı uyruklu öğrenciler (Suriyeli ve kısmen Afgan öğrenciler) arasında sosyal ve kültürel köprüler kurma kapasitesini olumlu yönde etkilediğini gözlemledim. [...] Ancak, ülkemizin nüfusu göz önüne alındığında, bu etkilerin ölçülebilir ölçüde sınırlı kaldığını söylemek mümkündür.” (KSM10M)

Bu ifade, projelerin toplumsal ve kültürel değişimi başlatma potansiyelini gösterirken, kapsamlarının veya ölçeğinin yetersizliği sebebiyle etkilerinin genele yayılmasının zor olduğuna işaret etmektedir. İşlevselci bakış açısından değerlendirildiğinde, projelerin kültürel aktarım ve dayanışma gibi işlevleri kısmen yerine getirdiği, ancak daha geniş katılım sağlanamadığında sistemin bütünleşme düzeyinin arzu edilen seviyeye ulaşamadığı görülür.

Benzer şekilde, KBO14R de şöyle belirtmektedir:

“Demokratik değerler, insan hakları, evrensel değerler [...] gibi konular projelerle aktarılıyor ancak proje sonrası kazanımların eğitim sistemine entegre edilmesinde eksiklikler olduğunu gözlemledim.” (KBO14R)

Bu görüş, kültürel değişimin sürekliliğini sağlamanın güçlüğüne dikkat çeker. İşlevselci kurama göre, eğitim sisteminin temel işlevi sadece ortak değerleri öğretmek değil, aynı zamanda bu değerlerin kalıcı bir yaşam pratiği hâline gelmesini desteklemektir (Durkheim, 1956; Schleicher, 2018). Projelerle başlayan etkileşim ve dönüşüm, kurumsal ve politik düzeyde yeterli destek bulmadığında, toplumsal değişim süreci geçici veya yüzeysel kalabilmektedir (OECD, 2019).

Öte yandan, KEU1A:

“Roman vatandaşlarla ilk defa projeler kapsamında tanıştım...” (KEU1A)

KEU1A'nın bu ifadesi, projelerin dezavantajlı grupların sorunlarını görünür kılma ve bu grupların toplumsal yaşama entegrasyonunu hızlandırma işlevine vurgu yapmaktadır. İşlevselci kuram, bu tür etkileşimlerin fırsat eşitliği ve sosyal uyum

açısından kritik olduğunu belirtir (Allen & Seaman, 2017). Zira eğitim, farklı kültürel arka planlardan gelen bireylerin ortak bir değer sistemi içinde birlikte yaşama pratiklerini öğrenmesine aracı olur (Merton, 1968).

Ancak bazı katılımcı ifadeleri, önyargılar veya paydaş katılımı yetersizliği gibi faktörlerin toplumsal ve kültürel değişim sürecini sınırlayabileceğini öne sürmektedir.

“Öğrencilerin ve öğretmenlerin ön yargıları, projelerin etkisini sınırlayabilir...” (KUO4G)

Bu açıklama, Durkheim (1956)’ın vurguladığı toplumsal sistemin denge ve bütünleşme arayışında direnç unsurlarına da dikkat çeker. Eğitim projeleri, bireylerin algı ve tutumlarını dönüştürmede güçlü bir araç olsa da önyargılar aşılamadığında kültürel değişimin gerçekleşmesi güçleşmektedir.

Sonuç olarak, katılımcıların da işaret ettiği gibi, eğitim projelerinin toplumsal ve kültürel değişim üzerindeki etkisi işlevselci kuramın öngördüğü biçimde bütünleştirici bir rol taşıyabilir. Farklı sosyal grupları bir araya getirerek önyargıların kırılması, demokratik ve insani değerlerin aktarılması, kültürel çeşitliliğin tanınması ve dezavantajlı grupların sisteme dahil edilmesi, dayanışma ve kapsayıcılık ilkelerini güçlendirir. Yine de projelerin ölçeği, sürdürülebilirliği, paydaş katılımı ve kurumsal destek düzeyi gibi etmenler, bu dönüşümün geniş toplum tabanına ne ölçüde yayılabileceğini belirlemektedir (OECD, 2019). Dolayısıyla, “Toplumsal ve Kültürel Değişim” yalnızca kısa vadeli proje uygulamalarına sıkıştırılmayıp, kalıcı eğitim politikaları ve çok paydaşlı iş birliği ile desteklenerek toplumsal yapıda daha derin ve sürekli bir dönüşüm sağlama potansiyeline sahiptir.

5.3.4. Kültürel Çeşitliliğe Saygı ve Anlayış

Günümüzde farklı sosyal ve kültürel topluluklar arasındaki etkileşim, eğitim kurumlarına çok boyutlu roller yüklemektedir. Sadece akademik bilgi aktarmakla kalmayan bu kurumlar, aynı zamanda kültürel farklılıkların tanınması ve uyumlu biçimde bir arada yaşama becerisini geliştirme açısından da sorumluluk üstlenir. İşlevselci kuram, toplumun birbirine bağımlı kurum ve alt sistemlerden oluştuğunu savunur; bu açıdan eğitim, sosyal denge ve bütünleşme için kritik önemdedir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu bakış açısına göre, “Kültürel Çeşitliliğe Saygı ve Anlayış”, yalnızca bireylerin hoşgörülü tavrından ibaret olmayıp, toplumsal sistemin istikrarını koruyan bir etkileşim mekanizmasıdır (Merton, 1968; Schleicher, 2018).

Örneğin:

“Roman vatandaşlarla ilk defa projeler kapsamında tanıştım... Bu insanlara ulaşmak çok zordu... Projeler herkese dokundu.” (KEU1A)

Bu ifade, dezavantajlı veya görünmez gruplarla ilk kez etkileşime girilmesinin, kültürel farklılıklara dair farkındalığı artırdığını vurgular. İşlevselci kuram, toplumun alt katmanlarını da kapsayan eğitim ve proje faaliyetlerinin sosyal dayanışma sağlama işlevine işaret eder (Durkheim, 1956).

“Öğrenci ve öğretmenlerin yurt dışına gitmeleri... kültürü yerinde görmek bile empati ve demokratik değer kazanımına sebep oluyor. Ancak proje sonrası bu kazanımların eğitim sistemine entegre edilmesinde eksiklikler olduğunu gözlemledim.” demiştir. (KBO14R)

Katılımcı KBO14R, farklı coğrafyalardaki kültürlerle doğrudan temasın empati geliştirdiğini belirtmekte, ancak kalıcılık sorunu yaşandığını dile getirmektedir. İşlevselci teori açısından, sistemin devamlılığı için kurumsal entegre edici mekanizmaların bulunması elzemdir (Parsons, 1959; OECD, 2019).

KUO4G ise şu eleştirel ifadeyi söylemiştir:

“Öğrencilerin ve öğretmenlerin ön yargıları, projelerin etkisini sınırlayabilir...” (KUO4G)

Bu ifadede ise, direnç ve önyargıların “kültürel çeşitliliğe saygı” oluşumunu engelleyebileceği görülür. Merton’un (1968) “işlev bozukluğu” (dysfunction) kavramı tam da bu tür engelleyici faktörleri açıklamaya yarar; projelerin olumlu katkısına rağmen, yerleşik tutumlar değişimi kısmen bloke edebilir.

Yine diğer bir katılımcı olan KEU8E:

“Farklı etnik kökenden aileler bir araya gelerek... Projeler farklı toplumsal gruplar arasında diyalog ve anlayış geliştirici birer sosyal köprü olarak işlev gördü.” şeklinde görüş bildirmektedir. (KEU8E)

Bu görüş, eğitim projelerinin kültürel çeşitliliğe saygı duygusunu artırabilecek bir “sosyal köprü” işlevi gördüğünü öne çıkarır. İşlevselci kuramın “toplumsal bütünleşme” perspektifiyle birebir uyumlu olan bu görüş, farklı grup üyelerini ortak değerler etrafında birleştirme potansiyelini vurgular (Parsons, 1959).

Katılımcıların da ifade ettiği üzere, eğitim projelerinin kültürel çeşitliliğe saygı ve anlayış üzerindeki etkisi, işlevselci kuramın öngördüğü biçimde bütünleştirici bir rol üstlenebilir. Farklı sosyal grupların bir araya gelmesi ve kültürel farklılıkları öğrenmesi, dayanışma ve kapsayıcılık ilkelerini güçlendirir (Parsons, 1959; Schleicher, 2018). Yine de projelerin sürekliliği, ölçeği, paydaş katılımı ve kurumsal

destek düzeyi (OECD, 2019) gibi faktörler, bu değerlerin topluma ne ölçüde yayılacağını belirlemede kilit rol oynar. Dolayısıyla, “Kültürel Çeşitliliğe Saygı ve Anlayış” yalnızca kısa vadeli veya yerel ölçekli proje uygulamalarıyla sınırlı kalmamalı; kalıcı eğitim politikaları, toplum tabanlı iş birliği ve farkındalık programları ile desteklenerek toplumsal yapıda daha derin ve sürekli bir dönüşüm hedeflenmelidir (European Commission, 2021).

5.3.5. Çok Kültürlülük

Eğitim sosyolojisinde işlevselci kuram, toplumu aile, din, ekonomi, eğitim vb. alt sistemlerin karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde bir bütün olarak görür (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu yaklaşım uyarınca, eğitim kurumları toplumun sosyal denge ve birlikte yaşama işlevini üstlenir; “çok kültürlülük” ise bu kurumların farklı kimlik, etnisite ve yaşam tarzlarını uyumlu bir bütün hâline getirme potansiyelini ifade eder (Merton, 1968; Schleicher, 2018).

Katılımcılar, projelerin farklı kültür ve sosyal arka planlardan gelen bireyleri bir araya getirerek “çok kültürlülük” olgusunu hem teorik hem de pratik düzeyde deneyimlettiklerini dile getirmektedir. Özellikle uluslararası projeler ve dezavantajlı/mülteci gruplarla yürütülen çalışmalar, katılımcılara çok kültürlü etkileşim fırsatları sunmakta; önyargıların kısmen azaltılmasında etkili olmaktadır.

Katılımcıların belirttiği örnekler, eğitim projelerinin çok kültürlü ortamlara zemin hazırladığını göstermektedir. Örneğin, KEU8E’nin aşağıdaki ifadesi işlevselci teoriyle uyumlu biçimde, toplumsal bütünleşmeyi artırabilecek bir etkileşim modeli sunar.

“...farklı etnik kökenden ailelerin atölyelerde bir araya gelmesi” (KEU8E)

“...ön yargılar projelerin etkisini sınırlayabilir” (KUO4G)

KUO4G bu vurgusu, işlevsel sistemin disfonksiyon potansiyelini hatırlatır. Merton’a (1968) göre, toplumun ideal işleyişine engel olan direnç mekanizmaları, bu olumlu dönüşümü kısıtlayabilir. Dolayısıyla “çok kültürlülük”, yalnızca bireylerin hoşgörüsüne değil, müfredat, öğretmen eğitimi, sivil toplum iş birliği gibi kurumsal düzenlemeler ve sürdürülebilir politikalarla desteklenmesi gereken bir toplumsal işlevdir.

Çok kültürlülük, eğitim projeleri aracılığıyla farklı kültürel ve sosyal grupların bir araya gelerek toplumsal bütünleşmeyi teşvik ettiği bir süreç olarak

değerlendirilmektedir. Katılımcıların görüşleri, bu projelerin önyargıların azalmasında ve çok kültürlü etkileşimlerin artırılmasında etkili olduğunu, ancak bu dönüşümün kalıcı olması için kurumsal düzenlemeler ve sürdürülebilir politikaların gerekliliğini vurgulamaktadır.

5.3.6. Sivil Toplum ve Aile Katılımı

Sivil toplum kuruluşlarının ve ailelerin eğitim projelerine katılımı, toplumsal dayanışmayı ve sosyal bütünleşmeyi destekleyen kritik mekanizmalardır. İşlevselci kuram perspektifinden, bu kurumların topluma sağladığı katkılar, yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal sistemin genel uyumunu sağlamada da önemli bir role sahiptir. “Ailenin Katılımı” ve “Sivil Toplum Kuruluşlarının Katılımı” kodlarına yönelik Tablo 5.13’te kod frekans dağılımları gösterilen katılımcıların görüşleri, sivil toplum kuruluşlarının dezavantajlı gruplara ulaşmada ve ailelerin projelere katılımını artırmada etkin olduğunu ortaya koyarken, aynı zamanda lojistik ve ideolojik uyumsuzluk gibi zorlukların bu işlevi sınırlayabileceğine işaret etmektedir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Sivil Toplum Kuruluşlarının Katılımı	10
2	Aile Katılımı	14

Tablo 5.13. Sivil Toplum ve Aile Katılımı Teması Frekans Tablosu

5.3.7. Sivil Toplum Kuruluşlarının Katılımı

Toplum karşılıklı etkileşim içinde olan farklı kurumların oluşturduğu bir sistemdir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Eğitim projeleri de bu sistemin dayanışma, sosyal bütünleşme ve toplumsal istikrar işlevlerini yerine getirmeye yardımcı olur. STK’lar ise, bu sistemde tamamlayıcı bir konumda bulunarak toplumun farklı kesimleri ile devlet kurumları arasında köprü kurma özelliğine sahiptir.

STK katılımı, projelerin sahada daha geniş bir kitleye ulaşmasında, özellikle dezavantajlı gruplar veya “zor ulaşılan” topluluklarla bağlantı kurmada kilit bir rol oynadığı bulgusu katılımcı ifadelerinde görülmektedir.

Örneğin KSM12S:

“Velilerle sürekli iletişim halinde olan STK’lar vardı. Bu sayede veli farkındalığı ve proje bilinci arttı. (...) Ancak kırsalda aktif STK bulmak çok zor.”

Bu ifade, STK’ların velilerle doğrudan temas ederek proje bilincini yaymada işlevsel bir rol oynadığını, ancak coğrafi farklılıkların aynı düzeyde katılımı engellediğini vurgular. Eşitsiz dağılan kurum kapasitesi, işlevselci bütünlük amacını zora sokar.

Yine KUO4G’te ifadesinde şöyle demektedir:

“Pilot illerde STK’larla iş birliği, dezavantajlı gruplarla iletişimi artırmak için önemliydi. Ama bazı STK’lar kendi bakış açılarına uygun projeler yapmak istiyor, her zaman tam uyum olmayabiliyor.” (KUO4G)

Bu örnek, farklı ideolojik veya kurumsal yaklaşımların, proje ekibiyle STK’ların tam bir koordinasyon oluşturmasını güçleştirdiğini gösterir. İşlevselci teoriye göre, kurumlar arası çatışma veya uyuşmazlık, toplumsal dengeyi sağlamayı zorlaştırır (Merton, 1968).

STK’ların projelere katılması, toplumsal dayanışma ve bütünleşme açısından hayati bir mekanizma olarak değerlendirilir. Katılımcı ifadeleri, STK’ların proje süreçlerini zenginleştirdiğini, dezavantajlı kesimlere ulaşmayı kolaylaştırdığını ve farkındalık yarattığını aktarmaktadır. Ne var ki, bölgesel farklılık, kapasite eksikliği, sürdürülebilirlik ve ideolojik uyum sorunları, STK’ların işlevini sınırlayarak toplumsal sistemin beklenen dengeyi tam sağlayamamasına yol açabilir. Bu nedenle, STK katılımının kalıcılığı ve yaygınlaştırılması için uzun vadeli politikalar ve kurumsal destek mekanizmaları devreye sokulmalıdır.

5.3.8. Ailenin Katılımı

İşlevselci kuram, toplumu çeşitli kurumların (eğitim, aile, din, ekonomi vb.) etkileşimiyle bütünleşik bir sistem olarak görür ve bu kurumların uyum içinde çalışarak toplumsal dengeyi sağladığını savunur (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu bakış açısıyla, aile eğitim sisteminin temel paydaşlarından biri olup, öğrencilerin sosyalizasyonunu ve toplumsal değerleri benimsemesini destekleyen bir ara kurum işlevi üstlenir (Merton, 1968; Schleicher, 2018).

Örneğin bu hususta KBO14R şu eleştirel bakışta bulunmaktadır:

“Okul aile birlikleri... projelere çok ilgisiz kaldı. (...) Bunu sağlamak için projelerin yazım aşamasında ailelerin de mutlaka dahil olması gerek.” (KBO14R)

İşlevselci teoriye göre, eğitim kurumunun bütünleştirici işlevi aileyle koordine edildiğinde tam anlamıyla işler (Parsons, 1959). KBO14R’nin eleştirisi, ailelerin en başından projeye dahil edilmemesi nedeniyle işlevsel uyumun eksik kaldığını gösterir.

KBO14R'nin eleştirel bakışının aksine KEU8E ise şu ifadede bulunmaktadır:

“Farklı etnik kökenden aileler, veli atölyeleri ve seminerlerde ilk kez etkileşime girdi. (...) Ailelerin %60'ı ilk defa farklı bir etnik gruptan ailelerle bir arada oldu.”(KEU8E)

Bu ifade, çok kültürlü bir aile etkileşiminin projeler aracılığıyla sağlanabileceğini vurgular. İşlevsel bakışta, paylaşılan deneyimler ve empati, toplumsal dayanışma için önemlidir (Durkheim, 1956). Bu tür etkinlikler, aile katılımının işlevselci anlamda “toplumsal bütünleşme” hedefini desteklediğini gösterir.

Hem olumlu hem olumsuz anlamda KSM12S kodlu kullanıcı ise şu ifadeleri söylemiştir:

“Veli farkındalığı artırma günlerinde aileleri 5 yıldızlı otelde ağırladık, katılımları çok iyiydi, ancak kırsalda benzer bir ortam oluşturmak mümkün olmadı. Katılım farklılığı çok belirgindi.”(KSM12S)

Burada, ailelerin projeye dahil edilmesi olumlu bir etki yaratırken, lojistik ve bölgesel eşitsizlik unsurları işlevsel bütünlüğe engel oluşturur. Merton'un (1968) disfonksiyon tanımı, bu tür adaletsiz dağılım sorunlarını açıklamada kullanılabilir.

Katılımcıların ifadeleri, aile desteğiyle proje etkililiğinin arttığını ancak süreklilik, lojistik ve motivasyon gibi sorunların bu etkiyi sınırladığını göstermektedir. Ailelerin katılımını yalnızca proje süresiyle kısıtlı tutmak yerine, ebeveyn eğitimleri, aile-okul iş birliği protokolleri vb. kurumsal mekanizmalar ve sosyal destek ağlarıyla da uzun vadeye yaymak, işlevselci kuramın vurguladığı toplumsal denge ve dayanışma ilkesini güçlendirecektir (Schleicher, 2018).

5.4. Dördüncü Alt Problem: Projelerin, Eğitimde Kapsayıcılığı ve Eşitliği Nasıl Etkilediğine Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde projelerin, Türk Eğitim Sisteminde kapsayıcılık ve eşitlik bağlamındaki etkileşimlerine dair katılımcı görüşleri analiz edilerek kapsamlı bulgular elde edilmiştir. Bu alt probleme yönelik analizler kapsamında elde edilen temalar ve kodlara ait sıklık durumunu tasvir eden kod bulutu görseli Şekil 5.4'te verilmiştir.

erişimini kalıcı biçimde güvence altına alabilmek için uzun vadeli kurumsal destek ve yaygınlaştırmanın zorunlu olduğunu vurgulamaktadır.

Sıra	Kod	Frekans
1	Mülteci ve Göçmen Öğrencilere Yönelik Uygulamalar	10
2	Kız Çocuklarının Okullaşma Oranını Artırma	12
3	Kadınların Mesleki ve Sosyal Güçlenmesi	10
4	Kadınlara Pozitif Ayrımcılığın Teşviki	10
5	Kırsal Bölgelerde Eğitime Erişimin Sağlanması	11
6	Dezavantajlı Bireylerin Temsilîyetinin Artırılması	13

Tablo 5.15. Dezavantajlı Grupların Eğitime Erişimi Teması Kod Frekans Tablosu

5.4.2. Mülteci ve Göçmen Öğrencilere Yönelik Uygulamalar

İşlevselci kuram, toplumun farklı kurumlar (eğitim, aile, STK vb.) arasında kurulan karşılıklı etkileşim sayesinde toplumsal düzen ve dayanışma sağlayacağını savunur (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu açıdan bakıldığında, mülteci ve göçmen öğrencilerin eğitime katılımı, sadece bu öğrencilerin bireysel gelişimini değil, aynı zamanda toplumun genel bütünleşmesini de pekiştiren bir rol üstlenir.

“Projelerin, özellikle yabancı uyruklu öğrenciler (Suriyeli ve kısmen Afgan öğrenciler) arasında sosyal ve kültürel köprüler kurma kapasitesini olumlu yönde etkilediğini gözlemledim... uyumu artırmıştır.” (KSM10M)

KSM10M’nin ifadesi, farklı kültür ve dillere sahip öğrencilerin bir araya gelmesinin toplumsal bütünleşme etkisini artırdığını vurgular. Mülteci öğrencilerle yerel öğrencilerin etkileşimi, kolektif dayanışma ve empati duygusunu güçlendirebilir.

KEU2H ise kırsal dezavantaj ve mülteci statüsünün çifte zorluğunu vurgulayarak şu görüşü iletmektedir:

“...kırsal kesimde kız çocukları yanında mülteci öğrencilerin de eğitime katılımı zor olabiliyor... AB projesiyle okullara kadar gelebilmeleri, dil desteği almaları, uyum eğitimlerine katılmaları sağlanıyor.” (KEU2H)

Bu görüş projenin sağladığı dil desteği ve uyum eğitimi, işlevsel sistemin farklı kesimleri bir arada tutma amacına hizmet ettiği bulgusunu göstermektedir. Ancak yine proje sonrasındaki süreklilik eksikliği, bütünleşme sürecini uzun vadede zayıflatabilir.

5.4.3. Kız Çocuklarının Okullaşma Oranını Artırma

Türkiye’deki eğitim sisteminde, kız çocuklarının okullaşmasını artırmaya yönelik projeler de aile ziyaretleri, maddi teşvikler ve uluslararası fonlarla iş birliği gibi

araçlarla hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kapsayıcı ve eşitlikçi bir yapıyı hedefler (MEB, 2019; ERG, 2021). Bu anlayış, sadece kız öğrencilerin eğitim haklarına kavuşmasını sağlamaz; aynı zamanda gelecekteki toplumsal refahı ve uyumu güçlendiren bir “kolektif yarar” üretmeyi amaçlar (UNICEF, 2020).

Katılımcı ifadeleri, aileleri ikna etmek ve maddi teşvik sunmak suretiyle kız çocuklarının okula devamlılığının yükseltilebildiğini, ancak proje bağımlılığı ve kültürel direnç (örneğin erken evlilik, ekonomik endişeler) gibi faktörlerin projeler bittikten sonra sürdürülebilirliği zayıflatabileceğini vurgular.

“Proje sonrasında çıktıları devlet tarafından sahiplenildi ve kız çocuklarının eğitime kazandırılması adına büyük bir etki sağladı.” (KBO14R)

KBO14R bu ifadesi, kurumlar arası (devlet - aile - proje ekibi) uyumun işlevsel bir bütünlük yarattığını gösterir.

Buna karşın KUO11S şu görüşü vermiştir:

“...proje bitince ‘yardım bitti’ diye kızlarını tekrar okuldan almak isteyenler de gördük.” (KUO11S)

Bu ifade, desteğin süreklilik taşınamaması halinde disfonksiyon (Merton, 1968) doğabileceğinin altını çizer.

“AB dezavantajlı gruplar ve toplumsal cinsiyetle ilgili çalışmaları öncelikli destekliyor...” (KDB13G)

KDB13G’nin bu ifadesi, uluslararası fonların kız çocukları için katalizör rol oynadığını; ancak pilot ölçekte kalıp ülke geneline yaygınlaşamadığında tam etkisine ulaşamadığını öne sürer.

Bu çerçevede, kız çocuklarının okullaşma oranını artırmaya yönelik projeler, işlevselci teoriye göre eğitim sistemi ile aile kurumu arasında pozitif bütünleşmeyi tetikleyen önemli bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Aile ziyaretleri ve ekonomik teşvikler, kısa vadede olumlu sonuçlar sağlarken, kültürel engelleri bertaraf etmek ve projeyi kalıcı bir politikayla desteklemek uzun vadede toplumsal denge ve dayanışma gücünü pekiştirebilir. Öte yandan, proje bağımlılığı, pilot uygulama sınırları veya maddi teşviklerin kesilmesiyle ortaya çıkan geriye dönüş riskleri, kız çocuklarının eğitim hakkında kalıcılığın sağlanmasında halen önemli bir zorluk olarak görünmektedir (UNICEF, 2020).

5.4.4. Kadınların Mesleki ve Sosyal Güçlenmesi

İşlevselci kuram, toplumun uyumunu sağlamak için eğitim, aile, devlet ve iş dünyası gibi kurumların karşılıklı etkileşim içinde olması gerektiğini savunur. Kadınların mesleki ve sosyal alanda güçlenmesi de bu etkileşimin bir parçası olup, toplumsal bütünleşme ve dayanışma açısından önemli bir işleve sahiptir (ERG, 2021; KSGM, 2018).

Katılımcı ifadeleri, proje destekli kurslar ve ekonomik teşvikler sayesinde kadınların hem öz güven kazandığını hem de aile ekonomisine katkıda bulunarak toplumsal rollerini dönüştürdüğünü göstermektedir.

“Bu sayede kadınlar hem beceri kazandı hem de sosyal ortamda daha öz güvenli hale geldi.” (KEU1A)

KEU1A’nın bu sözü, projelerin kadının sosyal statüsünü yükseltmekte ne denli işlevsel bir rol oynadığını yansıtır.

Ancak KBO14R ve KSM12S gibi katılımcılar, kültürel direnç ve ek destek eksikliği faktörlerinin disfonksiyon yaratarak projelerin uzun vadeli etkisini sınırlandırdığını ortaya koyar

“...kırsal bölgelerde proje süresi bitince kadınların aile baskısı veya iş piyasasındaki yetersizlik yüzünden kazanımlarını koruyamadığını” (KSM12S)

Dolayısıyla, kadınların mesleki ve sosyal güçlenmesinde işlevsel bir etki yaratabilmek için, proje sonrasında da devam edecek kurumsal politikalar ve iş piyasası bağlantıları oluşturmak gerekir (KSGM, 2018). Aksi halde, proje döneminde elde edilen ekonomik veya sosyal kazanımlar, aile ve geleneksel değerlerin baskısıyla kaybedilebilir. İşlevselci bakış, toplumsal bütünleşmeyi sürdürülebilir kılmak adına devamlı fon desteği, kültürel farkındalık ve istihdam odaklı iş birliği mekanizmalarının şart olduğunu göstermektedir (ERG, 2021; UNESCO, 2020).

5.4.5. Kadınlara Pozitif Ayrımcılığın Teşviki

Toplumsal düzen ve dayanışmayı sağlamak için eğitim, aile, ekonomik alan gibi kurumların karşılıklı uyum içinde çalışması işlevselci kuramın vurguladığı önemli alandır (Parsons, 1959). Kadınlara pozitif ayrımcılık da dezavantajlı konumda bulunan kadınları sisteme daha aktif biçimde dâhil ederek toplumsal bütünleşmeyi güçlendirmeye yönelik bir stratejidir (KSGM, 2018).

Katılımcı ifadeleri, mesleki kurslarda veya hibe programlarında kadınlara ayrılmış öncelik sayesinde katılımın arttığını; kadınların ekonomik ve sosyal hayatın bir parçası

hâline gelerek işlevsel bakışın hedeflediği toplumsal bütünlüğe katkı sunduğunu gösterir.

...AB projeleri bu konuda fon sağlıyor ve bazı kadınlar girişimcilik kapılarını aralama fırsatı buluyor.” (KDB13G)

KDB13G bu ifadesi, uluslararası destek mekanizmalarının toplumsal cinsiyet eşitliği için önemli bir tamamlayıcı işlevi olduğunu belirtir.

Bununla birlikte, KBO14R veya KSM12S tarafından dile getirilen “erkek tepkileri veya proje sonrasındaki sürdürülebilirlik eksikliği”, işlevsel bütünlüğü zora sokan disfonksiyon örnekleri olarak okunabilir. Kadınlara öncelik tanınması, bazı topluluklarda erkeklerin dışlandığı algısı yaratarak kurumlar arası uyumu tehlikeye atabilir. Bu nedenle, pozitif ayrımcılık yaklaşımının kalıcı ve dengeli bir politika hâline gelmesi, kültürel farkındalık ve kurumsal sahiplenmeyle mümkün olacaktır. Aksi hâlde proje dönemiyle sınırlı kalan destekler, toplum genelinde uzun soluklu bir dayanışma ve eşitlik ortamı yaratmakta yetersiz kalabilir (World Bank, 2018).

5.4.6. Kırsal Bölgelerde Eğitime Erişimin Sağlanması

İşlevselci kuram, toplumdaki farklı kurumların (eğitim, aile, yerel yönetimler vb.) ortak bir düzen ve dayanışma yaratabilmesi için uyumlu çalışması gerektiğini vurgular (Parsons, 1959). Kırsal bölgelerdeki eğitim projeleri de okul ile aile arasındaki mesafeyi çeşitli yollarla (taşımali eğitim, dijital erişim, aile ziyaretleri vb.) azaltarak toplumsal bütünleşmeye katkı sağlar (ERG, 2021).

Katılımcı ifadeleri, taşımali eğitim veya yurt olanakları gibi çözümlerin kırsal kesimdeki çocukların okullaşma oranını artırdığını ve bazen şehirdeki olanaklarla etkileşime girerek ufuklarının genişlediğini ortaya koymaktadır.

“Taşımali eğitim... farklı kültürlerle etkileşim kurarak ufuklarını genişlettiler.” (KBO14R)

KBO14R bu ifadesi, işlevsel kuramın beklediği kültürel kaynaşma ve toplumsal denge vizyonunu destekler. Ancak, KUO4G veya KEU1A gibi katılımcıların vurguladığı, devlet veya proje desteğinin kesilmesiyle taşıma veya aile ziyaretlerinin son bulması, kültürel direnç ve altyapı sorunları nedeniyle kırsaldaki çocukların eğitime devamlılığını zorlaştırır. Bu, kuramsal çerçevede disfonksiyon örneğidir; yani proje varlığında işleyen bütünlüğün, proje bittikten sonra da devamı için kalıcı politika eksikliği hissedilir (Acar, 2014; UNESCO, 2020).

Bu nedenle, kırsal bölgelerde eğitime erişimi sağlamada kalıcı kurumlar (yatılı bölge okulları, sürekli taşınabilir eğitim sistemi, köy okullarının yenilenmesi vb.) ve altyapı (internet, yollar vb.) geliştirmek önemlidir (ERG, 2021; World Bank, 2018). İşlevselci kuramın öngördüğü şekilde, aile, devlet ve yerel paydaşlar arasında sürdürülebilir iş birliği kurulmadıkça, proje odaklı geçici çözümler kalıcı bütünleşmeyi sağlayamayabilir. Dolayısıyla, kırsalda eğitimin sürekli hale gelebilmesi hem donanım ve altyapı iyileştirmeleri hem de kültürel farkındalık ve takip mekanizmalarıyla mümkün olacaktır (MEB, 2019; UNICEF, 2020).

5.4.7. Dezavantajlı Bireylerin Temsilîyetinin Artırılması

Toplumdaki farklı kurumların (eğitim, aile, devlet, sivil toplum vb.) karşılıklı etkileşimi sayesinde toplumsal istikrar ve bütünleşmenin güçlenir (Parsons, 1959). Roman, mülteci, engelli vb. dezavantajlı bireylerin, eğitim projeleri ve sosyal katılım mekanizmaları aracılığıyla temsil gücünün artması, bu kuramsal çerçevede toplumsal dışlanma riskine sahip grupların sisteme entegrasyonu bakımından kritik bir rol oynar (ERG, 2021; Acar, 2014).

“AB projeleri, dezavantajlı grupların eğitime erişimini ve katılımını artırarak onların eğitim ortamlarında daha görünür hale gelmelerini ve seslerinin daha fazla duyulmasını sağladı.” (KDB13G)

KDB13G ifadesi, Avrupa Birliği fonlarıyla yürütülen projelerin dezavantajlıları yalnızca istatistiksel bir kategori olarak bırakmadığını; onların eğitimdeki görünürlüğünü artırıp kendilerini ifade edecek fırsatlar sunduğunu gösterir. İşlevselci kuram açısından bakıldığında, farklı kesimlerin “ortak değerler” etrafında bütünleşmesi, toplumun dayanışma düzeyini yükseltir.

“...projelerin pilot ölçekle sınırlı kalmasının temsiliyeti ulusal düzeyde yaygınlaştıramadığını” (KDB13G)

Ancak, KDB13G bu ifadesi ise yaygınlaştırma eksikliğinin bir disfonksiyon oluşturabileceğini hissettirir.

Buna benzer şekilde, KSM6M de projelerin kültürel ve sanatsal boyutuna işaret etmektedir. Bu, Roman topluluğun sanatsal etkinlikler yoluyla “toplumsal önyargıları” kırmasına ve farklı kimliklerin bir arada yaşamasına katkıda bulunur.

“Dezavantajlı grupların projelerde yer bulması, sadece akademik değil sosyal ve kültürel bir temsil alanı sağlıyor. Örneğin Roman vatandaşların müzik projelerinde öne çıkması ve kendilerini ifade etmesi, farkındalığı çok artırıyor.” (KSM6M)

Ancak KSM6M, proje bitince bu “sahne” yer alan Roman bireylerin kendilerini ifade edecek sürekli bir platform bulamamalarını da dile getirir; bu da sürdürülebilir bir mekanizmanın yokluğunun işlevsel bütünlüğü kısıtladığını düşündürür.

KUO5G ise konuyu engelli veya mülteci bireylerle genişletmektedir:

“Engelli bireylerin veya mültecilerin eğitimde temsil edilmesi, onlara sadece akademik değil, sosyal alanda da yer açıyor. Ancak bazı kurumlar projeye girmekte isteksiz... bu da temsiliyet artışını frenleyebiliyor.” (KUO5G)

Bu ifade, dezavantajlı kesimleri dahil edecek projeleri üstlenmekten kaçınan kurumların, kurumsal uyum ilkesine sekte vurduğunu ortaya koyar. İşlevselci kuramın beklediği, kurumlar arası iş birliği ve eşgüdüm olmadığında, projelerin toplumsal bütünlüşmeyi (ERG, 2021) istendiği ölçüde desteklemesi mümkün olamaz.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde, dezavantajlı bireylerin temsiliyetini artırmak, eğitim projeleri ve sosyal katılım mekanizmaları aracılığıyla farkındalık, sembolik görünürlük ve karar süreçlerine gerçek katılım gibi boyutlarda olumlu etkiler yaratmaktadır. Ne var ki, projelerin pilot veya geçici niteliği, proje bitince devreye girmeyen kurumsal sahiplenme veya bürokratik önyargılar, işlevsel bütünlüğü sınırlayan disfonksiyon örneklerini açığa çıkardığına dair bulgularda elde edilmiştir. Eğer dezavantajlı bireyler, proje sürecinde elde ettikleri “temsil” ve “görünürlük” haklarını kurumsal ölçekte devam ettiremezse, sosyal dahil olma yalnızca geçici kalabilir. Bu bakımdan, süreklilik ve kurumsal iş birliği mekanizmaları güçlendirilmedikçe, dezavantajlı kesimlerin kalıcı toplumsal entegrasyonundan söz etmek güç olacaktır (UNESCO, 2020).

5.4.8. Özel Eğitim Gereksinimlerine Yönelik Düzenlemeler

Özel eğitim gereksinimlerine yönelik altyapı düzenlemeleri, bireyselleştirilmiş materyal geliştirme ve kaynaştırma uygulamaları, engelli ya da farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda toplumsal bütünlüşmeyi de güçlendiren kritik mekanizmalardır. İşlevselci kuram bakış açısıyla, bu uygulamaların toplumsal sisteme sağladığı katkının devamlılığı, proje esnasında elde edilen kazanımların kalıcılığı ve kurumsal politikalarla desteklenmesine bağlıdır (MEB, 2019; UNESCO, 2020). Tablo 5.16’da kod frekans dağılımları gösterilen katılımcıların görüşleri, “Fiziki Erişim ve Altyapı İyileştirmeleri”, “Bireyselleştirilmiş Materyal Geliştirme” ve “Kaynaştırma ve

Bütünleştirme Uygulamaları” kodlarına yönelik bulgular, proje süresi boyunca elde edilen olumlu sonuçların uzun vadeli sürdürülebilirlik ve resmî sahiplenme yetersizliği yüzünden sınırlanabildiğini, böylece dezavantajlı öğrencilerin eğitimde tam kapsayıcılıktan yararlanmasının engellenebileceğini ortaya koymaktadır.

Sıra	Kod	Frekans
1	Fiziki Erişim ve Altyapı İyileştirmeleri	9
2	Bireyselleştirilmiş Materyal Geliştirme	10
3	Kaynaştırma ve Bütünleştirme Uygulamaları	10

Tablo 5.16. Özel Eğitim Gereksinimlerine Yönelik Düzenlemeler Teması Kod Frekans Tablosu

5.4.9. Fiziki Erişim ve Altyapı İyileştirmeleri

Eğitimde fiziki altyapı iyileştirmeleri, özellikle engelli veya coğrafi engellerle karşılaşan öğrencilerin sisteme tam ve eşit katılımını hedefleyerek, toplumun genel dayanışma düzeyini yükseltir (ERG, 2021; MEB, 2019).

“Bütünleştirici Eğitim için Özel Eğitim Hizmetlerinin Kalitesinin Arttırılması Projesi, engelli öğrencilerin eğitime erişimini artırmak için okulların fiziksel olarak erişilebilir hale getirilmesini, özel eğitim öğretmenlerine yönelik eğitimler düzenlenmesini sağladı.” (KDB13G)

KDB13G’nin bu ifadesi, proje destekli düzenlemelerin engelli öğrencilerin eğitime katılımını güçlendirdiğini aktarmaktadır. Bu, Parsons (1959)’un toplumsal sistem anlayışı çerçevesinde her bireyin sistem içinde fonksiyonel bir yer bulabilmesiyle ilgilidir; fiziki erişim engellerinin kaldırılması, dezavantajlı öğrencilerin sistem dışına itilmesini önler.

Ancak KDB13G aynı ifadesinde proje sonrası imkanların kaybolduğunu söyleyerek, yeniliklerin disfonksiyon riski taşıdığını belirtir.

“Proje çıktılarının ulusal uygulamalara dönüştürülmesinde mekanizmalar eksik kalırsa, fiziksel erişim düzenlemeleri proje bitince rafa kalkabiliyor.” (KDB13G)

“... projeleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için [...] fiziki erişim olanakları rampalar, asansörler, özel eğitim donanımlı sınıflar sağladı.” (KEU8E)

KEU8E ise bu sözleriyle, fiziki altyapının somut iyileştirmelerle engelli öğrencilerin eşit koşullarda eğitime katılımını sağladığını vurgular. Davis ve Moore (1945)’un toplumsal tabakalaşma yaklaşımında, toplumun farklı düzeylerdeki unsurlarının bir arada bulunması ve her birine uygun pozisyon tanınması, sistemin verimliliğini artırır.

Ne var ki KEU8E, “proje süresi bitince bu donanımların bakımı ya da yenilenmesi olmayınca sürdürülebilirlik zorlaşıyor” diyerek, kurumsal destek eksikliğini vurgular.

Fiziki erişim ve altyapı iyileştirmeleri, işlevselci kuramın “farklı kesimlerin toplumsal sisteme kaynaşması” idealini eğitim alanında gerçekleştiren önemli araçlardır. Ancak proje bağımlılığı, bakım ve teknik destek yetersizliği, resmi yaygınlaştırma ve bakanlık kararlarının gecikmesi gibi sorunlar, proje sonrası kalıcılık ve ulusal ölçekte uygulama imkanlarını kısıtlamaktadır. Böylece, toplumsal denge ve bütünleşme amacına tam anlamıyla erişmek güçleşmektedir (Parsons, 1959; Davis & Moore, 1945).

5.4.10. Bireyselleştirilmiş Materyal Geliştirme

Bireyselleştirilmiş materyal geliştirme, her öğrencinin kendi öğrenme hızı, ilgi alanı ve gereksinimlerine uygun şekilde eğitim materyalleri tasarlanmasını amaçlar. Böylelikle öğrenciler, toplumsal sistem içindeki rol ve sorumluluklarını daha iyi kavrayarak eğitim sürecine daha yüksek düzeyde katılım gösterir. Eğitimde, özel gereksinimli veya dezavantajlı öğrenciler için geliştirilen bireyselleştirilmiş materyaller de bu öğrencilerin sisteme dışlanmadan katılabilmesini sağlayarak toplumsal bütünleşmeyi artırır.

“...Görme engelliler ya da işitme engelli öğrenciler için geliştirilen materyallerle çokça çocuğun bunlara erişimi ve kendilerini daha iyi eğitmeleri sağlandı.”(KEU1A)

KEU1A’nın ifadesiyle, bireyselleştirilmiş içeriklerin engelli öğrencilerin öğrenme erişimini güçlendirdiğini gösterir.

“Proje bittikten sonra bazı okullar bu materyalleri benimseyemedi veya düzenli güncelleme yapılmadı. Yani klasik yönteme dönüş yaşandı” (KEU1A)

Ancak KEU1A’nın yukarıdaki ifadesi ise aynı zamanda proje süresi bitince klasik yönteme dönüş yaşandığını belirterek, işlevsel bütünlüğü sürdürecekt kurumsal mekanizma eksikliğini dile getirir. Bu, Merton (1968)’un disfonksiyon kavramıyla açıklanabilir. Proje dönemi yenilikleri, sürekli bir destek veya yasal zemine oturmadağında sisteme tam olarak entegre olamaz.

“BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) kapsamında da kapasitesine uygun materyaller geliştirdik, çok faydalı oldu.” (KSM12S)

KSM12S ise bu ifadesiyle, öğrenciye özel materyal hazırlamanın akademik başarı ve motivasyonu artırdığını belirtir. Smelser (1963)’in toplumsal eylem teori

çerçevesinde, belirli bir ihtiyacı (burada engelli öğrencinin öğrenme zorluğu) karşılamak üzere geliştirilen yenilikler, kolektif faydaya hizmet eder. Ancak KSM12S “*ek fon ve koordinasyon olmayınca okul eski düzene dönebiliyor*” vurgusuyla, yeniliğin kalıcılık kazanması için kurumsal sahiplenmenin şart olduğunu hatırlatır.

Bireyselleştirilmiş materyal geliştirme, işlevselci kuramın “her bireyin toplumsal sistemde işlevsel bir konuma sahip olması” ilkesiyle örtüşerek, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde kapsayıcılık ilkesine uyumlu şekilde katılımını sağlar. Yine de katılımcıların vurguladığı, finansman, resmî onay ve uzman görevlendirme eksikliği gibi sorunlar, proje bitince bu materyallerin rutin uygulamaya dönüşmesini engelleyerek toplumsal sistemin beklenen bütünleşme işlevini kısmen zayıflatır.

5.4.11. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Uygulamaları

İşlevselci kuram, toplumun birbirini tamamlayan farklı alt sistemlerden (eğitim, aile, devlet vb.) oluştuğunu ve bu alt sistemlerin uyum içinde işlediği oranda toplumsal bütünleşmenin güçlendiğini savunur (Parsons, 1959; Davis & Moore, 1945). Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları da engelli veya özel gereksinimli öğrencileri sistemin dışına itmek yerine ana akım sınıflara dahil ederek toplumsal bütünlüğe katkı sunmaktadır (ERG, 2021; MEB, 2019).

“Bütünleştirici Eğitim için Özel Eğitim Hizmetlerinin Kalitesinin Arttırılması Projesi engelli öğrencilerin eğitime erişimini ve katılımını artırmak için okulların fiziksel olarak erişilebilir hale getirilmesini, özel eğitim öğretmenlerine yönelik eğitimler düzenlenmesini sağladı.” (KDB13G)

KDB13G ifadesindeki örnek üzerinden, engelli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim alma fırsatı yakaladığını belirtir. Bu, Parsons (1959)’un toplumsal sistemdeki farklı kesimlerin kolektif etkileşimde bulunması anlayışıyla örtüşür; engelli bireylerin akranlarıyla kaynaşması, sistemin fonksiyonelliğini ve dayanışma potansiyelini artırır. Ancak KDB13G, projelerin çıktılarını resmî müfredata dönüştürecek mekanizmaların yetersizliğinden dem vurarak, proje bağımlılığının disfonksiyon (Merton, 1968) yaratabileceğini işaret eder.

Benzer şekilde, KEU8E şunu ifade etmiştir:

“...projeleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için özel atölyeler, bireyselleştirilmiş öğretim materyalleri ve rampalar, asansörler, özel eğitim donanımlı sınıflar gibi fiziki erişim olanakları sağladı.”(KEU8E)

KEU8E'nin bu görüşü, fiziki ortamın düzenlenmesi ve ders içeriklerinin esnetilmesi sayesinde bütünleştirme uygulamalarının daha etkili olduğunu vurgular. Davis ve Moore (1945)'un "toplumsal tabakalaşma" teorisinde, her bireyin toplumsal sistemde yer alabileceği uygun pozisyonların var olması gerektiği belirtilir; burada "özel atölye" veya "donanımlı sınıf" engelli öğrencilerin sistem içinde aktif rol almalarına imkân tanır. Ancak KEU8E'nin, "*Ancak proje süresinin bitimiyle bakımlar ve uzman desteği de azalabiliyor, bu da 'kapsayıcı eğitim' çabalarının sürdürülebilirliğini sınırlıyor*" ifadesi proje bitince "bakım ve uzman desteği" eksik kaldığında sürdürülebilirliğin zarar gördüğünü ekleyerek sistemin kurumsal sahiplenme ihtiyacını vurgular (ERG, 2021).

Özetle, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları, işlevselci kuramın öngördüğü "toplumun tüm üyelerini içeren bir bütün" prensibini eğitim alanında somutlaştırmaktadır. Ancak katılımcıların aktardığı üzere, proje bazlı finansman, uzman eksikliği ve resmî müfredat entegrasyonunun yetersiz kalması nedeniyle bu uygulamalar sıklıkla pilot düzeyde kalmakta; proje bitince okullar eski sisteme geri dönmektedir. Bu durum, toplumsal sistemin dezavantajlı bireyler için fonksiyonel kapasitesini tam olarak sürdüremediğini ve daha kalıcı kurumsal mekanizmalara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

5.4.12. Eğitim Materyalleri ve Programlarında Kapsayıcılık

Materyal çeşitliliği ve yeni öğretim yöntemleri, özel gereksinimli öğrencilere uygun programların tasarlanması ve çok dilli-çok kültürlü içeriklerin geliştirilmesi, eğitimin kapsayıcı ve eşitlikçi niteliğini destekleyen kritik mekanizmalardır. İşlevselci kuram perspektifinden, öğrenme süreçlerinde farklı dil, kültür ve özel gereksinimlerin gözetilmesi, yalnızca bireysel başarıyı değil, toplumsal sistemin genel uyumunu sağlamada da önemli bir role sahiptir. "Materyal Çeşitliliği ve Yeni Öğretim Yöntemleri", "Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygun Programlar" ve "Çok Dilli ve Çok Kültürlü İçerikler" kodlarına yönelik Tablo 5.17'de kod frekans dağılımları gösterilen katılımcıların görüşleri, yenilikçi materyal ve programların dezavantajlı ve farklı gereksinimlere sahip öğrenciler için etkili olduğunu ortaya koyarken, proje bağımlılığı, kurumsal politika eksikliği ve geleneksel direnç gibi etkenlerin bu işlevi sınırlayabileceğine işaret etmektedir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Materyal Çeşitliliği ve Yeni Öğretim Yöntemleri	9
2	Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygun Programlar	10
3	Çok Dilli ve Çok Kültürlü İçerikler	8

Tablo 5.17. Eğitim Materyalleri ve Programlarında Kapsayıcılık Teması Kod Frekans Tablosu

5.4.13. Materyal Çeşitliliği ve Yeni Öğretim Yöntemleri

İşlevselci yaklaşım, eğitim, aile, devlet vb. toplumsal kurumların ortak uyum ve iş birliği sayesinde toplumsal düzeni sürdürdüğünü savunur (Comte, 1858; Malinowski, 1961). Eğitimde materyal çeşitliliği ve yeni yöntemlerin uygulanması, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vererek eğitim kurumunun sistem içindeki işlevini güçlendirir (ERG, 2021; MEB, 2019).

“...her bir projede eğitim materyalleri geliştirme bileşeni var. Bunda da eğitime bir yenilik kazandırma amacı vardır.” (KDB3M)

KDB3M bu görüşü bildirerek, proje destekli materyal üretiminin pedagojik dönüşüme katkı sunduğunu belirtir. Bu, Comte’un (1858) toplumsal ilerlemenin “pozitif felsefe” aracılığıyla yeniliği içselleştirmesi fikriyle uyuşur. Ancak KDB3M, pilot uygulamaların ülkedeki büyüklük ve yaygınlaştırma kararlarının yavaşlığı nedeniyle disfonksiyon (Merton, 1968) riskini taşıdığını da vurgular.

“...animasyonlar gibi programlarla zenginleştirilebilir; öğrenme daha etkili hale gelir.” (KEU2H)

Aynı şekilde, KEU2H bu ifadesiyle, yenilikçi materyallerin öğrenci motivasyonuna olumlu etkisini aktarmaktadır. Malinowski (1961)’nin kültürel antropoloji perspektifinde, toplumsal sistemde yeni araç ve yöntemlerin ortak kullanımının toplumun uyumu için işlevsel olduğu düşünülür; ancak projelerin bitimiyle devam edemeyen dijital araçlar, “kültürel adaptasyon” sürecinin yarım kalmasına neden olur.

Sonuç olarak, materyal çeşitliliği ve yeni öğretim yöntemleri, işlevselci kuramın “toplumun bütün kısımları arasındaki dayanışma” idealiyle örtüşerek eğitimde kapsayıcılığı ve öğrenme verimliliğini artırır (ERG, 2021; UNESCO, 2020). Ne var ki katılımcılar, proje bağımlılığı, kalıcı finansman ve resmî entegrasyon eksikliği gibi nedenlerle bu uygulamaların sıklıkla proje dönemiyle sınırlı kaldığını; öğretmen eğitimi veya altyapı desteği yetersiz olduğunda geleneksel yöntemlere dönüş

yaşandığını belirtmektedir. Bu da yenilikçi materyal ve yöntemlerin disfonksiyon riskini artırarak işlevsel bütünlüğün sağlanmasını güçleştirmektedir (Merton, 1968).

5.4.14. Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygun Programlar

Özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmış programlar da eğitim sisteminin engelli veya farklı öğrenme ihtiyacı olan bireyleri sistem dışına itmek yerine içeri alarak toplumsal bütünleşmeyi artırmasına hizmet eder (ERG, 2021; MEB, 2019). Yine işlevselci yaklaşım, toplumun uyumlu bir bütün olarak işleyebilmesi için her alt sistemin farklı ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini öngörür (Radcliffe-Brown, 1952; Smelser, 1963).

“Fiziksel ve bilişsel engeli olan öğrencilerimiz için okullarda çeşitli bireysel eğitim programları uygulanıyor” (KSM12S)

KSM12S bu ifadesiyle, bireyselleştirilmiş yaklaşımların öğrencilerin kapasitesine göre ne denli yararlı olduğunu vurgular. Bu, Radcliffe-Brown’un (1952) “yapı-fonksiyon” analizinde alt sistemlerin, toplumdaki bütün bireylere işlevsel imkânlar sunarak sistemin istikrarını sağladığı anlayışına uyar.

“...proje sonrası sürdürülebilirlik için gerekli bütçe ve personel planlaması yapılmadığında...” (KSM12S)

Ancak KSM12S’nin bunu görüşü bildirerek, proje temelli yeniliklerin disfonksiyon (Merton, 1968) riskiyle karşı karşıya olduğuna işaret eder.

“...özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için dünyadaki en son gelişmelerin projeler aracılığıyla uygulandığını...” (KDB3M)

KDB3M yukarıdaki görüşünü bildirerek, uluslararası fon ve uzmanlarla geliştirilen özel programların sistem açısından olumlu etkisini anlatır. Fakat yine katılımcıların vurguladığı “...pilot düzeyde kalması...” gibi kısıtlar, Smelser (1963)’in “kollektif davranış” kuramında bahsedilen toplumsal değişimin “kısmi veya lokal” düzeyde kalıp tüm sisteme yayılmayabileceğini düşündürür. Kurumsal kararlar hızlı alınmadığında, proje kazanımları yaygın uygulamaya dönüşemiyor.

Dolayısıyla, özel gereksinimli öğrencilere uygun programlar, işlevselci kuramın öngördüğü “toplumdaki tüm bireylerin sistemin işlevlerinden faydalanması” amacına hizmet etmekle birlikte, proje bağımlılığı ve bakanlık düzeyinde kurumsal sahiplenme eksikliği yüzünden genelde pilot veya geçici düzeyde kalıyor. Uzman personel ve fon yoksunluğu, “farklı ihtiyaçlara” uyarlanmış programların uzun ömürlü olmasını

engellerken, böylece toplumsal bütünlük ve dayanışma hedefleri de tam anlamıyla sağlanamıyor.

5.4.15. Çok Dilli ve Çok Kültürlü İçerikler

İşlevselci kuram, toplumun farklı kültür, dil ve değerleri bir uyum içinde barındırmasının toplumsal bütünlüğü ve düzeni güçlendirdiğini vurgular (Parsons, 1959; Davis & Moore, 1945). Eğitimde çok dilli ve çok kültürlü içerik kullanımı, öğrencilerin kimliklerini yansıtarak, yalnızca bireysel öğrenme deneyimlerini değil, sosyal entegrasyonu da destekler (ERG, 2021).

“...farklı kırsal kesimlerden gelen ve farklı kültürlere sahip çocuklar... kültürler arası etkileşimde bulundular” (KBO14R)

KBO14R bu ifadesinde, çok kültürlü bir ortamın öğrencilerde kültürel harmoni yarattığını belirtir. Bu, Parsons (1959) bağlamında, toplumun farklı kısımlarını (kırsal-şehir, farklı etnisite vb.) kaynaştırarak sistemin bütünleşme işlevini artırır. Fakat KBO14R aynı pasajda proje bitince benzer faaliyetlerin sürdürülmediğini dile getirerek, yeniliğin disfonksiyon (Merton, 1968) riski taşıdığını ifade eder.

“Suriyeli öğrenciler için Arapça destek materyalleri... Aileleri de materyalleri kullanarak çocuklarına yardımcı oldu.” (KUO4G)

KUO4G benzer şekilde, çok dilli içeriklerin aile-okul arasındaki bağı güçlendirdiğini vurgular. Davis ve Moore (1945)’un toplumsal katmanlaşma teorisinde, her sosyal grubun uygun konumda temsil edilmesi sistemi sağlam tutar; burada göçmen/mülteci ailelerin “evde çocuğa eğitimde destek sunabilmesi”, sistemin dayandığı iş birliği mekanizmasını güçlendirir. Ancak “proje bitince sözlüklerin baskısı yenilenmedi” sözleri, projeye bağlı materyal üretiminin sürdürülemezlik işlevsel bütünlüğün zayıfladığına işaret eder.

Özetle, çok dilli ve çok kültürlü içerikler, işlevselci kuramın beklediği biçimde toplumsal bütünleşme ve dayanışma ilkelerine katkı sağlar (UNESCO, 2020). Fakat katılımcılar, projelerin bitiminde maddi destek ve kurumsal yönlendirmenin kesilmesi nedeniyle, uygulamaların genişletilemediğini veya kalıcı politika hâline gelemeyerek resmî müfredata işlenmediğini vurgulamaktadır. Bu da işlevsel bütünlüğün pilot düzeyde kaldığını ve uzun vadeli etki için projeden bağımsız kurumsal sahiplenme gerektiğini göstermektedir.

5.5. Beşinci Alt Problem: Projelerin, Türkiye'nin Ekonomik ve Sosyal Kalkınmasına Olan Etkilerine Dair Katılımcı Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde projelerin, Türk Eğitim Sisteminde ekonomik ve sosyal kalkınma bağlamındaki etkileşimlerine dair katılımcı görüşleri analiz edilerek kapsamlı bulgular elde edilmiştir. Bu alt probleme yönelik analizler kapsamında elde edilen temalar ve kodlara ait sıklık durumunu tasvir eden kod bulutu görseli Şekil 5.5'te verilmiştir.



Şekil 5.5. Beşinci Alt Problem Bulgularına Ait Kod Bulutu Görseli

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin elde edilen verilere ait bulguların tematik analizi neticesinde Tablo 5.18'de gösterilen temalar elde edilmiştir.

Sıra	Temalar
1	İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim
2	Girişimcilik ve Kendi İşini Kurma Destekleri
3	Bölgesel ve Yerel Kalkınmaya Katkı

Tablo 5.18. Ekonomik ve Sosyal Kalkınma Bulgularına Ait Tema Bilgileri

5.5.1. İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim

İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim teması, eğitim sisteminin ekonomik alt sistemle etkileşimini güçlendirerek nitelikli iş gücü yetiştirmeye yönelik uygulamaları ön plana çıkarır. Tablo 5.19'da frekans bilgileri verilen katılımcı

görüşlerine göre; 'İş Piyasası Gereksinimlerine Uygun Eğitim Programları', 'Mesleki Eğitimde Yenilikçi Teknolojiler' ve 'Gençlerin Mesleki Becerilerinin Geliştirilmesi' kodları, eğitim programlarının iş piyasasının ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmesi, teknolojik ve uygulamalı eğitim yöntemlerinin devreye sokulması yoluyla işgücü piyasasında rekabetçi bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, projelerin dar kapsama, yetersiz veri temelli yaygınlaştırma ve kurumsal takip mekanizmalarının eksikliği, bu olumlu gelişmelerin ülke genelinde kalıcı etkiler yaratmasını zorlaştırabileceğini göstermektedir (MEB, 2019; UNESCO, 2020; ERG, 2021).

Sıra	Kod	Frekans
1	İş Piyasası Gereksinimlerine Uygun Eğitim Programları	12
2	Mesleki Eğitimde Yenilikçi Teknolojiler	13
3	Gençlerin Mesleki Becerilerinin Geliştirilmesi	10

Tablo 5.19. İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim Teması Kod Frekans Tablosu

5.5.2. İş Piyasası Gereksinimlerine Uygun Eğitim Programları

İş piyasasına uygun eğitim programları, eğitim sistemi ile ekonomik alt sistemin uyum içinde çalışmasını hedefleyen önemli bir mekanizma olarak değerlendirilebilir (ERG, 2021; MEB, 2019).

“...İş piyasası analizleri yapıldı ve Mesleki Yeterlilikler Kurumu kuruldu. Bu da iş piyasasını düzenleyen bir sistemin oluşturulmasına katkı sağladı.” (KDB3M)

KDB3M bu görüşü ifade ederek, iş piyasası analizleri temelinde eğitim programlarının şekillenmesinin, toplumsal sistemde iş gücü arz ve talebinin uyum içinde çalışmasına hizmet ettiğini belirtir. Bu anlayış, Parsons (1959)’un “toplumsal kurumlar arasındaki denge” ilkesini yansıtır: Eğitim programlarının iş piyasası gereksinimleriyle örtüşmesi, sistemin bütünsel istikrarına katkı sunar.

Ancak KDB3M’ün aşağıdaki diğer ifadesi ise projelerin dar kapsama sahip olduğunda veya bakanlığın yaygınlaştırma kararı geciktiğinde, bu yeniliğin disfonksiyon (Merton, 1968) riskini barındırdığını da işaret etmektedir.

“...projelerin kapsama alanı pilot düzeyde kaldığında bu uygulamanın ülke geneline yayılmasında gecikmeler olabiliyor. Bakanlık kararlarının hızlı alınmaması, iş piyasasına uygun eğitim uygulamalarının etkisini sınırlayabiliyor.” (KDB3M)

KSM10M aşağıdaki ifadesiyle, iş piyasası odaklı eğitimin, gençlerin istihdam becerilerini artırmada etkili olduğunu savunur. Davis ve Moore (1945), toplumun iş

bölümünde yetenek ve iş gücü eşleşmesini sağlayan mekanizmaların, toplumsal verimliliği ve sistemin fonksiyonelliğini yükselttiğini ileri sürer.

“...özellikle mesleki ve teknik eğitim alanında yürütülen kurslar ve çıraklık çalışmaları, kapsayıcılığın en iyi gözlemlenebileceği alanlar...” (KSM10M)

Burada da projeler yoluyla geliştirilen mesleki kurslar, iş piyasasına girişte gençlerin rekabet gücünü artırarak toplumsal yapının ekonomik alt sistemini güçlendirmektedir (ERG, 2021).

İş piyasası gereksinimlerine uygun eğitim programları, işlevselci kuramın öngördüğü şekilde eğitim sistemi ile ekonomik talep arasındaki uyumu artırarak toplumsal istikrar ve kalkınmayı destekleyen bir işlev görür (MEB, 2019; UNESCO, 2020). Yine de katılımcıların vurguladığı, projelerin dar kapsam, yeterli veri eksikliği ve uzun vadeli yaygınlaştırma sorunları gibi faktörler, bu yaklaşımın ülke çapında kalıcı bir dönüşüme evrilmesini sınırlayabilmektedir.

5.5.3. Mesleki Eğitimde Yenilikçi Teknolojiler

Mesleki eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanılması, eğitim sistemi ile sanayi/ekonomi alt sistemi arasındaki etkileşimi güçlendirerek, genç iş gücünün endüstriyel ve teknolojik becerilerini geliştirmeye hizmet eder (ERG, 2021; MEB, 2019).

“O dönemde Türkiye sanayisinde olmayan materyaller ve ekipmanlar bu projeler sayesinde piyasaya girdi” (KBO14R)

KBO14R’nin ifadesi, eğitim kurumlarında kullanılan teknolojinin sektörün ötesine geçebildiğini gösterir. Bu yaklaşım, Parsons (1959)’un toplum içindeki farklı alt sistemlerin (eğitim, ekonomi, politika vb.) yeniliği nasıl besleyebileceğine dair kavrayışıyla uyumludur. Burada eğitim alt sistemi, ileri ekipman ve materyallerle sanayinin ufku bile açmış olur. Ancak Merton (1968)’un disfonksiyon kavramı çerçevesinde, bakım ve kullanımda zorlanmaların ortaya çıkması, sisteme entegre olmayan teknolojinin kısa vadede atıl kalma riskini yansıtır.

Dolayısıyla, mesleki eğitimde yenilikçi teknolojiler, işlevselci kuramın beklediği “toplumsal uyum ve ilerleme” hedefini güçlendirerek ekonomik kalkınmaya önemli katkı sunabilir (UNESCO, 2020). Yine de katılımcının vurguladığı gibi, “okulların bu ileri ekipmanları nasıl kullanacağı ve bakımını nasıl yapacağı” meselesi net çözümlenmediğinde, proje kaynaklı yenilik uzun vadede süreklilik kazanmayabilir.

Bu noktada, kurumsal sahiplenme ve sanayi-eğitim iş birliğinin derinleştirilmesi, yenilikçi teknolojilerin eğitimde kalıcı hale gelmesi için kritik görünmektedir (ERG, 2021).

5.5.4. Gençlerin Mesleki Becerilerinin Geliştirilmesi

Gençlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik projeler, eğitim sistemi ile iş piyasasının uyum içinde çalışmasını sağlayarak ekonomik ve sosyal kalkınmaya hizmet eder.

“Projeler gençlere mesleki eğitim ve uluslararası geçerliliği olan sertifikalar sağladı; iş bulma imkanları açısından çok daha avantajlı konuma geldiler.” (KBO14R)

KBO14R bu ifadeyle, proje destekli mesleki eğitimlerin gençlere rekabet gücü kazandırdığını belirtir. Parsons (1959)’un “sistem içi işlevler” yaklaşımında, gençlerin iş piyasasına kalifiye biçimde dahil olması, toplumsal sistemin hem ekonomik hem de sosyal istikrarına katkı sağlar.

“... ulusal tanınırlık tam sağlanmadıysa... sertifikaların güncellenmesi eksik kalıyor” (KBO14R)

Ne var ki KBO14R bu ifadeyle de yeniliğin kurumsal onay ve takip mekanizmalarıyla güçlendirilmediğinde disfonksiyon (Merton, 1968) riski taşıdığını da ekler.

Sonuç olarak, gençlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi, işlevselci kuramın öngördüğü “toplumsal sistemin her bireye fonksiyonel bir konum sunması” ilkesini pekiştirmekte ve ekonomik kalkınmaya ivme kazandırmaktadır. Yine de projelerin uluslararası tanınırlık, yerel işveren güveni ve sertifika güncellemeleri gibi sürdürülebilir politika eksiklikleri, bu kazanımların uzun vadeli etki yaratmasını kısıtlayabilmektedir (ERG, 2021).

5.5.5. İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim

İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim" teması, eğitim sisteminin ekonomik alt sistemle etkileşimini güçlendirerek nitelikli iş gücü yetiştirme ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Tablo 5.20’de kodlara ait frekans bilgileri verilen katılımcı görüşlerine göre; 'Girişimcilik Eğitim Programları' ve 'Dezavantajlı Grupların Girişimcilik Fırsatları' kodları, iş piyasası gereksinimlerine uygun eğitim uygulamaları ile gençlere uygulamalı girişimcilik eğitimi sağlandığını ve dezavantajlı gruplara yönelik desteklerin, ekonomik yapı içerisine entegrasyon ve

sosyal statü kazanımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, projelerin sıklıkla pilot ölçekte kalması, veriye dayalı yaygınlaştırma eksikliği ve kurumsal takip mekanizmalarının yetersizliği gibi etkenler, elde edilen olumlu bulguların ülke genelinde sürdürülebilir etkiler yaratmasını zorlaştırmaktadır (OECD, 2019; Özcan, 2017).

Sıra	Kod	Frekans
1	Girişimcilik Eğitim Programları	12
2	Dezavantajlı Grupların Girişimcilik Fırsatları	10

Tablo 5.20. İş Piyasasına Uygun Eğitim ve Mesleki Gelişim Teması Kod Frekans Tablosu

5.5.6. Girişimcilik Eğitim Programları

İşlevselci kuram, toplumu, çeşitli kurumların (eğitim, ekonomi, aile, vb.) karşılıklı ilişkiler ve etkileşim içinde oluşturduğu bütünleşik bir sistem olarak ele alır (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu perspektifte, eğitim projelerinin temel işlevlerinden biri, bireylerin mesleki ve girişimcilik becerilerini geliştirerek iş piyasasının gereksinimlerine uygun nitelikli iş gücü yetiştirilmesine katkıda bulunmaktır.

“Projeler kapsamında girişimcilik eğitimleri verildi ve iş kurma konusunda bilgi ve beceriler kazandırıldı” (KDB3G)

KDB3G bu ifadesi, projelerin gençlere uygulamalı girişimcilik eğitimi sağlayarak ekonominin dinamik yapısına katkı sunduğunu göstermektedir.

“Girişimcilik eğitimleri, proje hibeleri kapsamında düzenlendi...” (KEU1A)

KEU1A'nın bu ifadesi de ayrıca bu uygulamaların destekleyici rolünü ortaya koymaktadır.

İşlevselci yaklaşımın, eğitim yoluyla toplumsal sisteme entegrasyon ve ekonomik istikrarın sağlanmasına odaklandığı düşünüldüğünde, girişimcilik eğitim programlarının bu bağlamdaki rolü önem kazanmaktadır. Bu tür eğitimlerin, gençlerin hem ulusal hem de uluslararası iş piyasasında rekabet edebilme kapasitesini artırdığı, sosyal ve ekonomik kalkınmaya dolaylı katkılar sağladığı; ayrıca, ekonomik büyümeyi destekleyen nitelikli iş gücü yetiştirilmesine yardımcı olduğu görülebilir (Özcan, 2017; OECD, 2019). Böylece, projeler aracılığıyla düzenlenen girişimcilik eğitim

programları, toplumsal bütünleşme ve ekonomik kalkınmanın sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol üstlenmektedir.

5.5.7. Dezavantajlı Grupların Girişimcilik Fırsatları

Toplumu birbiriyle etkileşimli kurumların oluşturduğu bütünleşik bir sistem olarak gören işlevselci kuram, dezavantajlı gruplara sunulan girişimcilik fırsatlarının hem ekonomik hem de sosyal bütünleşmeyi güçlendirdiğini öne sürer (Parsons, 1959; Malinowski, 1944). Bu bağlamda, “kadınlar” ve “kırsal kesimdeki bireyler” gibi dezavantajlı konumdaki kesimlere proje destekleri sağlanması, toplumsal dengenin korunması ve istihdamın artması açısından işlevsel bir rol üstlenir.

“...projeler aracılığıyla ev hanımı olan kadınlara 30.000 ile 50.000 TL arasında fonlar verilmekte ve bu kadınlar el işi yeteneklerini geliştirerek kendi işlerini kurabilmektedir. Bu projeler, kadınların ekonomik bağımsızlık kazanmalarını ve yaptıkları işe değer verilmesini sağlamaktadır.” (KUO11S)

KUO11S’nin bu cümlesi, Parsons’un (1959) bahsettiği sistemin farklı kesimleri içine alma işlevini yansıtır. Dezavantajlı grupların üretken konuma geçmesi, işlevsel farklılaşma içinde yeni roller üstlenmelerine yol açarak toplumsal bütünleşmeyi pekiştirir (Merton, 1968).

“Olumsuz bir yön aklıma gelmiyor; yalnız fonlar kesilince bazılarının işini büyütmesi zorlaşıyor.”(KUO11S)

Ancak KUO11S’nin bu ifadesi proje süresi sonunda desteğin kesilmesi, kuramın öngördüğü sistem devamlılığını sekteye uğratabilir; bu durum, Merton (1968)’un gizil disfonksiyon kavramıyla açıklanabilir.

Sonuç olarak, dezavantajlı gruplara yönelik girişimcilik projeleri, ekonomik yapıya dâhil olma ve sosyal statü kazanma imkânları sunarak işlevsel açıdan toplumsal bütünlüğe hizmet eder. Ne var ki projelerin pilot uygulamalarla sınırlı kalması ve sürdürülebilirliğin garanti altına alınmaması, sistemin tam anlamıyla uyum sağlamasını engelleyebilmektedir.

5.5.8. Bölgesel ve Yerel Kalkınmaya Katkı

Bölgesel ve Yerel Kalkınmaya Katkı teması, yerel toplulukların ekonomik güçlenmesi ve bölgesel gelişim projelerinin sosyal etkileri üzerinden; eğitim, ekonomi, yerel yönetimler ve aile gibi kurumlar arasındaki etkileşimi derinleştirerek toplumsal bütünleşme ve sürdürülebilir kalkınmayı destekleyici müdahalelerin önemini vurgulamaktadır. Katılımcı görüşlerine dayalı analiz, yerel toplulukların eğitim

altyapısının iyileştirilmesi, geniş katılımcı kitlesiyle gerçekleştirilen projelerin sosyal dayanışmayı artırması ve kültürel çeşitliliğin desteklenmesi yoluyla bölgesel kalkınmaya katkı sağlandığını göstermekte; ancak uygulamaların pilot ölçekte kalması, kurumsal takip mekanizmalarının yetersizliği ve sürdürülebilir politikaların eksikliği gibi etmenler, elde edilen olumlu sonuçların ülke genelinde kalıcı etkiye dönüşmesini zorlaştırabilmektedir. Tablo 5.21’de kod frekans bilgisi verilen temaya ait kod analizleri aşağıda verilmiştir.

Sıra	Kod	Frekans
1	Yerel Toplulukların Ekonomik Güçlenmesi	9
2	Bölgesel Gelişim Projelerinin Sosyal Etkileri	7

Tablo 5.21. Bölgesel ve Yerel Kalkınmaya Katkı Teması Kod Frekans Tablosu

5.5.9. Yerel Toplulukların Ekonomik Güçlenmesi

İşlevselci kuram, toplumu, farklı kurumların (eğitim, ekonomi, aile, yerel yönetimler vb.) karşılıklı etkileşimiyle bütünleşik bir yapı olarak değerlendirir ve yerel toplulukların güçlendirilmesinin bu sistemin işleyişinde kritik rol oynadığını vurgular (Durkheim, 1956; Parsons, 1959).

“...yakın zamanda ülkemizde yaşanan büyük deprem sonrasında ulusal veya uluslararası fonlar kapsamında çeşitli projeler hızla hayata geçirilerek deprem bölgelerindeki yerel topluluklara destek sağlandı. Bölgenin yaralarının sarılması ve hızlıca geliştirilmesi için büyük çabalar sarf edildiğine şahit oldum.” (KBO14R)

KBO14R bu ifadesi, afet sonrası yerel dayanışma ve ekonomik iyileşmeye yönelik müdahalelerin, toplumsal sistemin işlevsel bütünlüğünü sağlamaya hizmet ettiğini göstermektedir.

“Projeler, yerel topluluklar ve bölgesel gelişim üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır. Örneğin, kırsal bölgelerde eğitim kalitesini artırmayı hedefleyen projeler, bu bölgelerde yaşayan öğrencilerin daha iyi eğitim almasını sağlıyor. Bu da bölgesel ekonomik ve sosyal gelişime katkıda bulunuyor.” (KSM10M)

Diğer yandan, KSM10M’nin bu ifadesi, kırsal ve dezavantajlı bölgelerde uygulanan projelerin, eğitim kalitesinin artırılması yoluyla yerel ekonomilerin güçlenmesine dolaylı katkıda bulunduğunu ima eder.

“Projeler, yerel topluluklar ve bölgesel gelişim üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Örneğin, ODAP kapsamında hedef grubumuz oldukça genişti; öğretmenler, öğrenciler, idareciler, anne ve babalar bu projede yer aldı. Bu proje, orta öğretimde devam ve okullaşma oranlarını artırmayı amaçlayan ilk projelerden biriydi...” (KUO11S)

KUO11S bu ifadesi ise, geniş katılımcı kitlesiyle yerel toplulukların eğitim bilincinin artmasının, bölgesel kalkınmanın desteklenmesinde önemli bir işlev üstlendiğini gösterir. Bu bulgular, yerel toplulukların ekonomik güçlenmesinin, işlevselci perspektifte, toplumun genel uyum ve istikrarına önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

5.5.10. Bölgesel Gelişim Projelerinin Sosyal Etkileri

İşlevselci kuram, toplumu; eğitim, ekonomi, yerel yönetimler ve aile gibi farklı kurumların entegrasyonu yoluyla bütünsel bir sistem olarak değerlendirir (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu perspektife göre, yerel gelişim projeleri, toplumun alt yapısını ve sosyal dayanışmayı güçlendirerek toplumsal istikrarı artırır.

“...kırsal bölgelerde eğitim kalitesini artırmayı hedefleyen projeler, bu bölgelerde yaşayan öğrencilerin daha iyi eğitim almasını sağlıyor. Bu da bölgesel ekonomik ve sosyal gelişime katkıda bulunuyor.” (KSM10M)

KSM10M’nin bu görüşü, kırsal uygulamalar çerçevesinde yürütülen projelerin, yerel toplulukların ekonomik ve sosyal güçlenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

“...Projeler, yerel topluluklar ve bölgesel gelişim üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Örneğin, ODAP kapsamında hedef grubumuz oldukça genişti; öğretmenler, öğrenciler, idareciler, anne ve babalar bu projede yer aldı. Bu proje, orta öğretimde devam ve okullaşma oranlarını artırmayı amaçlayan ilk projelerden biriydi...” (KUO11S)

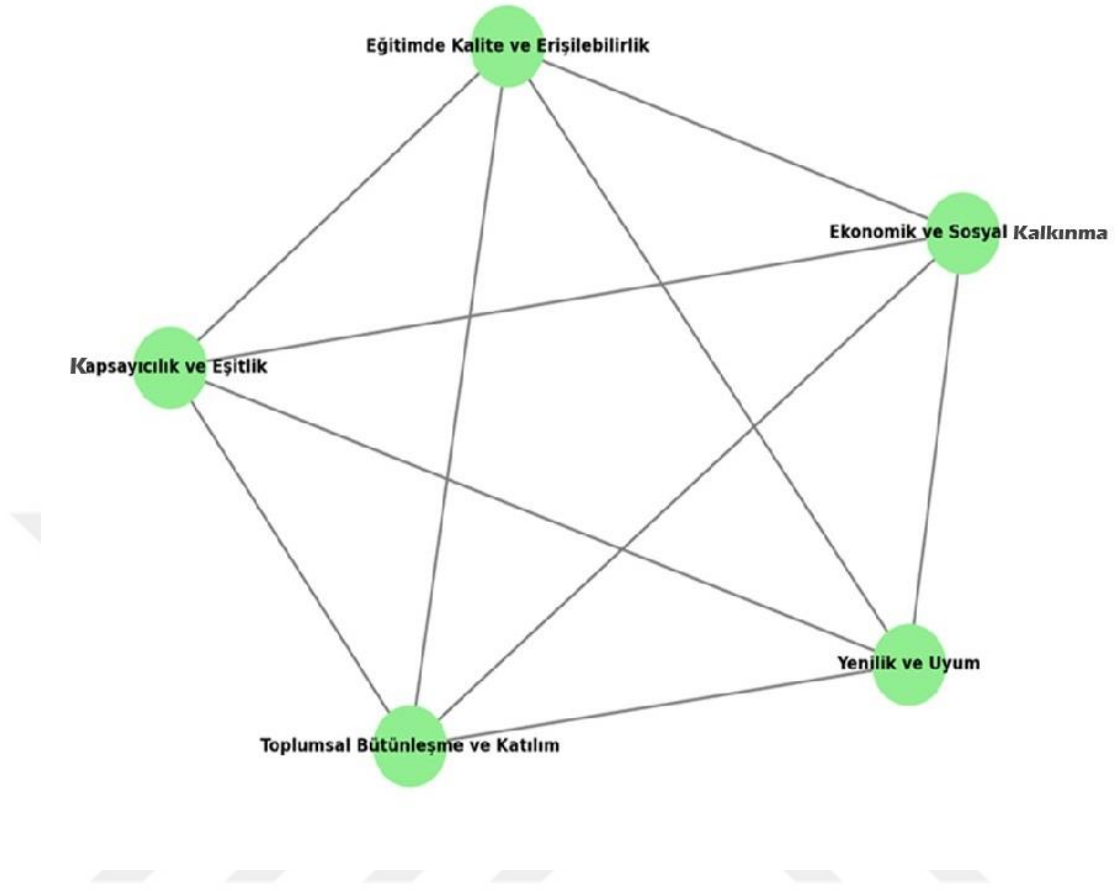
Diğer yandan, KUO11S’nin bu görüşü, projelerin geniş katılımcı kitlesiyle yerel coğrafyalarda sosyal uyum ve dayanışma yaratma işlevini ortaya koymaktadır.

“...Projeler kapsamında geliştirilen eğitim materyalleri, çok dilli kaynaklar, kültürel çeşitliliği yansıtan görsel-işitsel içerikler, farklı öğrenme stillerine uygun interaktif modüller... uygulandıkları yerel alanlarda, bu çalışmaların sunumu bölgesel kalkınmaya katkı sağlamakta...” (KEU8E)

KEU8E ise bu görüşünü ifade ederek, kültürel çeşitliliğin desteklenmesi ile yerel kalkınmanın birbirini tamamladığını ima etmektedir. Bu bulgular, işlevselci kuramın; yerel düzeyde gerçekleştirilen müdahalelerin toplumsal bütünselmeyi ve ekonomik istikrarı destekleyeceği varsayımını doğrulamaktadır.

5.6. Alt Problemler Arası İlişki ve Bağlantı Bulguları

Şekil 5.6’da alt problemler çerçevesinde, eğitimde “Kalite ve Erişebilirlik, Yenilik ve Uyum, Toplumsal Bütünsel ve Katılım, Kapsayıcılık ve Eşitlik, Ekonomik ve Sosyal Kalkınma” arasındaki ilişkileri daha iyi görselleştirebilmek için hazırlanan diyagram yer almaktadır.



Şekil 5.6. Alt Problemler Arası İlişki Diyagramı

Araştırmada, alt problemler kapsamında elde edilen bulgular, eğitimde kalite, yenilik, kapsayıcılık, toplumsal bütünleşme ve ekonomik-sosyal kalkınmanın sağlanmasına yönelik müdahalelerin birbiriyle etkileşim içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 6’te sunulan ilişki diyagramı, bu etkileşimlerin nasıl birbirini tamamladığını ve ortak toplumsal işlevlere hizmet ettiğini görselleştirmektedir.

I. Eğitimde Kalite ve Erişilebilirlik – Yenilik ve Uyum İlişkisi:

Eğitimde kalite ve erişilebilirlik, öğrencilere çağdaş öğrenme olanakları sunmak ve toplumsal uyumun sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Durkheim (1956) ve Parsons (1959) eğitim kurumlarını toplumsal dayanışmayı artıran araçlar olarak görürken, yenilik ve uyum başlığı altında yer alan dijital araçların, interaktif öğretim yöntemlerinin ve teknolojik altyapının entegrasyonu, eğitimde kaliteyi artırmak için önemli bir tamamlayıcı işlev sunar. Bu bağlamda, yenilikçi materyal ve yöntemlerin kullanımı, eğitimin çağın gerekliliklerine uyum sağlamasını ve bireylerin toplumsal

rollere daha iyi hazırlanmasını destekleyerek eğitimdeki kalite ve erişilebilirlik alanındaki olumlu etkiyi pekiştirmektedir.

II. Eğitimde Kalite ve Erişilebilirlik – Toplumsal Bütünleşme ve Katılım İlişkisi:

Parsons'ın sistem teorisine göre, eğitim bireylerin toplumsal yaşama entegrasyonunda kritik bir rol oynar. Erişilebilirlik arttıkça, öğrenciler ve aileler eğitim süreçlerine daha etkin katılım sağlayarak toplumsal uyumun güçlenmesine katkı sunar. Bu durum, eğitimde kaliteye paralel olarak toplumsal bütünleşmenin de sağlanmasını mümkün kılar. Katılımcıların ifadeleri, eğitimdeki erişilebilirlik ve materyal temini uygulamalarının, toplumsal dengeyi ve birlikteliği destekleyen önemli araçlar olduğunu ortaya koymaktadır.

III. Eğitimde Kalite ve Erişilebilirlik – Kapsayıcılık ve Eşitlik İlişkisi:

Merton (1968) ve Parsons (1959) vurguladığı üzere, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması toplumsal uyum ve adalet açısından temel bir gerekliliktir. Eğitim materyallerindeki inovasyon, özel gereksinimli öğrencilere yönelik programlar ve çok kültürlü içeriklerin geliştirilmesi, tüm bireylerin eşit eğitim imkanlarına erişmesini mümkün kılar. Bu uygulamalar, eğitimde eşitlik ilkesini desteklerken, aynı zamanda bireylerin toplumsal yapıya entegrasyonunu hızlandırarak kalitenin artırılmasına katkıda bulunur.

IV. Eğitimde Kalite ve Erişilebilirlik – Ekonomik ve Sosyal Kalkınma İlişkisi:

Eğitim, ekonomik üretkenliği artırmanın yanı sıra bireylerin iş gücü piyasasına daha iyi adapte olmasını sağlayan nitelikli becerilerin geliştirilmesine de olanak tanır. Kaliteli eğitim programları ve yenilikçi teknolojik uygulamalar, gençlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesini ve girişimcilik kapasitelerinin artmasını destekler. Bu durum, ekonomik ve sosyal kalkınma süreçlerinin hızlanmasına, toplumsal refahın ve dengenin güçlenmesine olanak tanır (OECD, 2019; UNESCO, 2020).

V. Yenilik ve Uyum – Toplumsal Bütünleşme ve Katılım İlişkisi:

Yenilikçi eğitim yöntemlerinin ve dijital araçların kullanımı, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı kültürel ve sosyal gruplarla etkileşim kurmalarını kolaylaştırır. Bu etkileşim, önyargıların kırılmasına, kültürel farkındalığın artmasına ve demokratik katılımın desteklenmesine katkı sağlar. İşlevselci kuramın öngördüğü toplumsal

bütünleşme, yenilikçi yöntemlerin sağladığı etkileşimsel ortamlarla daha etkili şekilde gerçekleşebilir (Vygotsky, 1978; OECD, 2019).

VI. Yenilik ve Uyum – Kapsayıcılık ve Eşitlik İlişkisi:

Eğitimde yenilikçi araçların eşitlikçi bir biçimde tüm öğrencilere ulaşması, toplumsal fırsat eşitliğini destekler. Dijital dönüşüm ve interaktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması, eğitimde kapsayıcılığın sağlanmasına ve dezavantajlı grupların sisteme etkin katılımının artırılmasına yardımcı olur. Bu bağlamda, teknolojik entegrasyon, durumun işlevsellik ilkesini pekiştirir (Durkheim, 1956).

VII. Yenilik ve Uyum – Ekonomik ve Sosyal Kalkınma İlişkisi:

Yeni eğitim yöntemleri ve teknolojik yenilikler, bireylerin iş gücü piyasasına entegrasyonunu ve mesleki becerilerin artmasını destekleyerek ekonomik üretkenlik üzerinde olumlu etkiler yaratır. Bu durum, toplumsal yapının ekonomik büyümeye ve sosyal refaha katkıda bulunmasını sağlar (Parsons, 1959; OECD, 2019).

VIII. Toplumsal Bütünleşme ve Katılım – Kapsayıcılık ve Eşitlik İlişkisi:

Eğitimde eşit fırsatlar yaratılması, toplumsal bütünleşmenin ve dayanışmanın sağlanmasında önemli bir rol oynar. Eşitlik ve kapsayıcılık, sistemdeki tüm bireylerin ortak değerler etrafında birleşmesini destekler ve bu durum, Merton'un (1968) “gizli işlevler” anlayışıyla da uyum içindedir.

IX. Toplumsal Bütünleşme ve Katılım – Ekonomik ve Sosyal Kalkınma İlişkisi:

Eğitimde sağlanan toplumsal bütünleşme, ekonomik kalkınmayı destekleyen nitelikli iş gücünün oluşumunda kritik bir rol oynar. Eğitimdeki kalitenin artırılması ve bireylerin iş gücü piyasasına entegrasyonu, ekonomik üretkenliği ve toplumun genel refah seviyesini yükseltir (OECD, 2019; UNESCO, 2020).

Bu ilişkiler, eğitim projelerinin hem bireysel düzeyde hem de toplumsal sistem içerisinde birbirini tamamlayan ve güçlendiren unsurlar olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, eğitimde kalite, yenilik, kapsayıcılık ve fırsat eşitliğinin sağlanması yoluyla, toplumsal bütünleşme ve ekonomik-sosyal kalkınmanın desteklenmesinde AB projelerinin önemli bir araç olduğunu doğrulamaktadır.



6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu tez çalışması, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Avrupa Birliği'ne (AB) bağlı IPA fonları kapsamında yürüttüğü eğitim projelerinin, işlevselci perspektif çerçevesinde değerlendirilmesi amacıyla, öğretmen, uzman ve yönetici görüşlerine dayalı nitel veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, projelerin eğitimde kalite, erişilebilirlik, yenilik, kapsayıcılık ve ekonomik-sosyal kalkınma üzerindeki etkilerini ortaya koymak, elde edilen bulguları işlevselci kuramın ışığında yorumlamak ve bu doğrultuda politika yapıcılar ile uygulayıcılar için yol gösterici öneriler sunmaktır. Çalışma sürecinde elde edilen veriler ve tematik analiz sonucunda, projelerin hem eğitim sistemine hem de toplumsal yapıya çeşitli açılardan olumlu katkılar sağladığı, ancak bazı alanlarda da gelişime açık noktaların bulunduğu tespit edilmiştir.

Öncelikle, eğitimde kalite ve erişilebilirlik bağlamındaki alt problemlere yönelik bulgular, projelerin kırsal bölgelerde sunulan eğitim materyallerinin kalitesini artırdığını, dijital teknolojilerin entegrasyonu ve hizmet içi eğitim uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerine erişimi kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, eğitim materyallerinin çeşitliliği ile yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanımının, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vererek toplumsal bütünleşmeyi desteklediğini vurgulamaktadır. Ancak, projelerin genellikle pilot ölçekte uygulanması, veri temelli yaygınlaştırma eksikliği ve kurumsal takip mekanizmalarının yetersizliği gibi etmenler, elde edilen kazanımların uzun vadeli ve ulusal düzeyde sürdürülebilir olmasını zorlaştırmaktadır (Özcan, 2017; OECD, 2019).

Araştırmanın yenilik ve uyum bağlamındaki alt problemine yönelik bulgular, öğretmen ve öğrencilerin dijital araçlar, yeni öğretim yöntemleri ve teknolojik altyapı sayesinde modern eğitim uygulamalarına adaptasyonunu ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitimler, dijital dönüşüm ve interaktif öğrenme yöntemleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olurken, öğrencilerin de aktif, üretken ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bununla birlikte, katılımcılar, teknolojik yeniliklerin okul düzeyinde yeterince etkin kullanılmadığına dair uyarılarda bulunmuş; öğretmenlerin yeni teknolojilere adaptasyon sürecinde bireysel farklılıklar ve sistem

içi direnç unsurlarının sürecin tamamlanmasını geciktirdiği gözlemlenmiştir (Merton, 1968).

Toplumsal bütünleşme ve kapsayıcılık bağlamındaki alt probleme yönelik bulgular kapsamında, AB projeleri farklı kültürel, dilsel ve sosyal grupların eğitim sürecine entegre olmasını teşvik etmektedir. Projeler, mülteci, göçmen, engelli, kız çocukları gibi dezavantajlı grupların eğitime erişimini artırarak toplumsal denge ve adaletin sağlanmasına katkı sunarken, aynı zamanda STK'lar ve ailelerin projelere katılımı yoluyla toplumdaki farklı paydaşlar arasında dayanışmayı güçlendirmektedir (European Commission, 2021; Schleicher, 2018). Ancak, uygulamaların pilot ve geçici niteliği, sürdürülebilir kurumsal sahiplenme eksikliği ve finansman yetersizlikleri, toplumsal bütünleşmenin ulusal düzeyde kalıcı etkiler yaratmasını zorlaştırmaktadır.

Son olarak, ekonomik ve sosyal kalkınma bağlamındaki alt probleme yönelik bulgular, eğitim projelerinin iş piyasasına uygun eğitim programları, mesleki beceri geliştirme ve teknolojik yeniliklerle gençlerin iş gücüne entegrasyonunu destekleyen müdahaleleri ortaya koymaktadır. Bu sayede, eğitim sistemi ekonomik alt sistemle bütünleşerek toplumda nitelikli iş gücü oluşumunu desteklemekte, ekonomik üretkenliği ve sosyal refahı artırmaktadır. Ancak, elde edilen kazanımların ulusal ölçekte sürdürülebilir hale getirilmesi için sistemin yapısal reformlara ve uzun vadeli kurumsal stratejilere ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır (OECD, 2019; UNESCO, 2020).

İşlevselci kuram, toplumu birbirine bağımlı ve tamamlayıcı kurumların bütünü olarak ele alır; her kurumun kendi işlevini en etkin biçimde yerine getirmesi, toplumsal denge ve bütünleşmenin sağlanmasına zemin hazırlar (Durkheim, 1956; Parsons, 1959). Bu bağlamda, eğitim kurumu da toplumsal yapının sürekliliği, bütünleşmesi ve değişen ihtiyaçlara uyum sağlamasında kritik bir role sahiptir (Bowles & Gintis, 1976; Apple, 2004). Araştırma bulguları, MEB'in yürüttüğü AB destekli projelerin;

- Toplumsal Düzenin Sağlanması: Projeler, toplumsal uyum ve bütünleşmeyi destekleyerek eğitim sisteminin toplumun ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde yapılandırılmasına katkıda bulunmuştur.
- Kurumsal Yenilenme ve Adaptasyon: Eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin yeni teknolojik ve pedagojik yaklaşımlara adaptasyonu, mevcut toplumsal yapının gereksinimlerine uyum sağlamada önemli rol oynamaktadır.

- Sürdürülebilir Kalkınma: Eğitimde sağlanan nitelikli iyileştirmeler, uzun vadede ekonomik ve sosyal kalkınmanın temellerini güçlendirerek işgücü piyasasına daha nitelikli bireyler kazandırmaktadır.

Bu değerlendirmeler, AB destekli projelerin Türk eğitim sistemine ve dolayısıyla toplumsal yapıya çok boyutlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, elde edilen kazanımların ulusal ölçekte sürdürülebilir hale getirilebilmesi için, mevcut uygulamaların pilot ölçekte kalmasının ötesinde, daha kapsamlı ve bütüncül politikaların geliştirilmesi gerekliliği de açıkça görülmektedir.

Ayrıca veri analizi sürecinde, yalnızca açık ifadelerin (söylenenler) incelenmesinin yetersiz olduğu, aynı zamanda söylemlerin alt metinleri ve söylenmeyen unsurların da (söylenmeyenler) dikkate alınması gerekmektedir (Çakır, 2014). Bu yaklaşım, yalnızca açıkça ifade edilen bilgilerin değil, aynı zamanda kurum içi güç ilişkileri, yapısal eksiklikler, kurumsal kültür ve örtük iletişim unsurlarının da dikkate alınması gerektiğini ileri sürmektedir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde projelerin yürütülme biçimi, merkezi bir koordinasyon birimi yerine, her genel müdürlük altında proje birimlerinin ayrı ayrı daire başkanlıkları şeklinde yapılandırılmış olması, kurum içi koordinasyon eksikliği ve verimsizlik gibi bir dizi yapısal probleme sebebiyet verebilmektedir.

Her genel müdürlük altında faaliyet gösteren proje birimleri, bürokratik süreçlerin karmaşıklığını ve yavaşlamasını beraberinde getirmektedir. Bu durum, karar alma mekanizmalarında esnekliğin kaybolmasına, uygulama sürecinde gecikmelere ve proje verilerinin bütüncül bir şekilde takip edilememesine neden olmaktadır. Bu durum, verinin parçalanmış yapıda toplanmasına neden olarak izleme ve değerlendirme süreçlerinde ciddi zorlukları beraberinde getirebilmektedir.

Proje süreçlerinde görev alan uzman, yönetici ve öğretmenlerin projeler sonrası görevlerine devam edememeleri veya kadro değişikliklerinin sıklığı, birikim ve deneyimin sürekliliğini olumsuz etkilemektedir. Kotter (1996) ve Armenakis (1993) tarafından da vurgulandığı üzere, kurumsal bellek ve deneyim sürekliliği, uzun vadeli başarının temel unsurlarındandır. Sürekli personel değişikliği, projelerin uygulanmasında ortaya konulan stratejik hedeflere ulaşılması açısından hem bilgi birikiminin kaybına hem de sürdürülebilir uygulamaların geliştirilmesinde ciddi zorluklara neden olmaktadır.

Bu çerçevede, projelerin etkin bir şekilde yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi için merkezi ve bütüncül bir koordinasyon yapısının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Kurum içi iletişimin güçlendirilmesi, bürokratik engellerin azaltılması, verilerin düzenli ve bütüncül olarak takip edilebilmesi ve elde edilen deneyimin kurumsal hafızaya kazandırılması, başarılı proje yönetiminin temel dinamikleri olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, MEB'in yürüttüğü AB destekli eğitim projeleri, Türk eğitim sisteminin modernizasyonunda ve toplumsal yapının güçlendirilmesinde kritik bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ancak, bu aracın tam potansiyeline ulaşabilmesi için aşağıdaki öneriler kısmında verilen stratejik müdahalelerin hayata geçirilmesi, uzun vadeli izleme ve değerlendirme mekanizmalarının kurulması ve paydaşlar arası iş birliğinin artırılması gerekmektedir. Bu çalışma hem akademik literatüre hem de pratik uygulamalara katkı sağlamayı hedefleyerek, gelecekte yapılacak araştırmalar için yeni soru ve hipotezlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak, Türk eğitim sisteminde AB destekli projelerin etkisini artırmak ve uzun vadeli sürdürülebilirlik sağlamak amacıyla aşağıdaki stratejik öneriler geliştirilmiştir:

Kurumsal Yaygınlaştırma ve Sürdürülebilirlik Stratejileri Geliştirilmelidir:

Projelerin başlangıçta başarılı pilot uygulamalardan elde edilen kazanımlar, ulusal düzeyde sürekli ve yaygınlaştırılmış politikalar aracılığıyla desteklenmelidir. Bu amaçla, Millî Eğitim Bakanlığı ile ulusal ve yerel paydaşlar arasında koordinasyonu artıracak, proje çıktılarının resmi müfredata entegre edilmesini sağlayacak uzun vadeli stratejik planlamalar yapılmalıdır (OECD, 2019; UNESCO, 2020).

Sürekli Mesleki Gelişim Programları ve Hizmet İçi Eğitimlerin Güçlendirilmesi:

Öğretmenlerin yeni teknolojilere ve yenilikçi öğretim yöntemlerine adaptasyon süreçlerinin devamlılığı için kapsamlı hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir. Bu programlar, sadece kısa dönemli eğitimlerle sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin mesleki gelişimini sürekli destekleyecek mentorluk, yurt dışı eğitim ve iş birliği projelerini içermelidir. Böylece, öğretmenlerin yenilikleri benimseme süreçleri desteklenerek eğitimde kalite ve verimlilik artırılabilir.

Teknolojik Altyapı ve Dijital Dönüşümün Desteklenmesi:

Özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde eğitimde dijital araçlara ve teknolojik altyapıya yönelik yatırımların artırılması gerekmektedir. Bu kapsamda, bilgisayarlar, akıllı tahtalar, 3D yazıcı laboratuvarları ve dijital öğrenme platformları gibi teknolojik donanımın kurulması ve bu sistemlerin düzenli bakım ve güncellemeleri sağlanmalıdır. Dijitalleşmeye yönelik yatırımlar, öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesine ve eğitimde eşit fırsatların sağlanmasına katkıda bulunacaktır (World Bank, 2018; OECD, 2019).

Kırsal Bölgelerde Eğitim Erişiminin Artırılması:

Kırsal kesimdeki eğitim olanaklarının iyileştirilmesi amacıyla, taşınabilir eğitim, dijital kütüphane hizmetleri ve altyapı iyileştirmelerine (ör. internet erişimi, ulaşım imkanları) yönelik projelere öncelik verilmelidir. Bu sayede, dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin eğitim imkanlarına erişimi kolaylaştırılacak, toplumsal denge ve bütünleşme desteklenecektir (UNICEF, 2020; MEB, 2019).

Kültürel Çeşitlilik ve Toplumsal Entegrasyonu Destekleyen Projelerin Genişletilmesi:

Eğitim projeleri, farklı kültürel ve sosyal grupların bir araya gelerek ortak değerler çerçevesinde etkileşimde bulunmalarını teşvik etmelidir. Bu amaçla, çok dilli ve çok kültürlü içeriklerin geliştirilmesi, STK ve aile katılımının artırılmasıyla, toplumsal bütünleşme ve kültürel uyum desteklenmelidir. Projelerin ölçeklendirilmesi ve kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, önyargıların azaltılması ve dayanışmanın geliştirilmesi açısından hayati önem taşımaktadır (European Commission, 2021; Schleicher, 2018).

Dezavantajlı Grupların Eğitimde Temsiliyetinin Artırılması:

Mülteci, göçmen, engelli ve kız çocukları gibi dezavantajlı grupların eğitime entegrasyonunu sürdürülebilir kılmak için, devlet ve sivil toplum kuruluşları arasında daha güçlü bir iş birliği kurulması gerekmektedir. Özellikle, aile ve STK katılımı yoluyla destek mekanizmalarının genişletilmesi, bu grupların eğitimde kalıcı temsiliyetlerinin sağlanması için kritik bir adım olacaktır (UNESCO, 2020; World Bank, 2018).

Kurumsal Takip ve Değerlendirme Mekanizmalarının Oluşturulması:

Projelerin uygulama süreçlerinin ve sonuçlarının sürekli olarak takip edilmesi, veri temelli değerlendirme mekanizmalarının kurulması gerekmektedir. Bu sayede, elde edilen kazanımların sürekliliği sağlanabilir ve ortaya çıkan disfonksiyonlar hızla tespit edilerek gerekli müdahaleler yapılabilir. Ayrıca, pilot projelerin ulusal düzeyde yaygınlaştırılması ve kalıcı politika haline getirilmesi için düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır (MEB, 2019; OECD, 2019).

Stratejik Proje Yönetimi ve Kurumsal Süreklilik Önerileri:

Projelerin yürütülmesinde, merkezi bir koordinasyon birimi oluşturularak kaynak kullanımının optimize edilmesi ve olası benzer çıktıların tekrarlanması önüne geçilmesi sağlanmalıdır.

Ayrıca, proje süreçlerinde görev alan uzman personelin sürekliliğini korumak amacıyla, personel devriminin minimize edilmesi ve kurumsal bilgi birikiminin sistematik olarak güncellenmesi için stratejik insan kaynakları yönetimi politikaları uygulanmalıdır. Yine proje dokümanlarının da kamuya açık dijital platformda süresiz bir biçimde paylaşılması yapılacak akademik ve bilimsel çalışmalar için önemli bir veri kaynağı olacaktır.

Araştırmanın sonuçları, MEB'in AB destekli eğitim projelerinin Türk eğitim sisteminde çeşitli olumlu dönüşümlere yol açtığını göstermektedir. Ancak bu dönüşümlerin sürdürülebilirliği ve ulusal ölçekte yaygınlaştırılması konusunda bazı eksiklikler söz konusudur. Eğitimde kalite, erişilebilirlik, yenilik, kapsayıcılık, eşitlik ve ekonomik-sosyal kalkınma gibi alanlarda elde edilen kazanımlar, işlevselci kuramın toplumsal uyum, dayanışma ve bütünleşme ilkeleriyle uyumlu olmakla birlikte, projelerin pilot ölçeklerde kalması, kurumsal destek mekanizmalarının yetersizliği ve yerel uygulama eksiklikleri, uzun vadeli etki yaratılmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, eğitim projelerinin potansiyelinin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için stratejik müdahaleler ve kurumsal reformların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda sunulan öneriler, elde edilen bulgular ışığında eğitimde sürdürülebilir değişim sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi desteklemek ve tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına erişimini garanti altına almak adına yol gösterici niteliktedir. Devlet,

eğitim kurumları, STK'lar ve aileler arasındaki koordinasyonun güçlendirilmesi; teknolojik altyapının sürekli güncellenmesi, öğretmen ve öğrenci adaptasyon süreçlerinin desteklenmesi ve kültürel çeşitlilik ile kapsayıcılık ilkesinin kalıcı politikalarla desteklenmesi, Türk eğitim sisteminin uzun vadeli başarıları için kritik önem taşımaktadır.





KAYNAKÇA

- AB Başkanlığı. (2024). *TR-AB Mali İşbirliği*: https://www.ab.gov.tr/tr-ab-mali-isbirligi_5.html adresinden 1 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Acar, F. (2014). Türkiye’de kadının ekonomik ve sosyal durumu. *Hacettepe Üniversitesi Kadın Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 15-29.
- Akarsu, B. (1979). *Çağdaş felsefe akımları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akyüz, Ü. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığınca Tamamlanmış Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Yönetici Ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. 2012: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Akyüz, Ü. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı’na Tamamlanmış Avrupa Birliği Eğitim Projeleri’nin Yönetici ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 191-216.
- Akyüz, Ü. (2015). Türkiye eğitim politikalarında uluslararası kuruluşların/raporların ve yabancı uzmanların yeri. A. Gümüş (Dü.) içinde, *Türkiye’de eğitim politikaları* (s. 109-164). İstanbul: Nobel.
- Altuntaş, D. (2006). *Stratejik Öngörü 2023 - Avrupa Birliği*. Ankara: ASAM.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681–703.
- Avrupa Birliği Başkanlığı (2024). <https://www.ab.gov.tr/3.html> adresinden 15 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Avrupa Birliği Başkanlığı (2024). https://www.ab.gov.tr/avrupa-birliginin-tarihcesi_105.html adresinden 3 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Avrupa Birliği Başkanlığı (2024). *Avrupa Birliği Başkanlığı* https://www.ab.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-istatistik-kapasitesinin-guclendirilmesi_52914.html adresinden 1 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2023). *Avrupa Birliği’nin Genel Yapısı ve Politikaları*: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_en adresinden 10 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu (2024). https://www.eeas.europa.eu/turkey/biz-kimiz_tr?s=230 adresinden 1 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Avrupa Komisyonu. (2023). Türkiye’ye Yönelik Mali Yardımlar ve İşbirliği Programları: <https://ec.europa.eu> adresinden 21 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Avrupa Parlamentosu (2023). *Türkiye ve AB İlişkileri* <https://www.europarl.europa.eu/> adresinden 17 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinde Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bottomore, T., & Nisbet, R. (2006). *Sosyolojik çözümlemenin tarihi-II* (Çev. M. Tunçay ve A. Uğur). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Bozkurt, V. (1993). *Avrupa Birliği*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.

- Can, H., Balkır, C., Tonus, Ö., Karluk, R., Özen, Ç., & Dağdemir, E. (2019). *Avrupa Birliği ve Türkiye İlişkileri*. (S. R. Karluk, & B. Yücel Dural, Dü) Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Comte, A. (1858). *The Catechism of Positive Religion*. Savill and Edwards Printers. London
- Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Projesi. (2019). 04 20, 2024 tarihinde <https://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Dedeoğlu, B. (1996). *Adım Adım Avrupa Birliği*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- Dikici, E. (2020). Sosyolojik Açıdan Eğitim Kurumu ve İşlevleri. E. Dikici, Z. Sevim Adıgüzel, & M. C. Demir (Dü) içinde, *Eğitim ve Sosyoloji* (s. 7-29). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Diktaş Yerli, G. (2023). Eğitim Sosyolojisi Perspektifinde Eğitimin İşlevi ve Sosyal. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(37), 51-83.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2018). *Eğitim Sosyolojisi: Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Duman, A. (1991). Avrupa Birliği, Türkiye ve eğitim. *Mülkiye Dergisi*, 26(223), 191-207.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. (P. Ergenekon, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology* (S. Foxley, Çev.). The Free Press.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2021). Eğitim İzleme Raporları. <https://www.egitimreformugirisimi.org/>
- El-Husri, S. (2001). *İbn-i Haldûn üzerine araştırmalar*. (S. Uludağ, Çev.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergun, M. (2015). 04 2024, 21 tarihinde Eğitim Sosyolojisi: https://www.academia.edu/10098490/_1987_E%C4%9Fitim_sosyolojisi_Mustafa_Erg%C3%BCn adresinden alındı
- Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- AB Komisyonu (2021). A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth: https://europa.eu/european-union/strategies/europe-2020_en adresinden 29 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- European Commission (2021). *Towards a European Education Area by 2025*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en adresinden 30 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- European Training Foundation (2019). *Vocational Education and Training Policy in Turkey*. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications> adresinden 30 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Fitcher, J. (2001). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. P. Ergenekon). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice: Getting off the fence*. Philadelphia. Open University Press.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Holstein, A. J., & Gubrium, F. J. (2004). *"The active interview."* *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. (D. Silverman, Dü.) Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications.
- İbn-i Haldûn. (2004). *Mukaddime* (Cilt I-II). (ÇEV. H. Kendir,) İstanbul: Yeni.
- İnal, K., & Kaymak, M. (2016). *EğitimSosyolojisi*. (Ç. D. Özdemir). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Program Otoritesi (2018). <https://www.ikg.gov.tr/ozellikle-kiz-cocuklarinin-okullasma-oraninin-artirilmasi-ii-kep-ii/> adresinden 20 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- IPA (2023). *IPA Projeler*. <https://ipa.gov.tr/temel-egitim-kurumlarında-demokrasi-kulturunun-guclendirilmesi/> adresinden 2 Şubat 2024 tarihinde edinilmiştir.
- IPA (2024). *IPA Nedir? - IPA*. <https://ipa.gov.tr/ipa-nedir/> adresinden 1 Ocak 2024 tarihinde edinilmiştir.
- IP (2024). <https://ipa.gov.tr/erken-cocukluk-egitiminde-kalite-ve-erisimin-arttirilmasi/> adresinden 31 Aralık 2023 tarihinde edinilmiştir.
- KSGM (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü). (2018). *Türkiye’de kadın istihdamı ve güçlenmesi raporu*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Klauss, S. (2000). European Parliament in the EU external relations: The customs union with Turkey. *European Foreign Affairs Review*, 5(2), 215-237.
- Kondakçı, Y., Aydın, H., & Yıldırım, A. (2018). European Higher Education Area and Policy Implementation in Turkey. *Higher Education Policy*, 31(4), 489-507.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kurdaş, E. M. (2022). *Sosyolojik Boyutlarıyla Toplumsal Değişme ve Eğitim*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Küçüker, E., & Gürbüz, A. (2012). Türkiye’de Uygulanan Dış Kaynaklı Eğitim Projeleri Nasıl Bir Toplumsal Dönüşümü Hedefliyor?. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 51-71.
- Long, T., & Johnson, M. (2000). Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4: 30-37.
- Malinowski, B. (1961) *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. New York: Oxford University.
- Mead, George Herbert. 1962. *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MEB (2023). *2021-2022 İstatistikleri*. <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/> adresinden 12 Mart 2024 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2024). *MEB*: www.meb.gov.tr adresinden 1 Mart 2024 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2024). *Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü: IPA Projeleri*: <https://abdigm.meb.gov.tr/www/ipa-2-2014-2020-planlamasi/icerik/639> adresinden 4 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2019). *2023 Eğitim Vizyonu Uygulamaları ve Raporları*. <https://www.meb.gov.tr/> adresinden 13 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Merton, R. (1968). *Social Theory And Social Structure Enlarged To Include Two New Essays On Theoretical Sociology*. New York: The Free Press.
- Meyer, J. W. (1977). Bir kurum olarak eğitimin etkileri. *Amerikan Sosyoloji Dergisi*, 83(1): 55-77.

- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). *How phenomenology can help us from the experiences of others. Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90-97.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.*
- ODAP (2024). tarihinde https://odap.meb.gov.tr/kitaplar/odap_entegre_modeli_kitapcigi.pdf adresinden 24 Ocak 2024 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators. OECD Publishing.* <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> adresinden 12 Mart 2024 tarihinde edinilmiştir.
- OYGM. (2023). *MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-egitimi-dijital-ekosistemi-projesi/icerik/1152* adresinden 3 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Özcan, G. (2017). Türkiye’de AB eğitim projelerinin yaygınlaştırılması üzerine bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 45-64.
- Özgen, R. (2012). Eğitime alternatif felsefi yaklaşımlar (Yüksek Lisans Tezi). *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.*
- Özkılıç, R., & Haspolatlı, E. (2008). Türkiye’nin Avrupa Birliği eğitim programlarına katılım süreci. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(1), 151-172.
- Öztürk, M. (2008). John Dewey’in eğitim felsefesi (Yüksek Lisans Tezi). *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in Americansociety. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
- Parsons, T. (1951). *The social system.* Free Press.
- Pekcan, C. (2020). Eğitim Sosyolojisi. S. Sallan Gül (Dü.) içinde, *Sosyolojiye Giriş* (s. 361-389). Denizli: Kaf Yayınları.
- Pekdoğan, A. İ., Kahraman, B., & Hayat, A. (2023, Haziran 04). European Union Education Policies and Their Effects on Turkish Education System. *International Journal of Social and Humanities Sciens Research*, 10(97), 1504-1513. 2024 tarihinde alındı
- Phillips, D., & Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy.* NY, Boston, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers Dordrecht.
- PKMB. (2019). *Projeler.* projeler.meb.gov.tr adresinden 7 Şubat 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Perakyla, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (Ed.). *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 283-304). London: Sage Publications.
- Resmi Gazete. (2024). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden 16 Mart 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Radcliffe-Brown, Alfred R. (1952). *Structure and Function in Primitive Society.* Illionis: The Free Press.
- Saban, A., ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seyidoğlu, H. (1997). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı.* İstanbul: Güzem Yayınları.
- Silverman, D., & Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide.* Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

- Sim, Stuart, & Borin van Loon. (2010). *Eleştirel Teori (Aydınlanmadan Postmodernizme Eleştirel Düşünce İçin Çizgibilim)*. İstanbul: NTV Yayınları.
- Schleicher, A. (2018). *Strong Performers And Successful Reformers Lessons From PISA For Turkey OECD Employer Brand*. <https://www.slideshare.net/OECD/strong-performers-and-successful-reformers-lessons-from-pisa-for-turkey> adresinden 11 Mart 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Smelser, N. (1963). *The Sociology of Economic Life*, Prentice-Hall, New York.
- Sözen, S., & Shaw, I. (2003). Türkiye ve Avrupa Birliği: Geleneksel bir devletin modernleştirilmesi. *Sosyal Politika ve İdare*, 37(2), 108-120.
- Sürer, A. G. (2020). Eğitimde Dijitalleşme Çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 28-34.
- Şahin, M. (2015). Eğitime İşlevselci Bir Yaklaşımla Kant Okuması. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 87-100.
- Şeker, M. (1986). *İktisadi ve Sosyal Bilimlerde Yöntem ve Yaklaşım Sorunları*. Ankara: Değişim Yayınları.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Talas, M. (2019). Eğitimde Güncel Değişmeler ve Gelişmeler. N. Avcı, & Y. Erjem (Dü) içinde, *Eğitim Sosyolojisi* (s. 273-302). Lisans Yayıncılık.
- Tan, M. (1990). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma. *EBF Dergisi*(23), 557-571.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde Kuram ve Uygulama Bağının Kurulmasına Yönelik Felsefi Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 151-166.
- TC Dışişleri Bakanlığı (2023). *Türkiye'nin AB İle Müzakereleri*. <https://www.mfa.gov.tr/> adresinden 23 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- TDK (2024). *Türk Dil Kurumu*. adresinden 21 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Tekeli, İ., & İlkin, S. (2000). *Türkiye ve Avrupa Birliği III*. Ümit Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2020). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi* (10 b.). Ankara: Feryal Matbaası.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Turhanoglu, F., Suğur, N., Temmuz, Ş., & Oya, Ç. (2013). *Sosyolojide*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tuzcu, G. (2006). *Eğitimde vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne giriş süreci*. . <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSurreci.PDF> adresinden 7 Mart 2024 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK (2020). *İstatistiklerle Kadın, 2020*. <https://data.tuik.gov.tr> adresinden 19 Şubat 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Ulubey, Ö. (2008). Toplumsal dayanışmanın sağlanmasında eğitimin işlevi: Emile Durkheim ve Ziya Gökalp'in görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Muğla.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report*. <https://en.unesco.org/gem-report> adresinden 17 Şubat 2024 tarihinde edinilmiştir.

- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education (Global Education Monitoring Report)*. UNESCO Yayınları.
- UNICEF. (2020). *UNICEF Türkiye Program Raporları: Kız Çocuklarının Eğitimi*. <https://www.unicef.org/turkey/> adresinden 10 Mart 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Wallace, R., & Wolf, A. (2012). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Yeşil, R. (2019). Eğitim ve Toplum, Eğitim Sosyolojisi(İç.), Editör: Erdoğan Köse ve Salih Zeki Genç, Ankara: Pegem Akademi Yayınlar, ss.51-74.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖKAK (2024). <https://yokak.gov.tr/avrupa-birligi-turkiye-delegasyonu-baskani-buyukelci-christian-berger-yokak-i-ziyaret-etti-148> adresinden 21 Mart 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Zencirkıran, M (2016). Sosyoloji, Bursa: Dora Yayınları.
- Worthington, M. (2013). *Differences between phenomenological research and a basic Qualitative research Design*, (2024). <http://a1149861.sites.myregisteredsite.com/DifferencesBetweenPhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf> adresinden 15 Mayıs 2024 tarihinde edinilmiştir.
- World Bank. (2018). *Turkey Women's Employment Report*. <https://www.worldbank.org> adresinden 21 Şubat 2024 tarihinde edinilmiştir.

EKLER

EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

A. Giriş ve Etik Uyarılar

Değerli Katılımcı, Ben Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi Vahit CANBOLAT. Doç. Dr. Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR danışmanlığında yürütülen tez çalışmamda “İşlevselci Bir Perspektiften, MEB Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Öğretmen, Uzman ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı konuyu araştırmayı hedeflemekteyim. Bu amaçla da sizin görüşlerinize başvurmayı gönüllü olmanız halinde talep ediyorum. Araştırmam için Hacı Bayram Veli Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak olup, başka bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Araştırma sonrasında araştırmacının güvenilir bilgiye ulaşması için izin vermeniz halinde kayıt yapılacaktır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında ayrılabilenizi ve araştırmanın içeriği ile süreçle ilgili her türlü sorunuzu yanıtlamaya hazır olduğumu bildirmek isterim. Beş başlık altında toplam otuz sorudan oluşan form için görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmama sunacağınız katkı ve destek için şimdiden teşekkür ediyorum.

B. Katılımcı Bilgileri

Cinsiyetiniz	:	☐ Kadın	☐ Erkek
Yaşınız	:		
Unvanınız	:	☐ Öğretmen	☐ Uzman ☐ Yönetici
Görev Süreniz	:		
Görev Yeriniz	:		
Eğitim Durumunuz	:	☐ Ön Lisans ☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Proje Kapsamındaki Göreviniz	:		
Projelerdeki Görev Süreniz	:		
Görev Yaptığınız Projeler	:		

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (devamı)

C. Görüşme Soruları

Eğitimde Kalite ve Erişebilirlik

1. Projelerin, kırsal bölgelerde eğitim kalitesi ve erişimine etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Projelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine sağladığı katkılar hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3. Bu projelerin, öğrencilerin öğrenme materyallerine erişimine ve bu materyallerin kalitesine etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
4. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda, bu projelerin katkıları hakkında düşünceleriniz nelerdir?
5. Projelerin, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitime erişimindeki etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
6. AB Projelerin eğitimde kalite ve erişilebilirlik hususlarıyla ilgili genel görüşlerinizi açıklar mısınız?

Yenilik ve Uyum

7. Projelerin eğitim yöntemleri ve içeriklerinde getirdiği yenilikler hakkında düşünceleriniz nelerdir?
8. Bu projelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni teknolojilere ve metotlara adaptasyonunda oynadığı rol hakkında düşünceleriniz nelerdir?
9. Projelerin eğitim sistemine entegre ettiği teknolojik yeniliklerin etkileri hakkında gözlemleriniz nelerdir?
10. Eğitimdeki dijital dönüşüm sürecine bu projelerin katkısı hakkında düşünceleriniz nelerdir?
11. Projelerin, öğrenci katılımı ve etkileşimini artırmada yarattığı etkiler hakkında düşünceleriniz nelerdir?
12. Projelerin eğitimde yenilik ve uyum başlıklarıyla ilgili genel görüşlerinizi açıklar mısınız?

Toplumsal Bütünleşme ve Katılım

13. Bu projelerin çeşitli sosyal ve kültürel gruplar arasında köprü kurma kapasitesini gözlemlenme sürecinizde neler fark ettiniz? Bu konu hakkında düşünceleriniz nelerdir?
14. Eğitimdeki bu projelerin demokratik değerlerin öğretilmesindeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
15. Projelerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin toplumsal ve kültürel sorunlara karşı farkındalığını etkileme şekli hakkında düşünceleriniz nelerdir?
16. Projelerin, kültürel çeşitliliğe saygı ve anlayışı artırma konusundaki katkılarına dair görüşlerinizi örneklerle birlikte açıklar mısınız?
17. Sivil toplum kuruluşlarının ve ailelerin projelerdeki katılım durumlarının nasıl olduğu ve etkililikleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
18. Projelerin toplumsal bütünleşme ve katılım süreçlerinde ki etkileriyle ilgili genel görüşlerinizi açıklar mısınız?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (devamı)

Kapsayıcılık ve Eşitlik

19. Projelerin, eğitimdeki kapsayıcılık ve çeşitlilik üzerindeki etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
20. Eğitim materyallerinde ve programlarında çeşitlilik ve kapsayıcılık açısından, projelerin rolü hakkında görüşlerinizi alabilir miyim?
21. Özel eğitim gereksinimleri olan bireylere yönelik projelerin sağladığı imkanlar ve bu projelerin etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
22. Projelerin, toplumsal cinsiyet eşitliği ve dezavantajlı gruplara sağladığı katkılar hakkında görüşleriniz nelerdir?
23. Eğitimde dezavantajlı grupların temsil edilmesinde projelerin etkisi nasıl değerlendirilebilir, bu konuda düşünceleriniz nelerdir?
24. Projelerin kapsayıcılık ve eşitlik alanlarındaki genel görüşlerinizi açıklar mısınız?

Ekonomik ve Sosyal Kalkınma

25. Projelerin, ekonomik kalkınmaya ve iş piyasası gereksinimlerine uygun eğitim alanında sağladığı katkılar hakkında düşünceleriniz nelerdir?
26. Girişimcilik ve mesleki becerilerin gelişimine projelerin sağladığı katkılara dair görüşlerinizi alabilir miyim?
27. Projelerin, gençlerin iş bulma olanaklarına etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
28. Projelerin yerel topluluklar ve bölgesel gelişim üzerindeki etkilerini örneklerle açıklayabilir misiniz?
29. Bu projelerin, toplumun genel refahına ve sosyal gelişimine olan etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
30. AB Projelerin ekonomik ve sosyal kalkınmaya sağladığı olumlu ya da olumsuz katkılarla ilgili genel görüşlerinizi açıklar mısınız?

EK-2. Kodlama Örneği

Örnek Katılımcı Metni	Araştırmacı Kodları	Eş Kodlayıcı Kodları	Uzlaşılan Kod/lar
Projelerin, Suriyeli ve kısmen Afgan öğrenciler gibi özellikle yabancı uyruklu öğrenciler arasında sosyal ve kültürel köprüler kurma kapasitesini olumlu yönde etkilediğini gözlemledim... uyumu artırmıştır.	Mülteci ve göçmen öğrencilerin entegrasyonu	Göçmen öğrencilere yönelik destek faaliyetleri	Mülteci ve Göçmen Öğrencilere Yönelik Uygulamalar
Öğrenciler cephesinde ise proje kapsamında oluşturulan çevrimiçi öğrenme platformlarına aktif katılımın arttığı ve öğrencilerin özellikle etkileşimli simülasyonlar, kısa eğitim videoları ve oyun tabanlı öğrenme araçlarına ilgi gösterdiklerinin raporlara yansıdığını gözlemledim.	Projelerin öğrencilere sağladığı teknolojik imkanlar	Eğitimde teknoloji ve yeni yöntem kullanımında öğrencilere projelerin katkıları	Öğrencilerin Yeni Teknolojilere ve Yöntemlere Adaptasyonu

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyad, ad

CANBOLAT, Vahit

Eğitim

Derece

Üniversite

Eğitim Birimi

Selçuk Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

Öğretmenliği

Anadolu Üniversitesi

Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim

Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu

Yönetimi

Mezuniyet

2003

-

İş deneyimi (varsa)

Yıl

2003 - 2013

2013 -

Yer

Millî Eğitim Bakanlığı

Millî Eğitim Bakanlığı

Görev

Öğretmen

Eğitim Uzmanı



