

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ STRATEJİ
BELGELERİNİN SOSYAL ETKİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

MURAT AKKUŞ

**ANKARA
TEMMUZ, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ STRATEJİ
BELGELERİNİN SOSYAL ETKİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

MURAT AKKUŞ

DANIŞMAN: PROF. DR. ŞAKİR ÇINKIR

**ANKARA
TEMMUZ, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Murat AKKUŞ adlı öğrencinin hazırladığı “Türk Eğitim Sistemindeki Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Prof. Dr. Ali BALCI

Üye

Prof. Dr. Şakir ÇINKIR (Danışman)

Üye

Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

Üye

Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

Üye

Prof. Dr. Serkan KOŞAR

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 29/07/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Murat AKKUŞ

ÖZET

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ STRATEJİ BELGELERİNİN SOSYAL ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

AKKUŞ, Murat

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şakir ÇINKIR

Temmuz, 2022, xxiii + 329 Sayfa

Araştırmada 2010-2019 döneminde Türkiye’de uygulanmış eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda MEB 2010-2014 Stratejik Planı, MEB 2015-2019 Stratejik Planı, Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018 belgelerinin sosyal etkileri araştırılmıştır. Tez çok aşamalı karma desende tasarlanmıştır. Araştırmanın birinci nitel aşamasında dört strateji belgesindeki amaç, hedef, strateji ve faaliyetler tematik olarak analiz edilmiştir. Böylelikle 2010-2019 dönemindeki strateji belgelerinin uygulanmasıyla ulaşılması beklenen sonuçlar belirlenmiştir. İkinci nitel aşamada MEB merkez birimlerinde strateji belgeleri konusunda görevli 28 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, strateji belgelerinin beklenen ve gerçekleşen sosyal etkileri ortaya çıkarılmıştır. Nicel aşamada ise faaliyetlerin sonuçlara etkisinin değerlendirilmesi amacıyla il milli eğitim müdürlüklerinde görevli 108 personele anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, kırsal kesimdeki çocukların okul öncesi eğitime erişimi ve zorunlu eğitimde dezavantajlı grupların okullaşma oranları artmıştır. Mevsimlik tarım işçisi çocuklar gibi özel politika gerektiren gruplarda devamsızlık sorunu güncelliğini korumaktadır. Hayat boyu öğrenmeye katılım oranı yükselmiştir, ancak toplumsal farkındalık beklenen düzeyde artmamıştır. Öğrencilerin profesyonel rehberlik hizmetlerine erişimi kolaylaşmıştır. Bölgeler arası başarı farkları matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında azalma eğiliminde iken okuma becerileri alanında korunmuştur. Mesleki ve teknik eğitimde sektörle iş birliği ile açılan okullara önemli talep oluşmuştur. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısında bölgesel farklılıklar azalmıştır. Derslik başına düşen öğrenci sayısının

azalmasıyla öğrenciler okul imkânlarından daha fazla yararlanmıştır. Hizmet sunum hızı artmış, bürokrasi azalmıştır. Veriye dayalı bir yönetim kültüründen beklenen sosyal etkilerin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Beklenmeyen sosyal etkiler genellikle uygulama sürecinde örgütün dış çevresinde yaşanan değişimlerden ya da planlama aşamasında beklenen sosyal etkilerin yeterince analiz edilmemesinden kaynaklanmıştır. Çalışma, sosyal etkileri sınırlayan ana faktörlerin finansal ihtiyaçlar, koordinasyon ve iş birliği sorunları ve politika değişiklikleri olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim strateji belgeleri, sosyal etki değerlendirmesi, izleme ve değerlendirme.



ABSTRACT

THE ASSESSMENT OF THE SOCIAL IMPACTS OF THE STRATEGY DOCUMENTS IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM

AKKUŞ, Murat

Dissertation, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. Şakir ÇINKIR

July, 2022, xxiii + 329 Pages

This research aims to assess the social impacts of the education strategy documents implemented in Turkey during the period between 2010-2019. In this context, the social impacts of MoNE 2010-2014 Strategic Plan, MoNe 2015-2019 Strategic Plan, Turkey Vocational and Technical Education Strategy Document and Action Plan: 2014-2018, Turkey Lifelong Learning Strategy Document and Action Plan: 2014-2018 were investigated. This dissertation employed multistage mixed method research design. In the first qualitative phase of the research, the aims, objectives, strategies and activities in the four strategy documents were analyzed thematically. Thus, the expected results to be obtained with the implementation of the strategy documents for the period of 2010-2019 were determined. In the second qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 28 people who took part in the preparation and monitoring of the strategy documents in the central units of MoNE and the expected and actual social impacts of the strategy documents were revealed. In the quantitative phase, a questionnaire was applied to 108 people working in the provincial directorates of national education with the purpose of evaluating the effects of the activities on the results. According to the findings of the research, children's access to pre-primary education in rural areas and enrollment rates for the disadvantaged groups in compulsory education increased. The problem of absenteeism continued to be relevant in the groups that require special policies, such as seasonal agricultural workers. The participation rate in lifelong learning rose, but social awareness did not increase in line with the expected level. Students' access to professional guidance services became easier. While achievement gaps between regions tended to decrease in mathematics and science literacy, they were preserved in reading skills. In

vocational and technical education, there was a notable demand for schools opened in cooperation with the sector. Regional differences in the number of students per teacher decreased. Students benefited more from school facilities with the decrease in the number of students per classroom. While the speed of service delivery increased, bureaucracy was reduced. It was found that the social impacts expected from a data-based management culture were limited. The unexpected social impacts generally resulted from the changes in the external environment of the organization during the implementation process or the failure to adequately analyze the expected social impacts during the planning phase. The study showed that the main factors limiting social impacts were financial needs, coordination and cooperation problems, and policy changes.

Key Words: Education strategy documents, social impact assessment, monitoring and evaluation.

ÖNSÖZ

Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumun karmaşık ve çok değişkenli yapısı eğitim örgütlerini önemli belirsizliklerle karşı karşıya bırakmaktadır. Belirsizliklerin üzerinden gelmeye çalışan eğitim örgütleri için veriye dayalı yönetimin bir tercihten öte zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren çağdaş planlama yaklaşımlarına uygun olarak eğitim alanında stratejik planlar ve eylem planları gibi birçok politika belgesinin hazırlandığı görülmektedir. Bu belgelerin izlenmesi ve değerlendirilmesinden elde edilen bulgular, sonraki dönemler için hazırlanacak planlar için durum analizi niteliği taşımakta olup veriye dayalı yönetimin önemli araçlarından.

MEB’de 2010 yılında ilk stratejik planın yürürlüğe girmesinden 2019 yılına kadar geçen on yıllık sürede iki stratejik planın uygulaması tamamlanmıştır. Ayrıca mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme alanında iki ulusal strateji belgesi de bu dönem içerisinde uygulanmıştır. Bu çalışma on yıllık dönemde anılan strateji belgelerinin çerçevesini oluşturduğu varsayılan sosyal değişim hakkında fikir verme çabası olarak görülebilir. Hedef kitlelerde beklenen ve gerçekleşen değişimin planlama, uygulama ve izleme süreçlerinde görev almış kişilerin görüşleri ile sonuç ve etki göstergelerini karşılaştırmalı biçimde kullanarak ortaya konması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Uygulanan stratejilerin hedef kitlede oluşturdukları değişimlerin değerlendirilmesiyle elde edilecek bulgular, 2000’li yılların başında stratejik yönetim sisteminin temellerinin atıldığı kamu yönetimi reformlarının ruhuna uygun biçimde, kamu yararını artıracak stratejilerin geliştirilmesine temel teşkil edebilir. Bu bakımdan bulguların eğitim alanında uzun vadeli sosyal değişimin niteliği hakkında bakış açısı sunabileceği belirtilebilir. Ayrıca araştırmanın daha detaylı tematik çalışmalar için model olması beklenmektedir.

Araştırmanın her aşamasında bana kılavuzluk eden ve araştırma sürecini aydınlatan danışmanım Prof. Dr. Şakir Çınkır’a, tez izleme sürecinde görüşleri ve katkıları ile araştırmanın niteliğini geliştiren Prof. Dr. Ali BALCI ve Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN’a, değerli önerilerini paylaşan jüri üyelerim Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY ve Prof. Dr. Serkan KOŞAR’a, doktora eğitimim boyunca bilgi ve birikimlerinden yararlanmamı sağlayan Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ ve Prof. Dr.

İnayet AYDIN’a, araştırmanın katılımcı grubunu oluşturarak değerli görüşlerini esirgemeyen MEB personeline ve yöneticilerine, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığına ve personeli araştırma sürecinde yer alan il milli eğitim müdürlüklerine, araştırma süresince desteklerini hep hissettiğim, ortak vakitlerimizden ödünç aldığım hayat arkadaşım, eşim Gülin ve kızım Hande’ye teşekkür ederim. Bu insanların sabrı ve katkısı olmasaydı bu araştırma tamamlanamazdı.



Aileme...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xx
KISALTMALAR.....	xxiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	5
Önem.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Stratejik Yönetim.....	9
Planlama.....	10
Stratejik Planlama.....	11
Stratejik Planlama Süreci.....	13
Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama İlişkisi.....	15
Eğitim Planlaması.....	16
Eğitimde Stratejik Planlama.....	18
Türk Eğitim Sistemi'nde Stratejik Planlama.....	19
İzleme ve Değerlendirme.....	23
5018 Sayılı Kanun ve Eğitim Yönetiminde İzleme ve Değerlendirme.....	24
Sosyal Etki Değerlendirmesi.....	26
BÖLÜM 3	29
YÖNTEM.....	29
Araştırmanın Modeli.....	29
Sosyal Etki Değerlendirmelerinde Yöntem.....	31
Çalışma Grubu ve Veri Kaynakları.....	34
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	40
Verilerin Toplanması.....	41
Verilerin Çözümlemesi.....	42
Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	43
Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	45
BÖLÜM 4.....	47
BULGULAR VE YORUMLAR.....	47
Tema 1: Örgün Eğitime Erişim.....	49
Nitel Araştırma Bulguları.....	49
Okul Öncesi Eğitime Erişim.....	51
Ara Sonuç 1.1.1. Okul Öncesi Eğitime Erişimde Hizmet Sunum Modellerinin	
Çeşitlendirilmesi.....	52

Ara Sonuç 1.1.2. Okul Öncesi Eğitime Erişim İçin Gerekli Fiziki Kapasitenin Geliştirilmesi	54
Ara Sonuç 1.1.3. Paydaşların Okul Öncesi Eğitime Erişim Hakkında Farkındalığının Artması	55
Zorunlu Eğitimde Okullaşma.....	56
Ara sonuç 1.2.1. Zorunlu Eğitime Erişim Sürecinde Kayıtların Sistem Üzerinden Yapılması ve İzlenmesi.....	58
Ara Sonuç 1.2.2. Zorunlu Eğitime Erişimde Fırsat ve İmkân Eşitliğinin Gelişmesi	60
Ara sonuç 1.2.3. Paydaşların Zorunlu Eğitime Erişim Hakkında Farkındalığının Artması	65
Ara sonuç 1.2.4. Kız Çocuklarının Zorunlu Eğitime Erişiminin Artması	65
Ara sonuç 1.2.5. Öğrencilerin İlgi, Yetenek ve İsteklerine Göre Okullaşmaları	66
Ara sonuç 1.2.6. Zorunlu Eğitimde Fiziki Kapasitenin Gelişmesi.....	66
Zorunlu Eğitimde Devam.....	67
Ara sonuç 1.3.1. Zorunlu Eğitimde Okula Devamın Teşviki ve Kontrolü	68
Ara sonuç 1.3.2. Okula Aidiyet Duygusunun Gelişmesi	70
Ara sonuç 1.3.3. Etkin ve Veriye Dayalı Rehberlik ve Yönlendirme	71
Sonuç ve Etki Göstergeleri	72
Nicel Araştırma Bulguları.....	79
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	82
Tema 2: Hayat Boyu Öğrenme	84
Nitel Araştırma Bulguları	84
Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım ve Tamamlama.....	85
Ara Sonuç 2.1.1. Hayat Boyu Öğrenime Erişim İmkânları Hakkında Toplumsal Farkındalığın Artması.....	86
Ara Sonuç 2.1.2. Yetişkinlerin Temel Becerileri Kazanmasına Yönelik Faaliyetlerin Artması.....	89
Ara Sonuç 2.1.3. Hayat Boyu Öğrenme Sunumunun Artırılmasına Yönelik İmkânların Gelişmesi	90
Ara Sonuç 2.1.4. Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım ve Tamamlama Düzeyinin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi.....	92
Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim.....	94
Ara sonuç 2.2.1. Açık Öğretim Sisteminin Niteliğinin Artması	94
Ara sonuç 2.2.2. Uzaktan Öğrenme Fırsatlarının Gelişmesi	95
Sonuç ve Etki Göstergeleri	97
Nicel Araştırma Bulguları.....	99
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	102
Tema 3: Özel Eğitim ve Rehberlik	102
Nitel Araştırma Bulguları	102
Rehberlik.....	103
Ara sonuç 3.1.1. Rehber Öğretmen İhtiyacının Karşılanması.....	105
Ara sonuç 3.1.2. Etkili Mesleki Rehberlik ve Yönelme Uygulamalarının Gelişmesi	106
Ara sonuç 3.1.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Sunumu İçin Gerekli Beşeri ve Fiziki Olanakların Gelişmesi.....	107
Özel Eğitim	109
Ara sonuç 3.2.1 Tanıma, Tanılama ve Yönelme Hizmetlerinin Niteliğinin Artırılması	111

Ara sonuç 3.2.2. Bütünleştirici Eğitimin Niteliğinin Artırılması	112
Ara sonuç 3.2.3. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Ailelerine Düşen Maliyetin Azalması	114
Ara sonuç 3.2.4. Fiziksel Kapasitenin Artırılması	116
Sonuç ve Etki Göstergeleri	117
Nicel Araştırma Bulguları.....	118
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	121
Tema 4: Özel Öğretim	122
Nitel Araştırma Bulguları	122
Özel Öğretimin Payı.....	124
Ara sonuç 4.1.1. Özel Okul Sayısının Artması	124
Özel Yaygın Eğitim.....	126
Ara sonuç 4.2.1. Özel Motorlu Taşıt Sürücülerinin Niteliğinin Artması	126
Ara sonuç 4.2.2. Özel yaygın eğitimin gelişmelere duyarlılığının artması ...	128
Özel Özel Eğitim.....	129
Ara sonuç 4.3.1. Özel Özel Eğitim Kurumlarının Yaygınlaşması	129
Ara sonuç 4.3.2. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Etkin ve Verimli Hizmet Sunulması.....	130
Ara sonuç 4.3.3. Ailelere Düşen Maliyetin Azalması	131
Sonuç ve Etki Göstergeleri	132
Nicel Araştırma Bulguları.....	133
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	136
Tema 5: Yurt Dışı Eğitim	137
Nitel Araştırma Bulguları	137
Yurt Dışındaki Türklerin Eğitimi.....	138
Ara sonuç 5.1.1. Türk Kültürünün Yurt Dışında Tanınması.....	139
Ara sonuç 5.1.2. Yurtdışında Türkçenin Öğretimi.....	140
Ara sonuç 5.1.3. Yurt Dışındaki Türklerin ve Diğer Ülke Vatandaşlarının Eğitim İhtiyaçlarının Karşılanması	142
Ara sonuç 5.1.4. Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Toplulukları ile İlişkilerin Gelişmesi	144
Yurt Dışında Lisansüstü Eğitim	145
Ara sonuç 5.2.1 Üniversitelerin Öğretim Elemanı, Kamu Kurumlarının Uzman Personel İhtiyacının Karşılanması	145
AB'ye Uyum	147
Ara sonuç 5.3.1 Öğrenci ve Öğretmenlerin Uluslararası Program ve Projelere Katılımlarının Artması	147
Ara sonuç 5.3.2 Uluslararası Bilgi Birikiminin Artırması ve Tecrübe Paylaşımının Sağlanması.....	149
Sonuç ve Etki Göstergeleri	150
Nicel Araştırma Bulguları.....	151
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	154
Tema 6: Öğrenme Kazanımları.....	156
Nitel Araştırma Bulguları	156
Akademik Başarı	158
Ara sonuç 6.1.1. Öğrencilerin Öğrenme Eksiklerinin Giderilmesi.	159
Ara sonuç 6.1.2. Okullar ve Bölgeler Arası Başarı Farklarının Azalması	162
Ara sonuç 6.1.3. Öğretim Programlarının Temel Bilgi ve Becerilerin Kazanımına Uygun Hale Gelmesi	164

Ara sonuç 6.1.4. Ders Kitapları ve Eğitim Materyallerinin Öğrenme Kazanımlarını Artıracak Yapıya Kavuşması	165
Ara sonuç 6.1.5. Çok Yönlü Yeterlilik Düzeylerinin Tespitini Sağlayacak Süreç ve Sonuç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Gelişmesi	167
Yabancı Dil Eğitimi	170
Ara sonuç 6.2.1. Yabancı Dil Öğretim Programlarının Temel Becerilerin Kazanımına Uygun Hale Gelmesi, Ara sonuç 6.2.2. Yabancı Dil Alanında Yönetmelik Kapasitenin Gelişmesi.....	170
Sosyal, Kültürel, Sportif Etkinlikler.....	172
Ara sonuç 6.3.1. Öğrencilerin Katılabileceği Sosyal Faaliyet Çeşitliliğinin ve Öğrencilerin Sosyal Faaliyetlere Katılımlarının Artması.....	173
Ara sonuç 6.3.2. Öğrencilerde Okuma Kültürünün Gelişmesi.....	176
Sonuç ve Etki Göstergeleri	177
Nitel Araştırma Bulguları.....	180
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	184
Tema 7: Mesleki ve Teknik Eğitim	185
Nitel Araştırma Bulguları	185
Mesleki ve Teknik Eğitime Erişim	187
Ara sonuç 7.1.1 Mesleki ve Teknik Eğitime Erişim Olanaklarının Gelişmesi.....	187
İstihdama Hazırlama	190
Ara sonuç 7.2.1. Öğretim Programlarının Ulusal ve Uluslararası Yeterlilikler ve İşgücü Piyasasının İhtiyaçlarına Uygun Hale Gelmesi	191
Ara sonuç 7.2.2. Becerilere Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Uygulanması.....	192
Ara sonuç 7.2.3. Sektörle Çok Yönlü İş Birliğinin Gelişmesi	192
Ara sonuç 7.2.4. Eğitimcilerin Mesleki Becerilerinin Gelişmesi	194
Ara sonuç 7.2.5. Okulların Fiziki Olanaklarının Gelişmesi	194
Ara sonuç 7.2.6. Önceki Öğrenmelerin Tanınması	194
Mesleki Rehberlik	195
Ara sonuç 7.3.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Rehberlik Yeterliliklerinin Gelişmesi	196
Ara sonuç 7.3.2. Öğrencilerin ve Ailelerin Mesleki Farkındalıklarının Artması	196
Yönetim ve Örgütlenme	197
Ara sonuç 7.4.1. Yönetimde Katılımcılığın Geliştirilmesi.....	198
Ara sonuç 7.4.2. Program Türüne Dayalı Yapıya Geçilmesi	201
Sonuç ve Etki Göstergeleri	202
Nitel Araştırma Bulguları.....	203
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	207
Tema 8: İnsan Kaynakları.....	208
Nitel Araştırma Bulguları	208
İnsan Kaynaklarının Planlaması.....	210
Ara sonuç 8.1.1. Orta ve Uzun Vadeli İşgücü İhtiyacının Planlanması	211
Ara sonuç 8.1.2. İnsan Kaynaklarının Bölge ve Ülke İhtiyaçları Doğrultusunda Dengeli Dağılımı	212
İnsan Kaynaklarının Yönetimi	214
Ara sonuç 8.2.1. Asil Yönetici Oranının Artırılması	215
Ara sonuç 7.2.2. Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısının Azaltılması	216

Ara sonuç 8.2.3. Etkili Personel Seçme ve Atama Süreçlerinin Geliştirilmesi	216
Ara sonuç 8.2.4. Personelin Motivasyonunun ve İş Doyumunun Artırılması	218
Mesleki Gelişim	218
Ara sonuç 8.3.1. MEB Tarafından Düzenlenen Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Niteliğinin ve Bu Faaliyetlere Katılımının Artması	219
Ara sonuç 8.3.2. Kurum Dışı Mesleki Gelişim Olanaklarının ve Bunlardan Yararlanma Düzeyinin Artırılması	220
Ara sonuç 8.3.3. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi	221
Sonuç ve Etki Göstergeleri	222
Nicel Araştırma Bulguları	224
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	228
Tema 9: Eğitim Ortamları	229
Nitel Araştırma Bulguları	230
Eğitim Tesislerinin Yapımı	231
Ara sonuç 9.1.1. Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri İçin İhtiyaç Duyulan Fiziki Mekânlara İlişkin Bölgesel Farklılıkların Azalması	233
Ara sonuç 9.1.2. İkili Eğitimin Sonlanması, Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısının Azalması	233
Ara sonuç 9.1.3. Sosyal, Sanatsal, Sportif ve Kültürel Etkinlik Alanlarının Artması	235
Ara sonuç 9.1.4. Pansiyon İhtiyacının Karşıllanması	236
Eğitim Ortamlarının Niteliği	237
Ara sonuç 9.2.1. Okulların Sağlık, Güvenlik ve Konfor Koşullarının İyileşmesi	238
Ara sonuç 9.2.2. Eğitim Ortamlarının Engelli Bireylerin Kullanımına Uygun Hale Gelmesi	239
Donatım	239
Ara sonuç 9.3.1. Okulların Teknolojik Altyapısının Fırsat Eşitliği Temelinde Güçlenmesi	240
Ara sonuç 9.3.2. Okulların Her Türlü Araç-Gereç ve Malzeme İhtiyacının Zamanında Giderilmesi	241
Sonuç ve Etki Göstergeleri	242
Nicel Araştırma Bulguları	244
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	247
Tema 10: Yönetim ve Örgütlenme	248
Nitel Araştırma Bulguları	248
Örgütlenme	250
Ara sonuç 10.1.1. Merkez ve Taşra Teşkilatının Süreç Bazlı Olarak Yeniden Yapılanması	250
Ara sonuç 10.1.2. Bürokrasinin Hizmet Sunumunda Kolaylık ve Hızlılığı Sağlayacak Biçimde Azalması	252
Veriye Dayalı Yönetim	253
Ara sonuç 10.2.1. Eğitim Kurumlarının Planlama Yetkinliklerinin Gelişmesi	254
Ara sonuç 10.2.2. Veriye Dayalı Yönetim Uygulamasına Geçilmesi	255
Ara sonuç 10.2.3. Eğitim Yönetiminde Karar Alma ve Uygulama Süreçlerinde Katılımcılığın Gelişmesi	256
Ara sonuç 10.2.4. Bilgi İşlem Kapasitesinin İhtiyaçlara Cevap Verebilecek Biçimde Gelişmesi	257

İzleme ve Değerlendirme	258
Ara sonuç 10.3.1. Eğitim Plan ve Politika Hedeflerinin Gerçekleşme Durumlarının Değerlendirilmesi	259
Ara sonuç 10.3.2. Eğitim Kurumlarının Kurumsal Performanslarının İzlenerek Gelişmesi	260
Ara sonuç 10.3.3. Gelişim Odaklı Rehberlik ve Denetim Uygulamalarının Yürütülmesi	261
Finansman	263
Ara sonuç 10.4.1. Eğitim Kurumlarının Finansman İhtiyacının Karşılama Düzeyinin Yükseltilmesi	264
Ara sonuç 10.4.2. Finansal Kaynakların Etkin ve Verimli Yönetilmesi	265
Sonuç ve Etki Göstergeleri	266
Nicel Araştırma Bulguları	267
Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi	271
BÖLÜM 5	275
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	275
Sonuçlar	275
Örgün Eğitime Erişim Temasına İlişkin Sonuçlar	275
Hayat Boyu Öğrenme Temasına İlişkin Sonuçlar	276
Özel Eğitim ve Rehberlik Temasına İlişkin Sonuçlar	276
Özel Öğretim Temasına İlişkin Sonuçlar	277
Yurt Dışı Eğitim Temasına İlişkin Sonuçlar	277
Öğrenme Kazanımları Temasına İlişkin Sonuçlar	278
Mesleki ve Teknik Eğitim Temasına İlişkin Sonuçlar	279
İnsan Kaynakları Temasına İlişkin Sonuçlar	279
Eğitim Ortamları Temasına İlişkin Sonuçlar	280
Yönetim ve Örgütlenme Temasına İlişkin Sonuçlar	281
Genel Değerlendirme	281
Öneriler	283
KAYNAKLAR	285
EKLER	299
EK 1. Veri Toplama Araçları	300
EK 2. Etik Kurul Onayı	325
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri	326
BENZERLİK BİLDİRİMİ	327
ÖZGEÇMİŞ	329

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Eğitim Planlaması Türleri	17
Tablo 2 Planlanan Çalışma Grubu ve Veri Kaynakları Hakkında Bilgiler	36
Tablo 3 Tezin İkinci Nitel Araştırma Aşamasında Yer Alan Katılımcılara Ait Bilgiler	37
Tablo 4 Nicel Araştırma Katılımcılarının Araştırmaya Konu Olan Eğitim Strateji Belgelerinin Hazırlama-Uygulama-İzleme Sürecinde Aktif Görev Alma Durumu.....	38
Tablo 5 Nicel Araştırma Katılımcılarına Ait Bilgiler.....	39
Tablo 6 Örgün Eğitime Erişim Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	73
Tablo 7 6-9 Yaş Net Okullaşma Oranları (%) (2012-2019).....	74
Tablo 8 10-13 Yaş Net Okullaşma Oranları (%) (2012-2019).....	75
Tablo 9 14-17 Yaş Net Okullaşma Oranları (2009-2019).....	75
Tablo 10 Örgün Eğitimde 20 Gün ve Üzeri Devamsız Öğrenci Oranı (%)	77
Tablo 11 Okul Öncesi Eğitime Erişimin Artması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	79
Tablo 12 Zorunlu Eğitime Erişimin Artması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	80
Tablo 13 Zorunlu Eğitimde Devamsızlığın ve Okul Terklerinin Azalması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	82
Tablo 14 Hayat Boyu Öğrenme Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	97
Tablo 15 Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım ve Tamamlama Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	100
Tablo 16 Açıköğretim ve Uzaktan Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	101
Tablo 17 Özel Eğitim ve Rehberlik Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	117
Tablo 18 Rehberlik Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	119
Tablo 19 Özel Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	120
Tablo 20 Özel Öğretim Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	132
Tablo 21 Özel Öğretimin Payı Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	134
Tablo 22 Özel Yaygın Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	134

Tablo 23 Özel Özel Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	135
Tablo 24 Yurt Dışı Eğitim Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	150
Tablo 25 Yurt Dışındaki Türklerin Eğitimi Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	152
Tablo 26 Yurt Dışında Lisansüstü Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	153
Tablo 27 AB'ye Uyum Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	154
Tablo 28 Öğrenme Kazanımları Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	178
Tablo 29 2012-2018 PISA Matematik Okuryazarlığı Sonuçları	178
Tablo 30 2012-2018 PISA Fen Okuryazarlığı Sonuçları	179
Tablo 31 2012-2018 PISA Okuma Becerileri Sonuçları	179
Tablo 32 Akademik Başarı Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	181
Tablo 33 Yabancı Dil Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	182
Tablo 34 Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinlikler Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	183
Tablo 35 Mesleki ve Teknik Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	202
Tablo 36 Mesleki Eğitime Erişim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	204
Tablo 37 İstihdama Hazırlama Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	205
Tablo 38 Mesleki Rehberlik Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	206
Tablo 39 Yönetim ve Örgütlenme Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	207
Tablo 40 İnsan Kaynakları Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	222
Tablo 41 Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2009-2019)	223
Tablo 42 İnsan Kaynaklarının Planlaması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	224
Tablo 43 İnsan Kaynaklarının Yönetimi Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	225
Tablo 44 Mesleki Gelişim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	227
Tablo 45 Eğitim Ortamları Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	242
Tablo 46 Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2009-2019)	243

Tablo 47 Eğitim Tesislerinin Yapımı Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Sonuca Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	245
Tablo 48 Eğitim Ortamlarının Niteliği Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Sonuca Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	246
Tablo 49 Donatım Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Sonuca Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	247
Tablo 50 Yönetim ve Örgütlenme Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler	266
Tablo 51 Örgütlenme Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	267
Tablo 52 Veriye Dayalı Yönetim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	268
Tablo 53 İzleme ve Değerlendirme Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	269
Tablo 54 Finansman Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	271

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Stratejik Yönetim Sürecine Genel Bakış	10
Şekil 2. Stratejik Planlama ve Kamu Yararı İlişkisi	12
Şekil 3. Stratejik Yönetim Süreci	13
Şekil 4. MEB 2015–2019 Stratejik Planı İzleme ve Değerlendirme Modeli	25
Şekil 5. Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Süreci	30
Şekil 6. Etki Değerlendirme Süreci	32
Şekil 7. Sosyal Etki Değerlendirmesinde KUSIF 4 Adım Yaklaşımı	32
Şekil 8. Eğitim Strateji Belgelerinin Geleceğe Yönelim Bölümlerinin Tematik Analizi İle Oluşan Temalar ve Kategoriler	48
Şekil 9. Örgün Eğitime Erişim Teması Değişim Teorisi.....	50
Şekil 10. Okul Öncesi Eğitime Erişim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	51
Şekil 11. Zorunlu Eğitimde Okullaşma Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	58
Şekil 12. 2010-2018 Burs Alan Öğrenci Sayıları	61
Şekil 13. Pansiyonlarda Kalan Öğrenci Sayıları (2012-2019)	62
Şekil 14. Taşınan Öğrenci Oranları (%) (2010-2019)	63
Şekil 15. Zorunlu Eğitimde Devam Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	68
Şekil 16. Okul Öncesi Eğitimde Net Okullaşma Oranları (5 yaş) (2013-2019).....	74
Şekil 17. Cinsiyet Oranları (2012-2019)	76
Şekil 18. Genel, Mesleki Teknik ve Din Öğretimi Öğrenci Sayılarının Toplam İçindeki Oranları (2014-2019)	77
Şekil 19. 15-19 Yaş Grubundaki Gençlerden Okulda veya Çalışma Hayatında Olmayanların Oranı (2019-2018).....	78
Şekil 20. Hayat Boyu Öğrenme Teması Değişim Teorisi	85
Şekil 21. Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım ve Tamamlama Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	86
Şekil 22. 2009-2017 Hayat Boyu Öğrenme Kapsamındaki Kurs Sayıları	92
Şekil 23. Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	94
Şekil 24. Hayat Boyu Öğrenme Kurslarına Katılım ve Tamamlama Durumları (2009- 2017)	98
Şekil 25. 2008-2018 15 Yaş ve Üzeri Nüfusta Okuryazar Olmayanların Oranı (%)	98
Şekil 26. Özel Eğitim ve Rehberlik Teması Değişim Teorisi	103
Şekil 27. Rehberlik Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	104

Şekil 28. Özel Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	110
Şekil 29. Özel Öğretim Teması Değişim Teorisi	123
Şekil 30. Özel Öğretimin Payı Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	124
Şekil 31. Özel Yaygın Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	126
Şekil 32. Özel Özel Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	129
Şekil 33. Özel Öğretimin Payı (2012-2018).....	133
Şekil 34. Yurtdışı Eğitim Teması Değişim Teorisi	138
Şekil 35. Yurt Dışındaki Türklerin Eğitimi Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	139
Şekil 36. Yurt Dışında Lisansüstü Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	145
Şekil 37. AB'ye Uyum Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	147
Şekil 38. Uluslararası Hareketlilik Programlarına Katılım	151
Şekil 39. Öğrenme Kazanımları Teması Değişim Teorisi.....	157
Şekil 40. Akademik Başarı Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	159
Şekil 41. Yabancı Dil Eğitimi Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	170
Şekil 42. Sosyal, Kültürel, Sportif Etkinlikler Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	173
Şekil 43. Mesleki ve Teknik Eğitim Teması Değişim Teorisi	186
Şekil 44. Mesleki ve Teknik Eğitime Erişim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	187
Şekil 45. İstihdama Hazırlama Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	190
Şekil 46. Sektörle İş Birliği Protokolü Kapsamında Eğitim Alan Birey Sayısı	193
Şekil 47. Mesleki Rehberlik Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	195
Şekil 48. Yönetim ve Örgütlenme Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	198
Şekil 49. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Mezunlarının Mesleki Yeterliliklerine Yönelik İşveren Memnuniyet Oranı (%)	203
Şekil 50. İnsan Kaynakları Teması Değişim Teorisi.....	209
Şekil 51. İnsan Kaynaklarının Planlanması Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	210
Şekil 52. İnsan Kaynaklarının Yönetimi Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	214
Şekil 53. Mesleki Gelişim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	219

Şekil 54. Eğitim Ortamları Teması Değişim Teorisi	230
Şekil 55. Eğitim Tesislerinin Yapımı Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	232
Şekil 56. Eğitim Ortamlarının Niteliği Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	238
Şekil 57. Donatım Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	240
Şekil 58. Yönetim ve Örgütlenme Teması Değişim Teorisi	249
Şekil 59. Örgütlenme Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	250
Şekil 60. Veriye Dayalı Yönetim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	254
Şekil 61. İzleme ve Değerlendirme Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	258
Şekil 62. Finansman Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri	264

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
ÇSGB	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
DHGM	Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HBÖSB 14-18	Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018
KUSIF	Koç Üniversitesi Sosyal Etki Forumu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	Millî Eğitim Müdürlüğü
MTESB 14-18	Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018
MTEGM	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı)
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SP	Stratejik Plan
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi)
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları ile tanımlar sunulmuştur.

Problem

Planlarda yer alan amaç ve hedeflere ulaşma durumlarının tespiti ve bu yolla amaç ve hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması izleme ve değerlendirme faaliyetleri ile mümkün olmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2006). 2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile eğitim alanında stratejik planların hazırlanması ve uygulanması dönemi başlamıştır. Araştırmacıların da bu alana ilgisini artırdığı bu dönemde eğitimde stratejik yönetim ve planlama konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmaların önemli bir kısmında stratejik planlama sürecinde karşılaşılan zorluklar, eğitim örgütlerindeki stratejik yönetim uygulamalarının değerlendirilmesi (Arabacı, Namlı, Zincirli ve Özer, 2015; Arslan ve Küçük, 2016; Çetin, 2013; Işık ve Aypay, 2004) ve stratejik planlama konusundaki görüşler ile algı, bilinç ve farkındalık düzeyi (Altınkurt ve Bali, 2009; Memduhoğlu ve Uçar, 2012; Şahin ve Aslan, 2008; Yelken, Kılıç ve Üredi, 2010) araştırılmıştır. Bazı çalışmalarda ise (Chang, 2008; Ergen, 2013; Küçüksüleymanoğlu, 2007; Özmantar, 2011) etkili stratejik plan hazırlama konusu ele alınmıştır. Eğitimde stratejik yönetim ve planlama uygulamaları hakkında yapılmış araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların büyük kısmının okul düzeyinde, okullardaki stratejik yönetim uygulamalarına ilişkin yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Söz konusu araştırmalara göre Türkiye’deki okullardaki stratejik yönetim uygulamaları konusunda farkındalık eksikliği ve yapısal güçlükler mevcuttur.

Stratejik yönetim ve planlama konusundaki araştırmalar dışında eğitim stratejilerinin etkilerinin ya da programların etkilerinin değerlendirildiği çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Balcı, Büyüköztürk ve Çinkır (2002) sekiz yıllık temel eğitime geçilmesi sonrasında uygulanan Temel Eğitim Programı kapsamında ilköğretim

okullarının sosyal etkilerini değerlendirmiştir. Temel eğitimin sosyal etkilerini oluşturan bu işlevler olarak temel eğitimin eğitsel etkileri, öğrencinin kişilik ve davranışları üzerindeki etkileri, insan ilişkileri üzerindeki etkileri, okul kültür ve iklimine etkileri, bireyin kendisi, ailesi ve çevresi üzerindeki etkileri, toplumsal ve kültürel değişme üzerindeki etkileri, bilgiye ve bilime karşı tutumlar üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Ayas, Akdeniz, Çepni, Baki, Çimer ve Odabaşı-Çimer (2006) Temel Eğitim Projesi kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmada hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mevcut durumu ortaya konmuş, etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılacak göstergeler geliştirilmiş ve bunlar kullanılarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiği değerlendirilmiştir. Özbay, zmen, Tuncer ve Altunay (2007) de yine Temel Eğitim Projesi kapsamında gerçekleştirilen özel eğitim faaliyetlerinin etkililiğini değerlendirmiştir. Ayas (2007) ve diğerleri de Temel Eğitime Destek Projesi'nin yaygın eğitim bileşeni kapsamında halk eğitim merkezlerinde yürütülen faaliyetlerin etkililiğini değerlendirmişlerdir.

Sivil toplum kuruluşları tarafından eğitim alanında yürütülen çeşitli projelere ait sosyal etki değerlendirmeleri de bulunmaktadır. Aydın Doğan Vakfı tarafından yürütülen Baba Beni Okula Gönder projesinin 10. yılı tamamlanırken projenin sosyal etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı projenin yararlanıcıları üzerindeki etkisi ile toplum ve öğretmenlerin etkinlikler hakkındaki algısını belirlemektir (Infakto Research Workshop, 2015). Koç Holding'in, 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) iş birliğiyle başlattığı, Mesleki-Teknik Eğitimi zendirme Programı erevesinde Meslek Lisesi Memleket Meselesi Projesi kapsamında elde edilen ilerlemeyi ve üretilen toplumsal etkiyi belirlemek ve edinilen dersler ile projeyi geliştirmek üzere ilk dört yıla ilişkin uygulamalar değerlendirilmiştir (Mikado Danışmanlık, 2010). Bu çalışmalarda da öncelikle projeler kapsamında planlanan etkiler ortaya konmuş ardından yararlanıcı görüşleri ve gösterge gerçekleşmeleri vasıtasıyla gerçekleşen etkiler değerlendirilmiştir.

Belirtilen etki değerlendirmelerinde belli bir programın uygulanmasını takiben uygulamanın beklenen etkileri ve bu etkilerin gerçekleşme düzeyine ilişkin yararlanıcı görüşleri analiz edilmiştir. Eğitim stratejilerinin analiz edildiği ve uygulama sonuçları ile etkilerinin dönemsel olarak değerlendirildiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Korkmaz (1995) kalkınma planlarında öngörülen eğitim hedeflerinin gerçekleşme düzeylerini göstergeler vasıtasıyla değerlendirmiştir. Taş (2007) Türkiye'de 1963 yılından 2006 yılına kadar uygulanmış olan kalkınma planlarındaki eğitim stratejilerini incelemiş, bu doğrultuda eğitime yapılan yatırımların kişisel ve toplumsal etkilerini

değerlendirmiştir. Küçüker (2008) 1963-1995 döneminde kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarını analiz etmiştir. Şahin ve diğerleri (2012) Dokuzuncu Kalkınma Planı ve MEM ile Bolu İl MEM Stratejik Planı'nda; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okul düzeyi için belirlenen eğitim hedeflerinin Bolu ilinde gerçekleşme düzeyini değerlendirmiştir. Gül (2014) Türkiye'de 2002-2003 eğitim ve öğretim yılından 2011-2012 eğitim ve öğretim yılına kadar olan süreçte ilköğretim alanındaki hedefleri ve yaşanan gelişmeleri göstergeler vasıtasıyla incelemiştir. Karakütük (2016) Türkiye'de uygulanmış on kalkınma planındaki eğitim politikalarının ve eğitim ile ilgili hedeflerin gerçekleşme düzeylerini değerlendirmiştir. Gülmez (2019) 2000 yılından 2019 yılına kadarki dönemde Türk Eğitim Sistemi'ndeki değişiklikleri ve etkilerini incelemiştir. Belirtilen araştırmalarda genellikle kalkınma planları ile çerçevesi çizilen ilgili dönemlerdeki eğitim hedeflerinin, hedeflerin gerçekleşme düzeylerinin, uygulanan stratejilerin ve sonuçlarının doküman incelemesi yöntemiyle ve eğitim göstergelerinin analiz edilmesiyle değerlendirildiği görülmüştür. Farklı dönemleri konu alan araştırmaların kendi dönemleri için ortak sayılabilecek sonucu ilgili dönemlerde ortaya konan hedeflerle beklenen sonuçlara ulaşılan ve ulaşılamayan alanlar olduğu ancak eğitim ile ilgili bazı hedeflerin güncelliğini koruduğu olarak belirtilebilir.

Sosyal etkilerin değerlendirmesini konu alan, Türkiye'de yapılan lisansüstü tez çalışmaları incelediğinde, çalışmaların çok büyük bölümünün eğitim dışı alanlarda gerçekleştirildiği görülmüştür. Eğitim alanındaki sosyal etki değerlendirme çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu, mevcut çalışmaların da kurumsal düzeyde yürütüldüğü belirtilebilir. MEB (2021) 2000'li yıllardan itibaren Türkiye'deki eğitim uygulamalarının sonuçlarını göstergeler aracılığıyla ortaya koymuştur.

İlgili sayılabilecek araştırmalar incelendiğinde sosyal etki değerlendirme kapsamındaki çalışmaların belli bir programın ya da projenin etkisinin değerlendirmesine yönelik olduğu, Türk Eğitim Sistemi'nde belli bir dönemdeki eğitim strateji belgelerinin uygulanmasının sosyal etkilerinin belirlenmesine yönelik olmadığı söylenebilir. Belli bir dönemdeki eğitim stratejilerinin uygulamalarının değerlendirmesini konu alan çalışmaların ise tamamen sosyal etkilerin değerlendirilmesine odaklı olmadığı belirtilebilir. Bu çalışmada, özellikle 2010 yılından sonra, eğitim alanında stratejik planlama sürecinin de başlamasıyla, on yıllık bir süreçte dört eğitim strateji belgesine bağlı olarak uygulanan eğitim stratejilerinin sosyal etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın araştırma konusu olarak alanyazındaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Araştırmada eğitim strateji belgeleri

alanında görev yapan personelin görüşlerinin ilgili dokümanlardaki veriler ve gösterge gerçekleşme durumları ile birlikte analiz edilmesinin ise yöntem açısından alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Eğitim örgütlerinin kendine has özellikleri dikkate alındığında, plan ve programların izlenmesi sürecinde paydaş katılımını ve paydaşlar üzerindeki etkilerin değerlendirilmesini önceleyen sosyal etki değerlendirmelerinin önemi ve değeri daha iyi anlaşılabilir. Eğitim alanındaki strateji belgeleri, kamu yönetiminin genelinde olduğu gibi yıllık performans programları ve idare faaliyet raporları vasıtasıyla izlenmektedir. Performans programı, kamu idarelerinin stratejik planlarıyla uyumlu olarak bir mali yılda yürütülecek faaliyetlerini, faaliyet ve proje bazında kaynak ihtiyacını, performans hedef ve göstergelerini içeren, idare bütçesinin ve faaliyet raporunun hazırlanmasına esas teşkil eden programı ifade etmektedir. İdare faaliyet raporu, kullanılan kaynakları, bütçe hedef ve gerçekleştirmeleri ile meydana gelen sapmaların nedenlerini, varlık ve yükümlülükleri ile yardım yapılan birlik, kurum ve kuruluşların faaliyetlerine ilişkin bilgileri de kapsayan mali bilgileri; stratejik plan ve performans programı uyarınca yürütülen faaliyetleri ve performans bilgilerini içermektedir (5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu).

Faaliyet raporlarında performans bilgileri başlığı altında, idarenin stratejik plan ve performans programı uyarınca yürütülen faaliyet ve projelerine, performans programında yer alan performans hedef ve göstergelerinin gerçekleşme durumu ile meydana gelen sapmaların nedenlerine, diğer performans bilgilerine ve bunlara ilişkin değerlendirmelere yer verilmektedir (Kamu İdarelerince Hazırlanacak Stratejik Planlar ve Performans Programları ile Faaliyet Raporlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik). Buna göre faaliyet raporları vasıtasıyla yapılan izleme ve değerlendirme çalışmalarında; paydaşlar üzerindeki etkinin belirlenmesinin arka planda kaldığı, uzun dönemli bir değerlendirmenin yapılamadığı ve izleme sürecine hedef kitlenin yeterince dâhil edilmediği söylenebilir.

Ancak eğitim örgütlerinin ve özelinde okulların kendine has özellikleri dikkate alındığında, eğitim strateji belgelerinin sadece faaliyet raporları vasıtasıyla izlenmesinin eksikleri görülebilecektir. Okulun üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşu, informal yanını formal yanından daha ağır, etki alanını yetki alanından daha geniş kılmıştır. Okulda ve okul dışında çatışan çeşitli değerler, kendi çıkarlarını korumaya çalışan gruplar bulunmaktadır. Okul, bu değerleri ve grupları uzlaştırmak ve toplumsal koşulları bireye açıklamak durumundadır. Okulun ürününü

değerlendirmek ve öğretmenlerin okulun amaçlarının gerçekleşmesine hangi oranda katkı sağladığını saptamak zordur. Özel bir çevre olan, çevreden etkilenen ve onu etkileyen okul, eğitim için özel olarak tasarlanmıştır. Okul kültür değişmesini sağlayan örgütler arasında ilk sırada yer alır. Bir yönüyle bürokratik olan okulların daha çok informal etkileşimle oluşan kendilerine özgü kişilikleri mevcuttur (Bursalıoğlu, 2015). Hoy ve Miskel (2012) okulların bürokratik ve uzmanlık boyutlarına sahip sosyal sistemler olduğunu belirtmiştir. Bürokratik boyut, yönetsel işlerin mevzuatına göre yürütülmesini içerirken, uzmanlık boyutu eğitim ve öğretim süreçleri ile ilgilidir. Öğretmenlik, uzmanlığın ön planda olduğu ve öğretimsel hedeflerin başarılmasında bireysel özerkliğe güven duymanın gerekli olduğu bir meslektir (Sezgin, 2013).

Weick (1976) okulların diğer örgütlerden farklılaşan özellikleri sebebiyle “gevşek yapıli sistemler” olduğunu belirtmiştir. Okulları sabit kurallar, prosedürler ve iş tanımları ile yönetmek, uygulamaları katı biçimde değerlendirmek güçtür. Okullarda amaç ve araçlarla ilgili görüş birliğine varmak, öğretmenleri koordine etmek, sorunları önceden kestirmek ve rasyonel kararlar almak zordur. Okullarda belli bir düzeyde denetim ve değerlendirme yapılabilir ancak performans göstergeleri iyi belirlenemez. Okullarda taşımacılık benzeri işletmecilik etkinlikleri dışındaki faaliyetler sıkı yapılarla yönetilemez (Balci, 1992). Bu durumda, eğitim strateji belgelerinin mevcut izleme ve değerlendirme uygulamalarına ek olarak hedef kitlelerin doğrudan sürece dâhil olduğu yöntemlerle de izlenmesi ve değerlendirilmesinin yerinde olacağı belirtilebilir.

Eğitim strateji belgelerinin değerlendirilmesi konusundaki ilgili araştırmalar ve uygulamalar dikkate alındığında araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: Türk Eğitim Sistemi’nde 2010-2019 dönemindeki strateji belgeleri ile çerçevesi çizilen amaç, hedef, strateji ve faaliyetlerin, eğitim strateji belgeleri alanında görevli personelin görüşleri ile ilgili dokümanlardaki veriler ve göstergelerin gerçekleşme bulgularına göre, hedef kitleleri üzerindeki etkileri nelerdir?

Amaç

Araştırmanın genel amacı Türk Eğitim Sistemi’nde 2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerinin değerlendirilmesidir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için belirlenen alt amaçlar ise şunlardır:

1. 2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinde hangi amaç, hedef, strateji ve faaliyetler planlanmıştır?
2. 2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinde amaç, hedef, strateji ve faaliyetler birbirinden ne ölçüde farklılaşmıştır?
3. 2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinde planlanan amaç, hedef, strateji ve faaliyetler beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilerine ilişkin planlayıcıların görüşleri nelerdir?
4. 2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinde planlanan amaç, hedef, strateji ve faaliyetlerin gerçekleşen sosyal etkilerine ilişkin ilgili paydaşların görüşleri nelerdir?
5. Nitel bulgular nicel bulguların açıklanmasına ne şekilde yardımcı olmaktadır?

Önem

Eğitim strateji belgelerinin sosyal etki değerlendirmesi, bu belgeler kapsamında uygulanan politikaların ve gerçekleştirilen faaliyetlerin izleme ve değerlendirmesi konusunda politika belirleyicilere ve araştırmacılara zengin ve nitelikli bilgi sunabilir. Burdge ve Vanclyay'a (1995) göre sosyal etki değerlendirmesi; (1) değişimi anlama, yönetme ve kontrol etme, (2) uygulanacak değişim stratejilerinin ya da kalkınma projelerinin olası etkilerini tahmin etme, (3) potansiyel sosyal etkileri azaltacak stratejileri tanımlama, geliştirme ve uygulama, (4) sosyal değişimin sonucu olarak ortaya çıkabilecek istenmeyen etkileri tanımlayacak izleme programlarının geliştirilmesi ve uygulanması, (5) beklenmeyen etkilerle başa çıkmayı sağlayacak mekanizmaların geliştirilmesi ve uygulanması ve (6) daha önceki hükümet politikalarından, teknolojik gelişmelerden, projelerden ve gelişmelerden kaynaklanan sosyal etkilerin değerlendirilmesi süreçlerine yön vermektedir. Türkiye'de de 2010-2019 döneminde eğitim alanındaki strateji belgeleri kapsamındaki uygulamaların sosyal etkilerinin değerlendirilmesinin belirtilen katkıları sağlayabileceği belirtilebilir.

Küreselleşme ve piyasalaştırma süreçleri, bilgi teknolojilerindeki gelişimler, artan rekabet, geleneksel değerlerin ve paradigmaların aşınması gibi olgular tüm dünyada toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara sürekli uyarlanabilecek esnek planlama ihtiyacını gündeme getirmiştir (Chang, 2008). Ergen'e (2013) göre Türkiye'de planların esneklik boyutu yükselmiş, yaptırım gücü azalmış, eğitim planlaması yerini giderek yönetim

planlaması araçlarına bırakmıştır. Planların esneklik boyutunun artması ve yaptırım gücünün azalmasının getirdiği belirsizliklerin strateji belgelerinin izleme ve değerlendirmesini, plan kapsamındaki uygulamaların topluma ve paydaşlara etkisinin belirlenmesini güçleştireceği söylenebilir. Bu araştırmanın strateji belgelerinin sosyal etkilerinin değerlendirilerek söz konusu belirsizliklerin azaltılmasına katkı sunacağı beklenmektedir.

Araştırmanın strateji belgelerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi alanına yöntemsel açıdan katkıda bulunması umulmaktadır. Araştırmada izlenen yöntemsel süreç, strateji belgelerinin, özellikle uzun dönemli olmak üzere, izlenmesinde ve değerlendirilmesinde eğitim alanına özgü bir modelin oluşturulmasına katkı sunabilir.

Sınırlılıklar

Araştırma kapsamını 2010-2019 döneminde uygulanmış ve uygulama süresi sona ermiş eğitim strateji belgeleri oluşturmaktadır. MEB 2010-2014 Stratejik Planı, MEB 2015-2019 Stratejik Planı, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018, Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018 kapsam dâhilinde olup 2023 Eğitim Vizyonu ve Öğretmen Strateji Belgesi kapsam dışındadır.

Araştırma, kapsam dâhilindeki politika belgelerinin sosyal etkileri ile sınırlıdır. Ekonomik, çevresel vb. etkiler araştırılmamaktadır. Sosyal etki ise strateji belgelerinin hazırlanma ve uygulama sürecinde görev alanlarla uygulamaların etkileri hakkında bilgi sahibi olanların görüşleri ve uygulamalarla ilgili performans göstergelerinin gerçekleşme durumları sınırlılığında araştırılmıştır.

Araştırmanın zaman sınırını 2010-2019 dönemi oluşturmaktadır. 2020 yılında dünyayı etkisi altına alan pandemi süreci sebebiyle eğitim ve öğretimin alışagelmış düzeninden farklı bir süreç izlemesi performans göstergelerini etkilemiştir. Önemli ve uzun süreli bir dış etken olan pandemi sebebiyle 2019 yılından sonraki veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tanımlar

MEB 2010-2014 Stratejik Planı: 2009 yılında MEB tarafından hazırlanan ve yayımlanan eğitim strateji belgesidir.

Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2014-2018: Yüksek Planlama Kurulunca 13.05.2014 tarihinde kabul edilen, hayat boyu öğrenme sisteminin ulusal ve uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulması hedefi doğrultusunda hazırlanan eğitim strateji belgesidir.

Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018: Yüksek Planlama Kurulu'nun 06/05/2014 tarihli ve 2014/5 sayılı kararıyla yürürlüğe giren ve 08/06/2014 tarihli ve 29024 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan eğitim strateji belgesidir.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı: MEB'in ikinci stratejik planı olan ve 2015 yılında yürürlüğe giren eğitim strateji belgesidir.

Sosyal etki: Bir uygulama, etkinlik, program ve proje sonucu meydana gelen değişim ve farklı insanlar üzerinde oluşan etkiler olarak tanımlanmaktadır (Müftügil Yalçın ve Güner, 2015, 17).

Sosyal etki değerlendirmesi: Sosyal etki değerlendirmesi planlanmış bir programın, reformun ya da projenin sosyal sonuçlarının analiz edilmesini, izlenmesini ve yönetilmesini kapsayan bir süreçtir (Vanclay, 2003).

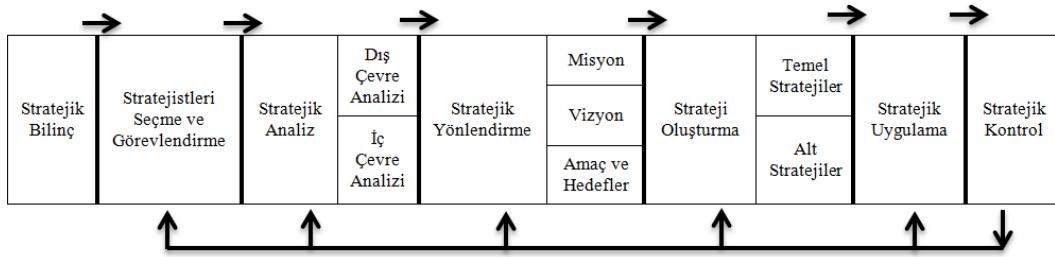
BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle stratejik yönetim ve stratejik planlama olgusu ortaya çıkışı, kavramsal gelişimi ve Türkiye’deki uygulamaları ile ele alınmıştır. Ardından olgunun eğitim örgütlerine uygulanması ve eğitim üst yönetiminde stratejik planlama konusu işlenmiştir. Son olarak ise stratejik yönetim sürecinin beraberinde getirdiği izleme ve değerlendirme süreçleri, araştırmanın kapsamı da dikkate alınarak sosyal etki analizi kavramıyla birlikte açıklanmıştır.

Stratejik Yönetim

Kamu örgütleri, özellikle 1980’li yıllardan itibaren, artan ve karmaşıklaşan sorunlarını daha sağlıklı bir şekilde çözme, çevre değişkenlerini dikkate alma, hizmetlerini toplumun taleplerine ve kamu yararına daha uygun sunma çabası içerisine girmişlerdir. Hizmetlerin daha etkili ve kaliteli sunulması, belirsizliğin ve olası risklerin azaltılması ihtiyacı özel sektöre özgü yönetim ve örgüt anlayışlarının kamu örgütlerine uyarlanması sürecini hızlandırmıştır. Kamu örgütlerinin uyarlamaya çalıştıkları bu anlayışlardan birisi de stratejik yönetimdir (Özgür, 2004). Başlangıçta yalnızca askeri alanda yararlanılan “strateji” ile bununla ilişkili yöntem ve teknikler özellikle 1970’lerden sonra büyüyen, gelişen ve karmaşıklaşan örgütlerde, sorunların üstesinden gelebilmek ve rekabet edebilmek için kullanılmaya başlanmıştır. Stratejinin sözlük anlamı, bir alanda istenilen amaca ulaşabilmek için işe koyulabilecek yönetim usulleri ve izlenecek yolların bütünüdür. Stratejik yönetim, zamandan ve fırsatlardan doğru yararlanma, geleceğe yönelimli olma, gelişen çevresel koşullarla mücadele etme ve değişime uyum sağlamaktır (Eryılmaz, 2012). Stratejik yönetim süreci Şekil-1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Stratejik Yönetim Sürecine Genel Bakış

Kaynak. Ülgen ve Mirze, 2007.

Şekil-1'e göre stratejik yönetim süreci sürecin planlanması ve gerekli hazırlıkların yapılması ile başlamaktadır. Yapılan iç ve dış çevre analizine dayanılarak amaç, hedef ve stratejiler geliştirilmektedir. Uygulamanın izlenmesiyle elde edilen veriler sürecin tüm aşamaları için geri bildirim sağlamaktadır.

Planlama

Bir şeyin gerçekleştirilmesi için alınan sistematik kararlar bütünü olan plan, yönetim biliminde kullanılan anlamıyla bir düşünce, niyet ya da amaç ihtiva eden bir süreci ifade etmektedir. Planlama ise bir amacı gerçekleştirebilmek için nelerin yapılması gerektiğinin tasarlanması ve kararlaştırılmasına ilişkin süreçtir. Planlama sürecinin sonucu plandır. Planlama sürecinde “ne yapılacak?”, “neden yapılacak?” “kim yapacak?” ve “hangi olanaklar kullanılarak yapılacak?” sorularına cevap aranmaktadır (Saruhan ve Yıldız, 2013).

Sistematik bir planlama, örgütte düzenli bir koordinasyon sisteminin kurulmasını sağlar. Planlama sürecine yürütme ile görevli çalışanlar katıldığı takdirde çalışanlardan beklentiler netleştirilmiş olur ve böylelikle isteklendirme sağlanır. Planlama süreci detaylı araştırma ve tartışma gerektirdiğinden örgütü rasyonel kararlar almaya yönlendirir. Ulaşılması gereken hedefler belli olduğundan üst yöneticilerin yürütme ile ilgili görevlerini astlarına devrederek kontrol ve koordinasyon ile meşgul olması kolaylaşır. Planlama ile teknolojik, sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmelerden örgütün etkililiğini artırmak için yararlanılabilir. Örgütün kıt kaynaklarının örgütün amaçları doğrultusunda kullanılmasında, dikkatsiz ve gereksiz harcamaların önlenmesinde planlama kilit roldedir (Eren, 2000). Planlama, etkili bir örgüt yönetiminden beklenen davranışların sergilenmesi için atılması gereken ilk adım olarak değerlendirilebilir.

Planların *stratejik, taktik ve operasyonel* planlar olarak incelenmesi de mümkündür. Stratejik planlar kurumların geleceklerini şekillendiren planlardır (DuBrin, 2012). Stratejik planlar kuruluşun amaçlarını, hedeflerini ve bunlara ulaşmayı sağlayacak yöntemleri ortaya koymasını gerektirir. Kuruluş bütçesinin ortaya konulan amaç ve hedefleri ifade edecek biçimde hazırlanmasına, kaynak tahsisinde önceliklendirmeye ve hesap verme sorumluluğuna hizmet eder (Şimşek ve Çelik, 2014). Stratejik planlama amaçlara ulaşabilmek için çevre unsurlarının stratejik bir yaklaşımla rasyonel ve analitik olarak incelenerek geleceğin şekillendirilmesi çabasıdır (Saruhan ve Yıldız, 2013).

Taktik planlar stratejik planları hayat geçirmeye yönelik hazırlanır ve spesifik amaçlar içerir. Bu planların hazırlanmasından ve uygulanmasından orta kademe yöneticiler sorumludur. Operasyonel planlar ise örgütün alt düzeylerinde hazırlanan günlük eylemlerin yerine getirilmesine yönelik planlardır (DuBrin, 2012).

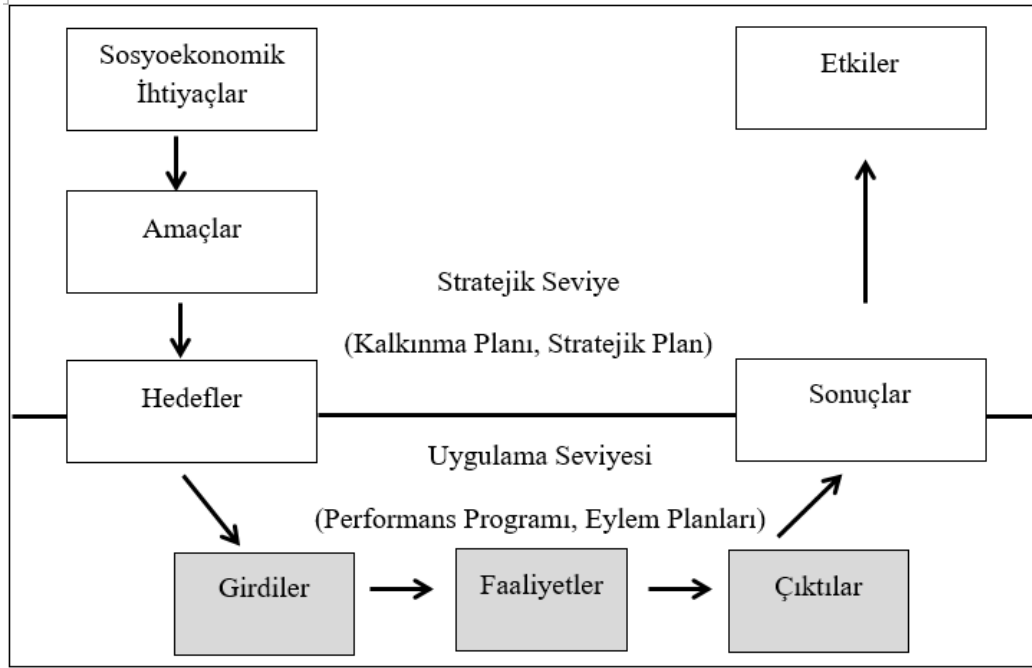
Planlamanın belirtilen yararları yanında muhtemel bazı sakıncaları da gündeme gelebilir. Bağlayıcı olma, girişim ve yaratıcılığı köreltme, rehavete sebep olma, esnekliği ortadan kaldırma, değişime engel teşkil etme bunlardan bazılarıdır. Sağlıklı verilere dayanmayan ve yalnızca beklentilerden ibaret olan planlar gereksiz bir çabadan öteye geçemez (Şişman, 2010, 187). Buna göre planlama uygulamalarında beklenen faydanın sağlanabilmesi için kapsamlı bir hazırlık gerektiği belirtilebilir.

Stratejik Planlama

Karmaşık ve çok boyutlu çağdaş örgütlerde sağlıklı ve doğru kararlar alıp bunları etkili biçimde uygulamada sezgiler ve deneyimler yetersiz kalmaktadır. Stratejik planlama, sosyoekonomik ve teknolojik koşulların hızla değiştiği ortamda örgütlerin değişimi yönetmelerine önemli oranda yardımcı olmaktadır. Planlama, dikkati örgütsel amaçlara odaklayarak örgütsel kaynakların daha etkili ve verimli kullanılmasına katkı sağlar (Şimşek ve Çelik, 2014). Stratejik planlama kuruluşun “neredeyiz?”, “nereye gitmek istiyoruz?” “gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?”, “başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?” sorularını cevaplamasına yardım eder (DPT, 2006). Can, Azizoğlu ve Aydın’a (2011) göre stratejik planlama örgütsel amaçların nasıl başarılabileceğini belirleyen planlamadır. Kaynakların kıt olduğu ve kaynak bulmanı güçleştiği çağdaş dünyada örgütsel kaynakların nasıl kullanıldığı üzerinde durulması gereken bir konudur.

Eadie'ye (1983) göre örgütün çevresinin anlaşılmasına ve açıklanmasına odaklanma stratejik planlamanın temel karakteristiğidir. Stratejik planlama zaman süresi ve ufku, verilerin niteliği, verilerin miktarı ve örgüt seviyesi özellikleriyle diğer planlama türlerinden ayrılmaktadır. Zaman süresi ve ufku bakımından ayrıştırıcı unsur stratejik planların uzun vadeli planlar olmasıdır. Stratejik planlama örgütün tüm iç fonksiyonları arasındaki uyumu sağlayarak bölümler arasında koordinasyonu oluşturur ve örgütün çevresiyle olan ilişkilerinin de düzenler. Bu bakımdan dikkate almak durumunda olduğu veriler, hem iç hem de dış paydaşların tutumunu, teknolojik gelişmeleri ve diğer gelişmeleri kapsamaktadır. Dikkate alınan verilerin sayısı bakımından da çevrenin sosyal, ekonomik ve politik tüm verilerini kapsadığından diğer planlama türlerinden fazla veri ile ilgilidir. Stratejik planlama yetki bakımından diğer planlardan üstün ve onlara izleyecekleri yolu çizen bir rehber konumundadır. Örgütün geleceği ile ilgili olması nedeniyle yüksek sorumluluk gerektirir ve bu sebeple üst yönetim kademelerinde hazırlanır (Eren, 2000, 46-50).

Stratejik planlama uygulamalarının kamu yararının artırılmasında önemli bir araç olarak tasarlandığı söylenebilir. Stratejik planlama ve kamu yararı ilişkisi Şekil-2'de modellenmiştir.



Şekil 2. Stratejik Planlama ve Kamu Yararı İlişkisi

Kaynak. Kalkınma Bakanlığı, 2018.

Şekil 2’den stratejik planların sosyoekonomik ihtiyaçları karşılayacak amaç ve hedefleri içerdiği anlaşılmaktadır. Uygulama seviyesinde hedefleri gerçekleştirecek faaliyetlerin çıktılarının oluşturduğu sonuçların, stratejik seviyede kamu yararını sağlayacak etkiye yol açması beklenmektedir. Stratejik seviye, kalkınma planı ve kamu idaresinin stratejik planını; uygulama seviyesi ise performans programı ve eylem planlarını kapsamaktadır.

Stratejik Planlama Süreci

Stratejik planlama sürecine ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte, genel olarak stratejik planlama, çevre analizi, örgütsel yönün belirlenmesi, stratejilerin geliştirilmesi, stratejilerin uygulanması ve stratejik denetim olmak üzere beş alt süreçten oluşmaktadır (Özdemir, 2018). Bu çalışmada, stratejik yönetim konusunda, kamu idarelerinde 5018 sayılı Kamu Mali yönetimi ve Kontrol Kanununun yürürlüğe girmesini takiben uygulanmaya başlanan ve Devlet Planlama Teşkilatı tarafından geliştirilen süreç döngüsü benimsenmiştir.

• Plan ve Programlar • Paydaş Analizi • GZFT Analizi	<i>Durum analizi</i>	Neredeyiz?
• Kuruluşun varoluş gerekçesi • Temel İlkeler	<i>Misyon ve ilkeler</i>	
• Arzu edilen gelecek	<i>Vizyon</i>	Nereye ulaşmak istiyoruz?
• Orta vadede ulaşılabilecek amaçlar • Spesifik, somut ve ölçülebilir hedefler	<i>Amaçlar ve hedefler</i>	
• Amaç ve hedeflere ulaşma yöntemleri	<i>Stratejiler</i>	
• Detaylı iş planları • Maliyetlendirme • Performans programı • Bütçeleme	<i>Faaliyetler ve projeler</i>	Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?
• Raporlama • Karşılaştırma	<i>İzleme</i>	
• Geri besleme • Ölçme yöntemlerinin belirlenmesi • Performans göstergeleri • Uygulamaya yönelik ilerleme ve sonuçların değerlendirilmesi	<i>Performans ölçme ve değerlendirme</i>	Başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?

Şekil 3. Stratejik Yönetim Süreci

Kaynak. DPT, 2006.

Şekil 3'e göre stratejik yönetim süreci durum analizi ile başlamaktadır. Durum analizine dayanılarak inşa edilen geleceğe yönelim bölümünde ilk olarak misyon, vizyon, temel değerler ile örgütün amaç ve hedefleri bulunmaktadır. Amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için izlenmesi gereken yollar, yapılacak faaliyetler ve projeler ise geleceğe yönelim bölümünün ikinci kısmını oluşturmaktadır. Stratejik yönetim sürecinin son aşamasında ise uygulamaların izlenmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur.

Stratejik analiz olarak da ifade edilebilecek durum analizi aşamasında örgütün iç ve dış çevresinin analizi yapılır. Sistem yaklaşımı kapsamında dış unsurların örgüt için oluşturduğu fırsatlar ve tehditler ile örgüt içi unsurlar değerlendirilerek üstünlükler ve zayıflıklar belirlenir. Stratejik analiz evresinde sonraki aşamalarda amaç, hedef, strateji ve faaliyetlerin belirlenmesine ışık tutacak bilgilerin toplanır. Süreç sonucunda iç ve dış çevrenin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan durum belirleme matrisleri oluşturulur (Ülgen ve Mirze, 2007).

Planlama sürecinin ilk adımı olarak sayılabilecek misyon örgütün görevini ifade eder. Hangi tür mal ve hizmetlerin üretileceği, paydaşların ve hizmetten yararlananların kimler olacağını ve önemli örgütsel değerleri kapsar. Örgütün var oluş nedenini açıklayan misyon ifadesinin açık ve ayrıntılı biçimde belirlenmesi, çalışanlara amaçları gerçekleştirme konusunda yön verecek, koordinasyonu ve beraberinde örgütsel motivasyonu artıracaktır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2011).

Vizyon, örgütün hayal edilen geleceğini ve bu gelecekte ulaşmayı arzuladığı sonuçları ifade etmektedir. Misyon ile arasındaki temel fark; vizyonun gelecekteki, misyonun ise mevcut durumu anlatmasıdır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2011). Temel değerler, karar vericilerin örgütü yönetirken bağlı kalacakları inançları ve çalışma felsefesini yansıtarak uzun vadede yönlendiricilik rolüyle kurumsal kültürün oluşmasını sağlar. Çalışanlardan nasıl ve hangi ilkelere göre davranmalarının beklendiğine, hangi hususlara dikkat etmeleri gerektiğine işaret eder. Kişilere, süreçlere ve performansa ilişkin belirlenen temel değerler, farklı birey ve birimlerden oluşan örgütte hizmet sunumunda tutarlılık sağlar (Kalkınma Bakanlığı, 2018).

Amaçlar, belirli bir süre zarfında gerçekleştirilmesi beklenen ve ulaşılacak istenen sonuçlardır. Amaçlar, somut veya soyut, maddi ya da beşeri olabilir. Amaçlar, örgütün bütün olarak gerçekleştirmeye çalıştığı, geleceğe ilişkin ekonomik ve sosyal bir nitelik taşıyan kararlardır. Üst yönetimin belirlediği amaçların çalışanlarca benimsenebilmesi ve başarılabilmesi için kabul edilebilir, ulaşılabilir, açıkça tanımlanmış ve motive edici olması gerekmektedir (Dinçer, 2004).

Genel ifadeler olan amaçları, ölçülebilir ve daha net biçimde ortaya koyan ifadelere ihtiyaç vardır. Hedefler, amaçları kavramsal düzeyden uygulama düzeyine indirger. Böylelikle bir amaç kapsamındaki bir ya da daha fazla hedefin gerçekleşmesi ile amaç gerçekleşir. Amaç ve hedefler ulaşılacak noktaya nasıl ulaşılabilirliğini değil ulaşılacak noktanın kendisini belirtirler. Hedeflerin spesifik, ölçülebilir, üzerinde uzlaşmış, iddialı ancak ulaşılabilir, sonuç odaklı ve zaman çerçevesi belirli olmalıdır (Erkan, 2008). Hedeflerin ortaya konulmasından sonra bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak yolların tasarlanması gerekmektedir.

Stratejiler, amaçlara göre hazırlanan üst düzey planların yürütülmesi için gerekli eylemleri ifade etmektedir. Üst düzey planların kapsamını stratejiler, alt düzey planların kapsamını ise bu stratejileri gerçekleştirecek taktikler oluşturur. Buna göre taktikler, bir duruma maruz kalan alt düzey yöneticilerin stratejiler doğrultusunda verdiği anlık kararlardır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2011). Bir stratejinin bir dizi taktiğin uygulanmasıyla gerçekleştiği söylenebilir.

Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama İlişkisi

Stratejik yönetim ve stratejik planlamanın ortak ve farklı yönleri bulunan kavramlar olduğu söylenebilir. Stratejik yönetim örgütlerin etraflarındaki gelişmelerden planlama yaparak yararlanmalarını sağlayan bir vasıtaadır. Stratejik yönetimde; örgütün ileride başarılı olmak, misyonunu gerçekleştirmek ve vizyonunu yakalamak üzere iç ve dış analizinin yapılmasının ardından amaç ve hedefleri ile bunları yakalamak için izleyeceği stratejiler ve izleme-değerlendirme usullerini açıklayan stratejik plan hazırlanır (İlğan, Erdem, Taşdan ve Memduhoğlu, 2008). Eryılmaz (2012), stratejik planlamanın stratejik yönetimin bir unsuru olduğunu ancak onunla aynı şey olmadığını, stratejik yönetim anlayışı olmadan stratejik planların işlevsel olamayacağını belirtmiştir. Benzer biçimde Eren'e (2000) göre de stratejik planlama, stratejik yönetimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Stratejik yönetimin ikinci basamağı, ilk basamakta örgütün üst yönetimi ve planlama kurmaylarınca geliştirilen stratejilerin orta ve alt kademe yöneticilerine benimsetilmesi, uygulama politikalarının oluşturulması ve uygun örgütsel yapının kurulmasıdır. Son basamakta ise belirlenen stratejilere dayalı geliştirilen politikaların ve kurulan yapının örgütün amaçları ile karşılaştırılması ve kontrolü yer almaktadır.

Balcı'ya (2014) göre Türkiye'deki stratejik yönetim kavramı esasında stratejik planlama kavramı ile lanse edilmektedir. Nitekim Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama

Kılavuzu'nun üçüncü sürümü de stratejik yönetim sürecinin tamamını içerecek şekilde stratejik plan hazırlık süreci, durum analizi, geleceğe bakış, strateji geliştirme, eylem planları, izleme ve değerlendirme, stratejik planın güncellenmesi ve stratejik planın sunulması bölümlerinden oluşmaktadır. Planlama, yönetim sürecinin bir alt basamağı olduğundan sürecin stratejik yönetim olarak ele alınması daha doğrudur.

Eğitim Planlaması

Eğitim etkinlikleri doğası gereği planlı yürütülmektedir. Planlamanın niteliği, okulun etkililiğinin belirleyicilerindendir (Özdemir, 2018). Adem'e (1977) göre geniş anlamda eğitim planlaması, açıkça belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bireyin yeteneklerini geliştirmek ve ülkenin toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına destek olacak eğitim olanağını tüm topluma sağlamak için kamuoyunun katılımı ve desteği ile, toplumsal araştırma yöntem ve ilkelerinin, pedagojik tekniklerin koordinasyonlu uygulanmasını kapsayan sürekli, yönetsel, ekonomik bir süreçtir.

Eğitim sisteminin mali kaynaklarının kısıtlı oluşu, mevcut kaynakların etkili kullanılması zorunluluğunu doğurarak eğitim planlarının bilimsel ilkelere ve süreçlere uygun olarak yapılmasını gerektirmektedir. Eğitim örgütlerinin yönetsel planlarının hazırlanmasında uyulması gereken genel ilkeler şunlardır (Başaran ve Çinkır, 2013):

(1) *Amaçlara uygunluk*: Yönetim planı, eğitim örgütünün yönetsel ve eğitsel amaçlarını gerçekleştirecek, çalışanların iş doyumunu ve ihtiyaçlarını sağlamak için hazırlanır.

(2) *Bütünlük*: Eğitim örgütünün bütün alt sistemleri, tüm öğeleriyle birlikte yönetim planında koordine edilir.

(3) *Ölçülebilirlik*: Planı, amaçlardan sapmayı tespit ve bertaraf etmeyi sağlamak üzere ölçülebilir biçimde tasarlanır.

(4) *Geliştirilebilirlik*: Yönetim planı, hazırlanması sırasında dikkate alınamayan ancak uygulama esnasında ortaya çıkabilecek sorunların giderilmesi için esnek bir yapıda düzenlenir.

(5) *Süreklilik*: Eğitim örgütü var olduğu sürece planlı yönetilir.

(6) *Güvenilirlik*: Eğitim örgütünün amaçlarına plan sayesinde ulaşılacağı güvence altında olmalıdır.

(7) *Tutumluluk*: Savurganlık önlenmeli, kıt kaynakların rasyonel kullanılması sağlanmalıdır.

(8) *Sadelik*: Yönetim planı, amaçlarından yöntemlerine ve değerlendirme ölçeklerine kadar her unsuruyla sade ve açık olmalıdır.

Planlama, ekonomik kaynakların etkili kullanılmasını sağlayan bir araçtır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında eğitimin ekonomik gelişmeye olan etkisinin fark edilmesi, eğitim ekonomisinin bilimleşmesine önemli katkı sağlamıştır. Eğitime ayrılacak kaynakların belirlenmesi ve etkili kullanılması konusunda eğitim planlaması gerekmektedir (Karakütük, 2016). Adem'e (1977) göre eğitim planlaması, harcamaları giderek artan eğitim sektöründe, ekonomik kalkınmada üretim unsurlarından özellikle sermayenin kıt olduğu gelişmekte olan ülkeler için bir zorunluluktur.

Eğitim planlaması türlerini; süre, ölçek, zorunluluk, içerik ve eğitim türü değişkenlerine göre aşağıdaki Tablo-1'deki gibi gruplandırmak mümkündür (Karakütük, 2016):

Tablo 1

Eğitim Planlaması Türleri

Sınıflandırma Değişkeni	Plan türü	Açıklama
Süre	Uzun vadeli	Stratejik planlar ve 10 yıllık planlar
	Orta vadeli	Uzun vadeli planları gerçekleştirecek 3-7 yıllık planlar
	Kısa vadeli	Orta vadeli planları gerçekleştirecek bir yıllık planlar
Ölçek	Uluslararası	Birçok ülkeyi ilgilendiren sorunlara yönelik geliştirir.
	Ulusal	Toplumsal eğitim ve işgücü ihtiyacına göre uzun vadeli hazırlanır.
	Okul	Okulun eğitim faaliyetlerini içerir.
	İnsan	Bireyin kendi yaşımı ve hedeflerine yöneliktir.
Zorunluluk	Buyurucu	Merkezi ve emredici karakterde kapsayıcı planlardır.
	Yol gösterici	Zorunlu olmayan ve yol gösterici nitelikteki planlardır.
İçerik	Ekonomik	Toplumsal refahı artıracak ekonomik faaliyetlerden oluşur.
	Toplumsal	Ekonomik kalkınmanın sağlık, eğitim gibi alanlara yansımaları içerir.
Eğitim türleri	Örgün eğitim	Okul öncesinden lisansüstü eğitime kadarki kademelere yöneliktir.
	Yaygın eğitim	Yaygın eğitimin tüm bileşenlerinin planlanmasıdır.
	Özel Eğitim	Özel ihtiyacı olan öğrencilere verilecek örgün ve yaygın eğitimi kapsar.
	Hizmetiçi eğitim	Örgütle sınırlı olmak üzere çalışanların eğitim ihtiyaçlarına yöneliktir.

Kaynak. Karakütük, 2016.

Tablo-1'e göre eğitim planlaması türlerine ilişkin sınıflandırma incelendiğinde, bu araştırmaya konu olan eğitim strateji belgelerinin süre bakımından *uzun vadeli*, ölçek bakımından *ulusal* planlar olduğu söylenebilir. Eğitim strateji belgeleri, 5018 sayılı Kanun ve MEB mevzuatı gereği hazırlanmalarının zorunda oluşları sebebiyle, zorunluluk bakımından *buyurucu* olarak değerlendirilebilir. İçerik bakımından, eğitime ayrılan kaynaklar ile eğitim sisteminden beklenen amaçların gerçekleşmesine yönelik hazırlandığından, *toplumsal* planlar olduğu söylenebilir.

Eğitim strateji belgelerinin kapsamaları dikkate alındığında, eğitim türlerine göre yapılan sınıflandırma farklılık göstermektedir. MEB Stratejik Planları yükseköğretim hariç olmak üzere eğitimin her tür ve kademesine yönelik içeriğe sahip olduğundan, Tablo-1'de verilen tüm türlere yönelik kabul edilebilir. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018 *yaygın eğitim* türü altında, Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018 ise *örgün eğitim* planlaması altında bir alt tür olarak değerlendirilebilir.

Eğitimde Stratejik Planlama

Yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler sonucunda, eğitim örgütlerinin amaç, yapı ve davranış gibi özellikleri uzun vadede geçerliliği yitirmekte ve eğitim örgütleri çevreye uyumda zorluklarla karşılaşmaktadır. Eğitim örgütlerinin varlıklarını sürdürmelerini tehdit eden bu süreç, onları planlı hareket etmek zorunda bırakmaktadır. Eğitim liderleri sorumluluklarını yerine getirebilmek ve hedeflerini gerçekleştirebilmek için sürekli değişen çevresel koşullara ve yeniliklere uyum sağlamalarını sağlayacak planlar yapmak ve stratejik kararlar almak durumundadırlar (Memduhoğlu ve Uçar, 2012).

Değişim sürecinin başarıya ulaşmasında, süreçte kullanılan araçların belirleyici rolü olduğu söylenebilir. Eğitim alanında uygulamaya konulan birçok değişim politikası, tasarlanma ve uygulanma aşamasında zorlukla karşılanmamasına karşın istenen sonuçları vermeyebilmektedir. Stratejik planlama uygulamaları, eğitim alanındaki uygulamaların başarıya ulaşmasında gerekli adımların detaylarını içermektedir (Rutherford, 2007)

Eğitim örgütlerinde stratejik planlama uygulamaları ilk olarak 1970'li yıllarda yükseköğretim kurumlarında gündeme gelmiş, 1980'li yıllardan itibaren diğer okul düzeylerinde uygulanma alanı bulmuştur (Reiger, 1993). Bu yıllardan öncesine kadar eğitim alanında stratejik planlama terimine rastlanmamasına karşın alandaki durgunluğun giderilmesi ve etkisizliğin giderilmesi çabalarıyla giderek daha fazla gündeme gelmeye

başlamıştır (Conley, 1992). Eğitim yönetimi alanının verimlilik, etkinlik, stratejik planlama, Toplam Kalite Yönetimi, sürdürülebilir gelişme, yönetişim, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların gündeme gelmesinde neoliberal politikaların önemli etkisi görülmektedir (Şentürk, 2010). Stratejik planlama uygulamalarının eğitim örgütlerine uygulanmasına ilişkin tartışmalarda, bu yıllarda yoğunluk kazanan etkili okul çalışmalarının da etkisi olduğu düşünülebilir.

Ereş (2004) eğitim stratejisini “eğitim kurumunun hangi işi yaptığını veya yapmak istediğini, ne tür bir eğitim kurumu olduğunu veya olmak istediğini tanımlayan amaç, hedef ve görevlerin tümü ve bunları gerçekleştirmek için gerekli yöntemler” olarak tanımlamıştır. Stratejiler idareci öngörüler, beyin fırtınası veya sorun çözme tekniklerinden yararlanma gibi birçok yöntemle oluşturulabilir. Stratejik yönetimin amaçlarına ulaşabilmesi için önemli olan hangi yöntemle stratejilerin oluşturulduğundan ziyade şartların gerektirdiği stratejilerin geliştirilmesidir. Ancak sorunları çözüme kavuşturacak öngörülerin çözümlemelerle örtüşmesi de gereklidir (Güçlü, 2003). Bu uygulama etkin stratejik yönetimin de koşullarından biri olarak görülebilir.

Okullarda amaç ve araçlarla ilgili görüş birliğine varmak, öğretmenleri koordine etmek, sorunlar önceden kestirmek ve rasyonel kararlar almak güçtür (Weick, 1976). Eğitim örgütlerinde stratejik planlama uygulamalarının en önemli yararlarından birinin amaçların belirlenmesi sürecine paydaşların dâhil edilmesi ile belirtilen güçlükleri aşmaya yardımcı olması sayesinde olduğu söylenebilir. Paydaşların amaçlar hakkında farkındalığını ve sahiplenme duygusunu geliştirecek bu uygulama ile amaçların gerçekleştirilmesi yönünde ortak bir tutum oluşacaktır (Conley, 1992). O’Brien’a göre (1991) stratejik planlar örgütlerin misyonlarını ve gelişim stratejilerini yerine getirmek için, örgütsel kaynakları çevresel fırsatlar ve tehditlere uygun olarak kullanmalarının en etkili yoludur.

Türk Eğitim Sistemi’nde Stratejik Planlama

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de yaşanan ekonomik krizlerin ve uluslararası kuruluşların yönlendirmeleri ile izleyen yıllarda yeni kamu yönetimine özgü uygulamaların yürürlüğe girdiği söylenebilir. Yürütülen reform çalışmaları kapsamında 2003 yılında yürürlüğe 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu yürürlüğe girmiştir. Kanun’un amaçlarından biri makro planlarda yer alan politika ve hedefler doğrultusunda kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi

ve kullanılmasını, hesap verebilirliği ve malî saydamlığı sağlamak üzere, kamu malî yönetiminin yapısını ve işleyişini düzenlemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek üzere Türk kamu yönetimi sisteminde birçok düzenleme gerçekleştirilmiş olup bunlardan biri de stratejik planlama uygulamalarıdır.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile kamu idarelerine stratejik plan hazırlama zorunluluğu getirilmiştir. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu’nda stratejik plan “Kamu idarelerinin orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve politikalarını, hedef ve önceliklerini, performans ölçütlerini, bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemler ile kaynak dağılımlarını içeren planı” olarak tanımlanmıştır. Stratejik planlamanın amaçları ise; geleceğe ilişkin misyon ve vizyonları belirlemek, stratejik amaçlar ve hedefler ortaya koymak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergelere göre ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini gerçekleştirmek olarak belirtilmiştir. Ayrıca stratejik planların katılımcı yöntemlerle hazırlanması ve bütçelerin stratejik planlarla uyumlu oluşturulması ile ilgili hükümlere yer verilmiştir. Bu kapsamdaki kamu idarelerinden biri de Millî Eğitim Bakanlığı’dır. Millî Eğitim Bakanlığı ilk stratejik planını 2010-2014 yıllarını kapsayan dönem için hazırlamıştır. Ardından 2015-2019 yıllarını kapsayan ikinci stratejik plan dönemi başlamıştır.

5018 sayılı Kanun ile Türkiye’de kamu yönetimi alanında sistematik olarak uygulanmaya başlanan stratejik yönetim anlayışına uygun olarak, MEB stratejik planlama çalışmalarını 2006 yılında başlatmıştır. 2009 yılında MEB’in ilk stratejik planı kamuoyuna tanıtılmıştır (MEB, 2015b). Buna uygun olarak MEB üst politika belgeleri doğrultusunda 2010 yılından beri stratejik planlar hazırlamaktadır. Ayrıca, mesleki eğitim ve hayat boyu eğitim gibi alanlarda strateji belgeleri de hazırlanmaktadır.

2010-2019 döneminde yedi eğitim strateji belgesi yayımlanmıştır. Bunların dördü eğitim ve öğretimle ilgili tüm konulara ilişkin düzenlemeleri içeren stratejik plan ve vizyon belgesi formundadır. Diğer üç belge ise belli alanlara özel olarak hazırlanmış tematik belgeler olarak görülebilir. Öğretmen Strateji Belgesinin uygulama süresi yedi yıl olup diğer politika belgelerinin uygulama süreleri beşer yıldır. 2023 Eğitim Vizyonu, MEB 2019-2023 Stratejik Planı ve Öğretmen Strateji Belgesi dışında kalan belgelerin uygulama dönemi sona ermiştir.

MEB 2010-2014 Stratejik Planı. MEB 2010-2014 Stratejik Planı, bu doğrultuda MEB tarafından hazırlanan ilk stratejik plan olma özelliğini taşımaktadır. MEB 2010–

2014 Stratejik Planı dört temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan Stratejik Planlama Süreci bölümünde, planlamada kullanılan model, yasal çerçeve ve hazırlık çalışmaları kapsamındaki faaliyetlere yer verilmiştir. İkinci bölüm durum analizi olup MEB'in tarihsel gelişimi, faaliyet alanları, yasal yükümlülükler, paydaş analizi, kuruluş içi ve çevre analizlerinden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm, geleceğe yönelim bölümüdür. Burada, 10 temada 20 stratejik amaç ve 99 stratejik hedef, bu hedeflere ulaşma durumunun tespiti için 269 performans göstergesi oluşturulmuştur. Bu temalar; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim, özel öğretim, özel eğitim ve rehberlik, yükseköğretim, hayat boyu öğrenme ve bilgi toplumu, kurumsal kapasitenin geliştirilmesi, denetim ve danışmanlık, uluslararası ilişkilerdir. Son bölümde ise stratejik planın izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili düzenlemelere değinilmiştir (MEB, 2009a).

Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi: 2014-2018. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi: 2014-2018, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi: 2009-2013 ile oluşturulmaya başlandığı ifade edilen hayat boyu öğrenme sisteminin ulusal ve uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulması için hazırlanmıştır. Hayat boyu öğrenme alanındaki nihaî hedef “farklı öğrenim ve yaş seviyelerindeki bireylerin istihdam edilebilirliklerini ve sosyokültürel gelişimlerini sağlamak amacıyla; bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirerek, öğrenmeye erişimlerini artırarak öğrenen bireyden, öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye'ye doğru bir dönüşümü gerçekleştirmek” olarak açıklanmıştır (MEB, 2014d).

Yüksek Planlama Kurulunca 13.05.2014 tarihinde kabul edilen Belgede hayat boyu öğrenme sisteminin mevcut durumu hakkında bilgi verilmiş, hayat boyu öğrenmenin öneminden bahsedilmiş ve altı öncelik alanında ileriye dönük uygulamalar açıklanmıştır. Öncelik alanları; toplumda hayat boyu kültürü ve farkındalığının oluşturulması, hayat boyu fırsatlarının ve sunumunun artırılması, hayat boyu fırsatlarına erişimin artırılması, hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi ve hayat boyu izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi olarak sıralanmıştır (MEB, 2014d).

Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018. Belge, Yüksek Planlama Kurulu'nun 06.05.2014 tarihli ve 2014/5 sayılı kararıyla yürürlüğe girmiş ve 08.06.2014 tarihli ve 29024 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

Belge, durum analizi sayılabilecek Mesleki ve Teknik Eğitim Hakkında Genel Değerlendirme ile Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi bölümleriyle başlamaktadır. Bu bölümlerde Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim sisteminin mevcut yapısı tanıtılmaktadır. Sistemin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditleri sıralandıktan sonra temel sorun alanları açıklanmıştır.

Belge, üç politika ekseninde yapılandırılmıştır. Bunlardan ilki olan mesleki ve teknik eğitime erişim ekseni, mesleki ve teknik eğitimin önemi ve erişim imkânları, okul tür ve kademeleri arasındaki geçişler, özel politika gerektiren grupların erişim fırsatları ve Ar-Ge faaliyetlerinde iş birliği konularını kapsamaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde kapasite ekseninde, mesleki ve teknik eğitimde yeterlilik sistemi, öğretim programları, eğitim ortamları, mesleki rehberlik ve kariyer sistemi, yönetim ve finansman ile kalite güvence sistemi konuları bulunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim ile istihdam ekseni, öğrenci, kursiyer ve mezunlara anahtar beceriler kazandırılması, iş yeri tabanlı eğitim, yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimcilik, iş sağlığı ve güvenliği, ulusal ve uluslararası hareketlilik konularını içermektedir (MEB, 2014f).

MEB 2015-2019 Stratejik Planı. MEB’in ikinci stratejik planı olan ve 2015 yılında yürürlüğe giren MEB 2015-2019 Stratejik Planı; stratejik plan hazırlık süreci, durum analizi, geleceğe yönelim, maliyetlendirme ve izleme ve değerlendirme olmak üzere beş bölümden oluşmuştur. Bunlardan izleme ve değerlendirme faaliyetlerine temel teşkil eden stratejik amaç, stratejik hedef, performans göstergesi ve stratejilerin yer aldığı geleceğe yönelim bölümü eğitim ve öğretim erişim, eğitim ve öğretimde kalite ve kurumsal kapasite olmak üzere üç tema halinde yapılandırılmıştır. Söz konusu üç tema altında 3 stratejik amaç, 7 stratejik hedef, 54 performans göstergesi ve 147 stratejiye yer verilmiştir.

Eğitim ve öğretim erişim temasında, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde dezavantajlı gruplar başta olmak üzere katılım ve tamamlama oranlarını artırmak hedeflenmiştir. Eğitim ve öğretimde kalite temasında, bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişime yönelik faaliyetlere katılımı ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırmak, iş gücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirerek istihdam edilebilirliği artırmak ve yabancı dil yeterliliği ile uluslararası öğrenci, öğretmen hareketliliğini artırmak hedefleri yer almıştır. Kurumsal kapasite temasında ise, insan kaynaklarının yapısını ve niteliğini geliştirmek, standartlara uygun eğitim ortamlarını

tesis etmek, etkin ve verimli bir mali yönetim yapısını oluşturmak ile etkin bir izleme ve değerlendirme sistemiyle desteklenen, bürokrasinin azaltıldığı, çoğulcu, katılımcı, şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim ve organizasyon yapısını oluşturmak hedeflenmiştir (MEB, 2015b).

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın uygulanmasına, beş yıllık bir dönem için hazırlanmış olmasına karşın, 2018 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'nin yürürlüğe girmesiyle, diğer kamu kurumlarında olduğu gibi, 2019-2023 stratejik planı hazırlanmak üzere son verilmiştir.

İzleme ve Değerlendirme

İzleme ve değerlendirme kavramları ile denetleme kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı söylenebilir. İzleme, stratejik plan uygulamasının sistematik olarak takip edilmesi ve raporlanmasıdır. Değerlendirme ise, uygulama sonuçlarının amaç ve hedeflere kıyasla ölçülmesi ve söz konusu amaç ve hedeflerin tutarlılık ve uygunluğunun analizidir (DPT, 2006). Değerlendirme örgütsel açıdan önceki süreçlerde verilen kararların, yapılan planların, sağlanan koordinasyon sonucunda ulaşılan sonuçların gözden geçirilmesi, örgütsel amaç ve hedeflerle kıyaslanarak amaç ve hedeflerin gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi sürecidir (Şişman, 2010). Buna göre, değerlendirme yapılabilmesi için öncelikle izleme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Denetim, örgütün yönetim planında yer alan örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarından sapmasını önleme ve düzeltme sürecidir. Türk Eğitim Sistemi'nde üç düzeyde denetim uygulaması yürütülmektedir. Birinci düzey okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilen okulun yönetsel ve eğitsel süreçlerinin denetimidir. İkinci düzey aracı üst sistemler olan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin bu sistemlerin yöneticileri veya müfettişlerce denetimidir. Üçüncü düzey denetim ise üst sistemin Bakanlık müfettişlerince denetimidir (Başaran ve Çınkır, 2013). Denetim, örgütte hedefler doğrultusunda iyileştirmeye açık olan ya da olmayan yönlerle ilgili dönüt sağlayan bir mekanizma iken, denetim bu süreçte toplanan bilginin yorumlanmasıdır (Kondakçı ve Zayim, 2013). Bu durumda, değerlendirmenin denetim uygulamalarının devamı ve tamamlayıcısı nitelediğinde bir uygulama olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde denetimin amaçları (1) eğitsel hedeflerin başarıma düzeyini belirlenmesi, (2) eğitim çalışanlarının ihtiyaçlarının tatmin edilme düzeyini saptanması,

(3) eğitim insan kaynağının performansının değerlendirilmesi ve (4) belirlenmiş eğitsel amaçlarda gözlenebilecek olası sapmaları ve sapmaların nedenlerini ortaya koymaktır (Özdemir, 2018). Denetim ve değerlendirme sürecinin eğitsel amaçlardan sapmayı önlemesinin eğitim örgütlerinin başarısı için bir gereklilik olduğu gözlenebilir. Örgütsel başarı etkili bir değerlendirme mekanizmasının geliştirilmesine bağlıdır. Değerlendirme süreci belli aşamalarda gerçekleşir (Can, 2005):

1. Amaç, plan ve politikalar kapsamında standartların belirlenmesi,
2. Yapılan faaliyetlerin ölçülmesi,
3. Faaliyet sonuçlarının önceden belirlenen standartlarla karşılaştırılması,
4. Karşılaştırma sonuçlarına göre düzeltme kararlarının verilmesi.

Değerlendirme sürecinin sonucunda edinilen bilgilerin örgütte düzeltme faaliyetleri için kaynaklık oluşturduğu söylenebilir. Can (2005) düzeltme eyleminin etkili olması için; belirtilerle değil sorunlarla ilgilenmeyi, yerinde ve zamanında düzeltici eyleme geçmeyi, mevcut planlara mümkün olan her durumda düzeltici eylem koymayı ve düzeltici eylem düşünürken kısıtlamaların göz önünde bulundurulmasının gerekliliğini belirtmektedir.

Değerlendirmenin formatif (biçimlendirici) ve summatif (sonuca yönelik) olmak üzere birbirini tamamlayıcı iki işlevi ya da iki türü bulunmaktadır. Formatif değerlendirme, güçlü ve zayıf yönlerin belirlenerek sürecin değerlendirilmesine yönelik olarak plan uygulamasının başında veya ortasında yapılır. Summatif değerlendirme ise geçmişe dönük, uygulamaların somut başarısının ve etkisinin belirlenmesine yönelik olarak plan uygulamasının sonunda gerçekleştirilir (Aydın, 2016). Türk Eğitim Sistemi'nde hazırlanan ve uygulaması tamamlanan strateji belgelerinin sosyal etkilerinin değerlendirilmesine yönelik bu araştırmanın summatif bir değerlendirme olduğu ifade edilebilir.

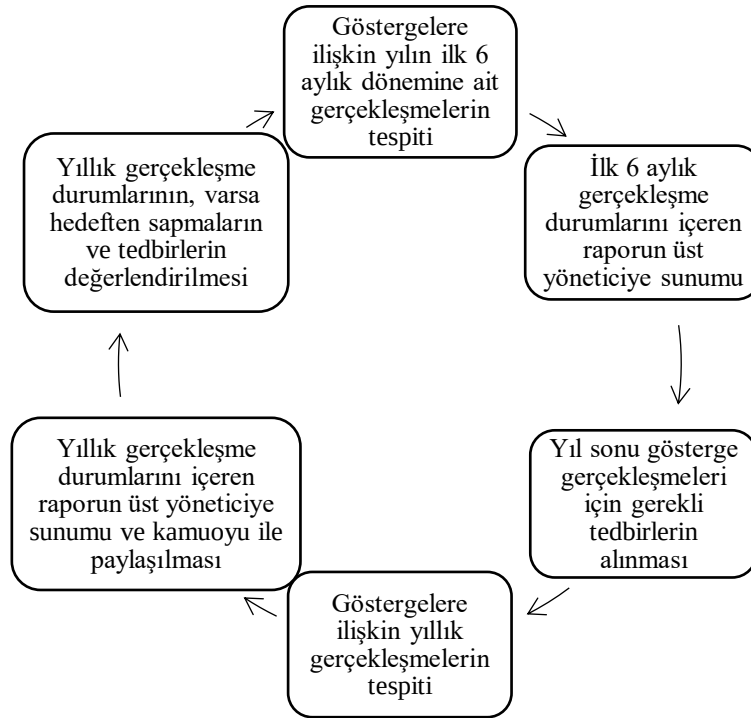
5018 Sayılı Kanun ve Eğitim Yönetiminde İzleme ve Değerlendirme

2000'li yıllardan itibaren benimsenen stratejik yönetim uygulamaları ile Türk Eğitim Sistemi'nde özellikle üst sistemin denetimine ilişkin yeni anlayış ve uygulamaların ortaya konulduğu söylenebilir. 5018 sayılı Kanun ile kamu idarelerinde kurulan strateji geliştirme birimleri, iç kontrol ve iç denetim uygulamaları ile değerlendirme ve denetim alanındaki görev ve sorumlulukların saydamlık ve hesap verebilirlik temelinde yeni bir yapıya kavuştuğu belirtilebilir. 5018 sayılı Kanun Türk

Eğitim Sistemi açısından yorumlandığında üst sistemin, yönetim planlarında yer alan amaçlarından sapmasını saptama, önleme ve düzeltme konusundaki koordinasyon görevi MEB Strateji Geliştirme Başkanlığına verilmiştir.

5018 sayılı Kanun'un dokuzuncu maddesinde kamu idarelerinin; kalkınma planları, Cumhurbaşkanı tarafından belirlenen politikalar, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlayacağı hükmüne yer verilmiştir.

41. maddeye göre hesap verme sorumluluğu çerçevesinde, her yıl faaliyet raporu hazırlanmaktadır. İdare faaliyet raporu, ilgili idare hakkındaki genel bilgilerle birlikte; kullanılan kaynakları, bütçe hedef ve gerçekleştirmeleri ile meydana gelen sapmaların nedenlerini, varlık ve yükümlülükleri ile yardım yapılan birlik, kurum ve kuruluşların faaliyetlerine ilişkin bilgileri de kapsayan malî bilgileri; stratejik plan ve performans programı uyarınca yürütülen faaliyetleri ve performans bilgilerini içerecek şekilde düzenlenmektedir. İdare faaliyet raporunun yanında, MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda ortaya konulan izleme ve değerlendirme süreci Şekil-4'teki gibi modellenmiştir.



Şekil 4. MEB 2015–2019 Stratejik Planı İzleme ve Değerlendirme Modeli

Kaynak. MEB, 2015b.

MEB 2015–2019 Stratejik Planı’nda yer alan performans göstergelerinin gerçekleşme durumlarının tespiti Şekil-4’te de görüldüğü gibi yılda iki kez yapılmaktadır. Yılın ilk altı aylık dönemini kapsayan birinci izleme kapsamında, göstergeler ile ilgili gerçekleşme durumlarına ilişkin veriler toplanmaktadır. Göstergelerdeki yıllık hedeflere ulaşılmasını sağlamak üzere gerekli görülen tedbirlerin alınması sağlanmaktadır. Yılın tamamını kapsayan ikinci izleme çalışmaları dâhilinde yıl sonu gerçekleşme durumları, varsa gösterge hedeflerinden sapmalar ve bunların nedenleri değerlendirilmektedir.

Sosyal Etki Değerlendirmesi

Geleneksel izleme ve değerlendirme sistemleri ihtiyaç duyulan girdilerin seferber edilmesine, planlanan faaliyetlerin yürütülmesi ve tamamlanmasına, istenilen çıktıların üretilmesine yöneliktir. Burada bir proje, program ya da politikanın ne kadar iyi yürütüldüğü izlenmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur. Ancak bu yaklaşım politika belirleyicilere, yöneticilere ve paydaşlara proje, program ya da politikanın başarısı hakkında bilgi sunmamaktadır. Sonuç odaklı izleme ve değerlendirme süreçleri ise gerçekleştirilen faaliyetlerin ve üretilen çıktılarının örgütün nihai amaçlarına ulaşma durumunu, paydaşlar üzerindeki etkilerini belirlemeye yöneliktir (Kusek ve Rist, 2010). Böylelikle sonuç odaklı izleme ve değerlendirme uygulamalarının faaliyetlerin ve bağlantılı olarak örgütün etkililiği hakkında fikir vermesi beklenebilir. Sosyal etki değerlendirmeleri, sonuç odaklı izleme ve değerlendirme kapsamında ele alınabilir.

Sosyal etki değerlendirmesi çalışmalarının kökleri, başlangıçta çevre ve enerji alanında olmak üzere, 1970’li yıllarda, hükümetlerin yürürlüğe koyduğu programların etkisini anlamak için yürüttükleri araştırmalara dayanmaktadır (Freudenburg, 1986). Sosyal etki değerlendirmesinin genellikle sivil toplum kuruluşlarının yürüttükleri program ve projelerin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal etki değerlendirmesi kavramının anlaşılması için öncelikle sosyal değer ve sosyal etki kavramlarının anlaşılması yararlı olacaktır.

Sosyal değer, programların, örgütlerin ve müdahalelerin finansal olmayan etkileridir. Finansal olmayan etkiler geniş biçimde; bireylerin, toplulukların, insan kaynaklarının ve çevrenin refahına ilişkin unsurlardan oluşmaktadır (Wood ve Leighton, 2010). Sosyal değer kavramı ile iç içe geçmiş bir kavram olan sosyal etki de benzer olarak bir uygulama, etkinlik, program ve proje sonucu meydana gelen değişim ve farklı insanlar üzerinde oluşan etkiler olarak tanımlanmaktadır (Müftügil Yalçın ve Güner, 2015).

Sosyal değer üretmeyi amaçlayan her kuruluşun ve programın uygulama alanlarında topluma olumlu bir etkide bulunması beklenmektedir. Bu kuruluşlar, sivil toplum örgütleri, şirketlerin sosyal sorumluluk bölümleri ve kamu kuruluşlarıdır (Yalçın, Güner ve Kisbu-Sakarya, 2016). Buna göre MEB de bir dizi strateji belgesi doğrultusunda, eğitim alanında yürüttüğü çalışmalar ve uyguladığı programlarla, sosyal değer üreterek topluma olumlu sosyal etkide bulunması beklenen bir örgüttür.

Sosyal etki değerlendirmesi planlanmış bir programın, reformun ya da projenin sosyal sonuçlarının analiz edilmesini, izlenmesini ve yönetilmesini kapsayan bir süreçtir (Vanclay, 2003). Eğitim strateji belgelerinin; bu alanda gerçekleştirilen yatırımlar ve cari harcamalar, insan kaynağının büyüklüğü, paydaş çeşitliliği ve eğitim ortamlarının çok değişkenli yapısı gibi sebepler göz önünde bulundurulduğunda sosyal etki analizinin önemli materyallerinden biri olması gerektiği görülebilir.

Kamu politika, program veya projeleri, belirli sonuçların iyileştirilmesi amacıyla tasarlanmakta ve uygulanmaktadır. Etki değerlendirme yoluyla bu programların değerlendirilmesi, programın hedeflerine ulaşma durumunu, ulaşmadıysa bunun nedenlerini anlamak, hedeflere ulaşabilmek için yapılması gerekenler konusunda bilgi sağlayarak politika yapımcıların öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Etki değerlendirmesiyle başarılı olduğu ortaya konan programların ise politik açıdan sürdürülebilirliği sağlanmaktadır. Ayrıca, belirli bir alandaki sorunların hangi uygulamaların sonucu olduğu veya hangi programların uygulanmasıyla ortadan kaldırılabileceği konusunda fikir verebilmektedir. Bu yolla bir yandan da kamu kaynaklarının daha etkili kullanılmasını sağlanabilmektedir. Bu yönüyle etki analizi veriye dayalı politika geliştirmenin geniş çerçevesi içindeki önemli bir bölümdür (Polat ve Akteke, 2017). Veriye dayalı politika geliştirme MEB politika belirleyicilerinin önemli gündem maddelerinden biri olarak birçok eğitim strateji belgesinde yer almış bir konudur.

Sosyal etkiyi değerlendirmenin en temel amacı, sosyal etkiyi yönetecek bilgiyi edinmektir. Bu yolla sosyal etki, duruma göre, maksimize veya optimize edilmeye çalışılır (Hehenberger, Harling ve Scholten, 2013). Freudenburg ve Keating (1982) iyi yürütölmüş bir sosyal etki değerlendirmesinin sosyal sistemde gerçekleşen değişimleri analiz etmek için değerli veriler ürettiğini belirtmiştir. Eğitim strateji belgelerine ilişkin sosyal etki değerlendirmesi de eğitim alanında gerçekleşen değişimleri analiz etme konusunda önemli katkı sağlayabilir.

BÖLÜM 3

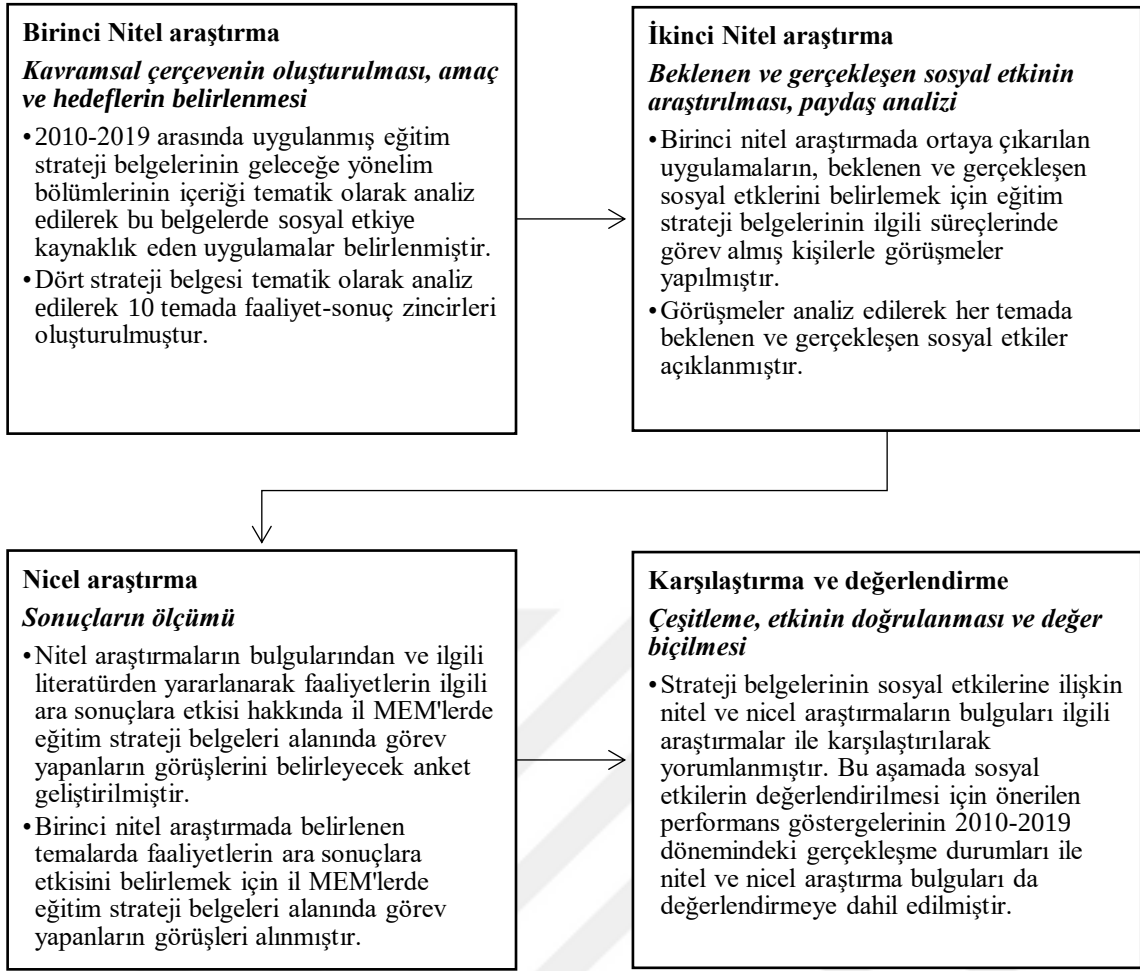
YÖNTEM

Bu kısımda araştırma modeli, çalışma grupları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

2010-2019 döneminde uygulanmış eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerinin araştırıldığı bu araştırma EVPA (2013) ve KUSİF 4 Adım (Müftügil Yalçın ve Güner, 2015) yaklaşımları dikkate alınarak çok aşamalı karma desende tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için nicel ve nitel verileri toplayarak iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Greene, Caracelli ve Graham'a (1989) göre karma yöntem araştırmalarının gerekçelerinden biri, bir yöntemden elde edilen bulguların daha sonra kullanılan yöntemi şekillendirmesidir. Buna göre, nitel ve nicel yöntemler sıralı bir zaman içinde yapılır ve nitel veriler çalışmanın nicel boyutunun gelişimini sağlar.

Çok aşamalı karma desen, bir çalışmanın çok aşamalı programının eş zamanlı veya sıralı birleştirilmesidir. Geniş ölçekli program geliştirme ve değerlendirme projelerinde, ülke çapında çok düzeyli çalışmalarda kullanılabilen bu desen, program geliştirme ve değerlendirme gibi bir programın amacını araştırmak için çoklu aşamalardan oluşmaktadır. Çok aşamalı desen, müstakil bir araştırmanın ya da programın büyük amacına hizmet etmesi için ortaya çıkan soruların cevaplanmasına olanak tanımaktadır. Bu deseni kullanan araştırmacılar, her bir aşamadaki araştırma sorularını, önceki aşamalarda ulaşılan bulgular ve sonuçlar üzerinde inşa etmektedirler (Creswell ve Plano Clark, 2018). Buna göre, bu çalışmada izlenen süreç Şekil-5'te özetlenmiştir.



Şekil 5. Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Süreci

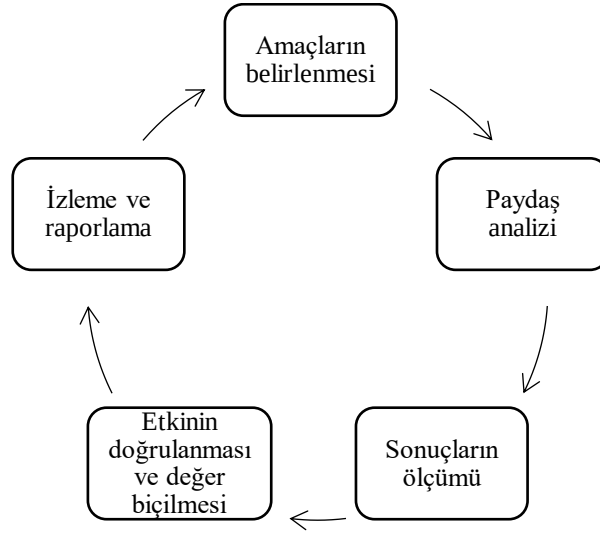
Şekil-5 doğrultusunda, araştırmada öncelikle dört eğitim strateji belgesinde yer alan amaç, hedef, strateji ve faaliyetlerin ortak tematik çerçevesi oluşturulmuştur. Böylelikle 2010-2019 döneminde eğitim strateji belgeleri yoluyla planlanan sosyal değişimin haritasının çıkarıldığı söylenebilir. Araştırmanın ikinci nitel aşaması nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan temel nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Temel nitel araştırmalar katılımcıların deneyimlerini, deneyimlerine yükledikleri anlamları ve süreci ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Temel nitel araştırmalarda veriler, araştırmanın teorik çerçevesine bağlı olarak gözlem, doküman analizi ve görüşme yöntemi ile toplanmaktadır (Merriam, 2009). İlk nitel araştırmada oluşturulan tematik çerçeve temel alınarak eğitim strateji belgeleri alanında görev almış katılımcıların deneyimlerinden yola çıkılarak eğitim strateji belgelerinin beklenen ve gerçekleşen sosyal etkileri ve bu etkilerin nasıl gerçekleştiği değerlendirilmiştir.

Nicel araştırma bölümünde, nitel bölümlerdeki bulgulardan yararlanılarak geliştirilen anket ile il milli eğitim müdürlüklerinde (MEM) eğitim strateji belgeleri

alanında görev yapan personelin faaliyetlerin ara sonuçlara etkisi hakkında görüşleri değerlendirilmiştir. Bu durumda nicel araştırma bölümünün tarama deseninde kurgulandığı görülmektedir. Tarama araştırmaları geçmişte veya mevcutta var olan bir durumun var olduğu haliyle betimlenmesini amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Son bölümde ise nitel ve Nicel Araştırma Bulguları, ilgili araştırma bulguları ve katılımcıların sosyal etkilerin değerlendirilmesi için önerdikleri göstergelerin bir kısmının bulguları ile birlikte karşılaştırılarak nihai bir değerlendirme yapılmıştır.

Sosyal Etki Değerlendirmelerinde Yöntem

“Etki analizi” ya da “etki değerlendirmesi” sürecinde, program ve projelerin sonuçları, nicel veya nitel verileri uygun yöntemler kullanarak analiz edilmekte, uygulanması planlanan, uygulanmakta olan veya uygulaması tamamlanmış program ve projelerin hedeflenen sonuçlara ulaşp ulaşmadığı araştırılmaktadır (Polat ve Akteke, 2017). Sosyal etki değerlendirmesinde kullanılan yöntemler farklı ekollerden gelip farklı amaçlara hizmet etmekle birlikte, yöntemlerin genel olarak sosyal bilimlerdeki araştırma yöntemlerine dayandığı görülmektedir (Müftügil Yalçın ve Güner, 2015). EVPA (European Venture Philanthropy Association) sosyal etkiyi ölçmek için kullanılan yöntemleri nicel ve nitel yöntemler olarak incelemiştir. Nitel yöntemlerde hikâye anlatıları, memnuniyet anketleri, paydaş katılımlı etki analizleri gibi alt başlıklar mevcutken, nicel yöntemler maliyet fayda analizleri, algılanan değer, açıklanmış tercih ve değer oyunları gibi yöntemleri içermektedir. EVPA (2013) sosyal etki değerlendirmeleri için Şekil-6’da verilen beş basamaklı süreci önermiştir (Hehenberger, Harling ve Scholten, 2013).

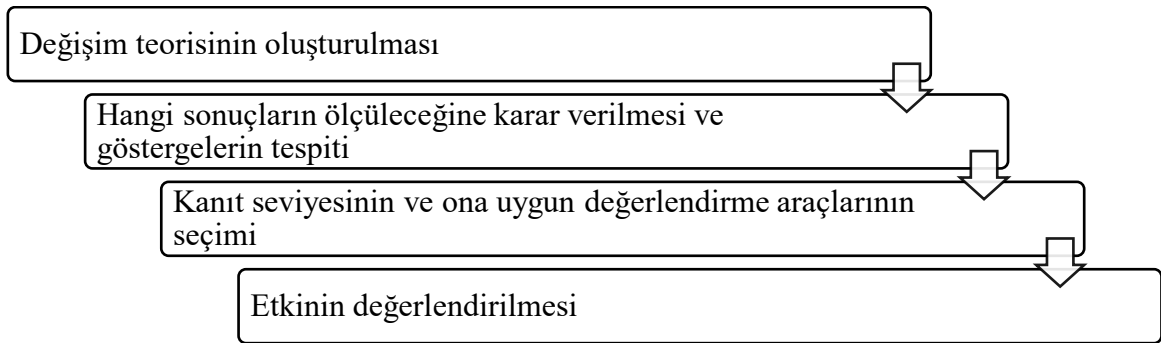


Şekil 6. Etki Değerlendirme Süreci

Kaynak. EVPA, 2013.

Buna göre etki değerlendirme sürecinin ilk aşaması amaçların belirlenmesi olup bunu paydaşların analizi takip etmektedir. Ölçülen sonuçlar doğrulanarak bunlara bir değer biçilmekte ve raporlanmaktadır. EVPA (2013) sürecin birbirini takip eden adımlardan oluşmasına karşın gerektiği durumlarda ek bilgiler için geriye dönülebileceğini belirtmiştir.

Araştırmada da benimsenen KUSİF (Koç Üniversitesi Sosyal Etki Forumu) 4 Adım Yaklaşımına göre sosyal etki değerlendirmesinin adımları; değişim teorisinin oluşturulması, hangi sonuçların ölçüleceğine karar verilmesi ve göstergelerin tespiti, kanıt seviyesinin ve ona uygun değerlendirme araçlarının seçimi ve etkinin değerlendirilmesi olarak sıralanmaktadır. KUSİF 4 Adım Yaklaşımı Şekil-7’de özetlenmiştir.



Şekil 7. Sosyal Etki Değerlendirmesinde KUSİF 4 Adım Yaklaşımı

Kaynak. Müftügil-Yalçın ve Güner, 2015.

Değişim teorisi bir program ya da projenin temel unsurlarının ve bunlar arasındaki ilişkilerin bir haritasıdır. Değişim teorisi ile neyin amaçlandığı ve amaçlara nasıl ulaşılabileceğini gösterilerek faaliyetler ile amaçlar arasında nedensellik bağlantısı kurulmaktadır (Müftügil Yalçın ve Güner, 2015). Değişim teorisi geliştirme süreci beş adımda özetlenebilir (Kail ve Lumley, 2012):

(1) *Gerçekçi ve kesin bir amaç belirleme*: Uygulanan program ya da proje sonucunda ulaşılabilecek nihai amacın net ve gerçekçi olması gerekmektedir.

(2) *Nihai amaçtan ara sonuçlara doğru haritalandırma*: Nihai amaca belli ara amaçların gerçekleşmesiyle oluşan sonuçlar sayesinde ulaşılmaktadır. Her sonuç için ise belli faaliyetlerin yürütülmesi gerekmektedir.

(3) *Neden sonuç ilişkileri üzerinde çalışarak sonuçlar arasında bağlantı kurma*: Bir sonucun diğerini nasıl etkilediğini belirlemek değişimin öyküsünün netleşmesine katkı sağlar.

(4) *Hangi faaliyetlerin hangi sonuçlara yol açtığını belirleme*: Yürütülen faaliyetlerin ara sonuçlarının ve sonuçlarının mantıklı ve dayanaklı biçimde birbirine bağlanması gerekmektedir.

(5) *Sosyal müdahalenin işe yaraması için gerekli tüm unsurları belirleme*: Bunu sağlamanın iyi bir yolu müdahaleyi etkisiz kılacak unsurları saptamaktır.

İkinci aşama olan hangi sonuçların ölçüleceğine karar verilmesi ve göstergelerin tespiti aşamasında hangi etkilerin ölçülmesinin anlamlı olduğuna karar verilip öncelik sırasına konması söz konusudur. Ardından bu sonuçlara ulaşma durumunu ortaya koyacak göstergeler belirlenmektedir. Oluşan etkiyi anlamak için tüm sonuçları ölçmeye gerek duyulmayabilir. Bu aşamada “Etkiyi anlamak için en çok neyi bilmeye ihtiyaç duyulmaktadır?”, “Hangi bilgi stratejileri gözden geçirmek ve yürütülen faaliyetleri yönlendirme için daha yararlıdır?” gibi sorulara cevap aranmaktadır (Müftügil Yalçın ve Güner, 2015).

Göstergeler; başarıyı ölçmek, bir müdahaleyle ilişkili değişimi yansıtmak veya belirlenmiş bir sonuca göre örgütün performansını değerlendirmek için basit ve güvenilir araçlar sunan nitel veya nicel değişkenlerdir (Kusek ve Rist, 2010). Göstergelerin girdi, çıktı, sonuç, kalite ve verimlilik göstergeleri olarak sınıflandırılmaları mümkündür. Girdi göstergeleri bir politika, ürün ya da hizmetin üretimi veya sunulması için gerekli olan beşeri, mali ve fiziki kaynakların izlenmesine yöneliktir. Çıktı göstergeleri üretilen ürün veya sunulan hizmetlerin miktarını ifade etmekte olup genellikle somuttur ve “ne üretildi” ya da “ne sunuldu” sorusunu cevaplandırır. Ancak çıktı göstergeleri sonuçlara erişme

durumuyla ilgili bilgi vermeyebilir. Bu durumda sonuç göstergelerine başvurularak faaliyetlerin ve çıktıların, amaca ulaşmada hangi düzeyde başarılı oldukları belirlenmeye çalışılır. Kalite göstergeleri ürün veya hizmetlerden yararlananların beklentilerinin karşılanma düzeyini, verimlilik göstergeleri ise çıktı ile bu çıktıyı elde etmek için kullanılan girdi arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yöneliktir (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Strateji belgelerinin sosyal etki değerlendirmelerinde, gerçekleştirilen müdahalelerin, uygulanan stratejilerin amaçlara ulaşma durumunu belirlemek ve hedef kitle üzerindeki etkiyi izleyebilmek için sonuç göstergelerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Kanıt seviyesinin ve ona uygun değerlendirme araçlarının seçimi aşamasında kanıtların gücü ve güvenilirliği hakkında değerlendirme yapılarak buna uygun veri toplama araçları seçilmektedir. Amaca uygun ve varılmak istenen değişim noktalarını vurgulayan ölçme araçlarının seçilmesi gerekmektedir. “Veriyi kimden toplamak gerekmektedir?”, “Ne türde veriler toplanmalıdır?” ve “Veriler ne zaman toplanmalıdır?” sorularına bu aşamada cevap verilmelidir. Nitel ve nicel araştırma bulgularının belli bir sistematikte toplanarak üçgenlenmesi önerilen bir yaklaşımdır (Müftügil Yalçın ve Güner, 2015).

KUSIF 4 adım yaklaşımının son adımı etkinin değerlendirilmesidir. Bu aşamada, değişim teorisi, etki ölçümlerinden elde edilen veriler ile birlikte incelenerek değerlendirmeler yapılmaktadır. Kuruluşun yürüttüğü faaliyetler, süreçleri ve faaliyetler için kullanılan girdiler gibi unsurlar değerlendirilerek derler çıkarılmaya çalışılmaktadır. Etki analizi raporu hazırlanarak süreç tamamlanmaktadır (Müftügil Yalçın ve Güner, 2015).

Çalışma Grubu ve Veri Kaynakları

Karma araştırmalarda çalışma grupları araştırmanın nicel ve nitel bölümleri dikkate alınarak; araştırma desenine, toplanacak verinin özelliğine, araştırma sorularına ve araştırmanın amacına göre belirlenmektedir. Bu araştırmada nicel ve nitel aşamaların sıralı olması sebebiyle, çalışma gruplarının oluşturulmasında çok düzeyli örnekleme tipolojisinden yararlanılmıştır. Çok düzeyli örnekleme tipolojisinde, iki ya da daha fazla çalışma grubu evrenin farklı kesimlerinden amaca göre oluşturulmaktadır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu araştırmanın çalışmada grupları da buna uygun olarak nitel ve nicel bölümler için, eğitim strateji belgelerinin paydaşları arasından ayrı ayrı oluşturulmuştur.

Birinci nitel araştırmanın veri kaynağını MEB tarafından hazırlanmış ve 2010-2019 döneminde uygulanmış eğitim strateji belgeleri oluşturmuştur. İkinci nitel araştırmanın çalışma grubunu MEB merkez birimlerinde görevli, 2010-2019 döneminde uygulanmış eğitim strateji belgelerinin hazırlanmasında görev almış uzman, müfettiş, yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında, ilgili dokümanların hazırlanması sürecine aktif olarak katılmış, dokümanın geneli üzerinde ve birinci nitel araştırmada belirlenen tema ve faaliyet alanlarında bilgi ve deneyim sahibi kişiler seçilmiştir. Bu sebeple birinci ve ikinci nitel araştırma aşamalarında ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede gözlem birimlerinin belli özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşması söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Araştırmanın nicel kısmında, nitel kısımlardan elde edilen verilerden yararlanılarak geliştirilen anket, il milli eğitim müdürlüklerinde görevli, eğitim strateji belgelerindeki uygulamaların sosyal etkileri konusunda bilgi sahibi çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın nicel kısmının çalışma grubu nitel kısma benzer biçimde ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (Düzyey-1) göre Türkiye'nin 12 bölgesinden birer il milli eğitim müdürlüğündeki, 2010-2019 döneminde uygulanmış eğitim strateji belgelerinin hazırlanmasında, uygulanmasında, izlenmesinde görev almış, belgelerin sosyal etkileri konusunda bilgi sahibi uzman, yönetici ve öğretmenler nicel kısmın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu; İstanbul, Ankara, İzmir, Antalya, Bursa, Tekirdağ, Sivas, Tokat, Trabzon, Malatya, Erzurum ve Şırnak il MEM'lerde, ilgili dokümanların hazırlanması sürecine aktif olarak katılmış, dokümanın geneli üzerinde ve birinci nitel araştırmada belirlenen tema ve faaliyet alanlarında bilgi ve deneyim sahibi kişilerden seçilmiştir. Planlanan çalışma grubuna ait bilgiler Tablo-2'de özetlenmiştir.

Tablo 2

Planlanan Çalışma Grubu ve Veri Kaynakları Hakkında Bilgiler

Aşama	Veri Kaynağı/Katılımcı özellikleri	Planlanan veri kaynakları/katılımcılar ve sayıları
Birinci nitel araştırma	MEB tarafından hazırlanmış, 2010-2019 döneminde uygulanmış ve uygulama süresi sona ermiş eğitim strateji belgeleri	4 belge: MEB 2010-2014 Stratejik Planı, MEB 2015-2019 Stratejik Planı, Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018 ile Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018
İkinci nitel araştırma	2010-2019 döneminde uygulanmış eğitim strateji belgelerinin hazırlanmasında ve izlenmesinde görev almış uzman, müfettiş, yönetici ve öğretmenler. İlgili dokümanların hazırlanması sürecine aktif olarak katılmış, dokümanın geneli üzerinde ve birinci nitel araştırmada belirlenen tema ve faaliyet alanlarında bilgi sahibi kişiler.	Her bir temada 3 kişi olmak üzere 10x3=30 kişi. (Katılımcıların belirlenmesinde genel müdürlük bazlı bir sınırlandırma bulunmamaktadır)
Nitel araştırma	İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (Düzey-1) göre Türkiye'nin 12 bölgesinden birer il MEM'de, 2010-2019 döneminde uygulanmış eğitim strateji belgelerinin hazırlanmasında, uygulanmasında, izlenmesinde görev almış, belgelerin sosyal etkileri konusunda bilgi sahibi yönetici ve öğretmenler.	İstanbul, Ankara, İzmir, Antalya, Bursa, Tekirdağ, Sivas, Tokat, Trabzon, Malatya, Erzurum ve Şırnak il milli eğitim müdürlüklerinin her birinden 10'ar kişi olmak üzere 12x10=120 kişi.

Tablo-2'deki plan doğrultusunda tezin ikinci nitel araştırma aşamasında 28 katılımcıya ulaşılmıştır. Eğitim ortamları ve özel öğretim temalarında ikişer, diğer sekiz temada üç katılımcı araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların 12'si ile yüz yüze, 12'si ile elektronik ortamda görüşme gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze ya da elektronik ortamda görüşme imkânı olmayan dört katılımcının görüşleri ise yazılı olarak alınmıştır. Tezin ikinci nitel araştırma aşamasında yer alan katılımcılara ait bilgiler Tablo-3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Tezin İkinci Nitel Araştırma Aşamasında Yer Alan Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcı	Görev	Görev aldığı strateji belgesi				Cinsiyet	Kıdem (yıl)	Eğitim düzeyi
		2010-2014 SP	2015-2019 SP	2014-2018 MTESB	2014-2018 HBÖSB			
EE-1	Uzman		X			Kadın	8	Yüksek lisans
EE-2	Uzman		X			Kadın	15	Yüksek lisans
EE-3	Uzman		X			Kadın	8	Yüksek lisans
HBÖ-1	Uzman		X		X	Kadın	9	Yüksek lisans
HBÖ-2	Uzman		X		X	Erkek	10	Yüksek lisans
HBÖ-3	Uzman		X	X	X	Erkek	10	Lisans
ÖER-1	Öğretmen		X			Erkek	9	Lisans
ÖER-2	Uzman		X			Kadın	7	Yüksek lisans
ÖER-3	Uzman		X			Kadın	7	Yüksek lisans
ÖÖ-1	Uzman		X			Erkek	10	Yüksek lisans
ÖÖ-2	Uzman		X			Kadın	9	Yüksek lisans
YE-1	Yönetici		X			Erkek	9	Lisans
YE-2	Öğretmen		X			Kadın	10	Doktora
YE-3	Uzman		X			Kadın	8	Yüksek lisans
ÖK-1	Uzman		X			Erkek	8	Yüksek lisans
ÖK-2	Uzman		X			Erkek	16	Doktora
ÖK-3	Uzman		X			Erkek	15	Doktora
MTE-1	Uzman		X	X		Erkek	9	Lisans
MTE-2	Yönetici	X	X	X		Kadın	16	Yüksek lisans
MTE-3	Uzman		X	X		Erkek	9	Yüksek lisans
İK-1	Uzman		X			Erkek	8	Yüksek lisans
İK-2	Uzman		X			Erkek	8	Lisans
İK-3	Uzman		X			Kadın	9	Yüksek lisans
EO-1	Uzman		X			Kadın	9	Yüksek lisans
EO-2	Uzman		X			Erkek	8	Lisans
YÖ-1	Uzman	X	X			Erkek	25	Lisans
YÖ-2	Uzman		X			Erkek	9	Yüksek lisans
YÖ-3	Müfettiş		X			Erkek	23	Yüksek lisans

Not. EE: Örgün eğitime erişim, HBÖ: Hayat boyu öğrenme, ÖER: Özel eğitim ve rehberlik, ÖÖ: Özel öğretim, YE: Yurt dışı eğitim, ÖK: Öğrenme kazanımları, MTE:

Mesleki ve teknik eğitim, İK: İnsan kaynakları, EO: Eğitim ortamları, YÖ: Yönetim ve örgütlenme temalarının katılımcıların ifade etmektedir.

Tezin ikinci nitel araştırma aşamasına katılan katılımcıların tamamı eğitim strateji belgeleri konusunda eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo-3'e göre katılımcıların tamamının en az bir strateji belgesiyle ilgili süreçlerde görev aldığı görülmektedir.

Tezin nicel araştırma bölümüne veri toplamak için Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Anketi Tablo-2'deki plana uygun olarak 120 kişiye iletilmiştir. 108 kişi (%90) anketi yönergeye uygun olarak cevaplamıştır. Görüşleri alınan katılımcılara ait bilgiler Tablo-4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Nicel Araştırma Katılımcılarının Araştırmaya Konu Olan Eğitim Strateji Belgelerinin Hazırlama-Uygulama-İzleme Sürecinde Aktif Görev Alma Durumu

Görev	Yönetici		Uzman		İl MEM Ar-Ge Görevlisi		Öğretmen		Görev almadı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
MEB 2010-2014 Stratejik Planlama	9	8,3	1	,9	26	24,1	30	27,8	42	38,9
MEB 2015-2019 Stratejik Planlama	12	11,1	1	,9	58	53,7	25	23,1	12	11,1
2014-2018 Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı	5	4,6	1	,9	12	11,1	16	14,8	74	68,5
2014-2018 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı	3	2,8	1	,9	15	13,9	17	15,7	72	66,7

Tablo-4'e göre katılımcıların %88,9'unun 2015-2019 stratejik planlama sürecinde, %61,1'inin de 2010-2014 stratejik planlama sürecinde görev aldığı görülmektedir. İl Millî Eğitim Müdürlükleri Araştırma Geliştirme (Ar-Ge) Birimleri Yönergesi'ne göre illerde stratejik planların hazırlanmasını, uygulanmasını, izlenmesini ve değerlendirmesini koordine etmek AR-GE birimlerini görev alanı içerisindedir. Buradan hareketle nicel araştırma katılımcılarının aktif olarak hazırlama, uygulama ve izleme sürecinde görev almadıklarını belirttikleri strateji belgelerinde dolaylı olarak da olsa görev aldıkları belirtilebilir. Katılımcıların illere göre dağılımı incelendiğinde Bursa, Antalya, Ankara, Sivas, Trabzon ve Erzurum illerinden 10'ar (%9,3) katılımcı; Tekirdağ, İzmir ve Şırnak illerinden 9'ar (%8,3) katılımcı; Tokat ve Malatya illerinden 8'er katılımcı (%7,4) ve İstanbul ilinden 5 (%4,6) katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 5

Nicel Araştırma Katılımcılarına Ait Bilgiler

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	41	38
Erkek	67	62
Yaş		
25-30	6	5,55
31-40	51	47,22
41-50	32	29,63
50'den fazla	8	7,41
Yaş belirtmeyen	11	10,19
Mesleki Kıdem		
1-10 yıl	29	26,85
11-20 yıl	47	43,52
21-30 yıl	30	27,78
31 yıldan fazla	2	1,85
Mevcut Birimde Görev Süresi		
1-5 yıl	66	61,11
6-10 yıl	32	29,63
11-15 yıl	8	7,41
15 yıldan fazla	2	1,85
Eğitim Düzeyi		
Lisans	61	56,5
Yüksek lisans	39	36,1
Doktora	8	7,4
Eğitim strateji belgelerinin hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda eğitim		
Stratejik planlama eğitimi	18	16,7
Stratejik planlama, izleme ve değerlendirme eğitimi	31	28,7
Eğitim almadı	59	54,6
Eğitim strateji belgelerinin hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda aktif deneyim		
1-5 yıl	62	57,42
6-10 yıl	23	21,30
11-15 yıl	9	8,33
15 yıldan fazla	2	1,85
Aktif deneyim yok	12	11,1

Tablo-5'e göre katılımcıların 41'inin (%38) kadın, 67'sinin (%62) erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların %47,22'si 31-40 yaş aralığındadır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında katılımcıların %73,15'inin 10 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %90,74'ü 10 yıldan daha az bir süredir il milli eğitim müdürlükleri AR-GE birimlerinde görev yapmaktadırlar. %43,5'i lisansüstü eğitim almış olan katılımcıların %45,4'ü eğitim strateji belgelerinin hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %78,72'si eğitim strateji belgelerinin hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda aktif deneyiminin 10 yıl veya daha az olduğunu ifade etmişlerdir. MEB'de stratejik planlama

sürecinin 2010-2014 Stratejik Planı ile başladığı göz önüne alındığında bu bulgu makul görünmektedir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın ikinci nitel bölümünün veri toplama aracı olan görüşme formu birinci nitel araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alınarak Yalçın ve Güner (2015) tarafından ortaya konulan “Sosyal Etki Ölçümlemesi: KUSİF 4 Adım Yaklaşımı”ndan yararlanılarak oluşturulmuştur. Birinci nitel araştırmada ortaya çıkan tema ve kategoriler bazında strateji belgelerinde yer alan faaliyetler ile bunların uygulanmasıyla elde edilmesi beklenen ara sonuçlar, sonuçlar ve ulaşılabilecek amaçlar tespit edilmiştir. Böylelikle 10 temada faaliyet-ara sonuç-sonuç-nihai amaç zincirleri (değişim teorisi) kurulmuştur. 10 ayrı temadaki değişim teorisi geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek üzere stratejik yönetim ve planlama konusunda uzman iki kişinin¹ görüşüne gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli analizler tekrarlanarak faaliyet-sonuç zincirlerine son şekli verilmiştir.

İlgili literatür, birinci nitel araştırma bulguları ve KUSİF 4 Adım Yaklaşımı’na (Yalçın ve Güner, 2015) dayanılarak bir görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Görüşme formu ile faaliyet-sonuç zincirlerinde ortaya konulan ara sonuçlar ve sonuçların öğretmen, öğrenci, yönetici, veli gibi farklı paydaşlar üzerinde gözlenmesi beklenen ve gözlenen etkilerinin tespit edilebilmesi amaçlanmıştır. Görüşme formunun uygulanabilirliği, soruların anlaşılabilirliği ve geçerliği hakkında akademisyen, Bakanlık yöneticisi ve uzmanlardan oluşan 8 kişinin² görüşü alınmıştır. Görüşme formunun uygulanacağı çalışma grubunda yer alması muhtemel 5 kişiyle görüşme formu kapsamında görüşme yapılmıştır.

Esas uygulama öncesi gerçekleştirilen deneme görüşmelerinden alınan dönütler, görüşme formu ve ankete ilişkin akademisyen, uzman ve potansiyel katılımcı görüşleri genel olarak formların mevcut haliyle cevaplanmasının üst düzey uzmanlık gerektirdiği, bu sebeple katılımcıların çok dikkatli seçilmesi gerektiği yönünde olmuştur. Uzmanlarla

¹ Fatih İŞLEK (Mali Hizmetler Uzmanı) ve Ufuk Önder SERDAR’a (Milli Eğitim Uzmanı) teşekkür ederim.

² Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Mehmet Fatih LEBLEBİCİ (Strateji Geliştirme Başkanı), Mehmet Baki ÖZTÜRK (Daire Başkanı), Dr. Volkan ERKAN (Kalkınma Uzmanı), Fatih BAYRAK (Milli Eğitim Uzmanı) ve Erdal KAYA’ya (Milli Eğitim Uzmanı) teşekkür ederim.

yapılan görüşmeler sonucunda, sonuç ve etki kavramlarının ayırt edilmesinin zor olduğu, ara sonuçlar bazında veri toplanılması planlanmış olsa da ara sonuçlar kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerin farklılaşmasının detay düzeyini oldukça artırdığı anlaşılmıştır. Bu durumda veri toplama araçları gözden geçirilmiştir. Görüşme formundan bir soru çıkarılmış, soru ifadeleri sadeleştirilmiştir. Katılımcı belirleme süreci yeniden ele alınmıştır. Katılımcıların çalışma grubunda yer alma durumunun netleştirilmesi için araştırmanın amaçları, toplanmak istenilen verilerin özellikleri gibi konularda katılımcılar detaylı biçimde bilgilendirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcıların görüşmeye hazırlanmaları sağlanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünün veri toplama aracı olarak kullanılacak “Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Anketi”nin taslağı; ilgili literatür, sosyal etki değerlendirme konusunda benzer çalışmaların yaklaşımları, ikinci nitel araştırma kapsamında yapılan ön görüşmeler, birinci nitel araştırma bulguları ve 2010-2020 dönemindeki eğitim strateji belgelerinin amaç, hedef, strateji ve faaliyetler dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Anket formunun uygulanabilirliği, soruların anlaşılabilirliği, güvenilirliği ve geçerliği gibi konularda akademisyen, Bakanlık yöneticisi ve uzmanlardan oluşan 6 kişinin³ görüşü alınmıştır. Anket formunun uygulanacağı çalışma grubunda yer alması muhtemel 5 kişiye anket uygulanmıştır. Yapılan dönütler doğrultusunda anket formuna son şekli verilmiştir. Anket ile birinci nitel aşamada ortaya çıkarılan eğitim strateji belgelerindeki faaliyetlerin planlanan ara sonuçların gerçekleşmesine etki düzeyi hakkında il MEM’lerde bu alanda görevli personelin görüşleri toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Birinci nitel araştırma verileri doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, doğrudan gözlem ve görüşme olanağının bulunmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla araştırılan konu ile ilgili yazılı ve görsel materyalin incelenmesine dayanmaktadır. Doküman analizinden tek başına bir araştırma yöntemi olarak ya da diğer yöntemlerin kullanıldığı durumlarda bilgi kaynağı olarak

³ Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Mehmet Fatih LEBLEBİCİ (Strateji Geliştirme Başkanı), Mehmet Baki ÖZTÜRK (Daire Başkanı) ve Dr. Volkan ERKAN’a (Kalkınma Uzmanı) teşekkür ederim.

yararlanmak mümkündür (Turgut, 2009). Doküman analizi her türlü belge üzerinde sistematik olarak yürütülen analiz yöntemidir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Söz konusu dokümanlar MEB 201-2014 Stratejik Planı, MEB 2015-2019 Stratejik Planı, Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018 ve Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018'dir. Belgelerin seçiminde 2010-2019 döneminde uygulanmış ve uygulama süresinin tamamlanmış olması kriteri göz önünde bulundurulmuştur.

İkinci nitel araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sabit seçenekli cevap alabilme ve ilgili alanda derinlemesine bilgi edinebilmeyi sağlamaktadır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Araştırmacının birinci nitel aşamada gerçekleştirdiği doküman analizinden elde ettiği bilgiler ve perspektif ikinci nitel aşamadaki görüşmelerin etkinliğini artırmıştır. Önceden oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu temel alınmak üzere, gerekli görülen yerlerde katılımcılara sorulan ek sorularla konu hakkında doyurucu ve zengin çeşitlilikte veri toplanmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümü için ise anket yöntemi ile veri toplanmıştır. Anketle veri toplama, insanlardan gerekli bilgilerin yazılı olarak sorular vasıtasıyla toplanmasıdır. Bu sorularla insanların inanç, görüş, düşünce, tutum ve tercihleri belirlenmeye çalışılır (Balci, 2016). Anket formunun amacına uygun doldurulması için çeşitli önemler alınmıştır. Uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra öncelikle uygulama yapılacak il MEM'lerin Ar-Ge birimlerinin yöneticileri ile temasa geçilerek araştırmanın amacı ve çalışma grubunda yer alacak kişilerde aranan özellikler hakkında bilgi verilmiştir. İl MEM Ar-Ge birimlerinin yöneticileri ile birlikte çalışma grubunda yer alacak kişiler belirlendikten sonra her bir ildeki çalışma grubu üyeleri ile ayrı ayrı çevrim içi toplantılar gerçekleştirilmiştir. Toplantılarda çalışmanın amacı, anket sorularının doldurulma biçimi gibi konularda gerekli bilgiler verilmiş, katılımcıların soruları cevaplandırılmıştır. İl MEM Ar-Ge birimlerinin yöneticileri tarafından iletilen cevaplanmış anketler incelenerek eksik veya hatalı durumlarda anketlerin yeniden cevaplanması sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu kısımda araştırmada toplanan nitel ve nicel verileri çözümlemesi süreci ele alınmıştır.

Nitel Verilerin Çözümlemesi

Birinci nitel araştırma aşamasında 2010 yılı itibariyle yayımlanmış ve uygulama süresi sona ermiş MEB 2010-2014 Stratejik Planı, MEB 2015-2019 Stratejik Planı, Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018 ile Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018'in amaç, hedef, strateji ve faaliyetleri tematik olarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılmaktadır. Tematik analiz, veri setini en küçük boyutlarda düzenlemeye ve derinlemesine betimlemeye olanak sağlamaktadır (Braun ve Clarke, 2019). Temalar ve ilişkili faaliyetler, sosyal etki değerlendirmesinin ilk basamağını oluşturan değişim teorisini ortaya çıkarmaya yönelik olarak eğitim strateji belgelerinin temel unsurlarının ve bunlar arasındaki ilişkilerin bir haritasını çıkarmak amacıyla ortaya konmuştur. Birinci nitel araştırmada ortaya çıkan tema ve kategoriler bazında strateji belgelerinde yer alan faaliyetler ile bunların uygulanmasıyla elde edilmesi beklenen ara sonuçlar, sonuçlar ve ulaşılabilecek amaçlar tespit edilmiştir. Böylelikle 10 temada faaliyet-ara sonuç-sonuç-nihai amaç zincirleri kurulmuştur. Oluşturulan değişim teorisi geçerliği ve güvenilirliğini değerlendirmek üzere iki uzmanın⁴ görüşüne gönderilmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan kodlamalar sonrasında iç tutarlılık hakkında fikir edinmek için kodlayıcılar arası görüş birliği Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arası görüş birliği [Güvenirlilik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı)] hesaplanmıştır. Güvenirlilik formülü sonucunda, görüş birliği=0,89 bulunmuştur.

İkinci nitel araştırma aşamasında toplanan verilerin çözümlemesi sürecinde öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı ortama aktarılmıştır. Yazılı kayıtlar katılımcılara gönderilerek gerekli gördükleri yerlerde düzeltme ve ekleme yapmaları, cevaplarını kontrol etmeleri sağlanmıştır. 28 katılımcıyla yaklaşık 1.320 dakika süreyle gerçekleştirilen görüşmelerden 193 sayfa yazılı kayıt elde edilmiştir. Katılımcılarca görüşme kayıtlarına son şekli verildikten sonra araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmıştır. Veri analizi sürecinde iki aşamalı kodlama yapılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği biçimde verilerin azaltılarak temellendirilebilir bir düzenin ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Baltacı'ya (2017) göre veri azaltılması ve düzenlenmesi, analizin ilerleyen bölümlerinde örüntülerin tespit edebilmesi için

⁴ Fatih İŞLEK (Mali Hizmetler Uzmanı) ve Ufuk Önder SERDAR'a (Milli Eğitim Uzmanı) teşekkür ederim.

gereklidir. Böyle bir düzenleme, verilerin kodlanması sırasında hataların azalmasını sağlamaktadır.

Birinci nitel araştırma aşamasında ortaya çıkan tematik çerçeve ikinci nitel araştırmanın yapısı gereği ikinci nitel aşamadaki içerik analizinin tematik çerçevesini oluşturmuştur. Görüşme verilerinin analizinin güvenilirliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. İki uzmanın⁵ görüşleri de dikkate alınarak kodlamalar tamamlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu kodlayıcılar arası görüş birliği oranı 0,85 olarak bulunmuştur. Nihai kodlamaya ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Örnek-1

Tema: Özel eğitim ve rehberlik

Kategori: Özel eğitim

Ara sonuç 3.2.1 tanıma, tanılama ve yönlendirme hizmetlerinin niteliğinin artırılması

Kod: Toplumsal kültüre duyarlı ölçme araçlarının geliştirilmesi

Katılımcı görüşü: *2010 döneminde bizim tanılama ve ölçme araçları ile ilgili önemli sorunlarımız vardı. Bir ölçme aracının toplumsal ve kültürel etkisinden kaynaklı farklılıkları var. Biz dışarıdan ölçme aracı satın alma yöntemiyle yaptığımız için kültürel etkiler sebebiyle çocuğu tanılamada sıkıntılarımız oluyordu. Kendi ölçme araçlarımızı geliştirerek ben bu noktada doğru bir adım attığımızı düşünüyorum. Bu konuda kurumsal anlamda farkındalık ve birikim oluştu.* (ÖER-1)

Örnek-2

Tema: Mesleki ve teknik eğitim

Kategori: Mesleki ve teknik eğitime erişim

Ara sonuç 7.1.1 Mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının gelişmesi

Kod: Mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının artması

Katılımcı görüşü: *Erişim imkânları arttı, kontenjanlar, okul sayıları arttı, ulaşım kolaylaştı, kayıt kolaylığı sağlanmıştır. Mesleki eğitim merkezleri, çıraklık ustalık programlarına erişim çok kolaylaştı.* (MTE-1)

Örnek-3

Tema: Yönetim ve örgütlenme

⁵ Prof. Dr. Şakir ÇINKIR ve Ufuk Önder SERDAR'a (Milli Eğitim Uzmanı) teşekkür ederim.

Kategori: Örgütlenme, Ara sonuç 10.1.1. merkez ve taşra teşkilatının süreç bazlı olarak yeniden yapılanması

Kod: Koordinasyon ve uyum sorunları

Katılımcı görüşü: *Sık değişim olması uyumsuzluk getiriyor. Birimlerin görev alanlarında çakışmalara sebep oluyor. Yetki karmaşasına sebep oluyor. Çünkü mevzuatı da çok çabuk değiştiremiyorsun, ikincil ve üçüncül mevzuatı çok hızlı değiştiremiyorsun. (YÖ-1)*

Nicel Verilerin Çözümlemesi

Nicel verilerin çözümlemesi sürecinde, uygulanan anket, SPSS 21 programında kodlanarak aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde değerleri hesaplanmıştır. Anketteki her bir madde bir ara sonucun gerçekleşmesine ilgili faaliyetlerin etki düzeyini belirlemeyi amaçladığından maddeler birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Sosyal etki değerlendirmelerinde uygulamalardan kaynaklanan değişim araştırıldığı için ara sonuçların ne düzeyde gerçekleştiği yerine ara sonuçların gerçekleşmesi için yürütülen faaliyetlerin ara sonuçların gerçekleşmesine ne düzeyde etki ettiği araştırılmıştır. Bu sebeple anketteki maddeler bağımsız olarak değerlendirilmesi daha uygun görülmüştür. Bir başka ifadeyle uygulamadan kaynaklanan sosyal etkiler hakkında katılımcı görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

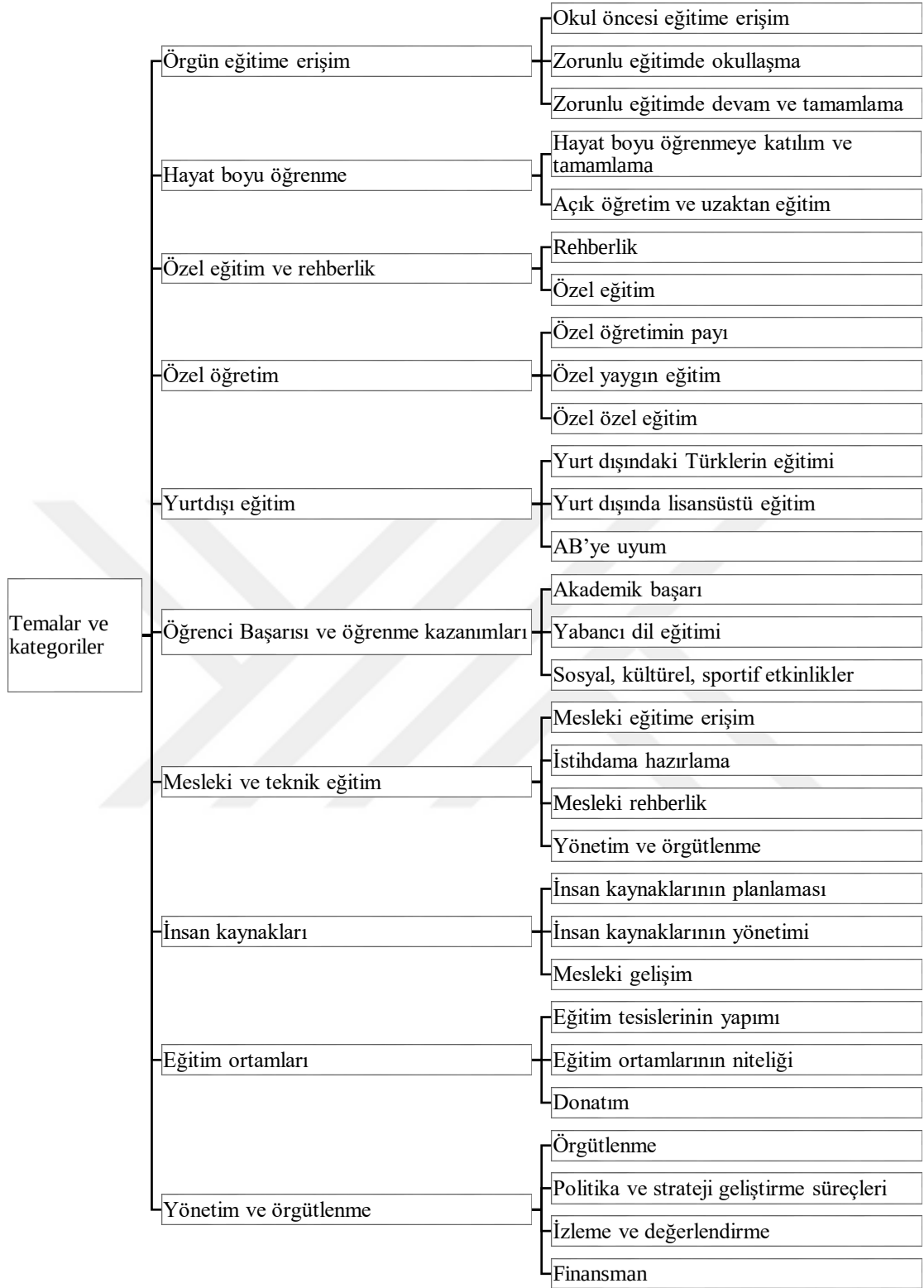
BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları birinci nitel araştırma aşamasında ortaya çıkan temalar bazında sunulmuştur. Araştırmanın birinci nitel araştırma aşaması kapsamında KUSİF 4 Adım Yaklaşımı'na (Yalçın ve Güner, 2015) uygun olarak, eğitim strateji belgelerindeki amaç, hedef, strateji ve faaliyetler tematik olarak analiz edilmiştir. Böylelikle dört strateji belgesinin amaç, hedef, strateji ve faaliyetlerinden tematik bir çerçeve elde edilmiştir. Temalar ve ilişkili faaliyetler, sosyal etki değerlendirmesinin ilk basamağını oluşturan değişim teorisini ortaya çıkarmaya yönelik olarak eğitim strateji belgelerinin temel unsurlarının ve bunlar arasındaki ilişkilerin bir haritasını çıkarmak amacıyla saptanmıştır. Birinci nitel araştırmada ortaya çıkan tema ve kategoriler bazında strateji belgelerinde yer alan faaliyetler ile bunların uygulanmasıyla elde edilmesi beklenen ara sonuçlar, sonuçlar ve nihai amaçlar tespit edilmiştir. Böylelikle 10 temada faaliyet-ara sonuç-sonuç-nihai amaç zincirleri (değişim teorisi) kurulmuştur.

Araştırmanın ikinci nitel araştırma aşamasında, eğitim strateji belgelerinin hazırlanmasında, uygulanmasında veya izlenmesinde görev almış uzmanların beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Uzman görüşleri birinci nitel araştırma aşamasında ortaya çıkarılan değişim teorileri aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci nitel araştırma aşamasında MEB faaliyet raporlarına dayanılarak ortaya çıkarılan eğitim strateji belgelerinde planlanan faaliyetler kapsamında gerçekleştirilenler, uzman görüşleri ile bütünleştirilerek sunulmuştur. Bu şekilde, uzman görüşleri ve doküman analizi ile elde edilen verilerin eğitim strateji belgelerinin gerçekleşen sosyal etkisine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunması beklenmiştir. Ardından sosyal etkinin ölçümüne yönelik uzman görüşleri dikkate alınarak sosyal etki göstergelerinin 2010-2019 dönemindeki değişimi verilmiştir. Son olarak ise il milli eğitim müdürlüklerinde eğitim strateji belgelerinin hazırlanmasında, uygulanmasında veya izlenmesinde görev almış personelin görüşlerini ortaya koyan “Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Anketi”nin bulguları sunulmuştur.

Şekil-8’de 2010-2019 dönemindeki eğitim strateji belgelerinin geleceğe yönelim bölümlerinin tematik olarak analiz edilmesiyle oluşan temalar ve kategoriler sunulmuştur.



Şekil 8. Eğitim Strateji Belgelerinin Geleceğe Yönelim Bölümlerinin Tematik Analizi İle Oluşan Temalar ve Kategoriler

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Şekil-8'e göre birinci nitel araştırma bulguları 2010-2019 döneminde yayımlanmış ve uygulaması tamamlanmış eğitim strateji belgelerinin amaç, hedef, strateji ve faaliyetlerinin; örgün eğitime erişim, hayat boyu öğrenme, özel eğitim ve rehberlik, özel öğretim, yurt dışı eğitim, öğrenci başarısı ve öğrenme kazanımları, mesleki eğitim, insan kaynakları, eğitim ortamları ve yönetim ve örgütlenme temalarında incelenebileceğini ortaya koymuştur.

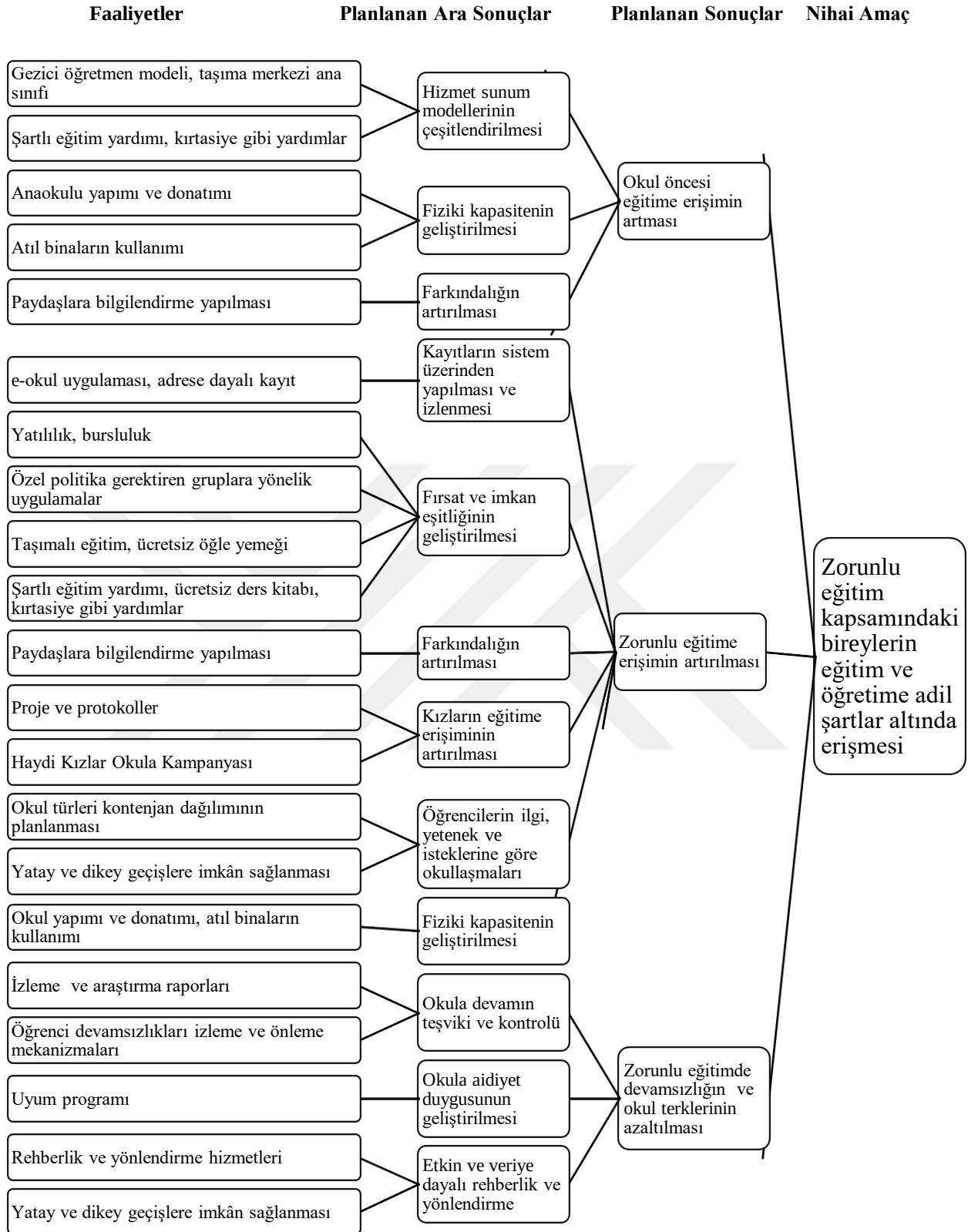
Tema 1: Örgün Eğitime Erişim

Zorunlu eğitime erişim temasının birinci ve ikinci nitel araştırma bulguları birbirini tamamlar nitelikte birlikte sunulmuştur. Nicel araştırma bulgularının sunulmasından sonra nitel ve nicel bulgular karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Nitel Araştırma Bulguları

Nitel araştırma bulguları kapsamında ilk olarak araştırmanın ilk iki alt doğrultusunda “1.2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinde hangi amaç, hedef, strateji ve faaliyetler planlanmıştır?” ve “2.2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinde amaç, hedef, strateji ve faaliyetler birbirinden ne ölçüde farklılaşmıştır?” soruları cevaplanmaya çalışılmıştır. Örgün eğitime erişim temasında, eğitim strateji belgelerindeki faaliyet, strateji ve hedeflerin tematik analizi ile oluşturulan değişim teorisi Şekil-9'da sunulmuştur.

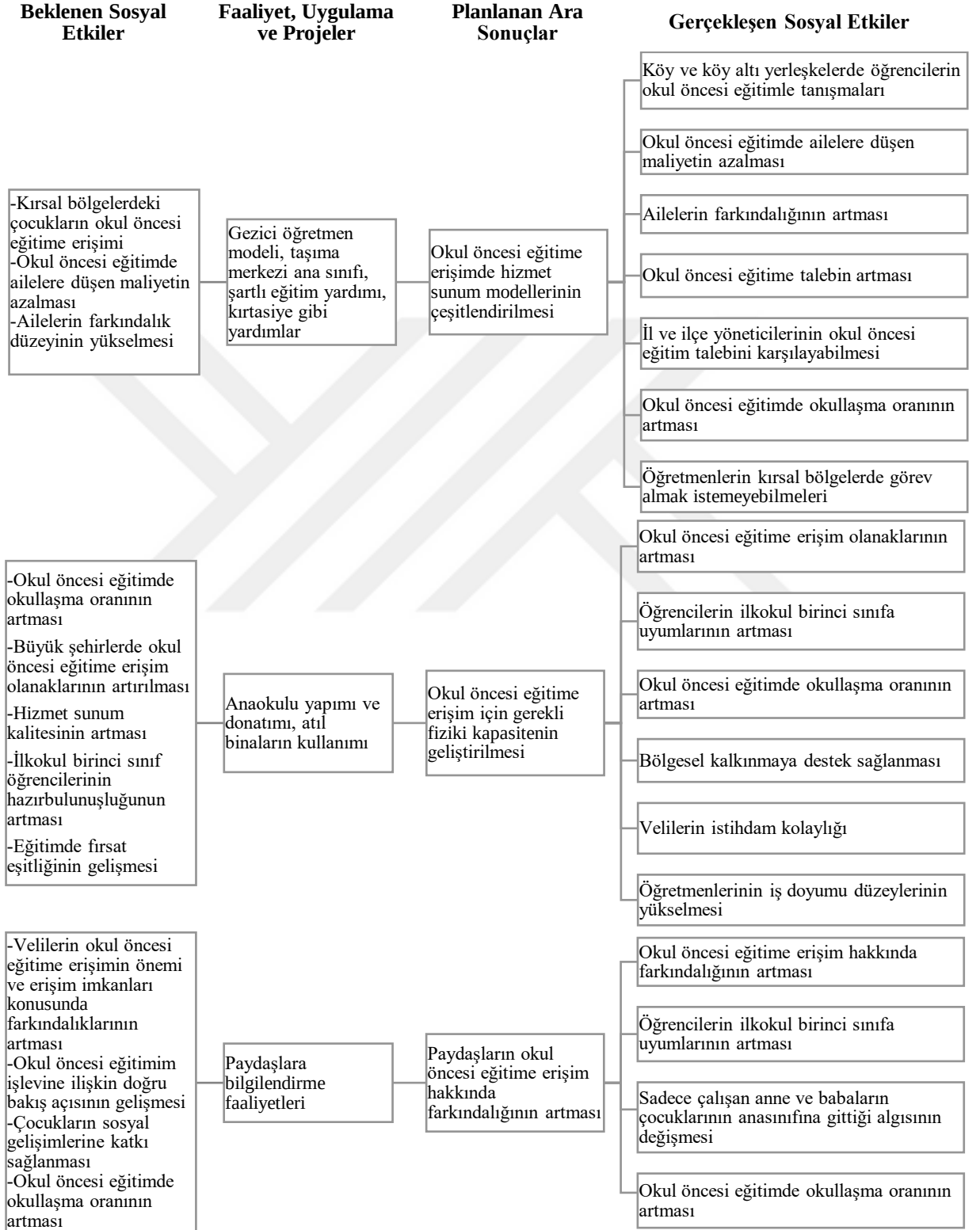
Şekil 9'a göre örgün eğitime erişim temasında beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman görüşleri değişim teorisindeki sonuçlar bazında sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda “3. 2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinde planlanan amaç, hedef, strateji ve faaliyetlerin beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilerine ilişkin planlayıcıların görüşleri nelerdir?” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır.



Şekil 9. Örgün Eğitime Erişim Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Okul Öncesi Eğitime Erişim. Okul öncesi eğitime erişim kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşlerinin içerik analizi Şekil-10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Okul Öncesi Eğitime Erişim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Şekil-10’da sunulan görüşler ara sonuçlar bazında aşağıda açıklanmıştır.

Ara Sonuç 1.1.1. Okul Öncesi Eğitime Erişimde Hizmet Sunum Modellerinin Çeşitlendirilmesi. Okul öncesi eğitime erişimde hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi ara sonucuna ulaşmak için 2010-2014 SP’de ihtiyacın karşılanamadığı durumlarda gezici sınıflar ve taşıma merkezi ana sınıfı gibi alternatif uygulamaların yaygınlaştırılacağı belirtilmiştir. Bu uygulamaların beklenen sosyal etkisi, kırsal bölgelerdeki çocukların okul öncesi eğitime erişimi olarak bir uzman (EE-3) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Türkiye coğrafi, açıdan çeşitlilik sergilediği için bazı köylere okul öncesi eğitim kurumu açılmıyor. Okul öncesinde taşıma da yapılmadığı için bu çocuklar eğitim alamıyorlar. Gezici öğretmen modeli, taşıma merkezi ana sınıfı bu çocukların okul öncesi eğitime erişmesini sağlamak için düşünülen faaliyetlerdi. (EE-3)

2015 yılından itibaren, okul öncesi eğitime erişimde sorunları bulunan çocuklar için öğrenci yerine öğretmenin taşınması esasına dayalı gezici öğretmen modelinin pilot uygulaması yürütülmüştür. Ayrıca, çocuk sayısının azlığı sebebiyle okul açılmayan, birbirine yakın yerleşim yerlerinin tek bir merkezde birleştirildiği “Taşıma Merkezi Ana Sınıfı” modelinin de pilot uygulaması devam etmektedir. Çalışan ebeveynlerin talepleri doğrultusunda yaz okulları ve çocuk kulüpleri uygulamaları yaygınlaştırılmıştır (MEB, 2016b; MEB, 2017b; MEB, 2019b).

Şartlı eğitim yardımı, kırtasiye yardımları gibi uygulamalara 2015-2019 SP’de yer verilmiştir. Okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyetin azalmasını hedefleyen bu uygulamalardan beklenen sosyal etkiyi bir uzman (EE-3) okul öncesi eğitimin niteliğini ve diğer eğitim kademelerinden farklı yönlerini vurgulayarak aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Okul öncesi eğitimde kullanılan materyaller sınıf içi eğitim kalitesini doğrudan etkiliyor. Masraf unsurlarından biri de bu. Eğitim ücretsiz ama ailelerden aidat alınıyor. Bu aidat da eğitim materyalleri, temizlik ve beslenme için kullanılıyor. Ailenin sosyoekonomik düzeyi düşükse okula fazla katkı sunamadığı için orada genellikle eğitim materyali, temizlik malzemesi vb. ihtiyacı artıyor. Bu yüzden bu alana eğilmeye ve bu faaliyetlerle veliler rahatlatılmaya çalışılıyor. (EE-3)

2014-2015 eğitim ve öğretim yılında, okul öncesi eğitim çağındaki çocukların ihtiyaç sahibi velilerine çocuklarını okula göndermeleri kaydıyla şartlı eğitim yardımı uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2014b). Pilot illerdeki öğrencilerin kırtasiye giderleri MEB tarafından karşılanmaktadır (MEB, 2017b). Katılımcı görüşleri MEB faaliyet raporlarındaki verilerle benzerlik göstermektedir.

Bu alanda okul öncesi eğitime yönelik çok çalışma yapılıyor. Taşınabilir eğitim yönetmeliğinden dolayı okul öncesi eğitim öğrencisi taşınmıyor. Orada sınıf açacak kadar öğrenci de olmayınca gezici öğretmen modeli ile öğretmeni en azından haftada bir iki gün

onlara götürmek okul öncesi eğitimle tanışması, kalem tutabilmesi, ortak sosyal hayata adapte olabilmesi adına güzel oluyor. (EE-2)

Gezici öğretmen modeli ve taşıma merkezi ana sınıfı uygulamalarıyla okul öncesi eğitim kurumu açma imkânı olmayan bölgelerdeki çocukların okul öncesi eğitimle tanışması sağlanmaktadır. Bununla birlikte yüksek maliyet ve il, ilçe yöneticilerinin değişimi uygulamanın sürdürülebilirliğinin önündeki başlıca risk olarak bir uzman (EE-3) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

Şu an yeterince uygulanamama sebebi bütçenin yeterli olmaması veya tanıtımının yeterli yapılamaması. Bilmeyen yöneticiler de var, yöneticiler sık değişebiliyor. Bunlar anlatılıyor ama daha sonra gelen yöneticiye tekrar anlatılmak zorunda kalıyor. Gerekli bilgilendirme yapıldığında çok rahat hedeflerine ulaşmalarını sağlayan faaliyetler oluyor. (EE-3)

Ara Sonuç 1.1 kapsamında yürütülen çalışmalarda gözlenen sosyal etkilerin beklenen etkilerle uyumlu olduğu belirtilebilir. Köy ve köy altı yerleşkelerde öğrencilerin okulla tanışması, okul öncesi eğitime talebin artması ve bu talebin karşılanma düzeyinin yükselmesi katılımcılarca ilk olarak belirtilen sosyal etkilerdir. Bu durumu ifade eden örnek bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

Yöneticiler, okul öncesi eğitimin neden bölgelerinde yüksek olmadığı kendilerine sorulduğunda çoğu bölgede bu çocuklara sınıf açmadıklarını söylüyorlar. Yönetmelikten kaynaklanan bir durum. Taşıma yapılamadığı için kurum açamıyor. Bu modeller yöneticilerimizi bu açıdan destekliyor. Bilindiği gibi ülkemizde eğitim sistemi merkezi. O yüzden bizim onlara bir model sunmamız gerekiyor. Güzel olan şu ki bunlar yönetmeliğe eklendi, yasal altyapısı mevcut. Yöneticilerimizi rahatlatıyor, ellerinde bir sunum modeli var. (EE-3)

Sosyoekonomik dezavantajlarından dolayı okullaşamayan çocukların okullaşmasında ailelere düşen maliyetin önemli rolü bulunmaktadır. Şartlı eğitim ve kırtasiye gibi yardımlarla ailelere düşen maliyetin azaldığını bir uzman (EE-2) aşağıdaki biçimde açıklamıştır:

Ailenin paraya ihtiyacı olabiliyor, öğrenciyi bu sebeple de okula gönderebiliyor. Mevsimlik tarım işçilerinde ya da kız çocuklarının okullaşmasında bunu gönderebiliyoruz, yardımlardan yararlanmak için çocuklar okula gönderiliyor. (EE-2)

Beklenmeyen bir etki olarak belirtilen husus ise EE-3'ün ifade ettiği üzere gezici öğretmen modeli gibi öğrenci yerine öğretmenin taşınmasını esas alan uygulamaların yürütülmesinde bazı durumlarda öğretmenlerin görev almak istemeyebilmeleridir:

Köydeki okullara yönelik olduğu için öğretmeni oraya ulaştırmak bizim sorumluluğumuzda. Okul öncesi eğitimde de çoğunlukla kadın öğretmenler görev yapıyor. Köylere gitmeyi güvenli bulmayabiliyorlar, yanlarında personel de çok gönderilemiyor. Ama bu faaliyetleri planlarken hep öğretmenlerin yanında bir yardımcı personel planladık, yalnız kalmadan oralara gitmelerini hedefledik. Norm fazlası öğretmenleri değerlendirmek istiyoruz özellikle ama görev almak istemeyebiliyorlar. (EE-3)

Ara Sonuç 1.1.2. Okul Öncesi Eğitime Erişim İçin Gerekli Fiziki Kapasitenin Geliştirilmesi. Fiziki kapasitenin geliştirilmesine yönelik göze çarpan yaygın uygulama anaokulu yapımı ve donatımıdır. 2010-2014 SP’de öncelikli olarak istihdamın yoğun olduğu, hızlı göç alan veya sosyoekonomik düzeyi düşük yerleşim yerleri olmak üzere, anaokulu yapımı ve donatımı için kaynakların rasyonel kullanılması planlanmıştır. Benzer kapsamda, atıl durumdaki binaların okul öncesi eğitim kurumu olarak kullanılması stratejisi geliştirilmiştir. Bu planlamalardan beklenen başlıca sosyal etkinin okul öncesi eğitim talebinin karşılanması ve bu yolla okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artması olduğu anlaşılmaktadır. 2010-2020 dönemi MEB faaliyet raporları dikkate alındığında fiziki kapasitenin geliştirilmesine yönelik başlıca uygulamaların tip projelerin çeşitlendirilerek yaygınlaştırılması, fiziki mekânların tam kapasite kullanılması, anaokulu ve ana sınıfı yapımı olduğu anlaşılmaktadır. Bir uzmanın (EE-2) birbirini tamamlar nitelikteki görüşleri fiziki kapasitenin geliştirilmesinden beklenen sosyal etkiyi açıklamaktadır.

Kayıtlar dolduğu için çocuğu okula kaydedememe durumu var küçük yaşlarda, 5 yaş zaten öncelikli. 4 yaştaki çocuk mahallesindeki okula gidemeyebiliyor. Bu durumlarla karşılaşmamak için çeşitlendirme ve fiziki kapasitenin artırılması gerekiyor. (EE-2)

Okul öncesindeki kurum sayısını artırabilelim ki okullaşma oranı da artsın. Birinci sınıfta 30-40 kişi olan bir sınıfı okul öncesinde 20 kişiye düşürmemiz lazım. Bazen 20 bile fazla olabiliyor. Sınıf mevcutlarını düşürdüğünüzde erişim boyutundan kalite boyutuna yönelmiş oluruz. (EE-2)

Okul öncesi eğitimde fiziki kapasite konusunda büyükşehirlerde arsa temininden kaynaklı sorunlar olduğunu ifade eden bir uzman (EE-3) bu durumu ve bu kapsamdaki faaliyetlerden beklenen sosyal etkiyi aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Kalabalık şehirlerde karşılaştığımız bir sorunla ilgili bir faaliyet. Büyük illerde anaokulu yapımı için arsa bulunmasında sorunlar var. Bulunan arsalar anaokulu yapım kriterlerine uygun olmayabiliyorlar. Fiziksel kapasite eksik olduğunda veliler ve öğrenciler erişim fırsatlarının olduğunu bilmiyorlar. (EE-3)

Okul öncesi eğitimde fiziki kapasitenin artmasıyla sınıf mevcutlarının düşmesi ve hizmet sunum kalitesinin artması, öğretmenlerin çocuklarla daha fazla ilgilenmesi beklenmiştir.

İlköğretimde ya da ortaöğretimde sınıf mevcutları kalabalık olabiliyor. Ancak okul öncesinde kalabalık sınıflarda öğretmenin çocuklarla yeteri kadar ilgilenmesi çok güç. (EE-2)

Belirtilenlere ilave olarak okul öncesi eğitime erişimin artmasından beklenen bir etki de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluğunun artmasıdır. Bu etki 5 yaşın ilköğretime önceki son kademe olduğuna dikkat çekilerek EE-3 tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Yapılan faaliyetler okullaşma oranlarını artıracak, en çok 5 yaş okullaşma oranı takip ediliyor, ilkokuldan önceki son yaş olduğu için. Çocuk 5 yaşta okul öncesi eğitimi alamazsa büyük bir kayıpla başlıyor ilkokula. (EE-3)

Katılımcılar okul öncesi eğitimde fiziki kapasitenin artırılmasına yönelik eğitim strateji belgelerindeki faaliyetlerin genel olarak planlandığı biçimde yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bir uzman (EE-1) anasınıflarının büyük okulların bünyesinde yer almasını okul öncesi eğitimin kendine özel koşulları sebebiyle iyileştirmeye açık alan olarak şu şekilde ifade etmiştir:

Buradaki sıkıntı bence anasınıflarının büyük okulların bünyesinde yer alması, bunu çok doğru bulmuyorum. Daha özel alanlarının olması gerekiyor, büyük okulların bir sınıf yerine kendilerine özel alanları olmalı. Çünkü gerçekten çok kıymetliler. Ama tabii ki ilk aşamada hızlı bir çözüm olarak anasınıfları değerlendirilmiş olabilir. (EE-1)

Zorunlu eğitime erişim temasındaki üç katılımcının da görüşleri ara sonuç 1.2’de beklenen etkinin genel olarak gerçekleştiği yönündedir. Okul öncesi eğitime erişim olanaklarının artmasıyla birlikte okullaşma oranının artışı ve öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa uyumlarının arttığı belirtilmiştir.

Okullaşma oranlarında artış var. Çocukların ilkokul birinci sınıfta okula uyumları, okuma ve yazmaya geçmeleri, sosyal ortama uyumları konusunda da güzel bir noktaya geliyoruz. (EE-2)

Bir uzman (EE-3) tarafından özellikle 2012 yılından itibaren okullaşan öğrenci sayısının artmasıyla birlikte velilerin istihdamının kolaylaştığı ve bölgesel kalkınmaya destek sağlandığı ifade edilmiştir:

2012 yılından itibaren okul öncesi eğitime yoğun bir biçimde eğilmeye başladık. Bir dönem zorunlu okul öncesi eğitimin pilot uygulaması da yapıldı bazı illerde. Fiziksel ihtiyaçlar giderildiğinde ve %100 erişim sağlandığında o bölgeyi kalkındırmış oluyoruz. (EE-3).

Son olarak anaokullarında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin yükseldiği ise şu şekilde belirtilmiştir:

Anaokullarında okul öncesi eğitime ilişkin kültür daha güçlü oluyor. Bu açıdan öğretmenleri de etkiliyor. Öğretmenlerden aldığımız dönütlerde diğer kurumların bünyesinde çalışıyorsa tam olarak doyuma ulaşmadıklarını görüyoruz. (EE-3)

Ara Sonuç 1.1.3. Paydaşların Okul Öncesi Eğitime Erişim Hakkında Farkındalığının Artması. Paydaşların farkındalığının artırılması stratejisinden beklenen sosyal etkinin velilerin okul öncesi eğitime erişimin önemi ve erişim imkânları konusunda farkındalığının artması ve okul öncesi eğitimin işlevine ilişkin doğru bakış açısının gelişmesi olduğu belirtilmektedir. EE-3 okul öncesi eğitim kurumlarının bakım merkezleri olarak algılanmamasına yönelik beklenen sosyal etkiyi şöyle belirtmiştir.

Sadece sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki veliler için değil. Bazı veliler de okul öncesi eğitim kurumunu bakım yeri olarak görüyor. Onlara yönelik de okul öncesi eğitim

kurumunun bakım yeri olmadığına ilişkin bilgilendirme gerekiyor, zaten bakım yapılmıyor bu kurumlarda. Buranın çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik faaliyetlerin yürütüldüğü bir kademe olduğunu, ileriki hayatlarını olumlu etkileyeceğini anlatmak için planlanan bir faaliyet. (EE-3)

Bunun yanında bir uzmana göre (EE-2) velilerin okul öncesi eğitimden beklentisi değişen toplumsal yapının sonucu olarak çocukların sosyal gelişimlerine katkı sağlanmasıdır.

Türkiye'nin toplum yapısında da artık mahallede çok arkadaşları yok, kendi yaşatlarını bulamama, mahallede oynayamama durumları da olabiliyor. Aileler sosyal yaşamını desteklemek için de çocuğu gönderiyor. (EE-2)

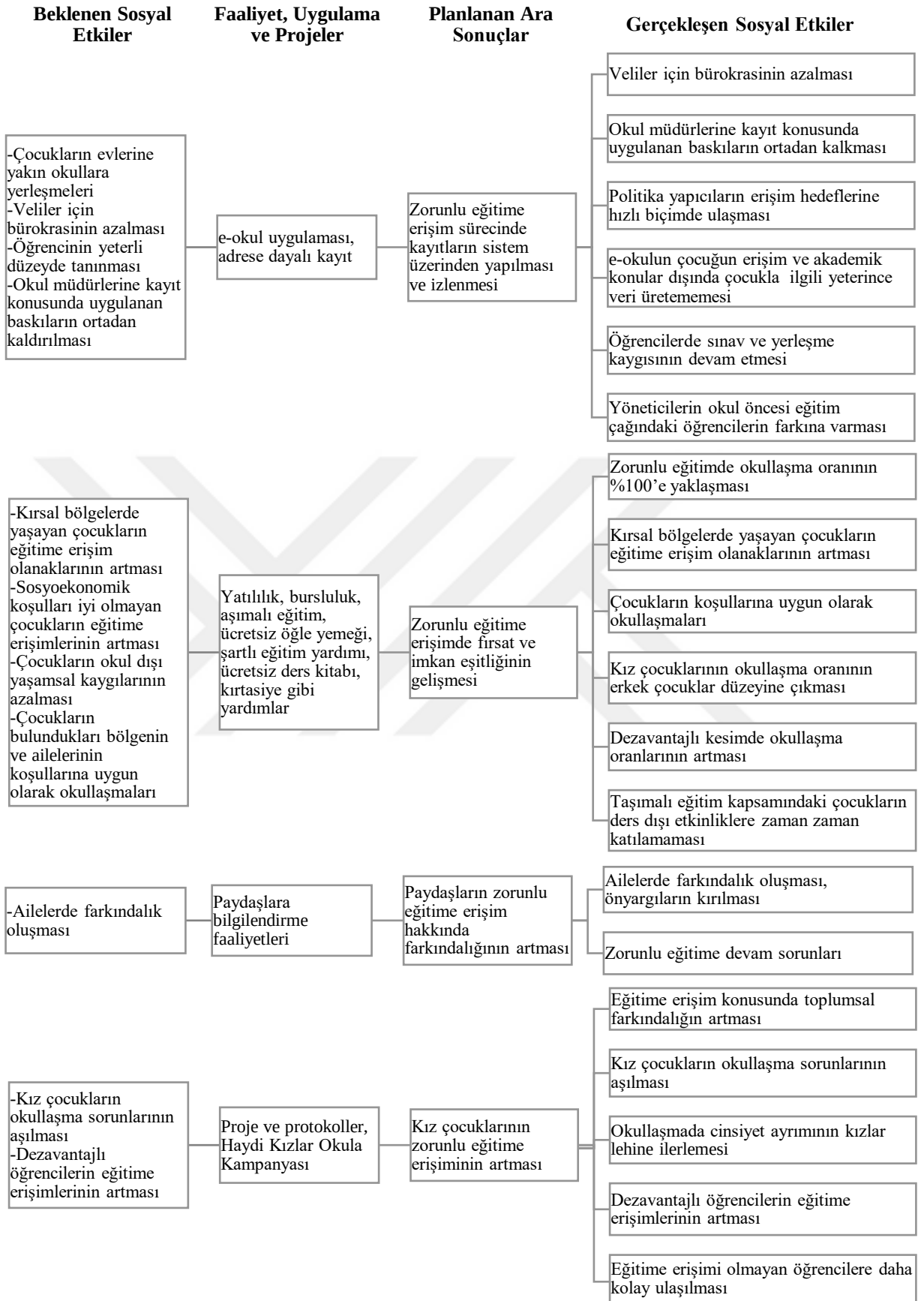
Paydaşlara bilgilendirme faaliyetlerinden beklenen nihai etkinin ise velilerin farkındalık düzeylerini yükselterek okul öncesi eğitime erişim kategorisindeki diğer uygulamalarla benzer biçimde okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artması olduğu görülmektedir. EE-3'ün belirttiği gibi okul öncesi eğitim kademesinin zorunlu olmaması bilgilendirme faaliyetlerinin önemini artırmaktadır.

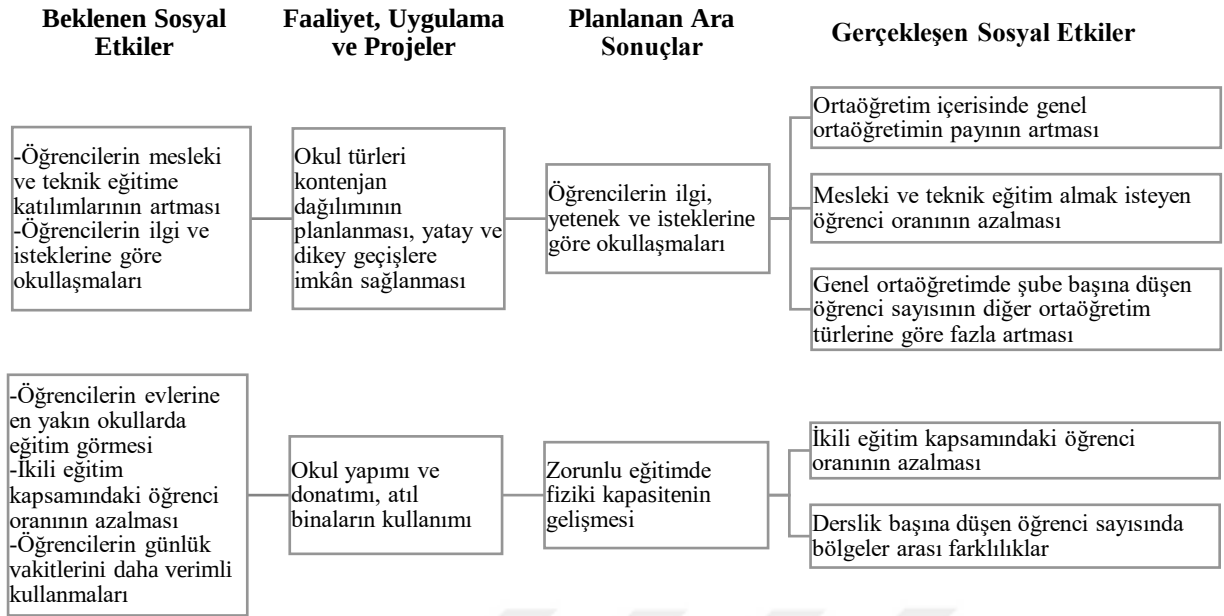
Okul öncesi eğitim zorunlu bir kademe olmadığı için velilerin bilinç düzeyi üzerinden hedeflerimize ulaşabiliyoruz. Veli okul öncesi eğitimin önemine inanmıyorsa ne faaliyet yaparsak yapalım yüzde yüz okullaşmaya ulaşamıyoruz. Bu faaliyetler bu açıdan yazılıyor. (EE-3)

2010-2020 dönemi MEB faaliyet raporlarında, bu uygulamaların il MEM'ler ile koordineli biçimde yürütüldüğü belirtilmektedir. Katılımcı görüşleri de buna paraleldir. EE-2'ye göre bilgilendirme faaliyetleri süreklilik arz etmektedir. Tüm katılımcılar ara sonuç 1.3 kapsamındaki faaliyetlerden beklenen etkinin genel olarak gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bir uzman (EE-1) okul öncesi eğitime erişim hakkında farkındalığın beklentiye uygun biçimde arttığını aşağıdaki biçimde ifade etmiştir.

Eskiden sadece çalışan anne ve babaların çocuklarının anasınıfına gittiği algısı vardı. Artık bu önyargı değişti, ev hanımı olan kişiler de çocuklarını anasınıfına gönderiyorlar. Paydaşlara bilgilendirme politikalarımızın yansması olarak olumlu buluyorum. (EE-1)

Zorunlu Eğitimde Okullaşma. Zorunlu eğitimde okullaşma kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşleri Şekil-11'de özetlenmiştir.





Şekil 11. Zorunlu Eğitimde Okullaşma Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 1.2.1. Zorunlu Eğitime Erişim Sürecinde Kayıtların Sistem Üzerinden Yapılması ve İzlenmesi. 2010-2014 SP’de, öğrenci kayıtlarının okul yöneticilerince e-okul sistemi üzerinden yapılması, işlemlerin sürekli izlenmesi stratejisi bulunmaktadır. Söz konusu stratejiden ilk beklenti bir uzmanın (EE-2) aşağıda ifade ettiği gibi çocukların evlerine yakın okullara yerleşmeleri ve bu süreçte veliler için bürokrasinin azalmasıdır.

Sistem üzerinden kayıt veliye büyük rahatlık olacaktı. Öncesinde fotoğraflar, evraklar hazırlanıyordu. Bir ay öncesinden okul araştırılıyordu, hangi okula gidileceğine karar veriliyordu. Mahalleye yakın birkaç tane okul var, hangisine gidelim, erken gidelim kaydolalım, kontenjanlar dolmasın deniyordu. (EE-2)

Öğrenci kayıtlarının okul yöneticilerince e-okul sistemi üzerinden yapılması EE-2’nin ifade ettiği gibi okul müdürlerine kayıt konusunda uygulanan baskıların ortadan kaldırılmasını da sağlamaya yöneliktir.

Veli çocuğun farklı bir yere kaydını yaptırmak istediğinde okul müdürünü zorluyordu, baskı yapıyordu. Referans arıyordu. (EE-2)

Diğer bir uzman (EE-1) ise e-okul sisteminden beklentinin öğrenci kayıtlarının ötesinde olduğunu, öğrencinin yeterli düzeyde tanınmasının da amaçlandığını ifade etmiştir.

Daha farklı beklentiler vardı. Çocuğun kardeş sayısından sosyoekonomik durumuna kadar farkındalığımızı artırıp örneğin ortaokuldan liseye geçişte yönlendirme yapmak. (EE-1)

Öğrenci kayıtları ve okullar arası yer değiştirme de dâhil olmak üzere birçok işlem e-okul sistemi üzerinden yürütülmektedir. İlkokulda ve ortaokulda öğrenci kayıtları, öğrencinin ikamet ettiği yerleşim yeri dikkate alınarak adrese dayalı yapılmaktadır. Ancak EE-1'in aşağıda ifade ettiği gibi uygulama sürecinde yaşanan bazı değişikliklerin ve büyükşehirlerdeki öğrenci nüfusunun yoğunluğunun planlanan etkileri sınırlandırdığı söylenebilir.

Adrese dayalı kayıt olarak başlandı ama zaman içerisinde proje okulu ya da nitelikli okul gibi kavramlar ortaya çıktı. Bunlar adrese dayalı kayıt sistemini ortaöğretimde geriye itti. Adrese dayalı kayıt lisedeki öğrenciler için kendi içerisinde bir 30 yıl önceki mantığından çok farklı anlamda. Çocuklar %10'luk dilime girmeye çalışıyorlar. (EE-1)

Bununla birlikte katılımcılar temel eğitim kademesinde öğrenci kayıtlarının sistem üzerinden yapılması ve izlenmesinden beklenen etkilerin gerçekleştiği görüşünde birleşmektedirler. EE-2 veliler için bürokrasinin azaldığını ve okul müdürlerine kayıt konusunda uygulanan baskıların ortadan kalktığını şu şekilde belirtmiştir:

Veli çocuğun farklı bir yere kaydını yaptırmak istediğinde okul müdürünü zorluyordu, baskı yapılıyordu. Bunun da önüne geçildi artık. Okul müdürü çocuğu okula kaydetse bile polisi adrese gönderip çocuğun orada oturup oturmadığını kontrol ettirebiliyor. Uyuşmayan durumlarda tutanakla çocuğun kaydını silebiliyor. Okul müdürlerinin eli de güçlendi, kanun ve sistem bu şekilde deyip zorlamalara direnebiliyor. (EE-2)

EE-1 adrese dayalı kayıt uygulamasının ortaöğretimde yeterince uygulanamamasının öğrencilerde sınav ve yerleşme kaygısını devam ettirdiği görüşündedir. EE-1 ortaöğretim kademesinde adrese dayalı kayıt uygulamasının yürütülmesinin önündeki başlıca engellerin, özellikle büyükşehirlerde olmak üzere, göç dalgası ve nüfus yoğunluğu olduğunu aşağıdaki gibi açıklamıştır.

81 il için bu hamleler yapılıyor ama sorunlu iller için ayrı çözümler üretilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Adrese dayalı kayıt küçük illerimizde aşılamayacak bir şey değil ama büyük illerimizde kalabalık nüfusun getirdiği sorunlardan dolayı aşılabileceğini sanmıyorum. Belki özel okula teşvikler vardı bir süre bu hafifletmişti. Şimdi onları da kaldırdık. Göç dalgasının da getirmiş olduğu süreçler yaşandı ülkemizde, bundan sonra lise düzeyinde bunun etkisini daha çok yaşamaya başlayacağız. 2019'a kadar adrese dayalı kayıt sisteminde en önemli sorun bence taban puan uygulamasıydı. (EE-1)

EE-1, 2019'a kadar adrese dayalı kayıt sisteminde en önemli sorun olarak belirttiği taban puan uygulamasının olumsuz etkilerini ve bunların kaldırıldığını şu şekilde belirtmiştir.

Adrese dayalı kayıt daha çok 2019 sonrası yansıyan bir durum. 2019'a kadar TEOG handikapı vardı. Taban puan uygulamaları vardı. Çocuğun yakınındaki okul 399 puanla bitmiş, çocuğun 398 puanı var, çocuk bir puanla yakınındaki okula gidemiyor. 2 vasıta değiştirmek zorunda kalıyor. Daha acısı çocuğun yerleşebileceği kontenjan o okulda var ama taban puan uygulaması nedeniyle gidemiyordu, 2019'a kadarki süreçten bahsediyorum. Şimdi bu anlamda daha rahatız. (EE-1)

EE-3 ise öğrenci kayıtlarının sistem üzerinden yapılması ve izlenmesi uygulamasının zorunlu eğitim dışında, okul öncesi eğitim kademesiyle de bağdaştırıldığını ve bu sayede yöneticilerin okul öncesi eğitim çağındaki öğrencilerin farkına vardığı aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

İlkokul ve ortaokul zorunlu olduğu için çocuk doğrudan kayıt oluyor. Bunu okul öncesi eğitimle de bağdaştırdık. Okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için adrese dayalı kayıt uygulanmıyor. Ama biz bunu 5 yaş için uyguladık. Okul öncesi eğitim kurumları kendi sistemlerinde aday kayıt sistemini görüyor. Kendi çevrelerinde 5 yaşında olup okul öncesi eğitim almamış olan öğrencileri görebiliyor ve ona yönelik çalışma yapabiliyor. Bu da okullaşmayı etkiliyor. Bu faaliyet yöneticilerin işini kolaylaştırdı. Çünkü zorunlu olmadığı için çevrelerindeki çocukları bulamıyorlardı. (EE-3)

Ara Sonuç 1.2.2. Zorunlu Eğitime Erişimde Fırsat ve İmkân Eşitliğinin Gelişmesi. Yatılılık ve bursluluğa ilişkin stratejilerin beklenen başlıca etkisi katılımcılara göre kırsal bölgelerde yaşayan çocukların eğitime erişimlerinin artmasıdır. Çocukların bulundukları bölgenin ve ailelerinin koşullarına uygun olarak okullaşmaları ve bir uzmanın (EE-2) aşağıda ifade ettiği gibi okul dışı yaşamsal kaygılarının azalması beklenmektedir.

Bakanlığın burada önceliği dezavantajlı bölgeler ve dezavantajlı öğrencilerin erişimlerini kolaylaştırmak ve okula geldiğinde aklında olabilecek yaşamsal sorunların bir nebze de olsa önüne geçip çocuğun tüm enerjisini okula ve derslerine vermesini sağlamak. (EE-2)

Diğer bir uzman (EE-3) ücretsiz yemek uygulamasının sosyoekonomik koşulları iyi olmayan çocukların eğitime erişimlerini artıracağı görüşündedir.

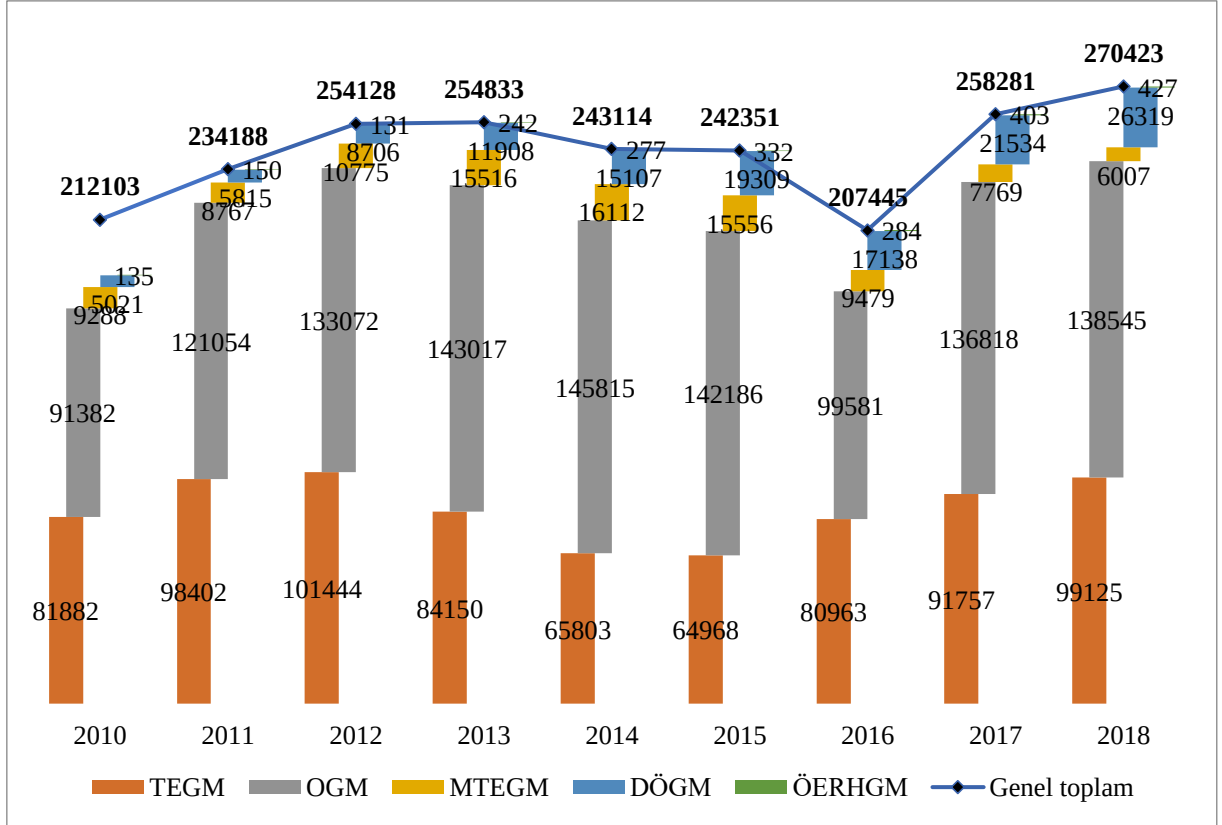
Zaten ilkokul ve ortaokulda taşınanlara ücretsiz öğle yemeği verilmesi direkt fırsat eşitliği ile ilgili. Farklı ülkelerde yapılan ücretsiz beslenme programları da incelendi. Bu programlar bazı ailelerden gelen çocukları direkt okula getiren bir uygulama. Okullarda öğle yemeği ya da beslenme vererek özellikle ekonomik durumu iyi olmayan veliler çocuğunu alıp bir şekilde okula getiriyor. (EE-3)

Okul öncesi eğitim kademesinde olduğu gibi zorunlu eğitim kapsamında da özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde ailelerin maddi açıdan desteklenmesi için geliştirilen Şartlı Eğitim Yardımı ve ücretsiz öğle yemeği uygulaması ile ailelere düşen maliyetin azaltılmasına çalışılmıştır. EE-1 yatılılık, bursluluk, taşınalı eğitim gibi faaliyetlerin kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar için önemini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Yatılılık, bursluluk, taşınalı eğitim gibi faaliyetlerin özellikle kırsalda olan çocuklarımız için kıymetli olduğunu düşünüyorum. Her ne kadar çocuğun ailesiyle okuması istense de bunu yapamayan çocuklar için de bu faaliyetlerin çok anlamlı olduğunu düşünüyorum. (EE-1)

Katılımcılar zorunlu eğitime erişimde fırsat ve imkân eşitliğinin gelişmesine yönelik planlanan uygulamaların genel olarak yürütüldüğü görüşündedir. Nitekim Şekil-12 ve Şekil-13'teki veriler bu görüşü desteklemektedir. MEB tarafından maddi imkânları

sınırlı ve başarılı, resmî örgün okullarda öğrenim gören öğrencilere yatılılık imkânı sunulmakta, giyim, kırtasiye ve cep harçlığı yardımı verilmektedir. Aylık burs tutarı 2010 yılında 89,16 TL iken 2018 yılında 234,70 TL olmuştur (MEB, 2019b). 2010-2018 dönemi burslu öğrenci sayıları Şekil-12’de sunulmuştur.

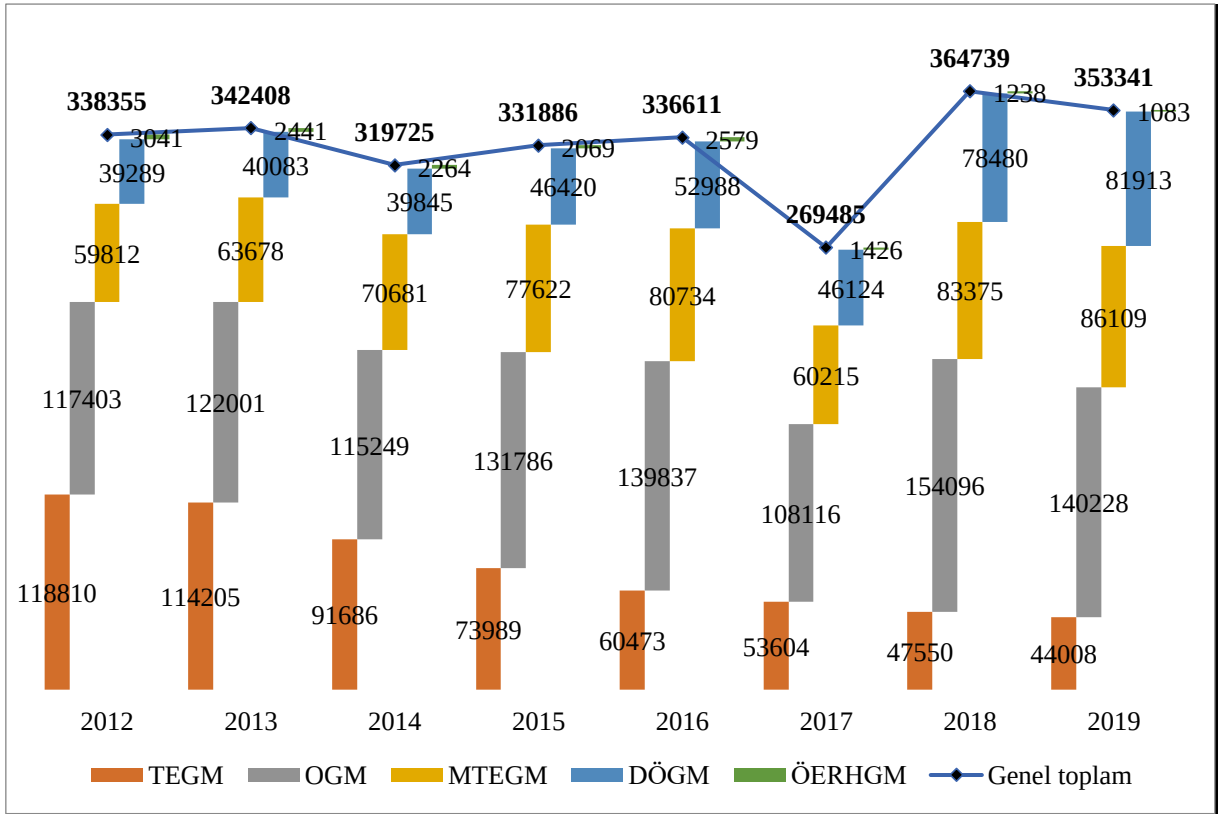


Şekil 12. 2010-2018 Burs Alan Öğrenci Sayıları

Kaynak. MEB, 2010a; MEB, 2011; MEB, 2012a; MEB, 2013a; MEB, 2014a; MEB, 2015a; MEB, 2016a; MEB, 2017a; MEB, 2018a; MEB, 2019a.

Not. TEGM: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, OGM: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, MTEGM: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, DÖGM: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, ÖERHGM: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Şekil-12 incelendiğinde burs alan öğrenci sayısının 2010 yılında 212.103 iken 2018 yılında 270.423’e çıktığı gözlenmektedir. Burs alan toplam öğrenci sayısı içerisinde en büyük oranı (%51,23) Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullardaki öğrenciler oluşturmuştur. 2018 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda ise bu oran %2,22’dir. Bu bulgulara göre burs alan öğrenci sayılarının eğitim ve öğretim birimlerine bağlı öğrenci sayıları ile orantılı olmadığı söylenebilir. 2012-2019 döneminde pansiyonlarda kalan öğrenci sayıları ise Şekil-13’te verilmiştir.



Şekil 13. Pansiyonlarda Kalan Öğrenci Sayıları (2012-2019)

Kaynak. MEB, 2010a; MEB, 2011; MEB, 2012a; MEB, 2013a; MEB, 2014a; MEB, 2015a; MEB, 2016a; MEB, 2017a; MEB, 2018a; MEB, 2019a.

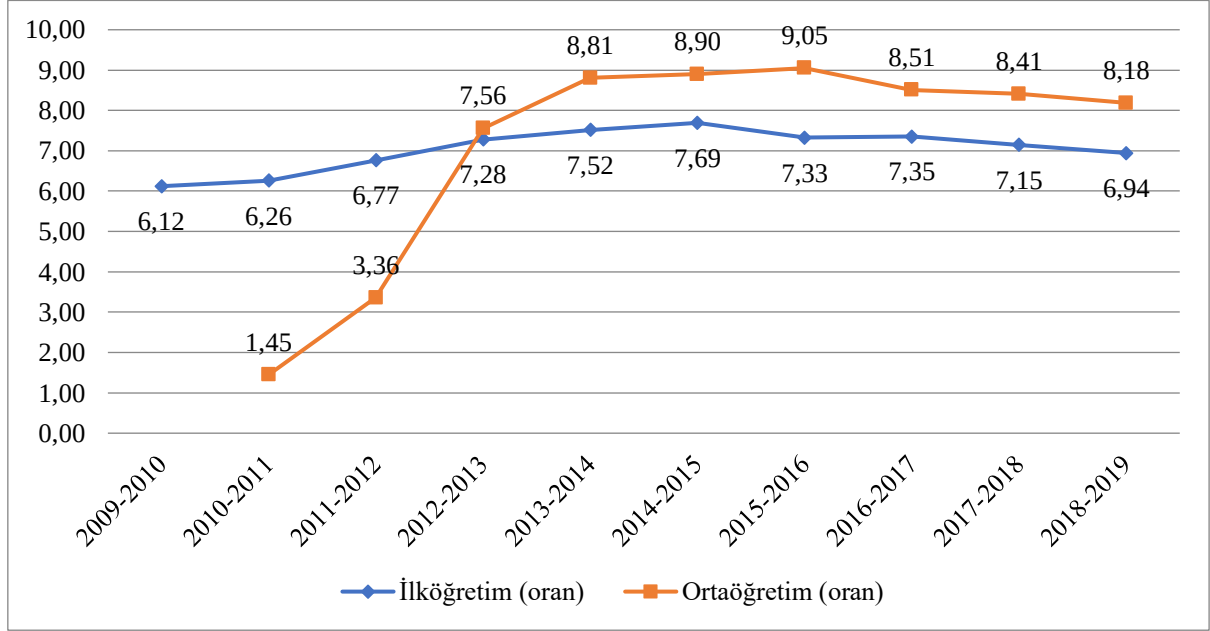
Not. 2012 öncesindeki veriler ilgili yayınlarda yer almadığından şekilde yer verilememiştir.

Şekil-13'e göre pansiyonlardan kalan öğrenci sayılarının yatay bir seyir izlediği görülmektedir. Ortaöğretim okul türlerinde pansiyonlarda kalan öğrenci sayılarının artmasına karşın temel eğitim kademesinde bu sayı 2012 yılında 118810 iken 2019 yılında 44008'e düşmesi bu durumun oluşmasının sebeplerinden biridir. Yatılı ilköğretim bölge okullarının ilköğretim kısımlarında kalan çocukların ebeveyn desteğine ihtiyaç duymaları ve günlük yaşantılarında zorluklarla karşılaşmaları sebebiyle, 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren bu öğrenciler taşınmalı eğitim kapsamına alınmıştır (MEB, 2012b). Bu durumun da temel eğitim kademesindeki yatılı öğrenci sayısının giderek azalmasının sebebi olduğu belirtilebilir. EE-2 yatılı bölge ortaokullarında da benzer bir durum olduğunu ve etkilerini şu şekilde açıklamıştır:

Yatılı bölge ortaokullarının kapatılması politikası benimsendi, bence kapatılmaması gerekiyordu. Taşınmalı eğitime yönelme durumu var. Yurt kapasite doluluk oranları %50'yi geçmiyor. Aile de "Taşınmalı eğitim var, çocuğum yanımda okusun." diyor. Ama bu durumda taşınmalı eğitimde her gün çocuk okula gelip gidiyor mu, ya da kaç km gidiyor. Kış aylarında doğuda çok kar varken çocuk okula gidebiliyor mu? Okul sonrasında destekleme ve

yetiştirme kursları, sosyal ve sportif etkinlikler oluyor. Servis belli saatte gittiğinde gittiği için çocuklar bu etkinliklere katılamıyor. (EE-2)

Taşınalı eğitime yönelik stratejiler her iki stratejik planda da yer almıştır. Başlangıçta sadece ilköğretim öğrencilerini kapsayan uygulamaya 2010 yılında ortaöğretim öğrencileri de dâhil edilmiştir. Taşınalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin öğle yemekleri de ücretsiz olarak sunulmaktadır (MEB, 2012b). 2010 yılından itibaren taşınalı eğitim hizmetinden yararlanan öğrenci oranları (%) Şekil-14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Taşınan Öğrenci Oranları (%) (2010-2019)

Kaynak. TÜİK 2010-2019 öğrenci istatistikleri ve MEB (2019) taşınan öğrenci sayıları verileri kullanılarak oluşturulmuştur.

Şekil-14 incelendiğinde ortaöğretimde taşınalı eğitim uygulamasının başladığı 2010-2011 eğitim ve öğretim yılından itibaren arttığı ve 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında %9,05'e ulaştığı görülmektedir. İlköğretimde taşınan öğrenci oranı ise %6,12 ile %7,69 arasında değişmiştir. Taşınalı eğitim hizmeti özel eğitim öğrencilerine de sunulmaktadır.

Belirtilenlere ilave olarak özel politika gerektiren grupların eğitime erişimine yönelik uygulamalara 2010-2014 SP dışında tüm politika belgelerinde doğrudan yer verildiği görülmektedir. MEB Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik çalışmalarını iki ana çerçeve üzerinden yürütmektedir. Birincisi Suriyelilerin, Türk vatandaşları ile birlikte, mevcut eğitim sistemine dâhil edilmesi olup bu kapsamda, Eylül

2019 verilerine göre 684.253 Suriyeli öğrenci okul öncesinden 12. sınıfa kadar Türk akranları ile birlikte eğitimlerine devam etmektedir. Suriyeli öğrenciler resmî ve özel okullara kayıt yapabilmektedir. İkinci uygulama ise; Suriyelilerin çok yoğun bir şekilde ve bir arada yaşadığı şehirlerde oluşturulmuş geçici barınma merkezlerinde (kamplar) onlara özel olarak hazırlanmış bir program ile kendi dillerinde ve kendi gönüllü eğitim görevlilerinin desteği ile yürütülen faaliyetlerdir. Eylül 2019 itibarıyla 11 ilde 119 geçici eğitim merkezi hizmet vermektedir. Örgün eğitim faaliyetinin yanında Suriyelilere yönelik olarak yaygın eğitim faaliyetleri de gerçekleştirilmektedir. 2014-2019 yılları arasında genel ve mesleki ve teknik kurslara 600.728, yabancı dil Türkçe kurslarına 329.449 kursiyer katılmıştır (MEB, 2019b).

Tüm çocukların eğitim hakkından yararlanmalarını sağlamak üzere, dezavantajlı öğrencilerin (engeli olan öğrenciler, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, Roman vatandaşların çocukları, kız çocukları vb.) eğitime erişim ve devamının sağlanacağı projeler yürütülmektedir. “Romanların Yoğun Olduğu Alanlarda Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi” bunlara örnek verilebilir (MEB, 2019b).

Zorunlu eğitime erişimde fırsat ve imkân eşitliğinin gelişmesine yönelik yürütülen uygulamalarla zorunlu eğitimde okullaşma oranının %100’e yaklaştığı belirtilmektedir. Bir uzman (EE-2) bu durumu aşağıdaki biçimde belirtmiştir:

%98-99 kayıt oranı var, bu konuştuklarımızı kalan %1’e kafa yordüğümüz için söylüyorum. Daha öncesinde ulaşamayan öğrencilere bir şekilde ulaşıyor, ya taşınarak, ya yatılılık imkânlarından yararlandırılarak, birleştirilmiş sınıflar vb. 10 yıl öncesine göre şu gözlemlenebilir. (EE-2)

Diğer bir uzman (EE-3) ise benzer etkinin zorunlu olmayan okul öncesi eğitim kademesi için de gerçekleştiğini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Şartlı eğitim yardımı veliye çocuğunu okula getirme şartı ile veriliyor. Normalde ilkokul ve ortaokulda veriliyordu. Okul öncesi eğitimde 5 yaş da bu uygulamaya dâhil edildi. Bununla birlikte ŞEY verilenlerde okullaşma oranlarında artış olduğunu gördük. (EE-3)

Beklentiye uygun biçimde kırsal bölgelerde yaşayan çocukların eğitime erişim olanaklarının artmasıyla birlikte çocukların koşullarına uygun olarak okullaştıklarını EE-2 aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Kırsal kesimde tarım ve hayvancılıkla ilgilenen ailelerin çocukları derse geç kalabiliyor. Yatılılık imkânları sayesinde daha rahat koşullarda okumaları sağlandı. Bu yönüyle yatılılık ve bursluluk imkânlarını duygusal anlamda kıymetli buluyorum. Taşınalı eğitimin de alınan son kararlar dışında başarılı olduğunu düşünüyorum. Çocuk ailesi ile okusun diye taşınalı eğitime daha çok teşvik var. (EE-1)

EE-2 erişim modellerinin artırılmasıyla 2010'lu yılların başında hala güncelliğini koruyan kız çocuklarının eğitime erişimi kapsamındaki sorunların ortadan kalktığını ve kız çocuklarının okullaşma oranının erkek çocuklar düzeyine çıktığını belirtmiştir.

Cinsiyet ayrımı olmadan okula gönderme söz konusu artık. Kimi zaman erkekler de gönderilmiyor, çobanlık yapıyor mesela. Cinsiyet oranlarına da baktığımızda birbirine yakın oranlar ortaya çıkıyor. Erişim modelleri artırıldığında velinin çocuğu okula göndermesinin daha da arttığını görüyoruz. (EE-2)

Beklenen etkiler büyük oranda gerçekleşmiş olmakla birlikte EE-2'ye göre, beklenmeyen bir etki olarak taşınmalı eğitim uygulamasından yararlanan öğrencilerin okuldaki ders dışı etkinliklere zaman zaman katılamaması söz konusudur.

Okul sonrasında destekleme ve yetiştirme kursları, sosyal ve sportif etkinlikler oluyor. Servis belli saatte gittiğinde gittiği için çocuklar bu etkinliklere katılamıyor. (EE-2)

Ara sonuç 1.2.3. Paydaşların Zorunlu Eğitime Erişim Hakkında Farkındalığının Artması. Zorunlu eğitimde okullaşma oranlarının artırılmasında kilit rolü olan paydaşlara yönelik bilgilendirme yapılarak farkındalığın artırılması uygulamalarına iki stratejik planda da yer verilmiştir. Katılımcılar bu stratejilerin ailelerde farkındalık oluşturarak önyargıların kırılmasına yönelik olduğunu ve sürekli yürütülen faaliyetlerle de gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bir uzman (EE-1) yürütülen faaliyetleri ve etkisini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Bence bu bilgilendirmeler kıymetli oldu ve eğitime ilişkin farkındalık oluşturdu. Bir devlet büyüğünün gelmesi, okul müdürünün gelmesi aileyi etkiliyor. Özellikle küçük yerlerde daha etkili oluyor. "Bir büyüğümüz gelmiş, il müdürümüz gelmiş. Çocuğumuzun okul kaydı ile ilgili bir şey anlatmış." İnanın çok sert kalıpları olan insanlar bile kalıplarını kırabiliyorlar. Ama bu bilgilendirmeyi bulduğumuz yere göre şekillendirmemiz lazım. (EE-1)

Bununla birlikte EE-2, okul kayıtları konusunda gözlenen etkininin okula devam konusunda gözlenmediğini görüşündedir.

Farkındalık oluştu, paydaşlarımız, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri zorunlu eğitime erişim konusunda farkında, çocuğun okula kaydı konusunda sıkıntı yok ama devamı konusunda sorun var. Ya da çocuk aday kayda düşüyor sistemde ama belki aday kayıttan sonra takibi konusunda sıkıntı yaşanabiliyor. (EE-2)

Ara sonuç 1.2.4. Kız Çocuklarının Zorunlu Eğitime Erişiminin Artması. Kız çocuklarının eğitime erişiminin artırılması her iki stratejik planda da yer almıştır. Bu stratejilerden beklenen sosyal etki kız çocukların okullaşma sorunlarının aşılmasıdır. Katılımcıların ortak görüşü bu kapsamdaki faaliyetlerin planlandığı gibi yürütüldüğü yönündedir. Böylelikle eğitime erişim konusunda toplumsal farkındalığın arttığını, kız

çocukların okullaşma sorunlarının aşıldığını hatta okullaşmada cinsiyet ayrımının kızlar lehine ilerlediğini bir uzman (EE-2) aşağıdaki gibi belirtmiştir:

İlkokulda ve ortaokulda cinsiyet ayrımı kızlar yönünde pozitif olarak ilerlemiş durumda. Burada Haydi Kızlar Okula Kampanyası'nın büyük etkisi var. Kampanyalar, televizyondaki reklamlar, ünlüler vb. bunların kullanımı halkı okula gönderme konusunda iten konular oldu. (EE-2)

Diğer bir uzman (EE-1) ise gelinen noktada 2019 sonrası dönemde cinsiyet özelinde erişim politikalarına ihtiyaç kalmadığını aşağıdaki gibi gerekçelendirmektedir:

Kız çocuklarımızın eğitime katılımı önemli ve kıymetli ama cinsiyet özelinde çalışmaların yapılmasını doğru bulmuyorum. Bazı illerde daha çok erkek çocuklar için bu tip çalışmalara ihtiyaç var. 16-17 yaşına gelen erkek çocuklar ailenin sorumluluğunu üstüne alabiliyor, okumaları zorlaşabiliyor bir kız çocuğuna göre. Başlangıçta proje ve protokollerin kızlara yönelmiş olmasını haklı buluyorum, Haydi Kızlar Okula Kampanyası kız çocuklarının okullaşma oranlarının düşüklüğüne göre yürütülmüş bir proje, 2019'a kadar doğru çalışmalar ama 2019'dan sonra artık cinsiyet özelinde kampanyaları doğru bulmuyorum. (EE-1)

Ara sonuç 1.2.5. Öğrencilerin İlgisi, Yetenek ve İsteklerine Göre Okullaşmaları.

Ortaöğretimde öğrencilerin ilgi, yetenek ve isteklerine göre okullaşma oranlarını artırmak için öngörülen okul türleri kontenjan dağılımının planlanması uygulaması 2015-2019 SP'de yer almıştır. 2010-2014 SP'de ise okul türleri ve programları arasında yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanması planlanmıştır. EE-1'e göre bu stratejilerin beklenen etkisi öncelikle öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre okullaşmaları olmakla birlikte mesleki ve teknik eğitime katılımlarının artması da beklenen bir etkidir. Ancak uygulamalardan beklenen etkinin istenilen düzeyde gözlenmediği belirtilebilir. Ortaöğretim içerisinde genel ortaöğretimin payının artması ve mesleki ve teknik eğitim almak isteyen öğrenci oranının azalmasını EE-1 aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Bir yerde bir kırılım yaşandı, çocuklar mesleki ve teknik eğitimden uzaklaştı. Mesleki ve teknik eğitim ile genel ortaöğretim arasında kontenjan dağılımı planlansa da sahada bunun karşılığı olmadı. Çocuklar mesleki ve teknik eğitime gitmek istemediler. (EE-1)

Bu durumun sonucu olarak EE-1'e göre, genel ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı diğer ortaöğretim okul türlerine göre yüksek seyretmektedir:

Şube başına düşen öğrenci sayısı 30 ve üzeri olan şube oranı göstergesi var, genel ortaöğretimde bu oran %60'ın üzerinde iken mesleki ve teknik eğitim ya da din öğretiminde çok daha düşük olduğunu görüyoruz. Buradan bile okul türleri kontenjan dağılımının sağlıklı yürümediği görülebilir. (EE-1)

Ara sonuç 1.2.6. Zorunlu Eğitimde Fiziki Kapasitenin Gelişmesi. Zorunlu eğitimde fiziki kapasitenin gelişmesine yönelik uygulamalar eğitim ortamları temasıyla

da bağlantılı olduğundan bu kısımda zorunlu eğitime erişime yönelik etkileri bağlamında incelenmiştir. Fiziki kapasitenin geliştirilmesinden beklenen ilk etki öğrencilerin evlerine en yakın okullarda eğitim görmesi ve ikili eğitim kapsamındaki öğrenci oranının azalmasıdır. Bunun sonucu olarak EE-2'nin de belirttiği gibi öğrencilerin günlük vakitlerini daha verimli kullanmaları mümkün olabilecektir:

İkili eğitimde şu oluyor. Çocuk sabah çok erken saatlerde okula gidiyor. Öğlenci olan çocuk da geç saatlerde akşam saat 7'de, 7:30'da eve dönüyor. Çocuk yoruluyor, ders çalışmaya çok vakti olmuyor. Bir diğer konu da sınıf mevcudunun çok kalabalık olması, derslik yapımı ile azaltılmaya çalışılıyor. (EE-2)

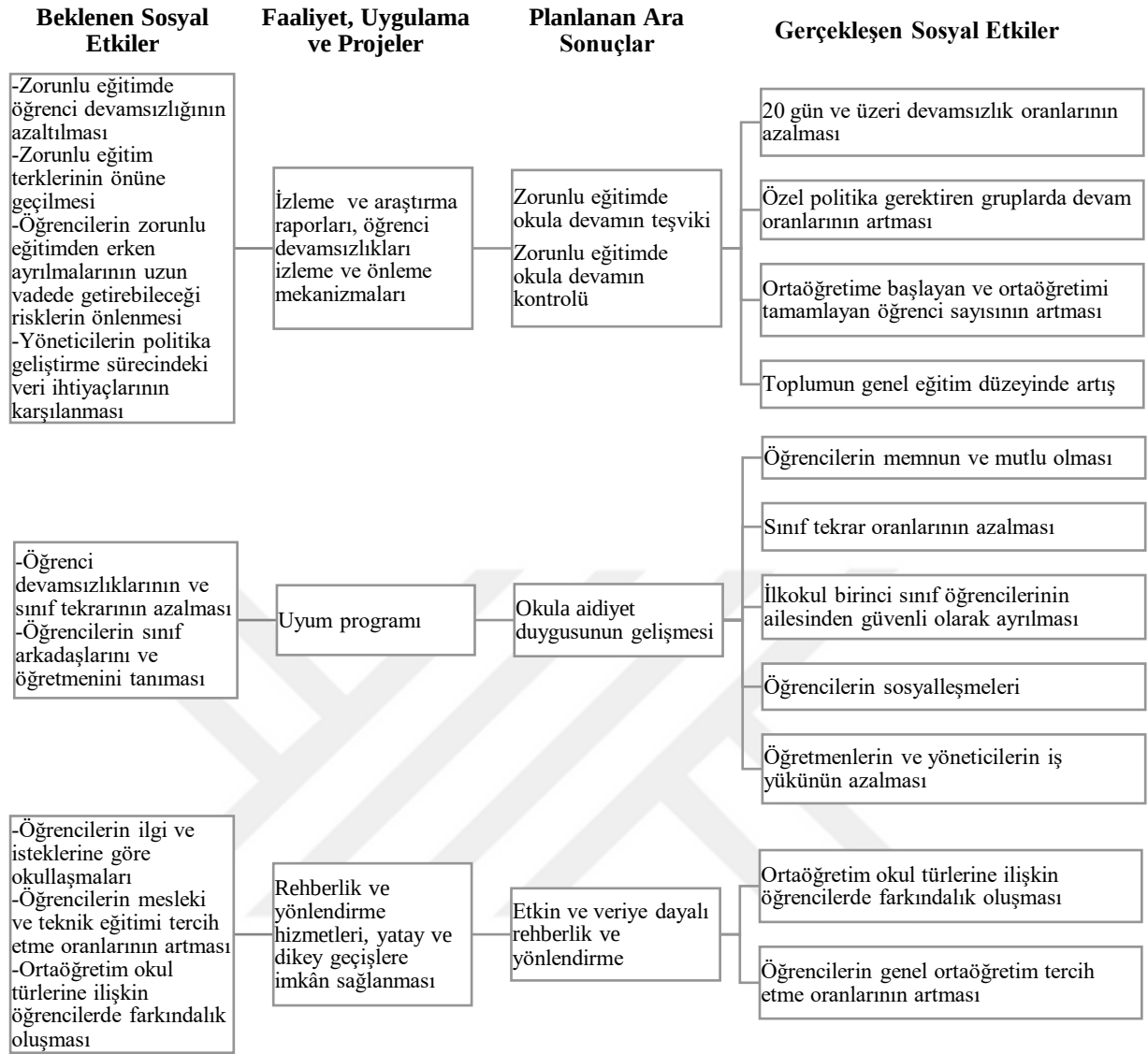
Katılımcılar zorunlu eğitimde fiziksel kapasitenin geliştirilmesine yönelik birçok uygulama yürütüldüğünü, bu konudaki gelişim alanının bölgesel ihtiyaçların karşılanması olduğunu belirtmektedir. Bir uzmanın (EE-1) ilgili görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ben yeteri kadar okul yapıldığını da düşünüyorum. Çok fazla okul yapılıyor ama özellikle büyükşehirlerde hızlı nüfus artışı var. Spesifik çözümler gerekli. Okul yapımının önemsendiğini, atıl binaların özellikle son dönemde depreme yönelik güçlendirme nedeniyle iller özelinde yapılan çalışmaların kıymetli olduğunu düşünüyorum. Gerekli müdahaleler var ama biraz daha bölgesel çalışılması gerekiyor. (EE-1)

EE-2 de benzer biçimde derslik yapımının bölgesel ihtiyaçlar, göç, nüfus artışı vb. eğilimler dikkate alınarak orta ve uzun vadeli olarak planlanması gerektiğini ifade etmektedir:

O bölgeye o lise yapıldığında 10 sene kullanılmayacaksa göz önüne almak gerekir. Osmanlı İmparatorluğu'nun 100 yıllık planlar yaptığı söylenir, biz onların torunları olduğumuz için planların dikkatli yapılması gerekir. Buraya bu bina yapılıyor çünkü ihtiyacımız var ya da şu anda yapılmıyor çünkü bakın belki çocuklar 4 yıl boyunca sınıflarda 31-32 kişi oturacak ama 4 yılın sonunda bu sayı 24-25'e düşecek. Bunu da talep edene açıklamak gerekiyor. Hayırseverler belli bir okul türünü yaptırmak istediğinde o bölgede başka bir okul türüne ihtiyaç olduğunun hayırsevere anlatılması gerekir. (EE-1)

Zorunlu Eğitimde Devam. Zorunlu eğitimde devam kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşlerinin içerik analizi Şekil-15'te özetlenmiştir.



Şekil 15. Zorunlu Eğitimde Devam Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 1.3.1. Zorunlu Eğitimde Okula Devamın Teşviki ve Kontrolü. Bu stratejiden beklenen başlıca etkiler zorunlu eğitimde öğrenci devamsızlığının azalması ve zorunlu eğitim terklerinin önüne geçilmesidir. Böylelikle bir uzmanın (EE-1) da belirttiği gibi öğrencilerin zorunlu eğitimden erken ayrılmalarının uzun vadede getirebileceği risklerin önlenmesi amaçlanmaktadır.

Okula çocuğu katıyorsun, 9. sınıfta okula kaydolun çocuk 12. sınıfta mezun olmuyorsa bu hem ekonomik hem de sosyal anlamda 10 yıl, 20 yıl sonrası için büyük sorunlar ortaya çıkarıyor. (EE-1)

Öğrenci devamsızlığına yönelik önleme mekanizmaları geliştirilmesi 2015-2019 SP'de yer almıştır. 2010-2014 SP'de de ortaöğretim temasında okul terklerinin/ilişği

kesilenlerin izlenmesi kapsamında stratejiler bulunmaktadır. Öğrenci devamsızlıkları izlenmesi ise yöneticilerin bu alanda politika geliştirme sürecindeki veri ihtiyaçlarının karşılanmasına yöneliktir. Bir uzman (EE-3) izleme çalışmalarına göre devamsızlığın başlıca sebebinin mevsimlik tarım işçisi çocuklar gibi özel politika gerektiren gruplar olduğunu aşağıda ifade etmiştir.

Devam oranlarının düşük olduğu illerde çalışmalar, araştırmalar yapılıyor, sebepleri araştırılıyor. Sebeplerin özel politika gerektiren gruplar olduğunu görüyoruz. Mevsimlik tarım işçisi, ekonomik sebepler gibi. Raporlara dayanarak bilgilendirme yapıp okullarda öğrencilerin takibi için farkındalık oluşturmaya çalışıyoruz. İzleme faaliyetleri politikaların geliştirilmesi için neye ihtiyaç duyduğumuzun belirlenmesi için önemli. (EE-3)

Türkiye genelinde tüm örgün eğitim okullarındaki öğrencilerin devam durumları e-okul sistemi üzerinden izlenmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre ilk derse girdiği hâlde sonraki bir veya daha fazla derse özürsüz olarak girmeyen öğrencinin durumu okul yönetimince velisine ivedilikle bildirilerek devamsızlığı yarım gün sayılmaktadır. Eğitim ve öğretim yılında özürsüz 20 gün devamsızlık yapan öğrencilerin sınıf geçmesi veya sınıf tekrarına, ikinci dönemin son haftasında şube öğretmenler kurulunca karar verilmektedir. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre ise devamsızlık yapan öğrencinin durumu posta, e-posta veya diğer iletişim araçlarıyla velisine bildirilmekte, varsa özür belgesini okul yönetimine teslim etmesi velisinden istenmektedir. Devamsızlık süresi özürsüz 10 günü, toplamda 30 günü aşan öğrenciler, ders puanları ne olursa olsun başarısız sayılarak durumları yazılı olarak velilerine bildirilmektedir. 2018 yılında yapılan düzenleme ile ortaöğretim okullarında takdir ve teşekkür belgesi alabilmek için azami 5 günlük özürsüz devamsızlık süresi şartı getirilmiştir.

Devamsızlık oranlarının yüksek olduğu iller ziyaret edilerek yöneticiler, öğretmenler ve velilerden devamsızlığın nedenlerine yönelik bilgiler toplanmaktadır. Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrenci Devamsızlıkların İzlenmesi Raporu, Anadolu imam hatip liselerinde devamsızlığın azaltılmasına yönelik hazırlanan Devamsızlık Eylem Planı gibi belgeler doğrultusunda çeşitli önleyici tedbirler alınmaya çalışılmaktadır (MEB, 2019c). Ancak katılımcılara göre bu konuda beklenen düzeyde ilerleme sağlanmasının önünde bazı engeller mevcuttur. Bir uzmana (EE-1) göre ortaöğretimdeki devamsızlığın en önemli sebeplerinden birinin temel eğitim kademesinde öğrencilerin devam alışkanlığını elde edememiş olmasıdır:

Ama ortaöğretimdeki devamsızlığın en önemli sebeplerinden biri, devamsızlık sorunu olan çocuklar için söylüyorum, çocuğun ilkokulda ve ortaokulda devam alışkanlığını elde edememiş olması. Bizim lisedeki durumumuz ilkokulda ve ortaokulda yok. (EE-1)

EE-2 ise bu alandaki araştırmaların niteliğini ve ilgililerin araştırmalardan yararlanma durumunu aşağıdaki gibi sorgulamıştır.

Maalesef lkemizde genel bir sıkıntı var: yüksek lisans, doktora, uzmanlık tezleri yazılıyor, araştırmalar yapılıyor. Bunlar kurumlarda ne kadar biliniyor? İlgililer ne kadar inceledi bunları? Düzenlemeler yapılırken bunlardan yeteri kadar yararlanılmıyor. Bir politika geliştirilirken öncesinde bunun etki analizinin yapılması gerekiyor. Ufak bir anket bile olabilir, konunun muhataplarına sorulabilir. (EE-2)

Katılımcılara göre bahsedilen sınırlayıcı unsurlara rağmen 2010 yılından itibaren yürütülen çalışmaların beklentilere uygun birtakım etkileri de gözlenmiştir. EE-3 devamsızlık nedenleriyle bağlantılı olarak özel politika gerektiren gruplara yönelik sağlanan desteklerle devam oranlarının arttığını belirtmiştir.

Özel politika gerektiren gruplarda destekleri artırdığımızda devam oranlarının arttığını görüyoruz. Çocuklar okula gelmediklerinde bu onların akademik başarısı gibi birçok hususu etkiliyor. (EE-3)

Bağlantılı olarak EE-1 20 gün ve üzeri devamsızlık oranlarında azalma görüldüğünü ifade etmiştir.

Yine de genel ortaöğretim göstergelerinden devamsızlık konusunda ilerleme sağlandığını düşünüyorum. 20 gün ve üzeri devamsızlıkta %40'lardan %30'lara gelen bir süreç var. Çok da kötü olduğumuzu düşünmüyorum. Gençlerde ağın getirmiş olduğu bilinçlenmenin de katkısı var. Yoksa sadece projelerle olduğunu düşünmüyorum. (EE-1)

Devamsızlık oranlarında azalma, ortaöğretime başlayan ve ortaöğretime tamamlayan ğrenci sayısının artmasını da sağlamış, bu da EE-1'e göre toplumun genel eğitim düzeyinde artışı beraberinde getirmiştir.

Liseye başlayan ve bitiren kişi sayıları arasında bir fark vardı. Bu farkın gün geçtikçe azaldığını düşünüyorum. Bu da devam oranlarının giderek arttığının bir göstergesidir diyebiliriz. (EE-1)

Ara sonuç 1.3.2. Okula Aidiyet Duygusunun Gelişmesi. Uyum programları 2015-2019 SP'de eğitim ve öğretime erişim temasında yer almış, 2010-2014 SP'de de ilköğretim temasında ilköğretime yeni başlayan öğrenciler için benzer biçimde yer bulmuştur. Ortaöğretime Uyum Programı 2017-2018 eğitim ve ğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. Program ile ortaöğretim hazırlık ve 9. sınıf ğrenci ve velilerinin öğrenim göreceklere okul hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamaları, okula aidiyet duygusunun geliştirilmesi, akademik başarılarının artırılması, devamsızlık, sınıf tekrarı ve örgün eğitim dışına çıkma oranlarının azaltılması amaçlanmıştır (MEB, 2017b). Katılımcıların uyum programının beklenen etkisine ilişkin görüşleri de benzerdir. Bir uzman (EE-1) beklenen etkileri aşağıdaki gibi özetlemiştir.

Çocuğun okulu tanınması, ortaöğretim sürecini tanınması, okul atmosferini tanınması, zaman içerisinde oluşabilecek devamsızlık ve sınıf tekrarı gibi sorunların azalması, bu oranların düşmesi bekleniyordu. (EE-1)

Diğer bir uzman (EE-2) bu kapsamda öğrencilerin sınıf arkadaşlarını ve öğretmenini tanınmasının beklendiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Çocuğun öncelikle okul öncesinde, ilköğretim birinci sınıfta ve ortaokulda beşinci sınıfta, yani kademelere başladığında, okula başlamadan önceki bir hafta, üst sınıflardan ayrı olarak sınıf arkadaşlarına ve öğretmene adapte olması, onları tanınması beklendi. (EE-2)

Katılımcılar gerçekleştirilen uygulamaların sonucunda beklenen etkinin genel olarak gerçekleştirildiği görüşündedir. EE-1 öğrencilerin memnun ve mutlu olduğuna dair dönütler aldıklarını belirtmiştir. EE-2 ise ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinden güvenli olarak ayrıldıklarını belirtmiştir.

Çocuklarda veliden ayrılamama durumu çok görülüyor. Yabancı bir ortama girdiği için çocukta bir yadırgama durumu oluyor. Kendisinden yaşça büyük çocuklar olmadan okulda bulunup ortama adapte olduğunda ders yılı başında adaptasyonu artıyor. Anne ve babadan daha rahat ayrılabilir, öğretmen daha rahat ders işliyor. Uyum programı ile ilgili güzel dönütler alıyoruz. (EE-2)

EE-2 yöneticilerin göçle gelen öğrencilerle birlikte uyum programına ihtiyaç duyduklarını ve programın öğrencilerin sosyalleşmelerini sağladığını aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Suriyeli öğrencilerin de gelmesiyle birlikte özellikle şu dönemde uyum programı önemli. Yöneticilerden aldığımız dönütlerde uyuma ihtiyaç duyduklarını belirtiyorlar. Çocukların okula alışmasını, korkularını yenmesini sağlıyor, okula bağlanmasını sağlıyor. Suriyeli öğrenciler de dil de işin içine giriyor. (EE-2)

EE-2 ayrıca güvenli ayrılmanın da etkisiyle öğretmenlerin ve yöneticilerin iş yükünün azaldığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin akranlarıyla eğitim süreci başlamadan tanışmaları öğretmenleri ve yöneticileri de rahatlatıyor. Velilerin de bilgilendirilmelerini ve bu süreci sahiplenmelerini sağlıyor. (EE-2)

EE-1 ise ortaöğretimin ilk yılında sınıf tekrar oranlarının azaldığının gözlemlendiğini belirtmiştir.

9. sınıfta liseyi tanıma, lise öğrencisi olma bilinci uyum programıyla sağlandıysa sınıf tekrarı oranı azalmalıydı. Azaldığını da biliyorum. (EE-1)

Ara sonuç 1.3.3. Etkin ve Veriye Dayalı Rehberlik ve Yönlendirme. 2010-2014 SP'de genel ortaöğretim temasında, devam ve tamamlama oranlarını artırmak için, ortaöğretime ve üniversiteye girişte etkin bir rehberlik ve veriye dayalı yönlendirmenin yapılmasına ve ortaöğretimde yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanmasına yönelik stratejiler bulunmaktadır. Ortaöğretim okul türlerine ilişkin öğrencilerde farkındalık

oluşması bu stratejilerin beklenen ilk sosyal etkisi olarak belirtilebilir. Bir uzman (EE-2) farkındalık faaliyetlerinin önemini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Çocuğun güzel sanatlar dalında yeteneği var ama böyle bir lise olduğundan haberi olmayabiliyor. Onlarda böyle bir bilinç oluşturmak istendi. Herkes popüler liseleri, fen liseleri ya da Anadolu liselerini biliyor. Ama bir spor lisesinin ya da bir tematik mesleki ve teknik Anadolu lisesinin varlığından haberdar olmayabiliyor. (EE-2)

Farkındalık çalışmalarının sonucunda ise diğer bir uzmanın (EE-3) belirttiği gibi ilgi ve isteklerine göre okullaşmaları ve öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimi tercih etme oranlarının artması beklenmektedir:

Velilerin bakış açısı çocukların en başarılı ne ise oraya gitmesi yönünde. Ama bizim amacımız çocuğun gelişimine bakarak güçlü olduğu yönlere bakalım, ona göre yönlendirme yapalım. (EE-3)

EE-1 rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin kısmen planlandığı biçimde yürütüldüğünü, rehber öğretmenlerinin istihdamı ve rehberlik sınıflarının oluşturulmasının sağlandığını belirtmiştir.

Bunlar çok önemli ve içi dolu kavramlar. Rehber öğretmenlerinin istihdamı ve rehberlik sınıflarının oluşturulması konularında epey bir yol kat edildiğini düşünüyorum. (EE-1)

EE-2 de ortaöğretim okul türlerine ilişkin öğrencilerde farkındalığın eskisine göre arttığını ifade etmiştir:

Çocuğun güzel sanatlar dalında yeteneği var ama böyle bir lise olduğundan haberi olmayabiliyor. Herkes popüler liseleri, fen liseleri ya da Anadolu liselerini biliyor. Ama bir spor lisesinin ya da bir tematik mesleki ve teknik Anadolu lisesinin varlığından haberdar olmayabiliyor. Çocuklara bu okulların da olduğunu göstermek adına etkili oldu. (EE-2)

Bununla birlikte EE-1 öğrencilerin genel ortaöğretim tercih etme oranlarının arttığı dikkate alındığında, etkin ve veriye dayalı bir rehberlik ve yönlendirme sonucuna yeterince ulaşamadığı görüşündedir:

Ama bunun etkisi yeterince incelenmedi. Okul türü kontenjan dağılımındaki makaslar istediğimiz yönde ilerlemiyorsa o zaman etkin ve veriye dayalı bir rehberlik ve yönlendirme yaptığımızı düşünemeyiz. (EE-1)

Sonuç ve Etki Göstergeleri

Katılımcılara eğitim strateji belgelerinde yer alan uygulamaların beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilerine ilişkin görüşlerinin yanında sosyal etkinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir modelin oluşturulmasına katkı sağlamak amacıyla ayrıca “Gözlenen hangi sonuçlar/değişimler daha faydalıdır? Gözlenen bu etkilerin hangileri; yönetsel karar almada en iyi bilgiyi sağlayacak özelliktedir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmelerin bu soruya dayalı olarak gerçekleştirilen kısmından elde

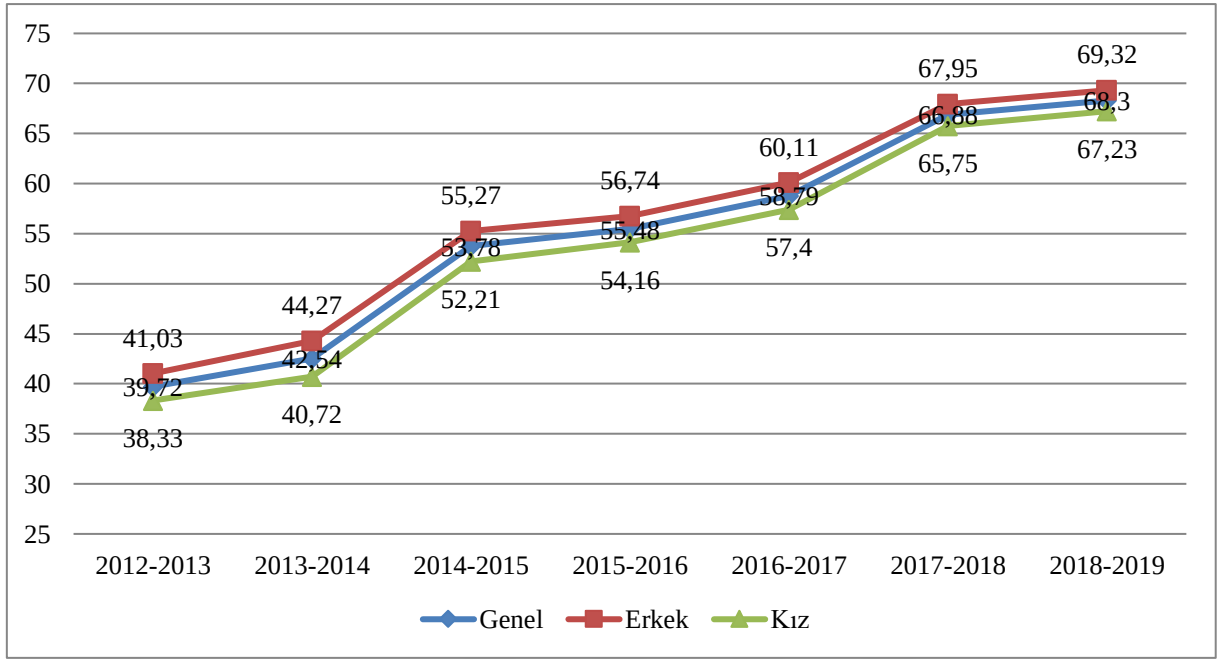
edilen görüşlerin analiziyle ilgili ara sonuçlarda sosyal etkinin değerlendirmesinde bilgi sağlayacak göstergeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu göstergelerden MEB, TÜİK ve OECD gibi kuruluşlarca yayımlanmış verisi bulunanlar araştırmanın diğer bulguları ile birlikte değerlendirilmiştir. Tablo-6’da örgün eğitime erişim temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler sunulmuştur.

Tablo 1

Örgün Eğitime Erişim Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
1.1.1	Okul öncesinde kayıt ve devam oranları Açılan modellerde bu modellere erişen öğrenci sayısı
1.1.2	Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının değişimi
1.1.3	Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının değişimi Çalışmayan annelerin çocuklarının okullaşma oranları
1.2.1	İllerin nüfus büyüklüğüne ve yoğunluğuna göre ayrı göstergeler üretilmesi Okul kayıt bölgelerindeki çocukların kendi bölgelerindeki okullara devam etme oranı
1.2.2	Dezavantajlı bölgelerdeki pansiyon doluluk oranları Cinsiyet oranı Yatılılık uygulamalarının okullaşmaya bölgesel olarak etkisi
1.2.3	Bilgilendirme faaliyetlerinin okullaşma oranlarına bölgesel etkileri
1.2.4	Bölgesel okullaşma oranları
1.2.5	Genel ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim ve din öğretiminin ortaöğretim içerisindeki payları
1.2.6	İki eğitim kapsamındaki öğrenci oranı Sınıf mevcutları
1.3.1	Ortaöğretime başlayan ve ortaöğretimi tamamlayan öğrenci sayısı Dezavantajlı gruplar bazında devamsızlık nedenleri
1.3.2	9. sınıf tekrar oranları Uyum programından memnuniyet düzeyi
1.3.3	Üniversiteye yerleşen öğrencilerin birinci yıllarında memnuniyet oranları ya da tekrar üniversite sınavlarına girme oranları Öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretimdeki başarılarının karşılaştırılması

Tablo-6 incelendiğinde okullaşma oranının birçok ara sonucun sosyal etkisini değerlendirmek için önerilen önemli bir gösterge olduğu belirtilebilir. Tabloda yer alan göstergelerden bir kısmına ilişkin veriler çeşitli kaynaklardan derlenerek aşağıda sunulmuştur. Okul öncesi eğitime erişim temasındaki uygulamaların başlıca ve hali hazırda ölçülen etkisi olarak katılımcılarca belirtilen okul öncesi eğitime erişim oranı Şekil-16’da genel olarak ve cinsiyet bazında sunulmuştur.



Şekil 16. Okul Öncesi Eğitimde Net Okullaşma Oranları (5 yaş) (2013-2019)

Kaynak. MEB, 2010a; MEB, 2011; MEB, 2012a; MEB, 2013a; MEB, 2014a; MEB, 2015a; MEB, 2016a; MEB, 2017a; MEB, 2018a; MEB, 2019a.

5 yaş okul öncesi eğitime erişim oranı her yıl artarak 2013 yılında %39,72 iken 28,58 puanlık bir artışla 2019 yılında %68,30'a yükselmiştir. Ortalama artış hızı %4,76'dır. Kız çocuklarının okullaşma oranları tüm yıllarda erkek çocuklardan düşüktür. 2013 yılında kız çocuklarının 5 yaş okul öncesi okullaşma oranı erkek çocuklardan 2,7 puan düşük iken 2019 yılında 2,09 puana düşmüştür.

Katılımcılara göre eğitim ve öğretime erişim temasındaki uygulamaların etkisinin gözleneceği başlıca gösterge, ilgili yaş gruplarındaki öğrencilerin okullaşmalarıdır. Buradan hareketle 6-9 yaş, 10-13 yaş ve 14-17 yaş net okullaşma oranlarını incelemek gerekmektedir. 2012-2019 dönemi 6-9 yaş net okullaşma oranları (%) Tablo-7'de sunulmuştur.

Tablo 2

6-9 Yaş Net Okullaşma Oranları (%) (2012-2019)

Eğitim ve Öğretim Yılı	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Genel	98,81	98,13	98,35	98,28	97,96
Erkek	98,72	98,08	98,28	98,21	97,88
Kadın	98,90	98,19	98,42	98,36	98,05

Kaynak. MEB, 2020a.

Tablo-7 incelendiğinde 6-9 yaş net okullaşma oranlarının %100'e oldukça yakın bir değerde, erkek ve kadın okullaşma oranlarının ise birbirine oldukça yakın seyrettiği görülmektedir. 2012-2019 dönemi 10-13 yaş net okullaşma oranları (%) Tablo-8'de sunulmuştur.

Tablo 3

10-13 Yaş Net Okullaşma Oranları (%) (2012-2019)

Eğitim ve Öğretim Yılı	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Genel	99,05	99,23	98,62	98,64	98,64
Erkek	99,11	99,33	98,71	98,71	98,70
Kadın	98,98	99,12	98,53	98,57	98,58

Kaynak. MEB, 2020a.

10-13 yaş net okullaşma oranları %100'e oldukça yakın bir değerde gerçekleşirken erkek ve kadın okullaşma oranları birbirine oldukça yakın seyretmiştir. 2009-2019 dönemi 14-17 yaş net okullaşma oranları Tablo-9'da sunulmuştur.

Tablo 4

14-17 Yaş Net Okullaşma Oranları (2009-2019)

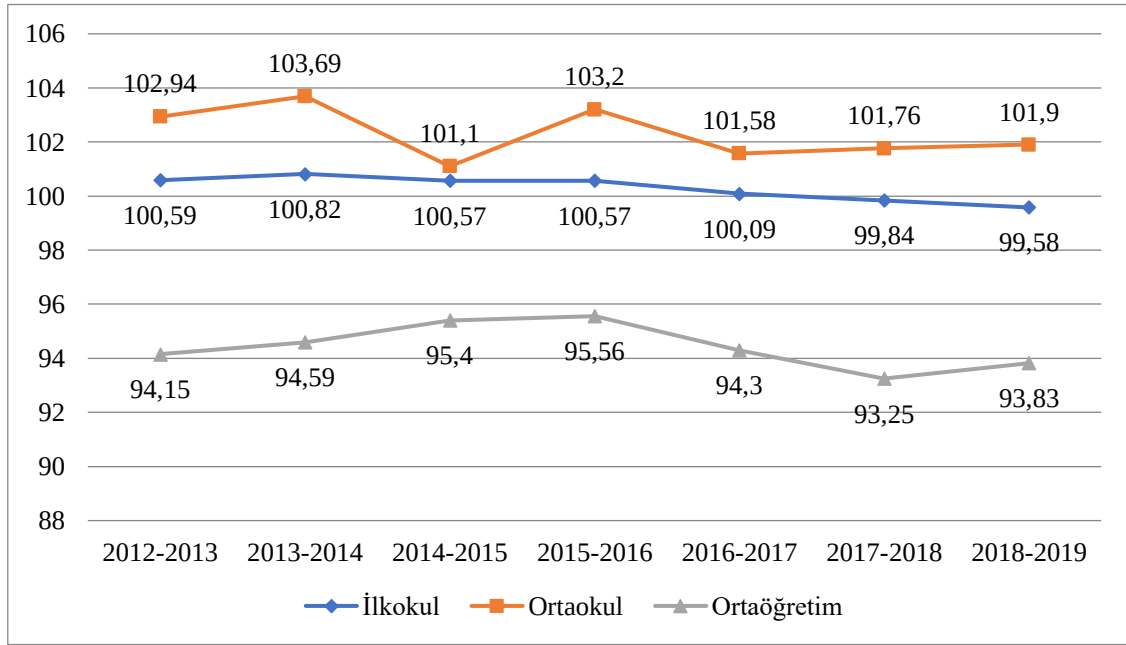
Eğitim ve Öğretim Yılı	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Genel	85,31	87,43	87,64	88,22	89,19
Erkek	85,14	87,85	88,10	88,88	89,71
Kadın	85,49	86,99	87,15	87,52	88,65

Kaynak. MEB, 2020a.

Ortaöğretim net okullaşma oranları istikrarlı biçimde artış göstermiştir. 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında %64,95 olan ortaöğretim net okullaşma oranı (MEB, 2012a) 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında %84,2'ye yükselmiştir (MEB, 2020a). 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmesinin bu artışta etkisi olduğu söylenebilir. Aynı dönemde, kadın ve erkek okullaşma oranları arasında %5'e yakın olan fark (MEB, 2012a) büyük ölçüde kapanarak %1'in altına inmiştir (MEB, 2020a). Tablo-9'dan görüldüğü gibi 14-17 yaş grubu net okullaşma oranı da düzenli olarak artmıştır.

Katılımcıların da belirttiği gibi kız çocuklarının eğitime erişimi konusundaki uygulamaların etkilerini değerlendirebilmek için cinsiyet oranı göstergesinin yıllar içerisindeki değişimi incelenebilir. Cinsiyet oranı, kız çocuk brüt okullaşma oranının

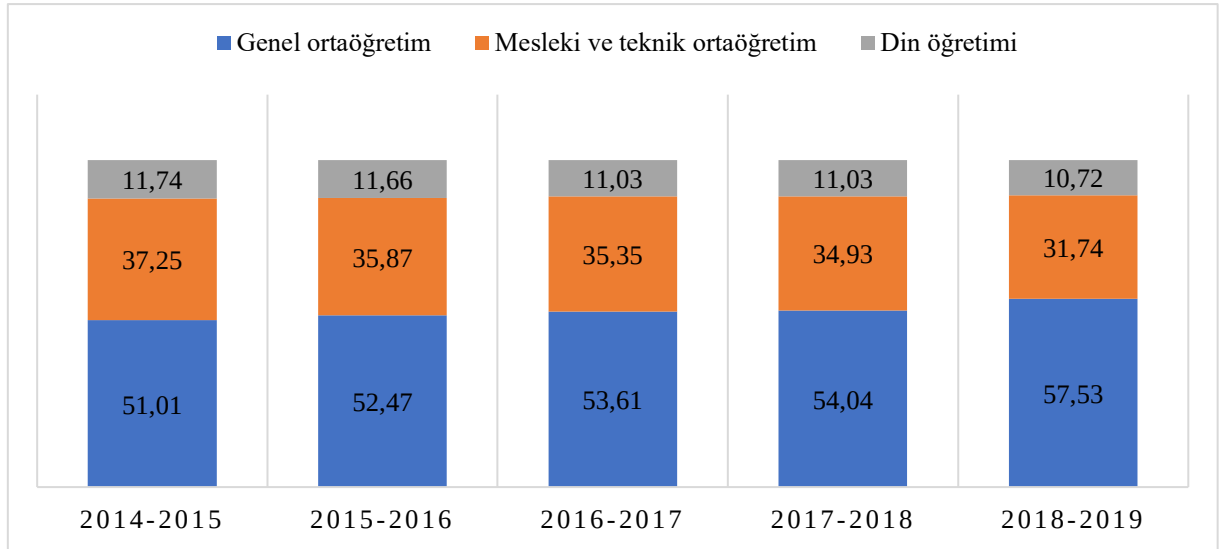
erkek çocuk brüt okullaşma oranına olan oranıdır. 2012-2019 döneminde cinsiyet oranlarının değişimi Şekil-17’de sunulmuştur.



Şekil 17. Cinsiyet Oranları (2012-2019)

Kaynak. MEB, 2019a.

Şekil-17’ye göre ilkökul ve ortaokul kademesindeki cinsiyet oranları 2012-2019 döneminde önemli ölçüde değişmemiş olup kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerin okullaşma oranlarından genellikle yüksek seyrettiği görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde de cinsiyet oranı önemli ölçüde değişmemiş olmakla birlikte kız öğrencilerin okullaşma oranının erkek öğrencilerden düşük olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak ortaöğretim erişim stratejilerinin bir sonucu olarak sayılabilecek genel, mesleki teknik ve din öğretimi öğrenci sayılarının toplam içindeki oranlarının değişimi Şekil-18’de sunulmuştur.



Şekil 18. Genel, Mesleki Teknik ve Din Öğretimi Öğrenci Sayılarının Toplam İçindeki Oranları (2014-2019)

Kaynak. MEB, 2016a; MEB, 2017a; MEB, 2018a ve MEB, 2019a.

Not. 2010-2014 verileri ilgili kaynaklarda yer almamaktadır.

Şekil-18 incelendiğinde ortaöğretim içerisinde genel ortaöğretim öğrencilerinin oranının artmakta olduğu diğer okul türleri öğrenci oranlarının ise azalmakta olduğu görülmektedir. 2014-2019 döneminde genel ortaöğretimin ortaöğretim içerisindeki payı %6,52 artarken, mesleki ve teknik eğitimin payı %5,51 oranında azalmıştır. Zorunlu eğitime devam ve tamamlama konusundaki stratejilerin sonucu sayılabilecek örgün eğitimde 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (%) göstergesinin 2014-2018 dönemindeki durumu Tablo-10'da sunulmuştur.

Tablo 5

Örgün Eğitimde 20 Gün ve Üzeri Devamsız Öğrenci Oranı (%)

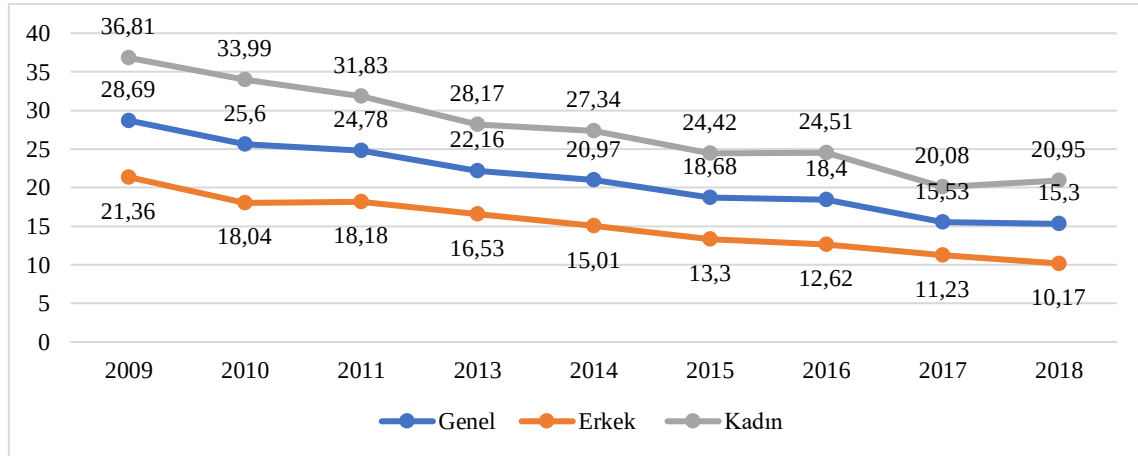
Okul türü	2014	2015	2016	2017	2018
İlkokul	14,80	5,57	5,04	6,21	5,67
Ortaokul (Temel eğitim)	35,00	12,22	10,94	10,64	9,98
İmam-Hatip Ortaokulları	-	7,86	5,86	5,80	8,86
Genel ortaöğretim	40,20	42,36	28,74	29,95	-
Mesleki ve teknik ortaöğretim	-	46,25	39,94	39,81	44,00
Anadolu İmam-Hatip Liseleri	8,80	41,17	38,95	32,20	36,00

Kaynak. MEB, 2015b; MEB, 2016c; MEB, 2017c; MEB, 2018c ve MEB, 2019c.

Tablo-10 incelendiğinde özellikle ortaöğretim kademesinde devamsızlık oranlarının yüksekliği göze çapmaktadır. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile Anadolu imam-hatip liselerinde 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranlarının dönem dönem %40'ın üzerine çıktığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokullarda 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranları ortaöğretim kademesine göre daha düşük seyretmektedir. İlkokullarda 2014 yılında %14,80 olan oran, 2018 yılında %5,67'ye düşmüştür. Ortaokullardaki devamsızlık ise 2015-2018 yıllarında yaklaşık olarak %10 dolayında gerçekleşmiştir.

Devamsızlık oranlarının ülke geneline dağılımına bakıldığında ise devamsızlık oranları yüksek illerin Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yoğunlaştığı söylenebilir. MEB (2019) verilerine göre, ilkokul ve ortaokullarda, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında devamsızlığın yüksek olduğu 10 il Ağrı, Bitlis, Edirne, Şırnak, Iğdır, Mardin, Muş, Siirt, Şanlıurfa ve Van'dır.

Zorunlu eğitime erişim, devam ve tamamlama kapsamındaki uygulamaların sonuçları hakkında incelenebilecek göstergelerden biri OECD tarafından derlenen “15-19 Yaş Grubundaki Gençlerden Okulda Veya Çalışma Hayatında Olmayanların Oranı” göstergesidir. Bu gösterge ilgili yaş grubunda olan gençlerden eğitim ve öğretime devam etmeyen ancak bir işte de çalışmayanların oranını ifade etmektedir. Değişik yaş gruplarına ait gösterge değerleri mevcut olmakla birlikte araştırmanın süre yönünden kapsamı dikkate alınarak 15-19 yaş grubuna ait göstergenin verilmesi uygun görülmüştür.



Şekil 19. 15-19 Yaş Grubundaki Gençlerden Okulda veya Çalışma Hayatında Olmayanların Oranı (2019-2018)

Kaynak. OECD, 2020.

Not. 2012 yılına ait veri, veri tabanında olmadığı için grafiğe dâhil edilememiştir.

Şekil-19 incelendiğinde 15-19 yaş grubundaki gençlerden okulda veya çalışma hayatında olmayanların oranının hızlı biçimde düştüğü görülmektedir. Kadınlara ait gösterge değeri erkeklerden yüksek olmakla birlikte yıllar içerisinde aradaki fark azalmıştır. 2009 yılında kadınlara ait gösterge değeri erkeklerden 15,15 puan yukarıda iken 2018’e gelindiğinde aradaki fark 10,78 puana düşmüştür. Bu göstergedeki OECD ortalaması 2009 yılında %8,47 iken 2018 yılında %6,46’ya düşmüştür. Türkiye’ye ait değerin OECD geneline göre oldukça hızlı iyileşme gösterdiği görülmekle birlikte hala OECD ortalamasının gerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Nicel Araştırma Bulguları

Bu kısımda araştırmanın alt amaçları doğrultusunda “4. 2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinde planlanan amaç, hedef, strateji ve faaliyetlerin gerçekleşen sosyal etkilerine ilişkin ilgili paydaşların görüşleri nelerdir?” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Anketi kullanılarak toplanan il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcıların görüşleri sunulmuştur.

Tablo 6

Okul Öncesi Eğitime Erişimin Artması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.1.1	- Gezici öğretmen modeli, taşıma merkezi ana sınıfı - Şartlı eğitim yardımı, kırtasiye gibi yardımlar	Okul öncesi eğitime erişimde hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi	2	1,9	11	10,2	47	43,5	40	37,0	8	7,4	3,38
1.1.2	- Anaokulu yapımı ve donatımı - Atıl binaların kullanımı	Okul öncesi eğitime erişim için gerekli fiziki kapasitenin geliştirilmesi	3	2,8	6	5,6	30	27,8	54	50,0	15	13,9	3,67
1.1.3	Paydaşlara bilgilendirme faaliyetleri	Paydaşların okul öncesi eğitime erişim hakkında farkındalığının artması	1	,9	12	11,1	30	27,8	47	43,5	18	16,7	3,64

Tablo-11’den anlaşılacağı üzere katılımcılar okul öncesi eğitime erişimin artması kapsamındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuca etkisinin büyük olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların %63,9’u anaokulu yapımı ve donatımı ile atıl binaların kullanımının okul öncesi eğitime erişim için gerekli fiziki kapasitenin geliştirilmesine büyük ya da çok büyük oranda etkisi olduğu görüşündedir. Tokat ilindeki zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasını değerlendiren Kundakçı’ya göre (2013) okul öncesi eğitimde fiziksel kapasitenin okul öncesi eğitimden beklenen sonuçlara ulaşmak için en önemli bileşenlerden biridir. Tablo-11’deki bulgulara benzer biçimde olarak Kundakçı (2013) da velilerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme konusunda farkındalık sahibi olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 12

Zorunlu Eğitime Erişimin Artması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.2.1	- e-okul uygulaması - Adrese dayalı kayıt	Zorunlu eğitime erişim sürecinde kayıtların sistem üzerinden yapılması	1	,9	5	4,6	21	19,4	51	47,2	29	26,9	3,95
1.2.2		Zorunlu eğitime erişim sürecinde kayıtların sistem üzerinden izlenmesi	1	,9	7	6,5	19	17,6	47	43,5	34	31,5	3,98
1.2.3	- Yatılılık, bursluluk - Taşımalı eğitim, ücretsiz öğle yemeği - Şartlı eğitim yardımı, ücretsiz ders kitabı, kırtasiye gibi yardımlar	Zorunlu eğitime erişimde fırsat ve imkân eşitliğinin gelişmesi	0	0	10	9,3	26	24,1	45	41,7	27	25,0	3,83
1.2.4	Paydaşlara bilgilendirme yapılması	Paydaşların zorunlu eğitime erişim hakkında farkındalığının artması			13	12,0	37	34,3	42	38,9	16	14,8	3,56

(Devam ediyor)

Tablo 12 (Devam)

Zorunlu Eğitime Erişimin Artması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.2.5	- Proje ve protokoller - Haydi Kızlar Okula Kampanyası	Kızların zorunlu eğitime erişiminin artması	1	,9	10	9,3	27	25,0	53	49,1	17	15,7	3,69
1.2.6	- Okul türleri kontenjan dağılımının planlanması - Yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanması	Öğrencilerin ilgi, yetenek ve isteklerine göre okullaşmaları	4	3,7	17	15,7	44	40,7	35	32,4	7	6,5	3,22
1.2.7	Okul yapımı ve donatımı, atıl binaların kullanımı	Zorunlu eğitimde fiziki kapasitenin gelişmesi	1	,9	7	6,5	31	28,7	50	46,3	19	17,6	3,73

Öğrencilerin ilgi, yetenek ve isteklerine göre okullaşmaları dışındaki tüm ara sonuçlarda katılımcılar faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisinin büyük olduğu görüşündedir. Katılımcılara göre en büyük etkinin e-okul uygulaması ve adrese dayalı kayıt uygulaması ile zorunlu eğitime erişim sürecinde kayıtların sistem üzerinden yapılması ve izlenmesi ara sonucunda olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %74'ü bu faaliyetlerin ara sonuç 1.2.1 ve 1.2.2'nin gerçekleşmesine büyük ya da çok büyük düzeyde etki ettiğini düşünmektedir.

Katılımcıların yaklaşık %60'ı ilgili faaliyetlerin öğrencilerin ilgi, yetenek ve isteklerine göre okullaşmalarına orta ya da daha alt düzeyde etki ettiği görüşündedir. Şekil-18 ortaöğretim içerisinde genel ortaöğretimin payının artmakta, diğer okul türlerinin, özellikle mesleki ve teknik eğitimin payının azalmakta olduğunu göstermektedir. Demir (2017) 8. sınıf öğrencilerinin mesleki ve teknik eğitim algılarını incelediği araştırmasında öğrencilerin %22'sinin mesleki eğitimin başarılı öğrencilerce tercih edildiği algısına sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %44'ü mesleki ve teknik Anadolu liselerinin tanıtımlarının yeterli olduğunu düşünmektedirler. Demir'e (2017) göre okullarda gerçekleştirilen rehberlik etkinliklerinde sorunlar bulunmaktadır.

Tablo 13

Zorunlu Eğitimde Devamsızlığın ve Okul Terklerinin Azalması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x _i
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.3.1	• İzleme ve araştırma raporları	Zorunlu eğitimde okula devamın teşviki			16	14,8	45	41,7	36	33,3	11	10,2	3,39
1.3.2	• Öğrenci devamsızlıkları izleme ve önleme mekanizmaları	Zorunlu eğitimde okula devamın kontrolü	1	,9	15	13,9	37	34,3	40	37,0	15	13,9	3,49
1.3.3	• Uyum programı	Okula aidiyet duygusunun gelişmesi	4	3,7	21	19,4	35	32,4	34	31,5	14	13,0	3,30
1.3.4	• Rehberlik ve yönlendirme hizmetleri • Yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanması	Etkin ve veriye dayalı rehberlik ve yönlendirme	2	1,9	15	13,9	45	41,7	32	29,6	14	13,0	3,37

Katılımcıların sonuç 1.3'teki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisinin örgün eğitime erişim temasındaki diğer sonuçlardaki faaliyetlerin ilgili ara sonuçlara etkisine göre daha düşük olduğu görüşünde olduğu söylenebilir. Faaliyetlerin ara sonuçlara etkisine yönelik görüşlerin ortalama puanları birbirine oldukça yakın olmakla birlikte zorunlu eğitimde okula devamın kontrolü dışındaki ara sonuçlara etkisinin orta düzeyde olduğu görüşünün hâkim olduğu söylenebilir. Önder'e (2017) göre öğrenci devamsızlığını azaltmak için okullarda birçok farklı strateji uygulanmakla bu stratejiler paydaşlarca yeterince etkili bulunmamaktadır. Okulların cazibe merkezi haline getirilmesi, öğretim programlarının sadeleştirilmesi ve merkezi sınavlar ile uyumunun artırılması gibi devamsızlık nedenlerini ortadan kaldıracak daha bütüncül ve geniş toplumsal katılıma dayanan stratejilere ihtiyaç olduğunu ifade edilmiştir.

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

Bu kısımda araştırmanın son alt amacı olan “*Nitel bulgular nicel bulguların açıklanmasına ne şekilde yardımcı olmaktadır?*” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Nitel

ve nicel olarak analiz edilen katılımcı görüşleri ile sonuç ve etki göstergelerinden elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

Okul öncesi eğitime erişimin artması sonucu kapsamındaki sosyal etkilere ilişkin nitel ve nicel katılımcı görüşlerinin ve gösterge gerçekleşme verilerinin benzer olduğu belirtilebilir. Gerçekleştirilen faaliyetlerle okul öncesine erişim olanaklarının eskisine göre önemli oranda geliştiği söylenebilir. MEB merkez birimlerinden görüşü alınan uzmanlar ile il MEM personelinin özellikle fiziksel kapasitenin artırılmasına yönelik görüşleri aynı doğrultudadır. Okul öncesi eğitime erişim oranlarının değişimi de bu görüşleri desteklemektedir.

Zorunlu eğitime erişimin artması sonucunda kayıtların sistem üzerinden yapılması ve izlenmesi, fırsat ve imkân eşitliğinin gelişmesi ara sonuçlarında nitel ve nicel katılımcı görüşleri benzerlik taşımaktadır. Ancak kız çocuklarının okullaşması konusundaki bulguların bir miktar farklılaştığı söylenebilir. Uzman görüşleri ve kız çocuklarının okullaşmasına yönelik gösterge verileri benzerlik göstermekte olup gerçekleştirilen faaliyetlerle kız çocuklarının okullaşması kapsamındaki beklenen sosyal etkilerin gerçekleştiği yönündedir. 2012-2019 yıllarında kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranlarının ilkökul ve ortaokulda birbirine oldukça yakın seyretmesi, ortaöğretim kademesinde ise belirgin biçimde erkek öğrencilerden fazla olması durumunun il MEM personelinin görüşünde etkili olması muhtemeldir.

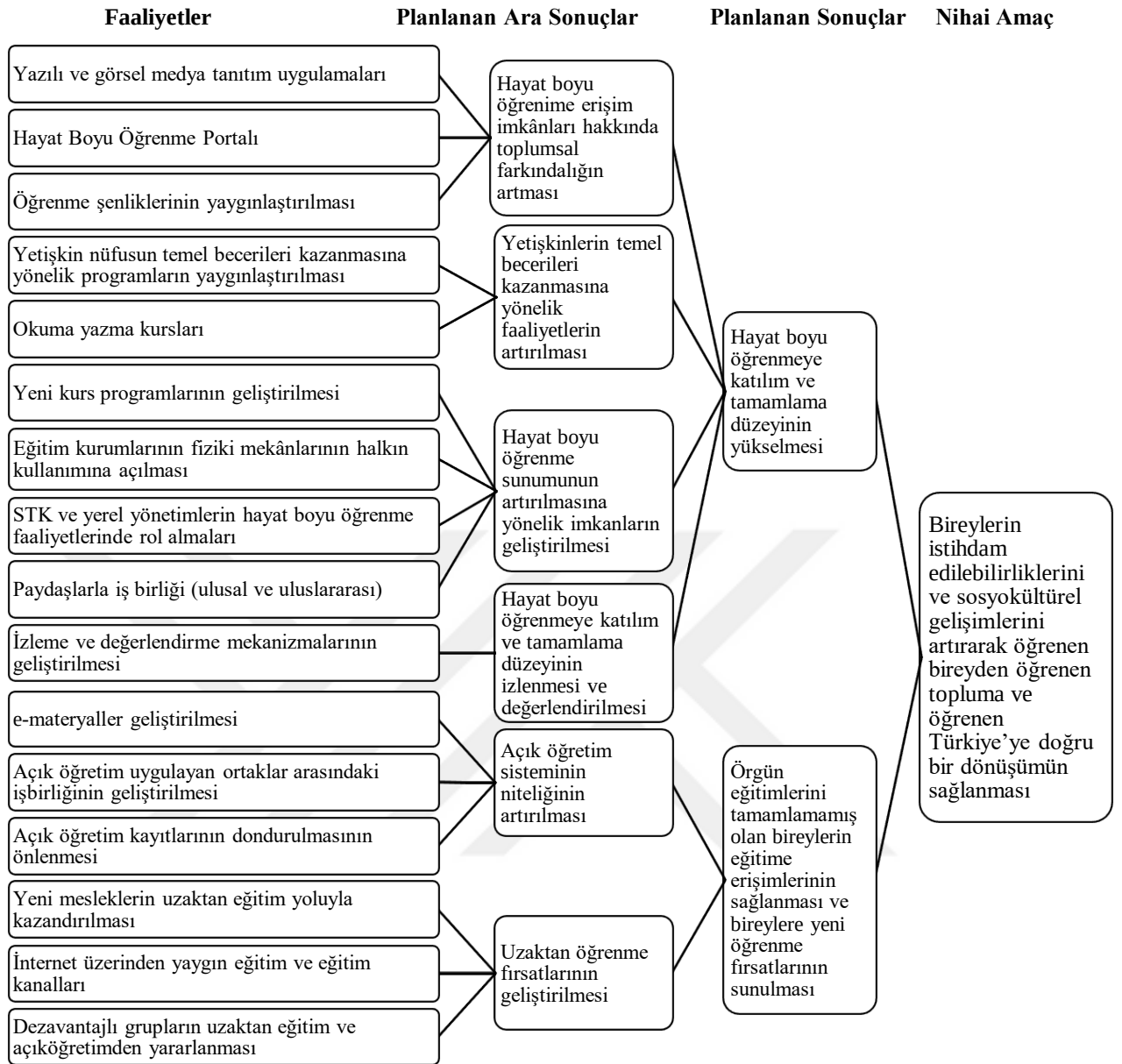
Gösterge verileri ve il MEM personelinin görüşleri, zorunlu eğitimde devamsızlık kategorisinde, örgün eğitime erişim temasındaki diğer sonuçlara göre beklenen etkilerin daha düşük düzeyde gerçekleştiği yönünde birbirini desteklemektedir. Gerçekleştirilen görüşmelerde de dile getirilen bu durumun nedeni olarak öncelikle sosyoekonomik koşulların belirleyiciliği belirtilebilir. Uzmanlar devamsızlığın özel politika gerektiren gruplarda diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu, bu gruplara yönelik politikalarla devamsızlığın azaldığı görüşündedir. Uzman görüşleri dikkate alındığında devamsızlığın azaltılması kapsamındaki beklenen etkilerin istenilen düzeyde gerçekleşmemesinin diğer başlıca nedenleri ise bu konudaki araştırma raporlarının niteliği ve raporlardan yararlanma durumu ile veriye dayalı yönlendirme olarak belirtilebilir.

Tema 2: Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme temasının nitel ve nicel araştırma bulgularının sunulmasından sonra nitel ve nicel bulgular karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Nitel Araştırma Bulguları

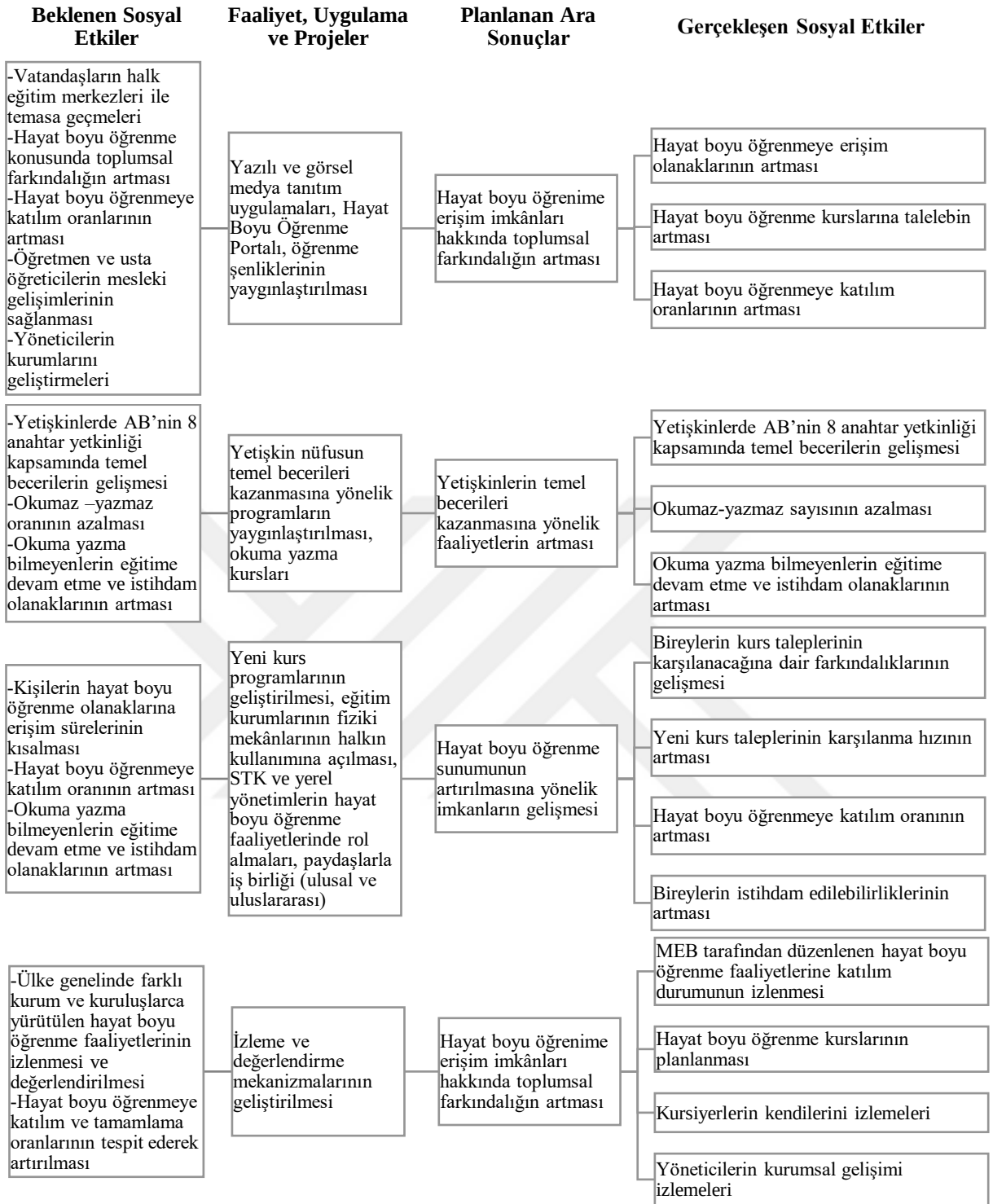
Hayat boyu öğrenme temasında, eğitim strateji belgelerinde planlanan faaliyet, strateji ve hedeflerin tematik analizi ile oluşturulan değişim teorisi Şekil-20’de sunulmuştur. Şekil-20’ye göre hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama kategorisinde hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama düzeyinin yükselmesi hedeflenmiştir. Açık öğretim ve uzaktan eğitim kategorisinde ise örgün eğitimlerini tamamlamamış olan bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve bireylere yeni öğrenme fırsatlarının sunulması sonuçlarına ulaşmak hedeflenmiştir. Temanın nihai amacı ise bireylerin istihdam edilebilirliklerini ve sosyokültürel gelişimlerini artırarak öğrenen bireyden öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye’ye doğru bir dönüşümün sağlanması olarak belirtilebilir. Hayat boyu öğrenme temasında beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman görüşleri değişim teorisindeki sonuçlar bazında sunulmuştur.



Şekil 20. Hayat Boyu Öğrenme Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım ve Tamamlama. Hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşlerinin içerik analizi Şekil-21’de sunulmuştur.



Şekil 21. Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım ve Tamamlama Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara Sonuç 2.1.1. Hayat Boyu Öğrenime Erişim İmkânları Hakkında Toplumsal Farkındalığın Artması. Hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama kategorisinde hayat boyu öğrenmeye katılımın ve hayat boyu öğrenme kapsamındaki kurs ve benzeri

faaliyetlerin tamamlanmasına yönelik uygulamalar bulunmaktadır. İlk olarak hayat boyu öğrenime erişim imkânları hakkında toplumsal farkındalığın artırılması stratejisi benimsenmiştir. HBÖSB’de aynı amaçla görsel ve yazılı medyadan yararlanılması planlanmıştır. HBÖ-3’e göre bu tedbirden beklenen sosyal etki tüm vatandaşların halk eğitim merkezleri ile temasa geçmeleridir.

Beklenen etki Türkiye’deki tüm vatandaşların halk eğitimi merkezlerine en azından bir defa uğraması. Halk eğitim merkezlerinin eski yapısında kişilerdeki algı geleneksel el sanatları, insanların birbiri ile zaman geçirdiği yerler olarak algılanıyordu. Bu algı kırılmak istendi. Bunun başındayız, en azından bölgesel olarak halk eğitim merkezlerinin özelliklerine göre hedef kitleye ulaşılmaya başlandı. (HBÖ-3)

Vatandaşların halk eğitim merkezleri ile temasa geçmeleri ile bağlantılı olarak hayat boyu öğrenme konusunda toplumsal farkındalığın artmasını HBÖ-1 aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Hayat boyu öğrenmede farkındalık eksikliği her zaman karşımıza çıkan bir maddeydi. Hayat Boyu Öğrenme-1 ve Hayat Boyu Öğrenme-2 Projelerinden uzman görüşleri Türkiye’de ve AB ülkelerinde hayat boyu öğrenme konusunda farkındalık eksikliği olduğu yönündeydi. Bu yüzden böyle bir maddeyle başlatıldı. (HBÖ-1)

Farkındalığın artması sonucu hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarının artması, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve HBÖ-2’nin belirttiği gibi yöneticilerin kurumlarını geliştirmeleri beklenebilir:

Yöneticiler de hayat boyu öğrenme konusunda farkındalık oluştursa kurumu o yönde geliştirmeye çalışır. Farkındalık faaliyetlerini kendi kurumsal düzeyinde yapar. (HBÖ-2)

2015-2019 SP’de bireylerin mesleki ve teknik eğitim imkânları ve istihdam fırsatları ile ilgili bilgi edinmeleri için kurulan Hayat Boyu Öğrenme Portalı’na ilişkin farkındalık oluşturulacağı belirtilmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Portalı ile değişik hizmet sağlayıcılarının sunduğu, temel eğitimden yükseköğretime, yaygın eğitimden uzaktan öğrenmeye tüm öğrenme fırsatları konusunda bilgi sunulmaktadır. MEB’e bağlı halk eğitimi merkezleri tarafından sunulan kurs programlarının yanı sıra İŞKUR ve diğer kamu ve özel kuruluşların sunduğu eğitim ve iş olanaklarına da ulaşabilmektedir. Portalın kariyer rehberliği bölümünde, kariyer planlaması ve meslek seçimi için gereken bilgilere ulaşım, çeşitli ölçek ve anketler aracılığıyla öz değerlendirme imkânı mevcuttur (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM], 2020). HBÖSB 14-18’de öğrenme şenliklerinin ülke genelinde yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır. Şenliklerin amacı; farklı öğrenim ve yaş gruplarındaki vatandaşların sosyokültürel gelişimlerini desteklemek ve istihdam edilebilirliklerini artırmak üzere; bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek, bilgiye erişimlerini kolaylaştırmak ve öğrenen Türkiye’ye doğru bir dönüşümü sağlamaktır. 2018 yılında 68 ilde şenlik gerçekleştirilmiştir (MEB, 2019c).

Katılımcılara göre gerçekleştirilen faaliyetlere karşın hayat boyu öğrenime erişim imkânları hakkında toplumsal farkındalığın artmasına yönelik sonuçlara kısmen ulaşılabildiği söylenebilir. HBÖ-1'e göre bunun başlıca sebeplerinden biri ilgili kurumlar arasında gerekli koordinasyonun sağlanamamasıdır:

Diğer kurumların, üniversitelerin (sürekli eğitim merkezlerinde verilen eğitimler de bu portalın içini yedirilmeye çalışıldı) de dâhil olduğu faaliyetlerdi. Bu çok büyük bir işlem gerektiriyordu. Onlar da bazen iyi niyetle yer almak istedi ama sistemsel sıkıntılar oldu. İŞKUR bir tanıtım linki olarak alınabildi. Aslında tüm iş bulma imkânlarının bu portal üzerinden yürütmesi istenmişti. Hayat Boyu Öğrenme Portalı'nın bir üst portal olması, Türkiye'deki tüm hayat boyu öğrenme imkânlarını içermesi öngörülmüştü. (HBÖ-1)

HBÖ-1'in aşağıda belirttiği, ilgili dış paydaşların yeterince destek sağlamaması ve dış paydaşların yetki alanındaki durumlara müdahale edilememesi olarak belirtilebilecek diğer sebeplerin de farkındalık artırmaya yönelik faaliyetlerin etkisini sınırlandırdığı belirtilebilir:

Eylem planı paydaşlarca yeterince sahiplenilmedi. Sizin de bildiğiniz gibi eylem planlarında bir zorlayıcılık olmadığı için ilave bir yük getiriyor. Örneğin Aile ve Çalışma Bakanlığına ilave bir yük getirdiği için yeterince önemsenmiyor. Eylem planlarında bir yaptırım gücü yok. Bir öncelik için kurumlardan tedbir istendiğinde tedbir sunulamayabiliyordu. Diğer kurumlarca gerçekleştirilmesi öngörülen bazı tedbirlerde faaliyet gerçekleştirilemedi bu yüzden. (HBÖ-1)

Bahsedilen sınırlılıklara karşın MEB tarafından yürütülen farkındalık faaliyetlerinin sonucunda hayat boyu öğrenmeye erişim olanaklarının ve beraberinde hayat boyu öğrenme kurslarına talebin arttığı belirtilebilir. HBÖ-3 bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Hayat Boyu Öğrenme Portalı ile e-devlet entegrasyonu sağlandı. Uzaktan eğitim uygulamaları ve kitle iletişim araçları kişilere online kursları görebilme, online kayıt yapabilme imkanı sağladı. Uzaktan eğitim içerikleri oluşturulmaya başlandı. Örneğin hijyen eğitimi oluşturuldu. Kişilere oturdukları yerden eğitimleri alma imkânı sağlandı. (HBÖ-3)

Örneğin spor kursları kaldırılınca bu kursların mahalledeki sosyalleşme aracı olduğuna dair geri dönüşler oldu. Taleplerden bu kursları yeniden yürürlüğe koymamız gerektiğini anladık. Aile eğitimi kursları kaldırıldı, ailelerden bu kursların aile içi iletişime katkısından dolayı yeniden açılması yönünden talep geldi. Bu kurslar yeniden açılmaya başlandı. (HBÖ-3)

Nitekim HBÖ-1 de bahsettiği sınırlılıklara rağmen 2010'lu yılların başına göre hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarının arttığını ifade etmiştir:

Erişim oranlarına baktığınızda farkındalığın arttığı söylenebilir. Yıllar bazında baktığınızda 2014 ile bu yıl arasında bariz bir artış gözlemlenebiliyor. Zaten Hayat Boyu Öğrenme Eylem Planları'nın tamamının genel sonucunda asıl beklenen hayat boyu öğrenmeye katılımın artması. (HBÖ-1)

Ancak HBÖ-2'ye göre hayat boyu öğrenmeye katılım oranları bu alandaki performansı doğru yansıtmamaktadır. HBÖ-2 izleme yönteminden kaynaklı olarak katılım oranlarının aslında olduğundan daha düşük olduğunu şöyle açıklamıştır:

AB ile birlikte düşünürsek hayat boyu öğrenme katılım oranı var, tüm ülkeler için aynı şekilde hesaplanıyor. Ancak katılım oranı bir türlü yükselmüyor. TÜİK tarafından yapılıyor. Örneklem hatası olabilir. Bakanlığın kursiyer sayısından daha düşük bir oran elde ediliyor. Tek hayat boyu öğrenme faaliyeti yapan kurum da biz değiliz. Sürekli eğitim merkezleri, Diyanet İşleri Başkanlığı, Tarım ve Orman Bakanlığı vb. kurumların kursları var. TÜİK'in iş gücü anketinin sonunda "son üç hafta içerisinde herhangi bir yaygın eğitim programına katıldınız mı?" sorusunu soruyor. Anketin en son sorusu olmasından da kaynaklanabilir. (HBÖ-2)

Ara Sonuç 2.1.2. Yetişkinlerin Temel Becerileri Kazanmasına Yönelik Faaliyetlerin Artması. Yetişkin nüfusun temel becerileri kazanmasına yönelik programlar olarak 2010-2014 SP'de ve HBÖSB 14-18'de AB Anahtar Yeterlikleri, aile eğitimi gibi konularda eğitimlerin yaygınlaştırılması planlanmıştır. Buna uygun olarak beklenen sosyal etki, HBÖ-1 ve HBÖ-2'ye göre, yetişkinlerde AB'nin 8 anahtar yetkinliği kapsamında temel becerilerin geliştirilmesidir:

Çıkış notası AB'nin yayınladığı temel beceriler listesi. Yetişkinlerde özellikle bu temel becerilerin geliştirilmesini hedeflemiştik. Stratejik planın içerisinde de bu beceriler AB'ye referans verilerek anılır. (HBÖ-1)

Yetişkinlerin temel becerileri ile ilgili AB'in yayınladığı 8 anahtar yetkinlik vardı. Yetişkin nüfusun bu becerilerinin artması isteniyor. (HBÖ-2)

HBÖ-2 temel becerilere yönelik kurslardan beklenen etkinin genel olarak gerçekleştiğini ve temel becerilerin kurs programları olmaktan ziyade tüm kursların hazırlanmasında dikkate alınan bir unsur olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Doğrudan bunlara yönelik kurslar hazırlandı. Kurslar açılınca bu kurslara katılan yetişkin sayısı da arttı. Burada beklenen değişimin yakalandığı söylenebilir. Bu 8 anahtar beceri bence tek başına bir program olmaktan ziyade herhangi bir kurs programının içinde yer alabilecek beceriler diye düşünüyorum. Dolaylı olarak bizim herhangi bir kursumuza gelen kişinin sözel ve sayısal becerileri gelişir, bilişimle ilgili herhangi bir kursa katıldığında dijital becerileri zaten gelişir. (HBÖ-2)

Okuma ve yazma kurslarıyla ise okumaz –yazmaz oranının azaltılması beklenmiştir. HBÖ-3'e göre böylelikle okuma yazma bilmeyenlerin eğitime devam etme ve istihdam olanaklarının artması mümkün olmaktadır:

Kişi ikinci kademe sınavda başarılı olursa açık ortaokula kayıt şansı elde ediyor. Kendi eğitimine devam etme şansı elde ediyor. Böylelikle kişinin kendine güveni geliyor, yapabildiği görüyor. Sonrasında açık lise imkânı var (genel açık lise, mesleki ve teknik açık lise, açık imam hatip lisesi ve elektrik pano montajcılığı ile ilgili açık teknik lise). Açık liseyi bitiren de örgün eğitimi bitirenlerin haklarına sahip oluyor. Böylelikle belirli bir yaştan üstündeki kişilere örgün eğitim diplomasıyla eşdeğer haklar sunulmuş oldu. (HBÖ-3)

HBÖ-2'ye göre ise okumaz-yazmaz sayısı önemli oranda azaltılmakla birlikte yaşlı nüfusun halk eğitim merkezlerine erişiminden kaynaklı iyileştirmeye açık alan bulunmaktadır:

Okuma yazma kurslarının amacı belli, okumaz-yazmaz sayısının azaltılması. Şu an Türkiye’de oran oldukça düşük, o da yaşlı nüfus, onları da okula ya da halk eğitim merkezine çekmek çok zor. (HBÖ-2)

Yetişkin nüfustaki okuryazar oranının artırılması genel olarak Cumhuriyet tarihinde eğitim politikalarında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. 2018 yılında 74.069 yetişkin okuma yazma kursu açılmış ve bu kurslara 763.129 kursiyer katılmış, bunlardan 406.495 kişisi başarılı olarak sertifika almıştır. Aynı yıl 12.014 adet II. Kademe Okuma Yazma Kursu ve Seviye Tespit Sınavı yapılmış, bu kurs ve sınavlara 96.040 vatandaş katılmış, bunların 39.383’ü başarılı olarak “Yetişkinler II. Kademe Eğitim Başarı Belgesi” almıştır (MEB, 2019c).

Ara Sonuç 2.1.3. Hayat Boyu Öğrenme Sunumunun Artırılmasına Yönelik İmkânların Gelişmesi. İlişkili tüm strateji belgelerinde yer alan yeni kurs ve kurs programlarının geliştirilmesi uygulamasının izlenmesine yönelik stratejiler mevcuttur. Bilgi teknolojisi sınıflarının vatandaşların kullanımına açılması ve eğitim kurumlarının fiziki mekânlarının halkın kullanımına açılması örgün eğitim dışındaki vatandaşlara yönelik uygulamalar olarak düşünülebilir. HBÖSB 14-18’de Okullar Hayat Olsun Projesi kapsamında tedbir mevcuttur. Bu uygulama ile örgün eğitim kurumlarının yaygın olmasının sunduğu erişim avantajından yararlanılabileceği belirtilebilir.

HBÖSB 14-18’de STK ve yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde rol almalarına yönelik tedbir bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası paydaşlarla iş birliğine yönelik 2010-2014 SP’de ve HBÖSB 14-18’de strateji ve tedbirler bulunmaktadır. Bu kapsamda MEB tarafından hayat boyu öğrenme alanındaki hedeflere ulaşmak ve sorunları gidermek amacıyla birçok proje yürütülmektedir. AB finansmanı katkılı projelere; Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi-I, Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi-II, Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Operasyonu ve Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi örnek verilebilir. Yerel finansmanlı projelere; Okullar Hayat Olsun Projesi, Öğrenme Şenlikleri, Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi Projesi, Öğrenen Hastane Projesi, Önce Kadın– Girişimciliğe Destek Projesi örnek verilebilir (HBÖGM, 2020).

Ara sonuç 2.1.3’teki faaliyetler sonucunda kişilerin hayat boyu öğrenme olanaklarına erişim sürelerinin kısılması beklenmiştir. HBÖ-1 bu beklentiyi aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Bu belgeler hazırlanırken AB belgeleri detaylı biçimde incelendi. Bu belgelere bakıldığında hayat boyu öğrenme sunumunun artırılması en çok öne çıkan maddelerden biriydi. Örneğin

kişilerin yarım saatlik yürüme mesafesinde ulaşabileceği hayat boy öğrenme birimlerinin olması gibi fikirleri de vardı. Herkesin erişebileceği, erişimin kolaylaşması, hayat boyu öğrenme için çok fazla çaba sarf etmemesi, sunumun artırılması beklendi. (HBÖ-1)

Hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama kategorisindeki diğer ara sonuçlarda olduğu gibi ara sonuç 2.1.3'teki faaliyetlerin de beklenen nihai etkisi HBÖ-2'ye göre hayat boyu öğrenmeye katılım oranının artmasıdır:

Sunumu ne kadar artırırsak erişim de o kadar artacaktır. Erişime talep de çoksa sizin yeni sunum alanları oluşturmanız gerekiyor. (HBÖ-2)

Katılımcıların görüşleri ara sonuç 2.1.3'teki faaliyetlerin planlandığı biçimde yürütüldüğü yönündedir. HBÖ-1 bu durumu aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Bütün bu faaliyetlerin gerçekleştirildiğini söyleyebilirim. Yeni kurs programları açıldı. Somut olarak görebiliyoruz. Eğitim kurumlarının fiziki mekânlarının halkın kullanımına açılması konusunda da “Okullar Hayat Olsun Projesi” biliniyor, yapıldı. STK ve yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde yerel düzeyde çok faaller, Bakanlıktan daha faaller. Protokoller yapılıyor, eğitimler birlikte açılıyor. Bizim zaten halk eğitim merkezleri binaları çok küçük olduğu için, bir müdür odası, birkaç sınıftan oluşur. Çok fazla kurs açmaları gerektiği için yerel birimler iş birlikleri konusunda merkezden daha başarılılar. (HBÖ-1)

HBÖ-3 yeni kurs programlarının açılması konusunda ihtiyaç ve taleplere daha hızlı cevap verildiğini ifade etmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun HBÖGM'ye verdiği yetki sonucunda yeniden Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) onayı olmadan kurslar çıkarılabiliyor. Bir ihtiyaç ve talep olduğunda bir kurs programı hiç yoksa düzgün hazırlandysa en fazla bir aylık sürede tüm halk eğitim merkezlerinde uygulamaya konulabilir. Böylelikle talepler karşılanıyor, merkez yetersiz kalırsa 81 ilde program komisyonları mevcut. Yöresel bir kurs programı olduğunda o ildeki komisyonla irtibata geçiliyor. (HBÖ-3)

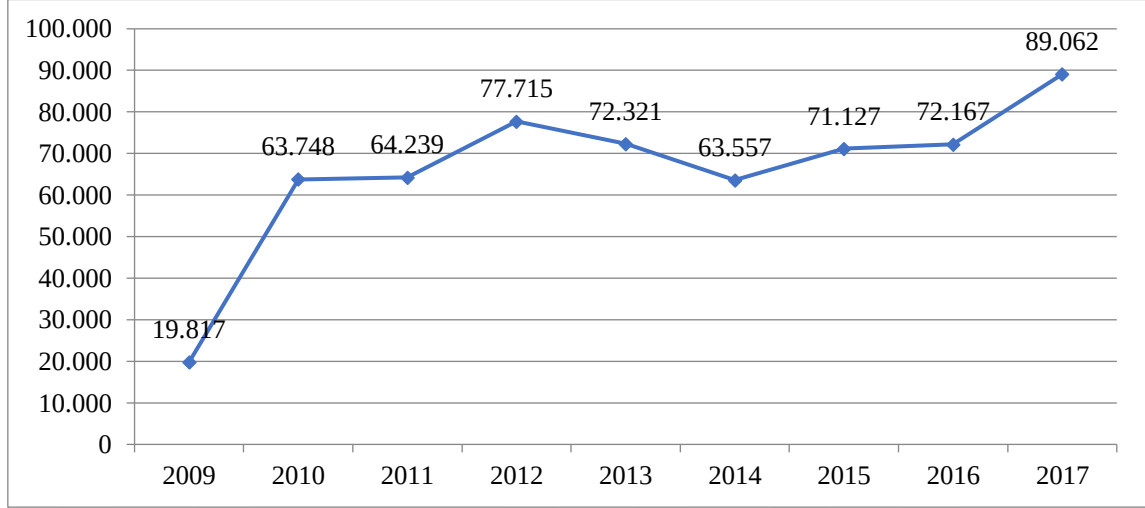
Bir ihtiyaç ve talep olduğunda bir kurs programı hiç yoksa düzgün hazırlandysa en fazla bir aylık sürede tüm halk eğitim merkezlerinde uygulamaya konulabilir. (HBÖ-3)

HBÖ-3 kurs taleplerinin karşılanmasının farklı koşullardaki bireylerin kurs taleplerinin karşılanacağına dair farkındalıklarının gelişmesine de katkı sağladığını belirtmiştir.

Kişiler bir kurs programı istediği zaman halk eğitim merkezinden bu kursu alabileceğini biliyor. Program yoksa hazırlanıp kendisine sunulabileceğini biliyor. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, okuma yazma kursları, hapisanelerdeki tutuklular ve hükümlüler, hastanede uzun süre kalıp tedavi görenler bir kişi bile olsalar onlara istedikleri kursu açabileceğimizi biliyorlar, açıyoruz. Bilen kişiler halk eğitim merkezinden her şeyi ücretsiz elde edebileceğini biliyor. (HBÖ-3)

Kurs programlarının sayısındaki artış HBÖ-3'ün görüşlerini doğrular niteliktedir. 2007 yılında 321 olan kurs programı sayısı, 2019 yılı Kasım ayı itibarıyla 72 alanda 3.414'e ulaşmıştır (MEB, 2019b). TÜİK (2020) verilerine göre 2017 yılındaki kursların %48,13'ü Bakanlıklar ve bağlı kuruluşlar, %5,40'ı üniversiteler, %20,48'i belediyeler, %0,08'i konfederasyon ve sendikalar, %17,83'ü de vakıf ve derneklerce düzenlenmiştir.

Ülke genelinde düzenlenen toplam kurs sayısının 2009-2017 arasındaki değişimi Şekil-22’de sunulmuştur.



Şekil 22. 2009-2017 Hayat Boyu Öğrenme Kapsamındaki Kurs Sayıları

Kaynak. TÜİK, 2020.

Şekil-22’ye göre hayat boyu öğrenme kapsamındaki kurs sayısının 2009 yılında 19.817 iken 2017 yılında 89.062’ye çıktığı görülmektedir. Özellikle 2009 yılından sonra kurs sayısında büyük bir artış göze çarpmaktadır. Kurs programlarının artması ve bu kurslara erişimin kolaylaşması ile birlikte hayat boyu öğrenmeye katılım oranının arttığı söylenebilir. HBÖ-2 bu durumu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Bizim kurslarımızın iki temel amacı var. Biri meslek edindirme, diğeri onu hayatta mutlu kılacak alışkanlıklara yönelik kurslar. Her iki kurslara da katılan sayısına baktığımızda, bu kursları kişinin evine ve işine yaklaştırdığımızda katılım artıyor. Burada da kritik gösterge katılımıdır. (HBÖ-2)

Ara sonuç 2.1.3 kapsamında katılımcı görüşlerine göre belirtilebilecek son sosyal etki ise HBÖ-3’ün belirttiği bireylerin istihdam edilebilirliklerinin artmasıdır:

Bilgisayar operatörlüğü, klavye kullanımı gibi kurslarla kişiler kamu kurumlarının açtığı sınavlara girerek memur olma şansı elde ettiler. Alınan eğitimlerle o alanda istihdam şansı elde ediyor. Bazı işler için ilgili kursları alma şartı bulunuyor. (HBÖ-3)

Ara Sonuç 2.1.4. Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım ve Tamamlama Düzeyinin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi. Hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin katılım ve tamamlama düzeyini de içerecek biçimde izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik, HBÖSB 14-18’de ve 2010-2014 SP’de stratejiler mevcuttur. Hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım, kayıt ve tamamlama gibi bilgiler e-yaygın sistemi üzerinden elektronik ortamda izlenmektedir. Katılımcılar MEB dışında ülke genelinde farklı kurum

ve kuruluşlarca yürütülen hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin bulunduğunu ve bu faaliyetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi ve bu yolla hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama oranlarının artırılmasının temel beklenti olduğunu belirtmişlerdir:

Hayat Boyu Öğrenme Portalı tüm Türkiye’deki hayat boyu öğrenme imkânlarını sunsun, gerçekleştirilen faaliyetleri de biz Türkiye’de tek bir portal üzerinden izleyelim denmişti. Sadece MEB’in faaliyetleri değil, Diyanet İşleri Başkanlığının, İŞKUR’un kursları, özel kurslar hepsi tek bir yerden görünebilsin. Bu yıl için Türkiye’de şu kadar kurs açıldı, şu kadar kişi eğitim aldı, sertifika aldı gibi bir veri elde etmek için başlatıldı. (HBÖ-1)

Bu faaliyetlerden temel beklenti katılım ve tamamlama oranlarını tespit ederek bunları artırmaktı. Bu iki gösterge üzerinden araştırılacak birçok şey var. Çok fazla açılan ya da çok az açılan kurslarla ilgili araştırmalar yapılabilir. Bunun üzerinden politikalar belirlenebilir. (HBÖ-2)

Ancak katılımcılara göre hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama düzeyinin izlenmesi ve değerlendirilmesi hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama kategorisindeki başlıca iyileştirmeye açık alandır. Katılımcıların bu durumun sebeplerine ilişkin ilgili kurumlar arasında gerekli koordinasyonun sağlanamaması ve dış paydaşların yetki alanındaki durumlara müdahale edilememesi olarak özetlenebilecek görüşleri aşağıda sunulmuştur.

İŞKUR’un beceri ihtiyaç analizlerini yapması lazım. Türkiye’de hangi alanlarda, hangi konularda kaç kurs açılmasına ihtiyaç var? Onlar bu analizleri yaparak bize sunacaklar, biz de buna göre kurs açacağız. Aslında her isteyene her istenilen kursun açılması kamu kaynaklarının israfı anlamına gelebilir. Toplumun hangi alanda kurs ihtiyacı var, bunu tespit edip buna göre kurs açılıp izlersek şu alanlarda kurs açıldı, şu beceriler toplumda gelişti gibi bir sonuç ortaya çıkarabilirsek gelişmeyi sağlar. (HBÖ-1)

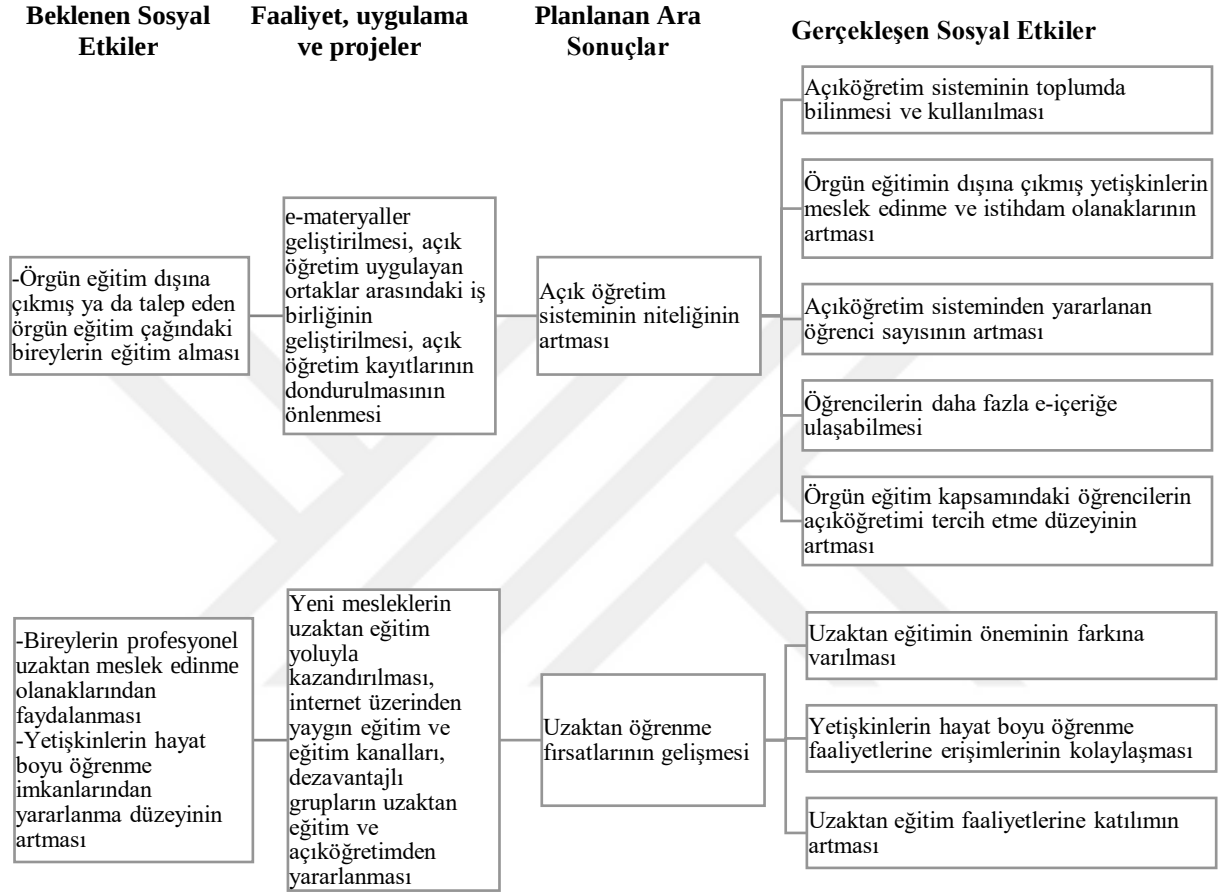
TÜİK’in yaptığı anket bence yanlış. “25-64 yaş arasında mısınız?” diyor, “Son 4 haftada herhangi bir hayat boyu öğrenme faaliyetine katıldın mı?” diyor. Kişiler katıldıysa bile farkında olmayabiliyor, bunun geri dönüşü sağlıklı olmayabiliyor. E-yaygın sistemi üzerinden HBÖGM kendi araştırmasını yapıyor, hayat boyu öğrenme kurslarına katılma oranı gibi kullandığı bir veri var. TÜİK’in verisinden çok daha yüksek çıkıyor. Çünkü HBÖGM son 4 haftayı baz almıyor. Kimlik numarası bazında kurslara katılan sayısı nüfusa oranlanıyor. Örgün eğitim çağındaki çocuk da değerlendirmeye girebiliyor, emekliler de girebiliyor ki girmeleri de gerekiyor. Son 4 haftadaki değil son bir yıldaki veri alınıyor. Ben göreve başladığımda %2’lerde olan katılım oranı %7-8’lere çıktı. (HBÖ-3)

Belirtilen sınırlılıklara karşın MEB tarafından düzenlenen hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım durumunun izlenebilmesi ve elde edilene verilerden kursların planlanmasında yararlanılması önemli sayılabilecek bir etki olarak belirtilebilir. HBÖ-2 bu alanda sağlanan ilerlemeyi aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Strateji belgesinin ilk yayınlandığı dönemden, 2010’dan 2018’e kadar düşünürsek e-yaygın sistemi çok geliştirildi. Bakanlığımız açısından bakarsak hayat boyu öğrenmeyi iyi bir şekilde izleyebiliyoruz, hangi kurstan ne kadar yararlanılmış, kaç kursiyer var, kurs nerede açılmış, ne kadar sürmüştü? E-okul örgün eğitimde ne kadar detaylı bir sistemse e-yaygın da yaygın eğitim için benzer derinlikte. (HBÖ-2)

Bir sonraki yıla geçerken hangi programlara çok talep olmuş, yeni dönemde hangi programlara çok ihtiyaç var? Bunlar belirleniyor. Yeni programlar planlanıyor, talep edilmeyen kurslar sistemden kaldırılabilir. (HBÖ-2)

Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim. Açık öğretim ve uzaktan eğitim kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşlerinin içerik analizi Şekil-23'te sunulmuştur.



Şekil 23. Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 2.2.1. Açık Öğretim Sisteminin Niteliğinin Artması. Türkiye’de açık öğretim kapsamında açık öğretim ortaokulu, açık öğretim lisesi, açık öğretim imam hatip lisesi, mesleki açık öğretim lisesi ve mesleki ve teknik açık öğretim okulu faaliyet göstermektedir. Ara sonuç 2.2.1’deki faaliyetlerin beklenen sosyal etkisi HBÖ-1’e göre örgün eğitim dışına çıkmış ya da talep eden örgün eğitim çağındaki bireylerin eğitim almasıdır.

Açık öğretim sisteminin amacı örgün eğitimin dışına çıkmış kişilerin eğitim almasını sağlamak. Bir imkân olarak örgün eğitim çağındaki kişilere de bu eğitimler veriliyor. Amaç kişinin eğitim almasını sağlamak olduğu için böyle bir madde konmuştur. (HBÖ-1)

Katılımcılar, açık öğretim kayıtlarının dondurulmasının önlenmesi dışında, açık öğretim sisteminin niteliğinin artmasına yönelik faaliyetlerin planlandığı biçimde yürütüldüğü görüşündedir. HBÖ-3 açık öğretim kayıtlarının dondurulmasının önlenmesinin hedeflenen bir durum olmadığını sebepleriyle aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Açık öğretim kayıtlarının dondurulmasının önlenmesi hedeflenen bir şey değil. Kişi devam ediyor, kayıt dondurulması açık lise için bir sıkıntı değil. Kişi belki çalışıyor, hayatın akışı içerisinde unutuyor, bitiremeyeceğini düşünüyor, sistem dışına atılma diye bir durum yok. Açık lise son nokta, buradan dışarı atılıyor. Buraya gelen herkes kabul ediliyor. (HBÖ-3)

Bununla birlikte HBÖ-2 bu alanda bazı çalışmaların yürütüldüğünü belirtmiştir.

Açık öğretim kayıtlarının dondurulmasının önlenmesi için dönem dönem öğrencilere mesajlar gönderiliyor, sisteme devamları için ya da Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) yeni kaynak yüklendiğinde bilgi veriliyor. (HBÖ-2)

HBÖ-1 ve HBÖ-3 yürütülen çalışmalar sonucunda açıköğretim sistemine ilişkin farkındalığın arttığını belirtmiştir. Açık öğretim sisteminin niteliğinin artmasına yönelik çalışmalar sonucunda örgün eğitimin dışına çıkmış yetişkinlerin ortaöğretimi tamamlamalarıyla birlikte meslek edinme ve istihdam olanakları artmaktadır.

Örgün eğitimin dışına çıkmış yetişkinler için açıköğretim çok büyük bir fark yaratıyor. Kişi okuma yazma öğreniyor, ilkokul mezunu oluyor, lise mezunu oluyor, bir meslek öğrenmiş oluyor, ustalık belgesine sahip oluyor, işyeri açma belgesine sahip oluyor. (HBÖ-1)

Açık meslek lisesine de bakarsak, kişi örgün eğitim çağında veya dışında olsun ya da örneğin itisat mezunu olsun, açık meslek lisesine kaydolarak meslek öğrenmek istiyor. (HBÖ-3)

Açık öğretim imkânlarının gelişmesiyle sistemden yararlanan öğrenci sayısının artmaktadır. Bununla birlikte HBÖ-3'e göre, üniversiteye giriş sınavlarına örgün eğitime devam etmeden hazırlanmak isteyen öğrenciler sebebiyle örgün eğitim kapsamındaki öğrencilerin açık öğretimi tercih etme düzeyi de artmaktadır.

Burada düşünülmesi gereken şey örgün eğitimdeki öğrencilerin açık liseye gelmesi. Açık liseye talep artıyor. Kılık kıyafet, kitap, ödev gibi şeylerle uğraşmak yerine kendi hayatını kendi organize etmek isteyenler, sınava hazırlanmak isteyenler özellikle son sınıfta açık liseye geçebiliyorlar. Örgün eğitim öğrencilerinin talep ve ihtiyaçlarına göre açık lisenin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Örgün eğitimi bırakan öğrenciler daha başarılı sonuçlar elde ediyor. Bu konudaki verilere bakmak gerekir. (HBÖ-3)

HBÖ-3'e göre sınavlara hazırlanmak için açık öğretimi tercihe eden öğrenciler maddi açıdan ve zaman açısından tasarruf sağlamaktadırlar:

Örgün eğitim öğrencileriyle bir araştırma yapılsa büyük bölümü açık öğretimi tavsiye edebilir. Çünkü büyük bir zaman tasarrufu sağlıyor öğrencilere. Aileler açısından da faydaları var. Servis parası vermiyorlar, çocuğu evinde gözünün önünde oluyor. Bu imkânı kullanan birçok aile var. (HBÖ-3)

Ara sonuç 2.2.2. Uzaktan Öğrenme Fırsatlarının Gelişmesi. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018 ve 2010-2014 SP'de yeni

mesleklerin uzaktan eğitim yoluyla kazandırılmasına yönelik stratejiler bulunmaktadır. Eğitim materyallerinin paylaşılmasını ve etkileşimini sağlama, canlı ders, elektronik ortamda ölçme, değerlendirme ve geri bildirim sağlama, alınan eğitimler ile ilgili kayıtları tutma gibi işlevleri yerine getirmek amacıyla “Uzaktan Eğitim Platformu” kurulmaktadır. Çeşitli derslere ait senaryo, video, etkileşimli etkinlik, animasyon, ve ses dosyaları üretilmektedir (MEB, 2019b). Katılımcılara göre bu faaliyetlerin beklenen iki etkisinden biri bireylerin profesyonel uzaktan meslek edinme olanaklarından faydalanmasıdır. HBÖ-1 bu beklentiye şu şekilde açıklamıştır:

Şöyle düşünülmüştü: Youtube’da bir sürü video var, insanlar bir şeyler öğrenmek için kullanıyorlar. Biz de MEB olarak profesyonel şekilde bunları ekleyelim, bir mesleği öğretelim gibi bir düşünceyle yola çıkmıştık. Ama bunu profesyonel yapılması çok büyük bir maliyet gerektiriyor. (HBÖ-1)

Uzaktan öğrenme fırsatlarının gelişmesinden beklenen diğer etki yetişkinlerin hayat boyu öğrenme imkânlarından yararlanma düzeyinin artmasıdır. HBÖ-2’ye göre hayat boyu öğrenme faaliyetinin hedef kitlesinin büyük kısmını oluşturan yetişkinler yüz yüze eğitim olanakları olmadığında online eğitim kanallarını tercih etmektedirler.

Kurslar fiziksel bir ortamda gerçekleştiriliyor ama hayat boyu öğrenme faaliyetinin hedef kitlesi yetişkinler olduğu için bu insanların fazla vakitleri yok. Örgün eğitimdeki öğrenciler gibi bir yere gitme, gelme imkânları her zaman olmayabiliyor. Bunun yerine online kanallar tercih ediliyor. Açıköğretim dışında mevcut yaygın eğitim kurslarımızın özellikle teorik kısımlarını uzaktan vermeyi planlıyorduk. Uzaktan eğitim kurslarına katılımın artmasını ve verilen belge sayısını artırmayı bekliyorduk. (HBÖ-2)

Uzaktan öğrenme fırsatlarının gelişmesiyle gözlenen ilk etki HBÖ-1’e göre uzaktan eğitimin öneminin farkına varılmasıdır:

Uzaktan öğrenmenin farkındalığına aslında pandemiden sonra varıldı. Uzaktan öğrenme olmalı diye düşünüldü, Hayat Boyu Öğrenme Portalı’na içerikler de konuldu. HBÖ TV adında bir içerik de konuldu EBA içine. Ama toplumda da uzaktan eğitim konusunda farkındalık olmadığı için şimdiki gibi bir etki gözlenmedi. (HBÖ-1)

Uzaktan eğitim fırsatlarının yetişkinlerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerine erişimlerini kolaylaştırmasının hayat boyu öğrenmeyi giderek zaman ve mekândan bağımsız kıldığı söylenebilir. HBÖ-3 bu durumu aşağıdaki gibi örneklendirmiştir:

Çoğu kişi halk eğitime ulaşmadığı, uzak geldiği ya da vakti olmadığı için bu faaliyetlere katılamıyor. Ama uzaktan eğitim faaliyetleri ile gece 10-12’den sonra bile kendini geliştirecek bir faaliyete katılabilir. (HBÖ-3)

HBÖ-2 ve HBÖ-3’e göre farkındalığın artması ve erişimin kolaylaşmasıyla bağlantılı olarak uzaktan eğitim faaliyetlerine katılım artmıştır:

İnsanlar bu uygulamaların gerekli olduğunu gördü. Önceden yaygın eğitimi direkt uzaktan sunamıyorduk. 2010 yılına baktığımızda Türkiye’de internete ve teknolojik aletlere erişim de sınırlıydı. Uzaktan eğitim konusunda yetişkinlerin farkındalığının arttığı söylenebilir. İnsanların uzaktan eğitime artık daha çok yöneleceğini düşünüyorum. (HBÖ-2)

İnsanları oturdukları yerden birçok kursa katılabiliyorlar. Bunu bütün kurslara yaygınlaştırmak mümkün. Henüz sürecin başındayız. Diğer kurum ve kuruluşların da benzer çalışmaları var. Bizim daha çok boşta kalan, eksik kalan alanlara yönelmemiz gerekir diye düşünüyorum. Örneğin Diyanet İşleri Başkanlığının, Sağlık Bakanlığının videoları bizim kullanımımıza açıldı. Bunların yerine yeni taleplere göre içerik oluşturmamız gerekir. Örneğin aracılık yapan bir vatandaşın 12 kişi bir araya gelip kurs talep etmesi zor. Ama onun için uzaktan eğitim içerikleri oluşturulabilir. (HBÖ-3)

Görüldüğü gibi, HBÖ-3 bu konuda iyileştirmeye açık alanların olduğunu ve taleplere göre farklılaşan kurs programlarının artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Sonuç ve Etki Göstergeleri

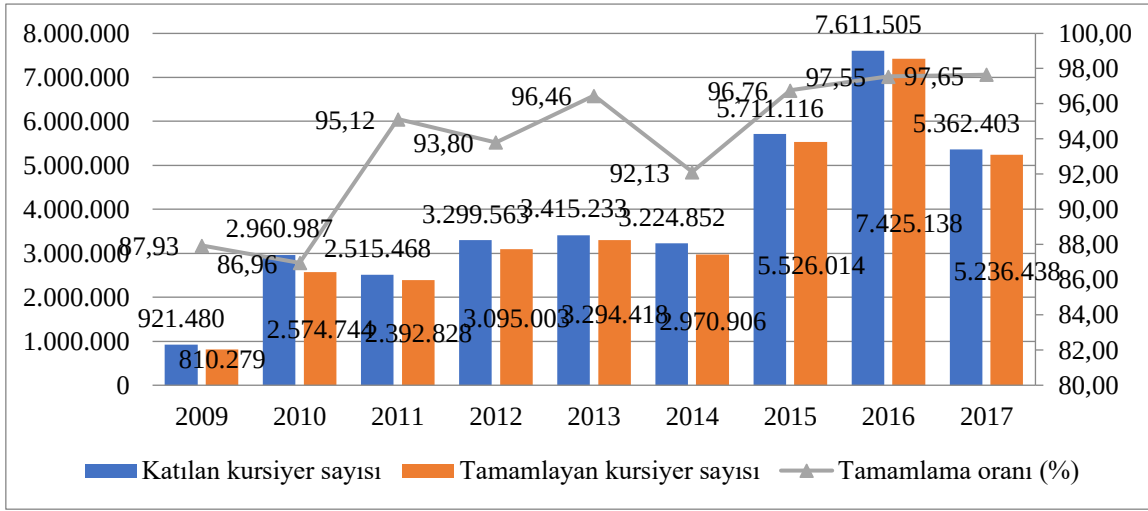
Hayat boyu öğrenme temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler Tablo-14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Hayat Boyu Öğrenme Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
2.1.1	Hayat boyu öğrenmeye katılım oranları
	Hayat boyu öğrenme kurslarını tamamlama oranları
	Halk eğitim merkezlerinden yararlananların görüşleri
2.1.2	PIAAC verileri
	Okumaz-yazmaz oranı
	Okuma yazma kurslarına başlayanlardan sertifika alma ve eğitime devam etme oranı
2.1.3	Geliştirilen yeni kurs programlarının sayısı
	Hayat boyu öğrenmeye katılım oranı
	Kurs tamamlama oranları
2.1.4	Ulusal hayat boyu izleme sisteminin kurulması
2.2.1	Ortaöğretimden mezun olma oranı
	Açıköğretimden mezun olup üniversiteye ve bir işe yerleşen öğrenci oranı
	Örgün eğitimden açıköğretime geçenlerin oranı
2.2.2	Uzaktan eğitim yoluyla verilen kurslara katılan kursiyer oranı
	Uzaktan eğitim konusunda toplumun kurs ve içerik taleplerinin karşılanma düzeyi

Hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama kategorisindeki faaliyetlerin sosyal etkilerinin değerlendirmek için katılımcıların hayat boyu öğrenmeye katılım oranları ile hayat boyu öğrenme kurslarını tamamlama oranları göstergelerini öne çıkardıkları söylenebilir. Türkiye, EUROSTAT'a göre AB hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarının artırılmasında en yüksek artış oranına sahip ikinci ülkedir. Türkiye'nin hayat boyu öğrenmeye katılım oranı 2006 yılında %2 iken %210'luk artışla, 2018 yılında %6,2'ye ulaşmıştır (MEB, 2019b). TÜİK verilerine göre, 2009-2017 dönemi, ülke geneli hayat boyu öğrenme kurslarına katılım ve tamamlama durumu Şekil-24'te sunulmuştur.

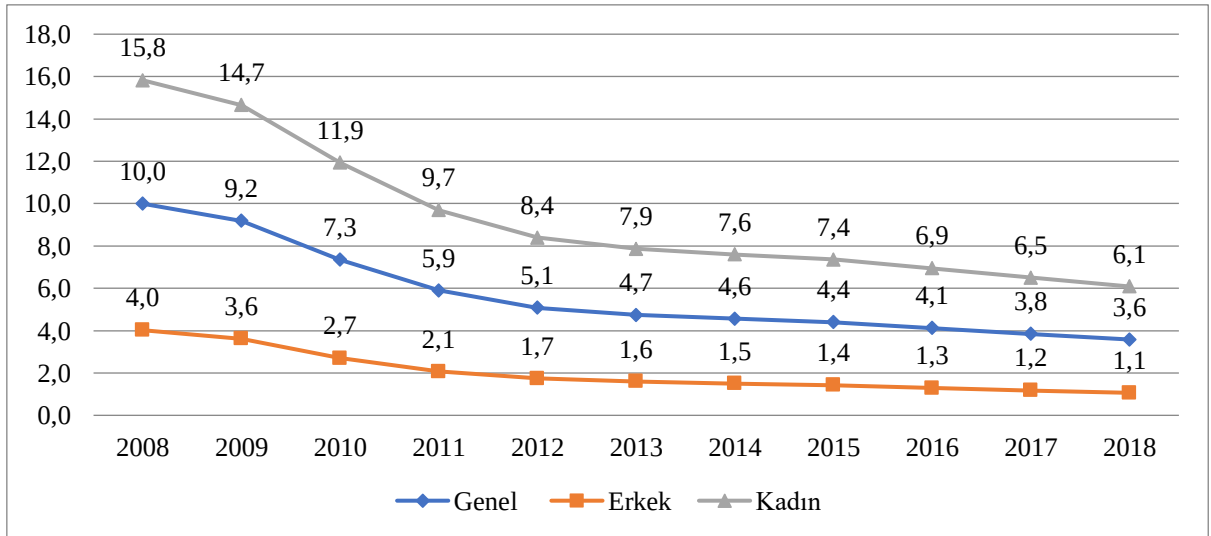


Şekil 24. Hayat Boyu Öğrenme Kurslarına Katılım ve Tamamlama Durumları (2009-2017)

Kaynak. TÜİK, 2020.

Şekil-24 incelendiğinde kursiyer sayısının en yüksek olduğu yıl 2016 olarak göze çarpmaktadır. 2009’da bir milyonun altında olan kursiyer sayısı 2017 yılında en yüksek değerine ulaşarak yedi buçuk milyonun üzerine çıkmıştır. Kurs tamamlama oranları 2009’da %87,93 iken 2017 yılında %97,65 olmuştur.

Yetişkin nüfustaki okuryazar oranının artırılmasına yönelik uygulamaların sonuçları ise okuryazarlık oranlarına bakılarak anlaşılabilir. 2008-2018 dönemi, 15 yaş ve üzerindeki nüfusta okuryazar olmayanların oranı aşağıdaki Şekil-25’te sunulmuştur.



Şekil 25. 2008-2018 15 Yaş ve Üzeri Nüfusta Okuryazar Olmayanların Oranı (%)

Kaynak. TÜİK, 2020.

Şekil-25'ten 15 yaş ve üzeri nüfusta okuryazar olmayanların oranının her yıl düzenli olarak düştüğü anlaşılmaktadır. Kadın nüfusta okuryazar bilmeyenlerin oranındaki düşüş ise erkeklerden fazladır. Erkek nüfusta okuryazar bilmeyenlerin oranı, 2008'den 2018'e, %2,9 azalırken kadın nüfusta okuryazar bilmeyenlerin oran %9,7 azalmıştır. Ancak, 2018'de kadın nüfusta okuryazar bilmeyenlerin oranının erkeklerin yaklaşık altı katı olduğu söylenebilir.

Nicel Araştırma Bulguları

Hayat boyu öğrenme temasındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisine ilişkin il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcıların görüşleri Tablo-15 ve Tablo-16'da sunulmuştur.

Tablo 15

Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım ve Tamamlama Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
2.1.1	- Yazılı ve görsel medya tanıtım uygulamaları - Hayat Boyu Öğrenme Portalı - Öğrenme şenliklerinin yaygınlaştırılması	Hayat boyu öğrenime erişim imkânları hakkında toplumsal farkındalığın artması	1	,9	8	7,4	43	39,8	42	38,9	14	13,0	3,56
2.1.2	- Yetişkin nüfusun temel becerileri kazanmasına yönelik programların yaygınlaştırılması - Okuma yazma kursları	Yetişkinlerin temel becerileri kazanmasına yönelik faaliyetlerin artması	1	,9	12	11,1	31	28,7	49	45,4	15	13,9	3,60
2.1.3	- Yeni kurs programlarının geliştirilmesi - Eğitim kurumlarının fiziki mekânlarının halkın kullanımına açılması - STK ve yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde rol almaları - Paydaşlarla iş birliği (ulusal ve uluslararası)	Hayat boyu öğrenme sunumunun artırılmasına yönelik imkânların gelişmesi			11	10,2	29	26,9	41	38,0	27	25,0	3,78
2.1.4	İzleme ve değerlendirme mekanizmalarının geliştirilmesi	Hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama düzeyinin izlenmesi ve değerlendirilmesi	5	4,6	13	12,0	34	31,5	42	38,9	13	12,0	3,42

Tablo-15 incelendiğinde katılımcıların faaliyetlerin planlanan ara sonuca büyük etkisi olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. En büyük etkinin hayat boyu öğrenme sunumunun artırılmasına yönelik imkânların gelişmesi ara sonucunda olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %63'ü ilgili faaliyetlerin hayat boyu öğrenme sunumunun artırılmasına yönelik imkânların gelişmesine büyük ya da çok büyük oranda etki ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. En düşük etkinin ise hayat boyu öğrenmeye katılım ve

tamamlama düzeyinin izlenmesi ve değerlendirilmesi ara sonucunda olduğu söylenebilir. Katılımcıların %59,3'ü ilgili faaliyetlerin yetişkinlerin temel becerileri kazanmasına yönelik faaliyetlerin artmasına etkisinin büyük ya da çok büyük olduğunu düşünmektedir. Buna karşın PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies [Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı]) (2016) verilerine göre Türkiye'deki yetişkinler, araştırmada yer alan diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji zengin ortamda problem çözme becerileri alanında ortalamanın altında performans sergilemişlerdir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2016).

Tablo 16

Açıköğretim ve Uzaktan Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		X̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
2.2.1	- e-materyaller geliştirilmesi - Açık öğretim uygulayan ortaklar arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi - Açık öğretim kayıtlarının dondurulmasının önlenmesi	Açık öğretim sisteminin niteliğinin artması	3	2,8	10	9,3	35	32,4	50	46,3	9	8,3	3,48
2.2.2	- Yeni mesleklerin uzaktan eğitim yoluyla kazandırılması - İnternet üzerinden yaygın eğitim ve eğitim kanalları - Dezavantajlı grupların uzaktan eğitim ve açıköğretimden yararlanması	Uzaktan öğrenme fırsatlarının gelişmesi	2	1,9	7	6,5	30	27,8	48	44,4	20	18,5	3,72

Katılımcıların %62,9'u ilgili faaliyetlerin uzaktan öğrenme fırsatlarının gelişmesine büyük ya da çok büyük oranda etki ettiğini düşünmektedir. Bu oran açık öğretim sisteminin niteliğinin artması ara sonucunda %54,9'a düşmektedir.

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

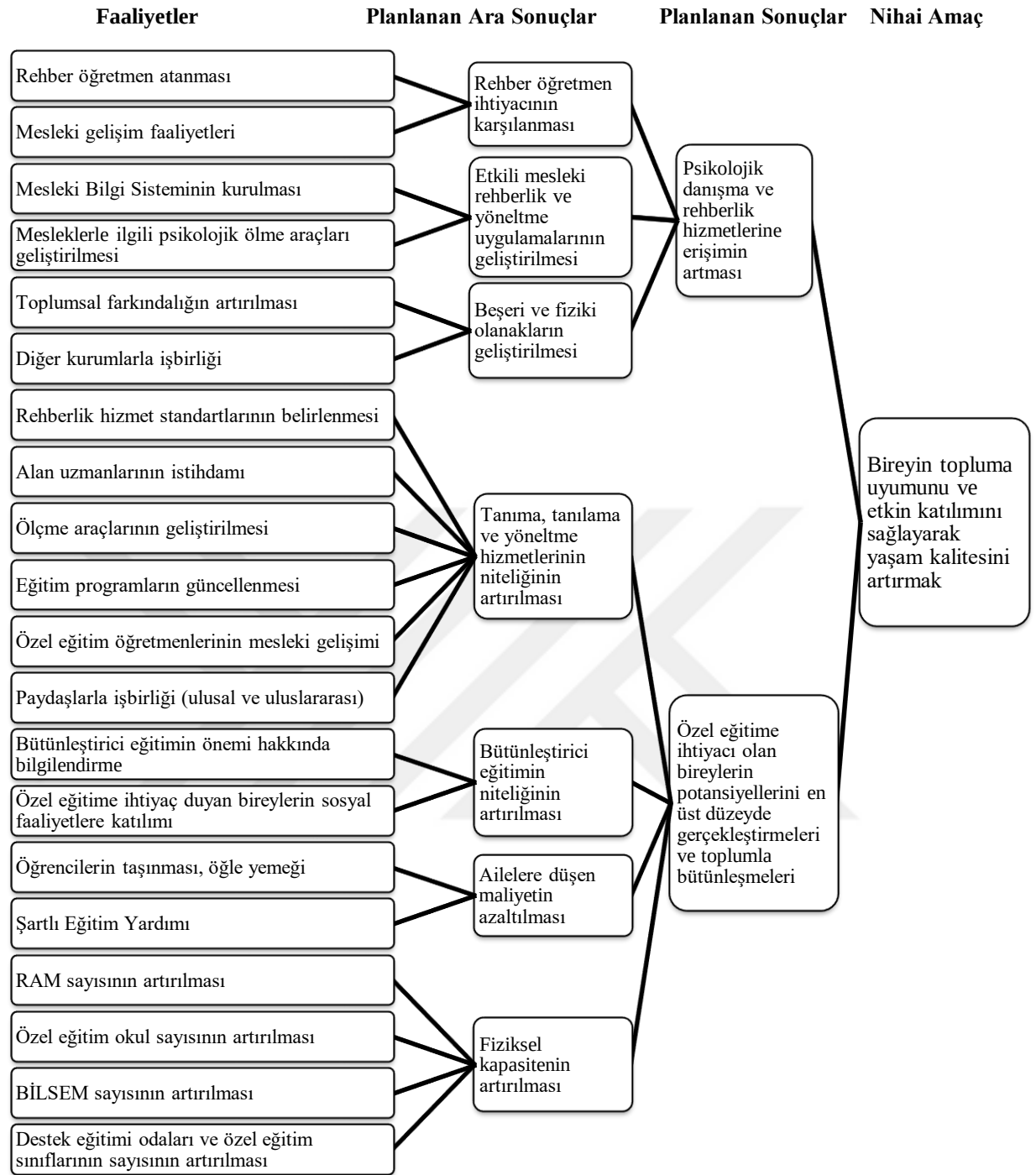
Hayat boyu öğrenme temasındaki nitel ve nicel araştırma bulgularının benzer doğrultuda olduğu söylenebilir. Katılımcılar eğitim strateji belgelerinin hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlamaya yönelik faaliyetlerin beklenen sosyal etkileri önemli düzeyde ortaya çıkardığı görüşündedir. Nitekim hayat boyu öğrenme kurslarına katılım ve tamamlama oranlarının artışı ile 15 yaş ve üzeri nüfusta okuryazar olmayanların oranındaki azalma da araştırmanın nitel ve nicel kısımlarının katılımcı görüşlerini doğrular niteliktedir. Araştırmanın nicel kısmında katılımcılar beklenen etkinin en alt düzeyde gerçekleştiği ara sonuç olarak hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama düzeyinin izlenmesi ve değerlendirilmesini göstermişlerdir. Nitel kısımda görüş alınan uzmanlar da ilgili kurumlar arasında gerekli koordinasyonun sağlanamaması ve dış paydaşların yetki alanındaki durumlara müdahale edilememesi gibi sebeplerle bu alandaki beklenen sosyal etkilerin sınırlı kaldığını işaret etmişlerdir.

Tema 3: Özel Eğitim ve Rehberlik

Özel eğitim ve rehberlik temasının birinci ve ikinci nitel araştırma bulguları birbirini tamamlar nitelikte birlikte sunulmuştur. Nicel araştırma bulgularının sunulmasından sonra nitel ve nicel bulgular karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Nitel Araştırma Bulguları

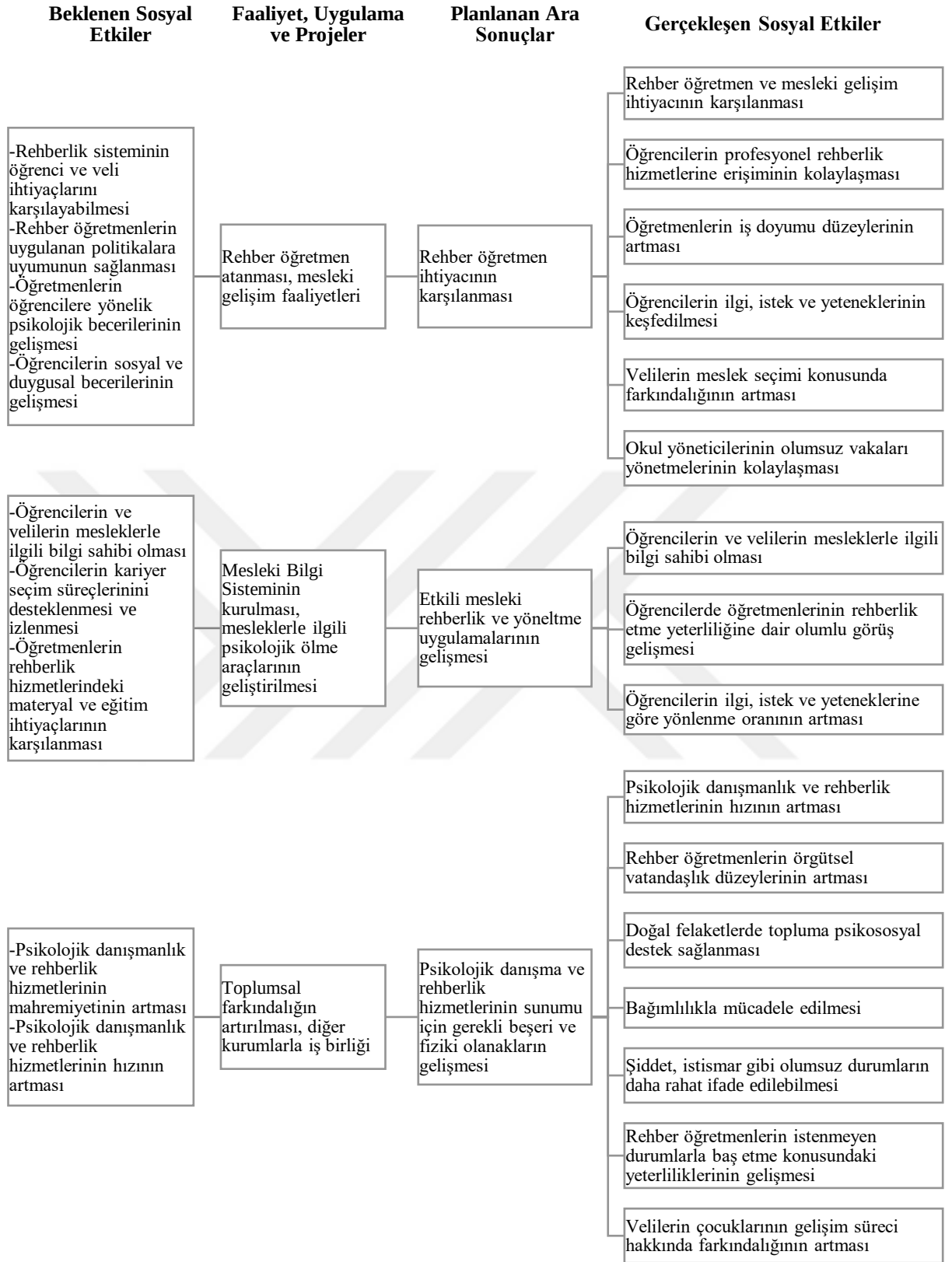
Özel eğitim ve rehberlik teması rehberlik ve özel eğitim kategorilerinden oluşmaktadır. Özel eğitim ve rehberlik temasının değişim teorisi Şekil-26'da sunulmuştur. Şekil-26'ya göre özel eğitim ve rehberlik temasındaki faaliyetlerin nihai amacının bireyin topluma uyumunu ve etkin katılımını sağlayarak yaşam kalitesini artırmak olduğu görülmektedir. Nihai amaca ulaşmak için rehberlik kategorisindeki faaliyetlerle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine erişimin artması, özel eğitim kategorisindeki faaliyetlerle ise özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri ve toplumla bütünleşmeleri sonuçlarına ulaşmak planlanmıştır.



Şekil 26. Özel Eğitim ve Rehberlik Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Rehberlik. Rehberlik kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşlerinin içerik analizi Şekil-27’de sunulmuştur.



Şekil 27. Rehberlik Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 3.1.1. Rehber Öğretmen İhtiyacının Karşılanması. Rehber öğretmen ihtiyacının karşılanması ve mesleki bilgi sisteminin kurulması uygulamalarına 2010-2014 SP’de yer verildiği görülmektedir. Bu uygulamaların odağında rehberlik sisteminin öğrenci ve veli ihtiyaçlarını karşılayabilecek kapasiteye kavuşması olduğu söylenebilir. Rehber öğretmen ihtiyacının karşılanmasından sonraki süreçte mesleki gelişim faaliyetleri yoluyla rehber öğretmenlerin uygulanan politikalara uyumunun sağlanmasıdır. ÖER-1’in bu beklentiyi aşağıdaki gibi belirtmiştir.

İlk etaptaki amaç öğretmen eksikliğini gidermektir. Rehber öğretmen ihtiyacı yeterli düzeyde karşılanamıyordu. Daha sonra bu öğretmenlerin sisteme adapte olması ve uygulanan politikalara da uyumlarını sağlayacak düzeyde mesleki gelişimlerinin tamamlanması beklenmişti. (ÖER-1)

Okullardaki rehber öğretmen ihtiyacının karşılanmasının öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesi için kilit unsurlardan biri olduğunu belirtilebilir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin rehber öğretmenler dışındaki öğretmenlerin de öğrencilere yönelik psikolojik becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması beklenmektedir. ÖER-2’in bu kapsamdaki görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Rehber öğretmen atanmasıyla okullarda bu ihtiyacı karşıladığımızda öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek en kilit noktaydı. (ÖER-2)

Öğretmenlerin farkındalığının artmasıyla çocuğa yaklaşım, eğitim sadece akademik becerilerden ibaret değil, belli psikolojik becerilere sahip öğretmenlerin de olması beklenirdi. Rehber öğretmenler okuldaki diğer öğretmenlere de eğitim verirler. (ÖER-2)

Katılımcılar rehber öğretmenlerin atanması ve mesleki gelişimleri konusunda planlanan faaliyetlerin büyük ölçüde tamamlandığı görüşündedirler. Gerçekleştirilen faaliyetler sonucunda beklenen sosyal etkilerin görüldüğünü ifade etmişlerdir. ÖER-3 mesleki gelişim faaliyetlerini ve etkilerini aşağıda belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerine travma odaklı çok fazla eğitim verildi, kitapçık yayınlandı. Bunların hepsi rehber öğretmenler için büyük bir kaynak oldu. Rehber öğretmenlerin de dâhil olduğu MEB dışından verilen çok özel eğitimler var. Bu eğitimleri almak bence çok değerliydi. Eğitim alanlar da çok memnun oldu. Rehber öğretmenler alanda çalışıyorlar ve bunları kullanıyorlar. Terapi ve danışmanlık veren birçok rehber öğretmen nasıl yapacağını bilmiyor. Bir kılavuz ya da eğitim istiyor. Mesleki gelişim eğitimleri bu açığı çok kapattı. (ÖER-3)

Mesleki gelişim faaliyetleri ile güçlendirilmiş rehber öğretmenlerin artmasıyla öğrencilerin profesyonel rehberlik hizmetlerine erişiminin kolaylaştığı söylenebilir. ÖER-2 bu değişimi aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Çocuk için okulda bir rehber öğretmenin olması bir sorun yaşadığında gidebileceği profesyonel bir yer olması anlamına geliyor. Bu kolaylaştı, daha ulaşılabilir oldu eskisine göre. (ÖER-2)

Mesleki gelişim faaliyetlerinin ve sağlanan diğer imkânların öğrencilere yönelik olumlu etkilerinin yanında öğretmenlere yönelik de olumlu etkileri görülmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumunun artması ve öğrenci becerilerine ilişkin farkındalıklarının gelişmesi olarak ifade edilebilecek katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler daha rahat bir çalışma ortamına kavuşmuş oldu. Bunun yanında fiziki imkânlar da gelişti sahada. Mesleki doyumunu sağlayabilir boyuta geldi. Öğretmen istediği işi doğru uygulayabilir hale geldiği için mesleki doyuma da ulaştı. (ÖER-1)

Öğretmenlerde farkındalık arttı. Çok farklı branşlarda öğretmenler var, bazı becerilerden haberdar olmayabiliyorlar. Rehber öğretmenlerin bu anlamda da sahada farkındalık geliştirdiğini düşünüyorum. (ÖER-2)

Velilere yönelik etkiler ise öğrenci veli iletişiminin güçlenmesi ve velilerin meslek seçimi konusunda farkındalığının artması olarak belirtilebilir. Katılımcıların bu kapsamdaki ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Velilerde de öğrenci ile aralarındaki iletişimi güçlendirmek anlamında katkısı oldu. Çocuğun sorunu ev kaynaklı olabilir, veli ile konuşup iletişimi güçlendirdiğinizde rehberlik anlamında onu desteklediğinizde sorunların birçoğunun da çözüleceği görülür aslında. (ÖER-2)

Veliler önceden çocuklarının meslek seçimlerinde onları çok fazla destekleyemiyorlardı. Rehber öğretmenler bu konuda velileri çok güzel destekleyebiliyorlar. Önceden örneğin mekatronik mühendisliğini çocuk bilmiyordu, veli de bilmezdi. Rehber öğretmenler sayesinde bunun gibi birçok meslek grubunu veliler ve öğrenciler öğrenmiş oldu. (ÖER-3)

Okullarda rehber öğretmen bulunmadığı ya da sayıca ihtiyacın karşılanamadığı durumlarda rehber öğretmenlerinin görevlerinin bir kısmının okul yöneticilerince yürütülmek zorunda kalındığı söylenebilir. Rehber öğretmen ihtiyacının giderilmesiyle okul yöneticilerinin olumsuz vakaları yönetmelerinin kolaylaştığı belirtilmiştir. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi açıklamışlardır.

Okulda intihar, istismar gibi çok ekstrem vakalar olduğunu düşündüğümüzde rehber öğretmenin olması okul için büyük kolaylık. Yönetim de rehber öğretmenin varlığından faydalanır. (ÖER-2)

Rehber öğretmenlerin atanması yöneticilerin işini çok kolaylaştırdı. Çünkü birçok şeyi kendisi yapmak zorundaydı. Rehber öğretmen geldikten sonra çocuklarla ilgili bir problem bir sıkıntı olduğunda kendi çözmek yerine rehber öğretmene yönlendirdi. (ÖER-3)

Ara sonuç 3.1.2. Etkili Mesleki Rehberlik ve Yönetme Uygulamalarının Gelişmesi. Ara sonuç 3.1.2'deki faaliyetlerden ilk beklenti öğrencilerin ve velilerin mesleklerle ilgili bilgi sahibi olması, farkındalıklarının artmasıdır. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Bizim kuşağın meslekleri tanıma ile ilgili sorunları vardı, biz meslekleri bilmiyorduk. Kendi ilgi ve yeteneklerimizin hangi meslekte daha iyi yönlendirebileceğimizi gösteren bir sistem de yoktu, öğretmen de yoktu. Bir kere bunu söyleyecek öğretmenimiz oldu artık. (ÖER-1)

Mesleklerin her sınıf düzeyinde tanıtımı ile ilgili bir boyutu vardı. Çocuklar sisteme girdiğinde mesleklerle ilgili bilgi alabilecekti. (ÖER-2)

Katılımcılara göre mesleklerle ilgili psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve öğretmenlere ara sonuç 3.1.1’de belirtildiği gibi bu konuda eğitimler verilmesiyle öğretmenlerin rehberlik hizmetlerindeki materyal ve eğitim ihtiyaçları karşılanmıştır. Öğrencilerde öğretmenlerinin rehberlik etme yeterliliğine dair olumlu görüş gelişmiştir.

Psikolojik ölçme araçları çocuğun meslek seçimi sürecinde kendini tanıması için uygulanan araçlar. Bunlar da insanın eline bir alet çantası vermiş oluyor. Psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesiyle çocuğun ilgisini ve yönelimini için geçerliliği ve güvenilirliği olan bir sistemle görmüş oluyorsunuz. (ÖER-2)

Sahada gözlediğimiz etki çok güçlü bence. Öğrenciler kendisiyle ilgilenen öğretmenin daha bilgi sahibi olduğunu görüyor. Öğretmenin daha özgüvenli ve iyi olması öğrenciye yaklaşımını da etkiliyor. (ÖER-3)

ÖER-3’e göre Mesleki Bilgi Sistemi’nin kurulması, mesleklerle ilgili farkındalığın artmasıyla öğrencilerin kariyer seçim süreçlerinin desteklenmesi ve izlenmesi mümkün olabilir.

Kariyer takibi ile de ilgili olabilir, devamındaki süreçte çocuklar ne yapıyor? Mesleği seçiyorlar ama sonra nasıl bir iş buluyorlar? Sayısal anlamda birçok veriler verebilecek bir sistem. Mesleklerle ilgili psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesi de çocukların kariyer seçimlerine fayda sağlayabilecek bir uygulama. (ÖER-3)

Etkili mesleki rehberlik ve yöneltme uygulamalarının öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre yönlendirme oranını artırmaya yönelik olduğu görülmektedir. ÖER-1’e göre bu oran artmış olmakla birlikte sosyoekonomik koşulların belirleyiciliği önemini korumaktadır.

Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre üniversiteye yönelmelerinden ziyade ekonomik kıstaslar daha ön plana çıkıyor. Veli baskısı, akran ve çevre baskısından dolayı çocuklar istedikleri ve başarılı olacakları alanlardan ziyade ekonomik olarak rahat edecekleri alana yöneliyorlardı. Bunu biraz kırdık. Çocuklar daha ilgi, alaka ve yeteneklerine göre yönelmeye başladılar. (ÖER-1)

ÖER-1 ise ilgili kurumlar arasında gerekli koordinasyonun yeterince sağlanamaması ve uygulama sürecinde üst yöneticilerin değişimi ile birlikte önceliklerin değişmesi gibi sebeplerin beklenen sosyal etkileri sınırlandırdığı görüşündedir.

Kurumlar arası iletişimde sorunlar olabiliyor. Bunların dışında da üst yöneticilerde değişiklik olduğunda da politik kararlarda da değişiklikler olabiliyor. Bu durumda uygulamalar farklı yönere kayabiliyor. Ama bir şekilde sistem artık yöneticileri zorlar hale geldi. Genel gidişat eskiye göre çok değişmedi. (ÖER-1)

Ara sonuç 3.1.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Sunumu İçin Gerekli Beşeri ve Fiziki Olanakların Gelişmesi. 2015-2019 SP’de rehberlik hizmetlerinin başarısında toplumsal farkındalığın ve iş birliğinin önemine dikkat çekilmiştir. Katılımcılar bu stratejiden temel beklentinin önceki ara sonuçlarda bahsedilen beklentilerle uyumlu olduğunu belirtmiştir. ÖER-1 ilave olarak psikolojik danışmanlık

ve rehberlik hizmetlerinin mahremiyetinin ve hızının artmasının beklendiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Psikolojik alanlardaki danışmanlıkların anlık ve hızlı olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin bir çocuk istismara uğradığında zaman kaybının telafisi yok. Önceden daha ortada yapılan işler sağlanan hizmetlerle daha mahremiyet çerçevesinde yürütülmeye başladı. Bizim beklentilerimizden biri de bu iş birlikleri farkındalığı artırarak hizmetlerin hızını artırmaktır. (ÖER-1)

Katılımcılar psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunumu için gerekli beşeri ve fiziki olanakların gelişmesi konusunda 2010-2019 döneminde birçok iş birliğinin yürütüldüğünü, bu sayede kurumun diğer kurumların kapasitelerinden yararlandığını belirtmiştir. ÖER-2 iş birlikleri sayesinde öğretmenlerin nitelikli eğitimlerden ücretsiz olarak yararlandığını belirtmiştir. ÖER-1'e göre, beşeri ve fiziki olanakların gelişmesiyle, beklentiye uygun olarak, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin hızının arttığı söylenebilir.

Rehberlik faaliyetlerinin yaygınlaştırılması toplumsal farkındalığı çok artırıyor. Buna biraz da sosyal medyadaki etkilerinden bakıyorum. Rehber öğretmenlerimiz mesleki gelişim eğitimleri alıyor. Bunları da paylaşıyorlar. Sosyal medya hesaplarını daha aktif kullanarak öğrencilere ve velilere de daha çabuk ulaşıyorlar. (ÖER-1)

ÖER-2 ise rehber öğretmenlerin istenmeyen durumlarla baş etme konusundaki yeterliliklerinin geliştiğini ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin mahremiyetinin korunması konusunda ilerleme kaydedildiğini ifade etmiştir.

Bir okulda intihar, istismar gibi istenmeyen istisnai bir vaka olduğunda gizliliğin korunması, adli süreçlerin yürütülmesi gibi konularda eskisine göre önemli ilerleme kaydedildi. Hangi durumlarda adli süreçlere başvurulacağı, hangi durumlarda bilgi verileceği, gizliliğin korunacağı gibi prosedürler konusunda rehber öğretmenler eğitiliyorlar. Rehber öğretmenlerin olmadığı bir okulda bu sıkıntılar yaşandığında yönetici ne yapacağını bilemeyebilir. (ÖER-2)

Öğretmenlerin istenmeyen durumlarla baş etme becerilerinin gelişmesiyle birlikte doğal felaketlerde velilerin çocuklarının gelişim süreci hakkında farkındalığının artması, psikososyal destek sağlanması, bağımlılıkla mücadele edilmesi, şiddet, istismar gibi olumsuz durumların daha rahat ifade edilebilmesi ve bu konudaki toplumsal algının değişmesi gibi birçok konuda olumlu etkiler gözlenmiştir. Katılımcıların ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Aile eğitimlerinde bebeğin doğumundan 18 yaşına kadar olan dönemdeki gelişmeler ayrıntılı anlatılıyor. Normalde eğitim düzeyi düşük bir ailenin bu eğitime katıldığını düşündüğümüzde epey bir şey öğrenir, çünkü içerikler çok dolu ve zengin. (ÖER-2)

İllerde psikososyal destek ekipleri var. Belli seçilmiş kişiler, onlara ekstra eğitimler alıyor. Örneğin depresyon olduğunda rehber öğretmenler sahaya gidip aktif görev yaptılar. (ÖER-2)

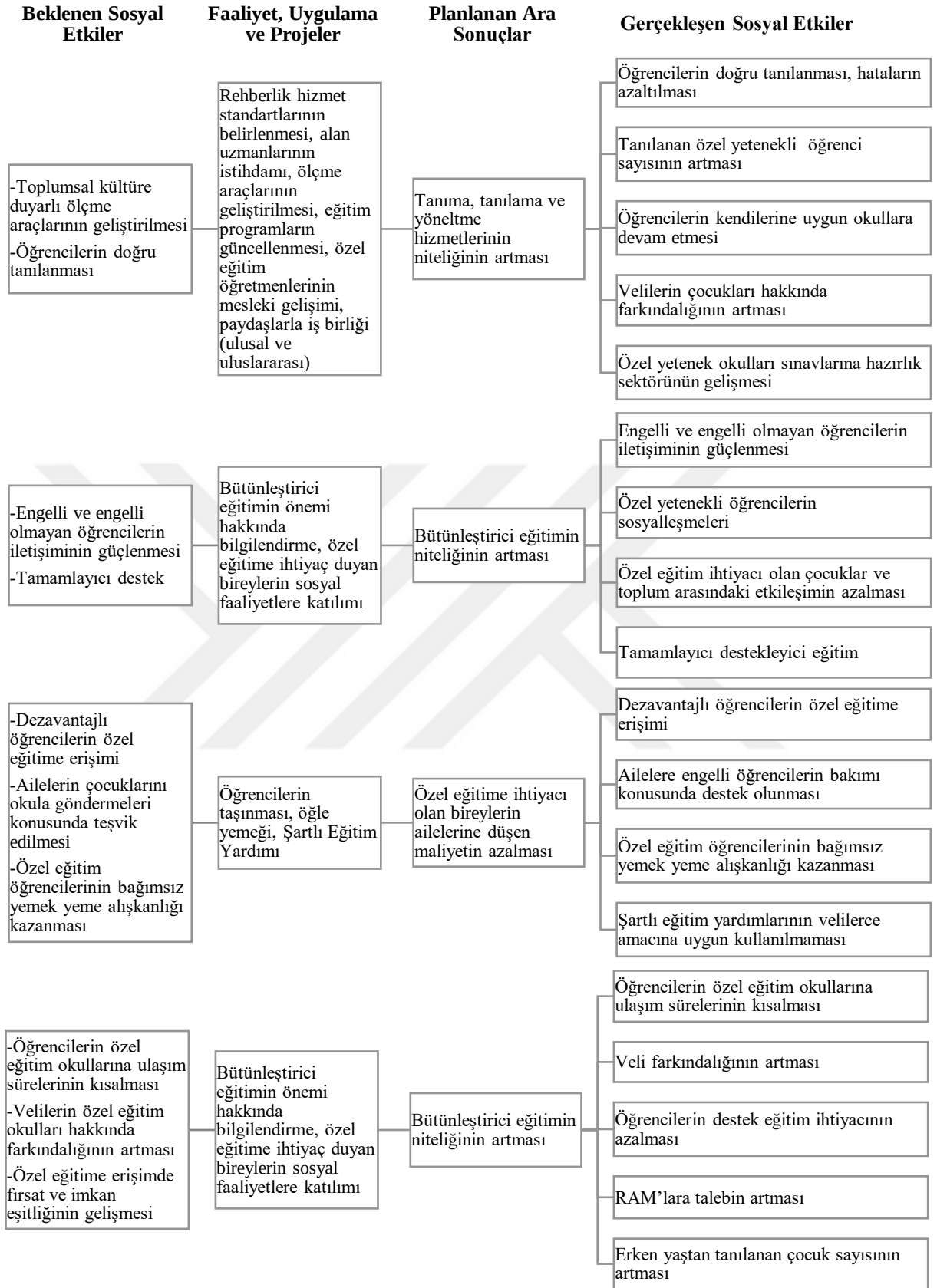
Rehber öğretmenler bağımlılık konusunda çok aktif, bu konuya özel eğitimler alıyorlar. Yeşilay onları ücretsiz olarak MEB ile yaptığı protokol çerçevesinde yetiştiriyor. Bağımlılık

da günümüzün önemli bir sorunu olduğu için okulda bu konuda şüphe duyulan öğrencilere yönelik beceriler çok güçleniyor. (ÖER-2)

Kadın ya da çocuk şiddete uğradığında bunu dillendiremezdi. Yapılan çalışmalarla bunlar artık ifade edilebilir boyuta gelmeye başladı. Rehber öğretmen de ne yapacağını bilemeyebiliyordu. Rehber öğretmen olmadığında iş okul idaresine kalıyordu. Ben bu toplumsal algının sunulan hizmetlerle birlikte kırıldığını düşünüyorum. Değişen algı sayesinde daha çok kişiye ulaşıldı. Toplumda şu anda istismar ve bağımlılık gibi şeylerin niceliksel olarak arttığını görüyoruz ama ben bu artışın sadece bu tarz olayların artışından kaynaklı olduğunu düşünmüyorum. Bunları ortaya çıkarmaya yönelik hizmetlerin etkililiğinden de dolayı bu sayının arttığını gözlemliyorum. İnsanlar bu tip olayları dile getirebiliyorlar. Eskiden toplumsal algıdan, korkudan dolayı bunlar kapatılıyordu, baskılanıyordu. Şimdi bunlar daha ifade edilebilir hale geldi. Beni koruyan bir yapı var, devlet var algısı ortaya çıktığı için yalnızlık hissi kırıldı. (ÖER-1)

Özel Eğitim. Özel eğitim kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşlerinin içerik analizi Şekil-28’de sunulmuştur.





Şekil 28. Özel Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 3.2.1 Tanıma, Tanılama ve Yöneltilme Hizmetlerinin Niteliğinin Artırılması. Tarama ve tanılama uygulamalarının etkililiğinin artırılması, bütüleştirici eğitim, paydaşlarla iş birliği (ulusal ve uluslararası) ve eğitim programların güncellenmesi 2010-2014 SP’de ve 2015-2019 SP’de yer verilen uygulamalardır. Katılımcılara göre ara sonuç 3.2.1’de beklenen temel sosyal etki toplumsal kültüre duyarlı ölçme araçlarının geliştirilmesi ve böylelikle öğrencilerin doğru tanılanmasıdır. Özel eğitimde tüm çatının tanılama üzerine kurulduğunu ifade eden katılımcılar yurt dışından uyarlanan tanılama araçlarının uyarlamadan ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar nedeniyle bazı durumlarda güvenilir sonuçlar vermediği görüşündedir. Katılımcıların bu kapsamdaki görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Bir dönem yabancı bir zeka testinin uyarlamasıyla ilgili çalışmalar yürütülüyordu. Hristiyan çocuklar için çan herkes için bilinen bir şeyken bizde caminin tepesindeki alem sembolünü bir yetişkine bile sorduğumuzda bilemeyebiliyor. Ama zeka testinin uyarlamalarında tam olarak onu ifade ettiği için o yazılıyordu. Yani kilisenin çanı camideki aleme karşılık geliyordu. Bu kez Türk çocuklar bu zeka testine girdiğinde bu soruyu yapamıyorlardı. Birçoğu da özel yetenekli olarak tanılanamıyordu. Türkiye’de uyarlamalarda çok sorun yaşıyordu. Ben bunu aştığımızı düşünüyorum. Artık yerli testler yapılıyor. (ÖER-3)

2010 döneminde bizim tanılama ve ölçme araçları ile ilgili önemli sorunlarımız vardı. Bir ölçme aracının toplumsal ve kültürel etkisinden kaynaklı farklılıkları var. Biz dışarıdan ölçme aracı satın alma yöntemiyle yaptığımız için kültürel etkiler sebebiyle çocuğu tanılamada sıkıntılarımız oluyordu. Kendi ölçme araçlarımızı geliştirerek ben bu noktada doğru bir adım attığımızı düşünüyorum. Bu konuda kurumsal anlamda farkındalık ve birikim oluştu. (ÖER-1)

Ölçme araçlarının geliştirilmesi ve paydaşlarla iş birliği kapsamında 2015 yılında tanılama sürecinde kullanılan iki ölçme aracı yenilenmiş, yabancı testlerin uyarlamalarını yüksek kullanım maliyetleri ile kullanmak yerine, yeni, kapsamlı ve web tabanlı uygulanabilecek testler ve psikolojik ölçme araçları geliştirmek üzere TÜBİTAK ve üniversitelerle iş birliği başlatılmıştır (MEB, 2015b). Özel yetenekli bireyleri tanılama süreci 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında ilk kez merkezi sınavla yapılmış, 228.000 öğrenci sınava katılmıştır (MEB, 2015b). Elektronik ortamda da yürütülen özel yetenekli bireyleri tarama ve tanılama uygulamaları tanılama sürecinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki 791.485 öğrenci grup tarama uygulamasına katılmıştır (MEB, 2019b).

Katılımcılar ara sonuç 3.2.1’deki uygulamalardan beklenen sosyal etkilerin genel olarak görüldüğünü düşünmektedir. Öğrencilerin tanılanma sürecinde hataların azaltılması bunların ilkidir.

Uygulayıcılar arası farklılıklardan da kaynaklı yanlış tanılamalara gidilebilir. Bunu azaltmak için uygulayıcılara tanılama araçlarının kullanımı konusunda ciddi eğitimler verildi. Bu eğitimler sonucunda, RAM’larımızın da fiziki ve insan kaynakları bakımından geliştirilmesiyle tanılama konusunda doğru yönlendiğimizi düşünüyorum. (ÖER-1)

RAM'lardaki testler için de standartlaştırma yapıldı. Tüm öğretmenlerde aynı dönemlerde aynı okul türlerinde aynı testler var. Örneğin kırmızıyı sorarken biri kalemle soruyor biri başka bir şeyle soruyor. Bilinmeyen bir nesne ile sorduğunda çocuğun ona cevap verme oranı düşüyor. En azında kırmızıyı herkes kalemle, maviyi kitapla soracak gibi standart hale getirildi. Bu standartlaştırmalar ölçümlerdeki hataları azaltmak, gerçek zeka ve yeteneği yordamak bakımından işe yarıyor bence. (ÖER-2)

ÖER-2 tanılanan özel yetenekli öğrenci sayısının arttığını ve daha fazla öğrencinin aday gösterildiğini belirtmiştir.

Özel yetenekli çocuklarda bunun etkisini şöyle görüyoruz. Eskiden bu kadar özel yetenekli çocuk tanılanmıyordu, artık daha fazla çocuk tanılanıyor. Veliler de bu konuda çok memnun, daha fazla çocuk aday gösteriliyor. (ÖER-3)

ÖER-1'e göre tanılama sürecindeki hataların azaltılmasıyla öğrencilerin kendilerine uygun okullara devam düzeyi de artmıştır.

Bu sistemde tanılamada yanlışlıklar olduğunda çocuklar olması gereken dışında kurumlara gidebiliyordu. Bunu ciddi anlamda azalttık. (ÖER-1)

Özel eğitim öğretmenleri "bu çocuğun aslında buranın öğrencisi olmaması gerekiyordu" şeklinde şikâyetlerde bulunuyordu. Bu tarz dönütler ve sorunlar azaldı. (ÖER-1)

Ancak, ÖER-1 okul tercihlerinde velilerin belirleyici rolü olduğunu ifade ederek Yürütülen faaliyetlerin velilerin çocukları hakkında farkındalığının artmasına katkı sunduğunu belirtmiştir.

Mükemmel olması çok zor çünkü en sonunda velinin inisiyatifine bırakıyoruz. Hiçbir aile de kendi çocuğunun farklı bir noktada olmasını istemez. Bunu kabullendirmek konusunda rehberlik boyutunun da ciddi rolü var. (ÖER-1)

Zeka testlerinin standart hale getirilmesiyle ara sonuç 3.2.1'de beklenmeyen bir etki olarak özel yetenek okulları sınavlarına hazırlık sektörünün gelişmesinden bahsedilebilir.

Zeka testleri standart hale getirildiğinde de bu sefer piyasada yayılma riski var. BİLSEM yayımları, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrenci hazırlama gibi kitaplar, kurslar ortaya çıkıyor. Sorular standart olduğu için çocuğu ona yönelik hazırlatıyor. (ÖER-1)

Ara sonuç 3.2.2. Bütünleştirici Eğitimin Niteliğinin Artırılması. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri ve toplumla bütünleşmeleri için bütünleştirici eğitimin niteliğinin artırılması gerektiği söylenebilir. 2010-2014 SP'de ve 2015-2019 SP'de bütünleştirici eğitimin amaçları ve önemi hakkında bilgilendirme ve farkındalık artırma faaliyetlerine değinilmiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sosyalleşme ve rehabilitasyonu için önem arz eden sosyal faaliyetlere katılmalarının sağlanmasına iki stratejik planda da değinildiği söylenebilir. Katılımcılar bütünleştirici eğitim kapsamındaki uygulamaların sosyal faaliyetler dışında birtakım nedenlerden dolayı planlanandan farklı bir rota çizmek zorunda kaldığı görüşündedirler.

ÖER-1 özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akranlarıyla birlikte gerçekleştirdikleri sosyal etkinlikler vasıtasıyla sosyalleşme sorunlarının azaldığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Yarışmalar düzenlendi. Sadece engelli kısmını değil, diğer öğrenciler de işin içine katılıyordu. Birlikte bir şeyler oluştuyorlardı. Çocuklar engelli çocuğa nasıl davranılması gerektiğini bilmiyordu, engelli çocuklar da normal çocuklar içerisinde kendisini nasıl ifade edeceğini bilmiyordu. Bütünleştirici sosyal faaliyetlerle bu kırılmaya çalışıldı. Hala yapılıyor. Özel kurumlarla yapılan gezilerimiz var. Farklı engel gruplarındaki çocuklar akranlarıyla birlikte etkinliklere katıldı. Bence çocukların daha çok sosyal anlamda sorunları var. Engelli kısmında bunlar görünebilir boyutta ama özel yetenekli kısımda biraz görünmüyor. (ÖER-1)

Katılımcı görüşleri analiz edildiğinde bütünleştirici eğitim kapsamındaki politikaların uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin çeşitli nedenleri olduğu anlaşılmaktadır. Güçlüklerin nedenleri ve ilgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur. Bunlardan ilki ÖER-2'ye göre özel eğitim gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin bir arada eğitim görmesinden kaynaklanan sorunlardır.

Yürütülmesinde şöyle bir sıkıntı oluyor. Özel yetenekli bir çocuğun bile akranlarıyla birlikte verim gösteremediğini söylüyor öğretmenleri. Çünkü çocuk özel yetenekli ve bundan dolayı hareketliliği var, belki dürtüsel davranışları var. Derslerde daha ileride olduğu için zihinsel olarak sıkılıyor. Bu çocuğa yaramaz teşhisi konulup önü kesilebiliyor. Engelli gruptaki çocuklar da arkada kalıyorlar. (ÖER-2)

ÖER-2 ve ÖER-3'ün ortak görüşü sınıfların kalabalık olduğu durumlarda bütünleştirici eğitimin uygulanmasının güç olduğudur.

Bütünleştirici eğitim strateji belgelerinde yer almasına karşın uygulamada sıkıntıların olduğu bir madde. Neden yapılamıyor? Çünkü okullardaki sınıf mevcutları çok fazla. Öğretmenler öğrencilere yetişemiyorlar. (ÖER-3)

Diğer çocukların da öğrenmesi gereken bilgi ve beceriler var, sınıfların mevcudunun çok az olması gerekir. Bizim sistemimizde zor işleyen bir süreç bu. Kalabalık sınıflarda öğretmenin özel yetenekli öğrenciyle ayrı ilgilenmesi zor. (ÖER-2)

ÖER-3 ayrıca öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları sorunların hizmet öncesi eğitimden kaynaklandığı görüşündedir.

Öğretmenlerin bununla ilgili yeterli eğitimleri yok. Üniversitelerde bu konuda iyi eğitimler almadıklarını görüyoruz. Çünkü belki üniversitede engelli bir çocuğa nasıl yaklaşılması gerektiğini ya da sınıfında özel yetenekli bir çocuk olduğunda ne yapması gerektiğini öğrense, mutlaka eğitimleri alıyorlardır ama uygulamada tam olarak ne yapacağını bilemiyor öğretmenler. Böyle bir iyileştirme olsa daha farklı olabilirdi. (ÖER-3)

Velilerin akademik başarı beklentileri de özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim görmesinin önündeki engellerden biri olarak değerlendirilmiştir.

Veli beklentileri de var. Veliler de çocuklarının başarılı olmasını istiyor. Sınıfta özel yetenekli bir çocuk var örneğin, öğretmen sürekli onunla ilgilendiğinde diğer bir çocuğun velisi de bozulabiliyor “Benim çocuğuma neden bu kadar zaman ayırmadı? Daha çok zaman ayırsaydı benim çocuğum da daha iyi olabilirdi.” diye. Veliler daha çok akademik başarı

odaklılar. Türkiye’de rekabet ortamı da var, çocuk akademik olarak başarılı olamazsa bir yere gelemiyor. Bu durum da bütünleştirici eğitime yönelik veli tutumlarını olumsuz etkiliyor. (ÖER-3)

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin diğer akranlarından tam zamanlı ya da kısmi zamanlı olarak ayrı eğitim görmesinin de bazı etkileri mevcuttur. ÖER-2 özel yetenekli öğrencilerin akranlarından ayrı eğitim gördüklerinde örgütsel sosyalleşmelerinin daha üst düzeyde olduğunu belirtmiştir.

ARGEM var, İstanbul’da, ayırtırdığımız bir okul. Orada sadece belli bir IQ seviyesinin üzerindeki çocuklar eğitim görüyor. Çocuklar normal sistemde kaybolacağı için ayırtırmak bir anlamda güzel, espri yapıldığında buradaki çocuklar bizi anlıyorlar diyorlar örneğin. (ÖER-2)

ÖER-1 ise belirtilen sorunların çözümü konusunda kısmi zamanlı ayırtırmacı eğitim modeli olan BİLSEM modelinin tamamlayıcı destekleyici eğitim olarak görülebileceği görüşündedir.

Özel yetenekli çocuğu akranlarıyla bir yere koyduğunuz zaman çocuk sıkılıyor, gelişmesi engelleniyor. Bu da tamamlayıcı destekleyici eğitimle çözülebilir. Tamamen ayırtırmak yerine BİLSEM kurgusunun iyi bir kurgu olduğunu düşünüyorum. Çocuk hem akranlarıyla eğitimine devam ediyor, hem de destekleyici eğitimini alıyor. (ÖER-1)

ÖER-2 buna karşın ayırtırmacı eğitimin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin toplumla etkileşimini azalttığı görüşündedir.

Ayırtırdığımızda toplumdaki grupları, yeteneklileri ya da engelli çocukları birbirinden çok ayırtırıyoruz, toplumun dışında kalabiliyorlar. Kendilerine özel okulları var, normal olarak nitelenen bir çocukla bir paylaşımı olamıyor. Hep kendi akranlarıyla birlikte vakit geçiriyorlar. Dışarıya yönelik bakışları gelişmediği için bu durum onlar için kısıtlılık oluşturuyor. Farklılıkları görmek anlamında, farkındalıklarını geliştirmek anlamında diğer çocuklarla birlikte olmaları önemli. (ÖER-2)

Ara sonuç 3.2.3. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Ailelerine Düşen Maliyetin Azalması. Öğrencilerin taşınması, öğle yemeği vb. uygulamalardan özel eğitim kapsamındaki öğrenciler de yararlanmaktadır. Engelli bireylerden, özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından destek eğitim almaları uygun görülenlerin eğitim giderleri, sosyal güvencesi olup olmadığına bakılmaksızın 1 Haziran 2006 tarihinden itibaren MEB tarafından karşılanmaktadır (MEB, 2018c). Bu uygulama ile eğitimde fırsat ve olanak eşitliğine katkı sağlandığı söylenebilir. Katılımcılara göre ailelere düşen maliyetin azaltılması öncelikle dezavantajlı öğrencilerin özel eğitime erişimini artırmaya yöneliktir. ÖER-1 bu durumu aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Öğrencilerin taşınması olanağına sahip olan ve olmayan ailelerimiz var. Özel eğitim maddi külfeti çok fazla olan bir şey. Burada beklenen ailelerin masraflarına bir miktar ortak olmak. (ÖER-1)

Ücretsiz öğle yemeği ve nakit yardımlarının ailelerin çocuklarını okula göndermeleri konusunda teşvik edilmesi konusunda da rolü bulunmaktadır. ÖER-3'ün görüşü aşağıda sunulmuştur.

Çocuklara öğle yemeği verilmesi ve şartlı eğitim yardımı tabii ki ailelere düşen maliyeti azaltacak. Bu da aileleri çocuklarını okula göndermeleri konusunda teşvik edecektir. (ÖER-3)

ÖER-1 ayrıca ücretsiz öğle yemeği sayesinde özel eğitim öğrencilerinin bağımsız yemek yeme alışkanlığı kazanmasının da mümkün olduğunu ifade etmiştir.

Özel eğitimdeki çocukların çoğu bağımsız yemek yiyebilen çocuklar değil. Kontrol altında yemeleri gereken durumlar da var. Okulda yemek yemelerinin de doğru olduğunu düşünüyorum. Yemek yedirirken de eğitim veriyorsunuz, bu da eğitimin parçası. (ÖER-1)

Katılımcılar yürütülen faaliyetler sonucunda dezavantajlı öğrencilerin özel eğitime erişiminin artması başta olmak üzere beklenen etkilerin gerçekleştiği görüşündedirler. ÖER-2 taşıma sistemi ve öğle yemeği uygulamalarıyla ailelere engelli öğrencilerin bakımı konusunda destek olunduğu görüşündedir.

Engelli öğrenci gruplarında taşıma çok önemli, bireysel ya da zihinsel engel durumlarında zaten ailenin zaten ailenin çocukla ilgilenmesi zor, tek başına yetemediği zamanlar var. Bu anlamda taşıma sistemi ve öğle yemeği bence verimli. Çocuklar bağımsız beceri anlamında zaten iyi değiller, desteklenmelerini sağlıyor. (ÖER-2)

Beklenen etkilerin gerçekleştiğine ilişkin belirtilen görüşlerin yanında beklenen etkinin kısmi olarak gerçekleştiği ya da beklenen dışındaki etkilerin gerçekleştiği durumlar da mevcuttur. BİLSEM'lerin taşınmalı eğitim kapsamında olmamasının getirdiği sorunların özellikle büyükşehirlerde özel yetenekli öğrencilerin eğitime erişiminde konusunda iyileştirmeye açık bir alan olduğu belirtilebilir. ÖER-2'nin bu kapsamdaki görüşleri aşağıda sunulmuştur.

BİLSEM öğrencilerinin taşınması ile ilgili çeşitli girişimler oldu ama kabul edilmedi. Engelli öğrenciler daha dezavantajlı görülerek taşıyor ama özel yetenekli çocuğun buna ihtiyacı olmadığı düşünülüyor olabilir. Ama burada da şu var, BİLSEM'ler okul dışı destek kurumu olduğu için çocuklar okuldan sonra gidiyor. Büyükşehirlerde okuldan sonra BİLSEM'e gitmek, trafik, karmaşa gibi sebeplerle zor olabiliyor. Aileler bireysel taşıyorlar. Servis imkânı olsa daha iyi olabilir. Etkililiği artırmak için özel yetenekli çocukların da taşınabilmesi önemli. Onlar geç saatlerde okula gidiyorlar, geç saatlerde çıkıyorlar. (ÖER-2)

ÖER-1'e göre zaman zaman şartlı eğitim yardımlarının velilerce amacına uygun kullanılmaması söz konusudur.

Şartlı eğitim yardımının da zaman zaman suistimal edildiğini düşünüyorum. Para çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için veriliyor. Ama veli kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelikmiş gibi algılıyor. Para vermek yerine o parayla çocuğun ihtiyaçlarını nasıl karşılarız buna bakmak gerekir. Bazıları da çocuğu okula göndermiyor, çocuk devamsız ama devamsızlıktan da atılmadığı için veli parayı alıyor. Bu sorunların da çözülmesi lazım. (ÖER-1)

Ara sonuç 3.2.4. Fiziksel Kapasitenin Artırılması. Özel eğitim okullarının sayısının artırılması 2010-2014 SP’de doğrudan hedef olarak yer alırken, 2015-2019 ise eğitim tesislerinin artırılması ile ilgili genel hedefin parçası sayılabilir. 2010-2014 SP’de RAM sayısının artırılmasına yönelik hedef mevcuttur. Bu hedeflerden beklenen ilk sosyal etki öğrencilerin özel eğitim okullarına ulaşım sürelerinin kısılmasıdır. Katılımcılar özel eğitim okullarının sayısı arttıkça ve bu okullara ulaşım süreleri kısaldıkça velilerin de çevrelerinde bulunan özel eğitim okulları hakkında farkındalığının artacağı görüşündedirler. Nihayetinde ise özel eğitime erişimde fırsat ve imkân eşitliğinin gelişmesine katkı sunulması beklenmiştir.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin tanınması, rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) yapılmaktadır (MEB, 2015b). 2012 yılının sonunda 60 ilde 66 BİLSEM bulunmakta ve bu kurumlara yaklaşık olarak 11.000 öğrenci devam etmekte iken (MEB, 2012b) 2019 yılında BİLSEM sayısı 81 ilde olmak üzere 166’ya öğrenci sayısı ise 63.095’e çıkmıştır (MEB, 2019b). Buna göre her ilde en az bir BİLSEM bulunmaktadır.

2010-2014 SP’de yer verilen destek eğitimi odaları ve özel eğitim sınıflarının sayısının artırılması uygulaması ile tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için eğitim kurumlarında destek eğitim odaları açılmakta ve bu öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2016b). Bu kapsamda 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 12.807 destek eğitim odasında 44.206 öğrenciye destek eğitimi verilmiştir (MEB, 2019b). Katılımcılara göre belirtilen faaliyetlerin gözlenen ilk etkileri, beklentiye uygun olarak, öğrencilerin özel eğitim okullarına ulaşım sürelerinin kısılması ve böylelikle veli farkındalığının artmasıdır. ÖER-1’in görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kurum sayısının artmasıyla farkındalık da arttı. Aile bulunduğu mahallede BİLSEM açıldığı zaman bunun farkına varıyor. Uzaktayken göndermek istemeyecek olan veliler, yakındayken gönderiyor. Yoldan kaynaklanan zaman kaybı engelleniyor. (ÖER-1)

Bölgesel RAM’lar vardı. Örneğin bil ilçede var, komşu ilçede yok. Tanılama için diğer ilçeye gidiliyordu. Uzak diye götürülmeyebiliyordu. Şimdi oraya da açtığın zaman kendi ilçesine gidiyor. (ÖER-1)

ÖER-1 özel eğitim okullarının sayısının artmasıyla öğrencilerin destek eğitim ihtiyacının azaldığı görüşündedir.

Ulaştığın çocuklara okullar yettiği için destek eğitim odasına ihtiyaç kalmayabiliyor. BİLSEM de destek eğitim kurumu gibi. Veliler okulda da destek eğitimi almasını istiyor ama bu sefer de çocuk uzun saatler okulda kalmış olacak. (ÖER-1)

Katılımcıların ortak olarak belirttiği önemli bir husus ise RAM sayısının artmasıyla RAM'lara olan talebin artmasıdır. Bu kapsamdaki katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir. ÖER-2 ayrıca RAM sayısının artmasıyla erken yaştan tanılanan çocuk sayısının arttığını ifade etmiştir.

Farkındalık arttığı için talep arttı. Buna bağlı olarak personel ihtiyacı da arttı. (ÖER-1)

RAM'lar için devletin böyle bir kurumunun olması herhangi bir vatandaşın hiçbir ücret ödmeden özel gereksinimli çocuğunu getirip işlerini yürütmesini sağlıyor. Randevu sistemi var. Psikolojik destek olayı çok bilinmiyor. Vatandaş RAM'a gidip benim şöyle bir sıkıntı var deyip psikolojik destekten yararlanabiliyor. (ÖER-2)

Sonuç ve Etki Göstergeleri

Özel eğitim ve rehberlik temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler Tablo-17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Özel Eğitim ve Rehberlik Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
3.1.1	Öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel vb. alanlarda bütünsel gelişimi Velilerin farkındalık düzeyindeki değişim Mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiği
3.1.2	Öğretmenlerin aldıkları eğitimlere yönelik görüşleri Öğrencilerin rehberlik uygulamaları öncesindeki ve sonrasındaki tutum ve görüşlerinin değişimi Öğrencilerin meslek seçimine ilişkin memnuniyet düzeyleri Öğrencilerin akademik başarılarının değişimi
3.1.3	Rehber öğretmen bulunan ve bulunmayan okulların karşılaştırılması Velilerin farkındalık düzeyleri Öğrencilerin riskli davranış eğilimleri Meslek seçimlerindeki eğilim ve memnuniyet düzeyinin değişimi Mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrenci ve velilere etkileri
3.2.1	Kültüre uyumlu test sayısı ve bu testlerle taranan öğrenci sayısı Öğrencilerin kendilerine uygun okullara devam etme oranı Öğrencilerin gelişim düzeyleri Yerli ve yabancı testlerle yapılan tanılama sonuçlarının karşılaştırılması
3.2.2	Ayrıştırmacı kurum sayısı
3.2.3	Dezavantajlı öğrencilerin özel eğitime erişim düzeyi Ailelerin görüşleri
3.2.4	Erken tanı oranı BİLSEM öğrencilerince geliştirilen fikri mülkiyet ürünü ve proje sayısı BİLSEM öğrencilerinin özel yetenek yarışmalarındaki durumu Veli memnuniyeti

Tablo-17 incelendiğinde örgün eğitime erişim temasında önerilen öğrencilerin okullaşma tercihlerine ilişkin göstergeler ile öğrenci başarısı ve öğrenme kazanımları temalarında önerilen öğrencilerin akademik başarılarının değişimine ilişkin göstergelerin bu temada da önerildiği görülmektedir. Özel eğitim ve rehberlik temasındaki gerçekleşen sosyal etkiler hakkında örgün eğitime erişim ve öğrenci başarısı ve öğrenme kazanımları temalarındaki göstergelerden yararlanılarak yorum yapılabilir. Ortaöğretim içerisinde genel ortaöğretimin, mesleki ve teknik eğitimin ve din öğretiminin payı göstergesi ile PISA ve TIMSS performansının değişimi göstergelerinden bu amaçla yararlanılabilir.

Tablo-17’den dikkat çeken bir husus da ara sonuçlarla ilgili sosyal etkilerin belirlenmesi için katılımcıların öğrenci ve velilerin memnuniyetine, farkındalığına ve tutumlarına yönelik göstergeleri önermesidir. Bu göstergelere veri temin edilmesi için kapsamlı saha araştırmalarına ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Ancak saha çalışmaları gerçekleştirilse bile bu araştırmaya konu olan 2010-2019 döneminin başındaki durum hakkında veri temin edilmesi güç görülmektedir.

Nicel Araştırma Bulguları

Özel eğitim ve rehberlik temasındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisine ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo-18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Rehberlik Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3.1.1	• Rehber öğretmen atanması • Mesleki gelişim faaliyetleri • Mesleki Bilgi Sisteminin kurulması	Rehber öğretmen ihtiyacının karşılanması	1	,9	12	11,1	27	25,0	51	47,2	17	15,7	3,66
3.1.2	• Mesleklerle ilgili psikolojik ölme araçları geliştirilmesi	Etkili mesleki rehberlik ve yöneltme uygulamalarının gelişmesi	5	4,6	13	12,0	32	29,6	44	40,7	14	13,0	3,45
3.1.3	• Toplumsal farkındalığın artırılması	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunumu için gerekli beşeri olanakların gelişmesi	2	1,9	15	13,9	37	34,3	42	38,9	12	11,1	3,44
3.1.4	• Diğer kurumlarla iş birliği	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunumu için gerekli fiziki olanakların gelişmesi	3	2,8	16	14,8	36	33,3	38	35,2	15	13,9	3,43

Tablo-18'e göre ilgili faaliyetlerin en büyük sosyal etkisinin rehber öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yönelik olduğu, diğer ara sonuçlara etkilerin ise birbirine oldukça yakın seyrettiği görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı ilgili faaliyetlerin etkili mesleki rehberlik ve yöneltme uygulamalarının gelişmesine ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunumu için gerekli beşeri ve fiziki olanakların gelişmesine orta düzey ve daha alt düzeyde etki ettiği görüşündedir.

Tablo 19

Özel Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3.2.1	• Rehberlik hizmet standartlarının belirlenmesi • Alan uzmanlarının istihdamı • Ölçme araçlarının geliştirilmesi • Eğitim programların güncellenmesi • Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimi • Paydaşlarla iş birliği (ulusal ve uluslararası)	Tanıma, tanılama ve yöneltme hizmetlerinin niteliğinin artması			6	5,6	38	35,2	48	44,4	16	14,8	3,69
3.2.2	• Bütünleştirici eğitimin önemi hakkında bilgilendirme • Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sosyal faaliyetlere katılımı	Bütünleştirici eğitimin niteliğinin artması			10	9,3	39	36,1	43	39,8	16	14,8	3,60
3.2.3	• Öğrencilerin taşınması, öğle yemeği • Şartlı Eğitim Yardımı	Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerine düşen maliyetin azalması	1	,9	2	1,9	26	24,1	49	45,4	30	27,8	3,97
3.2.4	• RAM sayısının artırılması • Özel eğitim okul sayısının artırılması • BİLSEM sayısının artırılması • Destek eğitimi odaları ve özel eğitim sınıflarının sayısının artırılması	Özel eğitime erişim için gerekli fiziksel kapasitenin artması	1	,9	4	3,7	26	24,1	47	43,5	30	27,8	3,94

Tablo-19 incelendiğinde katılımcıların ilgili faaliyetlerin ara sonuçlara etkisinin büyük olduğu yönünde görüş belirttiği söylenebilir. Tablo-18'deki ara sonuçlar arasında en düşük etkinin bütünleştirici eğitimin niteliği konusunda olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaklaşık %45'i ilgili faaliyetlerin bütünleştirici eğitimin niteliğinin artmasına alt ya da orta düzeyde, yaklaşık %55'i de üst düzeyde etki ettiği görüşündedir. Katılımcılara göre en büyük etki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerine düşen maliyetin azalması ve özel eğitime erişim için gerekli fiziksel kapasitenin artması ara sonuçlarındadır. Katılımcıların %70'ten fazlası faaliyetlerin bu ara sonuçlara büyük ya da çok büyük oranda etki ettiği görüşündedir. Bununla birlikte Tortop ve Dinçer'e (2016) göre üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin yeterli nitelikte olmadığını, destek eğitim odalarında öğretim materyal eksikliği bulunduğunu, öğretim ortamlarının geliştirilmesi gerektiği görüşündedir. Bunun yanında, öğretmenler velilerle sorun yaşamadıklarını ve velilerin uygulamayı desteklediklerini belirtmişlerdir. Çakıcı da (2020) otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sürecinde akademik ve sosyalleşme ile ilgili sorunlarına dikkat çekmiş, öğretmenlerin, tipik gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin ise özel eğitim ihtiyaçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir.

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

Rehberlik kategorisindeki ara sonuçlarda nitel ve nicel araştırma bulgularının bir miktar farklılaştığı söylenebilir. MEB merkez birimlerinden görüş alınan uzmanlar rehber öğretmen ihtiyacının büyük oranda karşılandığı ve yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri ile öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etme ve yönlendirme becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. İnsan kaynakları temasında yer verilen öğretmen sayısındaki artışla birlikte öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki azalma da rehber öğretmen sayısının da önemli düzeyde arttığı biçimde yorumlanabilir. Ancak il MEM'lerden görüş alınan uzmanların bu etkinin benzer düzeyde gerçekleşmediğini düşündükleri söylenebilir. Bununla birlikte rehberlik kategorisindeki diğer ara sonuçlarla birlikte bir değerlendirme yapmak daha makul görünmektedir. Nitel ve nicel araştırma bulguları performans göstergelerinin verileriyle kıyaslandığında, rehberlik uygulamaları için gereken fiziki ve beşeri ihtiyaçların büyük oranda karşılandığı ancak bunun etkili mesleki rehberlik ve yönlendirme uygulamalarına dönüşmesi konusunda beklenen sosyal etkilerin istenilen düzeyde gözlenmediği değerlendirilebilir. Nitekim örgün eğitime erişim temasında da bahsedildiği üzere ortaöğretimin içerisinde genel ortaöğretimin payının diğer okul türlerine göre sürekli artması bu değerlendirmenin kanıtlarından sayılabilir.

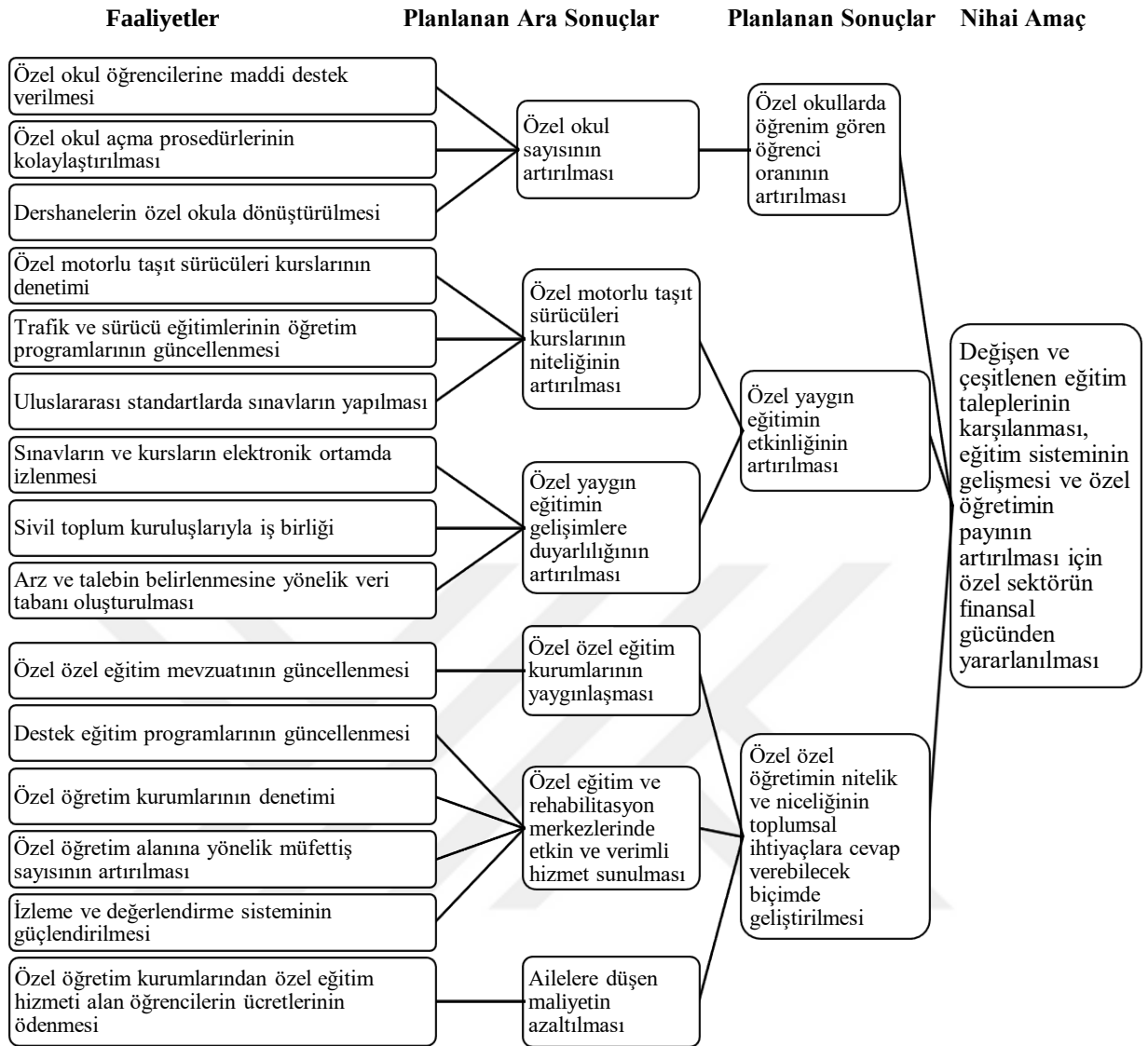
Özel eğitim kategorisinde merkez birimlerindeki katılımcılar bütünleştirici eğitim konusundaki beklenen sosyal etkilerin ailelerin akademik başarı kaygıları ve fiziki olanaklar gibi sebeplerle istenilen düzeyde gözlenmediği görüşündedir. Buna karşın il milli eğitim müdürlüklerinden görüş alınan katılımcıların ilgili faaliyetlerin bütünleştirici eğitimin niteliğinin artmasına büyük oranda etki ettiği yönünde görüş belirtmesinin çelişki oluşturduğu söylenebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerine düşen maliyetin azalması ve özel eğitime erişim için gerekli fiziksel kapasitenin artması ara sonuçlarında ise nitel ve nicel araştırma bulgularının aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Şartlı eğitim yardımı gibi uygulamalarla ailelere yapılan yardımlar ve BİLSEM sayısındaki artış da nitel ve nicel araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tema 4: Özel Öğretim

Özel öğretim temasının birinci ve ikinci nitel araştırma bulguları bulgularının sunulmasından sonra nitel ve nicel bulgular karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Nitel Araştırma Bulguları

Özel öğretim temasının eğitim strateji belgelerinde planlanan faaliyet, strateji ve hedeflerin tematik analizi ile oluşturulan değişim teorisi Şekil-29'da sunulmuştur.

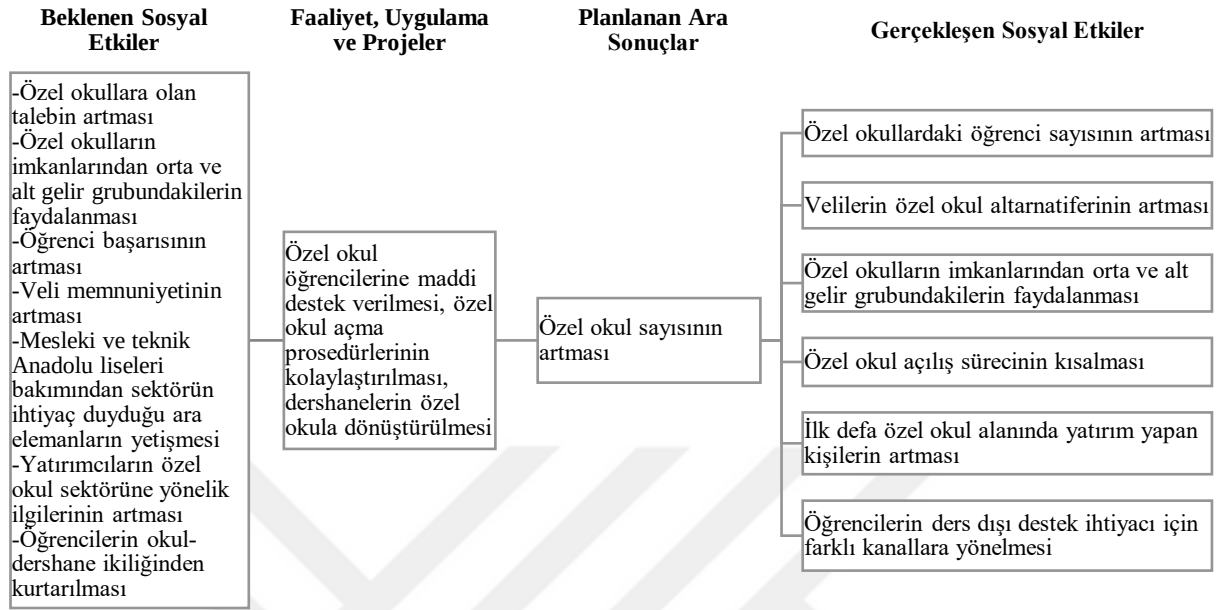


Şekil 29. Özel Öğretim Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Şekil-29'a göre özel öğretim temasını özel öğretimin payı, özel öğretim kurumlarının yönetim ve denetimi, özel yaygın eğitim ve özel özel eğitim kategorilerinde toplamak mümkündür. Temanın nihai amacı değişen ve çeşitlenen eğitim taleplerinin karşılanması, eğitim sisteminin gelişmesi ve özel öğretimin payının artırılması için özel sektörün finansal gücünden yararlanılmasıdır. Planlanan sonuçlar eğitim ve öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan fiziki ortamların oluşturulması, mevcut eğitim ortamlarının eğitsel hedeflere uygunluk düzeyinin artırılması ve okulların donatım malzemesi ihtiyaçlarının öğretim programlarına ve teknolojik gelişmelere uygun olarak zamanında karşılanmasıdır.

Özel Öğretimin Payı. Özel öğretimin payı kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşlerinin içerik analizi Şekil-30’da sunulmuştur.



Şekil 30. Özel Öğretimin Payı Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 4.1.1. Özel Okul Sayısının Artması. Özel öğretimin eğitim sistemi içerisindeki payının artırılması MEB’in ilk stratejik planından beri üzerinde durulan politikalardan biridir. Özel okula dönüşüm ve özel öğretim teşvikleri özel öğretimin eğitim sistemi içerisindeki payının artırılması için geliştirilen başlıca uygulamalardır. 2015-2019 SP’de ve MTESB 14-18’deki özel okul öğrencilerine maddi destek sağlanmasına yönelik stratejiler bulunmaktadır. Katılımcılara göre bu stratejilerin öğrenciler ve aileleri açısından beklenen sosyal etkileri normalde öğrencisini özel okula gönderme imkanı bulunmayan ailelere maddi destek sağlayarak özel okullara olan talebin artmasıdır. Uzmanlara göre böylelikle öğrenci başarısının ve veli memnuniyetinin artması beklenebilir. İlgili görüş aşağıda sunulmuştur.

Eğitim hizmetinin daha nitelikli daha iyi şartlarda alınabilmesine imkan tanıyıp bunu yaymak. Özel okulların imkanlarından orta ve alt gelir grubunun faydalanmasını sağlamak. Bu yıllar içerisinde devam ederse çocukların akademik başarılarının, sportif ve sanatsal başarılarının yükselmesi, velilerin memnuniyetinin yükselmesi amaçlanmıştır. (ÖÖ-1)

ÖÖ-2 ayrıca organize sanayi bölgelerinde açılan özel mesleki ve teknik eğitim okullarına devam eden öğrencilere sağlanan destekle sektörün ihtiyaç duyduğu ara elemanların yetişmesinin de beklendiğini ifade etmiştir.

2010-2014 SP’de dershanelerin ve öğrenci etüt merkezlerinin özel okullarına dönüştürülmesine yönelik birçok strateji bulunmaktadır. 6528 Sayılı Kanun ile MEB’e bağlı faaliyet gösteren özel dershaneler ile özel öğrenci etüt merkezlerinin özel okula dönüştürülmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2016c). ÖÖ-1 dershanelerin özel okula dönüşümünün özel öğretim talebinin artmasına yönelik olduğunu ifade etmiştir. ÖÖ-2 ise okula alternatif olarak görülmeye başlanan dershanelerin özel okula dönüştürülmesi ile öğrencilerin okul-dershane ikiliğinden kurtarılmasının beklenti dahilinde olduğunu belirtmiştir. Aynı dönemde uygulamaya konulan destekleme ve yetiştirme kursları da bu stratejiyle bağlantılı görülebilir.

2010-2014 SP’de ayrıca özel öğretim okullarının açılmasının önündeki teknik zorlukların aşılması ile ilgili stratejiler de mevcuttur. Uzmanlara göre özel okul talebinin artmasıyla bağlantılı biçimde özel okul açma prosedürlerinin kolaylaştırılmasıyla bürokrasinin azaltılarak ile açılış süreçlerin hızlandırılması planlanmıştır. Böylelikle yatırımcıların özel okul sektörüne yönelik ilgilerinin artması beklenmiştir.

2012’de 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununda yapılan değişiklikle organize sanayi bölgelerinde açılan mesleki ve teknik eğitim okullarında öğrenim gören her bir öğrenci için Bakanlık bütçesinden eğitim ve öğretim desteği yapılmaya başlanmıştır. 2014’te yürürlüğe giren 6528 Sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile de örgün eğitim yapan özel ilkokul, özel ortaokul ve özel liselerde öğrenim gören Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenciler için eğitim ve öğretim desteği verilmesi uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2016c). 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında bu uygulama kademeli olarak kaldırılmış, eğitim ve öğretim desteği kapsamına yeni öğrenci alınmamıştır (MEB, 20219b). Gerçekleştirilen uygulamaların beklenen sosyal etkileri sağladığı belirtilebilir. ÖÖ-2 öğrenci ve velilere yönelik gerçekleşen sosyal etkileri aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Özel okul sayısının artmasına bağlı olarak daha fazla öğrenci özel okula kaydolmuştur. Velilerin hem bütçelerine hem de tercihlerine uygun özel okullara çocuklarını kaydetmeleri noktasında alternatifleri artmış ve maddi destek sayesinde çocuklarını özel okula kaydettirme gibi bir düşünceleri olmayanların bile yönelimleri artmıştır. (ÖÖ-2)

Ancak ÖÖ-2 öğrencilerin bir kısmında ders dışı destek ihtiyacının devam ettiğini ve alışkanlıkların da etkisi ile öğrencilerin farklı kanallara yöneldiğini belirtmiştir.

Dershanelerin kapanması ile kişiler dershane alışkanlıklarını farklı kurum türlerine devam ederek gidermeye çalışmış, bazı kurum türleri izin ve ruhsatlarında yer alan gayenin dışında dersane gibi faaliyet sürdürmeye başlamıştır. Özel ders veren kişilerin sayısında artış yaşanmıştır. (ÖÖ-2)

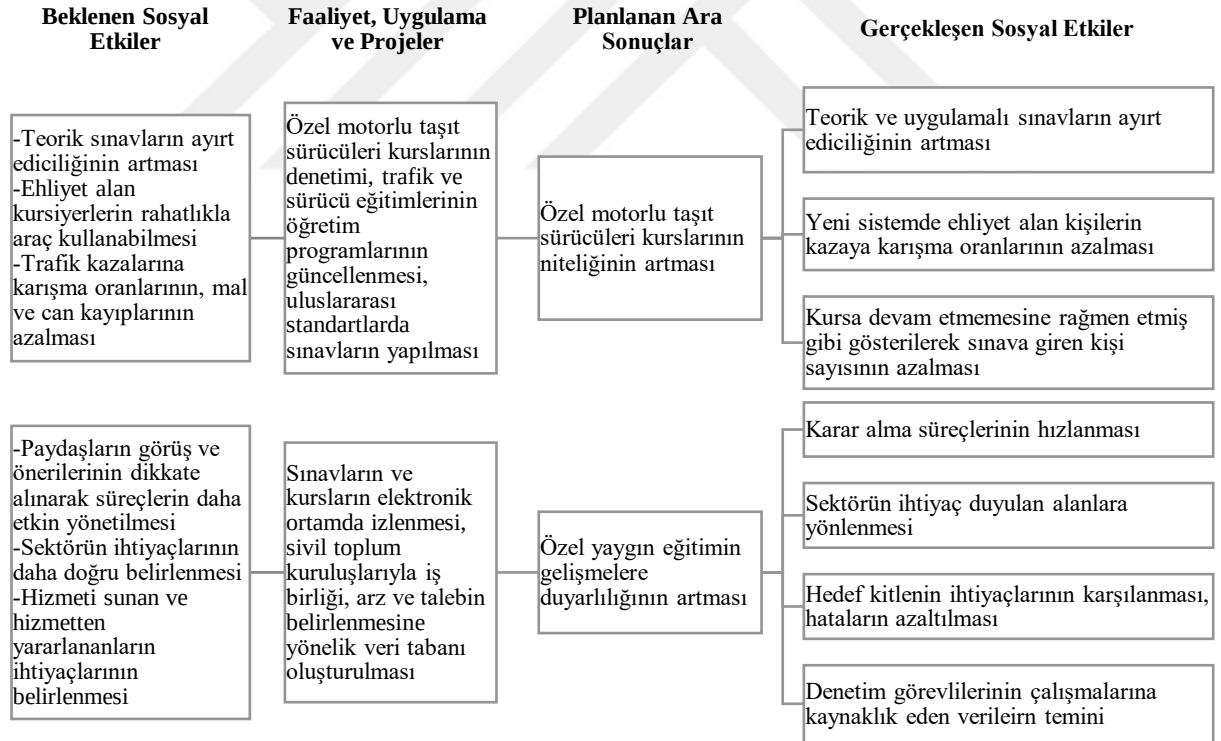
Bununla birlikte ÖÖ-1 uygulamanın dönemi dikkate alındığında beklenen etkilerin 2012-2018 döneminde izlenmesinin daha uygun olacağı görüşündedir.

Bu başlık altında beklenen etkileri 2012-2018 özel okul sayıları ve öğrenci oranından görülebilir. 2018 yılı önemli çünkü bu yıla kadar belirtilen faaliyetler uygulandı. Bu yıldan sonra azalma görülebilir. Bir de 2012 öncesine bakmak gerekir. Özellikle 2012'den sonra müthiş bir artış var.

Katılımcılara göre beklentiye uygun olarak özel okul açma sürelerinin kısalması, prosedürlerin kolaylaşması ve talebin artmasıyla özel sektörün bu alandaki faaliyetleri artmıştır.

Bürokrasinin azaltılması için uzun yıllardır çalışmalar yapılıyor, istenen belgelerin azaltılması, noter onayının alınmaması gibi. Böylelikle özel okul açmanın kolaylaştırılması çalışmaları yürütüldü. Evraklar dijital ortamda isteniyor, devletin diğer kurumlarından temin edilebilecek şeyler minimum düzeyde isteniyor. (ÖÖ-1)

Özel Yaygın Eğitim. Özel yaygın eğitim kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşleri Şekil-31'de sunulmuştur.



Şekil 31. Özel Yaygın Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 4.2.1. Özel Motorlu Taşıt Sürücülerinin Kurslarının Niteliğinin Artması.

Özel yaygın eğitimin etkinliğinin artırılmasına kapsamındaki faaliyetler içerisinde özel

motorlu taşıt sürücülerini kurslarına yönelik faaliyetler önemli bir yer tutmaktadır. 2010-2014 SP’de özel öğretim temasında özel motorlu taşıt sürücülerini kurslarının denetimi planlanmıştır. 2015-2019 SP’de trafik ve sürücü eğitimlerinin öğretim programları değişen ve gelişen koşullara göre güncellenmesi ve uluslararası standartlarda sınavlar yapılacağı, sürücü eğitimi uygulamalarının AB’yle uyumlu hâle getirileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda motorlu taşıt sürücülerini kursu sınavlarının yazılı uygulaması yerine e-Sınav Sistemi uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2019b). Sürücü eğitimi uygulamalarının AB’yle uyumlu hâle getirilmesine yönelik uygulamaların beklenen sosyal etkisi teorik ve uygulamalı sınavların ayırt ediciliğinin artması ile ehliyet alan kursiyerlerin rahatlıkla araç kullanabilmesidir. Kurallara uygun araç kullanımının artması ile trafik kazalarına karışma oranlarının, mal ve can kayıplarının azalması da söz konusu olacaktır. ÖÖ-2 bu beklentileri aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Kişilerin daha nitelikli, çok yönlü ve gerçek hayata uygun bir trafik eğitimi almaları. Kamu hizmetinin sunumunun hizmet gereklerine uygun olup olmadığının denetimi ve etkin müdahale. Öğretim programlarının zenginleşmesi, kişiler için daha fazla trafik eğitimi. Trafik kazalarına karışma oranlarında, mal ve can kayıplarında azalma. Uzun vadede ülke ekonomisine olumlu katkı. (ÖÖ-2)

Katılımcılar bu kapsamda planlanan faaliyetlerin yürütülerek beklenen sonuçların ve etkilerin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. ÖÖ-1 gerçekleştirilen faaliyetleri ve etkilerini önceki dönem uygulamalarıyla karşılaştırarak aşağıdaki gibi özetlemiştir.

1987 yılından 2013 yılına kadar aynı yönetmelikle yürütüldü süreç. Sürücü kurslarından başarı oranı, ehliyet alma oranı çok yüksekti. 2013 yılında öğretim programları ve mevzuat güncellendi. Yurt dışında özellikle Almanya, Hollanda gibi örnekler incelenerek mevzuat güncellendi. Buna bağlı olarak ilk yıllarda başarı, ilk kez sınava katılan birinin ehliyet alma oranı, %50’lere kadar düştü. Yönetmelik çıkmadan önce %95’in üzerindeydi. AB ortalaması %60-70 civarında. Şu an bizde %70 civarında. Yurt dışındaki uygulamaya çok yakın bir uygulama yapıldı. Bu da sürücü kurslarındaki eğitimin niteliğinin artırılmasında en önemli hususlardan biri oldu. (ÖÖ-1)

Uzmanlar teorik ve uygulamalı sınavların ayırt ediciliğinin artması ile yeni sistemde ehliyet alan kişilerin kazaya karışma oranlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Başlangıçta tepkiyle karşılaşılmışna rağmen sınavları başarıyla geçen kursiyerlerin rahatlıkla araç kullanabilmeleri önemli bir memnuniyet unsuru olarak gözlenmiştir. Yapılan denetimlerin de etkisiyle sürücü eğitimi kurslarının mevzuata uygunluğu ve etkinliği önemli oranda artmıştır. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Beklenen değişim büyük oranda sağlandı, ilk başta tepki gördü. Eskiden 100 öğrenciden 98’inin ehliyet aldığı ortamda ilk aşamada hem öğrenciler memnun olmadı, hem de kurslar memnun olmadı. Ama daha sonrasında görüldü ki ilk sınavda başarılı olmasa da ikinci, üçüncü sınavlarda kursiyerler başarılı oldukça şunu demeye başladı: “Eskiden ehliyet alındığında araba kullanılamıyorduk ama şu anda ehliyet aldığımızda trafikte çıkabilecek bir pozisyondayız. (ÖÖ-1)

Ülkede bir trafik kültürü oluşturulması için önemli bir adım atılmıştır. Yapılan güncellemeler sayesinde yeni sistemde ehliyet alan kişilerin kazaya karışma oranlarında azalma meydana geldiği bilgisi yetkililerce kamuoyu ile paylaşılmıştır. Trafik kazalarında meydana gelen azalma aynı zamanda bu kazalar sonucu oluşan can ve mal kayıplarının da azalmasını sağlamıştır. (ÖÖ-2)

Ara sonuç 4.2.2. Özel yaygın eğitimin gelişmelere duyarlılığının artması. 2015-2019 SP’de özel kurslardaki eğitimler ve sınavların izlenmesi için elektronik altyapı kurulması planlanmıştır. 2010-2014 SP’de özel yaygın eğitimin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan gelişme ve değişimlere daha duyarlı olması için sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılması planlanmıştır. Özel yaygın eğitim faaliyetlerinin arz/talebinin belirlenmesi ve karar verilmesine yönelik bir veri tabanı oluşturulması 2010-2014 SP’de planlanmıştır. Söz konusu stratejilerin özel yaygın alanında hizmeti sunan ve hizmetten yararlananların ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik olduğu belirtilebilir. Paydaşların görüş ve önerilerinin dikkate alınarak süreçlerin daha etkin yönetilmesi ve nihai olarak eğitim kalitesinin artması da beklenen sosyal etkilerdir. ÖÖ-1 sınavların izlenmesinin beklenen etkilerini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

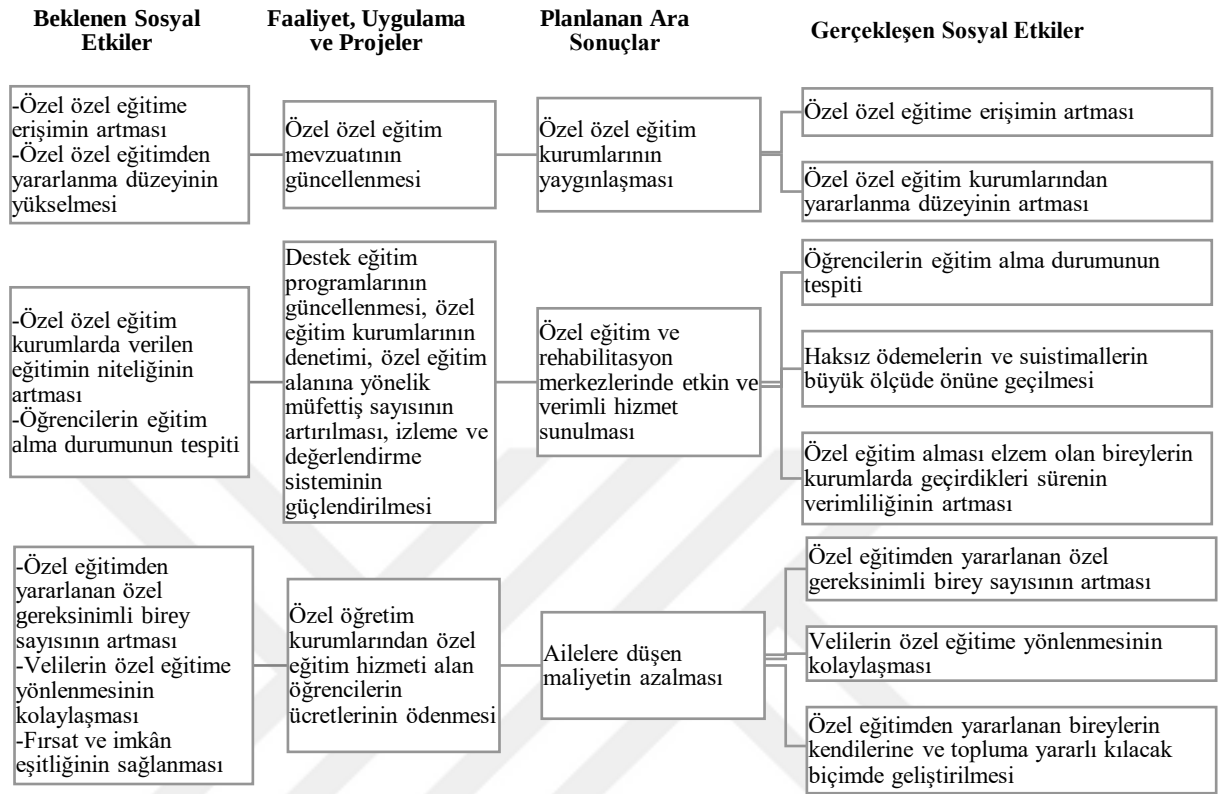
Özel yaygın eğitimde birçok kurs var. Ama bu kursların izlendiği bir sistem yoktu. Her birinin sınavı oluyor. Yanlış hatırlamıyorsam 2001’de çıkan bir mevzuat var, sınavlara temsilci gönderilmesi ile ilgili. Ama hangilerine gönderildi, hangilerine gönderilmedi? İlçelere bağlı olarak sınavlar yapılıyor. 2018 yılında sanırım mevzuatı çıktı, elektronik sistem hazırlandı. Hangi sınavlar yapılıyor, kimler belge almış, kaç kişi sınava girmiş kaç başarılı olmuş? Gibi tüm sınav süreçleri elektronik ortamda izlenmeye başladı. MTSK’larda bu sistem vardı zaten ama diğer kurslarda yoktu. (ÖÖ-2)

Yürütülen faaliyetlerin etkisiyle özel yaygın eğitim alanında veriye dayalı karar verme altyapısının geliştiği söylenebilir. Katılımcılara göre bu durum karar alma süreçlerinin hızlanmasına ve paydaş beklentilerinin karşılanma düzeyine de olumlu etki etmiştir. ÖÖ-2’ye göre ayrıca elde edilen veriler denetim görevlilerinin çalışmalarına da kaynaklık teşkil etmiş ve denetim sürecini kolaylaştırmıştır.

Hangi alanda kaç kurs olduğu ve sınava girenlerin ne kadarının başarılı olduğu sorulduğunda verilebilecek nesnel veriler ortaya çıktı. Hedef kitlede beklenen değişim tabii ki eğitimin kalitesinin artması. Ama burda beklenen etki daha çok Bakanlık tarafından izlenmesi, verilerin güvenilir biçimde zamanında alınabilmesi. Binlerce program var, yeni programlar eklenebiliyor. kaç kişi kurs talep etmiş, kaç kurs açılmış? Açılışa izin verilip verilmeme durumu. (ÖÖ-1)

Karar alma süreçleri hızlandırılmıştır. Paydaşlarla iş birliği idarece getirilen düzenlemelerin daha hızlı benimsenmesine ve uygulamaların istikrar kazanmasına zemin hazırlamıştır. Bu sayede hazırlanan mevzuat hedef kitlenin ihtiyaçlarının karşılanmasına daha gerçekçi bir şekilde hizmet etmiş, hatalar en aza indirilmiş ve getirilen düzenlemelerde değişikliğe gidilme sıklığı azalmıştır. (ÖÖ-2)

Özel Özel Eğitim. Özel özel eğitim kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşleri Şekil-32’de sunulmuştur.



Şekil 32. Özel Özel Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 4.3.1. Özel Özel Eğitim Kurumlarının Yaygınlaşması. Bu kategoride özel özel öğretimin nitelik ve niceliğinin toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek biçimde geliştirilmesine yönelik stratejiler bulunmaktadır. Özel özel eğitim mevzuatının güncellenmesi kapsamında özel özel öğretim kurumlarının yaygınlaştırılmasını kolaylaştıracak bir mevzuatın geliştirilmesine yönelik stratejiler 2010-2014 SP’de yer almıştır. Katılımcılar bu stratejilerle özel eğitimden yararlanan birey sayısının ve bireylerin yararlanma düzeyinin artmasının planlandığı görüşündedir. Beklenen etkileri ÖÖ-1 aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Özel eğitimde, rehabilitasyonda çocuklara destek ödemesi yapıyoruz. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin desteklenmesine önemli bir bütçe ayrılıyor. Maddi imkanlarla alakalı birtakım ödeme kriterleri var. Rehabilitasyon merkezlerinde 8 saat bireysel ve 4 saat grup eğitimleri veriliyor, bunların parası ödeniyor. Bunların dönem dönem artırılması hususu gündeme geliyor, çünkü bu saatler yeterli olmayabiliyor. Mevzuatın güncellenmesi burada yaygınlaştırılması için önemli. (ÖÖ-1)

ÖÖ-1 yukarıda belirttiği destek eğitimi sürelerinin artırılmasının bütçe imkanları sebebiyle gerçekleştirilemediği görüşündedir. Bunun dışında bürokrasinin azaltılmasıyla özel özel eğitim kurumlarının yaygınlaştığı ve bu kurumlara erişimin arttığı ifade edilmiştir.

Ara sonuç 4.3.2. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Etkin ve Verimli Hizmet Sunulması. 2015-2019 SP’de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde etkin ve verimli hizmet sunulması için destek eğitim programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi stratejisi bulunmaktadır. 2010-2014 SP’de özel özel eğitim alanındaki olumsuzlukların giderilmesi için denetimlerin artırılması, bu alandaki müfettiş sayısının yeterli düzeye gelmesi için özel öğretim alanına yönelik müfettiş sayısının artırılması benimsenmiştir. 2015-2019 SP’de ise izleme sisteminin güçlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu stratejiden beklenen sosyal etki özel özel eğitim kurumlarda verilen eğitimin niteliğinin artmasıdır. Bunun için katılımcılara göre kayıtlı öğrencilerin eğitim alıp almadıklarının tespiti ve kurumların düzenli olarak denetlenmesi gerekmektedir. ÖÖ-1’in görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Çocuk eğitim alınca devlet ödeme yapıyor ama yeterli denetim olmazsa çocuklar eğitim almadan bir sağlık kurumundan rapor alınarak orada eğitim aldığını söylebiliyor. Ama almadan destek eğitimi ödemesi yapılabiliyor. Çocuğun gerçekten eğitim alıp almadığının denetlenmesi gerekiyor. Yeteri kadar müfettiş görevlendirilse bile bütün kurumlarda her an müfettiş olamayacağı için buralara başka bir çözüm bulunması gerekiyordu. (ÖÖ-1)

Alınan önlemlerle haksız ödemelerin ve suiistimallerin büyük ölçüde önüne geçildiği, özel eğitim alması elzem olan bireylerin kurumlarda geçirdikleri sürenin verimliliğinin arttığı söylenebilir. Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Şimdi kamera kayıtlarına bakılarak öğrenci adına para gönderiliyor. Eski sistemde tüm kayıtlı öğrenciler kuruma devam ediyor kabul edilip ödeme yapılıyordu. Ama özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların sürekli gelmesi mümkün değil. (ÖÖ-1)

İzleme ve denetim mekanizmalarının etkinleştirilmesi ile de haksız ödemelerin ve suiistimallerin büyük ölçüde önüne geçilmiştir. Eğitim almamış bireylerin almış gibi, eğitim vermemiş personelin vermiş gibi gösterilmesi alışkanlığına önemli ölçüde son verilmiştir. Engel türüne ve gelişim çağına göre özel eğitim alması özellikle elzem olan bireylerin kurumlarda geçirdikleri sürenin verimliliği artırılmış, programların güncellenmesi ve kullanılan etkin materyaller ile zaman ve emekten tasarruf sağlanmıştır. (ÖÖ-2)

Özel öğretim kurumlarının denetimi MEB Teftiş Kurulu Başkanlığınca gerçekleştirilmektedir. 2018 yılında 491 özel öğretim kurumu (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Motorlu Taşıt Sürücüler Kursu) denetlenmiştir (MEB, 2019c). Ancak ÖÖ-1’e göre 2010-2020 döneminde teftiş sisteminde yaşanan değişimler

özel özel eğitim kurumlarının denetimini olumsuz etkilemiştir. ÖÖ-1 özellikle nüfusu fazla ilçelerde gözlenen sorunları aşağıda açıklamıştır.

Teftiş sisteminde 2012-2020 arasında sürekli bir değişim ve dönüşüm yaşandı. Müfettişten ziyade özel eğitim şubelerine bakan şube müdürleri yoluyla denetimler gerçekleştirildi. Ama etkinliği sınırlı, şube müdürünün birçok görevi var. Burada özel eğitim alanından yetişmiş müfettiş sayısının etkinliği önemli. Taşrada kalan müfettişlerin denetim yetkisi alındı. Bu kurumların yılda en az bir sefer denetlenmesi zorunluluğu var. Kurum sayısı çok fazla, örneğin Çankaya ilçesinde özel eğitim alanına bakan bir şube müdürü var ancak birçok kurum var. (ÖÖ-1)

2022 yılında il MEM’lerde teftiş yapısının yeniden oluşturulmasıyla denetim konusunda belirtilen sorunların azaltılabileceği söylenebilir.

Ara sonuç 4.3.3. Ailelere Düşen Maliyetin Azalması. 2010-2014 SP’de özel öğretim kurumlarından özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin ücretlerinin tam ve zamanında ödenmesine devam edilmesi benimsenmiştir. Buna göre özel öğretim kurumlarından özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin ücretleri MEB tarafından ödenmektedir. Bu uygulamadan beklenen etkiler, ÖÖ-2 aşağıda açıkladığı gibi, velilerin çocuklarını özel eğitime yönlendirmesinin kolaylaşmasıyla özel eğitimden yararlanan özel gereksinimli birey sayısının artmasıdır. Böylelikle sayede fırsat ve imkân eşitliğinin gelişmesine katkı sağlanacaktır.

Daha çok özel gereksinimli bireyin özel eğitimden faydalanması, bu sayede fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması. Onların önce kendilerine sonra topluma yararlı kılacak biçimde geliştirilmesine katkıda bulunulması. Velilerin özel eğitime yönlendirilmesinin kolaylaştırılması. (ÖÖ-2)

ÖÖ-1 bu uygulamanın bütçeye yük getirmesine karşın yaş sınırlaması göstermeksizin süreklilik gösterdiğini ifade etmiştir. ÖÖ-2 ise beklenen ve yukarıda açıkladığı sosyal etkilerin gözlemlendiği görüşündedir.

2016’da bu ödemeler MEB’e verildi, daha önce Başbakanlığa bağlı olarak yürütülüyordu, hep ödeniyordu bunlar. Her yıl tutarlar artırılıyor. Burada hassas bir denge var, bir taraftan ailenin maliyetinin üstlenilmesi, bir modül için 8 saat eğitim ücreti karşılanıyor ama çocuk o modüldeki kazanımları elde edemediyse bir 8 saat daha alması gerekiyor. Bunların artırılması mali yük. Ama gerekli. Çünkü çocuğun ek eğitim ihtiyacı olduğunda devlet karşılamazsa aile karşılıyor, aileye mali yük oluyor. Bütçesel tarafı da devlete önemli bir yük, çünkü rehabilitasyon merkezlerinde yaş sınırlaması, ay sınırlaması yok. 25 yaşına da gelmiş olsa, sağlık kurulu raporunda x modülünü alması gerekiyor deniyorsa rehabilitasyon merkezlerinde bu eğitimi alabiliyor. Yönetim anlamında eğitim ihtiyacı olan bireylere ulaşmak, eğitim almalarını sağlamak daha öncelikli bir konu. (ÖÖ-1)

Maddi imkânsızlıklar nedeniyle özel eğitim alamayan birey sayısı özel eğitime desteği ile birlikte düşmüştür. Özel eğitime yönelik farkındalık artmış, sağlık kurumlarının da yönlendirmesiyle veliler özel eğitime yönlendirilmiştir. Maddi destek özel eğitime olan talebi artırmıştır. (ÖÖ-2)

Sonuç ve Etki Göstergeleri

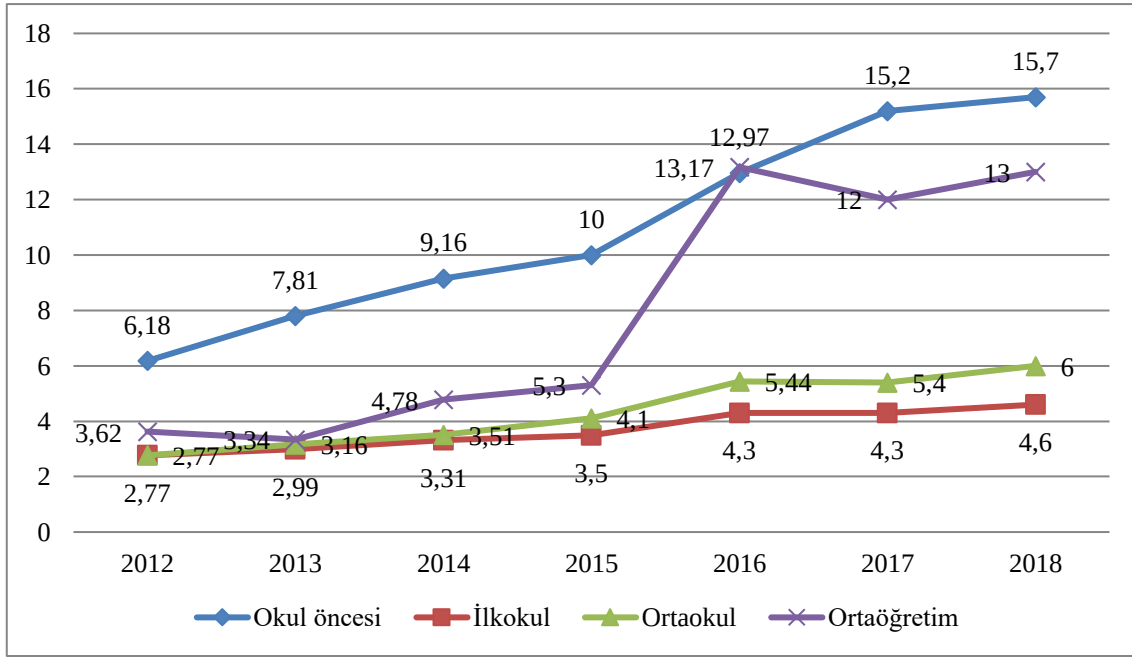
Özel öğretim temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler Tablo-20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Özel Öğretim Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
4.1.1	Destek öncesi ve sonrası duruma göre özel okul ve özel okula devam eden öğrenci sayıları ve oranı Özel okul kontenjanlarının doluluk oranları Bir önceki yıla göre ilk defa özel okula kaydolun öğrenci sayısı İlk defa eğitim sektörüne yatırım yapan şirket veya tacir sayısı
4.2.1	İlk sınavda başarılı olan kursiyer oranı Değişiklikler sonrası ehliyet alanların önceki yıllarda ehliyet alanlara göre kazaya karışma oranları
4.2.2	Geliştirilen modül ve süreçlerin elektronik ortamda izlenebilmesi STK’larla iş birliğinde geliştirilen mevzuat ve programlar
4.3.1	Rehabilitasyon merkezleri ve bu merkezlere devam edenlerin sayısı
4.3.2	Destek ödemesi tutarları Müfettiş raporlarına konu olan inceleme ve soruşturma konusu hallerde yaşanan değişim Veli memnuniyeti
4.3.3	Destek ödemelerinden önce ve sonra özel eğitim desteğinden yararlanan birey sayıları Özel eğitim alan öğrencilerin engel gruplarına göre kazanımları

Tablo-20’ye göre özel okul açma süreçlerinin kolaylaştırılması, maddi destek ve dersanlerin dönüşümü gibi uygulamaların etkisinin değerlendirilmesi için özel öğretime devam eden öğrenci oranı göstergesi önerilmiştir. Motorlu taşıt sürücüleri kurslarına yönelik faaliyetlerin etkisini ölçmek için bu faaliyetlerin toplumsal etkisi sayılabilecek göstegeler önerilmiştir. Özel özel eğitim konusunda ise erişim temelli göstergelerin ön planda görüldüğü söylenebilir. Özel öğretimin payı kategorisindeki uygulamaların etkisi hakkında fikir edinebilmek amacıyla 2012-2018 dönemi özel öğretimin payının değişimi Şekil-33’te sunulmuştur.



Şekil 33. Özel Öğretim Payı (2012-2018)

Kaynak. MEB, 2015b; MEB, 2016f; MEB, 2017c; MEB, 2018c; MEB, 2019c.

Şekil 33'e göre 6528 sayılı Kanun'un da etkisiyle özel öğretimin payının sürekli arttığı söylenebilir. Özel öğretimin payının en yüksek olduğu eğitim kademesi okul öncesi iken en düşük olduğu kademe ilkokuldur. En hızlı artışın okul öncesi eğitim kademesinde olduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim kademesinin 6528 Sayılı Kanun doğrultusundaki eğitim ve öğretim desteği kapsamında olmadığı bilinmektedir.

Nicel Araştırma Bulguları

Özel öğretim temasındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisine ilişkin Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Anketi kullanılarak toplanan il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcıların görüşleri Tablo-21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Özel Öğretimin Payı Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4.1.1	- Özel okul öğrencilerine maddi destek verilmesi - Özel okul açma prosedürlerinin kolaylaştırılması - Dershanelerin özel okula dönüştürülmesi	Özel okul sayısının artması	3	2,8	13	12,0	31	28,7	47	43,5	14	13,0	3,52

Tablo-21'e göre özel okul öğrencilerine maddi destek verilmesi, özel okul açma prosedürlerinin kolaylaştırılması ve dershanelerin özel okula dönüştürülmesinin özel okul sayısının artmasına büyük düzeyde etki ettiğini düşünen katılımcıların oranı %43,5, çok büyük düzeyde etki ettiğini düşünen katılımcıların oranı %13'tür.

Tablo 22

Özel Yaygın Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4.2.1	- Özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarının denetimi - Trafik ve sürücü eğitimlerinin öğretim programlarının güncellenmesi - Uluslararası standartlarda sınavların yapılması	Özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarının niteliğinin artması	3	2,8	9	8,3	34	31,5	49	45,4	12	11,1	3,54

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Özel Yaygın Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4.2.2	- Sınavların ve kursların elektronik ortamda izlenmesi - Sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği - Arz ve talebin belirlenmesine yönelik veri tabanı oluşturulması	Özel yaygın eğitimin gelişmelere duyarlılığının artması	3	2,8	10	9,3	30	27,8	52	48,1	13	12,0	3,57

Tablo-22 incelendiğinde katılımcılara göre özel yaygın eğitim kapsamındaki faaliyetlerin ilgili ara sonuçlara etkisinin genel olarak büyük düzeyde olduğu söylenebilir. İlgili faaliyetlerin özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarının niteliğinin artmasına büyük düzeyde etki ettiğini düşünen katılımcıların oranı %45,4, özel yaygın eğitimin gelişmelere duyarlılığının artmasına büyük düzeyde etki ettiğini düşünen katılımcıların oranı ise %48,1'dir.

Tablo 23

Özel Özel Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4.3.1	Özel özel eğitim mevzuatının güncellenmesi	Özel özel eğitim kurumlarının yaygınlaşması	4	3,7	9	8,3	41	38,0	40	37,0	11	10,2	3,43

(Devam ediyor)

Tablo 23 (Devam)

Özel Özel Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4.3.2	• Destek eğitim programlarının güncellenmesi • Özel öğretim kurumlarının denetimi • Özel öğretim alanına yönelik müfettiş sayısının artırılması • İzleme ve değerlendirme sisteminin güçlendirilmesi	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde etkin ve verimli hizmet sunulması	4	3,7	11	10,2	32	29,6	52	48,1	9	8,3	3,47
4.3.3	• Özel öğretim kurumlarından özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin ücretlerinin ödenmesi	Ailelere düşen maliyetin azalması	3	2,8	11	10,2	23	21,3	52	48,1	19	17,6	3,67

Tablo-23 özel öğretim temasındaki diğer sonuçlarla karşılaştırılarak incelendiğinde özel öğretim kurumlarından özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin ücretlerinin ödenmesinin ailelere düşen maliyetin azalmasına etkisinin diğer ara sonuçlardaki etkiden daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların %65,7'sinin görüşüne göre özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin ücretlerinin ödenmesinin ailelere düşen maliyetin azalmasına büyük ya da çok büyük düzeyde etki etmiştir. Benzer oran özel özel öğretim kurumlarının yaygınlaşmasında %47,2 olarak gerçekleşmiştir.

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

Özel öğretimin payı kategorisinde farklı kaynaklardan elde edilen verilerin farklılaştığı görülmektedir. Özel öğretimin payı göstergesi, özellikle ortaöğretim kademesinde, nitel bulguları destekler biçimde özel öğretimin payının arttığını ortaya koymaktadır. Nicel bulgular ilgili faaliyetlerin özel okul sayısının artmasına büyük düzeyde etki ettiğini ortaya korsa da performans göstergelerindeki değişim dikkate alındığında nicel bulguların daha üst düzeyde bir etkiyi ortaya koyması beklenebilir.

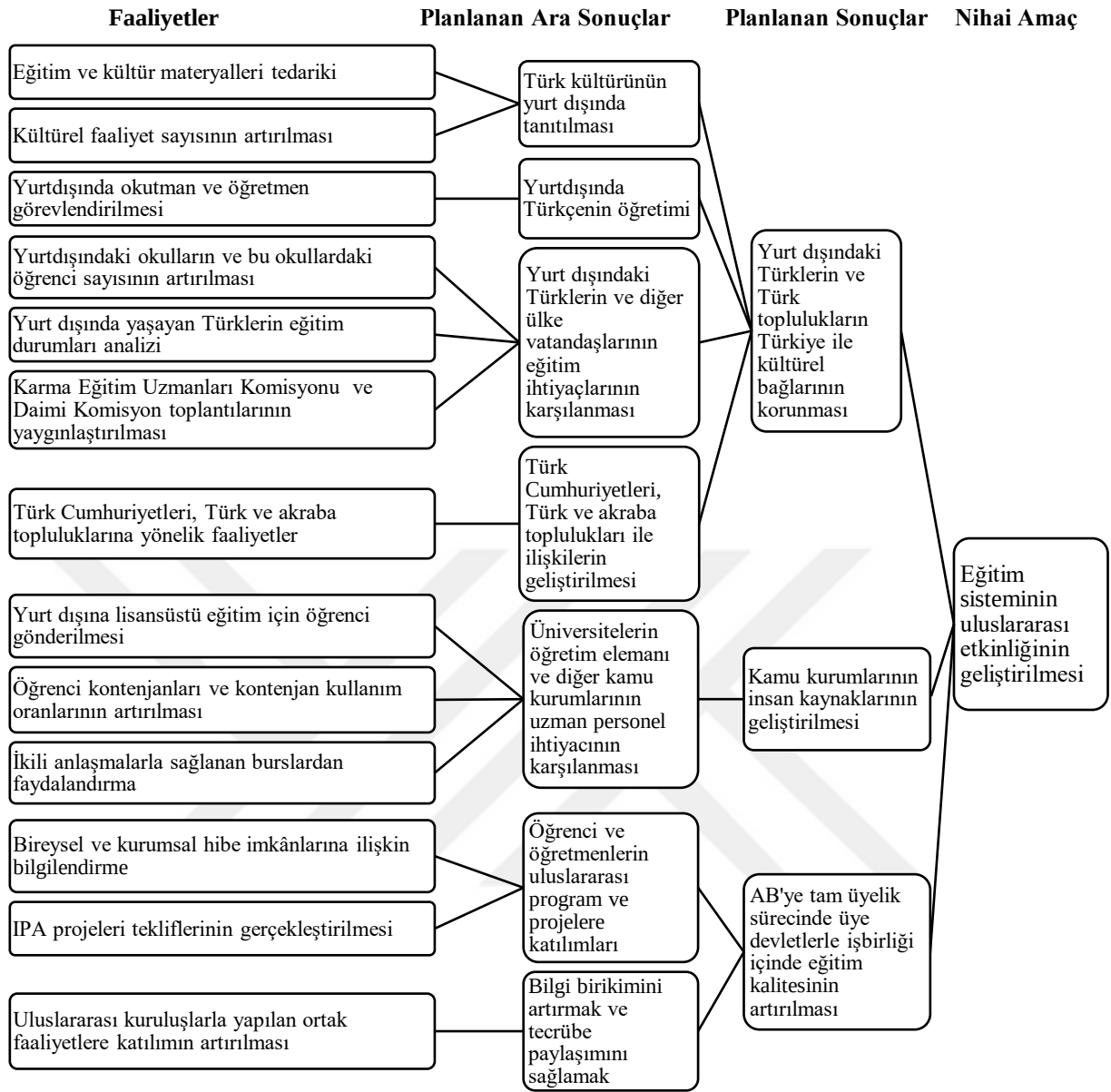
Bununla birlikte özel öğretimin payındaki en yüksek artışı 6528 Sayılı Kanun doğrultusundaki ğitim ve ğretim desteği kapsamında olmadığı halde okul öncesi ğitim kademesinde olması da incelenmeye değer bir olgudur. Özel ğretim temasında nicel araştırma bulgularına göre ilgili faaliyetlerin en büyük etkisinin ailelere düşen maliyetin azalması ara sonucunda olduğu görülmektedir. Nitel bulgularda aktarılan uzman görüşlerine göre ailelere sağlanan maddi desteklerin sürekli lık göstermesinin bu durumu açıkladığı söylenbilir.

Tema 5: Yurt Dışı ğitim

Yurt dışı ğitim temasının nitel ve nicel araştırma bulgularının sunulmasından sonra nitel ve nicel bulgular karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Nitel Araştırma Bulguları

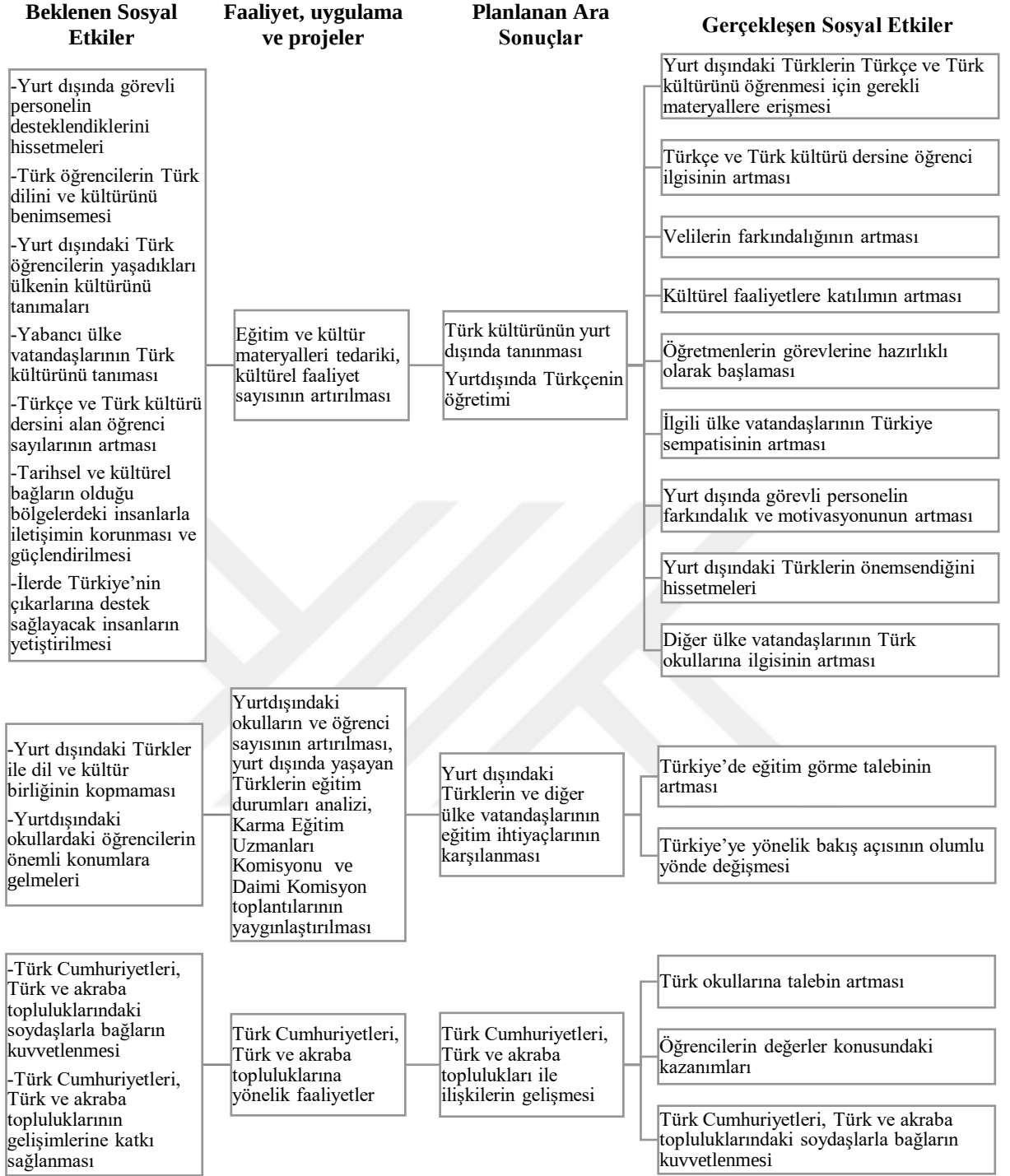
Yurt dışı ğitim teması yurt dışındaki Türklerin ğitimi, yurtdışında lisansüstü ğitim ve AB'ye uyum kategorilerinden oluşmaktadır. Yurt dışı ğitim temasının değişim teorisi Şekil-34'te sunulmuştur. Şekil-34'e göre yurt dışı ğitim temasında planlanan faaliyetlerin nihai amacı ğitim sisteminin uluslararası etkinliğinin geliştirilmesidir. Yurt dışındaki Türklerin ğitimi kategorisindeki faaliyetlerle yurt dışındaki Türklerin ve Türk toplulukların Türkiye ile kültürel bağlarının korunması, yurt dışında lisansüstü ğitim kategorisindeki faaliyetlerle kamu kurumlarının insan kaynaklarının geliştirilmesi, AB'ye uyum kategorisindeki faaliyetlerle ise AB'ye tam üyelik sürecinde ye devletlerle işbirliği içinde ğitim kalitesinin artırılması amaçlanmıştır.



Şekil 34. Yurtdışı Eğitim Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Yurt Dışındaki Türklerin Eğitimi. Yurt dışındaki Türklerin eğitimi kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin görüşlerin içerik analizi Şekil-35'te sunulmuştur.



Şekil 35. Yurt Dışındaki Türklerin Eğitimi Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 5.1.1. Türk Kültürünün Yurt Dışında Tanınması. Katılımcılar ara sonuç 5.1.1 ve ara sonuç 5.1.2'nin yakın ilişkili ve birbirini tamamlar nitelikte olduğunu ve birlikte analiz edilmesini önermişlerdir.

Ara sonuç 5.1.2. Yurtdışında Türkçenin Öğretimi. Yurt dışındaki Türk vatandaşlarının eğitim ve kültür materyali ihtiyaçlarının karşılanması için MEB tarafından ders, kültür kitapları ve çeşitli eğitim materyalleri gönderilmektedir. 2018 yılında bu kapsamda yurt dışına 57.468 adet ders ve kültür kitabı ile 12.022 adet eğitim materyali gönderilmiştir (MEB, 2019c). Türkçe'nin ve Türk kültürünün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü dersleri verilmektedir (MEB, 2019b). Söz konusu faaliyetlerden beklenen birçok sosyal etki bulunmaktadır. Yurt dışında görevli personelin ve vatandaşların desteklendiklerini hissetmeleri bunlardan ilkidir. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

MEB yurt dışı teşkilatı adına (ateşelikler, müşavirlikler, okutmanlar ve öğretmenler) bu iki faaliyet öncelikle şu sonucu çıkarır: burada yalnız değiliz. Bizim burada materyal, fiziki altyapı ihtiyacımız var ve bunlar sağlanıyor. Bu ihtiyaçlarımızın karşılanması ile biz yurt dışında Türk kültürünü tanıtabiliriz. (YE-1)

Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın eğitim ve öğretim çağındaki çocuklarına “biz yanınızdayız, dilimizin ve kültürümüzün yaygınlaştırılması için size her türlü desteği vermeye hazırız” mesajı içeriyor. (YE-2)

Yurt dışında okutman ve öğretmen görevlendirilmesine ilişkin 2015-2019 SP'de yurt dışında Türkçe öğreniminin daha yaygın ve nitelikli hale gelmesi için, görevlendirilen okutman, öğretmen ve yurt dışı temsilciliklerinin sayısının artırılacağı belirtilmektedir. Yurt dışı temsilcilikler nezdinde açılan Türk kültür merkezlerinde veya yurt dışındaki üniversitelerin Türkoloji kürsülerinde ve yabancı dil bölümlerinde okutman görevlendirilmektedir. 2019 yılı itibarıyla 36 ülkede 90 okutman mevcuttur (MEB, 2019b). YE-2'ye göre okutman ve öğretmen görevlendirilmesiyle Türkçe ve Türk kültürü dersini alan öğrenci sayılarının artması hedeflenmiştir.

Okutman ve öğretmen görevlendirilerek Türkçe ve Türk kültürü dersini alan öğrenci sayılarının artırılması hedeflendi. Çünkü öğrenci sayıları dönem dönem artıyor, dönem dönem azalıyordu. Yurt dışında farklı etkenler ortaya çıkabiliyor. (YE-2)

Temel beklenti ise Türk öğrencilerin Türk dilini ve kültürünü benimsemesi olarak belirtilebilir. YE-1'e göre bu yolla yurt dışındaki öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sağlanmaya, YE-3'e göre kültürel bağlar korunmaya çalışılmaktadır. YE-1'e göre ise tarihsel ve kültürel bağların olduğu bölgelerdeki insanlarla iletişimin korunması ve güçlendirilmesi beklenmektedir.

Milli ve kültürel bağlar korunmaya çalışılıyor. Biz dili verirken kültürü de vermeye çalışıyoruz. (YE-3)

Orta Asya bizim anayurdumuz. Gönül coğrafyamız denilen bir gerçeklik olarak Osmanlı İmparatorluğunun hüküm sürdüğü bölgeler var. Buralarda vatandaş soydaş ve

gönüldaşlarımız var. Bunlarla iletişimimizin kopmaması ve devamı için, iletişimin devamı için ilk şart dil, Türkçe öğretiliyor. (YE-1)

YE-1 ayrıca ilerde Türkiye'nin çıkarlarına destek sağlayacak insanların yetiştirilmesinin de beklendiğini ifade etmiştir.

Bizim eğitim verdiğimiz insanlar ileride o ülkelerde çok stratejik ve önemli konumlara gelecekler ya da Türkiye'ye dönecekler. Bu çok kapsamlı, ticari, kültürel, siyasi düşünülebilir. Bu amaca hizmet etmesi için bizim okutmanlarımızın ve öğretmenlerimizin çok stratejik görevleri var. (YE-1)

YE-3 beklentinin yurt dışındaki Türk öğrencilerin Türk dilini ve kültürünü tanımasıyla sınırlı olmadığını öğrencilerin yaşadıkları ülkenin kültürünü tanımalarının da beklendiğini belirtmiştir.

Amacımız sadece Türk kültürünü öğretmek de değil, öğretim materyallerimizde sadece kendi bayramlarımızı vermedik, paskalyayı da verdik. Çünkü çocuk orada yetişiyor ve büyüyor çocuğu o şekilde soyutlayamayız. İçinde yaşadığı kültürle bizim kültürümüzü karşılaştırsın, farkları ve zenginlikleri öğrensin istedik. Kuşatıcı yaklaştık. (YE-3)

YE-2 ilave olarak yabancı ülke vatandaşlarının Türk kültürünü tanımalarının da planlandığını ifade etmiştir. Katılımcılar yürütülen faaliyetlerin etkisiyle hedef kitlede beklendiği yönde önemli değişimlerin gözlemlendiği görüşündedirler. YE-3 sağlanan materyal desteği ile yurt dışındaki Türklerin Türkçe ve Türk kültürünü öğrenmesi için gerekli materyallere eriştiği görüşündedir.

Örneğin çocuk Fransa'da yaşıyor. Ailesi Fransızca'yı öğrenmesini istiyor. Türkçeyi kendi öğretebileceğini düşünüyor. Bu çocuklar için özel geliştirilmiş kitaplar yoktu. Bunlar için özel hikâye kitapları geliştirildi, EBA'ya yüklendi ve seslendirildi. Sahada çok ciddi bir materyal eksikliği vardı, talep geliyordu. (YE-3)

YE-2 oryantasyon çalışmaları ve materyal desteği ile öğretmenlerin görevlerine eskisine göre daha hazırlıklı olarak başladığını ifade etmiştir.

Buradan seçilerek gönderilen okutmanlar, öğretmenler görev yerlerinde nasıl bir durumla karşılaşacaklarını biliyorlardı. Bir haftalık oryantasyon seminerleri eklendi. Ancak yeterli olmuyor. Hazırlanan materyallerle ön hazırlıkların yapılması, öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması öğretmenlere destek oldu. (YE-2)

Görevlerine eskisine göre daha hazırlıklı başlayan ve materyal, eğitim desteği sağlanan yurt dışında görevli personelin farkındalık ve motivasyonunun arttığı belirtilebilir. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Müşavirliğimiz, ateşeliğimiz olmasa bile materyalleri talep eden öğrencilerin kullanımına açabiliyoruz. EBA sayesinde büyük atılım yapmış olduk. Milli birlik ve beraberlik duygusunu artırmak için yarışmalar düzenledik. Beklenenden daha büyük talep geldi. "Biz bu kadar önemsendiğimiz, değer gördüğümüz bilmiyorduk." diyen veliler ve öğrenciler oldu. Değer gördüklerinin farkına vardıklarını belirttiler. Onlar değer görmek, önemsenmek ve unutulmadıklarını bilmek istiyorlar. (YE-2)

Yurt dışında görev yapan bir öğretmen 2016 yılında yurt dışında göreve başladığında öğretim programı, materyal ve kitap olmadığını, öğretmenlerin kendi aralarında materyal hazırlamaya çalıştıklarını, 2018 yılında öğretim programı ve ders kitaplarının gelmesiyle çok mutlu

olduklarını belirtti. Eski kitapların ilgi görmediğini ve ihtiyacı karşılamadığını ifade etti. EBA'nın yurt dışına açılmasının, kitapların yüklenmesinin önemli hizmetler olduğunu, sahiplenilmişlik duygusunun yaşandığını belirtti. (YE-3)

YE-2 Türkçe ve Türk kültürü dersine öğrenci ilgisinin ve velilerin farkındalığının arttığını belirtmiştir. YE-3 ise bağlantılı olarak yurt dışındaki Türklerin önemsendiğini hissettiğini ifade etmiştir.

Bir veli yurt dışına gittiğinde ilk başta Türkçeyi zaten öğreteceğini, önemli olanın o ülkenin dili olduğunu düşünüyordu. Çocuğun ülkeye uyum sağlaması için. Ama sonra anadilini öğrenmemesi, çocuğun manevi boyutta kendini geliştirememesi, bir yere ait hissetmemesi gibi problemleri de beraberinde getiriyor. Bu gibi çalışmalar velilerin bu yönde bilinçlenmesine de katkı sağladı. Memnuniyetlerini dile getirdiler. (YE-2)

Gönderdiğimizde aldığımız tepki şuydu: “Devletim beni önemsiyor, beni sahipleniyor, bana kitap gönderiyor.” Çağın gereklerini karşılayan bir kitap yapmaya çalıştık. Aileler ve çocuklar Türk devletinin onları orada yalnız bırakmadığını düşündü. (YE-3)

Türk kültürünün tanıtılmasına yönelik faaliyetlerin etkisiyle kültürel faaliyetlere katılımın arttığı söylenebilir.

Gözlenen etki mesela 23 Nisan ve 29 Ekim gibi milli bayramlarımızda çok güzel programlar hazırlanıyor. İlgili ülke vatandaşlarının kendilerini Türkçe ifade etmesi, Türkçe şiirler okumaları, yarışmalara katılmaları, Türk halk oyunları sergileniyor. Ülkemizin hedeflerine ve varlığına çok ciddi sempati var. Beklenen etkinin özellikle son yıllarda gözlemlendiğini düşünüyorum. (YE-1)

YE-1 kültürel faaliyetlerin etkisinin Türk vatandaşlarıyla sınırlı kalmadığını ilgili ülke vatandaşlarının Türkiye sempatisinin de arttığını, bağlantılı olarak diğer ülke vatandaşlarının Türk okullarına ilgisinin arttığını belirtmiştir.

Yurt dışında okullarımızın öğretmenlerimizin bulunduğu yerlerde ilgili ülke vatandaşlarının da bu kültürel faaliyetlerle, etkileşimlerle Türkiye sempatisinin arttığını düşünüyorum. İletişim halinde olduğum arkadaşlar bu etkiyi çok net gördüğünü belirtiyorlar. Türk yemeklerinden tutun, çocuk oyunlarına kadar (bu oyunları öğretiyorlar) tanıyorlar. Sempati artıyor. (YE-1)

Ara sonuç 5.1.3. Yurt Dışındaki Türklerin ve Diğer Ülke Vatandaşlarının Eğitim İhtiyaçlarının Karşıllanması. Yurt dışında yaşayan Türklerin ve diğer ülke vatandaşlarının eğitim taleplerinin karşılanmasına yönelik 2010-2014 SP’de ve 2015-2019 SP’de yer verilmiştir. Stratejilerden beklenen sosyal etki yurt dışındaki Türkler ile dil ve kültür birliğinin kopmaması olarak özetlenebilir. Bir yönetici (YE-1) bu beklentiye aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Yurt dışında da olsa vatandaş ve soydaşlarımızın Türk milli eğitiminin ilkelerine uygun biçimde eğitiminden sorumluyuz. Dil birliğinin kopmaması ve kültürel birliğin kopmaması adına kesinlikle yurt dışında Türk okullarının olması, Türk milli eğitiminin işletilmesi, bu anlamda yurt dışında yaşayan vatandaş ve soydaşlarımızın ihtiyaçlarımızın karşılanması çok ama çok önemli bir vurgu. (YE-1)

YE-2 ayrıca, aşağıda ifade ettiği gibi, yurtdışındaki okullardaki öğrencilerin önemli konumlara gelmeleri yoluyla uluslararası ilişkilerin gelişmesinin de mümkün olabileceği görüşündedir.

Biz bu çocuklara bulundukları ülkede iyi yerlere gelmeleri için de destek veriyoruz. Onlar iyi eğitim alırlarsa, bulundukları ülkede iyi pozisyona gelirlerse ilerleyen yıllarda bizim o ülkede karşılaşacağımız insanlar onlar olacak. Bu şekilde siyasi ilişkilerimiz gelişecek, lobi çalışması sağlayacak. (YE-2)

İlgili stratejiler kapsamında MEB tarafından okullar açılmaktadır. 2016'da kurulan Türkiye Maarif Vakfı'na da yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına eğitim kurumu açma yetkisi verilmiştir (MEB, 2019c). 2019 yılı verilerine göre Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Fransa, Gürcistan, İran, Katar, Kırgızistan, Kuveyt, Moldova, Özbekistan, Romanya, Suudi Arabistan, Türkmenistan'da MEB'e bağlı 66 okul bulunmaktadır. Kırgızistan ve Tacikistan'da bulunan iki Türkçe Öğretim Merkezi ile Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir (MEB, 2019b). YE-2 ikili anlaşmalar ve ülkeler arası politik durumun sonucu olarak Türki Cumhuriyetlerdeki faaliyetlerin Avrupa ülkelerine göre daha kolay yürütüldüğünü belirtmiştir.

Türki Cumhuriyetlerde Türk okulları olduğu için orada yürütülen faaliyetler daha kolay oluyor. Gerekli ortam ve okullar var. Avrupa ülkelerinde okulumuz yok başka bir okulda bir derslikte faaliyetler sürdürülebiliyor. Bu durum ülkeler arası politikaplardan ve ikili anlaşmalardan kaynaklanıyor. (YE-2)

YE-1'e göre ise yurt dışındaki Türk okullarına talep fazla olmasına karşın öğrenci sayısının artması konusunda bürokratik engeller oluşabilmektedir.

Talep de çok fazla. Uluslararası siyaset bu iş için ciddi bir handikap. Yabancı bir ülke okulunun varlığı, bu bizim ülkemiz için de geçerli, sadece eğitim çerçevesinde düşünülüyor. Bir tedirginlik oluyor. Dolayısıyla bürokratik süreçler engeller çıkartabiliyor okul ve öğrenci sayısını artırmakta. Ama ülkemiz bu konuda çok ciddi yol kat etti. Oralara da artık ulaşıyoruz. (YE-1)

Yurt dışında yaşayan Türklerin eğitim durumları analizi, Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu ve Daimi Komisyon Toplantılarının yaygınlaştırılması faaliyetleri 2015-2019 SP'de yurt dışındaki Türklerin eğitim sorunlarının çözülmesi için planlanmıştır. Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba toplulukları ile ilişkilerin geliştirilmesi kapsamındaki doğrudan stratejilere sadece 2010-2014 SP'de rastlanmıştır. Türk Konseyi'nin faaliyetleri kapsamında; Ortak Türk Tarihi, Ortak Türk Edebiyatı ve Ortak Türk Coğrafyası ders kitaplarının hazırlanması, öğrenci değişim programı ve öğretmen değişim programı gibi çalışmalar yürütülmüştür (MEB, 2019b).

Katılımcılar belirtilen sınırlılıklara karşın eskisine oranla beklenen etkilerin gözlemlendiği görüşündedir. YE-1 Türkiye'de eğitim görme talebinin arttığını ve Türkiye'ye yönelik bakış açısının olumlu yönde değişim gösterdiğini belirtmiştir.

Yükseköğretimde Orta Asya'dan, Ortadoğu'dan, Afrika'dan Türkiye'ye çok ciddi bir talep artışı var. Gerçekleştirilen faaliyetlerin buna etki ettiğini düşünüyorum. (YE-1)

Ülkemize olan bakış açısının gerek politik gerek kültürel anlamda olumlu olarak değiştiğini düşünüyorum. (YE-1)

Ara sonuç 5.1.4. Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Toplulukları ile İlişkilerin Gelişmesi. Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba toplulukları ile ilişkilerin gelişmesine yönelik faaliyetler bu toplumlarla bağların kuvvetlenmesi beklentisiyle yürütülmektedir. Katılımcılar Orta Asya'daki toplumlarla ortak geçmiş ve kültürel bağlara vurgu yapmışlardır. Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Türk milleti olarak birlik olduğumuzu, akraba topluluklar olarak ortak bir kültüre sahip olduğumuzu düşünerek birlik ve beraberlik duygusunu artırmak amaçlandı. (YE-2)

Türk toplumunu güçlendirmek, kökenlerimize sahip çıkmak beklendi. Aynı kökenden geliyoruz, buna sahip çıkmalıyız, birlik olup beraberliğimizi güçlendirmeliyiz. (YE-3)

YE-2 ayrıca Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarının gelişimlerine katkı sağlanmasının da beklenen bir etki olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar faaliyetlerin büyük oranda planlandığını biçimde yürütüldüğünü belirtmiştir. Gerek sosyal etkinliklerle gerekse Türk Eğitim Sistemi'nin altyapısının teknolojik ve fiziki imkânlarının kullanılmasıyla Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba toplulukları ile ilişkilerin gelişmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

Çok faaliyet yapıldı. Öğretmenler, okutmanlar, eğitim müşavirleri, okul yöneticileri özellikle velilerle ciddi diyalog halindeler. Akşam yemekleri, veli toplantıları gibi etkinliklerle unutmaya yüz tutmuş Türk kültürü aşılanmaya çalışılıyor. (YE-1)

Özellikle mesleki eğitim konusunda çok fazla destek veriliyor. Öğretmen ve öğrenci değişim programları uygulandı. Bu faaliyetler akraba topluluklar arasındaki beraberlik duygusunu geliştirmeye katkı sağlamak için yapıldı. Örneğin KKTC'de EBA kuruldu. Türkiye bu çalışmalarda hep öncü rol üstleniyor. (YE-2)

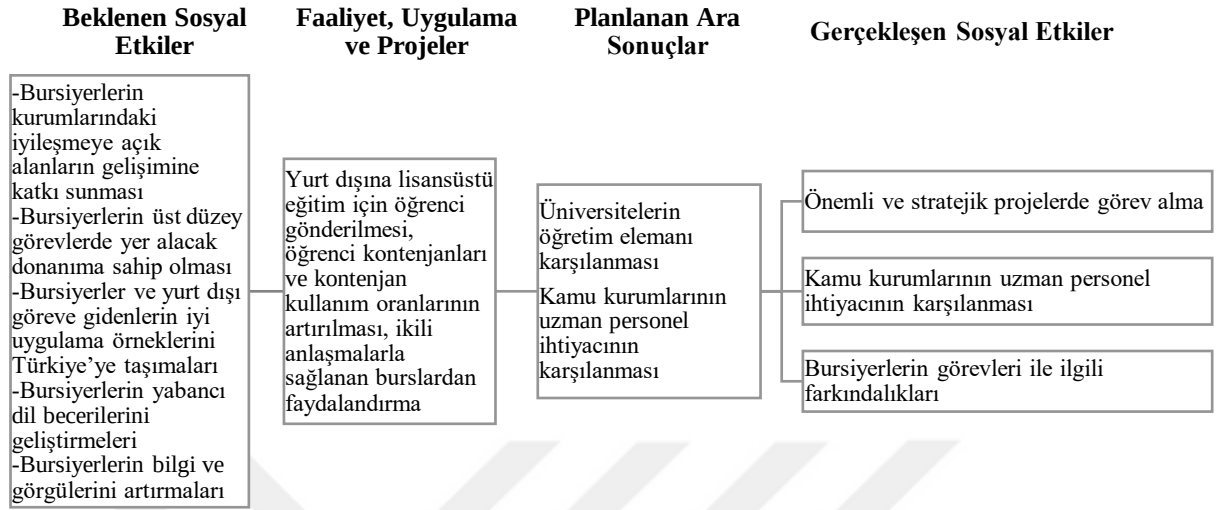
YE-1'e göre yürütülen faaliyetlerin etkisiyle yurt dışındaki Türk okullarına talebin artması söz konusudur. Öğrencilerin değerler konusundaki kazanımlarının da talep artışında rol oynadığı söylenebilir.

Öğrenci sayısı ve talep arttı. Bakış açısı değişti. Okullarımızda eğitim kalitesi iyi. Okullarımızda değerler eğitimi işliyoruz. Bundan kaynaklı da okullarımıza gelen soydaşlarımız ve diğer ülke vatandaşları yalan söylememeyi, hırsızlık yapmamayı, insani değerleri, yardımlaşmayı öğreniyorlar. Bunun da talep artışında yansıması var. (YE-1)

YE-2 Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarındaki soydaşlarla bağların kuvvetlendiği görüşündedir.

Türklerin orada var olması, çalışmalarda bulunması aradaki sevgi ve birliktelik bağına güçlendiriyor. "Sizin yanınızdayız" diyoruz. (YE-2)

Yurt Dışında Lisansüstü Eğitim. Bu kategoride beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşleri Şekil-36’da sunulmuştur.



Şekil 36. Yurt Dışında Lisansüstü Eğitim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 5.2.1 Üniversitelerin Öğretim Elemanı, Kamu Kurumlarının Uzman Personel İhtiyacının Karşılanması. Yurt dışında lisansüstü eğitim kapsamında, yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmesi ve ikili anlaşmalarla sağlanan burslarından faydalanılmasına yönelik stratejiler görülmektedir. 1416 sayılı Kanun kapsamında Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren yürütülen yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmektedir. Bu uygulamadan beklenen başlıca sosyal etkilerin bursiyerlerin kurumlarındaki iyileşmeye açık alanların gelişimine katkı sunması ve iyi uygulama örneklerini Türkiye’ye taşımaları olduğu söylenebilir. YE-1 bu beklentiyi aşağıdaki gibi özetlemiştir.

Beklenen yurt dışında aldığı donanımlı ve yetkin eğitimle buradaki aksayan ayakların düzelmesinin sağlanmasıydı. Yaptığı işe ve çalıştığı kuruma vizyon katması bekleniyordu. Burs programı özelinde eğitim paydaşları dar paydaş olarak kalıyor. Çünkü tarım, ekonomi, ulaştırma gibi tüm alanlarda MEB tarafından yurt dışına öğrenci gönderiliyor. (YE-1)

Yurt dışına eğitim için öğrenci gönderilmesinin özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarında olmak üzere üst düzey görevlerde yer alacak donanıma sahip insanların yetiştirilmesi için de önemli bir işlevi olduğu belirtilebilir. YE-1 bu işlevi Mustafa Kemal Atatürk’ün ilk giden bursiyerlere seslendiği ifadesiyle aşağıdaki gibi örneklendirmiştir.

Bu burs programı ile yurt dışında eğitim alıp ülkeye dönmüş Başbakanımız var mesela (Sadi İrmak), ilk bursiyerlerden. Mustafa Kemal Atatürk’ün ilk giden gruba “Ben sizi bir kıvılcım olarak gönderiyorum bir ateş topu olarak geri dönün” sözü var.” (YE-1)

YE-3, bursiyerlerin yabancı dil becerilerini geliştirmeleri ile bilgi ve görgülerini artırmalarının da bursiyerlerin kurumlarına katkı sağlamasına aracılık edeceği görüşündedir.

Özellikle yabancı dille ilgili, bilgi ve görgü artırmaya yönelik faaliyetler, örneğin kişi İngiltere'ye gidiyorsa oranın kültürünü de öğrenmiş olacak. Burada öğrenilen yabancı dille yurt dışında karşılaştığımız yabancı dil çok farklı. (YE-3)

2018 yılı sonu itibarıyla 1416 sayılı Kanun kapsamında 3550 bursiyer yaklaşık 50 ülkede öğrenim görmektedir (MEB, 2019c). Yurt dışında lisansüstü eğitimin önemli bir uygulaması olan ikili kültürel anlaşmalar çerçevesinde yabancı devletlerce kendi ülkelerinde kullanılmak üzere Türklere verilen burslara yönelik iş ve işlemler de MEB tarafından yürütülmektedir. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 17 ülkeden 317 kişilik, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında ise 13 ülkeden 259 kişilik burs tahsis edilmiştir (MEB, 2019b). YE-1 1416 sayılı Kanun kapsamındaki uygulamaların ülke koşullarından bağımsız olarak süreklilik arz eden yüksek bütçeli bir program olduğunu ve değişen ihtiyaçlara göre güncel olarak şekillendirildiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Çok ciddi bütçeli ve sınırlı kontenjanı olan bir program. Kamu kurumlarının uzman personel ihtiyacının karşılanması süreklilik arz eden bir durum. Bunun bir sonu olmayacak, her zaman olacak. Yeni alanlar açılacak, emekli olanın yerine yenileri gelecek. Son yıllarda program stratejik ve öncelikli alanlara yönelik evrildi, daha seçici davranılıyor. 1929'dan beri ülke koşulları ne olursa olsun yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmesi bir yıl dahi aksamamış. Ben böyle devam edeceğini düşünüyorum. Yıllık ortalama 700-750 kontenjan açılıyor, bu yıl 350'lere düştü ama öncelikli alanlara göre tasarlandı. Her yıl 350-400 yeni ve donanımlı kişinin Türkiye'deki kurumlarda görev aldığını düşündüğümüzde etkisi daha iyi anlaşılabilir. Seneye bir 400 daha, diğer sene bir 400 daha. (YE-1)

Görüldüğü gibi YE-1 yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmesi uygulamasının etkisinin programın sürekliliği ve Türkiye'ye dönen bursiyerlerin donanımı dikkate alınarak değerlendirilmesini önermiştir. YE-1 programdan beklentilerin önemli düzeyde karşılandığı görüşündedir. Türkiye'ye dönen bursiyerlerin önemli ve stratejik projelerde görev alması, kamu kurumlarının uzman personel ihtiyacının karşılanması ve bursiyerlerin görevleri ile ilgili farkındalıkları gözlenen etkiler olarak sıralanabilir.

Bu bursiyerlerin şu anda ne yaptığı araştırıldığında çok ciddi sonuçlar var. Önemli ve stratejik birçok projelerde bu bursiyerlerin yer aldığını görüyoruz. (YE-1)

Bursiyerler döndükten sonra, tabii bürokratik süreçler bazen üzüyor onları (aldığı eğitimi kurumundaki görevine yansıtabilme, kadro tahsisi gibi sorunlar), tamamı mutlu. (YE-1)

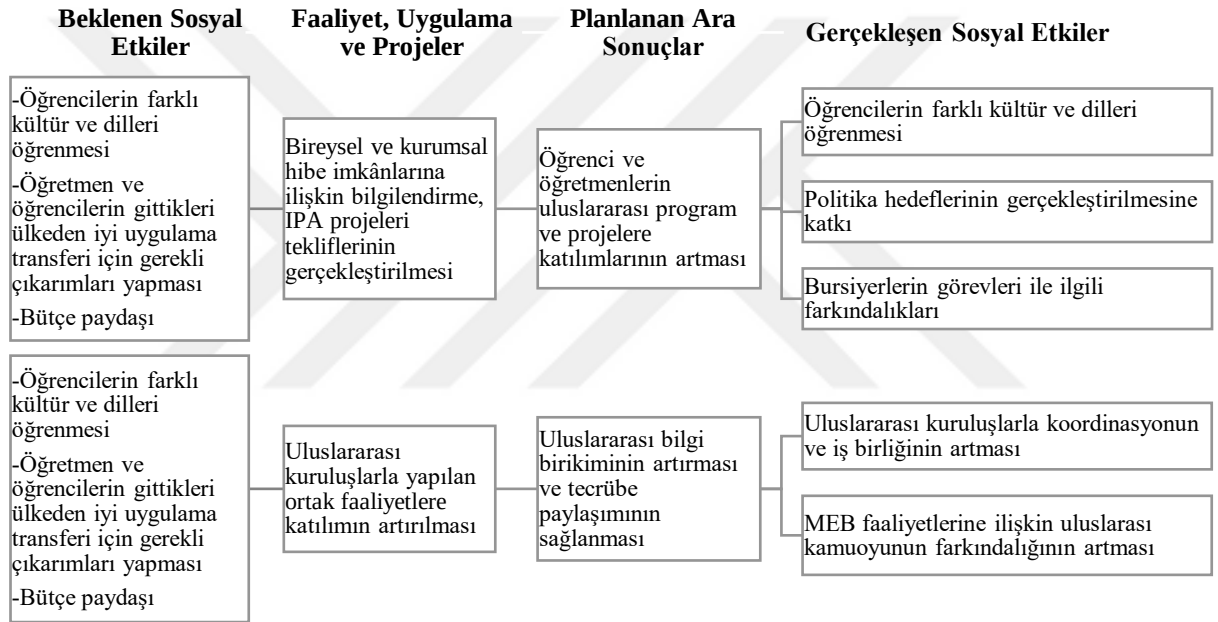
CV'lerinde bir yurt dışı eğitimleri var. Ne için gittiklerini ve niye döndüklerini çok iyi biliyorlar. Burs programı KPSS şartını ortadan kaldırdığı için cazip, olanaklar çok iyi maddi olarak. (YE-1)

YE-2 ve YE-3 ikili anlaşmalarla sağlanan burslarından faydalanılması kapsamında MEB'in sadece aracılık görevinin olduğunu, uygulamanın etkileri hakkında yeterli bilginin bulunmadığını belirtmiştir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Etkileri konusunda sadece burs sağlanan ülke ve sağlanan burs sayıları biliniyor. Çıktımız biliniyor, sonucumuz bilinmiyor. Burslardan yararlananların sayısı biliniyor. (YE-2)

Faaliyetlerin yürütülmesinde bir sorun yok. Etkisi konusunda sadece dosya sayıları ile ilgili bilgi mevcut. Ama katılımın yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle bazı ülkelere, burs verilen ülkeye göre talep ve katılım çok fazla. (YE-3)

AB'ye Uyum. AB'ye uyum kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşlerinin içerik analizi Şekil-37'de sunulmuştur.



Şekil 37. AB'ye Uyum Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 5.3.1 Öğrenci ve Öğretmenlerin Uluslararası Program ve Projelere Katılımlarının Artması. Bu kategoride öğrenci ve öğretmenlerin uluslararası program ve projelere katılımlarına yönelik stratejiler mevcuttur. 2015-2019 SP'de bireysel ve kurumsal hibe imkânlarına ilişkin bilgilendirme faaliyetleri ile öğrenci ve öğretmenlerin uluslararası program ve projelere katılımlarının desteklenmesi benimsenmiştir. 2015-2019 SP'de insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik uluslararası kuruluşlarla ortak faaliyetlerin ve bu faaliyetlere katılanların sayısı artırılması planlanmıştır. Öğrenci ve öğretmen değişim ve hareketlilik programlarının beklenen sosyal etkilerinin ilkinin

öğrencilerin farklı kültür ve dilleri öğrenmesi olduğu belirtilebilir. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tahminimce beklenen özellikle öğrencinin yurt dışı imkânlarla oralardaki okul binalarını, bahçelerini görmesi, ilgili ülkeye giderek deneyim yaşamasıydı. (YE-1)

Buradan beklediğimiz çocuklar farklı bir kültür görsünler, farklı bir ülke görsünler. Dil öğrensinler. Örneğin bir meslekle ilgili atölye ziyaretinde bulunuyorlar, orada nasıl bir süreç işliyor onu görüyorlar. (YE-3)

YE-1'e göre farklı ülke örneklerini inceleme şansı bulan öğretmenlerin ve öğrencilerin gittikleri ülkeden Türkiye'ye iyi uygulama transferi için gerekli çıkarımları yapması mümkün olabilmektedir.

Buradan etkileşim ve iyi örnek transferini bekliyoruz. Örneğin yıllardır eğitimde bir Finlandiya gerçeği var. Oranın iyi yönlerini kendimize göre uyarlayarak entegre edelim düşüncesi olabilir. (YE-1)

IPA projelerinin bütçe paydaşı olarak MEB'in sorun ve gelişim alanlarına yönelik hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sunması beklenen etkidir.

Uluslararası kuruluşlarla yapılan ortak faaliyetlerle bir bütçe paydaşı bekliyor olabiliriz. Finansman kaynağı olarak da görüyor olabiliriz. (YE-1)

YE-2 ve YE-3 uluslararası öğretmen ve öğrenci hareketlilik programlarının dış paydaşların yetki alanında olduğundan müdahale edilememesi sebebiyle MEB'in bu alandaki hedeflerin gerçekleştirilmesinde aracılık rolü dışında görevi olmadığını belirtmiştir. MEB'in aktif rolü olmaması sebebiyle sonraki strateji belgelerinde bu kapsamdaki stratejilere yer verilmemesi önerilmiştir.

Bu projeler Ulusal Ajans tarafından yürütülüyor, öğretmen ve öğrenci katılımları onlar tarafından inceleniyor. 15-19 Stratejik Planı'nda bununla ilgili performans göstergesi var ancak müdahale durumunuz yok. Onların bütçesi ne kadarsa ona göre öğretmenleri ve öğrencileri bu sürece katıyorlar. Aslında bu faaliyetler bir dış kurumun görevi. Biz sadece IPA projelerinde genel müdürlüklerden proje tekliflerini toplayıp iletiyoruz. Tamamen aracı konumdayız. Bu kısım yeni dönem stratejik plandan çıkarılmalı. Aktif rol almıyorsak, aracı bir kurum varsa bu bence bizim stratejik planımızda da yer almamalı. (YE-2)

Ama burada artırmak ile ilgili bizim bir hedefimiz yok. Çünkü bu Ulusal Ajans bünyesinde yürüten bir program. Başvurular Ulusal Ajans'a gidiyor, bize gelmiyor. Okullar doğrudan Ulusal Ajans'a başvuru yapıyorlar. Biz sadece genel olarak bilgilendiriyoruz. (YE-3)

Katılımcılara göre öğretmen ve öğrencilerin uluslararası proje ve protokollere katılımları kapsamındaki faaliyetlerin etkisi beklenen düzeyde olmamıştır. Bir yönetici (YE-1) bunu yurt dışı deneyimini ön plana çıkmasıyla hareketlilik projelerinin hedeflerinin arka planda kalmasına bağlamaktadır.

Çok ciddi biçimde yürütülen projeler mevcut olmakla birlikte daha çok yurt dışını gezme amacının ön plana çıktığı görülebiliyor. Yurt dışı hareketliliğinin katkısı ne düzeyde olduğuna bakılması lazım. Çevremden gözlemlediğim kadarıyla bu hareketlilik programlarının katkıları istenilen düzeyde değil. (YE-1)

Bununla birlikte uzmanlar (YE-2 ve YE-3) IPA projelerinin MEB'in politika hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağladığı görüşündedir. YE-3 projeler hazırlanırken eğitim strateji belgelerine atıfta bulunulduğunu ve bu belgelerdeki gösterge hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik planlamaların yapıldığını aşağıdaki gibi örneklendirerek açıklamıştır.

Genel olarak politika açısından çok ciddi faydaları olduğunu düşünüyorum. Mesela Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi yürütüldü, çok ciddi faaliyetleri vardı. Ortaöğretimde devam ve okullaşma oranlarının artırılması ile ilgili bir proje yürüyecek. Bunların eğitim politikalarımız açısından çok ciddi faydalarının olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesine çok katkısı oldu. Sonuçta projelerin yapılma amacı da bir yaraya derman olmaktır derler, proje yazılırken stratejik planımıza da atıfta bulunuyoruz. Örneğin diyoruz ki devamla ilgili şöyle bir göstergemiz var, dolayısıyla bu projeleri bu göstergeye katkı sunması adına yapıyoruz. (YE-3)

Ara sonuç 5.3.2 Uluslararası Bilgi Birikiminin Artırması ve Tecrübe Paylaşımının Sağlanması. Uluslararası bilgi birikiminin artırması ve tecrübe paylaşımının sağlanması kapsamında uluslararası kuruluşlarca düzenlenen toplantı ve etkinliklere katılım sağlanmaktadır. Bu etkinliklerle uluslararası kuruluşlarla koordinasyonun ve iş birliğinin artması beklenmektedir.

Avrupa Konseyi'nin katkı sağladığımız ağlar, toplantı vb. etkinlikleri oluyor. Bunların ben ciddi anlamda, bizim eğitim alanında yaptığımız çalışmaların uluslararası platformda tanıtılması ve görünürlüğünü sağlanması açısından fayda sağladığını düşünüyorum. Hem onların tecrübelerinden faydalanmak hem de ortak bir zeminde ilerlemek adına yaptığımızı düşünüyorum bu faaliyetleri. (YE-3)

YE-3 uluslararası etkinliklerin etkisiyle MEB faaliyetlerine ilişkin uluslararası kamuoyunun farkındalığının arttığı görüşündedir.

Bakanlığımızın eğitim alanında yaptığı çalışmaların görünürlüğü arttı. Bazı uluslararası raporlarda bizim çalışmalarımız örnek olarak yer aldı. Türkiye'nin eğitim politikalarının uluslararası alanda tanınması sağlandı. Farkındalık oluştu. (YE-3)

YE-2 ve YE-3 yüksek maliyetleri sebebiyle bu faaliyetlere katılımların sınırlandırılabilirdiğini belirtmiştir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Buradaki durumumuz daha çok yapılan toplantılara katılım sağlama gibi düşünülebilir. (YE-3)

Katılımın artırılması noktasında en büyük sıkıntı ekonomik tedbirlerden ötürü ödenekler azaldı. Toplantılara artık daha az sayıda personel gönderiliyor. Bu sebeple asgari düzeyde, birim amirleri düzeyinde bir katılımdan bahsedebiliriz. 2019'dan sonra yurt dışına gönderilen personel sayısında yaklaşık yarı yarıya düşüş oldu. (YE-2)

Sonuç ve Etki Göstergeleri

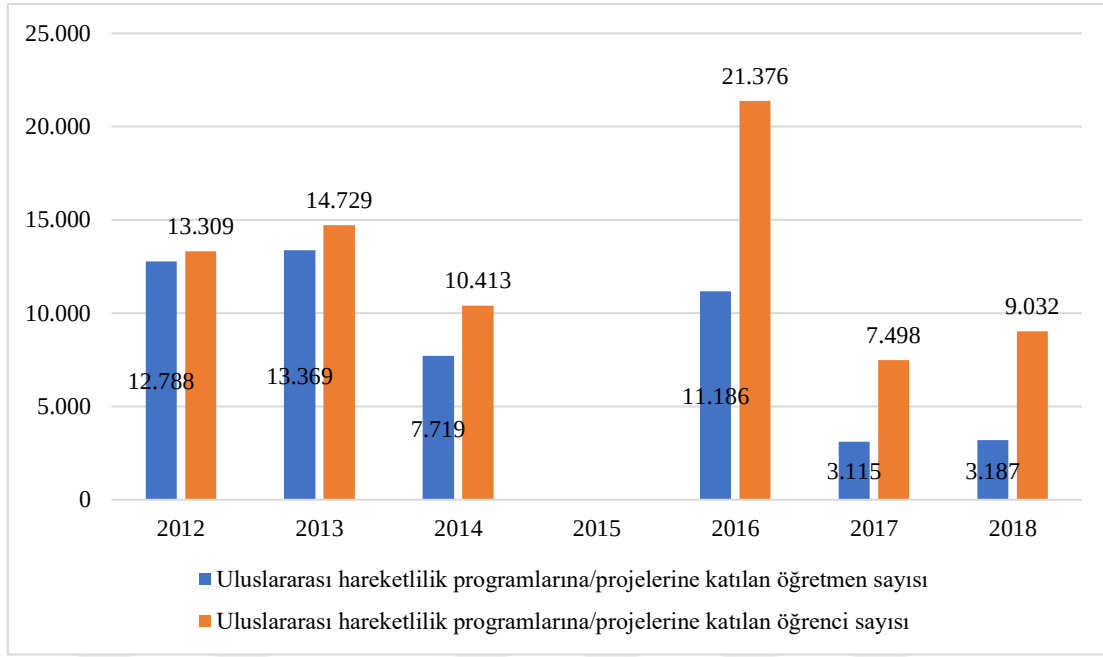
Yurt dışı eğitim temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler Tablo-24'te sunulmuştur. Tablo-24 incelendiğinde yurt dışındaki Türklerin eğitimi kategorisindeki faaliyetlerin sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için yurt dışında gerçekleştirilen etkinliklere katılım sayıları ile Türk kültürüne yönelik farkındalık düzeyinin değişimine ilişkin göstergelerin önerildiği görülmektedir. Yurt dışında lisansüstü eğitim kategorisinde 1416 sayılı Kanun kapsamında yurt dışında lisansüstü eğitim alıp Türkiye’de göreve başlayanların kurumlarının amaç ve hedeflerine katkılarının belirlenmesi öne çıkarılmıştır. AB’ye uyum kategorisinde de benzer biçimde yurt dışı hareketlilik programlarına katılanların kurumlarına katkılarının ortaya çıkarılmasının önerilmiştir.

Tablo 24

Yurt Dışı Eğitim Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
5.1.1	Yurt dışındaki vatandaşların Türk kültürünü benimseme düzeyi
5.1.2	İlgili ülke vatandaşlarının Türk kültürünü benimseme düzeyi Öğrenci seviyesindeki değişim Etkinliklere katılım düzeyi Türkçe öğrenen yabancı ülke vatandaşlarının Türkiye’de eğitime yönelik talebi
5.1.3	Yurt dışında Türk okullarının bulunduğu ülkelerdeki çağ nüfusunun okullaşma oranları
5.1.4	Bütün sektörlerde gerçekleştirilen faaliyet ve bunlardan yararlananların sayısı Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye’ye okumaya gelen öğrenci sayısı İkili anlaşmalar
5.2.1	Bursiyerlerin mevcut görevleri ve görevlerindeki etkililikleri Burslardan yararlanma oranı
5.3.1	Yurt dışı hareketlilik programlarına katılanların ilgili proje alanında kurumlarına katkıları Yurt dışı hareketlilik programlarına katılım düzeyi
5.3.2	Uluslararası kuruluşlarla koordinasyonun ve iş birliği MEB faaliyetlerine ilişkin uluslararası kamuoyunun farkındalığı

Önerilen göstergeler arasında yer alan uluslararası hareketlilik programlarına katılım düzeyine ilişkin bilgiler Şekil-38’de sunulmuştur.



Şekil 38. Uluslararası Hareketlilik Programlarına Katılım

Kaynak. MEB 2015b; MEB, 2017c; MEB, 2018c; MEB, 2019c.

Not. 2015 yılına ilişkin verilere ulaşılamamıştır.

Şekil-38 incelendiğinde uluslararası hareketlilik programlarına katılımın 2016 yılında arttığı, 2017 ve 2018 yıllarına ise azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin katılımı öğretmenlerden yüksek seyretmiştir.

Nicel Araştırma Bulguları

Yurt dışı eğitim temasındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisine ilişkin il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcıların görüşleri Tablo-25 ve Tablo-26'da sunulmuştur.

Tablo 25

Yurt Dışındaki Türklerin Eğitimi Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		̄x
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
5.1.1	- Eğitim ve kültür materyalleri tedariki - Kültürel faaliyet sayısının artırılması	Türk kültürünün yurt dışında tanınması	3	2,8	14	13,0	37	34,3	45	41,7	9	8,3	3,40
5.1.2	Yurt dışında okutman ve öğretmen görevlendirilmesi	Yurt dışında Türkçenin öğretimi	4	3,7	14	13,0	36	33,3	42	38,9	12	11,1	3,41
5.1.3	- Yurt dışındaki okulların ve bu okullardaki öğrenci sayısının artırılması - Yurt dışında yaşayan Türklerin eğitim durumları analizi - Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu ve Daimi Komisyon toplantılarının yaygınlaştırılması	Yurt dışındaki Türklerin ve diğer ülke vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması	4	3,7	15	13,9	40	37,0	33	30,6	16	14,8	3,39
5.1.4	Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik faaliyetler	Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba toplulukları ile ilişkilerin gelişmesi	6	5,6	15	13,9	27	25,0	42	38,9	18	16,7	3,47

Tablo-25'e göre katılımcıların yurt dışındaki Türklerin eğitimi kategorisindeki faaliyetlerin ilgili ara sonuçlara etkisini birbirine yakın ve büyük olmakla birlikte orta düzeye oldukça yakın buldukları söylenebilir. Ancak bu yorumu yaparken Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Anketi'nin il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcılara uygulandığı, buna karşın yurt dışı eğitim temasındaki faaliyetlerin, AB'ye uyum kategorisi dışında, büyük oranda MEB merkez birimleri tarafından yürütüldüğü göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 26

Yurt Dışında Lisansüstü Eğitim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
5.2.1	- Yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmesi - Öğrenci kontenjanları ve kontenjan kullanım oranlarının artırılması	Üniversitelerin öğretim elemanı karşılanması	7	6,5	14	13,0	45	41,7	20	18,5	14	13,0	3,20
5.2.2.	İkili anlaşmalarla sağlanan burslardan faydalandırma	Kamu kurumlarının uzman personel ihtiyacının karşılanması	5	4,6	17	15,7	42	38,9	37	34,3	7	6,5	3,22

Tablo-26 incelendiğinde katılımcıların ilgili faaliyetlerin ara sonuçlara etkisinin orta düzeyde olduğu yönünde görüş belirttiği söylenebilir. Katılımcıların yaklaşık %60'ının görüşleri ilgili faaliyetlerin ara sonuçların gerçekleşmesine orta ve alt düzeyde etki ettiği yönündedir. Ancak yurt dışındaki Türklerin eğitimi kategorisinde ifade edildiği gibi, Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Anketi il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcılara uygulanırken, yurt dışında lisansüstü eğitim kategorisindeki faaliyetlerin tamamı MEB merkez birimleri tarafından yürütülmektedir. Öyle ki anket formunu cevaplayan 108 katılımcıdan 8'i "üniversitelerin öğretim elemanı karşılanması" ara sonuca etki maddesini cevaplamamıştır. Aktekin ve Tekben'e (2019) göre yurt dışında öğrenim gören bursiyerler, yurt dışı lisansüstü eğitimin kişisel gelişimlerine akademik yeterlilik, çalışma disiplini, sosyal ve kültürel kazanımlar ile yabancı dil konusunda katkısı olduğunu düşünmektedirler. Kurumların bursiyerlerden etkin yararlanma durumu, kurumlar ve birimler arası farklılık göstermiştir. Aktekin ve Tekben'in (2019) araştırmasına katılan bursiyerlerin %63'ü yurt dışında edindikleri kazanımları kurumlarına etkin bir şekilde yansıtamadıklarını belirtmiştir. Bu konuda karşılaşılan başlıca sorunlar bürokratik engeller, hiyerarşik yapı ve yönetici tutumlarıdır. Bursiyerlerin tamamına göre bu konuda yönetici davranışları ile kurum kültürünün belirleyicidir.

Tablo 27

AB'ye Uyum Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
5.2.1	- Bireysel ve kurumsal hibe imkânlarına ilişkin bilgilendirme - IPA projeleri tekliflerinin gerçekleştirilmesi	Öğrenci ve öğretmenlerin uluslararası program ve projelere katılımlarının artması	1	,9	14	13,0	38	35,2	42	38,9	13	12,0	3,48
5.2.2	Uluslararası kuruluşlarla yapılan ortak faaliyetlere katılımın artırılması	Uluslararası bilgi birikiminin artırılması ve tecrübe paylaşımının sağlanması	2	1,9	12	11,1	30	27,8	47	43,5	17	15,7	3,60

Tablo-27'ye göre katılımcıların görüşü AB'ye uyum kategorisindeki faaliyetlerin ara sonuçların gerçekleşmesine büyük oranda etki ettiği yönündedir. Katılımcıların yaklaşık %60'ı uluslararası kuruluşlarla yapılan ortak faaliyetlere katılımın uluslararası bilgi birikiminin artırması ve tecrübe paylaşımının sağlanmasına büyük ya da çok büyük oranda etki ettiğini düşünmektedir.

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

Yurt dışı eğitim temasındaki nitel ve nicel araştırma bulgularının farklılaştığı belirtilebilir. MEB merkez birimlerinde görüş alınan uzman ve yöneticiler bu kategorideki beklenen sosyal etkilerin önemli oranda gerçekleştiğini düşünmektedirler. Yurt dışındaki Türklerin Türkçe ve Türk kültürünün öğrenimi için gerekli materyallere erişmesiyle birlikte Türkçe ve Türk kültürü dersine öğrenci ilgisinin, velilerin farkındalığının ve kültürel faaliyetlere katılımın arttığını ifade etmişlerdir. Öyle ki diğer ülke vatandaşlarının dahi kültürel etkinliklere ilgili duyduğu dile getirilmiştir. Buna karşın il MEM'lerde görev yapan katılımcıların ilgili faaliyetlerin Türk kültürünün yurt dışında tanınması ve yurt dışında Türkçenin öğretimi ara sonuçlarına etkisinin daha düşük olduğu yönünde görüş belirttiği söylenebilir. Ancak yurt dışı eğitim temasındaki faaliyetlerin, AB'ye uyum kategorisi dışında, büyük oranda MEB merkez birimleri

tarafından yürütüldüğü dikkate alındığında, MEB merkez birimlerindeki yönetici ve uzmanların görüşlerinin daha makul olduğu kabul edilebilir.

Yurt dışında lisansüstü eğitim kategorisinde de yurt dışı eğitim temasındakine benzer bir durum söz konusudur. MEB merkez birimlerindeki yönetici ve uzmanlar üniversitelerin öğretim elemanı karşılanması ve kamu kurumlarının uzman personel ihtiyacının karşılanması ara sonuçları kapsamındaki beklenen sosyal etkilerin önemli oranda gerçekleştiği görüşünde iken il MEM’lerdeki katılımcılar ilgili faaliyetlerin ara sonuçların gerçekleşmesine orta düzeyde etki ettiği görüşündedir. Buna göre il MEM’lerdeki katılımcıların yurt dışında lisansüstü eğitim kategorisinde MEB merkez birimlerindeki katılımcıların bahsettiği yurt dışında lisansüstü eğitim almış olanların önemli ve stratejik projelerde görev alması, kamu kurumlarının uzman personel ihtiyacının karşılanması ve bursiyerlerin görevleri ile ilgili farkındalıkları etkilerinin sınırlı düzeyde gerçekleştiği görüşünde olduğu yorumu yapılabilir. Ancak yurt dışındaki Türklerin eğitimi kategorisinde ifade edildiği gibi, Eğitim Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Anketi il MEM’lerde görev yapan katılımcılara uygulanırken, yurt dışında lisansüstü eğitim kategorisindeki faaliyetlerin tamamı MEB merkez birimleri tarafından yürütülmektedir. Yurt dışında lisansüstü eğitimlerini tamamlayanlar çoğunlukla ilgili kurumların merkez birimlerinde görevlendirilmektedir. Bu husus, 1416 sayılı Kanun kapsamındaki uygulamaların Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren kesintisiz ve düzenli olarak yürütülmesi ve önceki bölümlerde verilen bursiyer sayıları ile birlikte değerlendirildiğinde MEB merkez birimlerindeki yönetici ve uzmanların görüşlerinin daha makul görünmektedir. Ancak Aktekin ve Tekben’in (2019) de belirttiği gibi yurt dışından dönen bursiyerlerin kurumlarına katkısı kurumsal yapı ve kültüre bağlıdır.

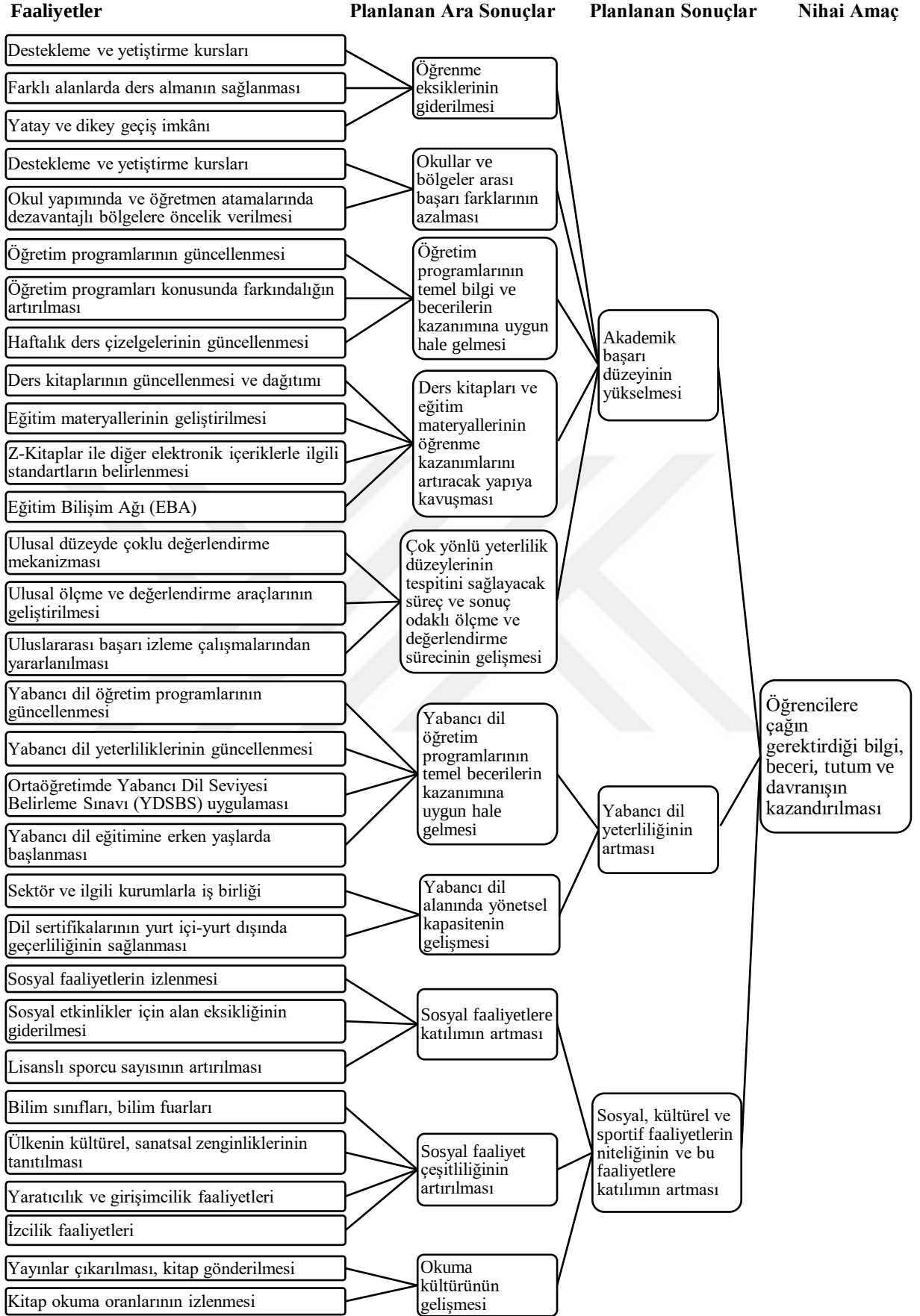
AB’ye uyum kapsamında gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin nitel ve nicel araştırma bulgularının ise örtüştüğü belirtilebilir. MEB merkez birimlerindeki uzmanlar ve yöneticiler sınırlıklarına rağmen uluslararası kuruluşlarla yapılan ortak faaliyetlere katılımın uluslararası bilgi birikiminin artırması ve tecrübe paylaşımının sağlanmasına büyük katkı sağladığını düşünmektedir. İl MEM’lerdeki katılımcıların da görüşleri benzerdir.

Tema 6: Öğrenme Kazanımları

Öğrenme kazanımları temasının birinci ve ikinci nitel araştırma bulguları birbirini tamamlar nitelikte birlikte sunulmuştur.

Nitel Araştırma Bulguları

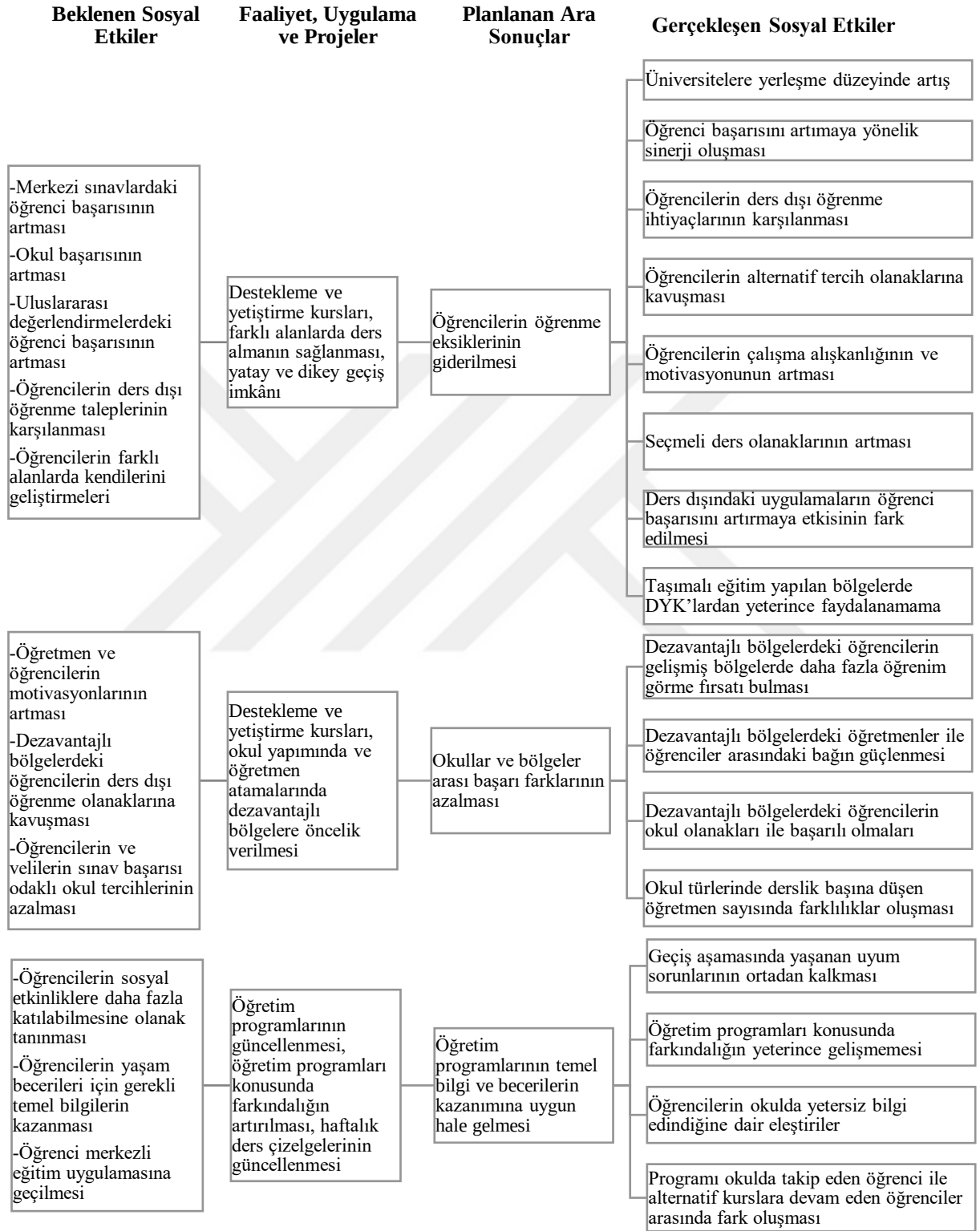
Öğrenme kazanımları temasının değişim teorisi Şekil-39'da sunulmuştur. Şekil-39'a göre temanın nihai amacı öğrencilere çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışın kazandırılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için ulaşılmaması planlanan sonuçlar öğrencilerin akademik başarı düzeyinin yükselmesi, yabancı dil yeterliliğinin artırılması ve sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin niteliğinin ve bu faaliyetlere katılımının artırılması olarak sıralanabilir.

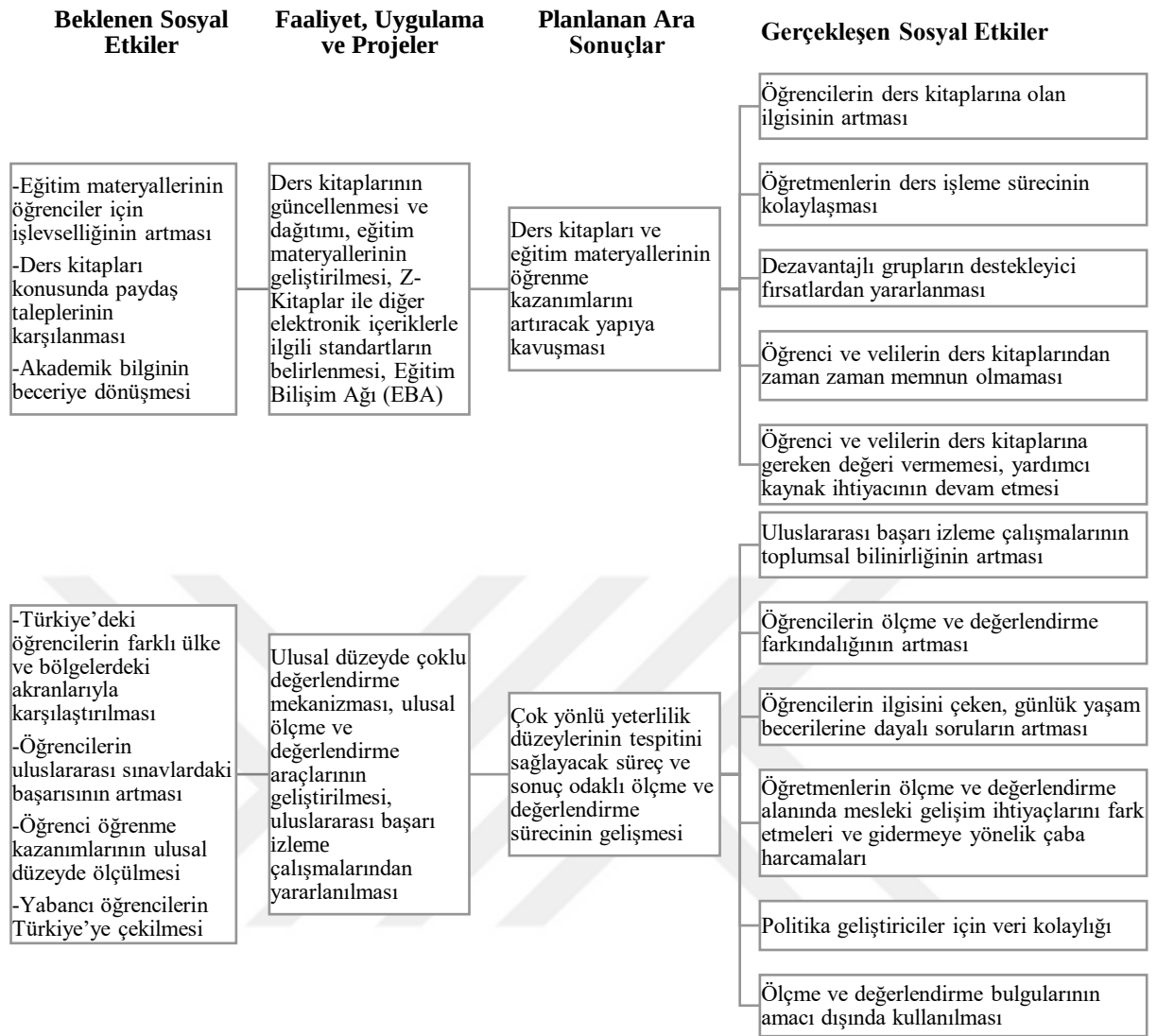


Şekil 39. Öğrenme Kazanımları Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Akademik Başarı. Akademik başarı kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşleri Şekil-40'ta sunulmuştur.





Şekil 40. Akademik Başarı Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 6.1.1. Öğrencilerin Öğrenme Eksiklerinin Giderilmesi. 2010-2014 SP'de örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları, farklı alanlarda ders almanın sağlanması, yatay ve dikey geçiş imkânı, okullar ve bölgeler arası başarı farkının azaltılması uygulamalarına yer verilmiştir. 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim gören ve mezun öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamak için ücretsiz destekleme ve yetiştirme kursları uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2014b). Yatay ve dikey geçiş imkânı 2010-2014 SP'de ve ve MTESB 14-18'de de yer alan bir uygulamadır. Katılımcılara göre söz konusu stratejilerin uygulanmasından beklenen sosyal etkiler birbirleri ile bağlantılı olarak merkezi

sınavlardaki, okuldaki ve uluslararası değerlendirmelerdeki öğrenci başarısının başarısının artmasıdır.

Akademik başarının yükseltilmesi için dershanelerin kapatılmasından sonraki süreçte uygulamaya konulan destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin ders dışı öğrenme taleplerinin karşılanmasına yönelik olduğu ifade edilmiştir. Bir uzman (ÖK-3) özellikle kırsal kesimde ders dışı destekleyici imkanların bulunmadığı durumlarda destekleme ve yetiştirme kurslarının önemli bir boşluğu doldurma adına faaliyete geçirildiğini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Destekleme ve yetiştirme kursları dersanelerin kapatılmasından sonra dönemin toplumsal ve sosyal ihtiyaçlarına binaen ihdas edilmiş bir mekanizma. Dersaneler kapatıldıktan sonra toplumun böyle bir beklentisi var. Özellikle kırsal kesimde etüt, özel ders gibi farklı destekleme araçlarına sahip olmayan daha düşük sosyoekonomik seviyedeki grupların, öğrencilerin bir şekilde desteklenmesi gerekiyordu. Bu boşluğu doldurmak adına devlet böyle bir politika geliştirdi. (ÖK-3)

Farklı alanlarda ders almanın sağlanmasının ise öğrencilerin farklı alanlarda kendilerini geliştirmelerine yönelik olduğu belirtilebilir. ÖK-3'ün görüşü aşağıda sunulmuştur.

Eskiden sayısal, sözel vb. sınıflar vardı. Şimdi alan oldu, dal oldu. Muhtemelen bu ortaöğretim tasarımı gündeme gelmişti. Öğrencilerin farklı alanlarda da kendilerini geliştirmeleri gibi bir amaca hizmet etme açısından düşünülmüştü. (ÖK-3)

Katılımcılar ara sonuç 6.1.1 kapsamındaki faaliyetlerden destekleme ve yetiştirme kurslarının düzenli biçimde yürütüldüğünü, bazı bölgelerde verilen önem ve alınan ek tedbirlerle beklenen etkilerin gözlemlendiği görüşündedirler. Bu kursların özellikle ders dışı öğrenmeyi destekleyici imkanlara ulaşma kısıtları bulunan öğrencilerin ders dışı öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilir. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Rutin okul dersleri ve okula geliş, gidiş dışında bir de kendini geliştirebilmesi için devletin sunduğu olanaklar oldu. Bu olanaklardan da yararlanıp başarısını artırdığını düşünüyorum. (ÖK-1)

Bunu çok faydalı şekilde kullanan okullar var. Çok faydalı, son derece amaçlara uygun kullandıklarını söyleyen öğretmenler, yöneticiler var. Destekleme ve yetiştirme kursları sayesinde öğrenilerin ilave desteğe ihtiyaç duymadığını, okul içerisinde üniversiteye hazırlanma işini hallettiklerini belirttiler. (ÖK-3)

Bir uzman (ÖK-2) yukarıda ÖK-3'ün de değindiği gibi destekleme ve yetiştirme kursları ile üniversitelere yerleştirme düzeyinde artış olduğu görüşündedir. ÖK-2'ye göre öğrenme eksiklerini gidemeye yönelik sunulan imkanların da etkisiyle öğrencilerin çalışma alışkanlığı ve motivasyonu artmış, öğrenci başarısını artırmaya yönelik sinerji oluşmuştur.

Öğrencideki değişim çalışma alışkanlığı kazanması, başarıyı tatması, çalışmanın yöntemini öğrenmesi, örnek uygulamaların ona sunulması. Yapabileceğine inanıyor, motivasyonu artıyor. (ÖK-2)

Yöneticiler de genel politikanın altını doldurmaya çalışıyor, farklı kaynaklar bulmaya (belediyelerden, STK'lardan) bulmaya çalışıyor. Veli zaten öğrencinin akademik başarısını istiyor. Sizin sunduğunuz hizmetleri gördüğü zaman o da öğrenciyi teşvik ediyor. Sinergi oluşuyor. (ÖK-2)

Destekleme ve yetiştirme kurslarının belirtilen sosyal etkilerinin yanında ÖK-3 taşınmalı eğitim yapılan bölgelerde kurslardan zaman zaman yeterince faydalanılamadığını belirtmiştir. ÖK-3'e göre bu kurslardan etkili biçimde yararlanma konusunda sosyoekonomik arka plan belirleyici roldeki unsurlardan biridir.

Diğer taraftan özellikle kırsal kesimde ve dezavantajlı bölgelerde, taşınmalı eğitimin yapıldığı yerlerde bu kurslardan öğrenciler yeterince faydalanamıyor. "Vakit dolduğunda servis gelip öğrencileri evlerine götürmeye çalışıyor ama anda kurs yapıldığında, servis beklemediği için kurslar yarım kalabiliyor." şeklinde görüş belirten öğretmenler var. Hafta sonu servis ve taşıma yok. (ÖK-3)

Sosyoekonomik açıdan ele alındığında bu hizmet eğitimde fırsat eşitliğini beklediği ölçüde artırmıyor aslında. İyi konumdaki okullar bu kurslardan optimum düzeyde yararlanıyorlar. Belki bir basamak daha atlıyorlar. Ama maalesef daha dezavantajlı, kırsal kesimdeki, özellikle taşınmalı eğitim yapılan bölgelerdeki okullardaki öğrenciler bu hizmetten istenen düzeyde yararlanamıyorlar. Bu anlamda taşınmalı eğitim işinin de tekrar bir düşünülmesi gerektiğini düşünüyorum. (ÖK-3)

ÖK-2 farklı alanlarda ders almanın sağlanmasına yönelik uygulamalarla öğrencilerin seçmeli ders olanaklarının arttığı görüşündedir.

Seçmeli ders yelpazesi çok genişledi. Yerelde o dersi verecek öğretmen olur ya da olmaz bilemem, seçilen dersler öğrenci tercihleri sebebiyle belli noktalarda yoğunlaşmış da olabilir ama en azından geniş bir skalanın sunulması bence kesinlikle faydalı olmuştur. (ÖK-2)

Bununla birlikte ÖK-3'e göre uygulama sürecinde önceliklerin değişmesinin ve branşlara göre öğretmen dağılımındaki bölgesel farklılıkların sonucu sayılabilecek nedenlere bağlı olarak farklı alanlarda ders alma uygulaması sınırlı bir çerçevede yürütülebilmiştir.

Niyet uygun, istenen bir durum. Bir sonraki adım programların, okulların ve öğretmen kadrosunun buna göre dizayn edilmesiydi. Farklı senaryolar hazırlandı. Üst yönetici değişiklikleri oldu, politika değişiklikleri oldu. Bu değişiklikler dolayısıyla uygulamaya geçilemedi. Ama seçmeli ders havuzu genişletildi. Seçmeli dersler yoluyla da öğrencilerin farklı alanlarda da ders aldığı söylenebilir. Ancak sahada seçmeli dersler de öğretmen kadrosuna ve branşına göre ayarlandığı için yeterince başarılı olduğunu düşünmüyorum. (ÖK-3)

ÖK-2'ye göre yatay ve dikey geçiş imkânı ile öğrenciler alternatif tercih olanaklarına kavuşmuştur. Tercihlerinin isabetli olmadığını düşünen öğrenciler tercihlerini değiştirme imkanına kavuşmuştur.

Yatay ve dikey geçiş imkânı ile öğrenciye alternatif sunulmuş oluyor. Öğrenci ve velisi kendini değerlendiriyor. Rehber öğretmen durumu ortaya koyuyor. Bir tercihte bulundu ama tercih isabetli olmayabilir, geri adım atma imkanı veriliyor. Bu da öğrenciyi motive edecek bir şey. (ÖK-2)

Buna karşın ÖK-3 yatay ve dikey geçiş sürecinde de benzer biçimde politika değişikliklerinden ve altyapı eksiklerinden ötürü beklenen etkilerin gözlenemediği görülmektedir.

Yatay ve dikey geçiş de benzer akıbete uğradı. Çalışıldı. Farklı eğitim sistemleri incelendi acaba nasıl yapılabilir diye. Ufak denemeler yapıldı ama eğitim sisteminin altyapı anlamında henüz hazır olmadığı değerlendirildi. (ÖK-3)

Ara sonuç 6.1.2. Okullar ve Bölgeler Arası Başarı Farklarının Azalması.

Okullar ve bölgeler arası başarı farkının azaltılmasına yönelik olarak okul yapımında ve öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi gibi birçok temayı ilgilendiren tedbirler geliştirilmiştir. 2015-2019 SP’de bu uygulama örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilişkili biçimde yer almıştır. Bu stratejilerin beklenen ilk sosyal etkisinin öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarının artması olduğu belirtilebilir. Bir uzmanın (ÖK-1) öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesinin beklenen sosyal etkisine ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur.

Önce bir motivasyon öğrenci ve öğretmen için. Daha güzel ve sağlıklı okullar, daha az öğrencili okullar. (ÖK-1)

ÖK-1 ayrıca ara sonuç 6.1.1’dekine benzer biçimde destekleme ve yetiştirme kurslarıyla dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin ders dışı öğrenme olanaklarına kavuşmasının öngörüldüğünü ifade etmiştir.

Çocuğun ulaşabileceği, özellikle gelişmekte olan bölgeler için az gelişmiş bölgeler için bu bölgelerde yeteri kadar kurs imkânı olmadığı için çocuklar kendi bölgelerinde destekleme ve yetiştirme kurslarına ulaşabilir. (ÖK-1)

Diğer bir uzmana (ÖK-3) göre ise okullar arası başarı farkının azalmasıyla öğrencilerin ve velilerin sınav başarısı odaklı okul tercihlerinin azalması mümkün görünmektedir.

Sınav odaklı eğitim sistemi öğrencilerin ve öğretmenlerin belli okullara teveccüh etmesine neden oluyor. Eğer okullar arasındaki başarı farkı azaltılırsa da bu teveccühün yayılacağı, diğer okulların da eşit seviyeye geleceğinden hareketle bu sınav merkezli eğitim sisteminden farkı bir yöne evrilmek düşünülüyor. (ÖK-3)

İnsan kaynakları ve eğitim ortamları temalarındaki bulgular okul yapımında ve öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verildiği yönündedir. Nitekim katılımcılar da ara sonuç 6.1.2 kapsamındaki faaliyetlerin planlandığı gibi yürütüldüğü görülmektedir.

Doğru ve güneydoğuda kız çocuklarının okula gönderilmesinde sorunlar olduğu çok önceden ortaya çıkmış. Kız çocuklarının okullaşması için o bölgelere pozitif ayrımcılık yapılarak daha fazla pansiyon yapıldı. (ÖK-2)

Okul yapımında ve öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik veriliyor. Özellikle doğu illerine ve kırsal bölgelere öncelik veriliyor. Sözleşmeli öğretmenlik sayesinde öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde kalma süresi arttı. (ÖK-3)

Katılımcılar faaliyetlerin planlanan biçimde yürütülmesine karşın beklenen etkilerin özellikle kurum dışı faktörlerin etkisiyle kısmi olarak gözlemlendiği görüşündedirler. Bunun temel sebebi olarak ise sosyoekonomik faktörler gösterilmiştir. Katılımcılar sosyoekonomik unsurların destekleme ve yetiştirme kurslarından yararlanma düzeyine de etki ettiği görüşündedir.

Başarı farkını ne derece azaltabilirsiniz ya da imkanların sunumunu ne derece artırabilirsiniz? Bunları etkileyen bizim dışımızda çok faktör var gibi geliyor bana. Örneğin ailenin gelir durumu, annenin okuryazarlık durumu, ailenin genel eğitim düzeyi çok etkiliyor. Bazı şeyleri değiştirebiliriz ama bazılarını çok değiştirmemiz zor. (ÖK-2)

Destekleme ve yetiştirme kursları az önce söylediğim gibi iyi olan, nitelikli olan, oturmuş okullarda iyi işliyor. Ama dezavantajlı bölgelerde maalesef sosyoekonomik sebeplerden dolayı, yani bizim Bakanlık olarak sunduğumuz hizmette hiçbir sıkıntı yok, eşit şekilde hizmet sunuyoruz, ek dersini, ücretini ödüyoruz, tüm okullara ulaşıyoruz, ama eşitsizlik okul dışında başladığı için öğrenci bu kurslara gelemeyebiliyor. Burada farklı mekanizmalar geliştirilebilir. Öğrencinin dijital ortamda ulaşması sağlanabilir. (ÖK-3)

Bir uzman (ÖK-2) ise ek olarak ilköğretimden ortaöğretime geçişte öğrencilerin hazırbulunuşluğun yeterli olmamasının ortaöğretimde okul türleri arası başarı farklarının azalmasını olumsuz yönde etkilediği görüşündedir.

Bir de kümülatif bir boyutu var. İlkokul, ortaokuldan sonra liseye gelmiş bir çocuk sekiz yılı geride bırakmış, belli alışkanlıkları kazanmış. Örneğin matematikten dört işlemi bilmeden liseye geçmiş bir çocuğa bütün imkanları sunsanız da zorlanır diye düşünüyorum. (ÖK-2)

ÖK-3'e göre okullar ve bölgeler arası başarı farkının istenilen düzeyde azaltılamamasının sonucu olarak okul türlerinde derslik başına düşen öğretmen sayısında farklılıklar oluştuğu söylenebilir.

Okullar arasında dengesizlik var. Anadolu liseleri çok tercih edildiği için sınıflar 30-40 kişilik iken, meslek liselerinde 15-20 kişi olabiliyor. Hata bazı bölümlerde 10'a kadar düşebiliyor. Bu dengesizliğin kaldırılması gerekiyor. (ÖK-3)

Ancak sosyoekonomik kısıtlara rağmen 2010'lu yılların başına göre birçok etkinin gözlemlendiği söylenebilir. İlk olarak, ÖK-3'ün yukarıda belirttiği sözleşmeli öğretmenlik sayesinde, öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde kalma süresinin artması sayesinde dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenler ile öğrenciler arasındaki bağın güçlendiği belirtilebilir.

Öğretmenliğin ilk yıllarında mesleğe yönelik büyük bir aşk vardır, büyük bir performans sergilersiniz. Öğrencilerle duygusal bağ da kurulu genelde. Öğrenciler de genç öğretmenleri severler. Öğrenciye dokunursunuz, öğrenciye dokununca veliye de dokunursunuz. (ÖK-2)

ÖK-1 ise dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin okul olanakları ile önceki döneme göre gelişmiş bölgelerde daha fazla öğrenim görme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir.

2009 süreci öncesinde temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecindeki durumla karşılaştırınca özel kursların kapatılması, destekleme ve yetiştirme kurslarının yürürlüğe girmesi, çocuğun derslerine okulda devam etmesi, okuldaki öğretmenin etkisi çok fazla. Çocuklar dezavantajlı bölgelerde de okusalar gelişmiş bölgelerde okuma fırsatı buldular. Çocuklar kendi okullarında kendi öğretmenleriyle merkezi sınavlara hazırlanarak dezavantajlı bölgelerden gelişmiş bölgelerde okuma şansını elde ettiler. (ÖK-1)

Ara sonuç 6.1.3. Öğretim Programlarının Temel Bilgi ve Becerilerin Kazanımına Uygun Hale Gelmesi. Öğretim programlarının güncellenmesi analize konu olan tüm strateji belgelerinde yer bulmuş bir uygulamadır. Bilim ve teknolojiye gelişmeler, bireylerin, toplumun ve ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda 2012 yılında öğretim programı güncelleme süreci başlatılmıştır (MEB, 2016b). Tüm sınıf seviyelerindeki güncellenen öğretim programları 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından başlayarak kademeli biçimde uygulamaya girmiştir (TTKB, 2017). Buna bağlı olarak öğretim programları konusunda farkındalığın artırılmasına yönelik stratejilere 2010-2014 SP ve 2015-2019 SP’de yer verilmiştir. Katılımcılara göre bu uygulamaların beklenen sosyal etkileri öğrencilere yaşam becerileri için gerekli temel bilgilerin kazandırılması ve öğrenci merkezli eğitim uygulamasına geçilmesi olarak belirtilebilir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Buradaki durum temel bilgi ve becerilerin, öğrencilerin biraz daha işine yarayacak ve seviyesine uygun bilgiler vermek amaçlandı. (ÖK-1)

Beklenen etki daha çok 21. yüzyıl becerileri, farklı bir yaklaşımla klasik kazanım mantığından sıyrılıp işin içinde daha aktif olmaları, katılmaları. Öğretmenin merkezde olduğu bir eğitim sisteminden öğrencinin merkezde olduğu bir eğitim sistemine geçiş gibi gayeler vardı. (ÖK-3)

Haftalık ders çizelgelerinin güncellenmesi 2015-2019 SP’de mevcuttur. 2010-2020 döneminde haftalık ders çizelgeleriyle ilgili başlıca değişikliğin zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması kapsamında, ilkököl ve ortaokul haftalık ders çizelgelerinin 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından başlayarak uygulanması (MEB, 2013b) olduğu belirtilebilir. Haftalık ders çizelgelerinin güncellenmesi süreklilik arz etmektedir (MEB, 2016b). Bir uzmana (ÖK-1) göre haftalık ders çizelgelerinin güncellenmesi ile öğrencilerin sosyal etkinliklere daha fazla katılabilmesi beklenmiştir.

Katılımcılar faaliyetlerin planlandığı gibi yürütüldüğü görüşündedirler. Bir uzman (ÖK-3) geçiş aşamasında bazı uyum sorunları olduğu halde bunların zamanla sahadan alınan dönütlere dayanılarak yürütülen çalışmalarla ortadan kalktığını aşağıdaki gibi örneklendirerek açıklamıştır.

Özellikle edebiyat ve tarih gibi aşamalı derslerde öğretmenler ve öğrenciler sıkıntılar yaşadılar geçiş aşamasında. Şöyle ki örneğin eskiden Osmanlı Devleti tarihi kuruluş,

yükselme, gerileme ve dağılma gibi analtılıyordu. Yeni mantıkta fetih olgusu, teması üzerinden bir kuruluş döneminden bir yükselme döneminden, bir dağılma ve duraklama döneminden farklı yerlerden örneklerle fetih olgusu anlatılır oldu. Öğretmenler yıllarca aşamalı ve hiyerarşik anlatıyorlardı, kronolojik bir aşamalılık vardı. Bu kalktı, özellikle sözel derslerde. Bazı kazanımlar dağıtıldı, yoğun kazanımlar üst sınıflara aktarıldı. Son dönemde yine sahada bir çalışma yapıldı. İlk yakınmaların, 2018 ve 2019 yıllarındaki itirazların geçtiğini gördüm. Kitaplar daha da toparlanmış, kitaplardan memnuniyet artmış. Genelini düşündüğümde amacına ulaştığını düşünüyorum. (ÖK-3)

Bununla birlikte diğer bir uzman (ÖK-2) öğretim programları konusunda farkındalığın yeterince gelişmediği görüşündedir. ÖK-2 öğretmenlerde öğretim programı okuryazarlığı eksikliği olabileceğini ve bu konuda çalışma yapıldığını ifade etmiştir.

Öğretim programları konusunda farkındalığın artırılması konusunda hala sıkıntı yaşadığımızı düşünüyorum. Öğretmenlere güncel öğretim programlarını okuyup okumadıkları, bu konuda çalışma yapıp yapmadıkları sorulduğunda çok uzun bir süredir program okumadıklarını, en son üniversitede okuduklarını, daha sonra programla işlerini olmadıklarını belirtiyorlar. Bunun sebebi öğretmenlerde öğretim programı okuryazarlığı eksikliği olabilir. Bununla ilgili bir tavsiye de sunuldu, mümkün olursa çalışma yapılacaktır. Öğretim programları çalışmalarını yapan birimler bu çalışmaları yaptıklarını belirttiler. (ÖK-2)

ÖK-1 ise öğretim programlarının güncellenmesinin ardından öğrencilerin okulda yetersiz bilgi edindiğine dair eleştiriler olduğunu ve programı okulda takip eden öğrenci ile alternatif kurslara devam eden öğrenciler arasında fark oluştuğunu ileri sürmüştür. ÖK-1'e göre bu durum okulda işlenen derslerle sınav soruları arasında zaman zaman gözlenen uyumsuzluklardan kaynaklanmaktadır.

Şu an buradaki sıkıntı öğrencilerin okulda öğrendikleri ile sınavlarda karşılarına çıkan arasında fark oluşmaya başladı. Bu da sadece programı okulda takip eden çocukla alternatif kurslara, özel derslere devam eden çocuklar arasında fark oluştu. Çünkü yapılan sınavlarla okulda öğretilen arasında fark var. (ÖK-1)

Ara sonuç 6.1.4. Ders Kitapları ve Eğitim Materyallerinin Öğrenme Kazanımlarını Artıracak Yapıya Kavuşması. Eğitim strateji belgelerinde öğretim programlarıyla bağlantılı ve tamamlayıcı olarak ders kitapları ve eğitim materyallerinin geliştirilmesine ve güncellenmesine yönelik uygulamalar bulunmaktadır. 2015-2019 SP'de ders kitaplarının niteliğini artırmak üzere izleme çalışmalarının yapılacağı, ders kitapları izleme sisteminin etkinliğinin artırılacağı belirtilmiştir. ÖK-1'e göre bu faaliyetlerle eğitim materyallerinin öğrenciler için işlevselliğinin artması beklenmiştir. ÖK-3 ise ders kitapları konusunda şikayetler ve beklentiler olduğunu yürütülecek çalışmalarla paydaş taleplerinin karşılanmasının planlandığını ifade etmiştir.

Ders kitapları ile ilgili sahadan çok şikayet vardı, hem akademik bilgi anlamında, kitapların eskidiği ve güncellenmesi gerektiği, bazı hatalı bilgilerin olduğu konusunda çok talep geldi. Ayrıca 15 Temmuz darbe girişiminden sonra kitapların bir daha incelenmesi gerekti. (ÖK-3)

Ders kitapları ve eğitim materyallerinin güncellenmesi ve geliştirilmesinden beklenen bir diğer etki de öğretim programlarının güncellenmesinde olduğu gibi akademik bilginin beceriye dönüşmesidir. ÖK-3 bundan beklentiyi aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Burada beklenti ders kitaplarını desteklemek ve etkileşimli hale getirmektir. Uygulamaya yönelik etkinliklerin olması, teorik bilgiden uygulamaya yönelik bir dönüşümün olması düşünülüyordu. Bilginin hayatta kullanılması, akademi bilginin beceriye dönüşmesi için materyallerin ve z-kitapların hazırlanması gündemdeydi. (ÖK-3)

2010-2020 dönemi MEB faaliyet raporları incelendiğinde ders kitapları ve eğitim materyalleri kapsamında eğitim strateji belgelerinde planlanan faaliyetlerin gerçekleştirildiğini belirtmek mümkündür. Öğretim materyalleri ve ders kitapları inceleme ve değerlendirme süreci, 2012 yılında çıkarılan MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği ile yeniden düzenlenmiştir. Önceki mevzuata göre bu süreç 18 aya kadar uzayabilmekte iken yeni uygulamada 4 ay ile sınırlandırılmıştır (MEB, 2016b). Taslak ders kitaplarının inceleme ve değerlendirme süreci, panelist olma kriterlerine sahip öğretmen ve akademisyenlerce bilimsellik, objektiflik ve şeffaflık esasına dayalı biçimde e-Müfredat Kitap İnceleme Modülü vasıtasıyla yürütülmektedir (TTKB, 2019).

2010-2015 SP’de öğretmenlerce eğitim materyallerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin bu alandaki becerilerini artırmak için eğitimler düzenlenmesi yönünde stratejiler bulunmaktadır. E-materyaller de dahil olmak üzere öğretmenlerin materyal geliştirme konusundaki becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemi ile eğitimler düzenlenmektedir (MEB, 2019c).

FATİH Projesi ile birlikte sınıflara yerleştirilen etkileşimli tahtalarda ve tablet bilgisayarda kullanıma uygun Z-Kitaplar (zenginleştirilmiş kitap) hazırlanmaya başlanmıştır. Z-Kitaplar, eğitim içeriklerini pekiştirici şekilde interaktif uygulamalar, videolar, oyunlar ve metinsel zenginleştirmeler ile dijital olarak sunulduğu kitaplardır (MEB, 2015b). 2015-2019 SP’de Z-kitaplar ve diğer elektronik içeriklerin hazırlanması, kullanılması, satın alınması, telif hakları hakkında standartların geliştirilmesi ve elektronik içeriklerin incelenmesine yönelik bir sistem tasarlanması planlanmıştır.

Katılımcı görüşleri de benzer biçimde faaliyetlerin planlandığı biçimde yürütüldüğü yönündedir. Katılımcılar özellikle EBA’nın öğrenme kazanımlarını destekleyici rolüne ve gelen talepler üzerine büyük oranda yenilenmesine vurgu yapmışlardır. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Kitapların zenginleştirilmesi, EBA’nın içeriğine farklı platformlardan görsel ve işitsel anlaşılabilir içerik eklendi. Kanaatimce bu alanın geleceği de var, sınırı yok. (ÖK-2)

EBA konusunda şikayetler vardı. Her öğretmen buraya bir şey attı, her çekim yapan kontrolsüzce burayı şişirdi gibi şikayetler vardı. Buranın toparlanması ve derlenmesi gerekiyordu. Hatta bu işlemten sonra buna Yeni EBA dendi. Burası derlendi, toparlandı. Farklı farklı dijital platformlar vardı, öğrenciler Bakanlıktan da böyle nitelikli platformlar bekliyorlardı ama EBA buna hizmet edemiyordu. Öğrencilerin aradığını bulabileceği, onları yönlendiren, gelişimlerini akıp edebilecekleri bir platforma dönüştürülmesi talebi vardı. Ben şu anda başarılı olduğunu düşünüyorum. (ÖK-3)

ÖK-2'ye göre yürütülen faaliyetler sonucunda beklentiye uygun olarak öğrencilerin ders kitaplarına olan ilgisi artmış ve bağlantılı olarak öğretmenlerin ders işleme süreci kolaylaşmıştır.

Z-kitap gibi uygulamaların öğrencide kitaba bakışı değiştirdiğini düşünüyorum. Kitap biraz daha canlanmış oldu. Yeni nesil zaten görsele aşına bir nesil, eski kitap bu çocuklara yeterince hitap etmiyordu. (ÖK-2)

ÖK-3 ise materyal desteklerinden dezavantajlı grupların destekleyici fırsatlardan yararlanmasının söz konusu olduğunu belirtmiştir.

Özellikle dezavantajlı gruplar bunlardan çok faydalaniyorlar. Materyal birimindeki arkadaşlar sosyal medya üzerinden de soru çözümü gibi etkinlikler yapıyorlar, sosyal medya da etkin kullanılıyor, gençler malum zaten burada. Z kuşağı sosyal medyayı çok etkin kullanıyor. (ÖK-3)

Belirtilen olumlu sayılabilecek sosyal etkilere karşın ÖK-1 öğrenci ve velilerin ders kitaplarından istenilen düzeyde memnun olmadığı ve öğrenci ve velilerin ders kitaplarına gereken değeri vermediği, yardımcı kaynak ihtiyacının devam ettiği yönünde görüş belirtmiştir.

Deneyimim döneminde ders kitaplarından memnun bir dönem hatırlamıyorum. Ders kitapları genelde okula yetmedi, bu genelde sadece ceza ile sınırlandırıldı. Belki 2005-2006 yıllarında daha iyi olduğu düşünülen ders kitaplarının yettiği bir dönem vardı. (ÖK-1)

Öğrenci ders kitaplarını değersiz gördü. Veli de aynı şekilde, kaynak kitap ihtiyacı hep oldu. Ders kitapları ücretsiz dağıtıldığı halde değersiz görülmeye başladı. (ÖK-1)

Yardımcı kaynak ihtiyacı EBA üzerinden yayımlanan içeriklerle ve dağıtılan yardımcı kaynak setleri ile giderilmeye çalışılmaktadır.

Ara sonuç 6.1.5. Çok Yönlü Yeterlilik Düzeylerinin Tespitini Sağlayacak Süreç ve Sonuç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Gelişmesi. Ulusal düzeyde çoklu değerlendirme mekanizmasının kurulması uygulamasının her iki stratejik planda da yer aldığı görülmektedir. 2015-2019 SP'de eğitim sisteminin performansının değerlendirilmesini sağlamak üzere öğrenci kazanımlarını izleyecek ulusal çoklu değerlendirme mekanizması geliştirileceği ifade edilmiştir. 2010-2014 SP'de ise bununla bağlantılı sayılabilecek süreç ve sonuç odaklı bütüncül anlayışın geliştirilmesine yönelik

strateji mevcuttur. Anılan stratejiler doğrultusunda yürütülen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarının İzleme, Araştırma ve Geliştirme Projesi kapsamında bütün illerde Ölçme Değerlendirme Merkezleri kurulmuştur. 2018 yılında 5. sınıf öğrencilerinden belirlenen bir örneklemin katıldığı Türkçe, Fen Bilimleri Matematik sınavları yapılarak öğrenci, şube, okul, ilçe ve il karneleri hazırlanmıştır (MEB, 2019b, ÖDSHGM, 2019). Bir uzmana (ÖK-3) göre uluslararası öğrenci değerlendirmelerindekine benzer yöntemle öğrenci öğrenme kazanımlarının ulusal düzeyde ölçülmesi bu çalışmaların beklenen sosyal etkisidir.

2010-2014 SP’de ise eğitim politikalarının geliştirilmesinde uluslararası başarı çalışmalarından yararlanılması benimsenmiştir. Türkiye PISA ve TIMSS değerlendirmelerine katılmakta, araştırma sonuçları MEB tarafından analiz edilerek kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Katılımcılara göre öğrencilerin uluslararası sınavlardaki başarısının artması ve Türkiye’deki öğrencilerin farklı ülke ve bölgelerdeki akranlarıyla karşılaştırılması ile ulusal eğitim politikalarını değerlendirecek veri elde edilmesi bu çalışmaların başlıca beklenen sosyal etkisidir.

Ortaya bir fotoğrafın konması, öğrencinin farklı ülke ve bölgelerdeki akranlarıyla karşılaştırılması, ölçmediğimiz şeyi geliştiremeyiz. (ÖK-1)

PISA ve TIMSS bir dönem çok gündemdeydi, popülerdi. Uygulandıkları dönemde basında işleniyor ve bütün gözler bu sınavların üzerinde oluyor. Uluslararası uygulamalarda hak ettiğimiz yerde olmadığımız iddia ediliyordu. (ÖK-3)

Farklı olarak bir uzman (ÖK-2) ise uluslararası başarı algısının yabancı öğrencilerin Türkiye’ye çekilmesinde rolü olduğu görüşündedir.

Uluslararası arenada derecelendirme önemli. Yabancı öğrencilerin Türkiye’ye çekilmesi için eylem planı hazırlamış YÖK. Artık her şey sayısallaştırılmaya çalışılıyor, bazı kategoriler üzerinden diğer ülkelerle karşılaştırması yapılıyor. (ÖK-2)

Katılımcıların ulusal izleme çalışmaları ve uluslararası başarı izleme çalışmalarından yararlanılması konusunda faaliyetlerin planlandığı gibi yürütüldüğü yönündeki görüşleri yukarıda faaliyet raporlarından derlenen bulgular ile örtüşmektedir. Yürütülen çalışmalara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Son yıllarda ölçme ile ilgili izleme araştırmaları silsilesi de daha sık yayınlanmaya başladı. Ondan öncesinde de raporlar yazılıp kamuoyu ile paylaşıldı. Gittikçe kapsamı da genişledi. (ÖK-1)

ABİDE gibi çalışmalar, her ile ölçme ve değerlendirme merkezi kurulması, online sınavlar yapılması, merkezi sınavlar (OKS değil), örneğin biz yabancı dil hazırlık programı uygulayan okullara sınavlar uyguladık, ya da meslek derslerini ölçen sınavlar yapıldı. Şimdiye kadar yapılmamış şeylerdi. (ÖK-2)

Uluslararası uygulamalarda hak ettiğimiz yerde olmadığımız iddia ediliyordu. Bunun sebebi altyapı yetersizliği, teknoloji kullanımı, öğrencilerin tableti kullanamaması, sınav anında bağlantı kopmalarıydı. Bunlar sonuçları etkiliyor. Pilot okullardaki bilgisayar ve bağlantı

altyapısını geliştirelim, öğrencilerin teknoloji ve bilgisayar okuryazarlığını sınava kadar belli bir seviyeye getirelim düşüncesi gelişti. Başarılı da oldu. Daha önceki sınavlarda çıkan soruların olduğu site açıldı, öğrenciler buraya yönlendirildi. (ÖK-3)

Ancak ÖK-3'e göre ulusal düzeyde çoklu değerlendirme mekanizması konusunda benzer bir ilerleme sağlanamamıştır.

ABİDE vardı. Buradaki ihtiyaç pratik sebeplerden çıktı. PISA ve TIMSS gibi sınavların bizim gerçek yerimizi ölçemediği iddia edilerek ulusal bir sistem kurulması düşünüldü. Bununla ilgili çalışmalar belli seviyeye geldi. Daha sonra istenilen etkiye ulaşmadı, şu an bekletiliyor diye biliyorum. (ÖK-3)

Katılımcılara göre yürütülen uluslararası başarı izleme çalışmalarının en belirgin etkisi uluslararası başarı izleme çalışmalarının toplumsal bilinirliğinin artması ve öğrencilerin farkındalığının artmasıdır.

PISA ile ilgili okullarda öğretmenlerde ve öğrencilerde bir bilinç oluştu. Ziyaret ettiğimiz pilot okulların flamalarla süslediğini, "bu okul PISA'da pilot okul seçilmiştir" bir heyecan gördük. PISA'daki harekete geçirme işini Bakanlığın başarılı yaptığını düşünüyorum. (ÖK-3)

Artan farkındalıkla birlikte ÖK-1'e göre öğrencilerin ilgisini çeken, günlük yaşam becerilerine dayalı soruların arttığı söylenebilir. ÖK-1 ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında mesleki gelişim ihtiyaçlarını fark ettiklerini ve gidermeye yönelik çaba harcadıklarını belirtmiştir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Öğrencinin yaşadığı bütün değişikliklere kaynak oluşturdu aslında bu. Son dönemde PISA tarzı TIMSS tarzı soru tipi ortaya çıktı. Gerçek yaşama daha yakın sorular, öğrencinin konuyu günlük yaşamda nasıl kullandığına da daha yakın sorulardı. Böyle sorular çocukların daha çok ilgisini çekti. Soruların niteliği arttı. Uluslararası anlamda güvenilirliği geçerliği kanıtlanmış sorular piyasaya sürüldü. Bu soruların benzerleri için rehber oluşturdu. (ÖK-1)

Sınıf içinde öğretmenler ölçme, soru yazma, değerlendirme konusunun başlı başına bir uzmanlık gerektirdiğini, bu alanda eksikleri olduğunu ve eğitim ihtiyaçları olduğunu fark ettiler. Özellikle son beş yıldır bu çok gündemde. İllerde ölçme ve değerlendirme merkezleri ile birçok eğitim verildi. Öğretmenlerin deneyimi ne kadar olursa olsun ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim verilmesini isteyen bir kitle oluştu. Farkındalık aynı zamanda aktiviteye dönüştü. (ÖK-1)

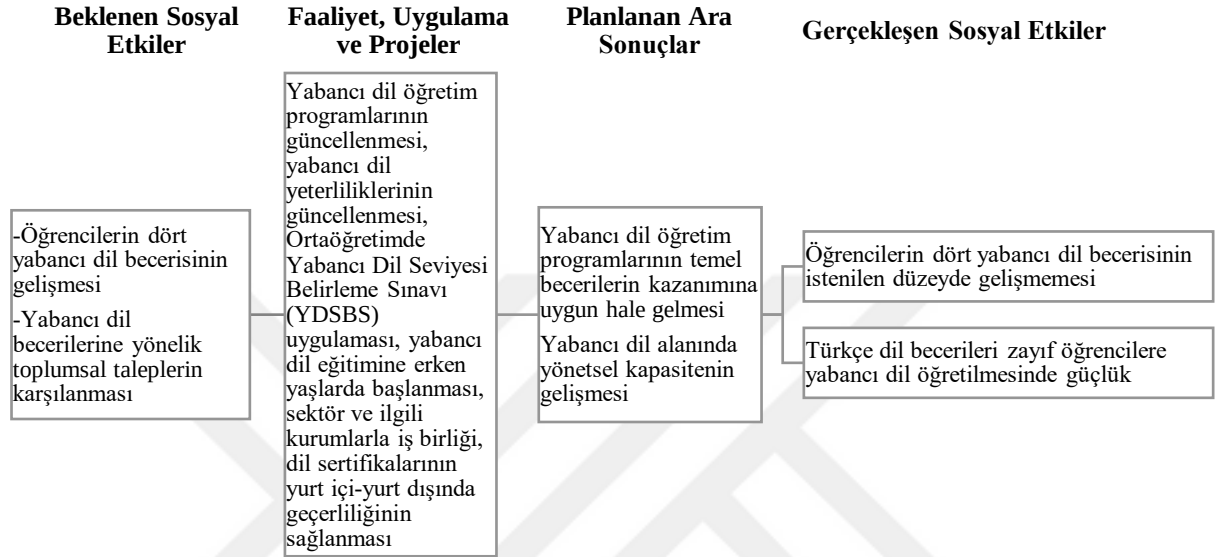
Başarı izleme çalışmalarının ve önemli bir sosyal etkisi de politika geliştiriciler için gözlenmiştir. ÖK-2'ye göre proje okullarının proje okulu olarak devam etmesi ya da etmemesi gibi birçok konuda gereken veriler bu çalışmalardan elde edilebilir durumdadır.

Bence ölçme ve değerlendirme kısmında da farkındalık oluştu. Bunun üzerinden politika geliştirilmek istenirse çok rahat geliştirilebilir. Çünkü önünüze birçok veri geliyor. Bu veriyi kullanırsanız birçok sonuçlar çıkarılabilir. Hem ulusal merkezi sınavlarda, hem uluslararası sınavlarda hem de genel müdürlüklerin yaptığı sınavlarda. Örneğin proje okullarının proje okulu olarak devam etmesi ya da etmemesi gibi. (ÖK-2)

Belirtilenlerin dışında ÖK-2 ölçme ve değerlendirme bulgularının zaman zaman amacı dışında kullanıldığına dikkat çekmiştir.

Okullar, bölgeler arası çekişmeler, sonuçların farklı yönlerde çekilmesi gibi durumlar olabiliyor. Ölçme ve değerlendirme sonuçları kamuoyuna yansıdığı zaman özellikle basın tarafından amacından uzak bir şekilde yorumlanıyor. (ÖK-2)

Yabancı Dil Eğitimi. Bu kategoride beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin görüşlerin içerik analizi Şekil-41’de sunulmuştur.



Şekil 41. Yabancı Dil Eğitimi Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 6.2.1. Yabancı Dil Öğretim Programlarının Temel Becerilerin Kazanımına Uygun Hale Gelmesi, Ara sonuç 6.2.2. Yabancı Dil Alanında Yönetsel Kapasitenin Gelişmesi. Yabancı dil eğitimi kategorisindeki uygulamalara 2010-2014 SP’de ve 2015-2019 SP’de yer verilmiştir. ABİDE (Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) uygulamasına benzer bir uygulamanın yabancı dil alanında da yapılması kapsamında Ortaöğretimde Yabancı Dil Seviyesi Belirleme Sınavı (YDSBS) uygulaması 2010-2014 SP’de planlanmışken 2015-2019 SP’de yer verilmediği dikkat çekmektedir. 2010-2014 SP’de yabancı dil öğretim programlarının güncellenmesine yönelik stratejiler bulunmakta iken 2015-2019 SP’de eğitim kademelerine göre yabancı dil yeterliliklerinin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) doğrultusunda güncelleneceği belirtilmiştir. Katılımcılara göre bu stratejilerden temel beklentiler öğrencilerin dört yabancı dil becerisinin gelişmesi ve yabancı dil becerilerine yönelik toplumsal taleplerin karşılanmasıdır. ÖK-3’ün görüşü aşağıda sunulmuştur.

Şöyle bir iddia vardı. Öğrenci ilkokuldan 12. Sınıfa kadar 1100-1200 saat civarında yabancı dil dersi görüyor. Aynı yoğunlukta farklı ülkelerde yapılan eğiti sonucunda öğrenci dört dil

becerisini kazanabiliyor: okuma, yazma, konuşma vb. Ama biz henüz giriş seviyesinde bile bu becerileri kazandıramıyoruz. Bunla ilgili bir talep oldu. Yani biz yoğun bir çalışma yapıyoruz ama beklenen etkiyi görmüyoruz. (ÖK-3)

Öğretim programlarının güncellenmesi kapsamında haftalık ders saatlerinin uygulanmasında sağlanan esneklik ile 5. sınıfta öğrencilere 18 saate kadar yabancı dil dersi imkânı sunulmuştur. 2015-2019 SP’de yer verilen yabancı dil eğitime erken yaşlarda başlanması kapsamında ise 6287 sayılı Kanun ile öncesinde 4. sınıfta başlayan yabancı dil öğretimi, 2012- 2013 eğitim öğretim yılından beri 2. sınıfta başlamaktadır (Eurydice, 2020). Katılımcılar ise yabancı dil kategorisindeki faaliyetlerin kısmen planlandığı biçimde yürütüldüğünü, dört dil becerisi ve Yabancı Dil Seviyesi Belirleme Sınavı konusunda istenen düzeyde ilerleme sağlanamadığını belirtmişlerdir. ÖK-3 bazı okullarda uygulanmasına karşın dört dil becerisinin tüm okullara yaygınlaştırılmadığını ifade etmiştir.

Artık temel eğitim düzeyinde yabancı dil yönetmeliği de var. Temel eğitimde yoğunlaştırılmış yabancı dil programları var 5. sınıfta. Onu uygulayan sınıflar var. Amaç öğrencilerin dört dil becerisini kazanması. Bunu uygulayan okullar oldu. Her yıl illere bunu uygulayabilirsiniz diye bir yazı gidiyor, bazı okullar uyguluyor. Nihayetinde öğrenciler daha çok ders alırsa daha başarılı olur algısı var. (ÖK-3)

Mevzuatla ilgili sahadan talep edilen değişiklikler yapıldı, bir sıkıntı olmadı. Ama bu dört dil becerisi üzerinde bir çalışma yapılamadı maalesef. Kur sistemi ile ilgili bir ilerleme olmadı. Ortaöğretimde Yabancı Dil Seviyesi Belirleme Sınavı (YDSBS) uygulaması yapılamadı. (ÖK-3)

ÖK-2 Ortaöğretimde Yabancı Dil Seviyesi Belirleme Sınavı uygulamasının ihtiyaç duyulmadığı ve maliyetli olduğu için yapılmamış olabileceği görüşündedir.

Ortaöğretimde Yabancı Dil Seviyesi Belirleme Sınavı (YDSBS) uygulamasına ihtiyaç duyulmadığından yapılmamış olabilir. Zaten yabancı dil notları puanları elinizde var. Tüm Türkiye’de böyle bir sınavın yapılması oldukça maliyetli. Bir de bunun sonucundan nasıl yararlanacağız? (ÖK-2)

Buna karşın katılımcılar sektör ve ilgili kurumlarla iş birliği ve dil sertifikalarının yurt içi-yurt dışında geçerliliğinin sağlanması konusundaki çalışmaların planlandığı gibi yürütüldüğü görüşündedir.

Dil sertifikalarının yurt içi-yurt dışında geçerliliğinin sağlanması konusunda zaten uluslararası akredite kuruluşlar var. Ülke içinde YDS gibi uygulamalar var. Kamudaki görevlere yönelik sınavlar var. (ÖK-2)

Farklı kurumlarla protokoller imzalandı, projeler hazırlandı, öğretmenlerin dil becerilerinin artırılmasına yönelik. Sertifikasyon çalışmaları yapıldı. Belli seviyeye getirildi. Öğretmenler 500 kişilik gruplar halinde eğitimlere alındı, çalışmalar devam ediyor. (ÖK-3)

Planlanan çalışmaların kısmen yürütülmesinin sonucu olarak, katılımcılara göre, beklenen etkiler de kısmen gözlenmiştir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

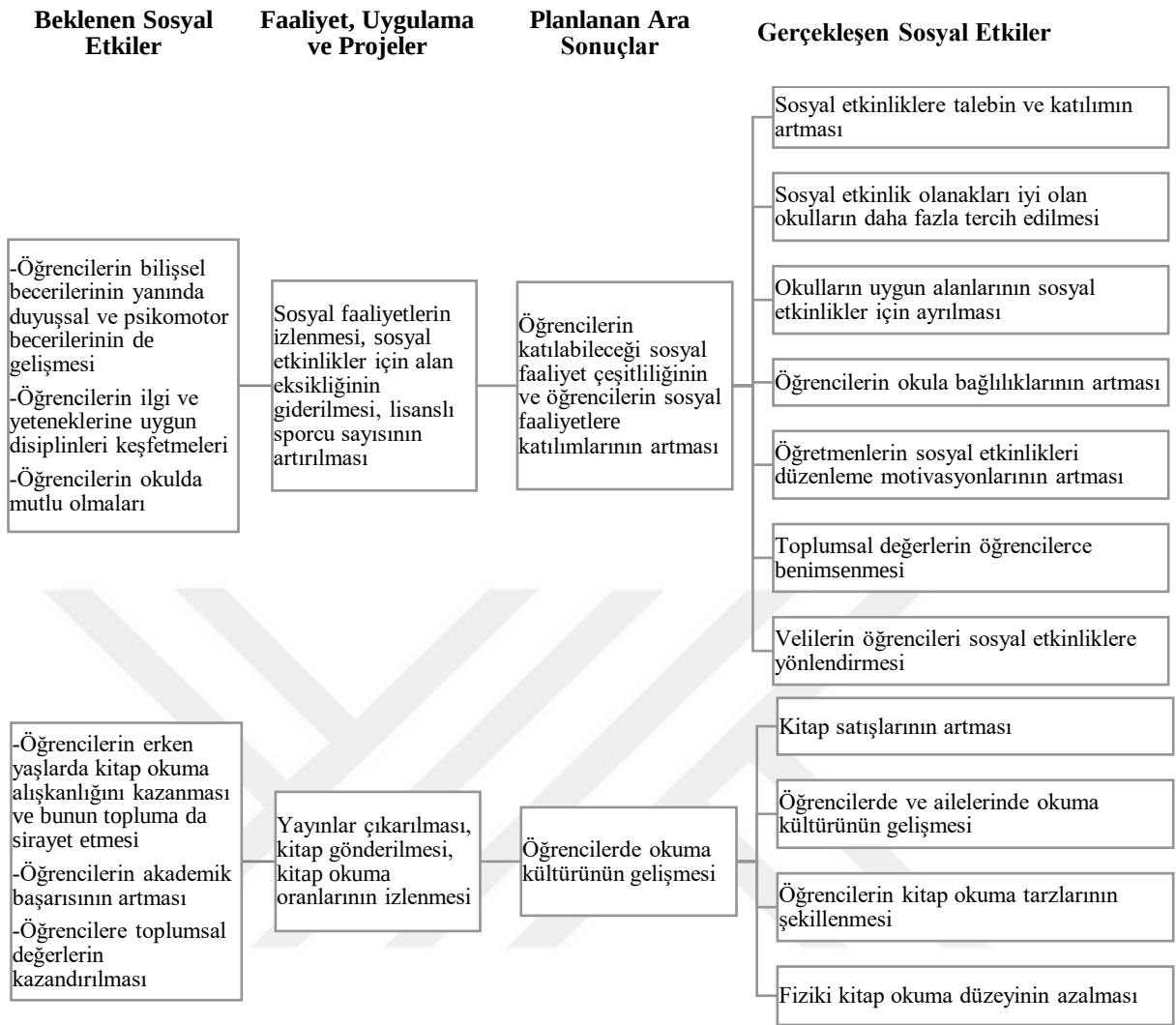
Mevcut durumda, dışarıdan bakan biri olan etkinin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini söyleyebilirim. (ÖK-1)

Olumlu anlamda bir farkındalık oluştu ama ben beklenen etkinin gözlemlendiğini düşünmüyorum. Durum nötr bence aynen devam ediyor. Nesilde bir değişiklik var. Z nesli teknolojik aletlerle çok haşır neşir olduğu için bir yatkınlığı var ama bu bizim yaptığımız çalışmalar neticesinde geldiğimiz bir nokta değil. (ÖK-3)

ÖK-2 yabancı dil konusunda beklenen etkilerin gözlenememesinin nedeni olarak Türkçe okuma va yazma becerilerinin zayıf olmasını göstermiştir. Türkçe dil becerileri zayıf öğrencilere yabancı dil öğretilmesinde güçlük yaşandığı belirtilmiştir. İlgili görüş aşağıda sunulmuştur.

Türkçe okuma va yazma becerileri zayıf bir öğrenciye yabancı dil öğretilbilir mi? Ya da ne kadar öğretilbilir? Benim gözlemim LGS’de 400 puanın altında alan okullarımız vardı. Yapılan ortak sınavlarda çok bariz bir fark vardı. Çocuğun bizim hedef olarak koyduğumuz yabancı dili öğrenebilmesi için bence en azından belli bir seviyenin üzerinde olması gerekir. (ÖK-2)

Sosyal, Kültürel, Sportif Etkinlikler. Bu kategoride beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin görüşlerin içerik analizi Şekil-42’de sunulmuştur.



Şekil 42. Sosyal, Kültürel, Sportif Etkinlikler Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 6.3.1. Öğrencilerin Katılabileceği Sosyal Faaliyet Çeşitliliğinin ve Öğrencilerin Sosyal Faaliyetlere Katılımlarının Artması. Sosyal, kültürel, sportif etkinlikler kapsamındaki planlanan uygulama çeşitliliğinin öğrenci başarısı ve öğrenme kazanımları temasındaki diğer kategorilere göre fazla olduğu görülmektedir. Sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımın izlenerek artırılması ve bu faaliyetlere yönelik fiziki alan eksikliğinin giderilmesine yönelik stratejiler 2010-2014 SP’de ve 2015-2019 SP’de ortak ve benzerdir. Yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimcilik faaliyetleri 2010-2014 SP’de ve MTESB 14-18’de bulunmaktadır. Ayrıca, 2010-2014 SP’de izcilik konusunda tanıtım ve bilgilendirme faaliyetleri düzenleneceği belirtilmiştir.

Katılımcılara göre sosyal faaliyet çeşitliliğinin ve öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımlarının artması kapsamındaki faaliyetlerden beklenen başlıca sosyal etki

öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal ve psikomotor becerilerinin de gelişmesidir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Öğrencinin sadece akademik bilgi ile yetişmemesi, sadece bilişsel anlamda gelişmemesi, aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda da yaşantısının sağlanması beklendi. (ÖK-1)

Sınav merkezli ve test merkezli bir eğitim sistemimizin olması, öğrencilerin sadece akademik yönden kendilerini geliştirmeleri eleştiriliyor. Bir yarış içerisinde girmiş bir nesil yetişiyor. Gençlerin sosyal ve kültürel yönlerini, farklı kabiliyetlerini geliştiremiyoruz, bunları geliştirelim kaygısı vardı. (ÖK-3)

ÖK-1 yürütülen ders dışı etkinlikler sayesinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun disiplinleri keşfetmelerinin mümkün olabileceği görüşündedir. ÖK-2 ise okulun akademik başarı ile özdeşleştirilmesinin eleştirildiğinin ve öğrencilerin okulda mutlu olmalarının beklendiğinin altını çizmiştir.

Sosyal etkinliklerin izlenmesi için 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumları hariç tüm okullarda “Sosyal Etkinlik Modülü” uygulamaya alınmış, öğrencilere karneleri ile birlikte “sosyal etkinlik bilgilendirme formu” verilmiştir (MEB, 2019b). Fiziki alan eksikliğinin azaltılması için konferans salonu, kütüphane, spor salonu, laboratuvar gibi yapıların inşa edilmesinin yanı sıra aynı bölgede yer alan okulların bu alanları ortak kullanımı benimsenmiştir (MEB, 2020b). Yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimcilik çalışmalarına ise üniversitelerin ve liselerin katılımıyla 2007 yılında beri düzenli olarak her yıl düzenlenen robot yarışmaları örnek verilebilir (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü [MTEGM], 2020). Benzer biçimde katılımcılar da sonuç 6.3.1 kapsamındaki faaliyetlerin planlandığı gibi yürütüldüğü görüşündedir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Buradaki en büyük problem bu imkânların yeterince olmamasıydı. Öğrenci için okulun bahçesindeki alanlar yeterli değildi, derslik sorunu vardı, bina sorunu vardı. Bu anlamda çalışmalar yapılmıştı. Spor alanları, etkinlik salonları yapılarak aşılmaya çalışıldı. İkili eğitim kaldırılarak tekli eğitime geçilerek bu alanların daha aktif kullanılması hedeflendi. (ÖK-1)

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bu kapsamda bir eylem planı hazırladı, sorumluluk dağılımını yaptı ve izledi. İllerle koordinasyon sağlandı, iller bu faaliyetleri yaptıklarını söylediler. Bununla ilgili modül de var, takip ediliyor. Gençlik ve Spor Bakanlığı ve üniversiteler ile yapılan protokoller kapsamında yürütülen çalışmalar var. (ÖK-3)

Bununla birlikte ÖK-1 sosyal etkinlikler için gereken alanların oluşturulmasının önünde yüksek maliyet gerektirmesi ve arsa sorunları nedeniyle özellikle büyükşehirlerde engeller olduğunu belirtmiştir.

Yeni yapılan bütün okulların bahçelerinin geniş olması, etkinliklerin yapılması, okul bahçesinin sadece öğrencilerin kullanımına açılması istendi. Bunlar somut adımlardı. İstenen seviyede değil. Çünkü özellikle büyük şehirlerin büyük ilçelerinde hala eksikler var. Sosyal faaliyetler izleniyor, alan eksikliği giderilmeye çalışılıyor ama istenen düzeyde giderilemedi. (ÖK-1)

Katılımcılar yürütülen faaliyetler neticesinde ara sonuç 6.3.1 kapsamındaki beklenen sosyal etkilerin genel olarak gözlemlendiği görüşündedirler. Katılımcılara göre gözlenen etki başlıca etki sosyal etkinliklere talebin ve katılımın artmasıdır. Bir eğitim ve öğretim döneminde bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda en az bir faaliyete katılan öğrenci oranı 2019 yılında ilkokulda % 61,28, ortaokulda % 57 ve ortaöğretimde %76,56'dır (MEB, 2020b). Talebe bağlı olarak okulların uygun alanları ders dışı etkinlikler için ayrılmaktadır. Ancak yükseköğretime yerleşme sürecindeki öğrencilerin sosyal etkinliklere daha az katılabildiğine yönelik eleştiriler de mevcuttur. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Tercih edildiği için okulların boş ve uygun alanları bu etkinlikler için ayrılmaya başladı. Talep arzi doğurdu. (ÖK-1)

Benim gözlemlediğim öğrenciler bunun farkındalar. Fen ve sosyal bilimler liselerine ziyaretlerde bulunuyoruz. Onların da böyle bir talebi ve ihtiyacı var. Sınava hazırlandığı için eskisine göre bu tip etkinliklere çok daha az katıldığını, sadece dersler arasında koşturduğunu belirten öğrenciler var. (ÖK-3)

ÖK-1'e göre sosyal etkinliklerin artması ve velilerin farkındalığının gelişmesiyle velilerin öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirmesi ve ÖK-2'ye göre de sosyal etkinlik olanakları iyi olan okulların daha fazla tercih edilmesi söz konusudur.

Öğrenci etkilendiği zaman veli de ona katkı sunuyor. Özellikle büyükşehirlerdeki veliler çocuğun okul dışındaki sosyal etkinliklere katılmasını istiyor. Kurslara, basketbola, yüzmeye vb. gönderiyor. (ÖK-2)

Veli için farkındalık oluşturdu. Böyle imkânları olan okulları tercih etmeye başladılar. (ÖK-1)

Katılımcıların görüş birliği içerisinde olduğu, yürütülen sosyal, kültürel, sportif etkinliklerin önemli bir etkisi de öğrencilerin okula bağlılıklarının artması, okulda mutlu olmaları olarak belirtilebilir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Birçok çocuk için okul aslında teneffüslerden ibarettir. Okulları daha da sosyalleştiği arkadaşları ile vakit geçirdiği alanlar olarak gördü. Okul yönetimi ve öğretmenler de çocukları buna yönlendirdi. (ÖK-1)

Bence bu adım çok önemli bir adımdı. En azından sahaya şöyle bir imkan verildi. Bütün okullar akademik olarak çok başarılı olamayabilirler. En azından çocuğun okula gelip gitmesi, orada çeşitli etkinliklere katılması, mutlu olması bile eğitimin bence önemli bir başarısı. (ÖK-2)

Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği var, burada kulüplerin nasıl kurulacağı, sosyal etkinliklerin nasıl yürütüleceği açıklanıyor. Dönem dönem talepler doğrultusunda mevzuatta güncellemeler yapılıyor. Başladığımız yere göre öğrencilerin bir memnuniyeti var. Belediyeler, gençlik ve spor müdürlükleri, kaymakamlıklar, valilikler vb. birçok kurum bu etkinlikleri yürütüyor. Olumlu bir trend var. (ÖK-3)

İlave olarak ÖK-2 sosyal etkinliklerin akademik başarının artmasına ve toplumsal değerlerin öğrencilerce benimsenmesine katkı sağladığı görüşündedir. ÖK-2 sosyal

etkinliklere eğitim strateji belgelerinde güçlü biçimde yer verilmesinin öğretmenlerin sosyal etkinlikleri düzenleme motivasyonlarını artırdığını düşünmektedir.

Öğrencileri de etkiledi. Çünkü öğretmenin eli güçleniyor. Siz yukarıya bir politika belgesi koyduğunuz zaman haliyle öğretmen de öğrencileri müzeye götürükten, spor yaptırırken, resim, minyatür, yaptığı etkinlik her neyse öğretmen de dayanak oluşturuyor. (ÖK-2)

Ara sonuç 6.3.2. Öğrencilerde Okuma Kültürünün Gelişmesi. Okuma kültürünün geliştirilmesi kapsamındaki stratejilere 2015-2019 SP’de rastlanmıştır. Okuma alışkanlığının erken yaşlardan itibaren yaygınlaştırılması için yayınlar hazırlanacağı, okullara gönderilen kitap sayısının artırılacağı ve izleme çalışmalarının yapılacağı belirtilmiştir. ÖK-1’göre bu çalışmaların beklenen sosyal etkisi ilk olarak öğrencilerin erken yaşlarda kitap okuma alışkanlığını kazanması ve bunun topluma sirayet etmesidir.

ÖK-2, sosyal etkinlikler konusunda olduğu gibi, okuma alışkanlığının öğrencilerin akademik başarısının artmasına ve öğrencilere toplumsal değerlerin kazandırılması katkı sağlayacağı görüşündedir.

Israrla akademik başarının kişinin bildiği kelime sayısı ile orantılı olduğu söyleniyor. Ne kadar çok kelime ile karşılaştıysa o kadar çok anlıyor, hızlanıyor. Haliyle bütün akademi de bunun üzerinde kurulu. (ÖK-2)

Beklenen etkiyi çok geniş düşünebiliriz. Değerlerin kazandırılması son dönemdeki kitaplarda çok fazla işleniyor. (ÖK-2)

Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik başlıca faaliyetin zenginleştirilmiş (Z)-kütüphanelerin kurulması olduğu söylenebilir. Modern, estetik ve modüler tasarımda bünyesinde basılı kitapların yanında elektronik kaynaklar da bulunduran Z-kütüphanelerin sayısı 2020 yılı Nisan ayı sonu itibarıyla 1733’tür (Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü [DHGM], 2020). Faaliyet raporlarındaki ifadelerle benzer biçimde katılımcılar okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin oldukça yoğun biçimde yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Özellikle valilikler çok büyük çalışmalar yaptılar. Bu bence fazlasıyla yapıldı, biraz fazla yapıldı hatta. Öğrenciler birbirlerini etkiledi, iller ve ilçeler birbirlerini etkiledi. Muhakkak ki kişileri de kazandırmıştır. (ÖK-1)

Okullara kitap desteği sağlıyoruz. Kitap okuma ile ilgili projelerimiz var, “Okuyan Yediler” gibi. Okuyacağımız kitabın yarısını biz gönderiyoruz, yarısını da siz alacaksınız diyoruz. O kadar yüksek bir talep geliyor ki. Bir belediye Konya’nın merkezdeki birçok okuluna kütüphane kurdu. Ben ömrümde ilk defa kütüphanenin önünde kuyruk oluştuğunu gördüm. (ÖK-2)

Ortaöğretimde “Pansiyonlar Okuyor” diye bir çalışma yapılmıştı yıllar önce. Dersler bittikten sonra öğrenciler pansiyonlarda boş kalıyor. Bu vakitleri etkili biçimde değerlendirmek gerekiyor özellikle kırsal kesimde. Şehirlerdeki öğrenciler en azından topluma karışabiliyor, dışarı çıkabiliyor. Ama kırsal kesimdeki pansiyonlarda öğrencinin hayatı tamamen orası, bazı

pansiyonların interneti de yok. Bu çalışma çok da etkili oldu. Kitap listeleri hazırlanıp okullara gönderildi. (ÖK-3)

ÖK-2 yukarıdaki görüşe benzer biçimde öğrencilerde ve ailelerinde okuma kültürünün gelişmesi konusunda önemli ilerleme sağlandığı görüşündedir. ÖK-1 de kitap satışlarının artmasının öğrencilerde ve ailelerinde okuma kültürünün gelişmesinin bir sonucu olduğu görüşündedir.

Kitap fuarlarına gittiğimizde hınca hınç dolu olduğunu görüyoruz. Çok kalabalık, spor ve konser etkinlikleri gibi büyük kitlelerle yapıyor artık. On binlerce, yüzbinlerce satan yazarlarımız var. (ÖK-1)

ÖK-2'ye göre okuma saatleri gibi etkinliklerle öğrencilerin kitap okuma tarzları şekillenmektedir.

Okul içinde zaten okuma saatleri var. Bu saatlerde çocuklar kitaplara temas ediyor. İlkokuldaki çocuk hangi tür kitaplara ilgi duyduğunun farkına varıyor. Kendi tarzını oluşturuyor. Çok kitapla karşılaştığı zaman soyut düşünemese bile aradaki farkı görebiliyor. (ÖK-2)

Öğrencilerde ve ailelerinde okuma kültürünün geliştiği yönündeki görüşlere rağmen ÖK-3 fiziki kitap okuma düzeyinin azaldığını, bunun yerine dijital ortamın alabileceğini belirtmiştir.

Bir dönem zorunlu ortak okuma saati de vardı. Öğrenciler dijital ortamda fazla vakit geçirdiği için fiziki kitap okuma meselesi biraz geri plana düştü. (ÖK-3)

Sonuç ve Etki Göstergeleri

Öğrenme kazanımları temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler Tablo-28'de sunulmuştur.

Tablo-28 incelendiğinde öğrenci kazanımları temasındaki uygulamaların sonuçları hakkında kısa ve orta vadede fikir edinebilmek için uluslararası öğrenci değerlendirmelerinden yararlanılabileceği anlaşılmaktadır. İlk uygulaması hariç Türkiye'nin düzenli olarak katıldığı ve üç yılda bir uygulanan PISA uygulaması matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında Türkiye'nin ve istatistiki bölgelere göre başarı dağılımını sunmaktadır.

Tablo 28

Öğrenme Kazanımları Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
6.1.1	Uluslararası değerlendirmelerdeki temel ve temel altı düzeydeki öğrenci oranının değişimi Merkezi sınavlardaki öğrenci başarısının değişimi Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi
6.1.2	Merkezi ve uluslararası sınavlarda okul ve bölgeler arası başarı farklılıklarının değişimi Okul karneleri Öğretim kademelerinin başlangıcında ve sonundaki öğrenci başarısının karşılaştırılması
6.1.3	Öğretim programı değişiklikleri sonrası öğrenci başarısının değişimi Öğretmen ve öğrencilerin öğretim programları hakkında görüşleri
6.1.4	Ders kitaplarının merkezi sınavlar ile uyumu Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerdeki öğrenci başarısının değişimi Özel alanda izlenen içeriklerle ABA'daki içeriklerin karşılaştırılması Öğrencilerin EBA'dan yararlanma düzeyi
6.1.5	Uluslararası başarı izleme çalışmalarına katılım durumu Ulusal ve uluslararası sınav başarılarının karşılaştırılması
6.2.1	Yabancı dil not ortalaması Yükseköğretimde yabancı dil bölümlerinin tercih edilme durumu Uluslararası sınav performansının değişimi
6.2.2	Protokoller kapsamında yabancı dil eğitimleri alan öğretmenlerin etkililiği Yabancı dil öğretmen yeterlilikleri
6.3.1	Okullardaki sosyal etkinlik alanlarının değişimi Popüler branşlar dışındaki branşlar için ayrılan alanlar ve bu branşlara katılım Okullarda gerçekleştirilen etkinlik türlerindeki lisanslı öğrenci sayısı Öğrenciler için sosyal etkinlikler portfolyosu
6.3.2	Kitap satışları Uluslararası başarı izleme çalışmalarında okuma becerileri alanındaki durum Öğrenci başına okunan kitap sayısı

PISA göstergeleri strateji belgelerinin uygulanma döneminde öğrencilerin akademik başarılarındaki değişim kadar bölgesel ve okul türü bazındaki farklılıklarının değişimi hakkında da bilgi sunmaktadır.

Tablo 29

2012-2018 PISA Matematik Okuryazarlığı Sonuçları

Uygulama	Türkiye	Batı Marmara	Ege	İstanbul	Batı Anadolu	Akdeniz	Doğu Marmara	Orta Anadolu	Batı Karadeniz	Kuzeydoğu Anadolu	Doğu Karadeniz	Güneydoğu Anadolu	Ortadoğu Anadolu
2012 PISA	448	479	465	456	460	446	473	471	428	437	443	397	395
2015 PISA	420	431	442	430	432	429	433	422	411	409	399	385	370
2018 PISA	454	468,0	452,4	465,6	469,7	462,5	475,5	424,4	467,5	411,0	438,0	425,9	407,4

Kaynak. MEB, 2015d; MEB, 2016e; MEB, 2019d.

Not. 2009 PISA uygulamasının bölgesel sonuçları ilgili kaynakta tüm bölgelere ilişkin sonuçlar yer almadığından verilememiştir. Türkiye'nin 2009 PISA matematik

okuryazarlığı puanı 445 olup Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu Bölgelerinin diğer bölgelerden önemli ölçüde düşük performans sergilediği söylenebilir (MEB, 2010b).

Türkiye'nin PISA matematik okuryazarlığı performansının 2009 yılından 2018 yılına gelindiğinde 9 puan arttığı görülmektedir. 2012 uygulamasında en başarılı bölge olan Batı Marmara ile en başarısız bölge olan Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasındaki puan farkı 84 iken 2018 uygulamasında en başarılı bölge olan Doğu Marmara ile en başarısız bölge olan Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasındaki puan farkı 68'e düşmüştür.

Tablo 30

2012-2018 PISA Fen Okuryazarlığı Sonuçları

Uygulama	Türkiye	Batı Marmara	Ege	İstanbul	Batı Anadolu	Akdeniz	Doğu Marmara	Orta Anadolu	Batı Karadeniz	Kuzeydoğu Anadolu	Doğu Karadeniz	Güneydoğu Anadolu	Ortadoğu Anadolu
2012 PISA	463	487	473	469	484	463	495	480	455	445	458	411	426
2015 PISA	425	448	443	436	436	434	438	420	416	414	413	387	382
2018 PISA	468	489,0	473,8	481,2	481,9	468,3	488,3	445,4	479,5	430,6	460,5	437,2	423,5

Kaynak. MEB, 2015d; MEB, 2016e; MEB, 2019d.

Not. 2009 PISA uygulamasının bölgesel sonuçları ilgili kaynakta tüm bölgelere ilişkin sonuçlar yer almadığından verilememiştir. Türkiye'nin 2009 PISA fen okuryazarlığı puanı 454 olup Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu Bölgelerinin diğer bölgelerden önemli ölçüde düşük performans sergilediği söylenebilir (MEB, 2010b).

2009 yılından 2018 yılına fen okuryazarlığı alanında Türkiye'nin PISA performansı 14 puan artmıştır. 2012 yılında en yüksek performansa sahip Doğu Marmara ile en düşük performansa sahip Güneydoğu Anadolu bölgeleri arasındaki puan farkı 84 iken 2018 yılında en yüksek performansa sahip Batı Marmara ile Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasındaki puan farkı 65,5'e inmiştir.

Tablo 31

2012-2018 PISA Okuma Becerileri Sonuçları

Uygulama	Türkiye	Batı Marmara	Ege	İstanbul	Batı Anadolu	Akdeniz	Doğu Marmara	Orta Anadolu	Batı Karadeniz	Kuzeydoğu Anadolu	Doğu Karadeniz	Güneydoğu Anadolu	Ortadoğu Anadolu
2012 PISA	475	485	490	487	493	474	498	504	460	457	471	421	437
2015 PISA	428	458	446	443	441	437	436	427	414	406	404	390	384
2018 PISA	466	500,6	471,2	479,9	479,4	469,8	481,6	442,5	483,2	423,6	452,1	430,8	409,4

Kaynak. MEB, 2015d; MEB, 2016e; MEB, 2019d.

Not. 2009 PISA uygulamasının bölgesel sonuçları ilgili kaynakta tüm bölgelere ilişkin sonuçlar yer almadığından verilememiştir. Türkiye'nin 2009 PISA okuma becerileri puanı 464 olup Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu Bölgelerinin diğer bölgelerden önemli ölçüde düşük performans sergilediği söylenebilir (MEB, 2010b).

2009 ve 2018 yılları arasındaki dört PISA uygulamasının sonuçlarına ülke genelinde bakıldığında inişli çıkışlı bir seyir izleyerek önemli oranda performans puanının değişmediği söylenebilir. 2012 yılında en başarılı bölge olan Orta Anadolu ile en başarısız bölge olan Güneydoğu Anadolu arasındaki puan farkı 83'tür. 2015 PISA uygulamasında en yüksek başarıya sahip bölge olan Batı Marmara Bölgesi ile en düşük başarıya sahip bölge olan Ortadoğu Anadolu Bölgesi arasındaki puan farkı 74'tür. 2018 PISA uygulamasında ise en başarılı bölge olan Batı Marmara Bölgesi ile en başarısız bölge olan Ortadoğu Anadolu Bölgesi arasındaki puan farkı yaklaşık 91'dir. Bu durumda strateji belgelerinin uygulanma sürecinde PISA okuma becerileri performansları bakımından bölgeler arası başarı farklılıklarının korunduğu söylenebilir. Türkiye'nin matematik okuryazarlığı performansının fen okuryazarlığı ve okuma becerileri performansından düşük olduğu gözlenmektedir. PISA'daki tüm değerlendirme alanlarında Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinin performansları Batı bölgelerden düşük çıkmıştır. Doğu ve batı bölgeler arasındaki performans farklılıkları 80 puana kadar çıkabilmektedir. Bölgesel performans farklılıklarının matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında azalma eğiliminde olduğu, okuma becerileri alanında ise korunduğu söylenebilir.

Nicel Araştırma Bulguları

Öğrenme kazanımları temasındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisine ilişkin il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcıların görüşleri Tablo-32, Tablo-33 ve Tablo-34'te sunulmuştur.

Tablo 32

Akademik Başarı Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6.1.1	• Destekleme ve yetiştirme kursları • Farklı alanlarda ders almanın sağlanması • Yatay ve dikey geçiş imkânı	Öğrencilerin öğrenme eksiklerinin giderilmesi	2	1,9	5	4,6	40	37,0	46	42,6	15	13,9	3,62
6.1.2	• Destekleme ve yetiştirme kursları • Okul yapımında ve öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi	Okullar ve bölgeler arası başarı farklarının azalması	3	2,8	14	13,0	38	35,2	38	35,2	15	13,9	3,44
6.1.3	• Öğretim programlarının güncellenmesi • Öğretim programları konusunda farkındalığın artırılması • Haftalık ders çizelgelerinin güncellenmesi	Öğretim programlarının temel bilgi ve becerilerin kazanımına uygun hale gelmesi	3	2,8	18	16,7	40	37,0	34	31,5	12	11,1	3,32
6.1.4	• Ders kitaplarının güncellenmesi ve dağıtımı • Eğitim materyallerinin geliştirilmesi • Z-Kitaplar ile diğer elektronik içeriklerle ilgili standartların belirlenmesi • Eğitim Bilişim Ağı (EBA)	Ders kitapları ve eğitim materyallerinin öğrenme kazanımlarını artıracak yapıya kavuşması	1	,9	15	13,9	27	25,0	44	40,7	21	19,4	3,64
6.1.5	• Ulusal düzeyde çoklu değerlendirme mekanizması • Ulusal ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi • Uluslararası başarı izleme çalışmalarından yararlanılması	Çok yönlü yeterlilik düzeylerinin tespitini sağlayacak süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişmesi	5	4,6	18	16,7	37	34,3	31	28,7	16	14,8	3,33

Tablo-32'ye göre ilgili faaliyetlerin en büyük sosyal etkisinin ders kitapları ve eğitim materyallerinin öğrenme kazanımlarını artıracak yapıya kavuşması ara sonucunda olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre faaliyetlerin öğretim programlarının temel bilgi ve becerilerin kazanımına uygun hale gelmesi ve çok yönlü yeterlilik düzeylerinin tespitini sağlayacak süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişmesine etkisi orta düzeydedir. Ayten ve Hayırsever'in (2019) ortaöğretim programlarını değerlendirdikleri araştırmada öğrenciler bazı konuların zor, gereksiz, sayıca çok olduğunu ve hem sınıf hem de bilişsel düzeylerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenme-öğretme sürecinde çoğunlukla anlatım yönteminin uygulandığı ifade edilmiştir.

Tablo 33

Yabancı Dil Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x ₁
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3.2.1	- Yabancı dil öğretim programlarının güncellenmesi - Yabancı dil yeterliliklerinin güncellenmesi - Ortaöğretimde Yabancı Dil Seviyesi Belirleme Sınavı (YDSBS) uygulaması - Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması	Yabancı dil öğretim programlarının temel becerilerin kazanımına uygun hale gelmesi	7	6,5	22	20,4	41	38,0	29	26,9	9	8,3	3,1
3.2.2	- Sektör ve ilgili kurumlarla iş birliği - Dil sertifikalarının yurt içi-yurt dışında geçerliliğinin sağlanması	Yabancı dil alanında yönetsel kapasitenin gelişmesi	10	9,3	20	18,5	36	33,3	33	30,6	9	8,3	3,10

Tablo-33 incelendiğinde katılımcıların yabancı dil kategorisindeki faaliyetlerin ara sonuçlara etkisinin orta düzeyde olduğunu düşündükleri belirtilebilir. Katılımcıların %60'tan fazlasına göre tabloda belirtilen faaliyetler yabancı dil öğretim programlarının temel becerilerin kazanımına uygun hale gelmesi ve yabancı dil alanında yönetsel

kapasitenin gelişmesine orta ya da daha alt düzeyde etki etmiştir. Demirpolat'a (2015) göre eğitim programlarında yabancı dil derslerinin çok uzun zaman önce yer almış olması, değişen ihtiyaçları ve talepleri karşılamak için programlarda güncellemeler yapılmasına karşın yabancı dil öğretiminde beklenen etkiler gözlenmemiştir. Bu durumun yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme ve seçme süreci, sınıfların mevcutları ve donanımı, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri, yabancı dil öğretimi felsefesi ve öğretim sürecinin denetimi alanlarındaki eksiklerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bayat ve Çetinkaya (2018) da ortaokul öğrencilerinin okuma kültürünü değerlendirdikleri araştırmada katılımcıların %60,1'inin okumaktan çok fazla haz aldığını, %46,3'ünün hemen hemen her gün kitap okuduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya göre öğrenciler okumanın huzur verici olduğunu düşünmekte ve okuma deneyimleri sonucunda edindiklerini arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar.

Tablo 34

Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinlikler Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6.3.1	• Sosyal faaliyetlerin izlenmesi	Öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımlarının artması	3	2,8	3	2,8	42	38,9	48	44,4	11	10,2	3,57
6.3.2	• Sosyal etkinlikler için alan eksikliğinin giderilmesi • Lisanslı sporcu sayısının artırılması	Öğrencilerin katılabileceği sosyal faaliyet çeşitliliğinin artırılması	3	2,8	9	8,3	35	32,4	44	40,7	17	15,7	3,58
6.3.3	• Yayınlar çıkarılması, kitap gönderilmesi • Kitap okuma oranlarının izlenmesi	Öğrencilerde okuma kültürünün geliştirilmesi	5	4,6	9	8,3	43	39,8	36	33,3	15	13,9	3,44

Tablo-34 incelendiğinde katılımcıların sosyal, kültürel, sportif etkinlikler kategorisindeki faaliyetlerin ara sonuçların gerçekleşmesine büyük ölçüde etki ettiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerde okuma kültürünün geliştirilmesi kapsamındaki etkinin diğer ara sonuçlara göre daha düşük düzeyde olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. Ancak, Aksoy ve Öztürk'ün (2018) ilköğretim öğrencilerinin okuma

alışkanlığını değerlendirdikleri çalışmada, öğrencilerin tamamına yakını okuma alışkanlığına sahip olduğunu, öğretmenlerin tamamına yakını da öğrencilerinin okuma alışkanlığı gelişimlerini izlediğini ve bu konuda velilerle iş birliği içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Televizyon izleme ve bilgisayar oyunlarını okumaya tercih etme öğrencilerin kitap okumalarını olumsuz etkileyen etmenler arasında sıralanmıştır.

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

Akademik başarı kategorisindeki nitel ve nicel araştırma bulguları ile göstergelerin gerçekleşme verilerinin farklılaştığı durumlar bulunmaktadır. İl MEM’lerde görev yapan katılımcıların görüşleri öğrencilerin öğrenme eksiklerinin giderilmesi ile okullar ve bölgeler arası başarı farklarının azalması ara sonuçlarında gerçekleştirilen faaliyetlerin ara sonuca büyük oranda etki ettiği yönünde iken görüşme yapılan uzmanların görüşleri bu ara sonuçlardaki beklenen sosyal etkilerin sınırlı kaldığı yönündedir. Sonuç ve etki göstergeleri bölümünde verilen PISA ve TIMSS performansının bölgesel durumu da MEB merkez birimlerindeki uzmanların görüşlerini destekler niteliktedir. Uzmanlara göre ilgili faaliyetler planlanan biçimde yürütülmesine karşın beklenen etkilerin kısmi olarak gözlenmesinin temel sebebi sosyoekonomik faktörlerdir.

Yabancı dil kategorisindeki nitel ve nicel araştırma bulguları aynı yöndedir. Görüşmelerde uzmanların öğrenme kazanımları temasında beklenen etkilerin en düşük düzeyde gerçekleştiği ara sonuçlar olarak yabancı dil kategorisini işaret etmesini tamamlar nitelikte nicel araştırma bulgularında en düşük ortalama puanlara yabancı dil kategorisindeki ara sonuçlar sahiptir.

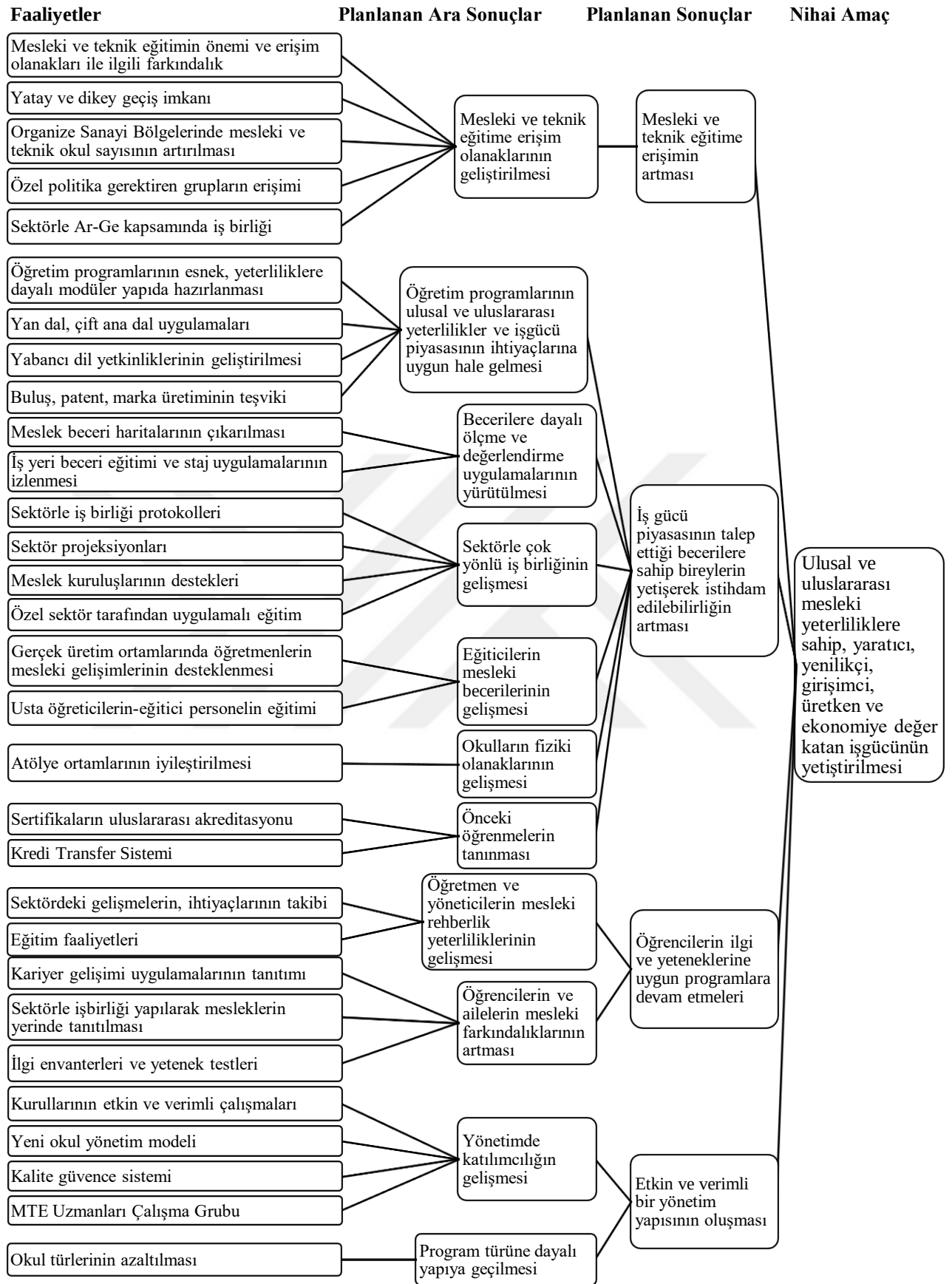
Sosyal, kültürel, sportif etkinlikler kategorisindeki ise nitel ve Nicel Araştırma Bulguları benzerlik göstermektedir. Nitel ve nicel araştırma bulguları yürütülen faaliyetlerin öğrencilerde okuma kültürünün gelişmesine önemli düzeyde etki ettiği ve beklenen sosyal etkilerin gözlemlendiği yönündedir. Ancak katılımcıların öğrencilerde okuma kültürünün gelişmesine yönelik sosyal etkilerin yordayıcılarından biri olarak önerdiği PISA okuma becerileri alanındaki performansın 2009 ve 2018 yılları arasındaki dört PISA uygulamasının performansının inişli çıkışlı bir seyir izlediği ve önemli oranda değişmediği söylenebilir.

Tema 7: Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki ve teknik eğitim temasına özgü olarak ayrıca bir strateji belgesi ve eylem planı da hazırlanmış, mesleki eğitime erişimi ve mesleki eğitimin niteliğini artırmak için strateji belgelerinde diğer okul türlerine ilişkin benzer uygulamalardan farklılaşabilen özel uygulamalar geliştirilmiştir.

Nitel Araştırma Bulguları

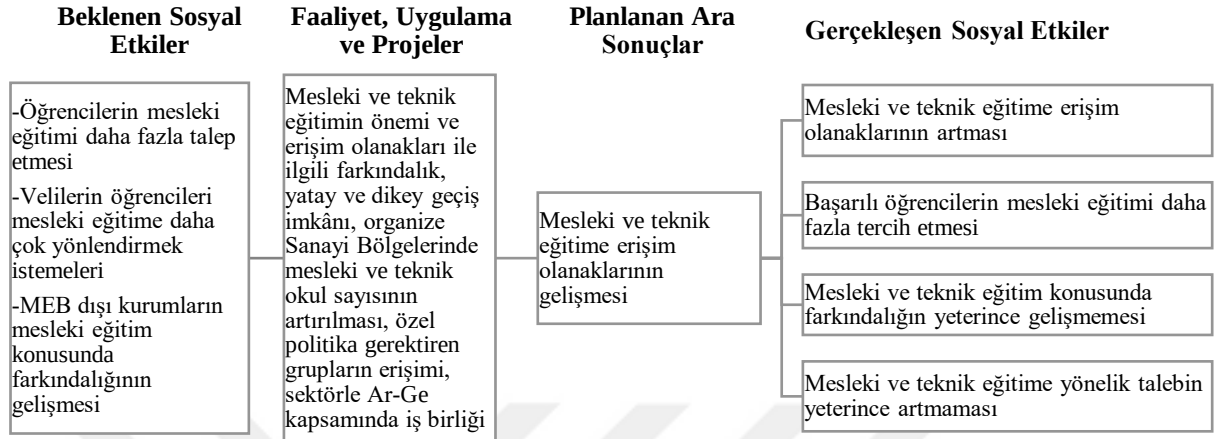
Mesleki ve teknik eğitim temasının değişim teorisi Şekil-43'te sunulmuştur. Şekil-43'e göre mesleki ve teknik eğitim temasındaki planlanan faaliyetlerin nihai amacı ulusal ve uluslararası mesleki yeterliliklere sahip, yaratıcı, yenilikçi, girişimci, üretken ve ekonomiye değer katan işgücünün yetiştirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için ulaşılması planlanan sonuçlar mesleki ve teknik eğitime erişimin artması, iş gücü piyasasının talep ettiği becerilere sahip bireyler yetiştirerek istihdam edilebilirliğin artırılması, iş gücü piyasasının talep ettiği becerilere sahip bireylerin yetişerek istihdam edilebilirliğin artması ve etkin ve verimli bir yönetim yapısının oluşmasıdır.



Şekil 43. Mesleki ve Teknik Eğitim Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Mesleki ve Teknik Eğitime Erişim. Mesleki ve teknik eğitime erişim kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin görüşlerinin içerik analizi Şekil-44'te sunulmuştur.



Şekil 44. Mesleki ve Teknik Eğitime Erişim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 7.1.1 Mesleki ve Teknik Eğitime Erişim Olanaklarının Gelişmesi.

Mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içerisindeki payının artırılması strateji belgeleri arasında farklı uygulamalara sahne olan konulardan biridir. 2010-2014 SP'de bu oranın artırılmasına yönelik stratejiler yer alırken diğer belgelerde doğrudan buna yönelik ifadeler yerine mesleki teknik eğitim farkındalığının oluşturulmasına yönelik ifadelere rastlanmıştır. Mesleki eğitimin önemi ve erişim imkanları hakkında farkındalık oluşturmak için çeşitli bilgilendirme faaliyetleri yürütülmekte, afiş, kitapçık gibi materyaller dağıtılmaktadır (MEB, 2019c). MTESB 14-18'de ve 2015-2019 SP'de sektörle ile Ar-Ge kapsamında iş birliği stratejisi belirlenmiştir. Katılımcıların ortak görüşüne göre başlıca beklenti öğrencilerin mesleki eğitimi daha fazla talep etmesi ve velilerin öğrencileri mesleki eğitime daha çok yönlendirmek istemeleridir. Bunun önemli bir bileşeni olarak başarılı öğrencilerin mesleki eğitimi daha fazla tercih etmeleri ve öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim tercihlerini belli bir kariyer planlamasına uygun ve bilinçli olarak yapmaları beklenmiştir.

Mesleki eğitimin yaşadığı en büyük sıkıntılardan, öğrenciyi başarılı-başarısız şeklinde ayırmak doğru değil ama belli bir seviyenin altında kalan öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmesi ve diğerlerinin, ailelerin, toplumun mesleki eğitime bakış açılarından dolayı mesleki ve teknik eğitimi tercih etmemesiydi. (MTE-2)

Veli çocuğunu mesleki ve teknik eğitime göndermek isteyecek, toplum mesleki ve teknik eğitimin gerçekten gereklilik olduğunu düşünecek, öğrenci de tercihleri arasında

değerlendirmesini yaparak MTE'ye gelmek isteyecek ve böyle bir eğitim alacak biçiminde tasarlanmıştı. (MTE-3)

Katılımcılar mesleki ve teknik eğitimin önemi ve erişim olanakları ile ilgili farkındalık konusunda, faaliyet raporlarında da değinildiği üzere, planlanan çalışmaların yürütüldüğünü anca yatay ve dikey geçiş imkânlarının geliştirilmesi konusunda iyileştirmeye açık alanların bulunduğunu belirtmişlerdir.

Bununla ilgili yıl yıl belirlenen faaliyetler oldu, Mesleki ve Teknik Eğitim Portalı gibi. Vatandaşın neye nasıl ulaşabileceğini görmek için bir tek kapı olacaktı ve oluşturuldu. (MTE-2)

Yatay ve dikey geçişlerde de farkındalıkla ilgili sorun vardı, bu geçişler aslında var ama ne öğrenci ne veli haberdar, ne de okul yöneticisi haberdar. Bunlarla ilgili farkındalık oluşturma çalışmaları yapıldı. (MTE-2)

Yatay ve dikey geçişlerle de ilgili sıkıntımız var. Özellikle bu sınavlı sisteme geçildikten sonra geçişler arasındaki kısıtlama öğrencileri daha fazla korkutmaya başladı. Yatay ve dikey geçiş imkânları istenilen düzeyde oluşturulamadı. Başlangıçtaki amacımız öğrencilerin çift anadal yapması, yan dal yapmasıydı, bunu oluşturamadık. Dikey geçişlerde nispeten yaptık ama yatay geçişlerde yapamadık. (MTE-3)

Ancak MTE-3 farkındalığın öğrencilerde önemli düzeyde artmasına karşın veliler ve sektörde istenilen düzeyde farkındalığın oluşmadığı görüşündedir.

Öğrencilerin farkındalığı önemli ölçüde arttı ama veliler üzerinde yeterince etkili olmadı. Sektör üzerinde neredeyse yarı yarıya etki yaptık. Sektör bu işte kendisi karar alıp örneğin kaynakçılık alanında öğrencimiz kalmadı, bu alan tercih edilmiyor, öğrencilerin buraya gelmesi için bir şeyler yapmalıyız diyerek bize gelebiliyor. Öğretmenlerimizde de MTE hakkında ciddi bir farkındalık oluştu. (MTE-3)

MTE-1 yatay geçişler konusunda istenilen düzeyde ilerleme sağlanamamasının nedeninin uygulama yürürlüğe girdiğinde oluşabilecek bazı sorunlardan kaçınılması olabileceği görüşündedir.

Öğrenciler okullar ve alanlar arası istedikleri biçimde geçiş yapsınlar şeklinde bir beklenti varsa bunun uygulamada çok sorun oluşturulacağı düşünülerek belki de o konulara girilmemiş olabilir. Öğrenciler sürekli hareket ederse kaotik bir ortam oluşabilir. (MTE-1)

Yatay dikey geçiş imkânı konusunda toplumdaki genel kanaate bakılırsa bu imkân sağlandığında mesleki eğitimden çıkışlar da artabilir. (MTE-1)

Organize sanayi bölgelerinde mesleki ve teknik okul sayısının artırılması konusunda katılımcılara göre planlanan ilerleme sağlanmıştır. 2019 yılı Nisan ayı verilerine göre organize sanayi bölgelerinde 33'ü resmi 39'u özel olmak üzere toplam 72 mesleki ve teknik Anadolu lisesi bulunmakta, bu okullarda 45.514 öğrenci öğrenim görmektedir. Organize sanayi bölgelerindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler, MEB'e bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında eğitim alan öğrencilerin yaklaşık %3'ünü oluşturmaktadır (MEB, 2019e).

Katılımcıların ortak görüşüne göre sektörle Ar-Ge kapsamında iş birliği çalışmaları planlandığı biçimde yürütülmüştür. Özel politika gerektiren grupların erişimi

konusunda ise katılımcı görüşleri farklılaşmaktadır. MTE-2 erişimin kolaylaştığı görüşünde iken MTE-3 rutin faaliyetlerin dışına çıkılamadığı görüşündedir.

Özel politika gerektiren gruplar özellikle İŞKUR kapsamında düzenlenen kurslara nasıl ulaşabilirler, neler gerçekleştirebilir, hayat boyunda yine benzer şekilde düzenlenen kurslara nasıl erişebilirler konusunda çalışmalar yapıldı. (MTE-2)

Özel politika gerektiren grupların erişimi konusunda da yeterince başarılı olduğumuzu söyleyemeyiz çünkü olay şuna dönüştü: niyetimiz bu öğrencilere özel alanlar, özel eğitim programları oluşturmaktır. Ama ilçedeki nakil komisyonunun sen şu okula sen şu okula gideceksin şeklinde yönlendirmesine dönüştü olay. Buradan da öğrenci alana gidiyor ona göre bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturuluyor. (MTE-3)

Yürütülen faaliyetlerin etkilerine ilişkin görüşler incelendiğinde beklenen etkilerin gözlendiği yanında gözlenemediğine yönelik görüşler de mevcuttur. Katılımcıların hemfikir olduğu konu mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının eskisine kıyasla artmasıdır.

Erişim imkânları arttı, kontenjanlar, okul sayıları arttı, ulaşım kolaylaştı, kayıt kolaylığı sağlanmıştır. Mesleki eğitim merkezleri, çıraklık ustalık programlarına erişim çok kolaylaştı. (MTE-1)

Öğrencinin sektör içerisinde yetişmesini sağlayarak öğrencinin başarısını artırdı, tanıtımlar bu okulları öğrencilerin tercih etmesini sağladı. (MTE-2)

MTE-2 tematik mesleki ve teknik Anadolu liseleri gibi erişim olanakları ile başarılı öğrencilerin mesleki eğitimi daha fazla tercih ettiği görüşündedir.

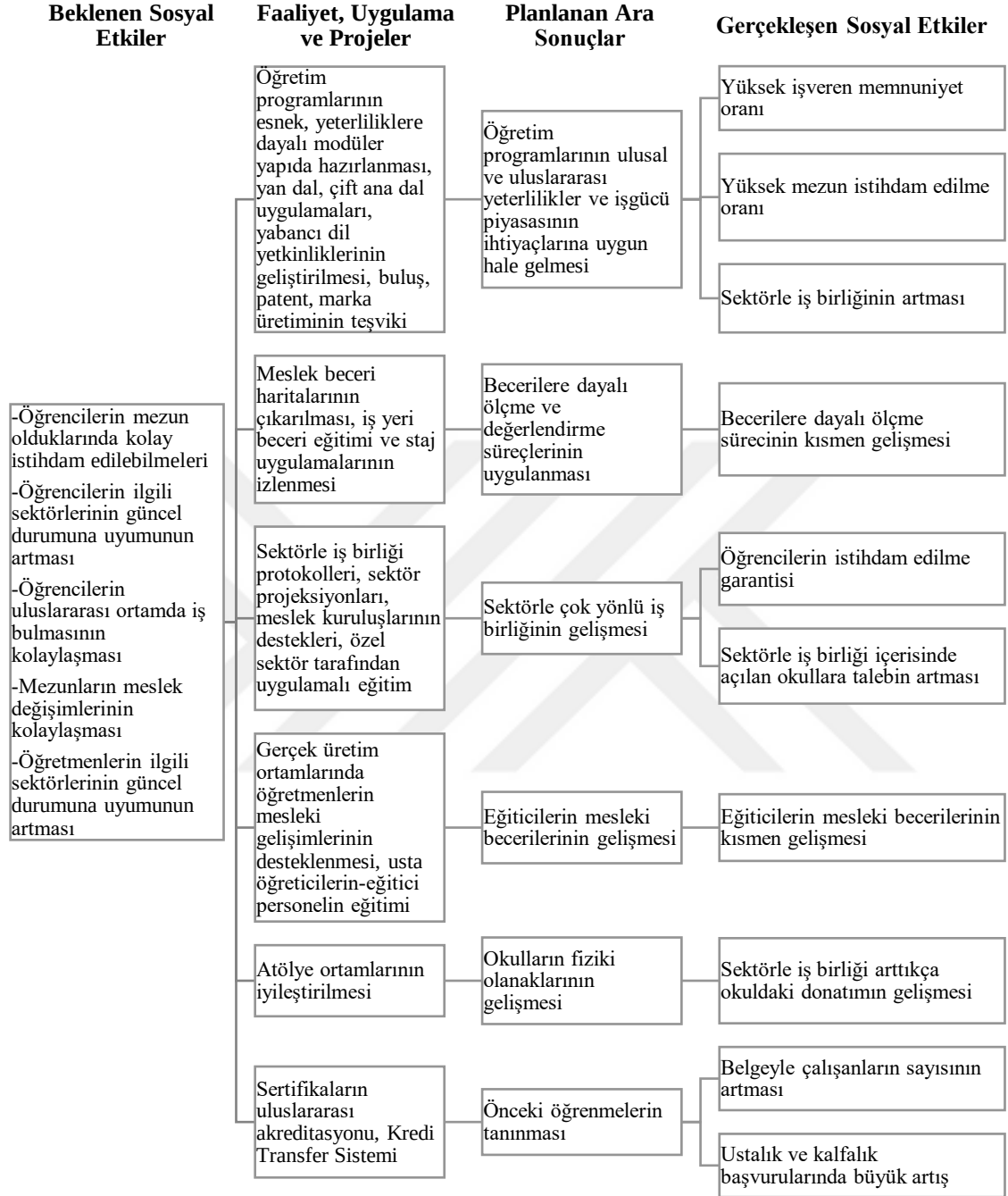
Başarılı öğrenciler tercih etmeye başladı. %1'lik dilimlerle öğrenci alan ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi gibi okullarımız var. Bu okulların tanıtımı yapıldı, bu bir farkındalık oluşturdu, bu okullar tercih edildi. (MTE-2)

Katılımcılar sağlanan ilerlemelere ve gözlenen olumlu etkilere karşın mesleki ve teknik eğitim konusunda farkındalığın yeterince gelişmemesi ve talebin yeterince artmamasına dikkat çekmişlerdir. Mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içerisindeki payının düşmesi (Tema-1'de değinilmiştir) mesleki ve teknik eğitime talebin yeterince artmamasının bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Mesleki eğitime yönelik talebin azalması bu politikaların yeterince etki etmediğini düşündürülebilir. Yaklaşık 10 yıldır bu politikalar var ama hala mesleki eğitim oranı azalıyorsa bu politikaların genele etki etmediğini gösterir. (MTE-1)

MTE kontenjanları sürekli artırıldığı için bunun sonuçlarını uzun bir süre göremedik. Son zamanlarda kontenjanlar artık serbest bırakıldı. MTE kontenjanlarının artıp artmaması ile daha fazla öğrencinin gelip gelmemesi değil de gerçekten isteyen öğrencinin geldiğini görmeye başladık. Bunun sonucu olarak isteyen, talep eden çok küçük bir oran olsa da MTE'ye gelip eğitim aldıktan sonra istihdama ya da yükseköğretime direk geçişte başarı sağlamaya başladılar. MTE %1'lik dilimlerden öğrenci almaya başladı, kısıtlı sayıda da olsa. Ama bu başlangıçtır, giderek artacaktır. (MTE-3)

İstihdama Hazırlama. İstihdama hazırlama kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşleri Şekil-45'te sunulmuştur.



Şekil 45. İstihdama Hazırlama Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

İstihdama hazırlama kategorisinde, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdam edilebilirliklerini geliştirmeye yönelik çok sayıda uygulamanın yer aldığı göze çarpmaktadır. Katılımcılar bu kategorideki tüm ara sonuçlar için beklenen sosyal etkilerin ortak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin mezun olduklarında gerek ulusal gerekse uluslararası ortamda kolay istihdam edilebilmeleri üç katılımcıya göre de bu kategorideki

beklenen temel sosyal etkidir. İstihdam edilebilmenin bileşenleri olarak öğrencilerin ilgili sektörlerinin güncel durumuna uyumunun artması, mezunların meslek değişimlerinin kolaylaşması ve öğretmenlerin sektörlerinin güncel durumuna uyumunun artması belirtilebilir. Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öğretim programlarının esnek olması da sektördeki beklentilere daha çabuk adapte olmayı sağlamak için. (MTE-1)

Örneğin turizm alanında ya da makine alanından mezunsunuz, yabancı dil bilmek sadece bulunduğunuz ülkede değil eğer akredite çalışmaları da gerçekleştiyse dışarıda da iş bulmanızı kolaylaştırıcaktı. (MTE-2)

Buluş, patent uygulaması alakasız gibi görünse de amaç öğrencilerin ve öğretmenlerin yeni şeylerle ilgilenerek güncel bilgi edinmeleri. (MTE-1)

MTE'nin bir anlam kazanmasını, genel ortaöğretimden farkının istihdam olmasını istiyorduk. Bu amaçla ilgili olarak ilk önce, bu öğrencimiz diyelim ki Türkiye'de veya yabancı bir ülkede bu eğitimi alıp çalışabiliyor mu? O yüzden programlarımızın uluslararası yeterliliklere uygun olmasını istedik. (MTE-3)

Ara sonuç 7.2.1. Öğretim Programlarının Ulusal ve Uluslararası Yeterlilikler ve İşgücü Piyasasının İhtiyaçlarına Uygun Hale Gelmesi. İstihdama hazırlama kategorisindeki uygulamaların bir bölümü öğretim programlarının güncellenmesine ilişkindir. Örneğin, 2010-2014 SP'de öğretim programlarının esnek ve yeterliliklere dayalı modüler yapıda hazırlanacağı, MTESB 14-18'de ise ulusal meslek standartlarına, ulusal yeterliliklere ve işgücü piyasası ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirileceği ifade edilmiştir. Bir uzman (MTE-3) bunun bir zorunluluk olduğunu, bir meslek standardı ve yeterlilik çıktığında, bunun bir yıl içerisinde programlara yansıtmasının gerektiğini ve uygulamanın bu şekilde yürütüldüğünü belirtmiştir. Diğer uzman (MTE-1) ise yan dal, çift ana dal uygulamalarının planlandığından farklı biçimde hayata geçirildiğini, öğrencilerin mezun olduktan sonra farklı bir alanda eğitim alabildiklerini ancak tekrar okula kayıt olduklarını belirtmiştir. Yabancı dil yetkinliklerinin geliştirilmesi için ise ders içerikleri güncellenmiştir. Faaliyetlerin etkisi olarak bir yönetici (MTE-2) işveren memnuniyet oranının yüksek olmasını ve yüksek istihdam edilme oranını göstermiştir.

Yapılan anketlerde %70-75'in üzerinde sektör memnuniyet oranı olduğu dikkate alınırsa bu gösterge açısından başarılı. (MTE-2)

MEM'lerde %90'a yakın istihdam edilme söz konusu. Demek ki istihdam edilebiliyorlar. MTAL açısından bakıldığında alan alan değişiyor. İstihdam edilme durumu ile ilgili araştırma gerçekleştirildi. Sonuçlara bakıldığında bazı alanlardan yüksek, bazılarında düşük çıkıyor. Ama genel itibarıyla istihdam edilme durumu yüksek (%70'in üzerinde). (MTE-2)

Mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının mesleki yeterliliklerine ilişkin işveren memnuniyet oranı 2019 yılında %75,06 (MEB, 2020b)

Ara sonuç 7.2.2. Becerilere Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Uygulanması. İş yeri beceri eğitimi ve staj uygulamalarının izlenip değerlendirilmesi kapsamında 2015-2019 SP'de strateji bulunmaktadır. E-mezun sistemi ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin öğrencilere kazandırdığı mesleki yeterlikler, bu yeterliklerin iş hayatının taleplerine uygunluğu, işverenlerin mezunlardan memnuniyet düzeyi, mezunların istihdam durumu ve işletmelerin mesleki ve teknik eğitim veren okullardan beklentileri tespit edilmektedir. Mezunlara kariyer planlaması konusunda rehberlik edilebilme imkânı da sağlayan uygulamayla, her yıl izleme ve değerlendirme raporu hazırlanmaktadır (MEB, 2018e). Katılımcılar da bu stratejiye uygun olarak meslek beceri haritalarının çıkarıldığını ve iş yeri beceri eğitimi ve staj uygulamalarının izlendiğini ifade etmişlerdir.

Ancak, MTE-3 mesleki ve teknik eğitimin temel unsuru olarak belirttiği becerilere dayalı ölçmenin tam anlamıyla yapılamadığı görüşündedir. Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin kendi alanlarında lisans programlarına yerleşirken dahi genel akademik becerilerin değerlendirilmesini eleştirmiştir. Bu konuda MEB ve YÖK'ün istekliliğine rağmen kısa sürede çalışmaların sonuçlanmasının güç olduğunu belirtmiştir.

Yükseköğretimdekine bakıyoruz, hala meslek lisesi öğrencileri kendi alanlarındaki 4 yıllık bir programa devam ederken dahi sadece genel akademik eğitimle test ediliyorlar. Mesleki becerilerinin değerlendirilmesi söz konusu bile değil şu anda. Bu konuda MEB'in de YÖK'ün de yapma isteği var, çalışmalar da devam ediyor ama kısa sürede sonuç alınabileceğini düşünmüyorum. (MTE-3)

Ara sonuç 7.2.3. Sektörle Çok Yönlü İş Birliğinin Gelişmesi. İstihdama hazırlama kategorisinde sektörle iş birliği önemli yer tutan, kategorideki diğer uygulamalarla bağlantılı ve çok sayıda faaliyet gerçekleştirilen bir uygulama alanıdır. Örneğin, MEB ile Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı arasında 2017 yılında imzalanan "Mesleki Eğitim İşbirliği Protokolü" ile bilişim sektöründeki gelişmeye bağlı olarak sektörden gelen talepler, ulusal meslek standartları, ulusal yeterlilikler ve uluslararası standartlar doğrultusunda ihtiyaç duyulan nitelikli meslek elemanlarının yetiştirilmesi amacıyla siber güvenlik, blok zincir teknolojileri, bulut bilişim teknolojisi, elektronik ödeme sistemleri, yapay zeka, büyük veri, bilgi güvenliği, siber suçlar, bilişim hukuku gibi uygulamalara yönelik ders ve kazanımlar ilgili programlara eklenmiştir (MEB, 2019c).

Bir yönetici (MTE-2) sektör projeksiyonlarının yönetsel karar alma açısından kritik öneme sahip olduğunun altını çizmiştir. Ancak ilgili kurumlar arasında gerekli

koordinasyonun sağlanamaması sebebiyle hayata geçirilemediğini belirtmiştir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

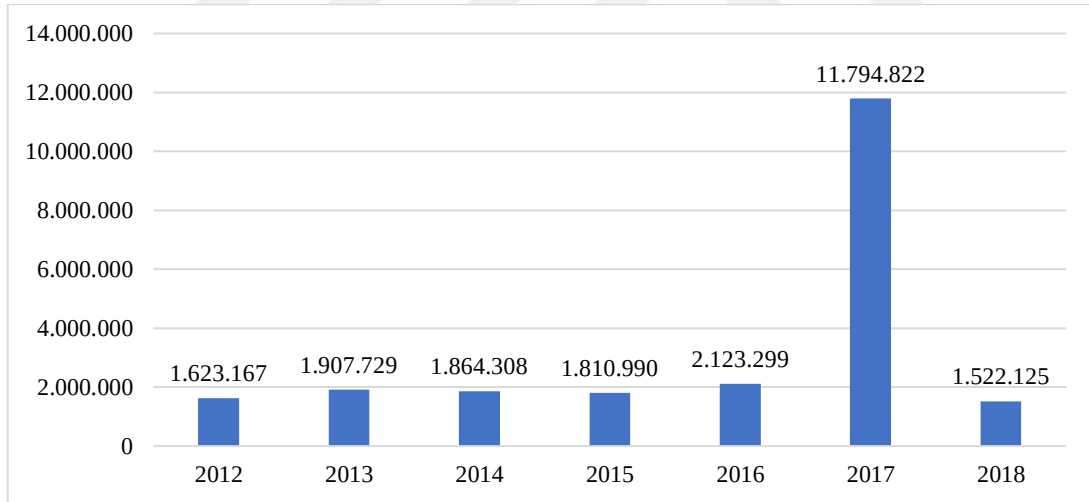
Yönetmelik karar alma açısından sektör projeksiyonları kritik önem sahip bilgiler sunabilecek bir faaliyetti. Hangi alanın hangi bölgede açılacağı ya da kapatılacağı, bu alanlara kaç öğrenci alınacağı gibi birçok şey buraya bağlı. (MTE-2)

Sektör projeksiyonları konusunda sorun yaşandı, ulusal boyutta bir projeksiyon oluşturulmadı. Bu temanın belki de en önemli maddesiydi, çünkü bu projeksiyonlara göre birçok şeyin şekillenmesi gerekiyordu. İlgili kurumlar da bir araya geldi ancak koordinasyon ve iş birliği sorunları ve işin zorluğu sebebiyle yapılamadı. (MTE-2)

Bir uzman (MTE-3) sektörle geliştirilen iş birliği sayesinde öğrencilerin istihdam edilme garantisinin arttığını ve sektörle iş birliği içerisinde açılan okullara talebin arttığını belirtmiştir.

Sektörle çok yönlü iş birliğinin geliştirilmesinin önemli bir etkisi oldu. Model okullar oluşturmak olsun, sektörle birlikte okul açılması, iş birliği yapılması, istihdam garantili okullar açılması son dönemde. Bu öğrencilerin ilgili işletmede direkt istihdam edilme garantileri oluştu. Bu okullara ciddi bir rağbet oluşmaya başladı. (MTE-3)

Sektörle iş birliğinin gelişmesinin etkilerini değerlendirebilmek için katılımcı görüşlerinin dışında MEB faaliyet raporlarında yer verilen sektörle iş birliği protokolü kapsamında eğitim alan birey sayısı göstergesinin yıllar içerisindeki değişimi de incelenebilir.



Şekil 46. Sektörle İş Birliği Protokolü Kapsamında Eğitim Alan Birey Sayısı

Kaynak. MEB, 2013c; MEB, 2014c; MEB, 2015c; MEB, 2016c; MEB, 2017c; MEB, 2018c ve MEB, 2019c.

Şekil-46 incelendiğinde sektörle iş birliği protokolü kapsamında eğitim alan birey sayısının 2012 yılında 1.623.167 iken 2016 yılında 2.123.299'a yükseldiği, 2017 yılında ise 11.794.822'ye ulaştığı görülmektedir. 2018 yılında ise bu sayı 1.522.125 olmuştur.

Ara sonuç 7.2.4. Eğiticilerin Mesleki Becerilerinin Gelişmesi. Eğitim strateji belgelerinde eğiticilerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin istihdam edilebilirliklerini artıracak becerileri kazanmasının koşullarından biri olarak ele alınmıştır. Eğitim ihtiyaçları doğrultusunda atölye ve laboratuvar öğretmenleri için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. 2019 yılında düzenlenen merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimlerde toplam 18.004 atölye ve laboratuvar dersi öğretmeni 73.419 saat eğitim almıştır (MEB, 2020b). MTE-3 eğiticilerin mesleki gelişimlerinin süreklilik arz eden bir durum olduğunu ve kümülatif olarak bakıldığında büyük bir sayıya ulaşıldığını belirtmiştir. Ancak mesleki becerilerin güncellenmesinin öneminden hareketle yıllık sayının izlenmesinin daha doğru olacağı görüşündedir.

Eğiticilerin mesleki eğitimi çok cüzi, yani yıllık 4-5 bin öğretmenin işbaşında eğitim alması toplam yüz bin içerisinde önemli bir fark oluşturmuyor diye düşünüyorum. 10 yılda belki bu sayı elli bine çıkabilir ama ilk yıl eğitim alan kişinin üçüncü yıl tekrar eğitim alması gerekiyor. Mesleki becerilerin sürekli güncellenmesi gerekiyor. 2010 yılından bugüne kadarki süreyi dikkate alırsak önemli bir sayı çıkar. Ama kümülatif sayı mesleki gelişim açısından doğru değil, yıllık olarak alınması gerekiyor. (MTE-3)

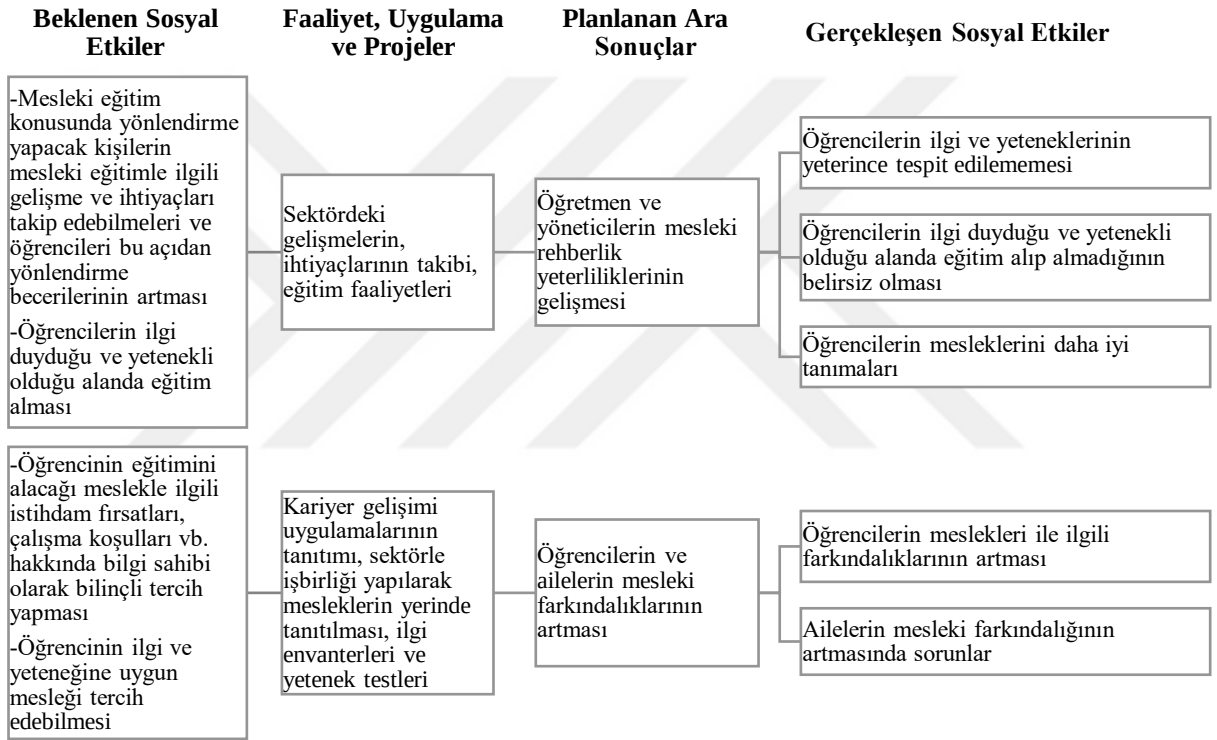
Ara sonuç 7.2.5. Okulların Fiziki Olanaklarının Gelişmesi. Katılımcılara göre atölye ortamları sürekli olarak iyileştirildiği belirtilebilir. Ancak bir uzman (MTE-3) sektörle iş birliği arttıkça okuldaki donatımın kendiliğinden geliştiğini ve bunun beklenen etkiyi daha düşük maliyetle sağlayacak bir uygulama olarak benimsenebileceğini ifade etmiştir. İlgili görüş aşağıda sunulmuştur.

Gerçekten sektördeki milyon dolarlık makinelerin bizim okullarda da olması bence gerekmiyor, bence öğrencilerin bunları sektörde öğrenmesi gerekiyor. İşte bu yüzden donatım meselesi, fiziki olanakların geliştirilmesi meselesi sektörle çok yönlü iş birliği ile iç içe bir durum. Sektörle iş birliğimiz arttıkça okuldaki donatım kendiliğinden geliyor. Çünkü sektörün fabrikası sizin eğitim alanınız oluyor. Bu da donatımınızın geliştiği anlamına geliyor. Bunun göstergesini belirlerken sektörle çok yönlü iş birliği göstergesinin içinde değerlendirmek gerekir. Sektörle okulun ne kadar iş birliği var? Okulun donatım alanı hiç olmayabilir. Örneğin ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin hiç atölyesi olmayabilir ama öğrenciler ASELSAN'ın üretim tesislerinde ders alıyorlar. Okula ait değil ama öğrencilerimiz orada ders görüyorlar, bu okulun donatım standartları bence çok iyi. (MTE-3)

Ara sonuç 7.2.6. Önceki Öğrenmelerin Tanınması. Önceki öğrenmelerin tanınması kapsamında sertifikaların uluslararası akreditasyonu tüm strateji belgelerinde ortak olarak bulunan bir uygulamadır. MTE-3 ara sonuç 7.2.6'nın istihdama hazırlama kategorisindeki planan sonuca ulaşmak için en önemli ara sonuç olduğu görüşündedir. Önceki öğrenmelerin tanınması sayesinde belgeyle çalışanların sayısının arttığı, ustalık ve kalfalık başvurularında büyük artış yaşandığı söylenebilir.

Bu ara sonuçlar arasındaki en önemli olanı önceki öğrenmelerin tanınmasıydı bizim için. Bir kişi, özellikle diyelim ki ustalık kalfalık bağlamında, yıllarca yaptığı işi, yıllarca çalıştığı sektörde devam ettiği işi yeniden gelip çırak gibi 4 yıl eğitimini alması çok zor bir süreçti. Biz bunun yerine kişi 4-5 yıl çalışmışsa, bu çalışmasını belgeleyip bir sınava, değerlendirmeye tabi tutulup direkt usta olmasını sağladık. Bu sektörde önemli bir etki yarattı. Başvurular, belge alanların sayısı çoğaldı. Belgeyle çalışan insan sayısı bayağı arttı. (MTE-3)

Mesleki Rehberlik. Mesleki rehberlik kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşlerinin içerik analizi Şekil-47’de sunulmuştur.



Şekil 47. Mesleki Rehberlik Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Mesleki rehberlik kategorisindeki uygulamaların 2010-2014 SP dışındaki belgelerde yer aldığı görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim imkânları ve istihdam fırsatları hakkında bilgi edinmeye yönelik geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Portalı’na ilişkin farkındalığın artırılmasına yönelik stratejiler 2015-2019 SP’de ve HBÖSB 14-18’de yer almıştır.

Ara sonuç 7.3.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Rehberlik Yeterliliklerinin Gelişmesi. Bu ara sonuçtaki stratejilerin beklenen sosyal etkisi katılımcılara göre mesleki eğitim konusunda yönlendirme yapacak kişilerin mesleki eğitimle ilgili gelişme ve ihtiyaçları takip edebilmeleri ve öğrencileri de bu açıdan yönlendirme becerilerinin artmasıdır. Öğretmenlerin mesleki rehberlik becerilerinin artmasıyla öğrencilerin ilgi duyduğu ve yetenekli olduğu alanda eğitim alması öngörülmüştür. Bu kapsamda bir uzmanın (MTE-3) görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Birinci ara sonuçta öğretmenlerimizin öğrencilerimize mesleki eğitim konusunda daha iyi rehberlik yapması onları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmesi bekleniyordu. Planlanan etki öğretmenlerin mesleki rehberlik ve kariyer rehberliği konusunda bilgi edinip öğrencileri daha iyi yönlendirmesiydi. (MTE-3)

Ancak katılımcılara göre mesleki rehberlik kapsamındaki faaliyetler kısmen planlandığı biçimde yürütülmüştür. Bir uzmana (MTE-3) göre bunun olası sebebi eğitim faaliyetlerinin yüksek maliyeti iken diğer bir uzmana göre uygulama sürecinde önceliklerin değişmesidir. Faaliyetlerin yürütülmesindeki sorunlara bağlı olarak beklenen etkinin de kısmen gerçekleştiği söylenebilir. Bir yönetici (MTE-2) öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin yeterince tespit edilememesine bağlı olarak ortaöğretimin genelinde öğrencilerin ilgi duyduğu ve yetenekli olduğu alanda eğitim alıp almadığının belirsiz olduğunu ileri sürmüştür.

Okul öncesinden itibaren çocukların yönlendirilmesinde herhangi bir değişiklik yok. Sekizinci sınıftan MTE'ye gelen öğrencinin hangi alanda yetenekli, hangi alana ilgisi olduğuna dair herhangi bir çalışma yapıp çocuk buna göre yönlendirilmiyor. Yine girdiği sınavdan ya da ortaöğretimdeki başarı notundan ötürü diyorsun ki sen makinede olursun, sen elektrikte, sen bilgisayarda olursun. Çocuk bu alanlarda yetenekli mi ya da o alana ilgisi var mı bilmiyoruz. Sadece MTE açısından değil ortaöğretimin geneli için bu durum söz konusu. (MTE-2)

Bununla birlikte bir uzmana (MTE-3) göre öğrencilerin mesleklerini daha iyi tanımaları söz konusudur.

Öğrenciler mesleklerini daha iyi tanımaya başladılar, hangi mesleği yapacağını, bu mesleğe gönüllü girip girmediği farklı bir durum ama mesleki farkındalıkları arttı. (MTE-3)

Ara sonuç 7.3.2. Öğrencilerin ve Ailelerin Mesleki Farkındalıklarının Artması. Öğrencilerin ve ailelerin mesleki farkındalıklarının artmasının beklenen etkilerinin öğrencinin eğitimini alacağı meslekle ilgili istihdam fırsatları, çalışma koşulları vb. hakkında bilgi sahibi olarak bilinçli tercih yapması ve ilgi ve yeteneğine uygun mesleği tercih edebilmesi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ve özellikle ailelerin bu yönlendirmeler sonucunda meslekleri ve kariyerleri ile ilgili farkındalıklarının artmasıydı. Öğrenci bu alandan mezun olduğunda ben ne olacağım? Kariyerim nasıl olacak? gibi net fikirler edinecekti. Öğrencinin bunları bilerek ailesiyle

birlikte kendi eğitim süreçlerini planlaması, buna göre devam etmesi, farkındalık oluşması bekleniyordu. (MTE-3)

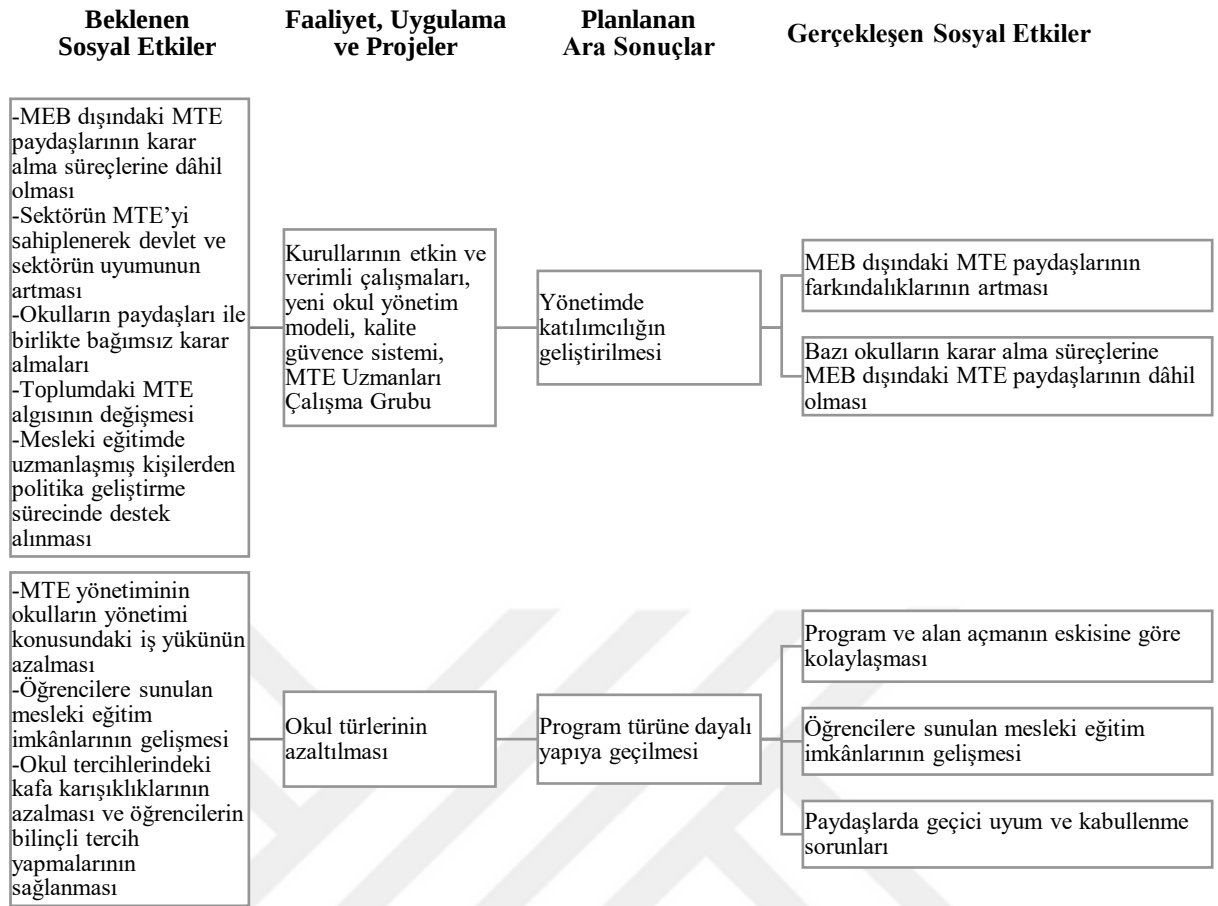
Katılımcılar kariyer gelişimi uygulamalarının ve sektörle iş birliği yapılarak mesleklerin yerinde tanıtımının yapıldığını ancak ilgi envanterleri ve yetenek testleri uygulamasının başlatılmasına rağmen tamamlanmadığını belirtmişlerdir. Bir uzman (MTE-3) yetenek testlerinin ortaöğretim kademesinde uygulanması düşüncesinin beklenen etkiyi sınırlandıracağı görüşünü aşağıdaki gibi açıklamıştır.

İlgi envanterleri ve yetenek testlerini tasarladık, örnek uygulamalarını da yapıyoruz ama burada beklenmeyen husus biz bu öğrencileri ilk önce 9.sınıfta, daha önce mesleki eğitime gelen öğrencilerin alanları belli değildi, bu öğrencilere 9.sınıfta ilgi ve yetenek testleri yapılacak ona göre alan seçilecekti. Yapılan sistem değişiklikleri ile öğrenciler 9.sınıfta alan seçerek gelmeye başladılar. Alanı belli öğrenciye ilgi ve yetenek testleri uygulamanın da anlamı yok. Bu uygulamaları alt seviyelere çekmemiz lazım, ortaokul öğrencilerine yönelik. (MTE-3)

MTE-3'e göre ayrıca öğrencilerin farkındalıklarının artırılması konusunda önemli mesafe kaydedilmiş olmasına karşın velilerin farkındalıklarının artırılmasında iyileşmeye açık alanlar bulunmaktadır.

Öğrencilerin meslekleri ile ilgili farkındalıklarının artmasında başarılı olduğumuzu düşünüyorum. Ama ailelerin mesleki farkındalıklarının artmasında başarı yok. Ailelerin bir kısmının öğrencinin hangi alanda okuduğunu, bu alanın ne olduğunu bilmediği durumlarla karşılaşılıyor. Veli bir yerden sağlık alanını duymuş örneğin, meşhur bir alan son zamanlarda. Ama sağlık alanına öğrencisi giderse ne olur, nerede nasıl çalışır bilmiyor. Sistem değişti, hemşire yardımcılığı geldi, bilinmiyor. (MTE-3)

Yönetim ve Örgütlenme. Yönetim ve örgütlenme kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşleri Şekil-48'de sunulmuştur.



Şekil 48. Yönetim ve Örgütlenme Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Mesleki eğitim temasının son kategorisi olan yönetim ve örgütlenme kategorisinde mesleki ve teknik eğitim okullarının katılımcı bir anlayışla yönetilmesi ve etkililiğin artırılmasına yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Sektör temsilcilerinin aktif yer alacağı yönetim modelleri uygulaması 2015-2019 SP'de ve MTESB 14-18'de ortak olarak bulunmaktadır. Kategorideki diğer uygulamalar ise sadece MTESB 14-18'de bulunmaktadır.

Ara sonuç 7.4.1. Yönetimde Katılımcılığın Geliştirilmesi. 2015-2019 SP'de ve MTESB 14-18'de yeni okul yönetim modeli ve kalite güvence sisteminin oluşturulması planlanmıştır. Katılımcılar beklenen sosyal etkileri MEB dışındaki mesleki ve teknik eğitim paydaşlarının karar alma süreçlerine dâhil olması ve bu yolla sektörün mesleki ve teknik eğitimi sahiplenerek devlet ve sektörün uyumunun artması olarak belirtmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Buradan beklenen katılımcılıktı. Mesleki ve teknik eğitimi MEB tek başına yürütmesin, ilgili taraflar, özellikle sektöre ve işverenler MTE karar alma süreçlerine dahil olsun beklentisi vardı. (MTE-1)

Sektör yönetim kademelerinde de yer alsın ve böylelikle sektörün MTE'yi sahiplenmesi de sağlanacaktı. Sadece protokollerle yapılan iş birlikleri ile bunun çok yeterli olmayacağı, sektör yönetim süreçlerinin, karar alma süreçlerinin içerisinde de yer alırsa daha çok sahiplenecek ve devlet ile sektör birlikte hareket etmiş olacaktı. İstenilen nitelikteki öğrencileri de birlikte yetiştirmiş olacaktı. (MTE-2)

Yeni okul yönetim modeli oluşturulduktan sonraki süreçte kurulacak kalite güvence sistemi ile gerçekleştirilecek özdeğerlendirme ve dış değerlendirme çalışmalarıyla okulların etkililiğinin artırılması yanında toplumdaki MTE algısının değişmesinin beklendiği belirtilebilir. Bir uzman (MTE-3) bu beklentiyi aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Kalite Güvence Sistemi de yeni yönetim sistemi oluşturulduktan sonra bu işin düzgün yürütüldüğünü, bir özdeğerlendirme, dış değerlendirme sistemi oluşturulduğu algısı oluşturulmak istendi. Sürecin başıboş bırakılmadığı, kaliteli eğitimin olması için de bir sistemin kurulduğunu anlatmak amaçlandı. (MTE-3)

MTE Uzmanları Çalışma Grubu'nun ise aşağıda bir yöneticinin (MTE-2) aşağıda belirttiği üzere mesleki eğitimde uzmanlaşmış kişilerden oluşturulacak bir grubun politika geliştirme sürecinde MEB'e katkı sağlaması amacına yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

MTE Uzmanları Çalışma Grubu da mesleki eğitimde uzmanlaşmış duayen olmuş isimlerden bir grup oluşturularak genel politikalar belirlenirken bu gruptan destek alınması için planlandı. Böyle bir grup meslek yüksekokulları ile ilgili YÖK içerisinde kuruldu. MEB de bu grubun toplantılarına katılım sağlıyor. MEB'e yansıyan bir tarafı pek olmadı. (MTE-2)

2016 yılında Türkiye genelinde paydaşların katkılarını sağlamak, mezunların istihdamını kolaylaştırmak, öğrencilerin beceri eğitimi ve staj imkânlarını artırmak, öğretmenlerin işletmelerde hizmet içi eğitim imkânlarını artırmak amacıyla okul müdürlerinin, millî eğitim, sektör ve meslek kuruluşu, üniversite, belediye ve ilgili diğer kamu ve özel kurum ve kuruluş temsilcilerinin bulunduğu "Mesleki ve Teknik Eğitim Okul Yönetim Kurulları" oluşturulmuştur (MEB, 2017b). Mesleki ve teknik eğitimde iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünün yetiştirilmesine katkı sağlamak amacıyla mesleki ve teknik eğitimde kalite güvence sistemi kurulmuştur. Sistem kapsamında okullar öz değerlendirme raporları ve eylem planları hazırlamakta belirlenen okullarda dış değerlendirme faaliyeti gerçekleştirilmektedir. Okulların kalite puanları belirlenerek iyileştirmeye ve geliştirmeye açık alanlarına ilişkin faaliyet önerileri hazırlanmaktadır (MEB, 2020b).

Katılımcılar ise söz konusu faaliyetlerden kalite güvence sistemi dışındakilerin kısmen yürütüldüğü görüşündedirler. Bir uzmanın (MTE-1) aşağıda açıkladığı üzere yeni

okul yönetim modelinin planlanandan farklılaşmasının nedenlerinden biri mevcut mevzuatın tüm okul türlerini kapsamaması nedeniyle mesleki ve teknik eğitim okullarına yönelik farklı bir sürecin geliştirilmesinin güçlüğüdür.

Okul yönetim modeli konusunda radikal bir değişim yapacak zemin yok. Okul yöneticilerinin seçilme usulü değiştirilemiyor. Sadece mesleki eğitim okulları yok, diğer kurumlar da var, onlardan ayrı, bağımsız bir model kuramıyorsunuz. Kalıplaşmış yapıları değiştirmek zor. Ne yöneticinin seçilme biçimini değiştirebiliyorsunuz ne de dışarıdan birisinin yönetime dâhil olmasını sağlayabiliyorsunuz. (MTE-1)

Bir yönetici (MTE-2) ve bir uzman ise (MTE-3) ilgili paydaşlar arasında ortak görüşün sağlanamaması ve hazırbulunuşluğun istenilen düzeyde olmamasını gerekçe göstermiştir.

Kurumlarla yeterince ulusal boyutta, sanki bütün kurumların ortak amacı değil gibiydi. Evet, buraya yazıyoruz, bir şeyden bahsediyoruz ama istenilen bu muydu? Bu konuda yeterli iş birliği olmadı. (MTE-2)

Sektör ve illerdeki kurumlar da bu işe hazır değildi. Sektöre bu taleple gidildiği zaman onlar çeşitli başarılı okulları seçip bunları yapabiliriz dediler ama tüm okullar için bu konuda işlem yapmak istemediler. Örneğin Şanlıurfa'nın Çamlıdere Köyü'nde ÇPL var. Bu okulda bir program oluşturulacaksa tabii ki Şanlıurfa'daki sektörün söz hakkının olması gerekir. Ama sektör bu okul yerine merkezdeki iş yapabilecek bir okulla iş birliği yapmak istiyor. (MTE-3)

MTE-2 ayrıca merkezi yönetimin yetkilerini paylaşmak istememiş olabileceğini ifade etmiştir.

Sektöre sorduğunuzda biz işin içerisinde olmalıyız diyorlar, devlete sorduğunuzda sektör işin içerisinde olmalı diyor. Yetkiyi devretmek olarak da algılanıyor olabilir. Devlet sanki bu noktada bana göre biraz kontrollü ve gücünü paylaşmak istiyor ama sanırım bunu gerçekten istemediği için bu ölçüde gerçekleşmedi. Bunun yerine proje okullarını tercih ediyor mesela. (MTE-2)

Mesleki ve teknik eğitimde yönetimde katılımcılığın geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin gözlenen başlıca etkileri MEB dışındaki paydaşların farkındalıklarının artması ve bazı okulların karar alma süreçlerine MEB dışındaki paydaşların dâhil olmasıdır.

İlgili paydaşlarla oluşan bir kurulun kurularak yılda iki defa toplantı yapılması, okullarla ilgili konuların değerlendirilmesi, bunlar belki o ilde, ilçede hayatında hiç MTE ile ilgili alakalı konuya dahil olmamış işletmelerin, kamu kuruluşlarının bir şekilde toplantıya katılıp farkındalık oluşturmalarını sağladı. (MTE-1)

Belki bir yönetim modeli oluşturulamadı ama bu protokollerle buradaki ara sonuç kısmen gerçekleştirildi. Genel olarak değil de protokol kapsamındaki sınırlı sayıdaki okulda önemli bir fark oluştu. (MTE-2)

Yukarıda belirtildiği üzere okulların genelinde olmasa da bazı okullarda birçok yönetim sürecinde sektörün yer aldığını söylenebilir. MTE-2 ara sonuç 7.4.1'e yeterince ulaşılmassa da proje ve protokol kapsamındaki okullarda beklenen sosyal etkinin gözlemlendiği görülmektedir.

Buradaki faaliyetlerin tamamı gerçekleştirilemediği için ilgili ara sonuca yeterince ulaşamadı. Ama diğer sonuçlar kapsamındaki faaliyetlerden, istihdam edilebilirlik kapsamında sektörle iş birliği protokolleri çalışmaları gibi, diğer tedbir maddeleri ile kısmen de olsa yönetimde katılımcılık geliştirildi, proje okullarıyla, protokol okullarıyla. (MTE-2)

Ara sonuç 7.4.2. Program Türüne Dayalı Yapıya Geçilmesi. Okul türü yerine program türüne dayalı yapıya geçilmesinin ilk olarak meslek ve teknik eğitim yönetiminin okulların yönetimi konusundaki iş yükünün azalması beklentisiyle planlandığı belirtilebilir. MTE-1'in görüşü aşağıda sunulmuştur.

Okul türlerinin azaltılması yönetimi kolaylaştırmak için planlandı. Karmaşık, bir sürü okul çeşidinden teke düşürelim. Bir okul türü içinde farklı programlar olsun. Yönetmeyi kolaylaştıracak şekilde sadeleştirme meselesi. (MTE-1)

MTE-1 ayrıca program türüne dayalı yapıya geçilmesiyle öğrencilere sunulan mesleki eğitim imkânlarının gelişmesinin mümkün olabileceği görüşündedir. MTE-3 ise öğrencilerin okul tercihlerindeki kafa karışıklıklarının azalması ve bilinçli tercih yapmalarının sağlanmasının da beklenen etkilerden olduğunu belirtmiştir.

Kamuda, sektörde, velilerde çok fazla okul çeşidi olduğu için tercih etmekte, algılamakta sorun oluyordu. Benzer alanları farklı okul türleri veriyordu. Toplumun kafasında karışıklık vardı, bu karışıklığı gidermek ve sadeleştirmek istendi. Mesleki eğitime erişimin kolaylaşması ve katılımın istenilen yönde olması, öğrencinin hangi okula nasıl gideceğini bilerek gelmesi beklenildi. (MTE-3)

Katılımcılar beklenen etkilerin gözlemlendiği görüşündedirler. Program türüne dayalı yapıya geçilmesiyle okullar için program ve alan açmanın eskisine göre kolaylaşması sağlanmıştır. Beraberinde ise öğrencilere sunulan mesleki eğitim imkânlarının geliştiği söylenebilir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Okulların isimleri aynı oldu, programları da Anadolu meslek ve Anadolu teknik olarak sadeleştirildi. Şimdi istediğimiz okulda istediğimiz programı ve alanı açabiliyoruz. (MTE-1)

Eskiden bazı okullarda bazı alanlar açılmıyordu. İki farklı okul gibi algılanabiliyordu. Mesela kız teknik lisesinde açılan bazı bölümler endüstri meslek lisesinde açılmıyordu. (MTE-2)

Erişim böyle daha kolay her okulda istediğin her alanı açabildiğin için arz kısmında yani insanlara sunulan mesleki eğitim olanağı açısından iyileşme, yaygınlaşma var. (MTE-1)

MTE-2 beklenmeyen bir etki olarak okul türünden program türüne geçişte aşağıda belirttiği bazı uyum sorunlarına dikkat çekmiştir. Paydaşların okul isimlerinin alanlarla anılmasına alıştığını, yeni dönemde okul kültürünün zarar göreceğine yönelik endişelerinin olduğunu ancak zamanla bunların azaldığını belirtmiştir.

Beklemediğimiz bir etki oluştu: insanlar okul isimlerini alanlarla anılmasını, kendi alanlarına özel okul olmasına o kadar alışmışlar ki okul isimlerinin değişmesi onlara kaygı getirdi. “Benim okulum artık bu olmayacak mı?” “Turizm-otellilik lisesi daha iyiydi.” Biz sadeleştirme amaçlı yapmıştık ama onlar burada bir kültür oluştuğunu ve bu kültürü kaybettiklerini düşündüler. (MTE-2)

Sonuç ve Etki Göstergeleri

Mesleki ve teknik eğitim temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler Tablo-35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Mesleki ve Teknik Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

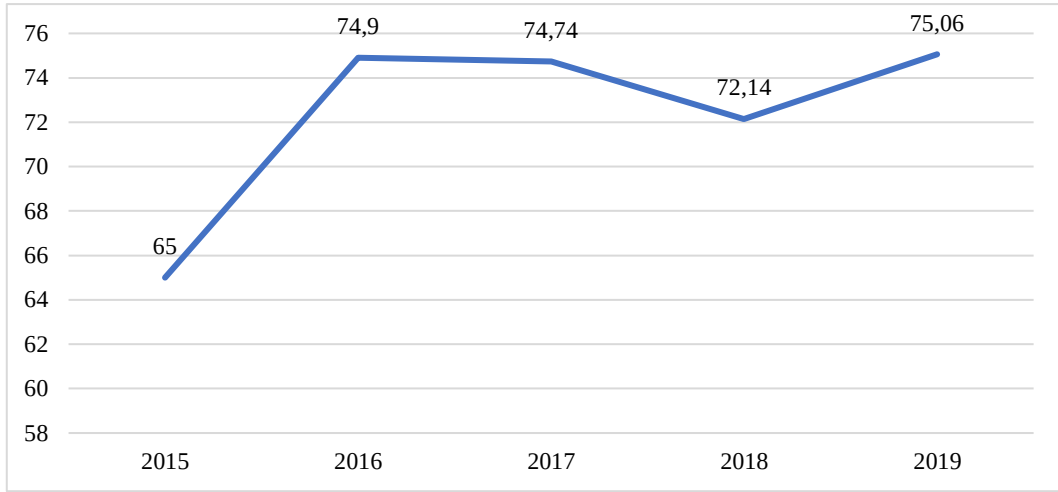
Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
7.1.1	Mesleki eğitimdeki öğrenci sayısı %1’lik dilimdeki öğrencilerden MTE’yi tercih eden öğrenci oranı Yatay ve dikey geçişlerle ilgili 10 ve 11. Sınıfta alan değişikliği isteyen öğrencilerin eğitim aldıkları alanda kendisini yeterli görmeyip alan değişikliği isteyen öğrencilerin oranı OSB’deki okulları tercih eden belli dilimlerdeki öğrencilerin oranı Özel politika gerektiren gruplarda istihdam edilme durumu
7.2.1	İşverenlerin mezunlara ilişkin şikâyetleri Mezunların mesleği ile ilgili istihdam edilme durumu
7.2.2	Öğretim programlarının öğrenciye kazandırdıkları
7.2.3	Sektörle iş birliği protokolleri Sektör projeksiyonları İş birliği yapan okullara yönelik talep İş birliği yapılan okulların puan skalası
7.2.4	Gerçek üretim ortamlarında mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki gelişimleri
7.2.5	Okulların donatım standartlarına uygunluğu
7.2.6	Ustalık ve kalfalık başvurularının değişimi
7.3.1	11.sınıf öğrencilerine ilgi ve yeteneklerine uygun alanda eğitim görme durumlarıyla ilgili görüşleri Öğrencinin fırsat bulduğunda başka bir alanda eğitim görmek isteme durumu Okul öncesinden ortaöğretim sonrasına kadar olan dönemi kapsayan bir rehberlik sisteminin var olması
7.3.2	İlgi envanterleri ve yetenek testlerinin geliştirilmesi
7.4.1	Karar alınması için gerekli verinin üretilmesi, politika geliştirme sürecine ilgililerin dahil olma düzeyi Yeni okul yönetim modelinin oluşturulması Kendi kararlarını alabilen okul sayısı
7.4.2	Öğrencilere sunulan mesleki eğitim imkânlarının değişimi

Tablo-35 katılımcı görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların sektör projeksiyonlarını mesleki ve teknik eğitim stratejilerinin belirlenmesinde kritik öneme sahip olarak gördükleri söylenebilir. Bir yönetici (MTE-2) sektör projeksiyonlarının önemini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Yönetsel karar alma açısından sektör projeksiyonları kritik önem sahip bilgiler sunabilecek bir faaliyetti. Hangi alanın hangi bölgede açılacağı ya da kapatılacağı, bu alanlara kaç öğrenci alınacağı gibi birçok şey buraya bağlı. (MTE-2)

Önerilen göstergelerden bir kısmına ilişkin veriler katılımcı görüşleri analiz edilirken görüşleri tamamlayıcı olarak sunulmuştur. Mesleki eğitime erişim ve öğrenme

kazanımlarına yönelik gerçekleşen sosyal etkiler hakkında örgün eğitime erişim ve öğrenci başarısı ve öğrenme kazanımları temalarındaki göstergelerden yararlanılarak yorum yapılabilir. Ortaöğretim içerisinde genel ortaöğretimin, mesleki ve teknik eğitimin ve din öğretiminin payı göstergesi ile PISA ve TIMSS performansının değişimi göstergelerinden bu amaçla yararlanılabilir. Öğrenci ve velilerin memnuniyetine, farkındalığına ve tutumlarına yönelik göstergelere veri temin edilmesi için kapsamlı saha araştırmalarına ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının mesleki yeterliliklerine yönelik işveren memnuniyet oranı düzenli izlenen ve istihdama hazırlama kategorisindeki uygulamaların sosyal etkilerine ilişkin değerlendirilebilecek bir göstergedir.



Şekil 49. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Mezunlarının Mesleki Yeterliliklerine Yönelik İşveren Memnuniyet Oranı (%)

Kaynak. MEB, 2015c; MEB, 2016c; MEB, 2017c; MEB, 2018c; MEB, 2019c; MEB, 2020b.

Mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının mesleki yeterliliklerine yönelik işveren memnuniyet oranı 2015 yılında %65 iken sonraki yıllarda sürekli olarak %70'in üzerinde seyretmiştir.

Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde mesleki ve teknik eğitim temasındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisine ilişkin il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcıların görüşleri sunulmuştur.

Tablo 36

Mesleki Eğitime Erişim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Sonuç	Ara	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7.1.1	• Mesleki ve teknik eğitimin önemi ve erişim olanakları ile ilgili farkındalık • Yatay ve dikey geçiş imkânı • Organize Sanayi Bölgelerinde mesleki ve teknik okul sayısının artırılması • Özel politika gerektiren grupların erişimi • Sektörle Ar-Ge kapsamında iş birliği	Mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının gelişmesi		1	,9	12	11,1	34	31,5	44	40,7	17	15,7	3,59

Tablo-36'ya göre katılımcılar faaliyetlerin mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının gelişmesine büyük düzeyde etki ettiği görüşündedir. Bununla birlikte Demir (2017) 8. sınıf öğrencilerinin mesleki ve teknik eğitim algılarını incelediği araştırmasında öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim hakkında alt düzeyde bilgi sahibi olduğunu, öğrencilerin tercihlerinde mesleki ve teknik Anadolu liselerinin en alt sırada bulunduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin mesleki eğitim hakkında farkındalığı geliştikçe ve bu okulların tanıtımı etkili yapıldığında mesleki eğitimin daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir. Orhan (2018) mesleki ve teknik eğitime devam eden öğrencilere yönelik olumsuz çağrışımlar içeren etiketlemeler yapıldığını ve bu öğrencilerin ön yargılara maruz kaldığını ortaya koymuştur. Bu olumsuz algılar mesleki ve teknik eğitim imkânlarının geliştirilmesine yönelik uygulamaların etkisini sınırlandırarak öğrencilerin ve velilerin mesleki ve teknik eğitimi tercih etmesini olumsuz etkilemektedir.

Tablo 37

İstihdama Hazırlama Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7.2.1	• Öğretim programlarının esnek, yeterliliklere dayalı modüler yapıda hazırlanması • Yan dal, çift ana dal uygulamaları • Yabancı dil yetkinliklerinin geliştirilmesi • Buluş, patent, marka üretiminin teşviki	Öğretim programlarının ulusal ve uluslararası yeterlilikler ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun hale gelmesi	4	3,7	17	15,7	42	38,9	35	32,4	10	9,3	3,22
7.2.2	• Meslek beceri haritalarının çıkarılması • İş yeri beceri eğitimi ve staj uygulamalarının izlenmesi	Becerilere dayalı ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uygulanması	7	6,5	15	13,9	34	31,5	40	37,0	12	11,1	3,33
7.2.3	• Sektörle iş birliği protokolleri • Sektör projeksiyonları • Meslek kuruluşlarının destekleri • Özel sektör tarafından uygulamalı eğitim	Sektörle çok yönlü iş birliğinin gelişmesi	2	1,9	13	12,0	34	31,5	42	38,9	17	15,7	3,55
7.2.4	• Gerçek üretim ortamlarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi • Usta öğreticilerin- eğitici personelin eğitimi	Eğiticilerin mesleki becerilerinin gelişmesi	2	1,9	18	16,7	29	26,9	40	37,0	19	17,6	3,52
7.2.5	• Atölye ortamlarının iyileştirilmesi	Okulların fiziki olanaklarının gelişmesi	1	,9	9	8,3	27	25,0	52	48,1	19	17,6	3,73
7.2.6	• Sertifikaların uluslararası akreditasyonu • Kredi Transfer Sistemi	Önceki öğrenmelerin tanınması	6	5,6	11	10,2	35	32,4	37	34,3	19	17,6	3,48

Tablo-37 incelendiğinde, ilgili faaliyetlerin en büyük etkisinin okulların fiziki olanaklarının gelişmesi ara sonucunun gerçekleşmesine olduğu belirtilebilir. Katılımcıların %65,7'sinin görüşü atölye ortamlarının iyileştirilmesinin okulların fiziki olanaklarının gelişmesine büyük ya da çok büyük oranda etki ettiği yönündedir. Faaliyetlerin öğretim programlarının ulusal ve uluslararası yeterlilikler ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun hale gelmesi ile becerilere dayalı ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uygulanmasına etkisi orta düzeyde değerlendirilmiştir. Ekşioğlu ve Tanpınar (2014) modüler öğretim programın amaçları açık, anlaşılır ve davranışsal olarak ifade edilebilir şekilde ve öğrencileri mesleğe hazırlayıcı nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte programın içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamadığını, öğrenme sürecinin beklenen biçimde yürütülmesinin özellikle mevzuat kaynaklı sorunlar nedeniyle başırlamadığını ortaya koymuştur.

Tablo 38

Mesleki Rehberlik Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7.3.1	- Sektördeki gelişmelerin, ihtiyaçlarının takibi - Eğitim faaliyetleri	Öğretmen ve yöneticilerin mesleki rehberlik yeterliliklerinin gelişmesi	1	,9	13	12,0	44	40,7	41	38,0	9	8,3	3,41
7.3.2	- Kariyer gelişimi uygulamalarının tanıtımı - Sektörle işbirliği yapılarak mesleklerin yerinde tanıtılması - İlgi envanterleri ve yetenek testleri	Öğrencilerin ve ailelerin mesleki farkındalıklarının artması	2	1,9	13	12,0	37	34,3	41	38,0	15	13,9	3,50

Katılımcılar ilgili faaliyetlerin mesleki rehberlik kategorisindeki ara sonuçlara etkisini orta düzeye yakın olmakla birlikte büyük düzeyde değerlendirmiştir.

Tablo 39

Yönetim ve Örgütlenme Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7.4.1	• Kurullarının etkin ve verimli çalışmaları • Yeni okul yönetim modeli • Kalite güvence sistemi • MTE Uzmanları Çalışma Grubu	Yönetimde katılımcılığın geliştirilmesi	5	4,6	15	13,9	44	40,7	31	28,7	13	12,0	3,30
7.4.2	• Okul türlerinin azaltılması	Program türüne dayalı yapıya geçilmesi	5	4,6	18	16,7	46	42,6	31	28,7	8	7,4	3,18

Katılımcılara göre mesleki ve teknik eğitim temasında yönetim ve örgütlenme kategorisindeki faaliyetler planlanan ara sonuçların gerçekleşmesine orta düzeyde etki etmiştir. Katılımcıların yaklaşık %60'ının görüşü bu yöndedir.

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

Mesleki eğitime erişim kategorisinde nicel araştırma bulgularının nitel veriler ve performans göstergesi bulguları ile uyumlu olmadığı belirtilebilir. Nicel araştırma bulguları faaliyetlerin mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının gelişmesine büyük düzeyde etki ettiği yönünde iken gerçekleştirilen görüşmelerde mesleki eğitime erişim kapsamında beklenen sosyal etkilerin, iş birliği protokolleri ile açılan okullar haricinde, istenilen düzeyde gözlenmediği belirtilmiştir. Örgün eğitime erişim temasındaki sonuç ve etki göstergelerinde değinildiği üzere, ortaöğretim içerisinde mesleki ve teknik ortaöğretimin payı 2014-2019 döneminde azalması nitel bulguları destekler niteliktedir.

İstihdama hazırlama kategorisindeki nitel ve nicel bulguların benzerlik ve farklılık gösterdiği durumlar bulunmaktadır. Nicel araştırma bulguları faaliyetlerin öğretim programlarının ulusal ve uluslararası yeterlilikler ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun hale gelmesine orta düzeyde etki ettiği yönündedir. Ancak gerçekleştirilen görüşmelerde yan dal, çift ana dal uygulamalarının planlandığından farklı biçimde hayata geçirilmekle birlikte öğretim programlarının ulusal ve uluslararası yeterlilikler ve işgücü

piyasaının ihtiyaçlarına uygun hale gelmesinin zorunluluk olduğu, bir meslek standardı ve yeterlilik çıktığında, bunun bir yıl içerisinde programlara yansıtılmasının gerektiği ve uygulamanın bu şekilde yrtldği belirtilmiştir. Nicel Araştırma Bulgularına göre sektörle çok yönlü iş birliğini büyük oranda gerçekleşmesi bulgusu nitel verileri desteklemez. Nitel veriler nicel araştırma bulgularını açıklamaktadır. Buna göre sektörle geliştirilen iş birliği sayesinde öğrencilerin istihdam edilme garantisinin ve sektörle iş birliği içerisinde açılan okullara talebin arttığını, okulların fiziki olanakları eskisine oranla iyileşmiştir. Nicel araştırma bulgularına göre mesleki eğitim temasında en büyük etkinin okulların fiziki olanaklarının gelişmesinde görülmesi de nitel verilerle uyumludur. Bu durumun, araştırmaya konu olan 10 tema içerisinde, nicel araştırma bulgularına göre en büyük etkinin eğitim ortamları temasındaki ara sonuçların gerçekleşmesinde görülmesiyle de uyumlu olduğu söylenebilir.

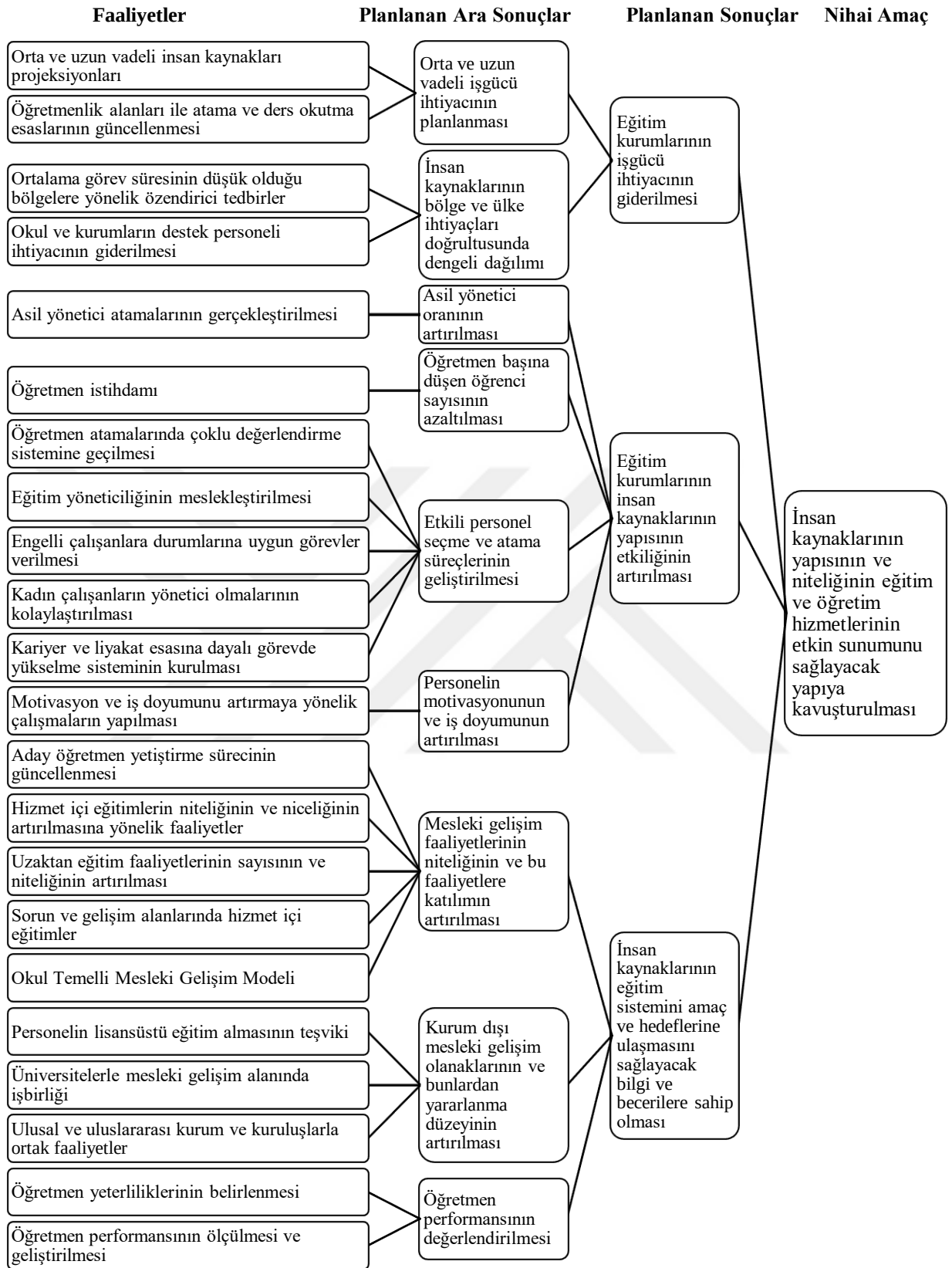
Yönetim ve örgütlenme temasında yeni okul yönetim modelinin kurularak yönetimde katılımcılığın gelişmesine yönelik nitel ve nicel araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Ancak okul türlerinin azaltılmasıyla program türüne dayalı yapıya geçilmiş olmasına karşın nicel araştırma bulgularına göre bu etkinin orta düzeyde olması uyumsuz bir durumu ortaya koymaktadır. Nitel verilerde ortaya konan okul türünden program türüne geçişteki geçici bazı uyum sorunlarının il MEM personelinin görüşlerini etkilemesi muhtemeldir.

Tema 8: İnsan Kaynakları

İnsan kaynakları temasının nitel ve nicel araştırma bulgularının sunulmasından sonra bulgular karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Nitel Araştırma Bulguları

Temanın kategorileri insan kaynaklarının planlaması, insan kaynaklarının yönetimi ve mesleki gelişim olarak belirlenmiştir. Faaliyet, strateji ve hedeflerin tematik analizi ile oluşturulan değişim teorisi şekil-50’de sunulmuştur.

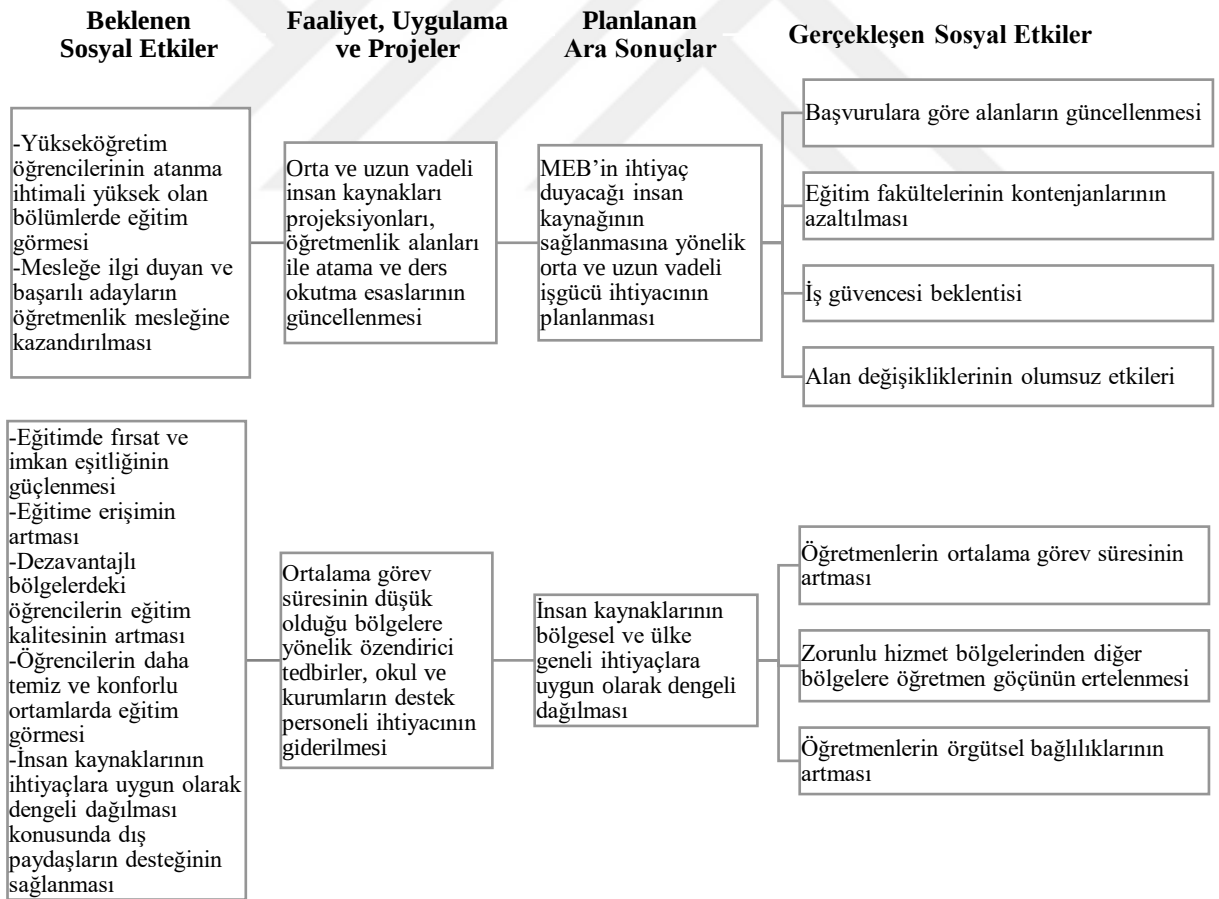


Şekil 50. İnsan Kaynakları Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Şekil-50'ye göre insan kaynakları temasının nihai amacı insan kaynaklarının yapısının ve niteliğinin eğitim ve öğretim hizmetlerinin etkin sunumunu sağlayacak yapıya kavuşturulmasıdır. İnsan kaynaklarının planlaması kategorisinde eğitim kurumlarının işgücü ihtiyacının giderilmesi, insan kaynaklarının yönetimi kategorisinde eğitim kurumlarının insan kaynaklarının yapısının etkiliğinin artırılması, mesleki gelişim kategorisinde ise insan kaynaklarının eğitim sistemini amaç ve hedeflerine ulaşmasını sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olması sonucuna ulaşılması beklenmektedir. İnsan kaynakları temasında beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman görüşleri değişim teorisindeki sonuçlar bazında sunulmuştur.

İnsan Kaynaklarının Planlaması. İnsan kaynaklarının planlaması kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşlerinin içerik analizi Şekil-51'de sunulmuştur.



Şekil 51. İnsan Kaynaklarının Planlanması Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Şekil-51'e göre insan kaynaklarının planlaması kategorisinde dezavantajlı bölgelerde öğretmen istihdamını ve görev süresini artırmaya yönelik uygulamaların öne çıktığı söylenebilir. 2010-2014 SP'de orta ve uzun vadeli insan kaynakları projeksiyonları ile insan kaynaklarının ülke genelinde dengeli dağılımına yönelik stratejiler yer alırken, 2015-2019 SP'de bölgeler arası öğretmen dağılımını ülke genelinde dengeli hale getirmek için ortalama görev süresinin düşük olduğu bölgelere yönelik özendirici tedbirlerin alınacağı belirtilmiştir.

Ara sonuç 8.1.1. Orta ve Uzun Vadeli İşgücü İhtiyacının Planlanması. Orta ve uzun vadeli işgücü ihtiyacının planlanmasının beklenen temel sosyal etkisi bir uzmana (İK-1) yükseköğretim öğrencilerinin atanma ihtimali yüksek olan bölümlerde eğitim görmesidir.

Beklenen sosyal etki üniversitelerin alan kontenjanlarını MEB'in ihtiyaçlarına göre ayarlamasıydı. İnsanların atanamayacakları bölümlerde 4-5 yıllarını geçirmeleri istenmiyordu. (İK-1)

Katılımcılar öğretmenlik alanları ile atama ve ders okutma esaslarının talepler doğrultusunda TTKB 9 sayılı Kararı ile dönem dönem güncellendiğini belirtmişlerdir. İK-1 bu durumu ve etkisini aşağıdaki gibi açıklamıştır. Orta ve uzun vadeli insan kaynakları projeksiyonu ile öğretmen atamalarına ilişkin yıllara göre bir projeksiyonun yapılmasının beklendiğini, bazı girişimler olmakla birlikte uygulamanın tamamıyla gerçekleştirilemediği belirtilebilir. Bir uzman (İK-2) bunun sebebinin 1980 sonrasında küresel ekonomik sistemdeki neoliberal dönüşümün Türkiye'ye yansımaları olduğu görüşündedir.

İnsan kaynağı anlamında 80 sonrasında Türkiye'de planlama yapmak mantıklı değil, çünkü serbest piyasa şartları mevcut adaylardan en iyisinin seçilmesini gerektiriyor. Planlama yerine bir havuz olsun biz oradan ihtiyacımız kadar olanını seçelim anlayışının baskın olduğu söylenebilir. Bu konuda MEB'in yapacağı çok bir şey olacağını düşünmüyorum. (İK-2)

Bir uzman (İK-1) kurumsal kültürün planlanan uygulamayı sınırlandırmasının söz konusu olduğu görüşündedir. İK-1 ayrıca uygulama sürecinde önceliklerin değişmesinin de söz konusu olduğunu belirtmiştir. İK-2 ise ayrıca öğretmen atamalarına ilişkin yıllara göre bir projeksiyonun MEB'in görev alanının bir miktar dışında olmasının da uygulamanın hayat geçirilememesinin sebeplerinden olduğunu ifade etmiştir.

Üniversitelerde öğretmenlik branşları bazında yetişmiş bir akademik kadro var. MEB ne kadar projeksiyon yaparsa yapsın oradaki giriş engelleyemezsiniz, girişi engellemek de doğru değil, sonuçta akademik altyapı mevcut. (İK-2)

Bağılantılı olarak diğer bir uzman (İK-3) ise eğitim fakültelerinin kontenjanlarında YÖK tarafından azaltmaya gidildiğini ve uzun vadede atanmayı bekleyen eğitim fakültesi mezunu sayısının azalabileceğini belirtmiştir.

Uzun vadede atanmayı bekleyen eğitim fakültesi mezunu sayısının eskisi kadar çok olmaması beklenmektedir. Ayrıca kontenjanların azalması, mesleğe ilgi duyan ve başarılı adayların öğretmenlik mesleğine kazandırılmasına da imkan tanıyabilir. (İK-3)

Orta ve uzun vadeli işgücü ihtiyacının planlanmasına yönelik yürütülen öğretmenlik alanları ile atama ve ders okutma esaslarının güncellenmesi konusunda bir uzmanın (İK-1) alan değişikliklerinin olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Hareket imkanı olmayan alanlardaki öğretmenler hareket imkanı olan alanlara aktarılmaya çalışılıyor. Bunun etkisi ne oluyor? Aslında iş barışını bozabiliyor. Kişi 20 yıldır sınıf öğretmeni, 20. yılın sonunda alan değiştiriyor. Yeni alanında ne kadar başarılı olacağı tartışılır, ayrıca gittikten sonra yeniden eski alanına dönmeye çalışabiliyor. (İK-1)

Diğer bir uzman (İK-2) ise kamuoyunda iş güvencesi beklentisinin hala devam ettiğini ifade etmiştir.

Kamuoyunda hep bir huzursuzluk yaratıyor, insanlar bir iş garantisi istedikleri için. (İK-2)

Ara sonuç 8.1.2. İnsan Kaynaklarının Bölge ve Ülke İhtiyaçları Doğrultusunda Dengeli Dağılımı. Katılımcılara göre ara sonuç 8.1.2’de beklenen temel sosyal etki eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin güçlenmesidir. Bunu sağlamaya yönelik İK-1 dezavantajlı bölgeler öncelikli olmak üzere eğitime erişimin ve eğitim kalitesinin artmasının beklendiğini belirtmiştir. İK-2’ye göre okul ve kurumların destek personeli ihtiyacının giderilmesiyle öğrencilerin daha temiz ve konforlu ortamlarda eğitim görmesi sağlanmaya çalışılmıştır. İK-2 ayrıca farklı bir bakış açısıyla insan kaynaklarının ihtiyaçlara uygun olarak dengeli dağılması konusunda dış paydaşların desteğinin sağlanmasının da beklenmiş olabileceği görüşündedir.

MEB dışındaki kurumların da önemli katkısını gerektiren bu tip hedefler ülke yönetiminin ve kamuoyunun desteğini ve iş birliğini sağlamak için strateji belgelerine konulmuş olabilir. (İK-2)

Katılımcılar ortalama görev süresinin düşük olduğu bölgelere yönelik özendirici tedbirler yerine politika değişikliğine gidilerek 2016 yılında sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının benimsendiğini belirtmişlerdir. Özendirici tedbirlerin uygulamaya alınamamasının başlıca gerekçesi olarak ise ekonomik gerekçeler ve önceliklerin değişmesi gösterilmiştir.

Özendirici tedbir olarak ek ücret ödemesi tartışılıyor ama ekonomik gerekçelerden ve diğer önceliklerden ötürü olmadı. (İK-2)

Burada özendirici tedbirler yerine sözleşmeli öğretmenlik uygulaması benimsendi. Önce 4+2 yıl, sonra 3+1 yıl daha uygun görülerek olarak bu bölgelerde öğretmenlerin zorunlu olarak görev yapması uygulaması başlatıldı. (İK-1)

Destek personel ihtiyacının giderilmesi konusunda ilerleme sağlanmakla birlikte benzer biçimde ekonomik gerekçelerden ötürü ihtiyaçların devam ettiği söylenebilir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Destek personeli ihtiyacının giderilmesi konusunda net bilgin yok ama bu konuda hala ihtiyaçlar olduğunu biliyorum. İŞKUR'dan geçici süreyle işçiler alınıyor, onlarla ihtiyaçlar giderilmeye çalışılıyor. (İK-1)

Destek personeli ihtiyacına kalıcı çözüm için ekonomik olarak güçlü bir yapı gerekiyor. Ciddi personel maliyetleri var. (İK-2)

Katılımcılara göre yürütülen çalışmaların başlıca sosyal etkisi ortalama görev süresinin artmasıdır. İnsan kaynaklarının bölgesel ihtiyaçlara uygun ve dengeli dağıtımına yönelik çabalar sonuç vermeye başlamıştır. Ancak bazı illerde iyileşmeye açık alanların bulunduğu söylenebilir. Bu kapsamdaki görüşler aşağıda sunulmuştur.

Planlanan ara sonuçlara öğretmenlerin ortalama görev süresinin artması anlamında bir nebze ulaştık, öğretmenlerin daha uzun süre görev yapmalarını zorunlu da olsa sağladık. İnsan kaynaklarının bölgesel ihtiyaçlara uygun ve dengeli dağıtımı sonucu istenilen düzeyde gerçekleşmedi. Türkiye ortalamasında iyi duruma geldik ama iller bazında dengesizlikler var. (İK-1)

A ilinde öğretmen başına 20 öğrenci düşerken B ilinde bu sayı 40'a çıkabiliyor. Bunun sebebi de, 2016'da sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına geçilmiş olmakla birlikte 2016 öncesinde atanmış yaklaşık 800.000 öğretmenin bulunması. Çok uzun süre sözleşmeli öğretmenliğin devam etmesiyle istenilen sonuca daha üst düzeyde ulaşılabilir. (İK-1)

İK-1'e göre sözleşmeli öğretmenlerin ortalama görev sürelerinin uzamasının aşağıda belirttiği etkileri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artması olarak değerlendirilebilir.

Buralardaki öğretmenler için 4 yıl kalıcı olma durumu kesinleşti. Öğretmenler bunu bilerek görev yerlerine hazırlanarak gidiyorlar, bir aidiyet de hissediyorlar, "yapmam gerekenleri görevde bulunduğum sürede yapmalıyım, yarım bırakmamalıyım" düşüncesiyle görev yapıyorlar. (İK-1)

İK-2 sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile zorunlu hizmet bölgelerinden diğer bölgelere öğretmen göçü ertelendiğini, bu sebeple sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının uzun vadede kalıcı bir çözüm getiremeyeceği görüşündedir.

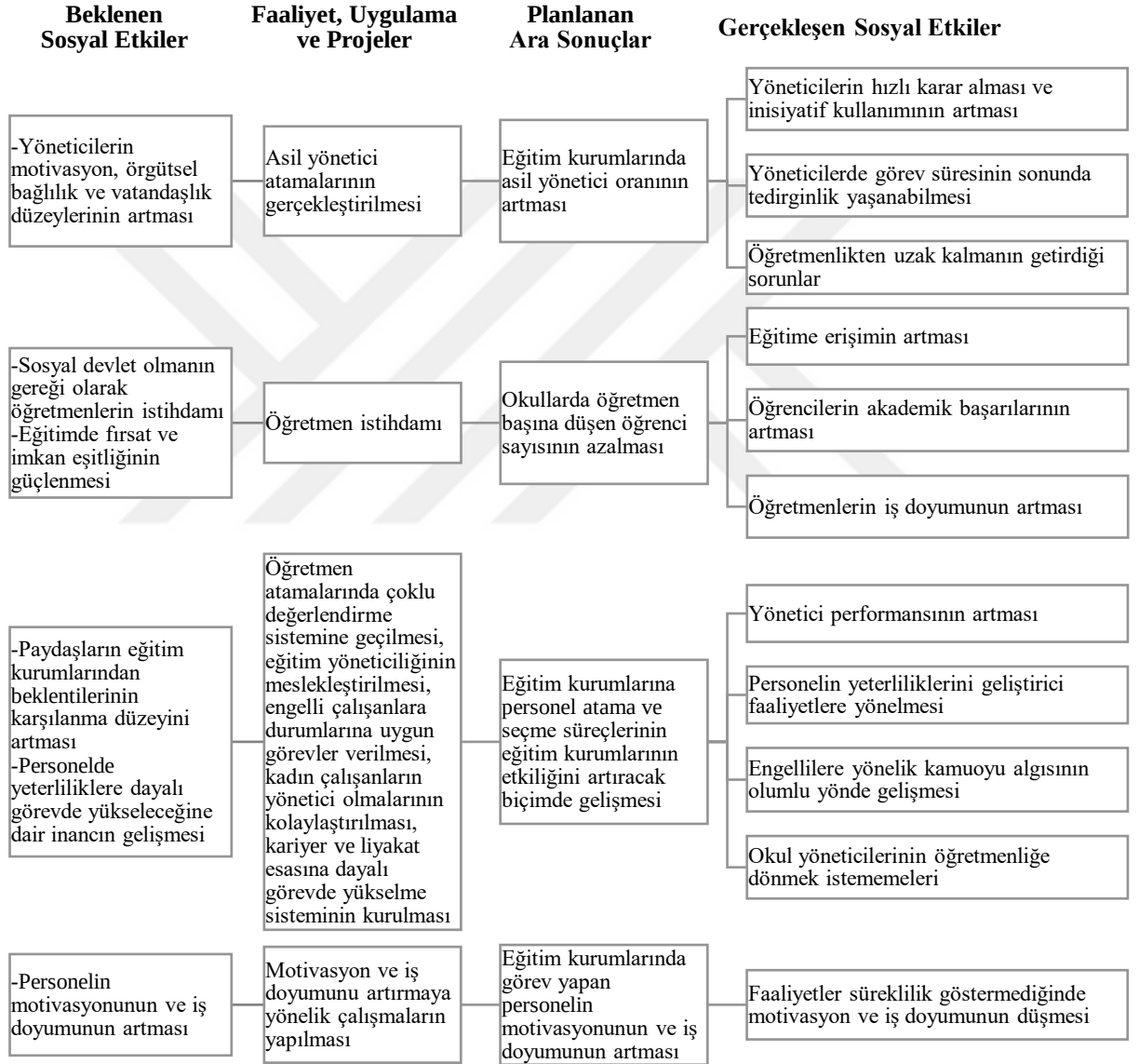
Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile zorunlu hizmet bölgelerinden diğer bölgelere öğretmen göçü ertelendi. Emeklilik, tayin gibi sebeplerle boşalan kadrolara zorunlu hizmet bölgelerine ilk atanan öğretmenlerin tayin isteyeceğini düşünüyorum. Bu sebeple kalıcı bir çözüm olabileceğini düşünmüyorum. Kalıcı çözüm örneğin Almanya gibi her bölgenin nüfusunun sabitlendiği bir ortamda olabilir. (İK-2)

Katılımcılar öğretmenlerin bazı bölgelerde uzun süre görev yapmak istememelerinin temelinde ekonomik kaygılardan ziyade bölgenin temel ve sosyokültürel imkanlarının ve ülke içi göçün olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Öğretmenlerin bazı bölgelerde neden kalmak istemediğini araştırdığımızda maddi kaygıların arka sıralarda olduğunu, bölgenin sosyal imkanlarının daha öncelikli neden olduğunu söyleyebiliriz. Barınma imkanları gibi temel düzeyde ihtiyaçlar vardı. (İK-1)

MEB bunu hedef olarak yazsa da tek başına çözemez. Türkiye'nin bir problemi, sosyal bir hareketlilik var, bazı şehirlerimiz çok kalabalık ve göç alıyor. (İK-2)

İnsan Kaynaklarının Yönetimi. Bu kategoride beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin uzman ve yöneticilerin görüşleri Şekil-52'de sunulmuştur.



Şekil 52. İnsan Kaynaklarının Yönetimi Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

İnsan kaynaklarının yönetimi kategorisinde asil yönetici oranının artırılması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması iki stratejik planda da yer almış

uygulamalardır. Öğretmen atamalarında çoklu değerlendirme sistemine geçilmesi ve eğitim yöneticiliğinin meslekleştirilmesi yönelik stratejiler ise 2015-2019 SP’de bulunmaktadır. Öğretmen atamalarında çoklu değerlendirme sistemine geçilmesi ise aday öğretmen yetiştirme sürecinin güncellenmesi ve mesleki gelişim ile birlikte ele alınmıştır.

Ara sonuç 8.2.1. Asil Yönetici Oranının Artırılması. Eğitim kurumlarında asil yönetici oranının artmasıyla yöneticilerin motivasyon, örgütsel bağlılık ve vatandaşlık düzeylerinin artmasının beklendiği belirtilebilir. Bir uzmanın (İK-1) görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Yöneticiler bakımından işleri sahiplenip kadro güvencesi alıp daha güvenle yöneticilik yapmaları beklendi. Asil yönetici oranını artırarak yöneticileri güçlendirmek istedik. Yönetici kadrolu olursa kendini daha rahat hissediyor diye düşünüldü. (İK-1)

Asil yönetici yerine vekaleten yönetici olduğunda “yarın gideceğim ben” diyor kişi. Risk almıyor, kadrosu gelene kadar kendisini güvende hissetmiyor. (İK-1)

İK-1 uygulamanın planlandığı biçimde yürütüldüğünü ve stratejik planlardaki tedbirler doğrultusunda asil yönetici oranının arttığını düşünmektedir. İlgili veriler bu görüşü desteklemektedir. 2014 yılında merkez birimlerde %52,3 olan asil yönetici sayısının toplam yönetici sayısına oranı 2018 yılında %87,10’a, taşra birimlerinde ise %70,4’ten %91’e çıkmıştır (MEB, 2019c). Katılımcılar asil yönetici oranının artmasıyla beklenen etkilerin gözlemlendiği, yöneticilerin daha hızlı karar aldığı ve inisiyatif kullanımının arttığı görüşündedir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Gözlem olarak söyleyebileceğim asil yöneticilerin sorumluluk almaya daha istekli olduğu. Aynı kurumda 20-30 yıl görev yapılması da körleşmeye yol açabiliyor, aynı bakış açısı devam ediyor, yeniliğe kapanma oluyor. Aşırı güç sahibi olduğunu hissediyor. (İK-1)

MEB merkez teşkilatı için söyleyecek olursak kararlar daha hızlı alınmaya başladı. Birçok konuda üst yöneticiye danışmak yerine inisiyatif kullanımı arttı. (İK-2)

Okul yöneticileri dört yıllığına görevlendirilmekte olup aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici olarak görev yapılamamaktadır (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018). Bir uzman ise (İK-1) belirtilen olumlu etkilerin yanında yöneticilerin görevlendirme süresi sona erdiğinde öğretmenlikten uzak kalmanın getirdiği sorunların gözlenebildiği belirtilmiştir.

Görevlendirmede de şöyle bir durum var. Sen kişiyi 8 yıl sınıftan uzak tutuyorsun, sonra derse gir diyorsun. Burada hem öğrenciye dezavantaj hem de öğretmenin kendisine dezavantaj. İş doyumu, motivasyon bunların hepsi olumsuz etkilenecek, kendini yetersiz hissetmeye başlayacak. Ayrıca yöneticilikten tekrar yönetilen konuma düştüğü için ister istemez kırgınlıklar oluyor. (İK-1)

Görevlendirmede 4+4 en fazla 8 yıl görev yapılabilir, süre uzun gibi gözükse de kişi bu sürenin sonunda ne olacağına ilişkin tedirginlik yaşayabiliyor, gerektiğinde öğretmenliğe dönmesini istiyoruz. (İK-1)

Ara sonuç 7.2.2. Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısının Azaltılması.

Öğretmen istihdamı ile okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalması ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin güçlenmesi hedeflenmektedir. Bir uzman (İK-1) ise öğretmen istihdamının sosyal devlet olmanın bir gereği olduğu görüşündedir.

Sosyal devlet olmanın gereği olarak devletin vatandaşlarına istihdam sağlaması gerekiyor. Bu oran ne kadar artarsa karşılığında sosyal devlet o kadar güçlenir. (İK-1)

Diğer bir uzman (İK-3) ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşmesi ile öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde uzun dönemde artış gerçekleşmesinin mümkün olabileceği görüşündedir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşmesi neticesinde, öğretmenlerin öğrencilerine ayırabilecekleri zaman ve ilgi artacağından dolayı öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde uzun dönemde artış gerçekleşmesini beklemek yanlış olmayacaktır. (İK-3)

Katılımcılar ülke genelinde bu sonuca ulaşıldığını ancak bölgeler bazında farklılıklar olduğu görüşündedir. Nitekim öğretmen başına düşen öğrenci sayısının değişimi (2009-2020) de benzer doğrultudadır. İK-1 merkezden uzak ilçelerin sosyokültürel imkanlarının bölgesel farklılıklarda belirleyici unsurlardan biri olduğu görüşündedir.

Bunun sebepleri arasında sosyal hayat öne çıkıyor. Kendi çocuğu olan bir öğretmeni düşünelim, çocuğunun daha iyi okullarda okumasını istiyor. Merkezden uzak ilçelerde bu imkanlar yeterince bulunamayabiliyor. Bu sebeplerle bazı illerde il genelinde norm fazlası olduğu halde ilçelerde öğretmen ihtiyacı olabiliyor. (İK-1)

İK-3 öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasıyla öğretmenlerin iş doyumunun ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının artabileceğini düşünmektedir.

Öğretmen açısından ise işe karşı duyulan memnuniyet ve tatmin hissini artırabilir. Ayrıca daha az öğrenci ile artacak olan öğrenci-öğretmen etkileşimi neticesinde öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelimleri artış gösterebilir. (İK-3)

Ara sonuç 8.2.3. Etkili Personel Seçme ve Atama Süreçlerinin Geliştirilmesi.

Ara sonuç 8.2.3 kapsamında planlanan faaliyetlerin hizmet sunulan paydaşlar açısından beklenen sosyal etkisi paydaşların eğitim kurumlarından beklentilerinin karşılanma düzeyinin artmasıdır. Hizmet sunan paydaşlar açısından beklenen sosyal etki ise yeterliliklere dayalı görevde yükseleceğine dair inancın gelişmesi ve yeterlilikleri geliştirici faaliyetlere yönelmesidir.

Paydaşlarda bakış açısının değişmesi, daha fazla güven oluşması beklendi. Çoğulcu ve eşitlikçi bir yapı ve insanların şunu demesi beklendi “Benim kim ve ne olduğuma bakmadan ben istihdam edilebilirim ve yeterlilikleri sağladıktan sonra da yükselebilirim. (İK-1)

Liyakat esasına dayalı görevde yükselme ile yöneticilik kademesinin cazibesinin artması, personeli liyakat sahibi olmaya yönelik aktivitelere yönlendirebilir. (İK-3)

Böylelikle süreç sonunda kurumların etkinliği personel liyakati ile orantılı olarak artabilir. (İK-3)

Okul yöneticiliğine ilk kez görevlendirme yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre gerçekleştirilmektedir. Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilmektedir. Aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici olarak görev yapılamamaktadır. Bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda dört yıl görev yapan yöneticilerden aynı ya da farklı eğitim kurumlarına, bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda sekiz yıllık görev süresini dolduran yöneticilerden ise farklı eğitim kurumlarına aynı unvanlarla yeniden görevlendirilmek isteyenler değerlendirilmektedir (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018). Bir uzman (İK-3) mevcut mevzuat ile sürecin rekabete dayalı sınavlar ile yürütüldüğünü belirtmiştir. Ancak önceki ara sonuçta da değinildiği gibi yöneticilerin öğretmenliğe dönmek istememeleri bu uygulamanın önemli bir etkisi olarak görülebilir.

Eğitim yöneticiliğinin meslekleştirilmesi konusunda şu var, okul yöneticileri öğretmenliğe dönmek istemiyor. Makama çıktığını, daha iyi bir göreve çıktığını düşünüyor, öğretmenliği de alt bir görev olarak düşünebiliyor. Öncelikle bu bakış açısının değişmesi gerekiyor. Ne öğretmenlik alt görev ne de yöneticilik üst görev. (İK-2)

Katılımcılar bir yöneticinin aynı okulda uzun süre görev yapmasının eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesinden beklenen etkileri sağlamayabileceği görüşündedir.

Ancak aynı okulda çok uzun süre görev yapmış yöneticilerin de olumsuz etkisi oluyor, körleşme oluyor, her şey rutinleşiyor. Yönetici üstüne koymayabiliyor, orada kalıcı olduğunu düşünebiliyor. Yöneticilik kadro olarak verilebilir ancak bunun denetimini sağlamanız gerekir. Başta hedefler konulup bu hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı araştırılmalı. Yıl şartına bağlamak doğru değil, herkesin performansını ortaya koyma süresi farklı olabilir. (İK-1)

Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi konusunda, bir okul müdürüne “bu okul senin 20 yıl sonra görüşürüz” denildiğinde istenmeyen durumlar oluşabilir, keyfi uygulamalara yol açabilir. Bu uygulamaları engellemek zor olur. Yaklaşık 90 bin okul yöneticisi var. Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi mantıklı mı? Değerlendirilmesi gerekir. (İK-2)

Engelli çalışan istihdamı süreklilik arz eden bir durum olup katılımcılara göre engel türüne yeterince dikkat edilmediğinde bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Ancak bunlar uygulamada giderilmeye çalışılmaktadır. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Engel türüne yeterince dikkat edilmediği zaman da sorun olabiliyor. Daha sonra uygulamada bunun önüne geçilmeye çalışılıyor. (İK-1)

MEB çok büyük bir kurum. Sıkıntı burada engelliler destek personeli olarak işe başlıyorlar ancak onlara uygun görevler verilemeyebiliyor. Uygun işte çalışmadıklarında kuruma zarar verebiliyor. (İK-2)

Katılımcılara göre engelli bireylerin MEB’de istihdamının engellilere yönelik kamuoyu algısının olumlu yönde gelişmesine katkısı olmuştur.

Kamuoyunda olumlu bir etki var, hizmetli olarak göreve başlayıp öğretmen ve okul yöneticisi olanlar var. (İK-1)

Toplumda engelli insanlar da olduğu bilinciyle bir farkındalık oluşuyor. (İK-2)

Ara sonuç 8.2.4. Personelin Motivasyonunun ve İş Doyumunun Artırılması. İK-

1 ve İK-2 personelin motivasyon ve iş doyumunun artırılmasına yönelik planlamalardan önce planlanan uygulamadan beklentilerin net olmadığı görüşündedirler.

Referans noktası belli değildi, belki de dünya ortalamasından daha iyi durumdaydık. (İK-1)

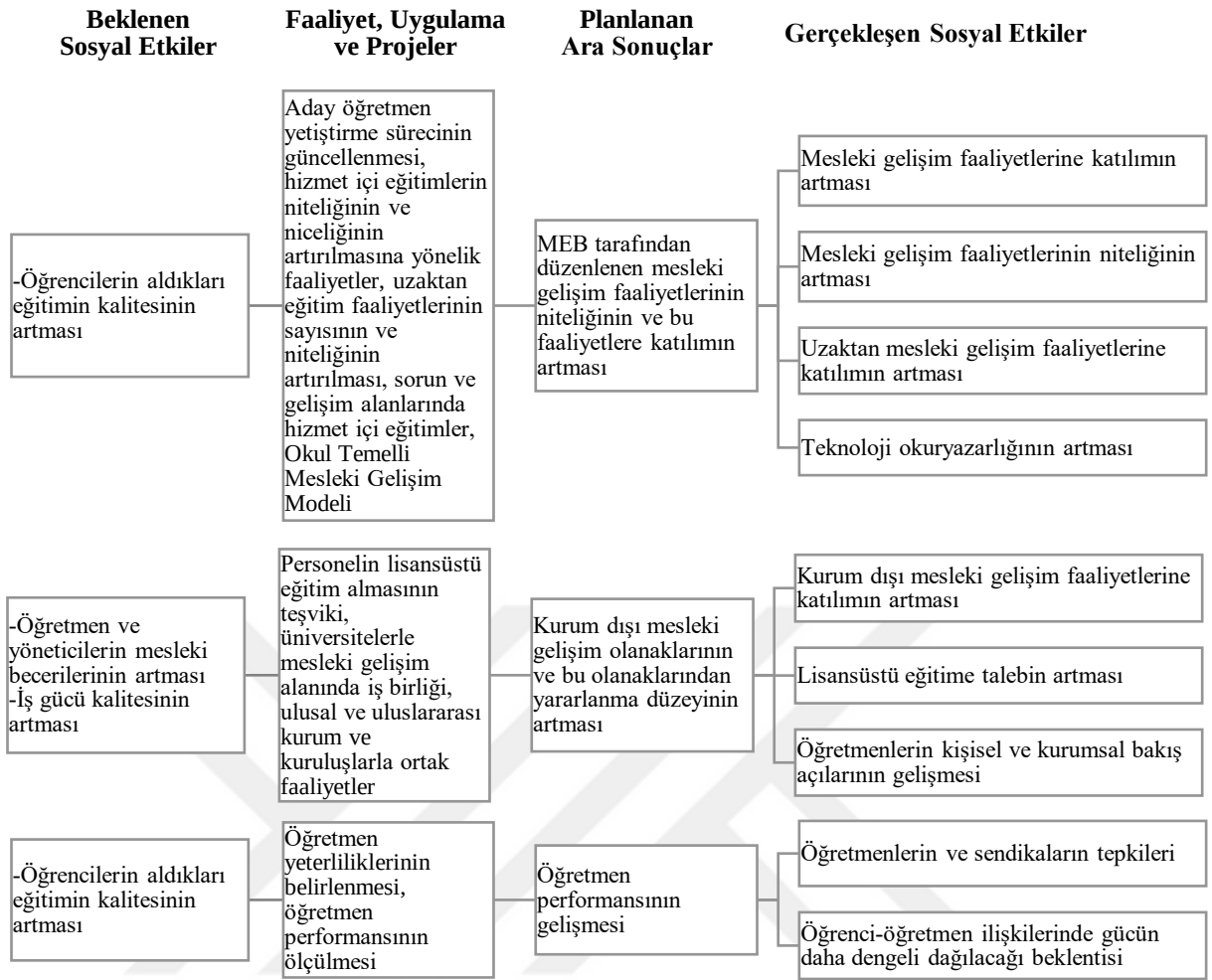
Bu uygulamalar planlanmadan önce motivasyon ve iş doyumunu düzeylerinin ölçülmesi gerekirdi. Motivasyonun ve iş doyumunun istenilen düzeyde olmadığı varsayımı doğru olmayabilirdi, belki de yüksekti. Burda üzerinde durulması gereken durum her personelin motivasyon ve iş doyumuna ilişkin süreçlerden farklı şekilde etkilenmesi. (İK-2)

İK-3 ise bu konuda OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey [Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi]) araştırmasına dikkat çekmiştir. TALIS raporunda öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin çeşitli sorulara verdikleri yanıtlar neticesinde hesaplanan oranlar mevcuttur. Buna göre öğretmenlerin öğretmen olmanın avantajlarının dezavantajlarına göre belirgin şekilde ağır bastığını düşündükleri görülmektedir. Ancak “Mümkün olsaydı başka bir okula geçmek isterdim” diyen öğretmenlerin oranı Türkiye’de (%36,91) OECD ortalamasının (%22,67) üzerindedir. Benzer şekilde “Başka bir meslek seçseydim daha mı iyi olurdu merak ediyorum.” diyen öğretmenlerin oranı Türkiye’de (%47,92) OECD ortalamasının (%32,96) oldukça üzerindedir (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı, 2020). Bu verilere dayanarak memnuniyet oranlarının çok yüksek olmadığı söylenebilir. Katılımcılar ise çalışanların motivasyon ve iş doyumunun artmasında mesleki gelişim etkinliklerinin önemine dikkat çekmiştir. Ancak bu etkinliklere katılımı düzensizlik olması durumunda personelin motivasyonunun olumsuz etkilendiği ifade edilmiştir.

Örneğin seminerlere gidenler ertesi yıl gitmediklerinde ya da istedikleri seminerlere gidemeklerinde beklenti gerçekleşmediği için motivasyon olumsuz etkilendi. (İK-1)

Seminerlere gidenler ertesi yıl gitmediklerinde ya da istedikleri seminerlere gidemeklerinde beklenti gerçekleşmediği için motivasyon olumsuz etkilendi. (İK-2)

Mesleki Gelişim. Mesleki gelişim kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcıların görüşleri Şekil-53’te sunulmuştur. Mesleki gelişim kategorisinde hizmet içi eğitimlerin niteliğinin ve niceliğinin artırılması kapsamındaki uygulama, proje veya faaliyetlere tabloda yer alan tüm strateji belgelerinde değinildiği anlaşılmaktadır. Öyle ki 2010-2014 SP’de bu kapsam, stratejik hedef düzeyinde ele alınmıştır. Personelin lisansüstü eğitim almasının teşvik edilmesi ile üniversitelerle mesleki gelişim alanında iş birliği yapılması da MEB stratejik planlarında ortak olarak yer almıştır. 2015-2019 SP’de bu durum motivasyon ve iş doyumunu ile birlikte ele alınmıştır.



Şekil 53. Mesleki Gelişim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 8.3.1. MEB Tarafından Düzenlenen Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Niteliğinin ve Bu Faaliyetlere Katılımın Artması. Mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğinin ve bu faaliyetlere katılımın artmasının beklenen nihai etkisinin öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesinin artması olduğu söylenebilir. Katılımcılar ilgili faaliyetlerden aday öğretmen yetiştirme sürecinin güncellendiğini ancak öğretmen ihtiyacının hızlı biçimde giderilmesi ihtiyacı, sözleşmeli öğretmenlik ve öğretmen atama dönemlerinin zaman zaman yetiştirme sürecine uygun olmaması gibi sebeplerle uygulamanın süreklilik gösteremediğini belirtmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Aday öğretmenlik sürecinin güncellenmesi uygulaması bir dönem yürütüldü. Öğretmen atandıktan sonra seçtiği bir ilde 6 ay deneyimli bir öğretmenin yanında mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerde bulunuyordu. Bir değişiklik yapıldı, öğretmenler görece mutlu oldular. Ancak bu devam etmedi. (İK-1)

Öğretmenler Şubat ayında atandığında bazı bölgelerde öğretmen ihtiyacı giderilemiyordu, bir an önce öğretmen ihtiyacını gidermek, çocukların eğitim hakkından mahrum kalmaması için eski süreç devam etti. (İK-2)

2018 TALIS bulgularına göre Türkiye’de öğretmenlerin %75,8’i mesleğe başladıkları okulda mesleğe uyum etkinliklerine katıldıklarını bildirmiştir. Bu oran OECD ortalamasından (%58,1) yüksektir. Ancak, mentorluk programı ile gelişimi desteklenen yeni öğretmenlerin oranı daha düşüktür. Meslekte yeni öğretmenlerin %15’i daha deneyimli bir öğretmen tarafından kendisine mentorluk yapıldığını belirtmiştir (TEDMEM, 2019). Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin ve niceliğinin artırılmasına yönelik faaliyetlerin ise maliyeti, 2019’dan sonraki pandemi koşulları ve öğretmen yetiştirme politikalarının öncelik kazanması gibi sebeplerle sınırlı kaldığı görüşü hakimdir.

Hizmet içi eğitimlerin niteliği, niceliği konusunda 2019’dan beri tasarruf tedbirleri, sonradan da pandemi nedeniyle oldukça sınırlı kaldı. (İK-1)

Son yıllarda ağırlık öğretmen yetiştirme sürecine kaydı. Öğretmen Strateji Belgesi hazırlanmıştı, belgede akademilerin kurulmasından söz ediliyordu. Bu belgeler Yüksek Planlama Kurulu kararı ile onaylandı, ancak 2018’de 2023 Eğitim Vizyonu yayınlanınca yeni bir politika belgesi ortaya çıktı. Eski politika belgesi gündemden düştü, bu belgenin hazırlanması için belki çok uzun süre hazırlık yapılmıştı. (İK-2)

Bununla birlikte katılımcılar uzaktan eğitim faaliyetlerinin sayısının artırılmasıyla sorun ve gelişim alanlarındaki hizmet içi eğitimlere katılımın oldukça yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım ve nitelik arttı. Dünya geliyor, eskiden yüz yüze yapılan eğitim şimdi online yapılıyor. Eğitici de internete yazıyor, bilgisini detaylandırabiliyor. Bilgiye ulaşım kolaylaştı, bu niteliği doğal olarak artırdı. Öğretmenin de niteliği artmıştır geçmişe göre. Katılımı artırdık ama niteliği artırma noktasında etkimiz sınırlı. (İK-2)

İK-1 ayrıca hizmet içi eğitimlerin en belirgin etkisinin teknoloji okuryazarlığının artması olduğunu düşünmektedir. İK-1’e göre eğitimlerin sonuçları ve etkileri araştırılması gereken bir konu olup niteliği konusunda ise yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Ara sonuç 8.3.2. Kurum Dışı Mesleki Gelişim Olanaklarının ve Bunlardan Yararlanma Düzeyinin Artırılması. Kurum dışı mesleki gelişim olanaklarına katılımın artmasıyla öğretmen ve yöneticilerin mesleki becerilerinin ve iş gücü kalitesinin artması beklenen bir sonuçtur.

Bunlarla personelin daha donanımlı olması planlanmıştı. İnsan sermayesi kuramına uygun olarak insanların daha donanımlı hale geldiğinde iş kalitesinin artacağı, bunun sınıfa da yansıtacağı düşünüldü. Öğretmenin kalitesi artarsa öğrencinin alacağı eğitimin kalitesi ve öğrenci kalitesi artar, bu da iş gücü kalitesini artırır. (İK-2)

İK-2)MEB genelinde personelin lisansüstü eğitim almasının teşvik edildiğini, üniversitelerle mesleki gelişim alanında iş birliğinin il MEM’lerce gerçekleştirildiğini ve

ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla ortak faaliyetlerin AB ile ilişkilerin yoğun olduğu dönemlerde arttığını belirtmiştir.

Lisansüstü eğitime katılan personele mevzuat gereği gerekli izinler veriliyor, kongrelere katılanlara destek ödemeleri yapılıyor. Bu uygulamalar teşvik ediliyor. Branş öğretmenlerinin işi kolay, okul müdürü bu eğitimlerin önemine inanıyorsa öğretmenin ders programında bir gününü boşaltabiliyor, ancak sınıf öğretmenlerinin işi zor. (İK-2)

Uluslararası kuruluşlarla iş birlikleri Bakanlığa kaynak sağladığı için yapılıyor. Özellikle AB ile ilişkilerin yoğun olduğu dönemlerde daha da artıyor. (İK-2)

Ancak İK-2 öğretmenlerin alanları ve görevleri dışında lisansüstü eğitim almasının etkililiği konusundaki çekincelerini aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alması teşvik edilmeli mi? Çünkü burada olay uzmanlaşmaya gidiyor. Genel bir işten daha detaya, evet bir matematik öğretmeni matematik eğitimde uzmanlaşacaksa olmalı ama matematikte uzmanlaşacaksa olmalı mı? Genel idare hizmetlerindeki personel de yönetim bilimlerinde uzmanlaşacaksa olmalı. Alan dışındaki uzmanlaşma sadece hobi olarak görülebilir, bu aynı zamanda zaman ve emek kaybına yol açabilir. (İK-2)

Bununla birlikte lisansüstü eğitimin, alanında ve göreviyle ilgili olsun ya da olmasın öğretmenlerin kişisel ve kurumsal bakış açılarının gelişmesine katkı sağladığı belirtilebilir. İlgili görüş aşağıda belirtilmiştir.

Sertifika eğitimlerine katılanların sayısı arttı. Çünkü bunların getirisi oldu. İnsanlar sadece mesleki gelişimin değil kişisel gelişimin de arttığında hayat kalitesinin artacağına inanıyor. Lisansüstü eğitim ortamını da seviyor insanlar, orada kendisi gibi düşünenlerle bir araya geldiğini düşünüyor. (İK-2)

Ara sonuç 8.3.3. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi. Öğretmen performansının değerlendirilmesinin temel beklentisinin de mesleki gelişim kategorisindeki diğer ara sonuçlarda olduğu gibi eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik olduğu belirtilebilir. Ancak İK-1 ve İK-2'ye göre kurumsal kültürün etkisi, planlanan uygulamadan beklentilerin net olmaması ve olası sorunlardan kaçınılması gibi sebeplerle uygulama yürütülemedi.

Öğretmenler odası tek bir yapıdan oluşmuyor. Herkesin kendi getirdiği dünya görüşü de oraya giriyor. Klikler arası problem çıkabiliyor özellikle 360 derece değerlendirmede. (İK-2)

Kişisel çıkarlar ve ideolojik değerlendirmeler gündeme gelebiliyor. Değerlendirmenin nesnel olamayacağına dair büyük bir kaygı var. Öğrencinin öğretmeni değerlendirdiğini düşündüğümüzde düşük not veren ve öğrencinin hakkını veren öğretmenlerin değerlendirmesi farklı olacaktır. (İK-1)

İK-1 öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların paydaşların büyük tepkileri ile karşılandığını belirtmiştir.

Öğretmenler ve sendikalar büyük tepki gösterdi. Bakanlık ve çalışanları arasında çatışma oluştu. Öğrenci, öğretmene bir yaptırım uygulayabileceğini düşünmeye başladı, güç sahibi olduğunu düşündü. (İK-1)

İK-2 ise bu çalışmaların öğrencilerde öğrenci-öğretmen ilişkilerinde gücün daha dengeli dağılacağı beklentisini sağladığı görüşündedir.

Öğrenci, öğretmene bir yaptırım uygulayabileceğini düşünmeye başladı, güç sahibi olduğunu düşündü. Bu bir açıdan iyi oldu. Öğretmen merkezi ve tek güçtü. Öğretmen çok merkezi bir güç olmamalı. İlişki ağı olmalı, gücün dağılması gerekiyor. (İK-2)

Sonuç ve Etki Göstergeleri

İnsan kaynakları temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler Tablo-40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

İnsan Kaynakları Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
8.1.1	Öğretmen istihdam edilen alanlardaki kontenjan sayıları ile üniversitelerdeki ilgili alanlardaki kontenjan sayılarının oranları Eğitim fakültesi öğrencilerinin memnuniyetleri
8.1.2	Öğretmenlerin bölgeler bazında ortalama görev sürelerinin yıllar içerisindeki değişimi Destek personeli başına düşen iş yükü miktarı
8.2.1	Asil ve vekil yönetici oranı
8.2.2	Bölgeler bazında norm kadro doluluk oranı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
8.2.3	Aynı pozisyon için başvuran kadın erkek personel sayılarının oranı Personelin demografik özelliklerinin yıllar içerisindeki değişimi
8.2.4	Personelin motivasyon ve iş doyumu düzeyi
8.3.1	Hizmet içi eğitimlere katılanların eğitim aldıkları alanlarda görevlendirilme durumu
8.3.2	Kurum dışı mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranı Kurum dışı mesleki gelişim faaliyetlerine yeniden katılma konusunda isteklilik
8.3.3	Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi

Tablo-40'ta önerilen göstergelerden asil ve vekil yönetici oranı ile personelin motivasyonuna ilişkin TALIS verileri uzman görüşleri ile birlikte ele alınmıştır. Tablodan anlaşılabileceği üzere öğretmen başına düşen öğrenci sayısının bölgesel olarak değişiminin bu temadaki sosyal etkiler için anahtar konumunda olduğu söylenebilir. 2010-2019 yılları arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının bölgeler ve kademeler bazında değişimi Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2009-2019)

		2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Türkiye	İlkokul	22	21	20	20	19	18	18	17	17	18
	Ortaokul				19	18	17	15	17	16	15
	Ortaöğretim	18	18	16	16	15	14	13	13	12	11
İstanbul	İlkokul	28	27	26	25	24	23	21	21	21	22
	Ortaokul				25	23	22	20	21	20	20
	Ortaöğretim	21	22	20	18	17	16	14	14	13	13
Batı Marmara	İlkokul	18	18	17	17	16	16	15	15	15	16
	Ortaokul				17	16	15	14	15	14	14
	Ortaöğretim	15	15	14	14	13	13	11	11	11	10
Ege	İlkokul	18	18	17	16	16	15	15	14	14	15
	Ortaokul				16	15	14	13	14	13	13
	Ortaöğretim	15	16	14	14	14	12	11	12	11	10
Doğu Marmara	İlkokul	21	20	19	19	18	18	17	17	17	17
	Ortaokul				19	17	17	15	16	16	15
	Ortaöğretim	18	17	16	15	14	14	12	12	12	11
Batı Anadolu	İlkokul	20	19	18	18	17	17	16	16	16	16
	Ortaokul				18	17	15	14	15	15	14
	Ortaöğretim	15	16	15	14	13	13	11	11	11	10
Akdeniz	İlkokul	21	20	19	19	18	17	16	16	17	18
	Ortaokul				18	18	17	15	16	15	16
	Ortaöğretim	18	18	16	16	15	14	13	13	13	12
Orta Anadolu	İlkokul	18	18	17	17	17	16	15	15	15	16
	Ortaokul				16	15	14	13	14	14	14
	Ortaöğretim	15	16	15	14	13	13	12	12	12	11
Batı Karadeniz	İlkokul	17	17	16	16	15	14	14	14	14	15
	Ortaokul				16	15	14	13	13	13	13
	Ortaöğretim	15	15	14	14	13	13	12	12	11	11
Doğu Karadeniz	İlkokul	16	16	16	16	16	15	15	14	14	15
	Ortaokul				14	14	13	12	12	12	12
	Ortaöğretim	15	15	14	13	12	12	11	11	11	10
Kuzeydoğu Anadolu	İlkokul	21	20	20	20	21	19	16	17	17	16
	Ortaokul				18	19	15	13	17	15	13
	Ortaöğretim	18	18	17	17	16	15	13	14	13	12
Ortadoğu Anadolu	İlkokul	23	23	21	21	22	20	19	17	17	16
	Ortaokul				21	21	17	15	18	16	14
	Ortaöğretim	19	19	16	17	16	15	13	14	13	12
Güneydoğu Anadolu	İlkokul	28	27	27	24	25	24	23	21	22	20
	Ortaokul				24	25	20	18	20	20	17
	Ortaöğretim	25	25	22	21	20	18	16	16	16	14

Kaynak. MEB, 2010a; MEB, 2011; MEB, 2012; MEB, 2013a; MEB, 2014a; MEB, 2015a; MEB, 2016a; MEB, 2017a; MEB, 2018a ve MEB, 2019a.

Not. 2009-2010, 2010-2011 ve 2011-2012 eğitim ve öğretim yıllarına ait ilkokul ve ortaokul verileri ilgili kaynaklarda ayrı ayrı yer almayıp ilköğretim olarak bulunmaktadır.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının tüm bölgelerde ve eğitim kademelerinde sürekli düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir. Ancak, ilköğretim kademesinde azalış 2009-2010 eğitim ve öğretim yılından 2018-2019 eğitim ve öğretim yılına kadar 4 iken, ortaöğretim 7 olduğu görülmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının strateji belgelerinin uygulama döneminin başında en yüksek olduğu İstanbul ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki iyileşme oranları Türkiye geneline göre yüksek olmakla birlikte bu bölgeler, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında en yüksek olan bölgeler olarak dikkat çekmektedir. Bölgeler arası farklılıkların korunduğu ancak azalma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Nicel Araştırma Bulguları

İnsan kaynakları temasındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisine ilişkin il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcıların görüşleri Tablo-42’de sunulmuştur.

Tablo 42

İnsan Kaynaklarının Planlaması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x _i
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8.1.1	- Orta ve uzun vadeli insan kaynakları projeksiyonları - Öğretmenlik alanları ile atama ve ders okutma esaslarının güncellenmesi	MEB’in ihtiyaç duyacağı insan kaynağının sağlanmasına yönelik orta ve uzun vadeli işgücü ihtiyacının planlanması	7	6,5	13	12,0	50	46,3	27	25,0	10	9,3	3,19

(Devam ediyor)

Tablo 42 (Devam)

İnsan Kaynaklarının Planlaması Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8.1.2	- Ortalama görev süresinin düşük olduğu bölgelere yönelik özendirici tedbirler - Okul ve kurumların destek personeli ihtiyacının giderilmesi	İnsan kaynaklarının bölgesel ve ülke geneli ihtiyaçlara uygun olarak dengeli dağılımı	7	6,5	13	12,0	44	40,7	28	25,9	14	13,0	3,27

Katılımcıların insan kaynaklarının planlaması kapsamındaki faaliyetlerin ilgili ara sonuçlara etkisini orta düzeyde değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıların %65'i insan kaynağının sağlanmasına yönelik orta ve uzun vadeli işgücü ihtiyacının planlanmasına etkinin orta ve daha alt düzeyde olduğu görüşündedir. Söz konusu bulgularda ortalama görev süresinin düşük olduğu bölgelerde öğretmenlerin görev süresinin artırmak amacıyla yürütülen sözleşmeli öğretmenlik uygulaması etkili olabilir. Altay'a (2019) göre sözleşmeli öğretmenler sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını olumsuz değerlendirmekte, istihdam sürecinde uygulanan sözlü sınav yöntemini eleştirmektedir. Ortalama görev süresinin düşük olduğu bölgelerde öğretmenlerin görev sürelerinin artırılması için özendirici tedbirlerin daha uygun olacağı belirtilmiştir.

Tablo 43

İnsan Kaynaklarının Yönetimi Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8.2.1	Yönetici atamalarının asil olarak gerçekleştirilmesi	Eğitim kurumlarında asil yönetici oranının artması	5	4,6	18	16,7	27	25,0	44	40,7	12	11,1	3,38

(Devam ediyor)

Tablo 43 (Devam)

İnsan Kaynaklarının Yönetimi Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8.2.2	• Öğretmen istihdamı	Okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalması	7	6,5	14	13,0	24	22,2	47	43,5	16	14,8	3,47
8.2.3	• Öğretmen atamalarında çoklu değerlendirme sistemine geçilmesi • Eğitim yöneticiliğinin meslekleştirilmesi • Engelli çalışanlara durumlarına uygun görevler verilmesi	Eğitim kurumlarına personel seçme süreçlerinin eğitim kurumlarının etkililiğini artıracak biçimde gelişmesi	8	7,4	16	14,8	29	26,9	46	42,6	9	8,3	3,29
8.2.4	• Kadın çalışanların yönetici olmalarının kolaylaştırılması • Kariyer ve liyakat esasına dayalı görevde yükselme sisteminin kurulması	Eğitim kurumlarına personel atama süreçlerinin eğitim kurumlarının etkililiğini artıracak biçimde gelişmesi	9	8,3	15	13,9	34	31,5	41	38,0	9	8,3	3,24
8.1.5	• Motivasyon ve iş doyumunu artırmaya yönelik çalışmaların yapılması	Eğitim kurumlarında görev yapan personelin motivasyonunun ve iş doyumunun artması	11	10,2	23	21,3	26	24,1	33	30,6	15	13,9	3,17

Katılımcılar öğretmen istihdamının okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasına orta düzeye yakın olmakla birlikte büyük düzeyde etki ettiği görüşündedir. Diğer ara sonuçlara yönelik etkilerin ise orta düzeyde olduğu görüşü hakimdir. Katılımcı görüşlerine göre en büyük etki öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalması ara sonucundadır. Sonuç ve etki göstergelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları (Tablo-40) incelendiğinde benzer sonuca ulaşılabilir. İlgili faaliyetlerin personel seçme süreçlerinin eğitim kurumlarının etkililiğini artıracak biçimde gelişmesine etkisi katılımcılara göre orta düzeydedir. TEDMEM'e (2019) göre Türkiye'de öğretmenlerin atanması ve yer değiştirmesine ilişkin uygulamalar meslekte yeni olan öğretmenlerin görece olarak dezavantajlı okullarda göreve başlamasını ve mesleki kıdemleri arttıkça koşulları daha iyi olan okullara geçmelerini sağlamaktadır.

Dolayısıyla koşulları görece daha olumsuz ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı okullarda daha çok meslekte yeni olan öğretmenler görev yapmaktadır.

En düşük etki ise personelin motivasyonu ve iş doyumunu ara sonucundadır. TALIS (2018) bulgularına göre Türkiye’deki öğretmenlerin %16’lık bir dilimi öğretmen olmaya karar verdiğine pişman olduğunu belirtmiş olup OECD ortalaması %8,8’dir. Öğretmenlerin %47,9’u başka bir meslek seçmenin kendisi için daha uygun olup olmayacağını merak etmekte, %73,9’u toplumda öğretmenlik mesleğine değer verilmediğini düşünmektedir (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı, 2020). İlgili faaliyetlerin eğitim kurumlarına personel seçme ve atama süreçlerinin eğitim kurumlarının etkililiğini artıracak biçimde gelişmesine etkisi de katılımcılarca orta düzeyde görülmüştür. Bozkurt ve Bellibaş’a (2016) göre görevlendirmeye dayalı okul yöneticisi istihdamının şeffaflık, adalet konularında problemleri olmakla birlikte yönetici seçme kriterlerinde çeşitliliğin esas alınması olumludur. Bu süreçle atanan okul yöneticilerinin okul kültürü oluşturma konusunda kararlı oldukları görülmüştür.

Tablo 44

Mesleki Gelişim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8.3.1	- Aday öğretmen yetiştirme sürecinin güncellenmesi - Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin ve niceliğinin artırılmasına yönelik faaliyetler	MEB tarafından düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğinin artması	3	2,8	20	18,5	30	27,8	44	40,7	11	10,2	3,37
8.3.2	- Uzaktan eğitim faaliyetlerinin sayısının ve niteliğinin artırılması - Sorun ve gelişim alanlarında hizmet içi eğitimler - Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli	MEB tarafından düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın artması	6	5,6	10	9,3	35	32,4	46	42,6	11	10,2	3,43

(Devam ediyor)

Tablo 44 (Devam)

Mesleki Gelişim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8.3.3	• Personelin lisansüstü eğitim almasının teşviki	Kurum dışı mesleki gelişim olanaklarının artması	4	3,7	15	13,9	35	32,4	42	38,9	12	11,1	3,40
8.3.4	• Üniversitelerle mesleki gelişim alanında işbirliği • Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla ortak faaliyetler	Kurum dışı mesleki gelişim olanaklarından yararlanma düzeyinin artması	4	3,7	12	11,1	39	36,1	39	36,1	14	13,0	3,44
8.3.5	• Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi • Öğretmen performansının ölçülmesi	Öğretmen performansının gelişmesi	11	10,2	14	13,0	33	30,6	37	34,3	13	12,0	3,25

Tablo-44 incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık %50'si ilgili faaliyetlerin kurum içi ve kurum dışı mesleki gelişim olanakları ile bunlardan yararlanma düzeyine büyük ya da çok büyük düzeyde etki ettiği görüşündedir. Ancak TALIS (2018) verilerine göre son bir yıl içinde Türkiye'deki öğretmenlerin %86'sı bir mesleki gelişim faaliyetine, %33,3'ü resmî yeterlilik kazandıran bir programa katılmışlardır. Bu oranlar, karşılaştırma grupları arasında en yüksek oranlardır (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı, 2020).

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

Nicel araştırma bulgularına göre insan kaynaklarının planlaması kategorisindeki faaliyetlerin ilgili ara sonuçlara etkisinin orta düzeyde değerlendirilmesi, gerçekleştirilen görüşmelerde uzmanların orta ve uzun vadeli insan kaynakları projeksiyonu ile öğretmen atamalarına ilişkin yıllara göre bir projeksiyonun tamamlanamış olmasıyla açıklanabilir. Nicel Araştırma Bulguları öğretmen istihdamının okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasına orta düzeye yakın olmakla birlikte büyük düzeyde etki ettiği yönündedir. Ancak araştırmaya konu olan dönemde öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki azalma dikkate alındığında söz konusu etkiye ilişkin katılımcı görüşlerinin daha iyimser olmasını beklemek yanlış olmayacaktır. Merkez birimlerdeki uzmanlarla

gerçekleştirilen görüşmelerde dile getirilen sosyoekonomik unsurların etkisiyle bölgeler arası ortalama görev süresindeki ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarındaki farklılıkların il MEM'lerdeki katılımcı görüşlerini etkilemesi muhtemeldir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasıyla beklenen sosyal etkilerin öğretmenlerin her bir öğrenciye ayırdıkları sürenin artması etkisinin 2008'den 2018'e öğretmenlerin fiili öğretime ve diğer faaliyetlere ayırdıkları sürelerin azalmasıyla sınırlandığı söylenebilir. TALIS (2018) verilerine göre 2008 yılında Türkiye'deki öğretmenler ders süresinin %78,2'sini fiili öğretime ayırırken, 2018'de bu oran %72,5'e düşmüş, idari işlere ve sınıf düzenini sağlamaya ayrılan süre artmıştır. Yine TALIS (2018) verilerine göre sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullardaki öğretmenlerin fiili öğretime harcanan sürelerin daha düşük olduğunu belirtmesinin (TEDMEM, 2019) öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki azalmanın sosyal etkilerini bu okullar için daha anlamlı kıldığı söylenebilir.

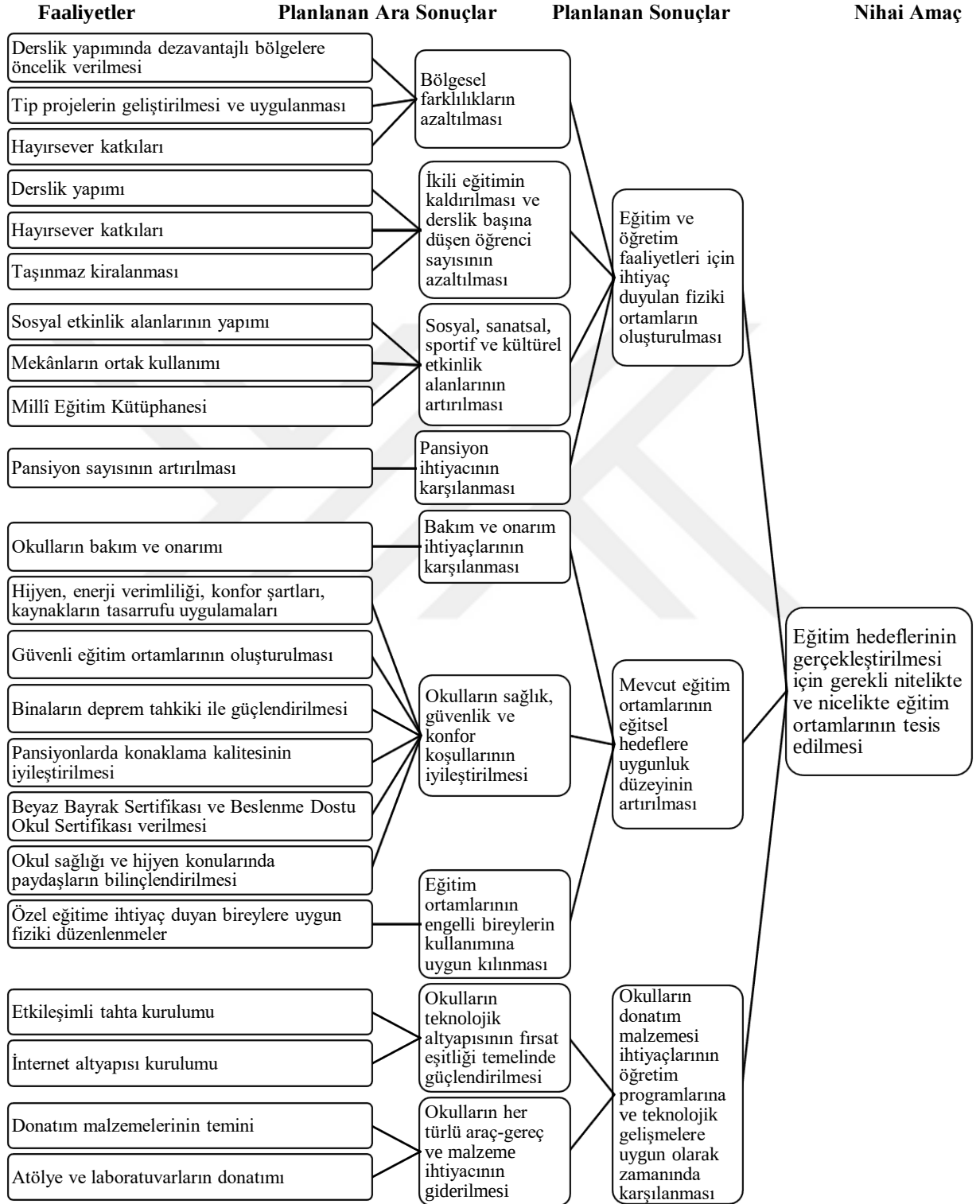
Eğitim kurumlarında asil yönetici oranının artması ara sonucunda da Nicel Araştırma Bulguları ve performans göstergeleri arasındaki benzer bir uyumsuzluk bulunmaktadır. İl MEM katılımcıları bu ara sonuçtaki etkinin orta düzeyde olduğu görüşünde iken 2014 yılında merkez birimlerde %52,3 olan asil yönetici sayısının toplam yönetici sayısına oranı 2018 yılında %87,10'a, taşra birimlerinde ise %70,4'ten %91'e çıkmıştır (MEB, 2019c). Eğitim kurumlarına personel seçme ve atama süreçlerinin eğitim kurumlarının etkiliğini artıracak biçimde gelişmesine yönelik etkinin orta düzeyde çıkması konusundaki nitel ve nicel araştırma bulguları ise uyumludur. Uzmanların dile getirdiği yöneticilerin görev sürelerine ilişkin uygulamaların etkilerinin bu alandaki etkinin orta düzeyde değerlendirilmesinde belirleyici olduğu söylenebilir. Personelin motivasyonunun ve iş doyumunun artmasına yönelik etkinin Nicel Araştırma Bulguları göre diğer ara sonuçlara göre düşük olduğu görülmektedir. Nitel verilerin sunumunda bahsedildiği üzere bu durum TALIS verileriyle desteklenmektedir.

Tema 9: Eğitim Ortamları

Eğitim ortamlarının fiziksel kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların her dönem politika belirleyicilerin ana gündem maddelerinden biri olduğu söylenebilir.

Nitel Araştırma Bulguları

Şekil-54'e göre temanın nihai amacı eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için gerekli nitelikte ve nicelikte eğitim ortamlarının tesis edilmesidir.



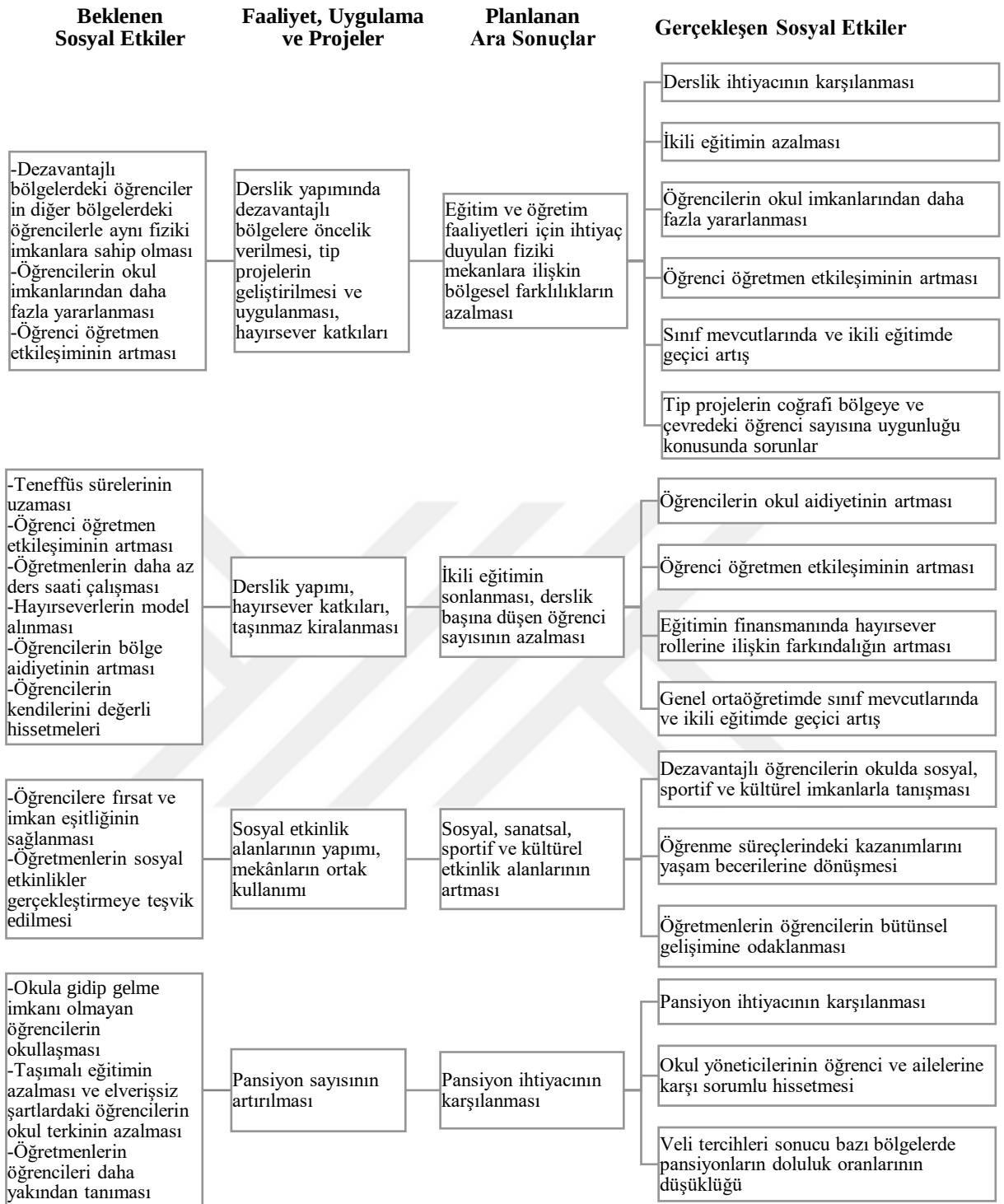
Şekil 54. Eğitim Ortamları Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Planlanan sonuçlar eğitim ve öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan fiziki ortamların oluşması, mevcut eğitim ortamlarının eğitsel hedeflere uygunluk düzeyinin artması ve okulların donatım malzemesi ihtiyaçlarının öğretim programlarına ve teknolojik gelişmelere uygun olarak zamanında karşılanmasıdır.

Eğitim Tesislerinin Yapımı. Eğitim tesislerinin yapımı kategorisinde sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşlerinin içerik analizi Şekil-55'te sunulmuştur.





Şekil 55. Eğitim Tesislerinin Yapımı Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, ülke genelinde bu alandaki bölgesel farklılıkların giderilmesi, ikili eğitimin kaldırılması ve okulların sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyet alanı ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik faaliyetlere 2010-2014 ve 2015-2019 Stratejik Planları'nda detaylı olarak yer verildiği görülmektedir. Bu

kapsamda Bakanlık kaynakları yanında hayırsever kişi, kurum ve kuruluşların katkıları sağlanması stratejisi de benimsenmiştir (MEB, 2009a; MEB, 2015b). Derslik yapımına alternatif olarak 2015-2019 SP’de taşınmaz kiralaması ve mekânların ortak kullanımı stratejileri de mevcuttur.

Ara sonuç 9.1.1. Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri İçin İhtiyaç Duyulan Fiziki Mekânlara İlişkin Bölgesel Farklılıkların Azalması. Ara sonuç 9.1.1 ve ara sonuç 9.1.2 katılımcı görüşleri doğrultusunda benzer sosyal etkileri olması sebebiyle ortak olarak ele alınmıştır.

Ara sonuç 9.1.2. İkili Eğitimin Sonlanması, Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısının Azalması. Ara sonuç 9.1.1 ve ara sonuç 9.1.2 kapsamındaki faaliyetlerden beklenen temel sosyal etki fırsat ve imkân eşitliği temelinde dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin diğer bölgelerdeki öğrencilerle aynı fiziki imkânlara sahip olmasıdır. Böylelikle öğrenciler okul imkânlarından daha fazla yararlanacak, öğrenci öğretmen etkileşimi artabilecektir. Bu da öğrenci başarısının artmasını sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini değerli hissetmesi, diğer bölgelerdeki akranlarıyla benzer imkânlara sahip olduklarının farkına varması da söz konusudur. İlgili katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Beklenen etki dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin de diğer bölgelerdeki akranlarıyla aynı fiziki imkânlara, ortama sahip olmasıydı. “Ben diğer illerdeki, bölgelerdeki öğrencilerle eşit düzeydeyim, devlet bana bu imkânları sağlıyor.” Hissinin ulaşması bence yeterli bir hedef.” (EO-1)

Kışları gündüz süresinin çok kısaldığı bir ülkeyiz. Erken saatlerde okula gitme vb. yerine öğrencinin tekli eğitim içerisinde olması, öğle saatinde arkadaşlarıyla vakit geçirebilmesi kendinin okula daha ait hissetmesini sağlayabilir. Arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirmiş olabilir. Okul imkanlarından daha fazla faydalanabilir. İkili eğitim yapan okullar destekleme ve yetiştirme kurslarını hafta sonları yapıyorlar. (EO-1)

Derslik başına öğrenci sayısı azaldıkça öğrenci öğretmen etkileşimi artacaktır. Öğretmenle iletişim daha güçlü hale gelebilir. (EO-1)

Öğrencilerin toplumsal yaşama eşitlik ve adillik çerçevesi içerisinde aktif bir şekilde katılımının sağlanması için okullar temel aktör konumundadır. Okulların içerisinde de derslikler ve öğrencilere sunulan imkânlar bakımından ortaya çıkan farklılıkların eğitimde fırsat eşitliğini ve sosyal adaleti sağlamak için dezavantajlı olan bölgelere öncelik verilmesi amaçlanmaktadır. (EO-2)

Hedef kitle olan öğrencilerin derslik başına düşen sayıları azaltıldığında buna paralel olarak eğitimin çıktıları olan öğrenci başarılarının da artması beklenmektedir. (EO-2)

İkili eğitimin azalmasıyla öğrencilerin teneffüs sürelerinin uzması ve öğretmenlerin daha az ders saati çalışması da görülebilecek etkiler arasındadır.

İkili eğitimin bitirilmesi, öğrencilerin tekli eğitimde normal saatlerde eğitim ve öğretim süreçlerine dahil olmasını sağlar. Bunun birçok etkisi var, teneffüs süreleri azalıyor, öğretmen daha fazla ders saatine giriyor, öğrenci öğretmen etkileşimi azalıyor. Bunların hepsi ülke genelinde bertaraf edilmeye çalışılıyor.” (EO-1)

EO-1 bölgesel farklılıkların azalması sonucuna büyük ölçüde ulaşıldığını ancak göç ve nüfus politikaları gibi sebeplerle ihtiyacın bir miktar daha korunduğunu dile getirmiştir.

Bölgesel farklılıkların azalması sonucuna büyük ölçüde ulaştık ama şöyle bir durum var. Bazı illerde sürekli bir ihtiyaç var. Dezavantajlı bölgelerdeki okulların daha yeni ve daha fazla imkana sahip olduğunu görüyorsunuz ama oradaki ihtiyaç da nüfus politikaları, göç süreçleri gibi sebeplerle devam ediyor. (EO-1)

EO-1’e göre derslik yapımında önemli bir rolü olan hayırsever katkıları öğrencilerin yaşadıkları bölgeye aidiyetin artmasına da katkı sağlayabilir.

Hayırsever katkıları da bence önemli, hayırseverin orada yerel bir kişi olması, öğrencinin kendisini ait hissetmesini, hayırseveri tanımmasını, kendisine örnek almasını sağlayabilir. Etkili bir kişi, bir örnek, model. (EO-1)

EO-2 ise hayırsever katkılarının eğitimin finansmanında hayırseverlerin farkındalığının artırılmasına katkı sağlayacağı görüşündedir.

Eğitime ayrılan kaynakların önemli bir paydaşı olan hayırseverlerin okul yapımında, burs sağlanmasında, ödül veya teşvik mekanizmalarının hayata geçirilmesindeki rollerine yönelik farkındalığın artırılması beklenen değişimlerden birisidir. Fırsat eşitliğini sağlamak adına hayırseverlerin katkılarına yönelik önemli girişimlerin olması amaçlanmaktadır. (EO-2)

EO-1 derslik ihtiyacının karşılanması ve ikili eğitimin azalmasıyla birlikte planlanan etkilerin büyük oranda gerçekleştiğini, 2010’lu yılların başına göre hedef kitlenin önemli kazanımları olduğunu belirtmiştir. Beklentiye uygun biçimde öğrencilerin okul imkanlarından daha fazla yararlanması ve öğrenci öğretmen etkileşiminin artması bunlardan birkaçıdır. Ancak politika değişikliklerinin geçiş dönemlerinin ve ortaöğretim kontenjan dağılımının etkisiyle geçiş derslik başına düşen öğrenci sayısında ve ikili eğitim oranında geçici artışlar gözlenmiştir.

Derslik başına öğrenci sayısı 30’un altına inmişti. Ancak uzun vadeli planlamalarda bazı sıkıntılar yaşanabildiği için, örneğin 4+4+4 eğitim sistemine geçişin yansması 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında 60 aylık öğrenciler bir yoğunluk oluşturdu, derslik sıkıntısı oldu. Sınav sisteminin değiştirilmesi, TEOG’dan merkezi sınav yerleştirme uygulamasına geçilmesi ekstra bir yoğunluk oluşturdu. Bunun gibi politika değişiklikleri sebebiyle ufak sıkışmalar da yaşandı. (EO-1)

Çocuklar daha çok genel ortaöğretimde okumak istiyorlar. Bu sebeple genel ortaöğretim üzerinde bir baskı var. İkili eğitim oranı arttı. Sistem bu şekilde devam ederse gelecek yıllarda da bir derslik ihtiyacı var. Öğrenci ve veli takdiri daha çok genel ortaöğretim yönünde. (EO-1)

Üzerinde durulması gereken önemli husus EO-2'ye göre tam gün eğitim sistemine geçişin derslik başına düşen öğrenci sayılarını artırabileceğidir. Beraberinde norm fazlası durumuna düşecek öğretmen sayıları da artabilir. EO-2 çözümün yeteri kadar bina ve derslik yapımı olarak görülmekle birlikte yüksek maliyetlerin ikili eğitim sorunun ortadan kaldırılması için engel olduğunu ifade etmiştir.

Tam gün eğitim sistemine geçiş ile birlikte aslında önemli sorunların başında derslik başına düşen öğrenci sayılarının artması durumu ortaya çıkmıştır. Norm fazlası durumuna düşecek öğretmen sayılarında da artış olması da başka problemleri ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla aslında çözüm yeteri kadar bina ve derslik yapımı olarak görülmekte ancak bunun için devlete olan maliyetleri ve ekonomik engelleri neticesinde problem devam etmektedir. (EO-2)

EO-2 bu alanda gerekli faaliyetlerin yüksek bir finansman ihtiyacı getirdiğini, hayırsever desteklerinin gönüllük esasına dayanmasının da beklenen sosyal faydanın sürdürülebilirliği için sınırlılık getirdiği görüşündedir. Bu sebeple önceliğin eğitim tesislerinin verimli kullanımında olduğunu ifade etmiştir. EO-2 bölgesel farklılıkların devam ettiği bunun da paydaşların motivasyonunu olumsuz etkilediği görüşündedir.

Sonuçların yeterli düzeyde ulaşılamaması ya da değişimi yaratacak kadar büyük boyutta gerçekleşmemesi sonucu okulların, illerin veya bölgelerin dezavantajlı konumda yer alması her anlamda eğitimin paydaşları açısından başta motivasyonu düşürmektedir. Okulların dezavantajlı olması başta öğretmenler üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. (EO-2)

Bölgenin olumsuzlukları değişime karşı direnç oluşturmakta, motivasyonu etkilemektedir. Bu da bölgede yapılan her türlü yatırımın kısa sürede tekrar eski konumuna ve hatta daha da kötüye gitmesine sebep olmaktadır. Dezavantajlı bölgelerde yapılan beşerî yatırımlar kendilerini geliştirecekleri ortamı bulamadıklarından bu sonuçlarda doğal olarak eğitim ortamlarına yansımaktadır. (EO-2)

Görüldüğü EO-2'ye göre eğitim tesislerini niteliğinde ve niceliğindeki bölgeler arası farklılıklar bir anlamda kendini yeniden üreten bir süreç haline gelmiştir. EO-2 eğitim tesislerinin yapımından önce bölgesel göç gibi eğitim tesisi ihtiyacını ve bölgesel farklılıkları ortaya çıkaran temel unsurlara eğilimin daha uygun olacağı görüşündedir.

Ara sonuç 9.1.3. Sosyal, Sanatsal, Sportif ve Kültürel Etkinlik Alanlarının Artması. Öğrencilere fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasına önemli katkı sağlayacak ara sonuç 9.1.3 ile öğretmenlerin sosyal etkinlikler gerçekleştirmeye teşvik edilmesi de beklenti dâhilindedir.

Öğrencilere fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması için bence böyle bir imkânın okul ortamında bulunması çok önemli. Öğrencilerimizin bir kısmı dışarıda sosyal etkinliklere katılabiliyorlar. Sportif ve sanatsal faaliyetleri için belli kurslara gidebiliyorlar ama bunun okulda tüm öğrencilere sunulmuş olması çok önemli bir kazanç bence. (EO-1)

Öğretmenin bu ortamı görmesi, öğrencinin etkinlikleri yapması öğretmeni de teşvik edecek belki. Son kurulan tasarım ve beceri atölyeleri, öğretmen ve öğrencinin birlikte bir şeyler üretmesi buna örnek verilebilir. (EO-1)

EO-2 sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel etkinlik alanlarının artırılmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki kazanımlarını yaşam becerilerine dönüşmesinde rolü olduğunu belirtmiştir.

Hedef kitlede sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel etkinlik alanlarının artırılmasının çocukların gelişiminde ders dışı etkinlikler olarak önemli bir yeri vardır. Bu tip hedefler ile öğrencilerin formal öğrenme süreçleri içerisindeki kazanımlarını yaşam boyu becerilerle bütünleştiren ve uygulama süreçlerinde onlara kolaylık sağlayan araçlar olmasını sağlamaktır. (EO-2)

2012 yılında %7,7 olan spor salonu olan okul oranı (MEB, 2015b) 2018 yılında %8,89'a (MEB, 2019c) çıkmıştır. 2012 yılında çok amaçlı salon veya konferans salonu olan okul oranı %34,6 iken 2018 yılında %40,46'ya (MEB, 2015b) çıkmıştır. EO-1 öğrencilerin spor salonlarından daha fazla yararlanması için mekânların ortak kullanımı ve öğrencilerin taşınması gibi alternatiflerin değerlendirilmesini önermiştir. EO-1'e göre gerçekleştirilen faaliyetlerin sonucunda dezavantajlı öğrencilerin okulda sosyal, sportif ve kültürel imkânlarla tanışması önemli bir sosyal etkidir. Öğretmenler açısından ise akademik başarının yanında öğrencilerin bütünsel gelişimini dikkate alması söz konusudur.

Normalde ailesinin sağlayamayacağı, ailesi yüzme kursuna gönderemeyebilir, ya da o bölgede olmayabilir, imkanlarla öğrenciler okulda tanışıyorlar. Örneğin yüzme derslerinin açıldığını biliyorum bazı bölgelerde. Bu öğrenci için büyük avantaj bence. (EO-1)

Öğretmen ve öğrenci açısından da öğrencinin bütünsel gelişimine odaklanmaları açısından önemli olabilir. Sadece ders ve akademik başarı beklentisinin yanında çocuğun sosyal ve ruhsal gelişimine de katkı sağlayabileceklerini görmeleri öğrenciye daha bütünsel yaklaşımları adına önemli olmuş olabilir. (EO-1)

Bunun yanında EO-2 öğrenme kazanımlarının çoğunun ders içi etkinlikler üzerinden kurgulandığı bunun da ders dışı etkinliklerin beklenen sosyal etkilerini sınırlandırdığı görüşündedir.

Öğrenciler için kazandırılması düşünülen çoğu davranış, ders içi eğitim-öğretim kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmaktadır. Formal süreçlerde ki kazanımların desteklenmesi, tamamlanması ve pekiştirilmesi adına yapılan bu ders dışı kazanım metotları sık sık tekrar edilmekten yoksun kalındığı, toplumun heterojen yapısı, ailelerdeki ve öğretmenlerdeki farkındalığın az olması gibi sebeplerden ötürü hedef kitle üzerindeki sonuçlar zayıf kalmaktadır. (EO-2)

Ara sonuç 9.1.4. Pansiyon İhtiyacının Karşılanması. Pansiyon ihtiyacının karşılanması temel olarak okula gidip gelme imkânı olmayan öğrencilerin okullaşması için planlanmıştır. Pansiyon kapasitesinin ve doluluk oranlarının artmasıyla taşınmalı eğitimin azalması ve elverişsiz şartlardaki öğrencilerin okul terkinin azaltılması da söz

konusu olabilir. Ayrıca belletmen olarak görev yaptıkları takdirde öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanınması da mümkündür. 2009 yılında yaklaşık 422,4 bin olan pansiyon kapasitesi 2019 yılında yaklaşık 546,3 bine yükselmiştir (MEB, 2021). 2019 yılı verilerine göre pansiyon doluluk oranları ise okul türlerine bağlı olarak ortaöğretimde %65 ile %76 arasında değişmektedir (MEB, 2020b). EO-1 pansiyon ihtiyacının karşılandığını ancak veli tercihleri sonucu bazı bölgelerde pansiyonların doluluk oranlarının düşük olduğunu belirtmiştir.

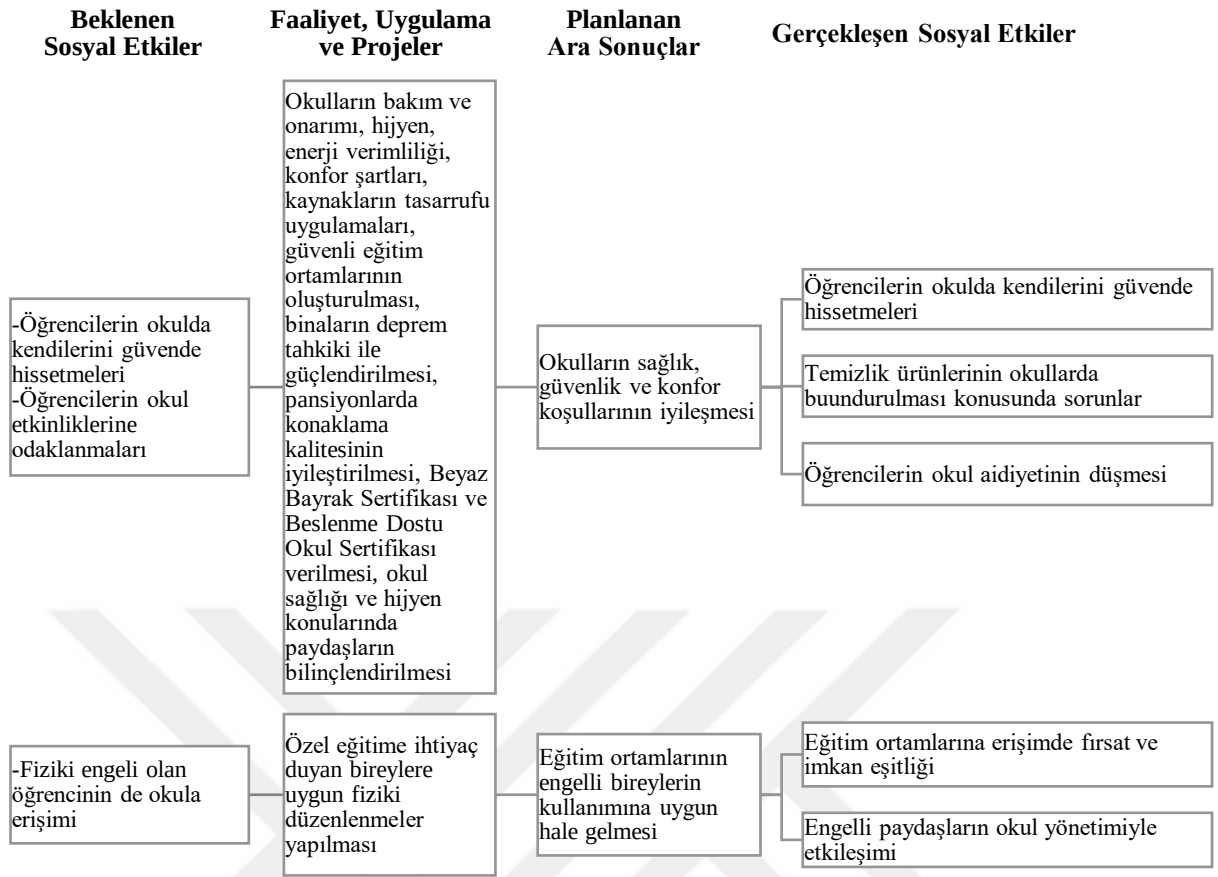
Doluluk oranlarına baktığımızda bence pansiyon ihtiyacımız karşılanıyor. Ama bölgesel olarak da çalışmak lazım. Daha küçük pansiyonlar açılabilir, farklı alternatifler denenebilir.” (EO-1)

Kırsal nüfusumuz yüksek. Pansiyon yapılacak bölgenin dinamiklerini çok iyi bilmek gerekiyor. Oradaki veli grubu öğrencinin evde mi kalmasını mı tercih eder, yoksa pansiyona gönderir mi? Bazı yerlerde taşınmalı eğitimin tercih edildiğini pansiyonların doluluk oranlarının düşük olduğunu da biliyoruz. Binaların ve yatırımların etkili bir şekilde kullanılması için öncesinde bir analiz yapılması şart. (EO-1)

EO-2 pansiyon hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimin etki ettiğini belirtmiştir.

Pansiyon hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve buradaki öğrencilere destek sağlanması ile sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak için önemli etkileri bulunmaktadır. (EO-2)

Eğitim Ortamlarının Niteliği. Bu kategoride beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşleri Şekil-56’da sunulmuştur.



Şekil 56. Eğitim Ortamlarının Niteliği Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 9.2.1. Okulların Sağlık, Güvenlik ve Konfor Koşullarının İyileşmesi.

Yeni eğitim tesislerinin yapımı kadar üzerinde durulan bir konu da mevcut tesislerin ve fiziki alanların hedeflere uygunluğunun artırılmasıdır. Okulların bakım ve onarımı, hijyen, enerji verimliliği, konfor şartlarının iyileştirilmesi, kaynakların tasarrufu, iş sağlığı ve güvenliği, engelli bireylere yönelik düzenlemeler eğitim ortamlarının niteliğini geliştirmeye yönelik değerlendirilebilir. Depreme dayanıklılık konusunda 2010-2014 SP’de okul binalarının depreme dayanıklı inşa edilmesi stratejisi benimsenmiş, 2015-2019 SP’de ise bu stratejiye ilave olarak binaların deprem tahkiki ile güçlendirmesi stratejisi benimsenmiştir. EO-1’e göre bu stratejilerin beklenen sosyal etkisi öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissederek okul etkinliklerine odaklanmalarıdır.

Öğrencinin özellikle kendini güvende hissetmesi bence. Bulunduğu okula ve yöneticisine güven duyması, çünkü bundan okul yöneticisini sorumlu tutacaktır öğrenci de öğretmen de. (EO-1)

Kendisini rahat hissetmediği bir ortamda odaklanamaz, deprem yönünden örneğin. Lavaboların kullanımı bazı öğrenciler için büyük bir sorun haline gelebiliyor. Bunlar okullarımızda olmazsa olmazlar. (EO-1)

Okulların temizlik ve hijyen konusunda teşvik edilmesi, okul sağlığının geliştirilmesi, ve öğrencilerin bu konuda farkındalığının artırılması için 2006 yılından beri MEB ve Sağlık Bakanlığı işbirliğinde “Beyaz Bayrak Sertifikası” uygulaması yürütülmektedir. Başvuran okullar belirlenen kriterlere göre denetlenerek geçerli puan alan okullara, okul sağlığını ve temizliğini simgeleyen üç yıl sertifika verilmektedir. MEB ve Sağlık Bakanlığı işbirliğinde 2010 yılından itibaren yürütülen bir program olan “Beslenme Dostu Okul Projesi” ile ise okullarda sağlıklı beslenme ve hareketli yaşam konularında duyarlılığın artırılması ve bu konuda yapılan iyi uygulamaların desteklenmesi ile okul sağlığının daha iyi düzeylere çıkarılması hedeflenmektedir. Programa beyaz bayrak sahibi okullar gönüllü olarak katılmaktadır (HSGM, 2020). Katılımcılara göre söz konusu çalışmalarla eskisine göre öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri ve aidiyetin artması söz konusudur.

Ortam öğrenciye kendisini ne kadar iyi hissettirirse öğrencinin de ortama o kadar ait olacağını düşünüyorum. Eskisine göre aidiyet duygusunun arttığı ve öğrencilerin kendisini daha güvende hissettiğini düşünüyorum. (EO-1)

Ancak bütçeleme sistemi sebebiyle ilkokulların temizlik malzemelerinin tedarik sürecinde yetkili olmaması bazı sorunlara yol açabilmektedir.

Okulların bütçe yönetimi ortaöğretim kademesinde doğrudan okullarda ama ilkokullarda il yönetimi kanalıyla olması sarfiyat malzemelerinin alınması, bazılarının okullara bırakılması sürecinde temizlik malzemelerinin temini konusunda bazı sorunlar var. Öğrenci kendini rahat hissetmiyor, bireysel olarak ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyor. (EO-1)

EO-2 ise benzer sayılabilecek bir sebeple ara sonuç 9.2’deki faaliyetlerin yüksek finansman ihtiyacı sebebiyle uygulanmasında güçlükler olduğu görüşündedir.

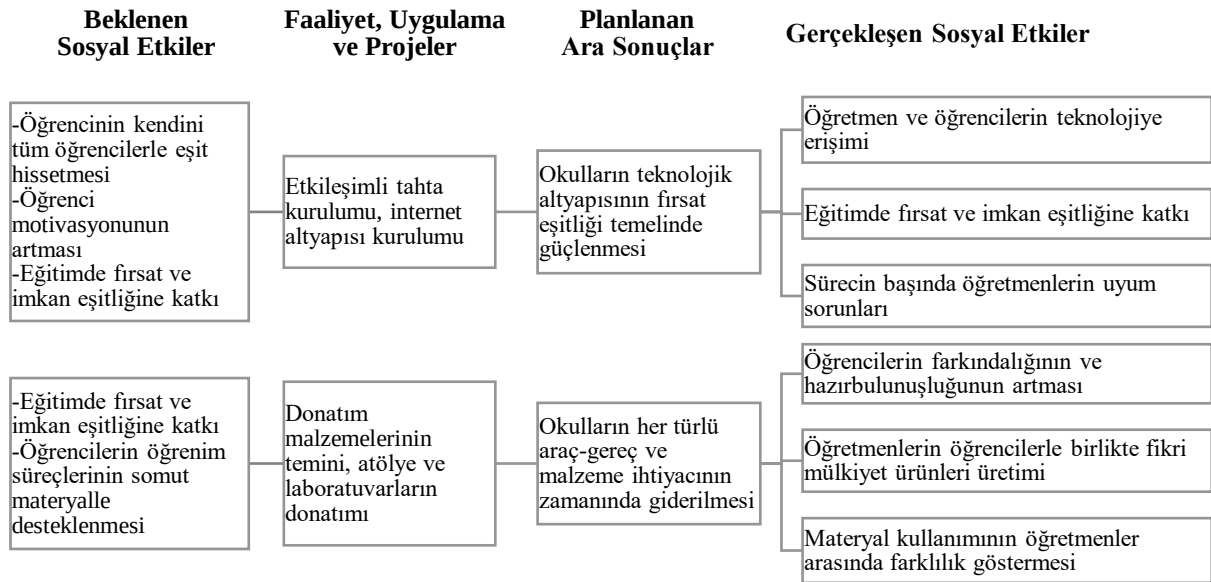
Fiziki şartların düzenlemesi daha çok finansman kaynağı gerektirmektedir. Son yıllarda yaşanan ekonomik öncelikler de aslında bu hedefi engellemektedir. (EO-2)

Ara sonuç 9.2.2. Eğitim Ortamlarının Engelli Bireylerin Kullanımına Uygun Hale Gelmesi. Fiziki engeli olan öğrencinin de okula erişimine yönelik uygulamaların eğitim ortamlarına erişimde fırsat ve imkân eşitliğine hizmet ettiği söylenebilir.

Fırsat ve imkan eşitliği sağlamış oluyorsunuz. Engelli bireye eğitim hakkı ya da eğitim ortamını görme hakkı tanımış oluyorsunuz. (EO-1)

Dışarıdan veli de gelebilir. Velinin okul yönetimiyle etkileşimi, ya da herhangi başka bir paydaş da gelebilir. (EO-1)

Donatım. Donatım kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşlerinin içerik analizi Şekil-57’de sunulmuştur.



Şekil 57. Donatım Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Bu başlıkta mevcut ve yeni yapılacak eğitim tesislerinin öğretim programlarına ve teknolojik gelişmelere uygun olarak araç-gereç, elektronik altyapı gibi alanlarda donatılması uygulamaları bulunmaktadır. Atölye, laboratuvarlar ve okulların diğer alanlarının donatımına stratejik planlar dışında MTESB 14-18’de de yer almıştır. Eğitimde FATİH Projesi’nin uygulamalarından olan dersliklere geniş bant internet ve etkileşimli tahta altyapısının sağlanması donatım başlığında strateji belgelerinde önemli bir yer tutmaktadır (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [YEĞİTEK, 2020).

Ara sonuç 9.3.1. Okulların Teknolojik Altyapısının Fırsat Eşitliği Temelinde Güçlenmesi. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine katkı sağlamaya yönelik uygulamalarla öğrencilerin kendini tüm öğrencilerle eşit hissetmesinin ve motivasyonlarının artmasının beklendiği söylenebilir. Teknolojik ekipmanlara erişimi olmayan dezavantajlı öğrenciler böylelikle belki de ilk defa bu imkâna kavuşmuş olacaktır.

Tabletler çok eleştiriliyordu bir dönem. Bir yöneticimiz “Tablete sadece tablet kanalıyla eğitim materyalinin sunulması olarak bakmayın, o öğrencinin eline tablet geçmiş oluyor.” Akıllı telefon o dönemde her öğrencide yoktu, “öğrenci mobil bir cihaza ilk defa MEB’in sağladığı bir tabletle erişmiş oluyor.” gibi bir açıklaması olmuştu. O zaman çok anlamlı bulmuştum bu açıklamayı. (EO-1)

Öğrencilerin daha fazla güdülenmesinin sağlanması, motivasyonu artırmak, çağın gereklilikleri ile donatılmış teknolojik imkanlardan faydalanan ve kazanım olarak bunu hayatında devam ettiren öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır. (EO-2)

EO-1 sürecin başındaki uyum sorunlarına karşın uygulamaların düzenli olarak yürütülür hale geldiğini, okullara sağlanan teknolojik altyapıdan istifade edildiğini belirtmiştir.

Bence bu uygulamalar okullarımızda oturdu. Derslerde de fiilen kullanılıyor. Bu sayede öğretmen ve öğrencinin teknolojiye erişimini sağlamış olduk. Akademik başarı yönünden ilişki kurmak için araştırmak gerekir. (EO-1)

Burası sürekli bir tüketim kalemi, maliyet gerektiren bir süreç. Öğretmenler açısından ilk dönem uyum sağlayamayan ve belli bir yaşa gelmiş olanların emekliliği tercih etmesi gibi durumlar vardı. Öğretmen eğitimi her noktada olduğu gibi burada da gerekiyor. (EO-1)

Ara sonuç 9.3.2. Okulların Her Türlü Araç-Gereç ve Malzeme İhtiyacının Zamanında Giderilmesi. Ara sonuç 9.3.1 ile benzer biçimde eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine katkı sağlamak üzere donatım malzemelerinin temini öğrenim süreçlerinin somut materyalle desteklenmesine de yöneliktir.

Öğrencinin ona erişimi, öğrenciye bunların sağlanmış olması önemli. (EO-1)

Öğretim araç ve gereçlerinin tam olarak eğitim ortamlarında yer alması ve tamamlanması ile aktif öğrenmeye, yaparak öğrenmeye, gerçek öğrenme deneyimi yaşamaya müsait ortamlar sağlamaktır. (EO-2)

EO-1 okullara materyal desteğinin belirlenmiş standart donatım listeleri dikkate alınarak sürdürüldüğünü belirtmiştir. Ancak materyal kullanımının öğretmenler arasında farklılık göstermesi söz konusu olabilir.

Öğretmenler ve öğrencilerimiz tarafından kullanılması önemli tabii. Bu noktada da okullarımızın akademik başarıdan anladığı, öğretmen ve öğrencilerin akademik başarı çalışmalarını ele alış biçimi önemli. Uygulamadan gelirsiniz, kazanım odaklı bir yaklaşımınız olur ya da işte test çözersiniz. Bunu okuldan okula değişen bir durum olarak gözlemliyorum. (EO-1)

EO-1 öğretmenler arasında kullanımı farklılık göstermesine karşın materyal kullanımının öğrencilerin farkındalığının ve hazırbulunuşluğunun artmasına katkı sağladığı görüşündedir. Ayrıca belirtilen diğer bir etki de öğretmenlerin öğrencilerle birlikte fikri mülkiyet ürünleri üretimine yönelmesidir.

Öğrencinin farkındalığının artması çok önemli bence, öğrenci bir malzeme görecektir, dikkatini çekecek, araştırarak vb. hazırbulunuşluğun sağlanması önemli. Okullarda farklı malzemelerin görülmesiyle bu muhakkak olmuştur. (EO-1)

Patent, faydalı model, marka tasarım süreçleri var, iyi çalışmalar yapıyorlar. Burada öğretmenler de öğrencilerle birlikte üretiyorlar, etkileşimli bir süreç var, okul yönetimi destek oluyor. (EO-1)

EO-2 ise kalabalık sınıfların materyal kullanımının beklenen etkilerini sınırlandırdığı görüşündedir.

Sınıf mevcudunun kalabalık olması, fiziksel yapıdaki sorunların olması ve mekanik araçların kullanımında sorunlar yaşanması neticesinde yeterli verim alınamadığını düşünmekteyim. (EO-2)

Sonuç ve Etki Göstergeleri

Eğitim ortamları temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler Tablo-45'te sunulmuştur.

Tablo 45

Eğitim Ortamları Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
9.1.1	Derslik başına düşen öğrenci sayısı
9.1.2	Öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri
9.1.3	Sosyal etkinliklere katılan öğrenci sayısının değişimi Sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel etkinlik alanlarının kullanılma durumu Öğrenci memnuniyeti
9.1.4	Bölgesel olarak pansiyon ihtiyaçları Öğrenci aidiyeti Pansiyonların okullaşma oranlarına etkisi
9.2.1	Öğrencinin okula güven duygusu, okul memnuniyeti
9.2.2	Eğitim ortamlarının engelli kullanımına uygun hale getirilme durumu
9.3.1	Akademik başarıya etki Teknolojik araçların derslerde aktif kullanılma durumu
9.3.2	Paydaşların etkileşim düzeyi

Tablo-45 incelendiğinde eğitim ortamları temasında bölgesel farklılıkların değişimi için derslik başına düşen öğrenci sayısının incelenebileceği görülmektedir. 2009-2019 yılları arasında derslik başına düşen öğrenci sayısının kademeler ve bölgeler bazında değişimi Tablo-46'da sunulmuştur.

Tablo 46

Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2009-2019)

		2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019
Türkiye	İlkokul+Ortaokul	32	31	30	30	29	27	25	24	24	24
	Ortaöğretim	33	34	31	31	29	28	23	23	21	20
İstanbul	İlkokul+Ortaokul	46	45	44	43	39	37	34	32	30	30
	Ortaöğretim	40	41	38	37	35	33	27	25	23	22
Batı Marmara	İlkokul+Ortaokul	23	23	22	23	22	22	21	20	20	21
	Ortaöğretim	28	28	26	26	25	24	21	20	19	18
Ege	İlkokul+Ortaokul	26	25	24	24	24	22	21	21	20	20
	Ortaöğretim	30	31	28	28	27	25	22	21	20	19
Doğu Marmara	İlkokul+Ortaokul	30	29	28	28	28	26	24	24	23	24
	Ortaöğretim	33	33	31	30	28	27	23	23	22	20
Batı Anadolu	İlkokul+Ortaokul	32	32	31	30	28	27	25	24	24	24
	Ortaöğretim	33	34	32	30	29	29	21	21	20	18
Akdeniz	İlkokul+Ortaokul	31	31	30	30	29	27	25	25	25	25
	Ortaöğretim	35	35	33	33	30	29	24	24	22	21
Orta Anadolu	İlkokul+Ortaokul	23	23	22	23	22	20	20	19	19	19
	Ortaöğretim	27	28	26	26	24	23	21	20	19	18
Batı Karadeniz	İlkokul+Ortaokul	23	22	22	22	21	20	19	18	18	18
	Ortaöğretim	27	28	26	25	25	23	21	20	20	18
Doğu Karadeniz	İlkokul+Ortaokul	22	21	21	22	20	19	18	18	18	18
	Ortaöğretim	26	26	24	23	22	22	20	19	18	17
Kuzeydoğu Anadolu	İlkokul+Ortaokul	28	28	26	26	25	23	20	20	19	19
	Ortaöğretim	28	29	28	27	27	28	24	21	20	19
Ortadoğu Anadolu	İlkokul+Ortaokul	34	34	31	32	31	27	24	24	23	23
	Ortaöğretim	34	34	30	32	29	28	24	24	22	21
Güneydoğu Anadolu	İlkokul+Ortaokul	44	44	43	38	39	35	31	30	30	30
	Ortaöğretim	44	44	40	38	37	33	27	26	22	22

Kaynak. MEB, 2010a; MEB, 2011; MEB, 2012; MEB, 2013a; MEB, 2014a; MEB, 2015a; MEB, 2016a; MEB, 2017a; MEB, 2018a ve MEB, 2019a.

Tablo-46 incelendiğinde derslik başına düşen öğrenci sayısının strateji belgelerinin uygulama döneminde tüm bölgelerde ve eğitim kademelerinde önemli düzeyde düştüğü görülmektedir. 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretimde ve ilköğretimde birbirine çok yakın olan derslik başına düşen öğrenci sayısında, 2018-2029 eğitim ve öğretim yılına gelindiğinde ilköğretimde %25,00, ortaöğretimde ise %39,39 oranında düşüş sağlanmıştır. Tüm bölgelerde ortaöğretim kademesinde sağlanan düşüş ilköğretim kademesinde göre fazla olmuş, İstanbul, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde her iki kademe de Türkiye genelinden yüksek bir iyileşme görülmüştür. Bu durumda bir anlamda bölgeler arası farklılıkların kapanma eğiliminde olduğu söylenebilir. Ancak, 2018-2029 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde derslik başına düşen öğrenci sayısı ilköğretim kademesinde 30 olarak gerçekleşmiştir.

Sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel etkinlik alanları konusunda öğrencilerin sosyal etkinliklere katılım durumu incelenebilir. Bir eğitim ve öğretim döneminde bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda en az bir faaliyete katılan öğrenci oranı 2019 yılında ilkokulda %61,28, ortaokulda %57 ve ortaöğretimde %76,56'dır (MEB, 2020b). Pansiyonların okullaşmaya katkısı konusunda detaylı bir etki analizi gerekmele birlikte örgün eğitime erişim temasında verilen okullaşma göstergeleri ve bu temada verilen pansiyon kapasitelerinin değişimi fikir verebilir. Buna göre genel olarak pansiyon kapasitesinin artmasıyla birlikte okullaşma oranlarının arttığı söylenebilir. Katılımcıların eğitim ortamları kapsamında uygulanan stratejilerin hedef kitlede oluşturduğu değişim için sıklıkla önerdiği öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri, memnuniyeti, güven duygusu gibi göstergeler de ayrıca araştırılabilir.

Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde eğitim ortamları temasındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisine ilişkin il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcıların görüşleri sunulmuştur.

Tablo 47

Eğitim Tesislerinin Yapımı Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Sonuca Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9.1.1	- Derslik yapımında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi - Tip projelerin geliştirilmesi ve uygulanması - Hayırsever katkıları	Eğitim ve öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan fiziki mekânlara ilişkin bölgesel farklılıkların azalması	4	3,7	12	11,1	28	25,9	47	43,5	17	15,7	3,56
9.1.2	- Derslik yapımı - Hayırsever katkıları	İkili eğitimin sonlanması	5	4,6	14	13,0	25	23,1	39	36,1	25	23,1	3,60
9.1.3	Taşınmaz kiralınması	Derslik başına düşen öğrenci sayısının azalması	7	6,5	16	14,8	21	19,4	36	33,3	28	25,9	3,57
9.1.4	- Sosyal etkinlik alanlarının yapımı - Mekânların ortak kullanımı	Sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel etkinlik alanlarının artması	4	3,7	11	10,2	30	27,8	43	39,8	19	17,6	3,58
9.1.5	Pansiyon sayısının artırılması	Pansiyon ihtiyacının karşılanması	5	4,6	11	10,2	26	24,1	42	38,9	23	21,3	3,63

Katılımcı görüşlerine göre ilgili faaliyetlerin eğitim tesislerinin yapımı kapsamındaki ara sonuçlara büyük düzeyde etki ettiği söylenebilir. Katılımcı görüşleri en düşük düzeyde etkinin eğitim ve öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan fiziki mekânlara ilişkin bölgesel farklılıkların azalması, en büyük düzeydeki etkinin ise pansiyon ihtiyacının karşılanmasında olduğu yönündedir. Bununla birlikte ara sonuçlara etkiye ilişkin katılımcı görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 48

Eğitim Ortamlarının Niteliği Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Sonuca Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9.2.1	• Okulların bakım ve onarımı • Hijyen, enerji verimliliği, konfor şartları, kaynakların tasarrufu uygulamaları	Okulların sağlık koşullarının iyileşmesi	1	,9	14	13,0	31	28,7	43	39,8	19	17,6	3,60
9.2.2	• Güvenli eğitim ortamlarının oluşturulması • Binaların deprem tahkiki ile güçlendirilmesi • Pansiyonlarda konaklama kalitesinin iyileştirilmesi	Okulların güvenlik koşullarının iyileşmesi	2	1,9	14	13,0	36	33,3	37	34,3	19	17,6	3,53
9.2.3	• Beyaz Bayrak Sertifikası ve Beslenme Dostu Okul Sertifikası verilmesi • Okul sağlığı ve hijyen konularında paydaşların bilinçlendirilmesi	Okulların konfor koşullarının iyileşmesi	3	2,8	16	14,8	30	27,8	38	35,2	20	18,5	3,52
9.2.4	• Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere uygun fiziki düzenlenmeler yapılması	Eğitim ortamlarının engelli bireylerin kullanımına uygun hale gelmesi	3	2,8	18	16,7	26	24,1	33	30,6	27	25,0	3,59

Sonuç 9.1 ile benzer biçimde sonuç 9.2’de de katılımcı görüşleri ilgili faaliyetlerin ara sonuçlara büyük düzeyde etki ettiği yönündedir. Okulların sağlık koşullarının iyileşmesi ve engelli bireylerin kullanımına uygun hale gelmesine yönelik etkinin diğer ara sonuçlara göre daha üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 49

Donatım Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Sonuca Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9.3.1	- Etkileşimli tahta kurulumu - İnternet altyapısı kurulumu	Okulların teknolojik altyapısının fırsat eşitliği temelinde güçlenmesi	5	4,6	8	7,4	22	20,4	48	44,4	25	23,1	3,74
9.3.2	- Donatım malzemelerinin temini - Atölye ve laboratuvarların donatımı	Okulların her türlü araç-gereç ve malzeme ihtiyacının zamanında giderilmesi	5	4,6	15	13,9	26	24,1	42	38,9	20	18,5	3,52

Tablo-49 incelendiğinde ve eğitim ortamları temasındaki diğer ara sonuçlara etkiye yönelik katılımcı görüşleri ile karşılaştırıldığında en büyük etkinin okulların teknolojik altyapısının fırsat eşitliği temelinde güçlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcıların %67,5'i etkileşimli tahta ve internet altyapısının kurulmasının okulların teknolojik altyapısının fırsat eşitliği temelinde güçlenmesine büyük ya da çok büyük oranda etki ettiği görüşündedir. Uçar Sarımanoğlu (2018) okullara sağlanan bilişim altyapısı ekipmanlarının yoğun biçimde kullanıldığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının hemen hemen her gün etkileşimli tahtayı öğrencileri güdülemek, derse katılımı ve etkileşimi artırmak için kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler internete erişmek, öğrenim materyallerine ulaşmak, e-içerikleri kullanmak, öğrenmeyi değerlendirmek için hemen hemen her gün etkileşimli tahta kullanmaktadır. Buna karşın tablet bilgisayarı kullanımının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

2010-2020 döneminde eğitim ortamları temasındaki göstergelerinin araştırma kapsamındaki göstergeler arasında beklenen olumlu etki bağlamında ön sıralarda yer aldığı söylenebilir. Tablo-45'ten de hatırlanacağı üzere İstanbul, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Türkiye genelinden yüksek bir iyileşme görülmesi bölgesel farklılıkların azalmasına işaret sayılabilir. Ancak nicel

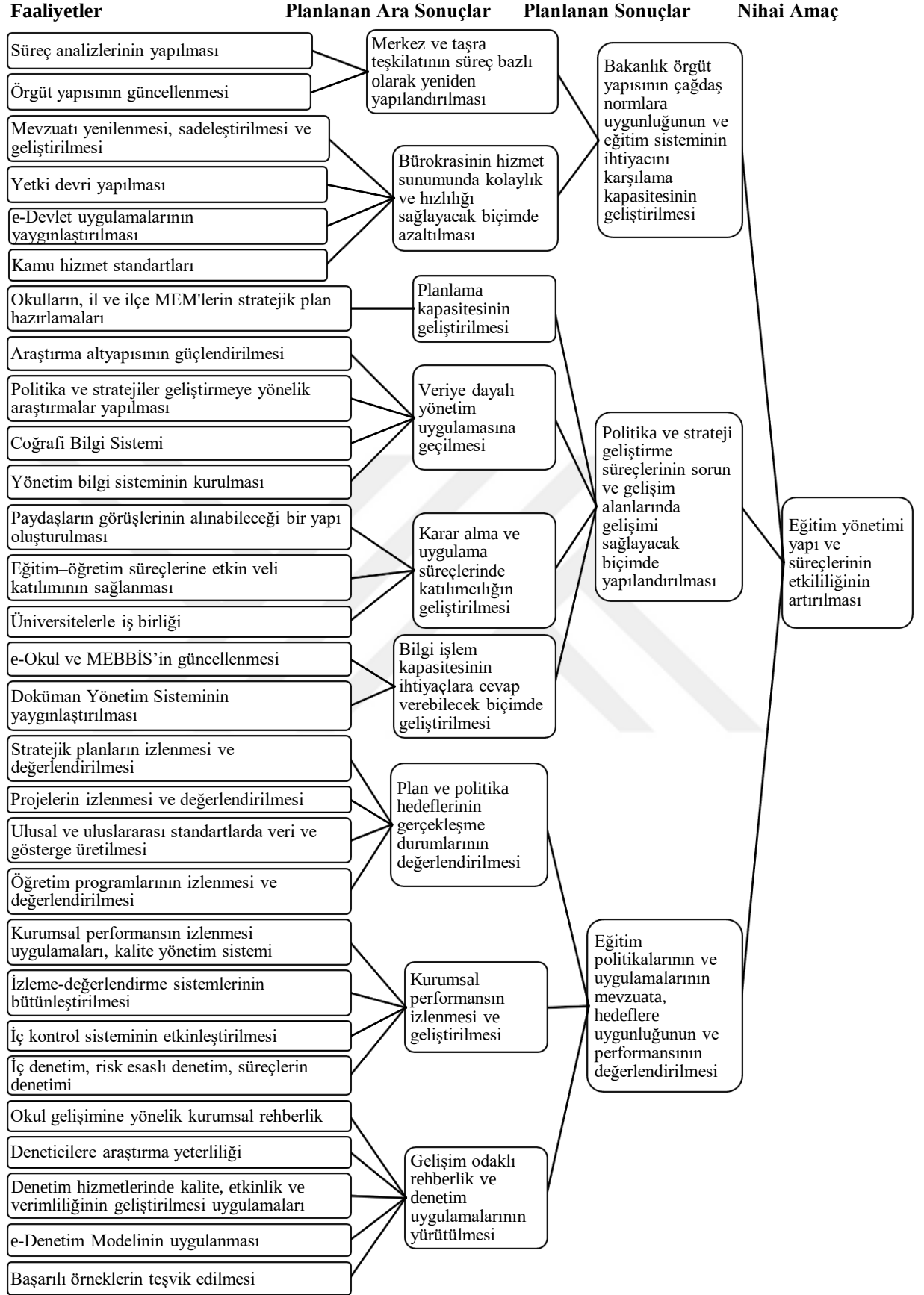
bulgulara göre il MEM katılımcılarının yaklaşık %40'ı eğitim tesislerinin yapımı kategorisindeki faaliyetlerin beklenen ara sonuçlara etkisinin orta ya da daha alt düzeyde olduğu görüşündedir. Nitel bulgulara göre finansman ihtiyacı, ortaöğretim kontenjan dağılımı, on iki yıllık zorunlu ve kademeli eğitim sistemine geçiş gibi unsurların etkisiyle derslik başına düşen öğrenci sayısında ve ikili eğitimde dönemsel artışların yansımaları Nicel Araştırma Bulgularının yönünü bir miktar açıklayabilir. Ancak yine de göstergeler ve Nicel Araştırma Bulguları arasındaki ikilemin araştırılması gerekmektedir.

Tema 10: Yönetim ve Örgütlenme

Yönetim ve örgütlenme temasının bulguları aşağıda sunulmuştur.

Nitel Araştırma Bulguları

Temanın kategorileri örgütlenme, veriye dayalı yönetim, denetim ve rehberlik ile finansman olarak belirlenmiştir. Değişim teorisi Şekil-58'de sunulmuştur. Buna göre temanın nihai amacı eğitim yönetimi yapı ve süreçlerinin etkililiğinin artırılmasıdır. Planlanan sonuçlar örgüt yapısının çağdaş normlara uygunluğunun ve eğitim sisteminin ihtiyacını karşılama kapasitesinin geliştirilmesi, politika ve strateji geliştirme süreçlerinin sorun ve gelişim alanlarında gelişimi sağlayacak biçimde yapılandırılması, eğitim politikalarının ve uygulamalarının mevzuata, hedeflere uygunluğunun ve performansının değerlendirilmesi, eğitim hizmetlerinde kullanılan finansman miktarının ve etkililiğinin artırılmasıdır.

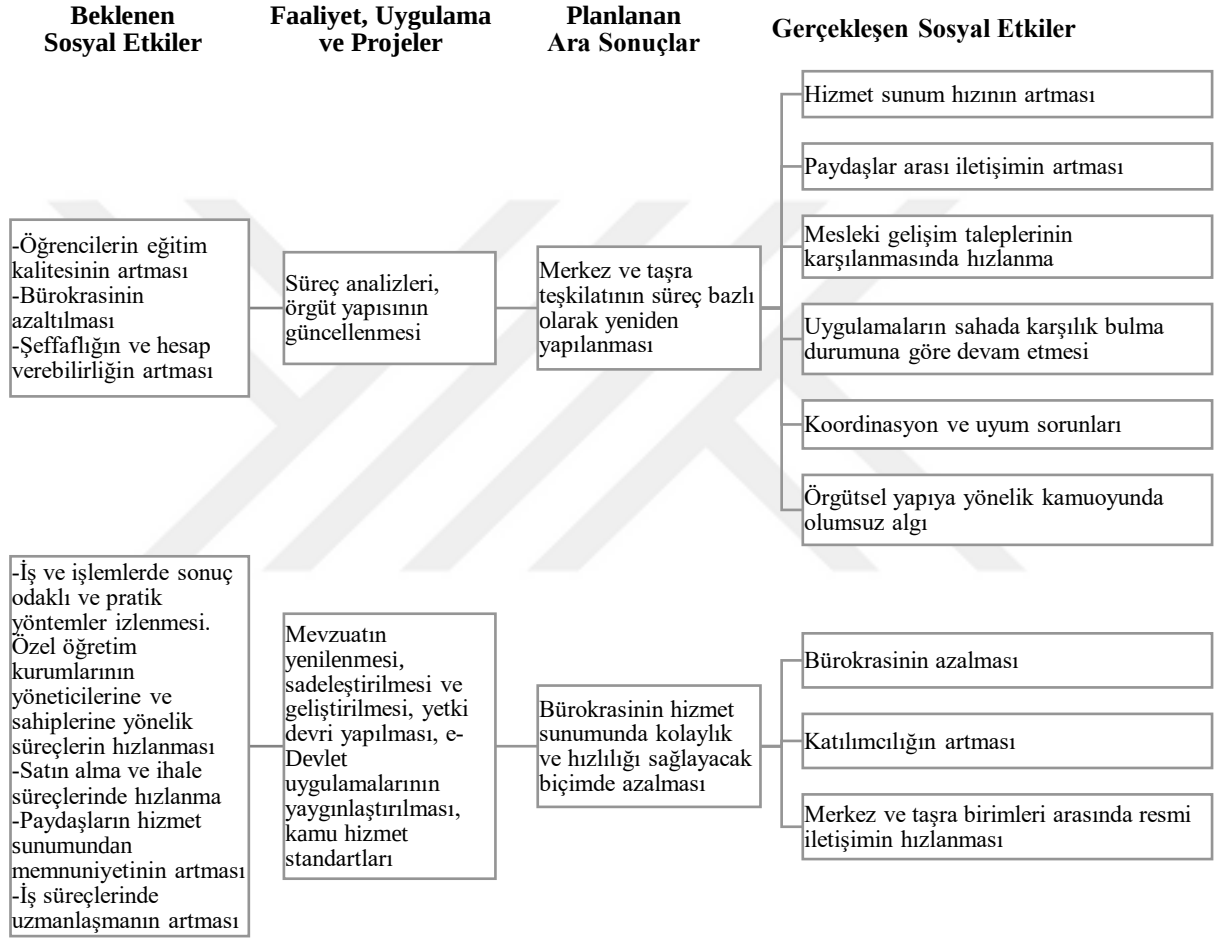


Şekil 58. Yönetim ve Örgütlenme Teması Değişim Teorisi

Kaynak. MEB, 2009a; MEB, 2014d; MEB, 2014f; MEB, 2015b.

Not. Finansman kategorisine ait faaliyet, ara sonuç ve sonuçlara şekil bütünlüğünü bozmamak için Şekil-58’de yer verilememiştir. Finansman kategorisine ait faaliyet, ara sonuç ve sonuçlar Şekil-62’de yer almaktadır.

Örgütlenme. Örgütlenme kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşlerinin içerik analizi Şekil-59’da sunulmuştur.



Şekil 59. Örgütlenme Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 10.1.1. Merkez ve Taşra Teşkilatının Süreç Bazlı Olarak Yeniden Yapılanması. 2015-2019 SP’de süreç analizi çalışmaları ile iş süreçlerinin maliyet, zaman ve risk analizine dayalı olarak iyileştirileceği, 2010-2014 SP’de ise MEB teşkilatının süreç bazlı olarak şekilde yeniden yapılandırılacağı ifade edilmiştir. 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB teşkilat ve görevleri yeniden

düzenlenmiştir. Kararname ile merkez teşkilatı birim sayısı 35'ten 20'ye indirilmiş ve birimler arasında iş birliği ve koordinasyonu artırmak ve hizmet bütünlüğünü sağlamak üzere benzer fonksiyonları yürüten birimler birleştirilmiştir (MEB, 2012b). Uzmanlara (YÖ-1, YÖ-2) örgüt yapısının güncellenmesinin beklenen sosyal etkisi bürokrasinin azaltılması, hizmet sunum hızının artırılmasıdır. Bu yolla eğitim kalitesinin artırılması da beklenmiştir. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kurumun işleyişinde daha öncesinde örneğin bir daire başkanlığı olarak konumlandırılabilen genel müdürlük düzeyinde konumlandırılan birimler vardı. Bürokrasinin azaltılması, süreçlerin ve hizmet sunumunun daha hızlı gerçekleştirilmesi, bunlarla birlikte de iş yükünün azaltılarak eğitim yönetimi süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi amaçlandı. (YÖ-2)

Hantal teşkilat yapısından, daha işlevsel, bürokrasinin azaltıldığı, daha etkili, şeffaf, ekonomik, hesapverilebilir ve verimli yapıya geçilmesi beklenmiştir. (YÖ-3)

Bir uzman (YÖ-1) örgüt yapısının güncellenmesine karşın süreç analizlerinin tüm kurumlarda üst düzey teknik uzmanlık ve uzun bir süreç gerektirmesi sebebiyle gerçekleştirilemediği belirtilmiştir. YÖ-1 ayrıca MEB'in oldukça büyük bir örgüt olmasının da süreç analizlerinin gerçekleştirilmesi için bir engel olduğu görüşündedir.

Birincisi teknik bir iş. Sadece MEB değil tüm kurumlar bu tip teknik, uzmanlık gerektiren işlere çok fazla girmek istemiyor. İkinci yönü var, mevcut işleyiş birçok kişinin işine geliyor. Süreç analizi yaparsan iyileştirirsen değiştirmen lazım. (YÖ-1)

Gerçekleştirilen uygulamaların beklenen sosyal etkisi olarak hizmet sunum hızının ve paydaşlar arası iletişimin artması öne çıkmaktadır. Böylelikle örneğin, mesleki gelişim taleplerinin daha hızlı karşılandığı söylenebilir. Bir uzman (YÖ-2) ise uygulamaların sahada karşılık bulma durumuna göre devam ettiği görüşündedir. YÖ-2'ye göre örgüt yapısında alınan dönütler ve tespit edilen ihtiyaçlara göre güncellemeler yapılmaktadır.

Bazı süreçler taşrada karşılığını buldu, bazıları bulamadı. Örneğin meslek liseleri eskiden tematik olarak ayrılıyordu: ticaret meslek lisesi, adale meslek lisesi vb. Bunlar o dönem sahada karşılığını buluyordu. Bu okullar mesleki ve teknik Anadolu lisesi çatısı altında program bazlı bir yapıda birleştirildi, eski programlarını uygulamaya devam ettiler. Sonra sahadaki ihtiyaçtan dolayı tekrar tematik meslek liseleri hayata geçirildi. (YÖ-2)

Öte yandan bürokrasinin azaltılması konusunda mesleki ve teknik eğitim alanındaki Bakanlık birimlerin birleştirilmesine baktığımızda bence bu gayet düzgün işliyor. Mesleki ve teknik eğitimin her bir alanı için başka bir genel müdürlük vardı: erkek teknik eğitim genel müdürlüğü, kız teknik eğitim genel müdürlüğü.. taşra mesleki eğitimdeki işlerin yürütülmesi konusunda genel müdürlük seviyesinde tek bir karar verici ile artık yönetilmeye başlandı. (YÖ-2)

YÖ-1 ise örgüt yapısının değişiminin beraberinde bazı uyum sorunları ve kamuoyunda, kamuoyunu doğrudan ilgilendirmeyen durumlar da dahil olmak üzere, zaman zaman olumsuz algıyı beraberinde getirdiğini belirtmiştir.

Sık değişim olması uyumsuzluk getiriyor. Birimlerin görev alanlarında çakışmalara sebep oluyor. Yetki karmaşasına sebep oluyor. Çünkü mevzuatı da çok çabuk değiştiremiyorsun, ikincil ve üçüncül mevzuatı çok hızlı değiştiremiyorsun. (YÖ-1)

Örgüt yapısının sürekli değişmesi basında yer alıyor. Dolayısıyla veli her sene sistemin değiştiğini zannediyor. Burada bir genel müdürlük kurulup kaldırılıyor. Onu ilgilendiren bir durum yok ama bu kamuoyunda olumsuz bir etki yapıyor. (YÖ-1)

Ara sonuç 10.1.2. Bürokrasinin Hizmet Sunumunda Kolaylık ve Hızlılığı Sağlayacak Biçimde Azaltılması. Yeniden yapılanmanın devamında ve bürokrasinin azaltılması sürecinde mevzuatın yenilenmesi, sadeleştirilmesi ve geliştirilmesi her iki SP’de planlanmıştır. 2015-2019 SP’de ayrıca mevzuat düzenlemeleri öncesi yapılacak düzenleyici etki analizleri ile mevzuat düzenlemelerinin etkilerinin saptanması ve gerekli güncellemelerin yapılması öngörülmüştür. e-devlet uygulamalarının yaygınlaştırılması ve kamu hizmet standartları hususunda bilgilendirme yapılması stratejileri de bürokrasinin hizmet sunumunda kolaylık ve hızlılığı sağlayacak biçimde azaltılması kapsamında sayılabilir. Katılımcılara göre bu stratejilerin beklenen sosyal etkisinin iş ve işlemlerde sonuç odaklı ve pratik yöntemler izlenmesi, hizmet sunumunda hızlanmaya bağlı olarak özel öğretim kurumlarının yöneticilerine ve sahiplerine yönelik süreçler, satın alma ve ihale süreçleri gibi birçok konuda hızlanma olduğu söylenebilir. Hizmet sunumunda hızlanma ise paydaş memmnuniyetini artıracaktır.

Özel öğretim kurumlarının yöneticilerine ve sahiplerine var. Bunların süreçleri çok uzun, özel okul açmak için bölüm değiştirmek için merkezden izin alınması gerekiyor. Dolayısıyla yetki hala taşıraya devredilmiş değil. Yapılmış olsa rahatlayacak. (YÖ-1)

Bürokrasinin azaltılarak, iş ve işlemlerde sonuç odaklı ve pratik yöntemler izlenmesi. (YÖ-3)

e-Devlet dönüşümünün önemli bir parçası olan Doküman Yönetim Sistemi 2012 yılında MEB merkez teşkilatı birimlerinde, 2013 yılında il MEM’lerde, 2014 yılında ilçe MEM’lerde, 2016 yılında ise resmî okul ve kurumlarda kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2019b). Bürokrasinin azaltılmasına yönelik olarak Kamu Hizmet Envanteri ve Kamu Hizmet Standartlarına ilişkin hizmetlerin e-devlete entegrasyonu kapsamında yapılan çalışmalar ise sürmektedir (MEB, 2020b). Katılımcılar ara sonuç 10.1.2’de yetki devri dışındaki çalışmaların planlandığı gibi yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Yetki devri konusunda ise kurumsal kültürün yetkilerin merkezde toplanmasına yol açması sebebiyle planlanan uygulamanın sınırlandığı görüşü hakimdir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Süreçte de konuştuğumuz gibi kimse devretmek istemediğinden sıkıntı. Yönetici elinin zayıflayacağını düşünüyor. Burda psikolojik bir durum var, yoksa yapılamayacağından değil. (YÖ-1)

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin tek bir çatı altında toplanması gibi olumlu çalışmalar da var ama usul ve esaslarla ilgili yönergelere kadar bölünerek kalabalıklaştırılan mevzuat da

var. Burada kaynakların verimli kullanılması kaygısından ziyade merkezin gücü bırakmak istememesi gibi bir durum söz konusu. (YÖ-2)

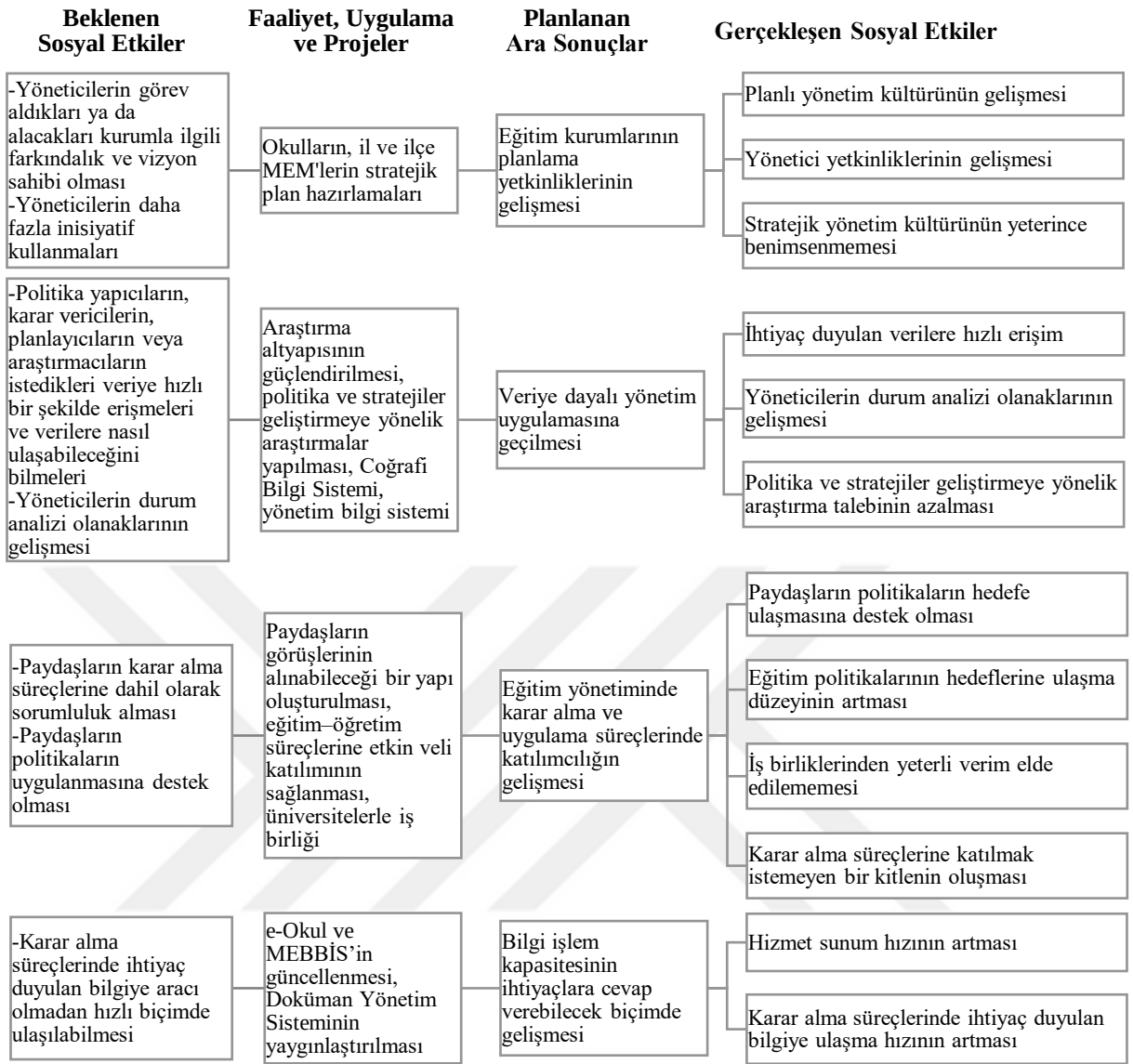
Yürütülen uygulamalarla beklenen sonuca önemli oranda ulaşıldığı söylenebilir. Bununla birlikte YÖ-1'e göre eğitim paydaşlarının bürokrasiden kaynaklanan sorunları bu yöndeki uygulamalar yürürlüğe girmeden önce de oldukça azdır.

Kişinin yüz işinden bu kapsamdaki belki beşiydi, çok azdı bu oran. Bürokrasiye dayalı bir Bakanlık değiliz biz. Öğrencinin öğretmenle ilgisi var. Bürokrasiye dayalı işler kolaylaştı. Ancak az sayıda iş bu kapsamda olduğundan bu işlerle ilgili olanlar tarafından pek hissedilemedi. (YÖ-1)

Diğer bir uzman (YÖ-2) ise Doküman Yönetim Sistemi'ni önceki uygulama ile karşılaştırarak merkez ve taşra birimleri arasında resmi iletişimin oldukça hızlandığını ifade etmiştir. YÖ-3 ise yetki ve sorumluluğu artan paydaşların, eskisine göre daha katılımcı ve verimli çalıştığı görüşündedir.

Elektronik bir çağda işlerin yürütülmesi noktasında bu kategorideki faaliyetlerin çok etkili olduğunu söyleyebilirim. Doküman Yönetim Sistemi okullara hatta yurt dışı teşkilatına kadar yayıldı. Eski sistemde bir evrak hazırlandığı zaman önce daire başkanına, sonra genel müdürü götürülüp ıslak imza yaptıracağız arkasından bunu postaya verip ilgili yere gitmesini bekleyecegiz ama burada iki saat içerisinde bunu taşra teşkilatına iletebiliyorsunuz. (YÖ-2)

Veriye Dayalı Yönetim. Veriye dayalı yönetim kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşleri Şekil-60'ta sunulmuştur.



Şekil 60. Veriye Dayalı Yönetim Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 10.2.1. Eğitim Kurumlarının Planlama Yetkinliklerinin Gelişmesi.

Veriye dayalı yönetim kategorisinde MEB merkez teşkilatından başlayarak okul ve kurumların stratejik plan hazırlamaları önemli bir yer tutmaktadır. Katılımcılar stratejik plan hazırlama sürecinden beklenen sosyal etkilerin yöneticilerin görev aldıkları ya da alacakları kurumla ilgili farkındalığının gelişmesi, vizyon edinmesi ve daha fazla inisiyatif kullanmaları olabileceği görüşündedir.

Okuldan başlayarak ilde ve ilçede kültür oluşsun isteniyordu. Yönetici koltuğuna oturduğu zaman kurumun beş yıl içerisinde nerede olacağına dair fikir sahibi olsun. Buna göre çalışsın, buna göre adım atsın. Kamuoyu da bunu bilsin. Dolayısıyla o koltuğa talip olduğunda başına neyin geleceğini bilip gerekirse talip olmamasıydı beklenen. (YÖ-1)

Okullar sadece merkezden gelen talimatlara bağı kalmaları merkezde çizilin çerçeveye bağı olarak kendi inisiyatiflerini de yansıtabilsinler düşüncesi vardı. Yöneticilerden 5018 sayılı Kanun ile yürürlüğe giren stratejik yönetim anlayışına uygun yetkinlikler beklendi. (YÖ-2)

Her iki stratejik plan hazırlık döneminde MEB merkez teşkilatının yanı sıra MEB'e bağı okul ve kurumların da stratejik plan hazırlamaları sağılanmıştır (MEB, 2009a; MEB, 2015b). Uzmanlar (YÖ1 ve YÖ-2) böylelikle planlı yönetim kültürünün gelişmesine ve yönetici yetkinliklerinin gelişmesine katkı sağılandığı görüşündedir.

Eskisine göre kıyaslarsak, hiçbir plan yapılmayan döneme göre kıyaslarsak yetkinlikte ciddi bir gelişme var. Amacı, hedefi, sonucu biliyor artık. "Bu adımı atarsam ne olur, öğrenciye nasıl dokunur?" az çok biliniyor. (YÖ-1)

Yapılan kadarıyla plan ve bütçeleminin nasıl olması gerektiği ile ilgili bir bakış gelişti. İzleme ve değerlendirme süreçleri ile yapılan planlamaların havada kalmadığı, bir şekilde takibinin yapıldığı artık biliniyor. Stratejik yönetim sisteminin artık kalıcı olduğu net bir şekilde biliniyor. (YÖ-2)

Eğitim kurumlarınca dönemi içerisinde stratejik plan hazırlanır. (YÖ-3)

Ancak yukarıda YÖ-1'in de belirttiği gibi planlama yetkinliklerinin gelişmesinde kuruma özgün plan hazırlama çabasının önemli rolü bulunmaktadır. YÖ-1 görüşlerini aşağıdaki gibi detaylandırmıştır.

Sınırlı çevrede plan yapanlar onlardan alıp devam etti, kendileri plan hazırlamış olmadılar. 40-50 sayfalık kapsamlı planlar beklenmiyordu zaten, 1-2 sayfa da olsa bir gelecek çizimleri isteniyordu. Özünü kavramaları isteniyordu. (YÖ-1).

YÖ-2 ise stratejik planların bazı yöneticilerce soyut görüldüğünü ve yukarıda YÖ-1'in de belirttiği sebeple bazı paydaşlarca stratejik yönetim kültürünün yeterince benimsenmediğini ifade etmiştir.

Stratejik planla alakalı bir iş gittiğinde buna yapılacak ama soyut, somut bir karşılığı yok gibi bir anlayış gündeme gelebiliyor. Bu anlayış neticesinde de iş yeterince sahiplenilmiyor. Örneğin bir okul stratejik planında başka bir il milli eğitim müdürlüğünün adının geçtiğine tanık olmuşum. Stratejik planlama anlayışının yeterince yerleştiğini düşünmüyorum. (YÖ-2)

Ara sonuç 10.2.2. Veriye Dayalı Yönetim Uygulamasına Geçilmesi. Araştırma altyapısının güçlendirilmesi ile politika ve stratejiler geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılması strateji belgelerinde veriye dayalı yönetim olgusunun hayata geçirilmesinin koşullarından biri olarak görölerek bu konuda bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması benimsenmiştir. 2010-2014 SP'de yönetimde bilgisayar teknolojilerinden yararlanılması stratejik bir alan olarak görölmüş, özellikle izleme ve değerlendirme süreci ile karar alma süreçlerine girdi sağılayacak bir yönetim bilgi sistemi kurulması planlanmıştır. Bağılantılı olarak 2015-2019 SP'de ise taşınmaz bilgileri ile MEB bilgi sistemlerindeki temel verilerin yer aldığı Coğrafi Bilgi Sistemi'nin kurulması bilgiye

dayalı karar verme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olarak ele alınmıştır. Uzmanlara göre veriye dayalı yönetim uygulamalarından beklenen sosyal etki politika yapıcılarının, karar vericilerin, planlayıcıların veya araştırmacıların istedikleri veriye nasıl ulaşacaklarını bilerek hızlı bir şekilde erişmeleri ve bu yolla yöneticilerin durum analizi olanaklarının gelişmesidir.

Herhangi bir konuda herhangi bir şey ortaya koyacak kişi istediği veriye çok hızlı bir şekilde ulaşacak ve bürokratik adımlarla uğraşmak zorunda da kalmayacaktı. (YÖ-1)

Takip ettiğimiz süreç ne olursa olsun fotoğrafı net olarak ortaya koymak, sorun ne ise teşhisini yapmak ve buna göre uygulanacak politikaların da doğru olması beklendi. Bu konuda MEB olarak teknolojiyi çok iyi kullandığımızı söyleyebilirim, teknoloji veriye dayalı yönetim konusunda önemli. (YÖ-2)

Hedef kitlenin veri havuzunun farkında olması ve verileri nasıl ulaşabileceğini bilmesi, verilerden hareketle görevlerini yürütmesi beklendi. (YÖ-3)

Yönetim bilgi sisteminin bir adımı sayılabilecek Coğrafi Bilgi Sistemi ile konum, imar planı, mülkiyet, tapu, yüz ölçüm, bina bilgileri, okul türü, fotoğraflar gibi veriler elektronik ortama aktararak konumsal altyapı oluşturulmuştur. Böylelikle eğitim yatırımlarının planlanması, izlenmesi, denetlenmesi daha kolay ve sağlıklı kılınmıştır (MEB, 2019b). YÖ-3'e göre bu verilerden karar alma süreçlerinde aktif biçimde yararlanılmaktadır. Ancak uzmanlara göre teknolojik altyapı konusunda önemli adımlar atılmakla birlikte, yönetim bilgi sisteminin tamamlanmaması ve önceliklerin değişmesi gibi sebeplerle veriye dayalı yönetim yapısının anlamıyla tam anlamıyla hakim kılındığını söylemek güçtür. Bununla birlikte bir uzmana (YÖ-2) göre Coğrafi Bilgi Sistemi gibi olanakların gelişmesiyle verilerin güvenilirliği artmış, verilere daha hızlı erişim mümkün olmuş ve yöneticilerin durum analizi olanakları gelişmiştir.

Coğrafi Bilgi Sistemi üzerinden gidilecek olursak Türkiye'deki tüm taşınmazlar oraya entegre edildi diye biliyorum. Siz merkezde herhangi bir il için karar almak istiyorsunuz. O ile yazı yazıp kapalı alan miktarı, spor salonu vb. soracaksınız. İl ilçelere yazacak. İlçeler toplayacak size gelecek, gelene kadar verilerde muhtemelen değişiklik olacak, hatalar olacak. Bunun yerine şimdi karar verici olarak bir tıkla "şu ildeki durum bu" görebiliyorsunuz. Karar alıcılara büyük kolaylık sağladığı gibi işin içine fazla süreç karışmadığı için verilerin doğruluk, geçerlik seviyesini de artırdı. (YÖ-2)

Ara sonuç 10.2.3. Eğitim Yönetiminde Karar Alma ve Uygulama Süreçlerinde Katılımcılığın Gelişmesi. Uzmanlara göre karar alma süreçlerinde sorumluluğun gelişmesinin beklenen sosyal etkisi paydaşların karar alma süreçlerine dahil olarak sorumluluk almasıdır. Karar alma süreçlerinde yer alan paydaşların aldıkları kararların uygulanmasına da katkı sağlayacağı söylenebilir. İlgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

Eğitim işinin altından tek başına Bakanlığın kalkması zor, diğer işlerde de böyle. Eğitim işi sadece MEB'den beklenmemeli. Dışarıda durup, gözlemleyip bir şeyler diyeceklerine

gelsinler hep beraber karar alalım. Hep birlikte yönetirsek sorumluluk sahibi olurlardı. (YÖ-1)

Eğitim herkesi ilgilendiren bir sektör. Herkesi ilgilendiren bir sektörde herkesin fikri var. Herkesin fikrinin olduğu durumda bizim uygulamalarımızda herkes kendinden bir şey bulursa bu uygulamalar daha rahat ilerleyecektir. Merkezden belirlenen politikalar paydaşlara ne kadar iyi benimsetilirse, uygulayıcılar na kadar yardımcı olursa o kadar başarılı olacaktır. (YÖ-2)

Karar alma aşamasına katılan paydaşlar, süreç ve sonuçlarda sorumluluk duyar. (YÖ-3)

Katılımcılara göre paydaş görüşlerinin alınması MEB için kurumsallaşmış bir uygulamadır. YÖ-3 karar alma aşamasında önce, paydaşların görüşlerine başvurulduğunu ifade etmiştir. Şura geleneğinin bunun örneklerinden biri olduğu söylenebilir. Ülkedeki tüm vatandaşların paydaş olduğunu belirten bir uzman (YÖ-1) paydaş katılım stratejisinin daha net belirlenmesini, örneğin veli katılımının daha iyi planlanmasını önermiştir. YÖ-1 görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Paydaşların süreçte yer almasından çok hangi paydaşların hangi süreçlerde yer alacağını belirlenmesi gerekiyor. Bizim sıkıntımız orada, paydaşlar birçok konuda işin içinde yer alıyorlar, ancak birçok olması gereken yerde de söz sahibi olamıyorlar. Bazı konularda aynı paydaş grupları yoğun biçimde dahil olurken bazı süreçlerde olması gerekenler yer alamayabiliyor. Seçilen paydaş görüşleri alındığı zaman süreçlere faydadan çok zarar getiriyor. (YÖ-1)

Diğer uzmana (YÖ-2) paydaşların karar alma ve uygulama süreçlerine katılımları ile politikaların hedefe ulaşmasına katkı sağlanmaktadır.

Eğitim camiası olarak birlikte çalıştığımız kesimlerin bu sisteme destek vermeleri politikaların hedefe ulaşabilmesi açısından çok önemli. Bu noktada önemli çalışmalar yapıldığını düşünüyorum. Özellikle mesleki eğitim alanında. İstihdam garantili meslek liselerinin açılması, mesleki eğitimde müfredatlardan programlara kadar her şeyin artık sektörle birlikte yapılması, durum analizi noktasında bizim dışardan nasıl görüldüğümüz ile ilgili paydaş görüşlerinin alınması gibi uygulamalar var. (YÖ-2)

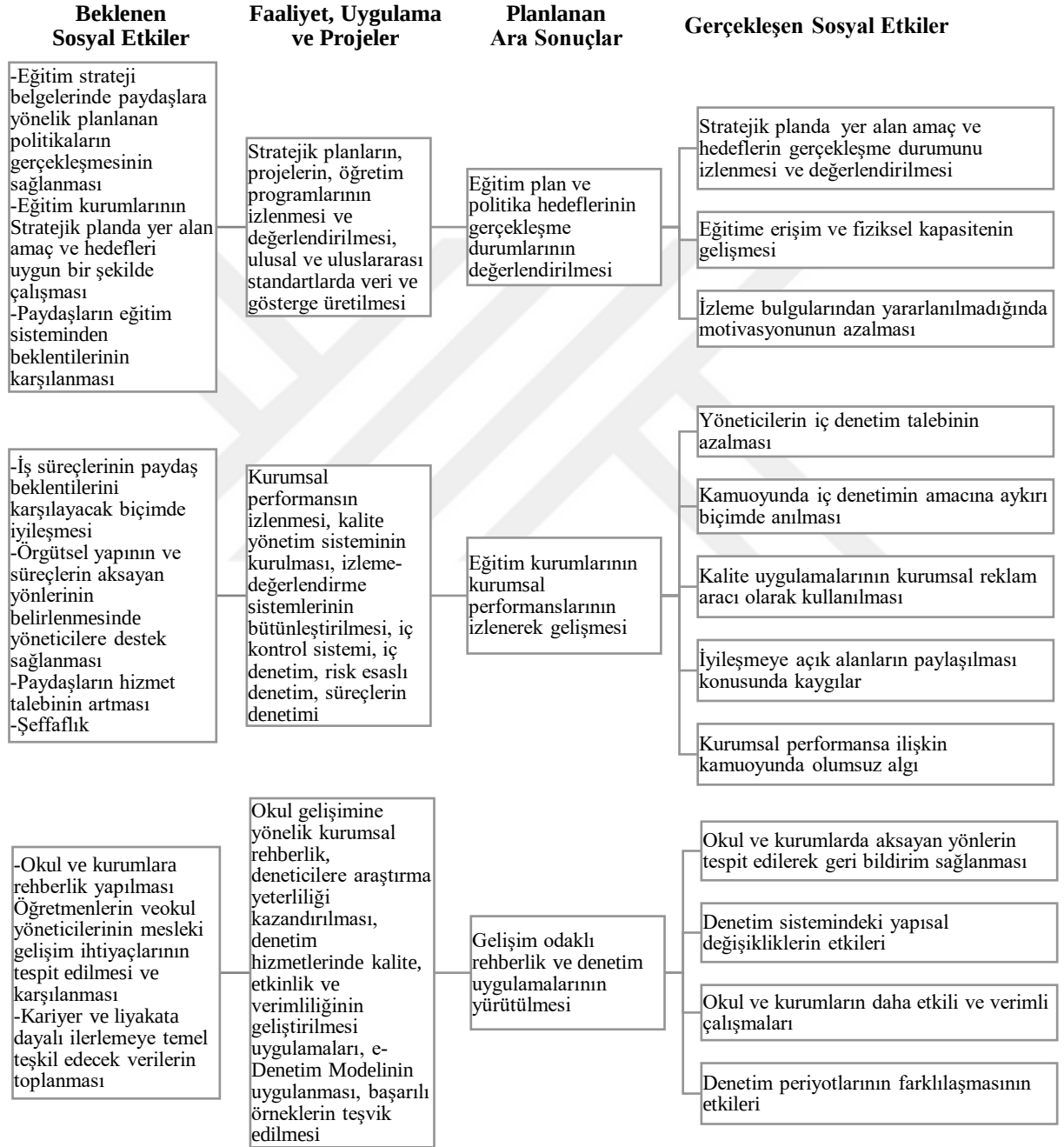
YÖ-3'e göre üniversitelerle sağlanan iş birlikleri eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte YÖ-1'e göre özellikle üniversitelerle yapılanlar olmak üzere iş birliklerinin etkilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. YÖ-1 iş birliği yapan tarafların kazanımlarının farklılaşabileceği görüşündedir.

Bu kadar üniversiteyle iş birliği gerekli değil. Her alanda üniversiteyle iş birliğimiz var. Bizim bu ilişkilerde bütçesel olarak zararımız var, bize faydası çok az. Üniversitelerle iş birliğinin Bakanlığa ne getirdiğini iyi analiz etmek gerekiyor. (YÖ-1)

Ara sonuç 10.2.4. Bilgi İşlem Kapasitesinin İhtiyaçlara Cevap Verebilecek Biçimde Gelişmesi. Ara sonuç 10.2.4 kapsamındaki uygulamaların ara sonuç 10.2.2'ye benzer biçimde karar alma süreçlerinde ihtiyaç duyulan bilgiye aracı olmadan hızlı biçimde ulaşılabilmesine yönelik olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar önceki ara sonuçlarda belirtildiği gibi teknolojik altyapının gelişmesiyle beklenen etkilerin görüldüğü görüşündedir. YÖ-2'nin görüşü aşağıda sunulmuştur.

Bilgiye herhangi bir aracı olmadan istediğimiz anda hızlı biçimde ulaşabilmek içindi. Çünkü hızlı şekilde ulaşmak yapacağımız şeyi hızlı şekilde tasarlamayı beraberinde getiriyor. Bu noktadaki teknolojik altyapı sistemlerinin etkili olduğunu düşünüyorum. (YÖ-2)

İzleme ve Değerlendirme. İzleme ve değerlendirme kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşleri Şekil-61’de sunulmuştur.



Şekil 61. İzleme ve Değerlendirme Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 10.3.1. Eğitim Plan ve Politika Hedeflerinin Gerçekleşme Durumlarının Değerlendirilmesi. İzleme ve değerlendirme kategorisinde stratejik planların izlenmesi ve değerlendirilmesi her iki stratejik planda yer alınmış ve yine planlarla uygulamaya konulmuştur (MEB, 2009a; MEB, 2015b). Projelerin, öğretim programlarının ve kurumsal performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi ile buna yönelik ulusal ve uluslararası standartlarda veri ve gösterge üretilmesi de strateji belgelerinde yer alan uygulamalardır. Bu uygulamalardan beklenen sosyal etkinin strateji belgelerinin izlenmesi yoluyla paydaşlara yönelik planlanan politikaların gerçekleşmesinin sağlanması olduğu belirtilebilir. Katılımcılar izleme ve değerlendirme uygulamalarının paydaş beklentilerinin karşılanmasında ve beklenen sosyal etkilerin gerçekleşmesindeki rolünü aşağıdaki gibi açıklamışlardır.

İzlenmeyen hiçbir şey esasında yapılmaz. İzleneceğini bildikleri için yaparlar.” Düşüncesi vardı. Dolayısıyla bu işlerde istediğimiz sonuçlar elde edilirdi. Yöneticilerin niteliklerini artıracaksan, eğitimin kalitesini geliştireceksen bunu izlemen gerekir. Sağlıklı izlersen de oradaki sorumlular gereğini yerine getirir. (YÖ-1)

Eğitim kurumlarının stratejik planda yer alan amaç ve hedefleri uygun bir şekilde çalışması, stratejik planda yer alan amaç ve hedeflerin gerçekleşmesi için tedbirler alması, gerçekleştiremeyeceğini düşündüğü hedeflerle ilgili üst yönetime bilgi vermesi beklenmektedir. (YÖ-3)

Katılımcılara göre izleme ve değerlendirme konusunda gerekli altyapı mevcuttur. Bir müfettiş (YÖ-3) stratejik plarlarda yer alan amaç ve hedeflerin gerçekleşme durumunun izlendiğini ve değerlendirildiğini belirtmiştir. Ancak bir uzmana (YÖ-1) göre izleme ve değerlendirme uygulamalarında beklenen sosyal etkilerin gerçekleşmesi yönetici atama sisteminde izleme ve değerlendirme sonuçlarının dikkate alınması, veriye dayalı yönetim kültürünün gelişmesi gibi unsurlara bağlıdır.

Bir sonuca varman lazım. İzledin değerlendirdin, gerektiğinde yapamadığını ortaya koymak lazım. Örneğin, bir yönetici 100 hedef koymuş 55’inde başarısızsa bu sonucu verebilmek gerekir. Nedenlerini ortaya koyabilmek gerekir. Üst üste hedefleri gerçekleştirememiş yöneticiler hala görevde kalırsa izleme ve değerlendirme yapmanın bir anlamı olmuyor. Ne oluyor? İzleme ve değerlendirmeyi yapan kişiler zarar görüyor. (YÖ-1)

Böyle bir sonuca ulaşılabilmesi için yetkinliğe dayalı bir atama sisteminin olması lazım. İzleme ve değerlendirme sonuçlarına dayalı atama sistemi olmadığında yapılan iş işi yapana zarar verir. Kimseye bir fayda sağlamaz ki mevcut durumda da o var. Yapmamak daha faydalı gibi görünüyor bence. (YÖ-1)

YÖ-1’e göre izleme ve değerlendirme bulgularından yeterince yararlanılması ise beklenen etkiye uyumlu olarak sorumlulukları yerine getirme motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Benzer yaklaşımla YÖ-2 yoğun olarak izlenen erişim ve fiziksel kapasite konusunda büyük ilerleme sağlandığını ifade etmiştir.

Yönetimin talebi olursa, yapılırsa çok faydalı işler bunlar. Yapıldığı dönemlerde çok büyük etkisi oluyordu, yapılmadığı dönemlerde de yapılamaz diye olumsuz etkisi oluyordu, daha

rahat hissediyorlardı kendilerini. Sorumluluklarını yerine getirme noktasında motivasyon azalıyor, sorumluluğunu yerine getirenin de motivasyonu azalıyor. (YÖ-1)

Erişim temasında çok iyi gelişmeler var. Kapasite temasında yapılan derslik sayıları gibi noktalarda büyük ilerlemeler var. (YÖ-2)

Ara sonuç 10.3.2. Eğitim Kurumlarının Kurumsal Performanslarının İzlenerek Gelişmesi. 2010-2014 SP’de kurumsal performansın izlenmesi hedefi ortaya konmuştur. Kurumsal performansın izlenmesi ve iç kontrol uygulamalarından beklenen sosyal etkiler önceki ara sonuçtakine benzer biçimde strateji belgelerindeki beklenen sosyal etkilerin karşılanmasını sağlayacak biçimde iş süreçlerinin iyileştirilmesi, örgütsel yapının ve süreçlerin aksayan yönlerinin belirlenmesi ve şeffaflık olarak özetlenebilir.

Beklenen etki benim göremediğim, Johari penceresindeki karanlık alan gibi göremediğimiz, biz örgütün içinde olduğumuz için sıkıntıları göremeyiz, dışarıdan biri gelip bize bakar ve şuraları düzeltmen lazım derse görebilirizdi buradaki espri. (YÖ-1)

Kendimizi hizmet sunucu olarak gördüğümüzde hizmet sunduğumuz kitleden öncelikle kabul bekleriz. Bizi kabul etmeliler ki sunduğumuz hizmeti daha çok talep etsinler. (YÖ-2)

İç kontrol sisteminin ne olduğunun paydaşlarca anlaşılması. (YÖ-3)

1999’da yürürlüğe giren ve 2014’te revize edilen “Milli Eğitim Bakanlığı Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi” gereğince MEB toplam kalite yönetimi uygulamaları kapsamında yıllık öz-değerlendirme, okullar için zorunlu kılınmıştır. Bu süreçte başarılı kurumlar, değerlendirme raporları ve saha ziyaretleri ile belirlenerek ödüllendirilmiştir (Eurydice, 2015). 2018 yılında bu uygulamalar sonlandırılmıştır. Kurumsal performansın izlenmesine yönelik ise MEB tarafından çeşitli projeler tasarlanmıştır. Bunlardan biri olan Performans Yönetim Sistemi ile kurumsal ve bireysel performans ölçütleri ve yeterlilikleri belirlenmiş, mevcut durum ile beklenen durum arasındaki farkı saptamayı, sürekli iyileştirme geliştirmeyi amaçlayan çoklu veri kaynağına göre ölçüm yapacak bir sistem geliştirilmiş, pilot uygulaması yapılmıştır (MEB, 2013c).

İç kontrol sisteminin etkinleştirilmesi her iki stratejik planda da yer bulmuş bir uygulamadır. İç kontrol sisteminin etkinleştirilmesi, iç denetim uygulamaları, risk esaslı denetim ve süreçlerin denetimi gibi uygulamalar 2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu’nda 2005 yılında yapılan değişikliklerle giderek önem kazanmış ve diğer kamu kurumlarında olduğu gibi MEB stratejik planlarında da anılmıştır. Bu kapsamda Avrupa Birliği İç Kontrol Standartlarına uygun olarak, MEB birimlerinde iç kontrol sisteminin kurulması amacıyla Kamu İç Kontrol Standartlarına Uyum Eylem Planı hazırlanmıştır. Eylem Planı ile MEB birimlerinin fonksiyonellik analizlerinin yapılması, görevler için ihtiyaç duyulan personelin nitelikleri, merkez ve

taşıra birimlerinin görev dağılımının değerlendirilmesi gibi hususlar planlanmıştır (MEB, 2009b). MEB teşkilat yapısında yapılan değişiklikler sebebiyle “Millî Eğitim Bakanlığı İç Kontrol Eylem Planı”nın güncellenmesi kararı alınmıştır (MEB, 2016b). Katılımcılar yürütülen uygulamaların beklenen etkisine ilişkin iyileştirmeye açık alanların tespiti ve paylaşılması konusunda kaygılar olduğu görüşündedirler.

İç denetim kapsamında çeşitli raporlar hazırlanıyor. Raporlar okunuyordur ama zayıf olduğumuz noktalarda öncelikler sebebiyle alınamayan kararlar oluyor. Kurumsal performans anlamında güçlü tarafların paylaşılması daha çok seviliyor. Zayıf taraflarımızı paylaşma noktasında kaygılar var. (YÖ-2)

Yöneticiler bunu tehdit olarak algıladı. Çünkü oradan çıkan sonuçlar yayınlanıyor ve üst makama veriliyor. Birim amiri talep edecekti, süreçler incelenecekti, dışarıdan bir göz olarak, o birim amirine tavsiyelerde bulunacaktı. Süreç böyle yürümedi, raporlar üst yöneticilere verildi, kamuoyuna açıldı. Kamuoyuna açılınca herkes gördü. “sizin kurumda böyle böyle bir şey varmış.” oldu. (YÖ-1)

YÖ-1 ayrıca kalite yönetim sistemi uygulamalarının zaman zaman amacından saparak kurumsal tanıtım amacıyla kullanıldığı görüşündedir.

Kalite yönetim belgesi alıp asanlar oldu. Daha çok kurumsal tanıtımda kullanılıyor. Ödül ve reklam öne çıkmaya başladı. Dış kurumlar bu belgeleri veriyor, başvuranlar ve alanlar oldu. “Süreçleri çıkaralım, çalışanlar ve hizmet alanlar rahatlasın” diye değil de kurumsal reklam, “bu belgeyi ilk biz alalım” diye düşünceler var. (YÖ-1)

YÖ-2 ise kurumsal performansa yönelik şeffaflığın planlandığı biçimde sağlanamamasının kamuoyunda eğitim sisteminin performansına ilişkin olumsuz algıya yol açabildiğini ifade etmiştir. İyileştirmeye açık alanların tespiti ve paylaşılması konusunda kaygılarla bağlantılı sayılabilecek bu görüşe göre eğitim sisteminin performansı olduğundan daha kötü algılanması söz konusudur.

Yapılamayan uygulamalar sebebiyle eğitim sisteminin performansına yönelik olumsuz bir algı var. Birçok kurum var, ulaşım, enerji,.. ama sokağa çıktığımızda eğitim alanı çok eleştiriliyor. Belki de eğitim sisteminin performansı olduğundan daha kötü algılanıyor. Yıllardır yerleşmiş bir algı var bu algının değiştirilmesi için çalışmalar var ancak çıkıp kötü olduğumuz noktada yeterli düzeyde şeffaflık sağlanmadığı zaman iyi olduğumuz noktalara ilişkin beyanların bir kısmının da abartı olduğu düşünülebilir. (YÖ-2)

Ara sonuç 10.3.3. Gelişim Odaklı Rehberlik ve Denetim Uygulamalarının Yürütülmesi. Denetim ve rehberlik kategorisinde 2010-2020 döneminde, stratejik planlarda da yer verilmesiyle birlikte, denetim hizmetlerinin rehberlik esaslı bir anlayışla yürütülmesine yönelik uygulamaların ağırlık kazandığı görülmektedir. Bir müfettişe göre (YÖ-3) bu uygulamaların beklenen sosyal etkisi okul ve kurum gelişimine yönelik rehberlik yapılmasıdır.

Okullara, müfettişler tarafından belirlenen plan dahilinde okul gelişimine yönelik rehberlik ve denetim yapılması, merkez, taşıra ve yurtdışı teşkilatı birimlerine rehberlik ve denetim yapılması. (YÖ-3)

Bir uzmana (YÖ-1) göre gelişim odaklı rehberlik ve denetim uygulamalarının beklenen sosyal etkisinin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve karşılanmasıdır. YÖ-1 ayrıca kariyer ve liyakata dayalı ilerlemeye temel teşkil edecek verilerin toplanmasının da mümkün olabileceği görüşündedir.

Kişinin ihtiyaç duyduğu alanda kendini rahatça geliştirebilmesi, öğretmen ihtiyaç duyduğu alanı kendisi belirleyemiyorsa da yönetim veya veliden gelen talepler doğrultusunda eksiklerini tespit edelim ve eğitilimi buradan beklenen sonuç. Sadece öğretmen için değil yönetici için de geçerli bu. (YÖ-1)

Bunların nihai amacı geliştirmekten ziyade resmi çekip ortaya koymak, karar vericiler ona göre karar versin. Biraz da kariyere ve liyakate dayalı adımlar atacaklarsa buradan atsınlar. (YÖ-1)

Bu kapsamda okul ve kurum türleri bazında denetim rehberleri hazırlanmış, Denetim Kalite Standartları ile maarif müfettişleri görev standartları belirlenmiş, maarif müfettişlerinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi için maarif müfettişlerine kapsamlı eğitimler verilmiştir. Rehberlik ve denetim süreç ve sonuçlarının etkin bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla e-Denetim modeli uygulamaya konularak yapılan denetimlerde tespit edilen sorunların ve çözüm önerilerinin veri tabanına işlenmesi uygulamasına geçilmiştir (MEB, 2016b).

2010-2020 döneminde denetim sistemindeki yapısal değişiklikler sonucunda rehberlik ve denetim sürecindeki görevlerin hangi birimlerce ve hangi personel tarafından yürütüleceğinin değişkenlik göstermesinin bu alanda beklenen etkileri nasıl etkilediği üzerinde durulması gereken bir konudur. 2011 yılında Teftiş Kurulu Başkanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığına dönüştürülmüş, öncesinde Bakanlık müfettişi olan Bakanlık merkez müfettişlerinin unvanı milli eğitim denetçisi olarak değiştirilmiş, taşra teşkilatında denetim görevlerini yürüten Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları ise Eğitim Denetmenleri Başkanlıklarına dönüştürülmüştür. İl MEM'lerde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin (2010 öncesinde eğitim müfettişi) unvanları da il eğitim denetmeni olarak belirlenmiştir. 2014 yılında yürürlüğe giren 6528 sayılı Kanun ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı adı korunmuş ancak merkez teşkilatında görevli müfettişlerin unvanı maarif müfettişi olarak değiştirilmiştir. Eğitim Denetmenleri Başkanlıkları Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına dönüştürülerek bu birimlerde görevli müfettişlerin unvanları maarif müfettişi olarak değiştirilmiştir. 2016 yılında 6764 sayılı Kanun ile Teftiş Kurulu Başkanlığı yeniden oluşturulmuş ve bu birimde Bakanlık maarif müfettişleri görevlendirilmiştir. İl MEM'lerdeki maarif müfettişleri başkanlıkları kaldırılmış, buralarda görev yapan maarif müfettişlerinin denetim görevleri sona ermiştir. Son olarak

2021 yılında çıkarılan 78 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile il MEM’lerde, eğitim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere eğitim müfettişi istihdam edilebileceği hükmü ortaya konmuştur.

2016 yılında Bakanlık merkez teşkilatında görevli maarif müfettişlerince 2 kurumun denetimi yapılırken (MEB, 2017c), bu sayı 2017 yılında 564’e (MEB, 2018c), 2019 yılında 2093’e (MEB, 2019c), 2020 yılında ise 4440’a yükselmiştir (MEB, 2020). YÖ-3 ve YÖ-1 kurumsal rehberlik ve denetim faaliyetlerinin aksayan yönlerin tespit edilerek okul ve kurumların daha etkili ve verimli çalışmasına katkı sağladığı görüşündedir.

Yapılan rehberlik ile okul/kurum lar daha etkin ve verimli çalışır. Merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatları ile okul/kurumlara yapılan denetim ile aksayan yönler tespit edilerek yönetime geribildirim sağlanır. (YÖ-3)

Ancak, okul rehberliğine, kurumsal rehberliğe yönelik rehberlik faaliyetlerindeki gelişme güzel. (YÖ-1)

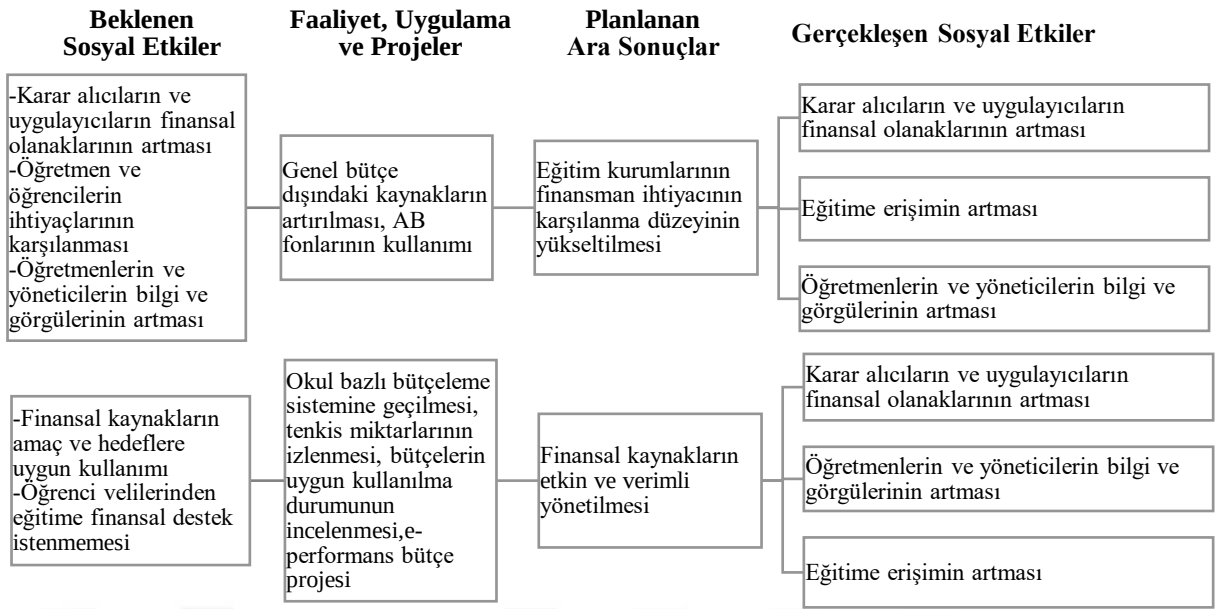
YÖ-1 bahsedilen etkilerin görülmesi için denetim periyotlarının düzenli belirlenmesi ve denetim sonuçları hakkında kurumların hızlı biçimde bilgilendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Mesela müfettiş geldi “şunu şöyle yaparsanız daha iyi olur bu ilçede” demesi lazım. Ama müfettiş gittikten sonra sonuçlardan haberdar olabiliyor oradakiler. Birkaç kişinin haberi olduğunda rehberlik olarak olarak getirisi sınırlı oluyor. (YÖ-1)

YÖ-1 konuya farklı bir perspektiften bakarak rehberlik ve araştırma merkezlerinin faaliyetlerinin de bu kapsama girebileceği görüşündedir.

Okul gelişimine yönelik rehberlikler var. Bu kapsama girer mi bilmiyorum ama RAM’ların özel eğitim öğrencilerine yönelik rehberlikleri esasında beklenenin üstünde. Kısmen kurumsal rehberliğe girer. Velinin sınav dönemindeki çocuklara nasıl davranacağı gibi konularda okullardaki artış çok yüksek son yıllarda. (YÖ-1)

Finansman. Finansman kategorisinde beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin katılımcı görüşlerinin içerik analizi Şekil-62’de sunulmuştur.



Şekil 62. Finansman Kategorisinde Beklenen ve Gerçekleşen Sosyal Etkilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Ara sonuç 10.4.1. Eğitim Kurumlarının Finansman İhtiyacının Karşılanma Düzeyinin Yükseltilmesi. Eğitim kurumlarının finansman ihtiyacının karşılanmasıyla karar alıcıların ve uygulayıcıların finansal olanaklarının artması beklenmektedir. Böylelikle okulların öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin artması mümkün olabilir. Bir uzman (YÖ-2) bu beklenen sosyal etkiyi aşağıda açıklamıştır.

Buradaki beklenti kurumun eli güçlü olsun, karar alıcılar ve uygulayıcılar maddi sıkıntı olmadan yapması gerekenleri rahatça yapsın. Okul müdürünü düşünelim. Okulun iyileştirilmesi için yapılması gerekenler var. Yeterli ödeneği varsa “ben bunu rahatlıkla yapabilirim” diyebilir. Ödenek yetersizse “bu da olmayıversin” diyebilir. Ya da bir proje yürütürken maddi kaynak durumuna göre öncelikle olmazsa olmaz denilebilecek uygulamalar yürütülüp diğerleri geride kalabilir. (YÖ-2)

Uzmanlara göre bütçe dışı alternatif finansman kaynaklarının gelişmesiyle beklenen etkiler özellikle eğitime erişim konusunda gerçekleşmiştir.

Dış finansman erişimle ilgili birçok sorunu çözdü, ağırlıklı olarak erişimde kullanıldı. TOKİ, Milli Piyango gibi kurumların katkıları yatırıma dönüştürüldü, eldeki bütçe de kısılmayınca o dönemlerde erişimde çok hızlı gidildi. (YÖ-1)

Bu kaynakların kullanıldığı kısımda etkisi çok iyi. Ciddi finansman kolaylığı sağlandı. Yapmak istenilenler yapıldı. (YÖ-2)

YÖ-2 ise AB fonlarının kullanımının hareketlilik programları vasıtasıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi ve görgülerinin artmasına da katkı sağladığı görüşündedir.

Daha çok bilgi ve görgü artırmak için kullanılıyor. Örneğin fizik öğretmenleri yurtdışındaki meslektaşlarının nasıl fizik anlattığını görmeye gitmiyorlar, bilgi görgü artırmak için kullanılıyor. Faydalı da kullanılıyor. Beklenen etki de buydu. Gerçekleşti. (YÖ-1)

YÖ-2 ayrıca alternatif finansmanın zaman zaman belli alanlarda yoğunlaştığını bunun da beklenen etkiyi kısıtladığını düşünmektedir. Buna göre dış finansman sağlayıcıların tercihlerinin kaynakların etkili kullanımında belirleyici olduğu söylenebilir.

Genel bütçe dışındaki kaynaklar arttı, AB fonları kullanıldı ama bunlar belli projeler için arttı, eğitimin tüm alanlarını kapsayacak şekilde artmadı. Örneğin geçici kamplarda yaşayan Suriyeliler için ciddi fon kullanılıyor. Dış kaynakların sektörün içindeki alanları tercihi ile alakalı bir durum var. Bir hayırsever bağışta bulunmak istediğinde aklına gelen belli başlı alanlar var. En başta okul yaptırmak var. Öğrencilere çoklu zekaya yönelik bir proje yapalım diye bir öneri pek olmuyor. Paydaşlarımız da eğitim alanında yeterince bilgili değil. (YÖ-2)

Ara sonuç 10.4.2. Finansal Kaynakların Etkin ve Verimli Yönetilmesi. Ara sonuç 10.4.2’de beklenen başlıca sosyal etkinin finansal kaynakların amaç ve hedeflere uygun kullanımı olduğu söylenebilir. Bir uzmana (YÖ-1) göre kamuoyunun bu konudaki beklentisi okulların öğrenci velilerinden maddi katkı istememesidir. Diğer uzman (YÖ-2) ise kendi bütçelerini yönetme imkanı verildiğinde okulların kaynakları kendi koşullarına uygun biçimde kullanabilecekleri görüşündedir.

Her okul kendi özel şartlarını bilerek kendisine gönderilen kaynakları 5018 sayılı Kanun’un emrettiği şekilde etkin, ekonomik ve verimli kullansın. Aslında okul bazlı bütçeleme altında yatan bu. Harcama süreçlerinde bir okulun Bakanlıktan izin alması gibi bir durumu ortadan kaldıralım, kendisine bütçeyi verelim, gerektiği yerlere harcasın. Çünkü herkes kendi hakimiyetinde olan yerleri daha iyi bilir. Bunu yaparsak o da bizim gönderdiğimiz kaynağı daha etkin kullanır, bu durumda tasarruf bile edebilir, yine kazanan biz oluruz. (YÖ-2)

Kamuoyunun beklentisi finansal yapının düzeltilip veliden bir şey istememektir. Velinin tek kriteri budur. (YÖ-1)

Katılımcılar okul bazlı bütçeleme ortaöğretim kurumlarında uygulandığını belirtmişlerdir. Temel eğitim kurumlarında harcama yetkilileri okulun bağlı bulunduğu il ve ilçe milli eğitim müdürlükleridir. Ancak tüketime yönelik harcamalar için farklı bölgelerdeki okulların durumlarını dikkate alan temel eğitim okullarının harcamalarının takip edildiği bir sistem kurulmuştur. YÖ-2 yürütülen uygulamalarla kaynak dağıtım sürecinin izlenmesinin kolaylaştığını belirtmiştir. Ancak okul bazlı bütçe sisteminin tüm okullarda uygulanmasının önündeki temel engelin ilave kaynak ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. İlgili görüş aşağıda sunulmuştur.

Yaptığımız ihtiyaç analizlerine baktığımızda çok daha fazlası gerekiyor. Çünkü bizim bütçelerimiz yaklaşık %80’i personel giderlerinden oluşuyor. Geriye kalan kaynağın yaklaşık 40.000 okula en adaletli şekilde, ihtiyaçlarını optimum karşılayacak düzeyde dağıtılması gerekiyor. Bunun da sağlıklı veriyle izlenmesi gerekiyor. Mevcut çalışmalar bizim kaynak dağıtımını adaletli yapmamız için elimizi kolaylaştıran yapılar oldu. (YÖ-2)

Sonuç ve Etki Göstergeleri

Yönetim ve örgütlenme temasının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi için katılımcıların önerdikleri göstergeler Tablo-50’de sunulmuştur.

Tablo 50

Yönetim ve Örgütlenme Temasının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi İçin Katılımcıların Önerdikleri Göstergeler

Ara sonuç no	Önerilen göstergeler
10.1.1	Süreçlerin hukuki normlara uygunluğu İş süreçlerinin analizi İş süreçlerinin hız ve verimleri
10.1.2	Bürokrasinin azaltılmasına yönelik uygulamaların süreçlerle uyumu İş süreçlerinin analizi
10.2.1	Yöneticilerin stratejik yönetim kültürüne uyum düzeyleri Stratejik planlama alanında eğitim verilen personel sayısı İl ve ilçe MEM’lerin denetim sonuçları
10.2.2	Veriye dayalı yönetim için gerekli altyapının kurulması Veriye dayalı yönetim sistemlerinin kullanım durumları Alınan kararların etkileri
10.2.3	Katılımcı yöntemlerle alınana kararların katılımcı biçimde uygulanma durumu Karar alma süreçlerinin özelliklerine uygun farklılaştırılmış paydaş belirleme kriterlerinin geliştirilmesi
10.2.4	Bilgi işlem kapasitesinin iş süreçlerine etkisi
10.3.1	İzleme ve değerlendirme sürecinin yapılandırılması PISA ve TIMSS performansı
10.3.2	Paydaşların kurumsal performansa ilişkin algıları Performansa ilişkin bulgulardan yararlanma düzeyi
10.3.4	Rehberlik ve denetim sıklığı Rehberlik önerilerinin uygulanma oranı
10.4.1	Hedeflenen harcamaların gerçekleşme oranı Öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi İyileştirmeye açık alanlarda genel bütçe dışındaki kaynakların kullanım düzeyi
10.4.2	Okul yöneticilerinin bütçe kullanım sürecindeki yetkileri

Tablo-50 incelendiğinde örgütlenme kategorisinde süreç analizlerini yapılmasının ve uygulamaların süreçlerle uyumunun karar alma sürecinde önemli bir etki sağlayacağı anlaşılmaktadır. İzleme ve değerlendirme ve veriye dayalı yönetim kategorilerindeki ara sonuçlarda veriye dayalı yönetim kültürünün gelişmesi, buna yönelik gerekli altyapının kurulması ve kullanımı üzerinde durulmuştur. Finansman kategorisinde ise iyileşmeye açık alanda alternatif finansman kaynaklarının kullanım durumunu ve bunun okulların ihtiyaçlarının karşılamaya katkısının bu alandaki stratejilerin etkisini belirlemek için önemli göstergeler olduğu söylenebilir.

Katılımcıların yönetim ve örgütlenme temasındaki beklenen ve gerçekleşen sosyal etkilere ilişkin görüşleri, bu etkilerin değerlendirilmesi için önerdikleri göstergelerle birlikte ele alındığında, yönetim ve örgütlenme temasının diğer dokuz

temadaki sosyal etkiler üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim alınan kararların etkileri ya da PISA ve TIMSS gibi göstergelerin önerildiği görülmektedir. Finansman kategorisinde alternatif finansman ile eğitime erişim konusunda beklenen etkilerin gerçekleştiğinden bahsedilmiştir. Örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde yönetim ve örgütlenme temasındaki faaliyetlerin planlanan ara sonuçlara etkisine ilişkin il MEM AR-GE birimlerinde görev yapan katılımcıların görüşleri sunulmuştur.

Tablo 51

Örgütlenme Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10.1.1	- Süreç analizlerinin yapılması - Örgüt yapısının güncellenmesi	Merkez ve taşra teşkilatının süreç bazlı olarak yeniden yapılanması	7	6,5	18	16,7	43	39,8	30	27,8	9	8,3	3,15
10.1.2	- Mevzuatı yenilenmesi, sadeleştirilmesi ve geliştirilmesi - Yetki devri yapılması - e-Devlet uygulamalarının yaygınlaştırılması - Kamu hizmet standartları	Bürokrasinin hizmet sunumunda kolaylık ve hızlılığı sağlayacak biçimde azalması	5	4,6	7	6,5	41	38,0	39	36,1	15	13,9	3,49

Tablo-51 incelendiğinde katılımcıların yaklaşık üçte ikisi ilgili faaliyetlerin merkez ve taşra teşkilatının süreç bazlı olarak yeniden yapılanmasına orta ve daha alt düzeyde etki ettiğigörüşünde olduğu görülmektedir. Diğer yandan katılımcıların yarısının ilgili faaliyetlerin bürokrasinin hizmet sunumunda kolaylık ve hızlılığı sağlayacak biçimde azalmasına ise büyük ya da çok büyük düzeyde etki ettiği görüşünde olduğu söylenebilir.

Tablo 52

Veriye Dayalı Yönetim Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10.2.1	• Okulların, il ve ilçe MEM'lerin stratejik plan hazırlamaları	Eğitim kurumlarının planlama yetkinliklerinin gelişmesi	6	5,6	13	12,0	41	38,0	34	31,5	12	11,1	3,31
10.2.2	• Araştırma altyapısının güçlendirilmesi • Politika ve stratejiler geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılması • Coğrafi Bilgi Sistemi • Yönetim bilgi sisteminin kurulması	Veriye dayalı yönetim uygulamasına geçilmesi	5	4,6	14	13,0	40	37,0	33	30,6	16	14,8	3,38
10.2.3	• Paydaşların görüşlerinin alınabileceği bir yapı oluşturulması • Eğitim-öğretim süreçlerine etkin veli katılımının sağlanması • Üniversitelerle işbirliği	Eğitim yönetiminde karar alma ve uygulama süreçlerinde katılımcılığın gelişmesi	3	2,8	15	13,9	38	35,2	37	34,3	14	13,0	3,41
10.2.4	• e-Okul ve MEBBİS'in güncellenmesi • Doküman Yönetim Sisteminin yaygınlaştırılması	Bilgi işlem kapasitesinin ihtiyaçlara cevap verebilecek biçimde gelişmesi			7	6,5	36	33,3	42	38,9	23	21,3	3,75

Tablo-52'ye göre en büyük etki bilgi işlem kapasitesinin ihtiyaçlara cevap verebilecek biçimde gelişmesine yöneliktir. Katılımcıların yaklaşık %60'nın görüşü bu yöndeki etkinin büyük ya da çok büyük olduğu yönündedir. Diğer ara sonuçlara yönelik etkiler ise orta düzeydedir. Okulların, il ve ilçe MEM'lerin stratejik plan hazırlamalarının bu kurumların planlama yetkinliklerinin gelişmesine etkisi katılımcılara göre orta düzeydedir. Çetin (2021) resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama uygulamalarının etkin kaynak kullanımı sağladığı, okulun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkardığı, sorunlara ilişkin çözüm yolları sunduğu,

amaçlara ulaşılmasını sağladığı yönünde görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Yönetici ve öğretmenler, kurumsal yapının stratejik planlamaya uygun olduğunu, stratejik planlamaların hazırlık ve uygulama süreçlerinin doğru yürütüldüğünü ve okullarda stratejik planlamaların uygulanmasında sorunla karşılaşılmadığını düşünmektedirler.

Tablo 53

İzleme ve Değerlendirme Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		$\bar{x}$
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10.3.1	• Stratejik planların izlenmesi ve değerlendirilmesi • Projelerin izlenmesi ve değerlendirilmesi • Ulusal ve uluslararası standartlarda veri ve gösterge üretilmesi • Öğretim programlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi	Eğitim plan ve politika hedeflerinin gerçekleşme durumlarının değerlendirilmesi	5	4,6	16	14,8	34	31,5	42	38,9	11	10,2	3,35
10.3.2	• Kurumsal performansın izlenmesi uygulamaları • Kalite yönetim sisteminin kurulması • İzleme-değerlendirme sistemlerinin bütünleştirilmesi • İç kontrol sisteminin etkinleştirilmesi • İç denetim uygulamaları • Risk esaslı denetim • Süreçlerin denetimi	Eğitim kurumlarının kurumsal performanslarının izlenerek gelişmesi	7	6,5	16	14,8	34	31,5	42	38,9	9	8,3	3,28

(Devam ediyor)

Tablo 53 (devam)

İzleme ve Değerlendirme Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10.3.3	- Okul gelişimine yönelik kurumsal rehberlik - Deneticilere araştırma yeterliliği kazandırılması - Denetim hizmetlerinde kalite, etkinlik ve verimliliğinin geliştirilmesi uygulamaları - e-Denetim Modelinin uygulanması - Başarılı örneklerin teşvik edilmesi	Gelişim odaklı rehberlik ve denetim uygulamalarının yürütülmesi	4	3,7	16	14,8	40	37,0	39	36,1	9	8,3	3,31

Katılımcılara göre izleme ve değerlendirme kategorisindeki faaliyetlerin ara sonuçlara etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Katılımcıların yaklaşık yarısının görüşü bu etkinin orta ya da daha alt düzeyde, diğer yarısının ise büyük ya da çok büyük düzeyde olduğu yönünde olduğu söylenebilir.

Tablo 54

Finansman Kategorisindeki Faaliyetlerin Planlanan Ara Sonuçlara Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

No	Faaliyet, uygulama ve projeler	Planlanan Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı		Alt düzeyde etkisi oldu		Orta düzeyde etkisi oldu		Büyük düzeyde etkisi oldu		Çok büyük düzeyde etkisi oldu		x̄
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
10.1.1	- Genel bütçe dışındaki kaynakların artırılması - AB fonlarının kullanımı	Eğitim kurumlarının finansman ihtiyacının karşılanma düzeyinin yükseltilmesi	6	5,6	12	11,1	42	38,9	33	30,6	14	13,0	3,35
10.1.2	- Okul bazlı bütçeleme sistemine geçilmesi - Tenkis miktarlarının izlenmesi - Bütçelerin uygun kullanıma durumunun incelenmesi - e-performans bütçe projesi	Finansal kaynakların etkin ve verimli yönetilmesi	7	6,5	12	11,1	36	33,3	37	34,3	15	13,9	3,38

Yönetim ve örgütlenme temasındaki genel duruma benzer biçimde finansman temasındaki faaliyetlerin de ara sonuçlara etkisinin katılımcılara göre orta düzeyde olduğu kabul edilebilir. Katılımcıların %38,9'una göre ilgili faaliyetler eğitim kurumlarının finansman ihtiyacının karşılanma düzeyinin yükseltilmesine, %33,3'üne göre de finansal kaynakların etkin ve verimli yönetilmesine orta düzeyde etki etmiştir.

Nitel ve Nicel Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması ve Bütünleştirilmesi

Örgütlenme kategorisindeki nitel ve nicel araştırma bulguları ile faaliyet raporlarından elde edilen verilerin genel olarak uyumlu olduğu görülmektedir. Nitel veriler faaliyet raporlarındakine benzer biçimde örgüt yapısının güncellendiğini ancak bunun süreç bazlı olarak yapılamadığı yönündedir. Bu durum nicel araştırma bulgularında örgüt yapısının güncellenmesinin süreç bazlı yeniden yapılanmaya etkisinin orta düzeyde değerlendirilmesini açıklar nitelikte görülebilir. Ancak uzmanların bürokrasinin hizmet sunumunda kolaylık ve hızlılığı sağlayacak biçimde azalmasının beklenen sosyal etkileri önemli düzeyde gerçekleştirdiğine yönelik görüşlerine karşılık il

MEM personelinin etki düzeyine ilişkin değerlendirmesinin farklılık gösterdiği söylenebilir. Uzmanların yetki devrinin istenilen düzeyde yapılamaması ve bunun taşra birimlerine etkilerine yönelik görüşleri il MEM personelinin ilgili faaliyetlerin bürokrasinin azaltılmasına etkisine ilişkin görüşlerini bir miktar açıklayabilir.

Nitel veriler tüm okul ve kurumların düzenli olarak stratejik plan hazırlamaları sonucunda eskisine oranla planlı yönetim konusunda farkındalığın arttığı, en azından temel kavramların benimsendiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın nicel araştırma bulguları okul ve kurumların stratejik plan hazırlamalarının kurumların planlama yetkinliklerinin gelişmesine orta düzeyde etki ettiği yönüdedir. Nitel verilerde stratejik planlama anlayışının soyut anlaşılması ve amacına uygun yürütülmediği durumların beklenen etkileri olumsuz etkilediğine ilişkin görüşler olsa da nitel ve nicel araştırma bulguları arasındaki bu uyumsuzluğun ayrıca araştırılması yararlı olabilir.

Bilgi işlem kapasitesinin geliştirilmesi uygulamalarının ihtiyaçlara cevap vermeye etkisi tüm ara sonuçlar içerisinde nicel araştırma bulgularında en yüksek düzeyde değerlendirilmiştir. Merkez birimlerinden uzmanların geliştirilen elektronik altyapının merkez ve taşra birimleri arasındaki iletişimi hızlandırması bu durumun sebeplerinden biri olarak görülebilir. Bu açıdan nitel ve nicel araştırma bulgularının uyumlu olduğu söylenebilir.

İzleme ve değerlendirme kategorisinde nicel araştırma bulguları kurumsal performansın izlenmesine uygulamalarının kurumsal performansın gelişmesine katkısının orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Kurumsal performansın geliştirilmesine yönelik toplam kalite yönetimi, iç kontrol gibi farklı birçok uygulamanın yürütüldüğü bilinmekle birlikte nitel verilere göre bu uygulamalardan beklenen etkiler ilgili süreçlerin tamamlanamaması, amaç-araç ilişkisinin kaybolması gibi sebeplerle yeterince sağlanamamıştır.

Nitel verilerin nicel araştırma bulgularını tamamlaması durumu gelişim odaklı rehberlik ve denetim uygulamaları ara sonucunda da görülebilir. Araştırmaya konu olan dönemde bu alanda değiştirilen stratejilerin sonucunda nitel bulgularla ortaya konan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve okul gelişimine yönelik rehberlik yapılması gibi beklenen sosyal etkilerin olumsuz etkilendiği söylenebilir. Nitekim nicel araştırma bulgularına göre ilgili uygulamaların gelişim odaklı rehberlik ve denetime etkisi orta düzeydedir.

Alternatif finansman kaynaklarının başlıca sosyal etkilerinden birinin eğitime erişimi artırdığına yönelik nitel veriler örgün eğitime erişim temasında verilen performans

göstermeleri bulgularıyla uyumludur. Nicel araştırma bulguları finansman kategorisindeki faaliyetlerin ara sonuçlara orta düzeyde etki ettiği yönündedir. Nitel bulgularda belirtilen alternatif finansman kaynaklarının belli alanlarda yoğunlaşması (hayırsever bağışlarının genelde okul yapımına yönelik olması gibi) ve ilkokullarda okul bazlı bütçe sistemine geçilememesinin sosyal etkilerinin bu durumu açıkladığı söylenebilir.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Katılımcı görüşleri ve performans göstergelerine dayanılarak ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularının sunumunda olduğu gibi birinci nitel araştırma aşamasında belirlenen temalar bazında sunulmuştur.

Örgün Eğitime Erişim Temasına İlişkin Sonuçlar

Örgün eğitime erişim temasında okul öncesi ve zorunlu eğitime erişimin artması kapsamında beklenen sosyal etkilerin gerçekleştiği saptanmıştır. Hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi, fiziki kapasitenin geliştirilmesi, toplumsal farkındalığın artırılması ve kayıtların elektronik ortamda izlenmesi ile okul öncesi eğitime erişim sürekli artmıştır. Buna bağlı olarak okul öncesi eğitim talebi ve bu talebin karşılanma düzeyi yükselmiştir. Kırsal kesimdeki çocukların okul öncesi eğitime erişimi artmıştır.

Yatılılık, bursluluk, şartlı eğitim yardımı, taşınabilir eğitim gibi uygulamalarla dezavantajlı kesimde okullaşma oranları artmıştır. Cinsiyet oranları 2012-2019 döneminde önemli ölçüde değişmemiştir. İlköğretimde kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerin okullaşma oranlarından genellikle yüksek seyretmiştir. Ortaöğretim kademesinde de ise kız öğrencilerin okullaşma oranı erkek öğrencilerden düşüktür.

Zorunlu eğitimde devamsızlık kategorisinde ise beklenen sosyal etkilerin temanın diğer kategorilerinde olduğu kadar gözlenmediği görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde devamsızlık oranlarında genele yayılan belirgin bir düşüş saptanmamıştır. Mevsimlik tarım işçisi çocuklar gibi özel politika gerektiren gruplarda devamsızlık sorunu azalmakla birlikte güncelliğini korumaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme Temasına İlişkin Sonuçlar

Hayat boyu öğrenmeye erişim olanaklarının ve kurslara talebin artmasıyla hayat boyu öğrenmeye katılım düzeyinin yükseldiği saptanmıştır. Ancak toplumsal farkındalık istenilen düzeyde artmamıştır. Okumaz–yazmaz oranı azalmış ve okuma yazma bilmeyenlerin eğitime devam etme ve istihdam olanakları artmıştır. Yeni kurs taleplerinin karşılanma hızının artmasıyla birlikte kurs taleplerinin karşılanacağına dair farkındalık gelişmiş, sonucunda bireylerin istihdam edilebilirliğine katkı sağlanmıştır.

Açıköğretim ve uzaktan eğitim sisteminin bilinirliği ve kullanımı artmış, örgün eğitimin dışına çıkmış yetişkinlerin meslek edinme ve istihdam olanakları da beraberinde gelişmiştir. Erişimin kolaylaşmasıyla birlikte açıköğretim sisteminden yararlanan öğrenci sayısı artmıştır. Ancak bu artışta örgün eğitim kapsamındaki öğrencilerin açıköğretime tercih etme düzeyinin yükselmesi de önemli rol oynamaktadır.

Özel Eğitim ve Rehberlik Temasına İlişkin Sonuçlar

Katılımcı görüşleri dikkate alındığında rehberlik kategorisinde gerçekleşen sosyal etkilerin beklenen sosyal etkilerle uyumlu olduğu görülmüştür. Rehber öğretmen sayısının artması ve mesleki gelişim faaliyetleri ile öğrencilerin profesyonel rehberlik hizmetlerine erişimi kolaylaşmıştır. Rehber öğretmenlerin istenmeyen durumlarla baş etme yeterlilikleri gelişmiştir. Velilerin çocuklarının kişilik ve gelişim özellikleri, meslek seçimi gibi konularda farkındalığı artmıştır. Okul yöneticilerinin olumsuz vakaları yönetmeleri kolaylaşmıştır. Şiddet, istismar gibi olumsuz durumların daha rahat ifade edilebilmesine katkı sağlanmıştır.

Özel eğitim kategorisinde kültüre duyarlı tanılama süreci ile tanılama hatalarının azaldığı belirtilmiştir. Tanılanan öğrenci sayısının artmasıyla daha fazla öğrencinin aday gösterilmesi söz konusudur. Bu durumun da etkisiyle özel yetenek okulları sınavlarına hazırlık sektörü gelişmektedir. Bütünleştirici eğitim konusunda ise beklenen sosyal etkilerin dışında bir durum mevcuttur. Özel eğitim gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin sosyal etkinlikler gibi çeşitli uygulamalar yoluyla bir arada bulunması sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak sınıf mevcutlarının fazla olduğu, öğretmenlerin yeterli hizmet öncesi eğitime sahip olmadığı durumlarda ya da veli tercihleri gibi sebeplerle özel eğitim gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler arasındaki etkileşim azalmaktadır.

Özel Öğretim Temasına İlişkin Sonuçlar

Özel okullarda öğrenim gören öğrencilere maddi destek verilmesi, özel okul açma prosedürlerinin kolaylaştırılması gibi uygulamalarla özel okullarda öğrenim gören öğrenci oranı artmıştır. Katılımcılara göre bu oran içerisinde orta ve alt gelir grubundakilerin payı da artmıştır. Destekleme ve yetiştirme kursları ile öğrencilerin ders dışı öğrenme talepleri karşılanmaya çalışılmıştır. Ancak öğrencilerin ders dışı destek ihtiyacı için farklı kanallara yönelmesinin tamamen önüne geçilememiştir.

Özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarına yönelik düzenlemelerle sürücü sınavlarının ayırt ediciliği artmıştır. Bu durumda ehliyet alan kişilerin kazaya karışma oranlarının azalması beklenmektedir. Özel yaygın eğitimin gelişmelere duyarlılığının artması karar alma süreçlerinin hızlanmasına ve paydaş beklentilerinin karşılanma düzeyine olumlu etki etmiştir.

Özel özel eğitim kategorisinde alınan önlemlerle haksız ödemelerin ve suiistimallerin büyük ölçüde önüne geçilmiş, özel eğitim alması elzem olan bireylerin kurumlarda geçirdikleri sürenin verimliliği artmıştır. Bütçe olanakları sebebiyle destek eğitimi sürelerinin artırılamamakla birlikte özel öğretim kurumlarından özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin ücretleri MEB tarafından ödenmektedir. Bu uygulamayla velilerin çocuklarını özel eğitime yönlendirmeleri kolaylaşmış, maddi imkanlardan dolayı özel eğitim hizmeti alamayanların sayısı azalmıştır.

Yurt Dışı Eğitim Temasına İlişkin Sonuçlar

Türk kültürünün yurt dışında tanınması, Türkçenin öğretimi ve yurt dışındaki Türklerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda beklenen sosyal etkiler gerçekleşmiş, 2010 dönemine göre önemli ilerleme sağlanmıştır. Katılımcılar Türk okullarına ve kültürel faaliyetlere katılımın artmasını bunun bir göstergesi olarak görmektedirler. Ayrıca sağlanan materyal ve eğitim desteği ile yurt dışında görevli personelin farkındalık ve motivasyonunun arttığı görüşü hâkimdir.

1416 sayılı Kanun kapsamında yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmesi uygulaması Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren düzenli olarak yürütülmektedir. Uygulama üst yönetim değişikliklerinden etkilenmemiştir. Türkiye'ye dönen bursiyerlerin stratejik projelerde görev alması, kamu kurumlarının uzman personel ihtiyacının karşılanması ve bursiyerlerin görevleri ile ilgili farkındalıkları programdan

beklentilerin önemli düzeyde karşılandığı biçiminde yorumlanmıştır. Ancak yurt dışından dönen bursiyerlerin kurumlarına katkısı kurumsal yapı ve kültüre bağlıdır.

Uluslararası kuruluşlarla yapılan ortak faaliyetlere katılım, bilgi birikiminin artması ve tecrübe paylaşımının sağlanmasına katkı sağlamaktadır. Ancak yurt dışı deneyiminin ön plana çıkması hareketlilik projelerinin beklenen sosyal etkilerini sınırlandırmaktadır. Ayrıca 2010'lu yılların başına göre 2017 ve 2018 yıllarında uluslararası hareketlilik programlarına katılım azalmıştır. Yüksek maliyetler bu konuda belirleyici roldedir.

Öğrenme Kazanımları Temasına İlişkin Sonuçlar

Akademik başarı kategorisinde 2009 ve 2018 yılları dört PISA uygulamasının sonuçlarına göre ülke geneli performansı inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. Bölgeler arası başarı farkları matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında azalma eğiliminde iken okuma becerileri alanında korunmuştur. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin performansları Batı bölgelerden düşük seyretmiştir. Temel bilgi ve becerilerin kazanımına uygun öğretim programlarının hazırlanmasını takiben ders kitaplarının işlevselliğini artırılmaya çalışılmıştır. Öğretim programları ile ders kitaplarının öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması konusunda yeterliliği eleştirilmekle birlikte merkezi yardımcı kaynak dağıtımı ve EBA gibi platformlar aracılığı ile ihtiyaçlara cevap verilmeye çalışılmıştır.

Öğrenme kazanımları temasında beklenen etkilerin en düşük düzeyde gerçekleştiği ara sonuçlar yabancı dil kategorisindedir. Katılımcılarda bu kategoride beklenen başlıca sosyal etki olan öğrencilerin dört yabancı dil becerisinin istenilen düzeyde gelişmediği görüşü hakimdir.

Sosyal, kültürel, bilimsel ve sportif faaliyetler araştırmaya konu olan dönemde izlenmeye başlamıştır. Sosyal etkinlikler için alan eksikliğinin azalmasıyla bu faaliyetlere katılım artmıştır. Öğrencilerde ve ailelerinde okuma kültürünün gelişmesine yönelik uygulamalarla okuma kültürü konusunda farkındalık gelişmiştir. Ancak fiziki kitap okuma düzeyinin azaldığı, bunun yerini dijital ortamın aldığına yönelik görüş de mevcuttur.

Mesleki ve Teknik Eğitim Temasına İlişkin Sonuçlar

Mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının geliştirilmesine yönelik yürütülen çalışmalarla öğrenci ve velilerin mesleki ve teknik eğitim talebinin artırılmasına çalışılmıştır. Sektörle iş birliği ve protokollerle açılan okullara önemli talep oluşmuş, ortaöğretime yerleştirme sınavlarında üst dilimlerde yer alan öğrenciler bu okulları tercih eder duruma gelmiştir. Ancak araştırmaya konu olan dönemde ortaöğretim içerisinde mesleki ve teknik eğitimin payı sürekli azalmıştır. Bu durumun oluşmasında toplumdaki mesleki ve teknik eğitim algısı önemli rol oynamaktadır.

İş gücü piyasasının talep ettiği becerilere sahip bireylerin yetişerek istihdam edilebilirliğin artması kapsamında sektörle iş birliği artmıştır. Sektörle iş birliği kapsamında eğitim alanların sayısı araştırmaya konu olan dönemde 2018 yılına kadar artış göstermiştir. Sektörle iş birliği içerisinde açılan okullara talep artmıştır. İşverenlerin mesleki ve teknik eğitim mezunlarından memnuniyet oranı yüksek seyretmiştir. Bunların yanında becerilere dayalı ölçme konusunda beklenen sosyal etkiler ilgili tarafların arasında yeterli iş birliği sağlanamadığı için sınırlı kalmıştır.

Program türüne dayalı yapıya geçilmesiyle okullar için program ve alan açmak eskisine göre kolaylaşmıştır. Beraberinde ise öğrencilere sunulan mesleki eğitim imkânları gelişmiştir. Ancak okul türünden program türüne geçişteki geçici bazı uyum sorunları beklenen sosyal etkileri sınırlandırmıştır. Yeni okul yönetim modeli gibi katılımcılığın artmasına yönelik uygulamalarla mesleki ve teknik eğitim okullarının genelinde olmasa da sektörle iş birliği kapsamındaki okullarda MEB dışındaki paydaşların farkındalıkları artmış ve dış paydaşlar karar alma süreçlerine dâhil olmuşlardır.

İnsan Kaynakları Temasına İlişkin Sonuçlar

İnsan kaynaklarının bölgesel ve ülke geneli ihtiyaçlara uygun olarak dengeli dağılması kapsamında yürütülen sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile öğretmenlerin ortalama görev süresi artmıştır. Ancak bölgesel sosyoekonomik koşulların farklılık göstermesi sebebiyle zorunlu hizmet bölgelerinden diğer bölgelere öğretmen göçünün ertelenmesi söz konusudur. Orta ve uzun vadeli işgücü ihtiyacının planlanmasına yönelik çalışmalardan beklenen sosyal etkiler toplumda iş güvencesi beklentisinin devam etmesi,

ülke genelinde farklı kurumlar arasında toplumsal bir uzlaşmanın sağlanamayışı ve politika değişiklikleri sebebiyle sınırlı gözlenmiştir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı büyük bir azalma göstermiştir. Bölgesel farklılıklar önemini korumakla birlikte azalma eğilimdedir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması öğretmen başına düşen öğrenci sayısında bölgesel farklılıkların azalmasına katkı sunmaktadır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasının eğitime erişime ve öğrenci kazanımlarına olumlu katkı sunması beklenmektedir.

Eğitim kurumlarına personel seçme ve atama süreçlerinin eğitim kurumlarının etkililiğini artıracak biçimde gelişmesinden beklenen etkiler kısmi olarak gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin aynı okulda uzun süre görev yapmalarının getirebileceği sorunlar azalmıştır. Ancak okul yöneticilerinin önemli bir bölümünün öğretmenliğe dönmek istememeleri söz konusudur.

Görevinin ilk yıllarında olan büyük bir öğretmen kitlesi mevcuttur. Öğretmenler görevlerinin başında zorunlu hizmet içi eğitim sürecinden geçirilmesi göreve uyumları açısından yararlıdır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin büyük kısmının görece dezavantajlı okullarda görev yapması öğretmenlerin kişisel ve kurumsal bakış açılarının gelişmesi gibi etkilerin gözlenmesinde mesleki gelişim faaliyetlerinin artan niceliği kadar niteliğinin de önemini ortaya koymaktadır.

Eğitim Ortamları Temasına İlişkin Sonuçlar

Fırsat ve imkân eşitliği temelinde dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin diğer bölgelerdeki öğrencilerle aynı fiziki imkânlarla sahip olması için okul, derslik, spor salonu gibi fiziki mekânların yapımında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş ve ortaöğretime geçişte öğrenci tercihlerinin genel ortaöğretimde yoğunlaşması gibi sebeplerle zaman zaman artışlar yaşanmakla birlikte derslik başına düşen öğrenci sayısı tüm bölgelerde ve eğitim kademelerinde önemli düzeyde azalmıştır. Ortaöğretim kademesinde sağlanan düşüş ilköğretim kademesinde göre fazla olmuş, İstanbul, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Türkiye genelinden yüksek bir iyileşme görülmüştür. Bu durumda bölgeler arası farklılıklar azalmıştır. Böylelikle öğrenciler okul imkânlarından daha fazla yararlanmış, öğrenci öğretmen etkileşimi artmıştır.

Okulların donatımının eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine katkı sağlamak amacıyla geliştirilmesi için yürütülen FATİH Projesi ile öğrencilerin kendini tüm öğrencilerle eşit

hissetmesine ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlanmıştır. Başlangıçtaki uyum sorunlarına karşın sağlanan ekipmanların işlevsel kullanımı giderek artmıştır. Teknolojik ekipmanlara erişimi olmayan dezavantajlı öğrencilerin büyük bölümü bu imkâna kavuşmuştur.

Yönetim ve Örgütlenme Temasına İlişkin Sonuçlar

2010-2019 döneminde örgüt yapısını ve süreçlerini güncellenmesine yönelik teşkilat yapısının değiştirilmesi ve doküman yönetim sisteminin devreye alınması gibi birçok kapsamlı uygulama yürütüldüğü saptanmıştır. Örgüt yapısının ve süreçlerinin değiştirilmesi sonrasında bazı koordinasyon ve uyum sorunları ve örgütsel yapıya yönelik kamuoyunda olumsuz algı gözlemlendiği belirtilmiştir. Ancak özellikle hizmetlerin ve iş süreçlerinin elektronik ortama alınması, bilgi işlem kapasitesinin geliştirilmesiyle bürokrasi azalmış, katılımcılık artmış, merkez ve taşra birimleri arasında resmi iletişim hızlanmıştır.

Veriye dayalı yönetim kültürünün geliştirilmesi için gerekli teknolojik altyapı konusunda önemli adımlar atılmakla birlikte, yönetim bilgi sisteminin tamamlanmaması ve önceliklerin değişmesi gibi sebeplerle veriye dayalı yönetim yapısının tam anlamıyla hâkim kılınamadığı görülmüştür. Stratejik yönetim olgusu ve temel kavramları hakkında iç paydaşların farkındalığı artmıştır.

2010-2019 döneminde denetim sistemindeki yapısal değişiklikler sonucunda rehberlik ve denetim sürecindeki görevlerin hangi birimlerce ve hangi personel tarafından yürütüleceğinin birçok kez değişkenlik göstermesi bu alanda beklenen sosyal etkileri olumsuz etkilemiştir. Hayırsever bağışları gibi alternatif finansman kaynaklarının yoğun olarak fiziksel kapasitenin geliştirilmesine yönelmesi eğitime erişimin artmasına katkı sağlamıştır.

Genel Değerlendirme

Araştırma bulguları eğitim strateji belgelerinin uygulanma sürecinde beklenen olduğu kadar beklenmeyen sosyal etkilerin de ortaya çıkabildiğini ortaya koymaktadır. Beklenmeyen sosyal etkiler eğitim strateji belgelerinin nihai amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacak nitelikte olabileceği gibi tersi yönde de olmaktadır. Beklenmeyen olumsuz etkiler eğitim stratejilerinin uygulanması için kullanılan kaynakların etkili, ekonomik ve

verimli kullanılmasının önünde engel teşkil ederek belgelerin işlevlerini kısıtlamaktadır. Beklenmeyen sosyal etkiler uygulama sürecinde örgütün dış çevresinde yaşanan değişimlerden ya da planlama aşamasında sosyal etkilerin yeterince analiz edilmemesinden kaynaklanabilmektedir. Strateji belgelerinin uygulama sürecinde dış çevrede yaşanan değişimlerin kontrol edilmesi güç görünse de planlama aşamasında olası sosyal etkilerin daha detaylı analiz edilmesi mümkündür.

Birçok kategoride nitel ve nicel araştırma bulguları ile performans göstergeleri gerçekleşen sosyal etkiye yönelik farklı bulgular ortaya koymuştur. Beklenen yönde önemli ilerleme sağlanan bazı göstergelerde il MEM katılımcılarının daha düşük sosyal etkilere karşılık gelen görüşleri bulunmaktadır. MEB merkez birimlerindeki katılımcıların görüşleri ile il MEM katılımcılarının görüşlerinin de farklılaşabildiği görülmüştür. Bu durum merkezi yönetim ve planlama rolünü gerçekleştirenlerle yerel düzeydeki yürütücüler arasında uygulanan stratejilerin sosyal etkilerine ilişkin görüş farklılıklarına işaret etmektedir. Yürütülen uygulamaların merkezi olarak algılanan sosyal etkileri hedef kitlede gerçekleşen ya da hedef kitlenin algıladığı etkiden farklı olabilir.

Eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerini sınırlayan unsurların başında finansman ihtiyacı bulunmaktadır. Eğitim strateji belgelerinin uygulanması için büyük bir kaynak ayrılmakta, merkezi yönetim bütçesinden oransal olarak en büyük paylardan biri bu alana aktarılmaktadır. Ancak bunun büyük bir kısmının personel gideri olduğu bilinmektedir. Koordinasyon ve iş birliği sorunlarının da eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerini sınırlayan önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Bu sorun ilgili dış paydaşların yeterince destek sağlamaması, ilgili kurumlar arasında gerekli koordinasyonun sağlanamaması ya da dış paydaşların yetki alanındaki durumlara müdahale edilememesi biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Eğitim strateji belgelerinin hedef kitlede planladığı değişimi etkileyen bir diğer unsur da strateji değişiklikleridir. Strateji değişiklikleri uygulama sürecinde üst yöneticilerin önceliklerinin değişmesi ile görülebileceği gibi üst yöneticilerin değişimi ile birlikte önceliklerin değişimi ile de görülebilmektedir.

Üzerinde durulması gereken önemli bir konu da sosyal etkilerin ortaya çıkmasının genellikle orta ve uzun vade alabileceğidir. Kurum dışı unsurlardan yoğun biçimde etkilenebilen sosyal etkilerin doğru değerlendirilmesi oldukça güçtür. Etkinin ortaya çıkmasına kadar geçen süreçte, dış unsurların da etkisi sebebiyle, ne kadarının gerçekleştirilen müdahaleden kaynaklandığının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırma, araştırmacının ve araştırmanın imkânları dâhilinde yürütülmüş eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerinin değerlendirilmesine yönelik bir girişim olarak görülebilir. Veri toplanan temalarda temanın geneline hâkim, beklenen ve gerçekleşen sosyal etkiler hakkında kapsamlı değerlendirme yapabilecek katılımcılara ulaşmak araştırmanın yürütülmesinde karşılaşılan bir güçlük olmuştur. Ayrıca veri toplama sürecinde eğitim strateji belgelerinde planlanan faaliyet, strateji hedef ve amaçların sınırlılığında kalmak ve sosyal etkilere odaklanmak için gösterilen çaba araştırmacının ilave çaba göstermesini gerekli kılmıştır. Bulgular bölümündeki değişim teorileri doğrusal biçimde kurgulanmakla birlikte planlanan ara sonuçların ve sonuçların birbiri üzerinde de etkileri mevcuttur. Katılımcı görüşlerinden ve faaliyet raporlarından yararlanılarak söz konusu çoklu nedensellik açıklanmaya çalışılmıştır. Belirtilen önlemlere rağmen araştırma kapsamının genişliği ve konunun niteliği daha geniş çapta bilgi toplanmasını gerektirmektedir. Bu sınırlılık erişilebilen sonuç ve etki göstergeleri ile azaltılmaya çalışılmıştır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanılarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmaya konu olan eğitim strateji belgelerinden beklenen sosyal etkilerin sonraki dönemler için de planlanması durumunda, beklenen sosyal etkilerin gerçekleşmesine aşağıdaki önerilerin uygulanmasının önemli katkı sağlaması beklenebilir.
 - a. Örgün eğitimde devamsızlığın azaltılması için mevcut teşvik ve kontrol mekanizmaları yeniden değerlendirilmeli, dezavantajlı grupların devamsızlık nedenlerine odaklanan önleyici stratejiler geliştirilmelidir.
 - b. Taşınalı eğitim uygulamasının kapsamı değerlendirilmelidir. Okul öncesi eğitimin taşınalı eğitim kapsamına alınmasının uygunluğu analiz edilmelidir. Destekleme ve yetiştirme kurslarından taşınalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin daha etkin yararlanması için taşınalı eğitim uygulamasında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
 - c. Mesleki eğitimde sektörle iş birliği içerisinde yeni okul yönetim modeline uygun olarak açılan okul sayısı artırılmalıdır.

- d. Göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik kişisel ve mesleki gelişim faaliyetleri artırılmalıdır.
 - e. Veriye dayalı yönetim kültürünün gelişmesi için izleme ve değerlendirme raporlarından strateji geliştirme sürecinde daha etkin yararlanılmalıdır.
2. Eğitim strateji belgelerinin hazırlık sürecinde, belgelerin uygulama sürecinde dış çevrede oluşabilecek değişiklikler dikkat alınarak olası sosyal etkiler daha detaylı biçimde analiz edilmelidir.
 3. Merkezi izleme ve değerlendirme çalışmalarında yerel yararlanıcıların ve uygulayıcıların görüşleri alınmalıdır. Yürütülen faaliyetlerin sosyal etkileri hakkında daha gerçekçi ve doyurucu bilgi edinmek için yararlanıcılar izleme ve değerlendirme çalışmalarına dâhil edilmelidir.
 4. Eğitim strateji belgelerinin beklenen sosyal etkilerinin gerçekleşmesi için planlama aşamasında gerekli finansman ihtiyacı daha detaylı analiz edilmelidir. Ardından bu finansmanın sağlanması için alternatif finansman kaynaklarının artırılması önerilebilir.
 5. Planlama aşamasında kurulacak mekanizmalarla kurum içi koordinasyon ve iş birliği artırılabilir. Ancak kurum dışı koordinasyon için ulusal tedbirlere ihtiyaç duyulmaktadır.
 6. Veriye dayalı yönetim farkındalığının artmasıyla, strateji değişikliklerinin mevcut stratejilerin etkileri yeterince değerlendirildikten sonra yapılması yararlanıcı faydasının sürdürülebilirliğine katkı sağlayabilir.
 7. Yararlanıcı faydasının artırılması için orta ve uzun vadeli sosyal etkiler gerçekleştirilen müdahalelerle bağlantılı olarak değerlendirilmelidir.
 8. Araştırmacının imkânları ölçüsünde yürüttüğü bu araştırmada kullanılan yöntem ve izlenen yaklaşım, geniş ekiplerle tematik olarak ayrı ayrı çalışmalarda kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Adem, M. (1977). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aktekin, S. ve Tekben, İ. (2019). 1416 Sayılı Kanun Kapsamında Yurt Dışında Lisansüstü Öğrenim Görenlerin Çalıştıkları Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Yaptıkları Katkıları ile İlgili Görüşlerin Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 123-147. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/858267>
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki Okuma Alışkanlığının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/453720>
- Altay, P. (2019). *Sözleşmeli Öğretmenlerin Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Deneyimleri ve Görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Altınkurt, Y. ve Bali, A. (2009). Stratejik Planlama Çalışmaları Çerçevesinde Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışanlarının ve Milli Eğitim Müdürlüğünden Hizmet Alanların Kuruma İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Kütahya İli). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 325-333. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55590>
- Arabacı, İ. B., Namlı, A., Zincirli, M. ve Fulya, Ö. (2015). Eğitim Kurumlarının Stratejik Plan Geliştirme ve Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1453-1470. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209804>
- Arslan, G. ve Küçükler, E. (2016). Okul Müdürlerinin Planlama Etkinlikleri ve Stratejik Planlamada Karşılaşılan Sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 839-856. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209724>
- Ayas, A., Akdeniz, A. R., Çepni, S., Baki, A., Çimer, A. ve Odabaşı-Çimer, S. (2006). *Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği Temel Araştırması*. MEB: Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Ayas, A., Akdeniz, A. R., Çepni, S., Aktekin, S., Odabaşı-Çimer, S., Sağlam Arslan, A., Çimer, A.,..., Ayvaci, H. Ş. (2007). *Halk Eğitim Merkezlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. MEB: Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ayten, M. Y. ve Hayırsever, F. (2019). Ortaöğretim Kademesinde Uygulanan Öğretim Programlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 290-323. doi: 10.17860/mersinefd.569193
- Balcı, A. (1992). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açıları: Kuram-Araştırma İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 27-45. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108445>
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel Gelişme: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527>
- Balcı, A., Büyüköztürk, Ş. ve Çınkır, Ş. (2002). *İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM), Ankara.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001. Doi: 10.17051/ilkonline.2018.419349.
- Bozkurt, C. ve Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme Kapsamında Çalışan Okul Yöneticilerinin Atanma Yöntemleri ve Yeterliliklerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 46-74. doi: 10.17984/adyuebd.56711
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m.
- Burdge, R., & Vanclay, F. (1995). Social impact assessment. In F. Vanclay & D. Bronstein (Eds.), *Environmental and social impact assessment* (pp. 31-66). Chichester: Wiley.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Can, H., Azizoğlu, Ö. ve Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye’deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Görüşleri, Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticiler Yanıtları Analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Chang, G. C. (2008). Strategic planning in education: Some concepts and methods. In *Directions in educational planning: symposium to honour the work of Françoise Caillods*. Retrieved from <http://www.dr-ama.com/wp-content/uploads/2013/04/strategic-education.pdf>
- Conley, D.T. (1992). *Strategic planning in America's schools: an exploratory study*. Paw Presented at the Annud Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345359.pdf>
- Creswell, J.W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakıcı, A. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 81-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1453388>
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2016). *Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları Türkiye Ülke Notu*. Erişim adresi: http://www.ikg.gov.tr/wp-content/uploads/pdf/Turkiye_ulke_notu_Beceriler_Onemlidir.pdf
- Çetin, E. (2021). *Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlamaya Yönelik Algılar ile Stratejik Planlama Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çetin, H. (2013). Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama Bilinç Düzeyi ve Stratejik Yönetimde Karşılaşılan Sorunlar: Denizli İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 87-112. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19560/208269>
- Demir, Ü. (2017). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Algısı: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 316-342. doi: 10.17244/eku.310228
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Seta. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf

- Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). Erişim adresi: <https://z-kutuphane.meb.gov.tr/Home/Index>
- Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. (2006). *Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu 2. Sürüm*. Ankara.
- Dinçer, Ö. ve Yılmaz, C. (2003). *Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma 1: Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim*. Ankara: T.C. Başbakanlık.
- Dinçer, Ö. (2004). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- DuBrin, A.J. (2012). *Management essentials*. Canada: South-Western Cengage Learning.
- Eadie, D. C. (1983). Putting a powerful tool to practical use: the application of strategic planning in the public sector. *Public Administration Review*, 43 (5), 447-452. doi: 10.2307/975852
- Eğilmez, M. (2018). *Değişim Sürecinde Türkiye*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekşioğlu, S. ve Taşpınar, M. (2014). Mesleki ve Teknik Liselerde Uygulanan Modüler Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1203-1223. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.3095.
- Eren, E. (2000). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ereş, F. (2004). Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 21-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296511>
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de Eğitimde Planlama Yaklaşımları ve Kullanılan Eğitim Göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2),151-167. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181588>
- Erkan, V. (2008). *Kamu Kuruluşlarında Stratejik Planlama: Türkiye Uygulaması ve Kuruluşlarda Başarıyı Etkileyen Faktörler*. Ankara: DPT.
- Eryılmaz, B. (2012). *Kamu Yönetimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Eurydice (2015). *Eğitimde Kalite Güvencesi: Avrupa’da Okul Değerlendirmesine İlişkin Politikalar ve Yaklaşımlar*. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği’nin Yayınlar Bürosu.
- Eurydice (2020). *Okul Öncesi ve Okul Eğitiminde Uluslararasılaşmanın Diğer Boyutları*. Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/other-dimensions-internationalisation-early-childhood-and-school-education-85_tr
- Freudenburg, W.R., & Keating. M.K. (1982). Increasing the impact of sociology on social impact assessment: toward ending the inattention. *The American Sociologist*, 17(2), 71-80. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27702500>

- Freudenburg, W.R. (1986). Social Impact Assessment. *Annual Review of Sociology*, 12(1), 451–478. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2083211>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixedmethod evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. doi: 10.3102/01623737011003255
- Gül, B. (2014). *Türkiye'de İlköğretim (2002-2011): Hedefler, Eğilimler ve Çözümlemeler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gülmez, F. M. (2019). *2000 Yılından Sonra Türk Milli Eğitim Sisteminde Yaşanan Değişimlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye.
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (2020). Erişim adresi: <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/cevresagligi-ced/ced-birimi/okullarda-beyaz-bayrak.html> ve <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/okul-sagligi/beslenme-dostu-okullar-program%C4%B1.html>
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2020). Erişim adresi: <http://www.hbo.gov.tr/Hakkimizda/HBO>
- Hehenberger, L., Harling, A., & Scholten, P. (2013). *Practical guide to measuring and managing impact*. Berlin: European Venture Philanthropy Association. Retrieved from https://www.oltreventure.com/wp-content/uploads/2015/05/EVPA_A_Practical_Guide_to_Measuring_and_Managing_Impact_final.pdf
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public administration*, (69)1, 3-19. doi: 10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Infakto Research Workshop (2015). *Baba Beni Okula Gönder Projesi Etki Analizi*. Erişim adresi: <https://sosyaletkianalizi.com/wp-content/uploads/2017/11/baba-beni-okula-gonder.pdf>
- Işık, H. ve Aypay, A. (2004). Eğitimde Stratejik Plan Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Çanakkale İlinde Yapılan Bir İnceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 349-363. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77310>
- İlğan, A., Erdem, M., Taşdan, M., ve Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel Gelişim Aracıları Olarak Toplam Kalite Yönetimi ile Stratejik Yönetim ve Planlama Yaklaşımları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 75. Erişim adresi: <https://trdizin.gov.tr/>

- Kail, A. ve Lumley, T. (2012). *Theory of change: the beginning of making a difference*. London: New Philanthropy Capital. Retrieved from: <https://www.thinknpc.org/wp-content/uploads/2018/07/Theory-of-change2.pdf>
- Kalkınma Bakanlığı (2018). *Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu 3. Sürüm*. Ankara.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kundakçı, S. (2013). *Tokat İli Örneğinde Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Kondakçı, Y. ve Zayim, M. (2013). Yönetim Süreçleri. S. Özdemir, F. Sezgin ve S. Koşar (Editörler), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (ss.9-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, A. (1995). *Kalkınma Planlarında Öngörülen Eğitim Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kurt, M. ve Uğurlu, Ö. Y. (2007). Yeni Kamu Yönetimi ve Yeni Kamu Yönetimi Yaklaşımının Gelişiminde Avrupa Birliği'nin Rolü: İlerleme Raporları İçerik Analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(11), 81-109. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/akuibfd/issue/1630/20441>
- Kusek, J. Z. ve Rist, R. C. (2010). *On Adımda Sonuç Odaklı İzleme ve Değerlendirme Sistemi* (C. Şimşek, Çev.) Ankara: Dünya Bankası ve Devlet Planlama Teşkilatı.
- Küçükler, E. (2008). *Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi (1963-2005)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). İlköğretim Örgütlerinde Stratejik Planlama Süreci: Bir Örnek Olay İncelemesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 6-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161863>
- Memduhoğlu, H. B. ve Uçar, İ. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Algısı ve Okullarda Mevcut Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 234-256. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181376>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (2020). Erişim adresi: <http://robot.meb.gov.tr/>

- Mikado Danışmanlık (2010). *Meslek Lisesi Memleket Meselesi Sosyal etki Raporu 2006-2010*. Erişim adresi:
<https://sosyaletkianalizi.com/wpcontent/uploads/2017/11/MLMMSosyalEtkiRaporu.pdf>
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009a). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009b). *2010 Yılı Bütçe Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010b). *PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2010-2011*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2011-2012*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012b). *2013 Yılı Bütçe Sunuşu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *2014 Yılı Bütçe Sunuşu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013c). *2012 Yılı Faaliyet Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2013-2014*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014b). *2015 Yılı Bütçe Sunuşu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014c). *2013 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014d). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı*. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014e). *İl Millî Eğitim Müdürlükleri Araştırma Geliştirme (Ar-Ge) Birimleri Yönergesi*. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014f). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2014-2015*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015b). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015c). *2014 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015d). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Anıl, D., Özkan, Y.Ö, ve Demir, E.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015-2016*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016b). *2016 Yılı Bütçe Sunuşu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016c). *2015 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016d). *2017 Yılı Bütçe Sunuşu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016e). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H.B, ve Özgürlük, B..
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016f). *2016 Yılı Performans Programı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2016-2017*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *2018 Yılı Bütçe Sunuşu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017c). *2016 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017d). *Öğretmen Strateji Belgesi: 2017-2023*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *2019 Yılı Bütçe Sunuşu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *2017 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018d). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018e). *Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Görünümü*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1. Ankara: Numanoğlu, K. V., Suna, H. E., Tanberkan, H., Eroğlu, E., Altun, Ü., Çidem, Y., Saka, F. Ve Yalım, F.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018-2019*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). *2020 Yılı Bütçe Sunuşu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019c). *2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019d). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Ankara: Suna, H. E., Tanberkan, H., Taş, U. E., Eroğlu, E. ve Altun, Ü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019e). *Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitim*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:6. Ankara: Eroğlu, E., Suna, H.E, Tanberkan, H. ve Altun, Ü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019-2020*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). *2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Türkiye’de Eğitimin 20 Yılı*. Ankara: Suna, H.E, Altun, Ü., Emin, M. N. ve Gür, B. S.
- Murat, G. ve Bağdigen, M. (2008). *Kamu İdarelerinde Stratejik Planlama ve Yönetim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Müftügil Yalçın, A.S. ve Güner, D. (2015). *Sosyal Etki Ölçümlemesi: KUSIF 4 Adım Yaklaşımı*. İstanbul: KUSIF Yayınları. Erişim adresi: <https://kusif.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2018/02/KUSIF-Sosyal-Etki-Olcumlemesi-Kilavuzu.pdf>
- O’Brien, P. (1991). Strategic planning and management for organization. In R. Carlson & G. Awkerman (Eds.), *Educational planning: concepts, strategies, and practices* (pp. 163-176). New York: Longman.

- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. doi: 10.46743/2160-3715/2007.1638
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). Erişim adresi: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>
- Orhan, K. (2018). Bir Cadı Masalı: Mesleki Eğitim Algısı. *Başkent University Journal of Education*, 83-97. Erişim adresi: <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/112/117>
- Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSHGM) (2019). *2018 Yılı Birim Faaliyet Raporu*. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/02204721_birimfaaliyet.pdf
- Önder, E. (2017). Ortaöğretimde Öğrenci Devamsızlığı Buna Dönük Okul Uygulamaları ve Önerilen Politikalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 361-378. Doi: 10.15390/EB.2017.6447
- Özbay, Y., Özmen, E. R, Tuncer, A. T. ve Altunay, B. (2007). *Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği Temel Araştırması*. MEB: Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, M. A. (2005). Günümüzün Yükselen Değeri Yeni Kamu Yönetimi. *Sayıştay Dergisi*, (59), 3-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1713558>
- Özgür, H. (2004). Kamu Örgütlerinde Stratejik Yönetim. M. Acar, H. Özgür (Editörler), *Çağdaş Kamu Yönetimi II* (ss. 207-254). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özmantar, Z. K. (2011). Okullarda Etkili Stratejik Plan Hazırlama Süreci: Bir Eylem Araştırması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(4), 1389 -1421.
- Polat, B. ve Aktakke N. (2017). Etki Değerlendirme Yöntemleri. *Kalkınma Programlarının Değerlendirmesinde Etki Analizi Yöntemleri ve Türkiye’de Uygulamalar* (ss.19-50). İstanbul: Optimist Yayın Grubu.
- Reiger, B. J. (1993). Strategic planning and public schools: an evolving practice. *Educational Planning*, 9(4), 14-22.
- Resmi Gazete. 8 Nisan 1929. Sayı: 1169, *1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Resmi Gazete. 24 Aralık 2003. Sayı: 25326, *5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr>

- Resmi Gazete. 8 Şubat 2007. Sayı, 26434, 5580 sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Resmi Gazete. 7 Eylül 2013. Sayı: 28758, *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Resmi Gazete. 26 Temmuz 201). Sayı: 29072, *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Resmi Gazete (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*. Ankara. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Resmi Gazete. 22 Nisan 2021. Sayı: 31462, *Kamu İdarelerince Hazırlanacak Stratejik Planlar ve Performans Programları ile Faaliyet Raporlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Rutherford, C. (2007). *Planning to change: strategic planning and comprehensive school reform*. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>
- Saruhan, Ş. C. ve Yıldız, M. L. (2013). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal Bir Sistem Olarak Okul. S. Özdemir, F. Sezgin ve S. Koşar (Editörler), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (ss. 63-100). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söyler, İ. (2007). Kamu Sektöründe Stratejik Yönetim Uygulanabilir mi? (Engeller/Güçlükler). *Maliye Dergisi*, 152, 103-15. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/>
- Şahin, H., Kaya, S., Ceren, A. Fırat, A. Yılmaz, M. ve Maden, Ö. (2012). Dokuzuncu Kalkınma Planı ve Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planındaki Niceliksel Eğitim Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyinin Değerlendirilmesi-Bolu İli Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 187-213. Erişim adresi: <https://avesis.gazi.edu.tr/>
- Şahin, S. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma (Gaziantep İli Örneği). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 7(1), 172-189. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223500>
- Şaylan, G. (2000). Kamu Yönetimi Disiplininde Bunalım ve Yeni Açılımlar Üzerine Düşünceler. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(2), 1-21.

- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu'nun Neo-Liberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 73-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10998/131617>
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2014). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, U. (2007). *Türkiye'de Kalkınma Planları Işığında Eğitimin Kalkınmadaki Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarında-yapılan-guncellemeler-yayinlandi/icerik/308>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Ders Kitapları Hakkında Merak Edilenler*. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26180800_ders_kitaplari_hakkinda_brsr.pdf adresinden
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: <https://www.raporlar.org/wp-content/uploads/2019/12/TALIS-2018.pdf>
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek Eğitim Odalarında Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Hakkındaki Görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/38702/449432>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/>
- Turgut, Y. (2009). Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nitel ve Nicel. A. Tanrıöğen (Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss.193-250). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçar Sarımanoğlu, N. (2018). *FATİH Projesi Kapsamında Okullara Dağıtılan Bilişim Teknolojileri Araçlarının Kullanımının Değerlendirilmesi*. Ankara: MEB YEĞİTEK. Erişim adresi: https://yegitek-dot-meb-dot-gov-dot-tr.gateway.web.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102826_NYHAN_YZET.pdf
- Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2007). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım.
- Vanclay F. (2003). International principles for social impact assessment. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 21(1), 5–11. doi: 10.3152/147154603781766491
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. doi: 10.2307/2391875

- Wood, C., & Leighton, D. (2010). *Measuring social value: the gap between policy and practice*. DEMOS: London, UK. Retrieved from https://www.demos.co.uk/files/Measuring_social_value_-_web.pdf
- World Bank (2003). A user's guide to poverty and social impact analysis. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/278581468779694160/A-users-guide-to-poverty-and-social-impact-analysis>
- Yalçın, A.M. ve Güner, D. (2015). Sosyal Etki Ölçümlemesi: KUSİF 4 Adım Yaklaşımı. KUSİF yayınları, İstanbul. Erişim adresi: <https://kusif.ku.edu.tr/>
- Yalçın, A.M., Güner, D. ve Kisbu-Sakarya, Y. (2016). Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Sosyal Etki Ölçümleme Algısı ve Pratiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 849-865. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/article/258822>
- Yelken, T. Y., Kılıç, F. ve Üredi, L. (2010). Stratejik Planlama Uygulamalarına İlişkin İlk ve Orta Öğretim Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 38-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90111>
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2020). Erişim adresi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>



EK 1. Veri Toplama Araçları

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Meslektaşım,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmakta olan **“Türk Eğitim Sistemindeki Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi”** başlıklı Doktora Tezi kapsamında yapılan araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmada Türk Eğitim Sisteminde 2010-2019 yıllarında yayımlanmış ve uygulama süresi tamamlanmış eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda verilerin toplanması amacıyla 10 temada, her bir temada en az iki kişi olmak üzere en az 20 kişi ile görüşme yapılması planlanmaktadır. Yapılacak görüşmelerde ayrıca her bir sonucun ve ilişkili etkinin ölçülmesinde hangi göstergelerden yararlanılacağı ile izleme ve değerlendirme sürecinin işleyişi konularında görüş alınacaktır. Görüşlerin eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerini değerlendirecek bir izleme ve değerlendirme modelinin geliştirilmesine de temel oluşturması beklenmektedir. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde önceden belirlenen temalar doğrultusunda (analiz sürecinde ortaya çıkacak olası temalarla birlikte) çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinde elde edilen görüşlerden kodlar ve bu kodlara yönelik temaların oluşturulmasında tematik analiz yöntemi kullanılacaktır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Araştırma için sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

	İmza/Tarih Murat AKKUŞ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi

Sayın meslektaşım,

Bu görüşme formu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülmekte olan "Türk Eğitim Sistemindeki Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı Doktora Tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak; bilimsel amaçlar dışında herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşlarla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız değerli katkılarınız ve destekleriniz için teşekkür ederim.

Murat AKKUŞ
Doktora Öğrencisi
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bölümü

Tarih: __/__/__ **Saat:** ____

Görüşme süresince ses kaydı yapılmasına izin veriyor musunuz? ☐Evet ☐Hayır

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

I-Göreviniz: ☐Yönetici ☐Müfettiş ☐Uzman ☐Öğretmen

II-Aşağıdaki strateji belgelerinden hangisi/lerinin hazırlama-uygulama-izleme sürecinde aktif görev aldınız/bilginiz var?

Göreviniz	Yönetici	Müfettiş	Uzman	Öğretmen
• MEB 2010-2014 Stratejik Planlama	☐	☐	☐	☐
• MEB 2015-2019 Stratejik Planlama	☐	☐	☐	☐
• 2014-2018 Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı	☐	☐	☐	☐
• 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı	☐	☐	☐	☐

III-Cinsiyetiniz: ☐Kadın ☐Erkek

IV-Yaşınız:

V-Öğretmenlik / Yöneticilik/Uzmanlık kıdeminiz Yıl

VI-Şuan çalıştığınız birimde görev süreniz? Yıl

VII-Eğitim Düzeyiniz? ☐Lisans ☐Yüksek Lisans ☐Doktora

VIII-Eğitim strateji belgelerinin hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi kapsamında; varsa aldığınız eğitimler ve sürelerini lütfen yazınız.	

IX-Eğitim strateji belgelerinin hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerindeki aktif deneyiminiz?

.....Yıl

BÖLÜM 2: GÖRÜŞME SORULARI

Sorular
1. 2010-2019 arasında uygulanmış eğitim strateji belgelerinin geleceğe yönelim bölümlerinin içeriği tematik olarak analiz edildiğinde ortaya çıkan uygulama, faaliyet ve projeler, gerçekleştirilen müdahaleler ile (Ekte belirtilen) ulaşılmak istenen sonuçlar, hedef kitlede ve diğer paydaşlarda beklenen değişimler nelerdir? Bu bağlamda; a. Öğrencilerde beklenen değişimler nelerdir? b. Öğretmenlerde beklenen değişimler nelerdir? c. Yöneticilerde beklenen değişimler nelerdir? d. Velilerde beklenen değişimler nelerdir?
2. <i>Gerçekleştirilen müdahaleler planlandığı biçimde;</i> 2a) Yürütüldü mü? ☐Evet ☐Hayır Cevabınız “Hayır” ise, nedenini açıkla mısınız? 2b) Uygulamada sorunlarla/aksaklıklarla karşılaşıldı mı? ☐Evet ☐Hayır Cevabınız “Evet” ise, ne tür sorunlarla karşılaşıldı açıkla mısınız? 2c) Beklenen etkiyi olumlu ya da olumsuz yönde değiştirebilecek sorunlar/aksaklıklar nelerdir? Açıkla mısınız?
3. Müdahaleler ile planlanan sonuçlara ulaşıldı mı? ☐Evet ☐Hayır Cevabınız “Hayır” ise nedenini açıkla mısınız?
4. Ulaşılan sonuçlar/değişimler yararlanıcılar ve diğer paydaşlar için somut bir fark yarattı mı? Ulaşılan sonuçların hedef kitle üzerindeki etkileri nelerdir? Bu bağlamda; a. Öğrencilerde gözlenen değişimler nelerdir? b. Öğretmenlerde gözlenen değişimler nelerdir? c. Yöneticilerde gözlenen değişimler nelerdir? d. Velilerde gözlenen değişimler nelerdir?
5. Gözlenen hangi sonuçlar/değişimler daha faydalıdır? Gözlenen bu etkilerin hangileri; yönetsel karar almada en iyi bilgiyi sağlayacak özelliktedir?

EK: 2010-2020 DÖNEMİNDE YAYIMLANAN EĞİTİM STRATEJİ BELGELERİNİN FAALİYET, SONUÇ VE AMAÇLARI

Aşağıda MEB 2010-2014 Stratejik Planı, MEB 2015-2019 Stratejik Planı, Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018 ve Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018’de planlanan faaliyet, uygulama ve projeler ile bunların uygulanmasıyla ulaşılmak istenen ara sonuçlar ve nihai sonuçlar araştırmacı tarafından sunulmuştur. Ara sonuçlar ve nihai sonuçlar eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerinin ifadeleri olarak ele alınmıştır. Sizden eğitim strateji belgelerinde yer alan faaliyet, uygulama ve projelerin ilgili oldukları **ara sonucun gerçekleşmesine etki** ile ilgili yukarıdaki soruları cevaplamanız beklenmektedir.

Nihai Amaç 1: Zorunlu eğitim kapsamındaki bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesi

Sonuç 1.1. Okul öncesi eğitime erişimin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Gezici öğretmen modeli, taşıma merkezi ana sınıfı - Şartlı eğitim yardımı, kırtasiye gibi yardımlar	Okul öncesi eğitime erişimde hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi
- Anaokulu yapımı ve donatımı - Atıl binaların kullanımı	Okul öncesi eğitime erişim için gerekli fiziki kapasitenin geliştirilmesi
Paydaşlara bilgilendirme faaliyetleri	Paydaşların okul öncesi eğitime erişim hakkında farkındalığının artması

Sonuç 1.2: Zorunlu eğitime erişimin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- e-okul uygulaması - Adrese dayalı kayıt	Zorunlu eğitime erişim sürecinde kayıtların sistem üzerinden yapılması ve izlenmesi Zorunlu eğitime erişim sürecinde kayıtların sistem üzerinden izlenmesi
- Yatılılık, bursluluk - Taşımalı eğitim, ücretsiz öğle yemeği - Şartlı eğitim yardımı, ücretsiz ders kitabı, kırtasiye gibi yardımlar	Zorunlu eğitime erişimde fırsat ve imkan eşitliğinin gelişmesi
Paydaşlara bilgilendirme yapılması	Paydaşların zorunlu eğitime erişim hakkında farkındalığının artması
- Proje ve protokoller - Haydi Kızlar Okula Kampanyası	Kızların zorunlu eğitime erişiminin artması
- Okul türleri kontenjan dağılımının planlanması - Yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanması	Öğrencilerin ilgi, yetenek ve isteklerine göre okullaşmaları
Okul yapımı ve donatımı, atıl binaların kullanımı	Zorunlu eğitimde fiziki kapasitenin gelişmesi

Sonuç 1.3: Zorunlu eğitimde devamsızlığın ve okul terklerinin azalması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- İzleme ve araştırma raporları - Öğrenci devamsızlıkları izleme ve önleme mekanizmaları	Zorunlu eğitimde okula devamın teşviki Zorunlu eğitimde okula devamın kontrolü
Uyum programı	Okula aidiyet duygusunun gelişmesi
- Rehberlik ve yönlendirme hizmetleri - Yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanması	Etkin ve veriye dayalı rehberlik ve yönlendirme

Nihai Amaç 2: Bireylerin istihdam edilebilirliklerini ve sosyokültürel gelişimlerini artırarak öğrenen bireyden öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye'ye doğru bir dönüşümün sağlanması

Sonuç 2.1: Hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama düzeyinin yükselmesi

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Yazılı ve görsel medya tanıtım uygulamaları - Hayat Boyu Öğrenme Portalı - Öğrenme şenliklerinin yaygınlaştırılması	Hayat boyu öğrenime erişim imkânları hakkında toplumsal farkındalığın artması
- Yetişkin nüfusun temel becerileri kazanmasına yönelik programların yaygınlaştırılması - Okuma yazma kursları	Yetişkinlerin temel becerileri kazanmasına yönelik faaliyetlerin artması
- Yeni kurs programlarının geliştirilmesi - Eğitim kurumlarının fiziki mekânlarının halkın kullanımına açılması - STK ve yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde rol almaları - Paydaşlarla iş birliği (ulusal ve uluslararası)	Hayat boyu öğrenme sunumunun artırılmasına yönelik imkanların gelişmesi
İzleme ve değerlendirme mekanizmalarının geliştirilmesi	Hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama düzeyinin izlenmesi ve değerlendirilmesi

Sonuç 2.2: Örgün eğitimlerini tamamlamamış olan bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve bireylere yeni öğrenme fırsatlarının sunulması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- e-materyaller geliştirilmesi - Açık öğretim uygulayan ortaklar arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi - Açık öğretim kayıtlarının dondurulmasının önlenmesi	Açık öğretim sisteminin niteliğinin artması
- Yeni mesleklerin uzaktan eğitim yoluyla kazandırılması - İnternet üzerinden yaygın eğitim ve eğitim kanalları - Dezavantajlı grupların uzaktan eğitim ve açıköğretimden yararlanması	Uzaktan öğrenme fırsatlarının gelişmesi

Nihai Amaç 3: Öğrencilerin topluma uyumunu ve etkin katılımını sağlayarak yaşam kalitesinin artması

Sonuç 3.1: Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine erişimin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Rehber öğretmen atanması - Mesleki gelişim faaliyetleri	Rehber öğretmen ihtiyacının karşılanması
- Mesleki Bilgi Sisteminin kurulması - Mesleklerle ilgili psikolojik ölme araçlarının geliştirilmesi	Etkili mesleki rehberlik ve yöneltme uygulamalarının gelişmesi
- Toplumsal farkındalığın artırılması - Diğer kurumlarla işbirliği	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunumu için gerekli beşeri olanakların gelişmesi Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunumu için gerekli fiziki olanakların gelişmesi

Sonuç 3.2: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri ve toplumla bütünleşmeleri

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Rehberlik hizmet standartlarının belirlenmesi - Alan uzmanlarının istihdamı - Ölçme araçlarının geliştirilmesi - Eğitim programların güncellenmesi - Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimi - Paydaşlarla işbirliği (ulusal ve uluslararası)	Tanıma, tanılama ve yöneltme hizmetlerinin niteliğinin artması
- Bütünleştirici eğitimin önemi hakkında bilgilendirme - Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sosyal faaliyetlere katılımı	Bütünleştirici eğitimin niteliğinin artması
- Öğrencilerin taşınması, öğle yemeği - Şarh Eğitim Yardımı	Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerine düşen maliyetin azalması
- RAM sayısının artırılması - Özel eğitim okul sayısının artırılması - BİLSEM sayısının artırılması - Destek eğitimi odaları ve özel eğitim sınıflarının sayısının artırılması	Özel eğitime erişim için gerekli fiziksel kapasitenin artması

Nihai Amaç 4: Değişen ve çeşitlenen eğitim taleplerinin karşılanması, eğitim sisteminin gelişmesi ve özel öğretimin payının artırılması için özel sektörün finansal gücünden yararlanılması

Sonuç 4.1: Özel okullarda öğrenim gören öğrenci oranının artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Özel okul öğrencilerine maddi destek verilmesi - Özel okul açma prosedürlerinin kolaylaştırılması - Dershanelerin özel okula dönüştürülmesi	Özel okul sayısının artması

Sonuç 4.2: Özel yaygın eğitimin etkinliğinin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarının denetimi - Trafik ve sürücü eğitimlerinin öğretim programlarının güncellenmesi - Uluslararası standartlarda sınavların yapılması	Özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarının niteliğinin artması
- Sınavların ve kursların elektronik ortamda izlenmesi - Sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği - Arz ve talebin belirlenmesine yönelik veri tabanı oluşturulması	Özel yaygın eğitimin gelişmelere duyarlılığının artması

Sonuç 4.3: Özel özel eğitimin nitelik ve niceliğinin toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek biçimde gelişmesi

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
Özel özel eğitim mevzuatının güncellenmesi	Özel özel eğitim kurumlarının yaygınlaşması
- Destek eğitim programlarının güncellenmesi - Özel eğitim kurumlarının denetimi - Özel eğitim alanına yönelik müfettiş sayısının artırılması - İzleme ve değerlendirme sisteminin güçlendirilmesi	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde etkin ve verimli hizmet sunulması
Özel öğretim kurumlarından özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin ücretlerinin ödenmesi	Ailelere düşen maliyetin azalması

Nihai Amaç 5: Eğitim sisteminin uluslararası etkinliğinin gelişmesi

Sonuç 5.1: Yurt dışındaki Türklerin ve Türk toplulukların Türkiye ile kültürel bağlarının korunması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Eğitim ve kültür materyalleri tedariki - Kültürel faaliyet sayısının artırılması	Türk kültürünün yurt dışında tanınması
Yurtdışında okutman ve öğretmen görevlendirilmesi	Yurtdışında Türkçenin öğretimi
- Yurtdışındaki okulların ve bu okullardaki öğrenci sayısının artırılması - Yurt dışında yaşayan Türklerin eğitim durumları analizi - Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu ve Daimi Komisyon toplantılarının yaygınlaştırılması	Yurt dışındaki Türklerin ve diğer ülke vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması
Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik faaliyetler	Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba toplulukları ile ilişkilerin gelişmesi

Sonuç 5.2: Kamu kurumlarının insan kaynaklarının gelişmesi

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmesi - Öğrenci kontenjanları ve kontenjan kullanım oranlarının artırılması - İkili anlaşmalarla sağlanan burslardan faydalandırma	Üniversitelerin öğretim elemanı karşılanması
	Kamu kurumlarının uzman personel ihtiyacının karşılanması

Sonuç 5.3: AB'ye tam üyelik sürecinde üye devletlerle işbirliği içinde eğitim kalitesinin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Bireysel ve kurumsal hibe imkânlarına ilişkin bilgilendirme - IPA projeleri tekliflerinin gerçekleştirilmesi	Öğrenci ve öğretmenlerin uluslararası program ve projelere katılımlarının artması
Uluslararası kuruluşlarla yapılan ortak faaliyetlere katılımının artırılması	Uluslararası bilgi birikiminin artırılması ve tecrübe paylaşımının sağlanması

Nihai Amaç 6: Öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışın kazanması

Sonuç 6.1: Akademik başarı düzeyinin yükselmesi

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Destekleme ve yetiştirme kursları - Farklı alanlarda ders almanın sağlanması - Yatay ve dikey geçiş imkânı	Öğrencilerin öğrenme eksiklerinin giderilmesi
- Destekleme ve yetiştirme kursları - Okul yapımında ve öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi	Okullar ve bölgeler arası başarı farklarının azalması
- Öğretim programlarının güncellenmesi - Öğretim programları konusunda farkındalığın artırılması - Haftalık ders çizelgelerinin güncellenmesi	Öğretim programlarının temel bilgi ve becerilerin kazanımına uygun hale gelmesi
- Ders kitaplarının güncellenmesi ve dağıtımı - Eğitim materyallerinin geliştirilmesi - Z-Kitaplar ile diğer elektronik içeriklerle ilgili standartların belirlenmesi - Eğitim Bilişim Ağı (EBA)	Ders kitapları ve eğitim materyallerinin öğrenme kazanımlarını artıracak yapıya kavuşması
- Ulusal düzeyde çoklu değerlendirme mekanizması - Ulusal ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi - Uluslararası başarı izleme çalışmalarından yararlanılması	Çok yönlü yeterlilik düzeylerinin tespitini sağlayacak süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişmesi

Sonuç 6.2: Yabancı dil yeterliliğinin artırılması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Yabancı dil öğretim programlarının güncellenmesi - Yabancı dil yeterliliklerinin güncellenmesi - Ortaöğretimde Yabancı Dil Seviyesi Belirleme Sınavı (YDSBS) uygulaması - Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması	Yabancı dil öğretim programlarının temel becerilerin kazanımına uygun hale gelmesi
- Sektör ve ilgili kurumlarla iş birliği - Dil sertifikalarının yurt içi-yurt dışında geçerliliğinin sağlanması	Yabancı dil alanında yönetsel kapasitenin gelişmesi

Sonuç 6.3: Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin niteliğinin ve bu faaliyetlere katılımın artırılması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Sosyal faaliyetlerin izlenmesi - Sosyal etkinlikler için alan eksikliğinin giderilmesi - Lisanslı sporcu sayısının artırılması	Öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımlarının artması
- Sosyal etkinlikler için alan eksikliğinin giderilmesi - Lisanslı sporcu sayısının artırılması	Öğrencilerin katılabileceği sosyal faaliyet çeşitliliğinin artırılması
- Yayınlar çıkarılması, kitap gönderilmesi - Kitap okuma oranlarının izlenmesi	Öğrencilerde okuma kültürünün geliştirilmesi

Nihai Amaç 7: Ulusal ve uluslararası mesleki yeterliliklere sahip, yaratıcı, yenilikçi, girişimci, üretken ve ekonomiye değer katan işgücünün yetişmesi

Sonuç 7.1: Mesleki eğitime erişimin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Mesleki ve teknik eğitimin önemi ve erişim olanakları ile ilgili farkındalık - Yatay ve dikey geçiş imkanı - Organize Sanayi Bölgelerinde mesleki ve teknik okul sayısının artırılması - Özel politika gerektiren grupların erişimi - Sektörle Ar-Ge kapsamında iş birliği	Mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının gelişmesi

Sonuç 7.2: İş gücü piyasasının talep ettiği becerilere sahip bireyler yetiştirerek istihdam edilebilirliğin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Öğretim programlarının esnek, yeterliliklere dayalı modüler yapıda hazırlanması - Yan dal, çift ana dal uygulamaları - Yabancı dil yetkinliklerinin geliştirilmesi - Buluş, patent, marka üretiminin teşviki	Öğretim programlarının ulusal ve uluslararası yeterlilikler ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun hale gelmesi
- Meslek beceri haritalarının çıkarılması - İş yeri beceri eğitimi ve staj uygulamalarının izlenmesi	Becerilere dayalı ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uygulanması
- Sektörle iş birliği protokolleri - Sektör projeksiyonları - Meslek kuruluşlarının destekleri - Özel sektör tarafından uygulamalı eğitim	Sektörle çok yönlü iş birliğinin gelişmesi
- Gerçek üretim ortamlarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi - Usta öğreticilerin-eğitici personelin eğitimi	Eğiticilerin mesleki becerilerinin gelişmesi
Atölye ortamlarının iyileştirilmesi	Okulların fiziki olanaklarının gelişmesi
- Sertifikaların uluslararası akreditasyonu - Kredi Transfer Sistemi	Önceki öğrenmelerin tanınması

Sonuç 7.3: Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara devam etmeleri

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Sektördeki gelişmelerin, ihtiyaçlarının takibi - Eğitim faaliyetleri	Öğretmen ve yöneticilerin mesleki rehberlik yeterliliklerinin gelişmesi
- Kariyer gelişimi uygulamalarının tanıtımı - Sektörle işbirliği yapılarak mesleklerin yerinde tanıtılması - İlgi envanterleri ve yetenek testleri	Öğrencilerin ve ailelerin mesleki farkındalıklarının artması

Sonuç 7.4: Etkin ve verimli bir yönetim yapısının oluşması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Kurullarının etkin ve verimli çalışmaları - Yeni okul yönetim modeli - Kalite güvence sistemi - MTE Uzmanları Çalışma Grubu	Yönetimde katılımcılığın geliştirilmesi
Okul türlerinin azaltılması	Program türüne dayalı yapıya geçilmesi

Nihai Amaç 8: İnsan kaynaklarının yapısının ve niteliğinin eğitim ve öğretim hizmetlerinin etkin sunumunu sağlayacak yapıya kavuşması

Sonuç 8.1: Eğitim kurumlarının işgücü ihtiyacının karşılanması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Orta ve uzun vadeli insan kaynakları projeksiyonları - Öğretmenlik alanları ile atama ve ders okutma esaslarının güncellenmesi	MEB'in ihtiyaç duyacağı insan kaynağının sağlanmasına yönelik orta ve uzun vadeli işgücü ihtiyacının planlanması
- Ortalama görev süresinin düşük olduğu bölgelere yönelik özendirici tedbirler - Okul ve kurumların destek personeli ihtiyacının giderilmesi	İnsan kaynaklarının bölgesel ve ülke geneli ihtiyaçlara uygun olarak dengeli dağılması

Sonuç 8.2: Eğitim kurumlarının insan kaynaklarının yapısının etkililiğinin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
Yönetici atamalarının asil olarak gerçekleştirilmesi	Eğitim kurumlarında asil yönetici oranının artması
Öğretmen istihdamı	Okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalması
- Öğretmen atamalarında çoklu değerlendirme sistemine geçilmesi - Eğitim yöneticiliğinin meslekleştirilmesi - Engelli çalışanlara durumlarına uygun görevler verilmesi - Kadın çalışanların yönetici olmalarının kolaylaştırılması - Kariyer ve liyakat esasına dayalı görevde yükselme sisteminin kurulması	Eğitim kurumlarına personel seçme süreçlerinin eğitim kurumlarının etkililiğini artıracak biçimde gelişmesi
Motivasyon ve iş doyumunu artırmaya yönelik çalışmaların yapılması	Eğitim kurumlarında görev yapan personelin motivasyonunun ve iş doyumunun artması

Sonuç 8.3: İnsan kaynaklarının eğitim sisteminin amaç ve hedeflerine ulaşmasını sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Aday öğretmen yetiştirme sürecinin güncellenmesi - Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin ve niceliğinin artırılmasına yönelik faaliyetler - Uzaktan eğitim faaliyetlerinin sayısının ve niteliğinin artırılması - Sorun ve gelişim alanlarında hizmet içi eğitimler - Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli	MEB tarafından düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğinin artması
- Personelin lisansüstü eğitim almasının teşviki - Üniversitelerle mesleki gelişim alanında işbirliği - Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla ortak faaliyetler	MEB tarafından düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın artması
- Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi - Öğretmen performansının ölçülmesi	Kurum dışı mesleki gelişim olanaklarının artması
	Kurum dışı mesleki gelişim olanaklarından yararlanma düzeyinin artması
	Öğretmen performansının gelişmesi

Nihai Amaç 9: Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için gerekli nitelikte ve nicelikte eğitim ortamlarının tesis edilmesi

Sonuç 9.1: Eğitim ve öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan fiziki ortamların oluşması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Derslik yapımında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi - Tip projelerin geliştirilmesi ve uygulanması - Hayırsever katkıları	Eğitim ve öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan fiziki mekanlara ilişkin bölgesel farklılıkların azalması
- Derslik yapımı - Hayırsever katkıları - Taşınmaz kiralınması	İkili eğitimin sonlanması
	Derslik başına düşen öğrenci sayısının azalması
- Sosyal etkinlik alanlarının yapımı - Mekânların ortak kullanımı	Sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel etkinlik alanlarının artması
Pansiyon sayısının artırılması	Pansiyon ihtiyacının karşılanması

Sonuç 9.2: Mevcut eğitim ortamlarının eğitsel hedeflere uygunluk düzeyinin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Okulların bakım ve onarımı - Hijyen, enerji verimliliği, konfor şartları, kaynakların tasarrufu uygulamaları - Güvenli eğitim ortamlarının oluşturulması - Binaların deprem tahkiki ile güçlendirilmesi - Pansiyonlarda konaklama kalitesinin iyileştirilmesi - Beyaz Bayrak Sertifikası ve Beslenme Dostu Okul Sertifikası verilmesi - Okul sağlığı ve hijyen konularında paydaşların bilinçlendirilmesi	Okulların sağlık koşullarının iyileşmesi
	Okulların güvenlik koşullarının iyileşmesi
	Okulların konfor koşullarının iyileşmesi
Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere uygun fiziki düzenlenmeler yapılması	Eğitim ortamlarının engelli bireylerin kullanımına uygun hale gelmesi

Sonuç 9.3: Okulların donatım malzemesi ihtiyaçlarının öğretim programlarına ve teknolojik gelişmelere uygun olarak zamanında karşılanması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Etkileşimli tahta kurulumu - İnternet altyapısı kurulumu	Okulların teknolojik altyapısının fırsat eşitliği temelinde güçlenmesi
- Donatım malzemelerinin temini - Atölye ve laboratuvarların donatımı	Okulların her türlü araç-gereç ve malzeme ihtiyacının zamanında giderilmesi

Nihai Amaç 10: Eğitim yönetimi yapı ve süreçlerinin etkililiğinin artması

Sonuç 10.1: Örgüt yapısının kurumsal kabiliyet ve yeterliliklerinin artması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Süreç analizlerinin yapılması - Örgüt yapısının güncellenmesi	Merkez ve taşra teşkilatının süreç bazlı olarak yeniden yapılanması
- Mevzuatı yenilenmesi, sadeleştirilmesi ve geliştirilmesi - Yetki devri yapılması - e-Devlet uygulamalarının yaygınlaştırılması - Kamu hizmet standartları	Bürokrasinin hizmet sunumunda kolaylık ve hızlılığı sağlayacak biçimde azalması

Sonuç 10.2: Politika ve strateji geliştirme süreçlerinin sorun ve gelişim alanlarında gelişimi sağlayacak biçimde yapılanması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
Okulların, il ve ilçe MEM'lerin stratejik plan hazırlamaları	Eğitim kurumlarının planlama yetkinliklerinin gelişmesi
- Araştırma altyapısının güçlendirilmesi - Politika ve stratejiler geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılması - Coğrafi Bilgi Sistemi - Yönetim bilgi sisteminin kurulması	Veriye dayalı yönetim uygulamasına geçilmesi
- Paydaşların görüşlerinin alınabileceği bir yapı oluşturulması - Eğitim-öğretim süreçlerine etkin veli katılımının sağlanması - Üniversitelerle işbirliği	Eğitim yönetiminde karar alma ve uygulama süreçlerinde katılımıcılığın gelişmesi
- e-Okul ve MEBBİS'in güncellenmesi - Doküman Yönetim Sisteminin yaygınlaştırılması	Bilgi işlem kapasitesinin ihtiyaçlara cevap verebilecek biçimde gelişmesi

Sonuç 10.3: Eğitim politikalarının ve uygulamalarının mevzuata, hedeflere uygunluğunun ve performansının değerlendirilmesi

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Stratejik planların izlenmesi ve değerlendirilmesi - Projelerin izlenmesi ve değerlendirilmesi - Ulusal ve uluslararası standartlarda veri ve gösterge üretilmesi - Öğretim programlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi	Eğitim plan ve politika hedeflerinin gerçekleştirme durumlarının değerlendirilmesi
- Kurumsal performansın izlenmesi uygulamaları - Kalite yönetim sisteminin kurulması - İzleme-değerlendirme sistemlerinin bütünleştirilmesi - İç kontrol sisteminin etkinleştirilmesi - İç denetim uygulamaları - Risk esaslı denetim - Süreçlerin denetimi	Eğitim kurumlarının kurumsal performanslarının izlenerek gelişmesi
- Okul gelişimine yönelik kurumsal rehberlik - Deneticilere araştırma yeterliliği kazandırılması - Denetim hizmetlerinde kalite, etkinlik ve verimliliğinin geliştirilmesi uygulamaları - e-Denetim Modelinin uygulanması - Başarılı örneklerin teşvik edilmesi	Gelişim odaklı rehberlik ve denetim uygulamalarının yürütülmesi

Sonuç 10.4. Eğitim hizmetlerinde kullanılan finansman miktarının ve etkililiğinin artırılması

Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç
- Genel bütçe dışındaki kaynakların artırılması - AB fonlarının kullanımı	Eğitim kurumlarının finansman ihtiyacının karşılanma düzeyinin yükseltilmesi
- Okul bazlı bütçeleme sistemine geçilmesi - Tenkis miktarlarının izlenmesi - Bütçelerin uygun kullanıma durumunun incelenmesi - e-performans bütçe projesi	Finansal kaynakların etkin ve verimli yönetilmesi

Sayın meslektaşım,

Bu anket formu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülmekte olan "Türk Eğitim Sistemindeki Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı Doktora Tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket maddelerine vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak; bilimsel amaçlar dışında herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşlarla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız değerli katkılarınız ve destekleriniz için teşekkür ederim.

Murat AKKUŞ
Doktora Öğrencisi
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bölümü

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

I-Göreviniz:	☐ Yönetici	☐ Müfettiş	☐ Uzman	☐ İİ MEM Ar-Ge Görevlisi	☐ Öğretmen
II-Aşağıdaki strateji belgelerinden hangisi/lerinin hazırlama-uygulama-izleme sürecinde aktif görev aldınız/bilginiz var?					
Göreviniz	☐ Yönetici	☐ Müfettiş	☐ Uzman	☐ İİ MEM Ar-Ge Görevlisi	☐ Öğretmen
• MEB 2010-2014 Stratejik Planlama	☐	☐	☐	☐	☐
• MEB 2015-2019 Stratejik Planlama	☐	☐	☐	☐	☐
• 2014-2018 Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı	☐	☐	☐	☐	☐
• 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı	☐	☐	☐	☐	☐
III-Cinsiyetiniz:	☐ Kadın		☐ Erkek		
IV- Görev yaptığınız il:					
V-Yaşınız:					
VI-Öğretmenlik / Yöneticilik/Uzmanlık/ Ar-Ge birimi kıdeminiz	Yıl				
VII-Şuan çalıştığınız birimde görev süreniz?	Yıl				
VIII-Eğitim Düzeyiniz?	☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora		
IX-Eğitim strateji belgelerinin hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi kapsamında; varsa aldığınız eğitimler ve sürelerini lütfen yazınız.					
X-Eğitim strateji belgelerinin hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi aktif deneyiminiz?					Yıl

Bölüm 2: EĞİTİM STRATEJİ BELGELERİNİN SOSYAL ETKİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER

Aşağıda MEB 2010-2014 Stratejik Planı, MEB 2015-2019 Stratejik Planı, Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018 ve Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2014-2018'de planlanan faaliyet, uygulama ve projeler ile bunların uygulanmasıyla ulaşılmak istenen ara sonuçlar ve nihai sonuçlar araştırmacı tarafından sunulmuştur. Ara sonuçlar ve nihai sonuçlar eğitim strateji belgelerinin sosyal etkilerinin ifadeleri olarak ele alınmıştır. Sizden eğitim strateji belgelerinde yer alan faaliyet, uygulama ve projelerin ilgili oldukları ara sonucun gerçekleşmesine etki etme düzeyine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz beklenmektedir. Görüşlerinizi görev yaptığınız kurum, il ve bölgedeki durum dikkate alınarak oluşturmanız gerekmektedir.

Nihai Amaç 1: Zorunlu eğitim kapsamındaki bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesi
Sonuç 1.1: Okul öncesi eğitime erişimin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
1.1.1	- Gezici öğretmen modeli, taşıma merkezi ana sınıfı - Şartlı eğitim yardımı, kırtasiye gibi yardımlar	Okul öncesi eğitime erişimde hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi					
1.1.2	- Anaokulu yapımı ve donatımı - Atıl binaların kullanımı	Okul öncesi eğitime erişim için gerekli fiziki kapasitenin geliştirilmesi					
1.1.3	Paydaşlara bilgilendirme faaliyetleri	Paydaşların okul öncesi eğitime erişim hakkında farkındalığının artması					

Sonuç 1.2: Zorunlu eğitime erişimin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
1.2.1	- e-okul uygulaması - Adrese dayalı kayıt	Zorunlu eğitime erişim sürecinde kayıtların sistem üzerinden yapılması ve izlenmesi					
1.2.2		Zorunlu eğitime erişim sürecinde kayıtların sistem üzerinden izlenmesi					
1.2.3	- Yatılılık, bursluluk - Taşımalı eğitim, ücretsiz öğle yemeği - Şartlı eğitim yardımı, ücretsiz ders kitabı, kırtasiye gibi yardımlar	Zorunlu eğitime erişimde fırsat ve imkan eşitliğinin gelişmesi					
1.2.4	Paydaşlara bilgilendirme yapılması	Paydaşların zorunlu eğitime erişim hakkında farkındalığının artması					
1.2.5	- Proje ve protokoller - Haydi Kızlar Okula Kampanyası	Kızların zorunlu eğitime erişiminin artması					
1.2.6	- Okul türleri kontenjan dağılımının planlanması - Yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanması	Öğrencilerin ilgi, yetenek ve isteklerine göre okullaşmaları					
1.2.7	Okul yapımı ve donatımı, atıl binaların kullanımı	Zorunlu eğitimde fiziki kapasitenin gelişmesi					

Sonuç 1.3: Zorunlu eğitimde devamsızlığın ve okul terklerinin azalması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
1.3.1	İzleme ve araştırma raporları	Zorunlu eğitimde okula devamın teşviki					
1.3.2	Öğrenci devamsızlıkları izleme ve önleme mekanizmaları	Zorunlu eğitimde okula devamın kontrolü					
1.3.3	Uyum programı	Okula aidiyet duygusunun gelişmesi					
1.3.4	- Rehberlik ve yönlendirme hizmetleri - Yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanması	Etkin ve veriye dayalı rehberlik ve yönlendirme					

Nihai Amaç 2: Bireylerin istihdam edilebilirliklerini ve sosyokültürel gelişimlerini artırarak öğrenen bireyden öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye'ye doğru bir dönüşümün sağlanması

Sonuç 2.1: Hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama düzeyinin yükselmesi

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
2.1.1	- Yazılı ve görsel medya tanıtım uygulamaları - Hayat Boyu Öğrenme Portalı - Öğrenme şenliklerinin yaygınlaştırılması	Hayat boyu öğrenime erişim imkânları hakkında toplumsal farkındalığın artması					
2.1.2	- Yetişkin nüfusun temel becerileri kazanmasına yönelik programların yaygınlaştırılması - Okuma yazma kursları	Yetişkinlerin temel becerileri kazanmasına yönelik faaliyetlerin artması					
2.1.3	- Yeni kurs programlarının geliştirilmesi - Eğitim kurumlarının fiziki mekânlarının halkın kullanımına açılması - STK ve yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde rol almaları - Paydaşlarla iş birliği (ulusal ve uluslararası)	Hayat boyu öğrenme sunumunun artırılmasına yönelik imkanların gelişmesi					
2.1.4	İzleme ve değerlendirme mekanizmalarının geliştirilmesi	Hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama düzeyinin izlenmesi ve değerlendirilmesi					

Sonuç 2.2: Örgün eğitimlerini tamamlamamış olan bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve bireylere yeni öğrenme fırsatlarının sunulması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
2.2.1	- e-materyaller geliştirilmesi - Açık öğretim uygulayan ortaklar arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi - Açık öğretim kayıtlarının dondurulmasının önlenmesi	Açık öğretim sisteminin niteliğinin artması					
2.2.2	- Yeni mesleklerin uzaktan eğitim yoluyla kazandırılması - İnternet üzerinden yaygın eğitim ve eğitim kanalları - Dezavantajlı grupların uzaktan eğitim ve açıköğretimden yararlanması	Uzaktan öğrenme fırsatlarının gelişmesi					

Nihai Amaç 3: Öğrencilerin topluma uyumunu ve etkin katılımını sağlayarak yaşam kalitesinin artması**Sonuç 3.1:** Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine erişimin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
3.1.1	• Rehber öğretmen atanması • Mesleki gelişim faaliyetleri	Rehber öğretmen ihtiyacının karşılanması					
3.1.2	• Mesleki Bilgi Sisteminin kurulması • Mesleklerle ilgili psikolojik ölme araçları geliştirilmesi	Etkili mesleki rehberlik ve yöneltme uygulamalarının gelişmesi					
3.1.3	• Toplumsal farkındalığın artırılması • Diğer kurumlarla işbirliği	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunumu için gerekli beşeri olanakların gelişmesi					
3.1.4		Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunumu için gerekli fiziki olanakların gelişmesi					

Sonuç 3.2: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri ve toplumla bütünleşmeleri

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
3.2.1	• Rehberlik hizmet standartlarının belirlenmesi • Alan uzmanlarının istihdamı • Ölçme araçlarının geliştirilmesi • Eğitim programların güncellenmesi • Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimi • Paydaşlarla işbirliği (ulusal ve uluslararası)	Tanıma, tanılama ve yöneltme hizmetlerinin niteliğinin artması					
3.2.2	• Bütünleştirici eğitimin önemi hakkında bilgilendirme • Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sosyal faaliyetlere katılımı	Bütünleştirici eğitimin niteliğinin artması					
3.2.3	• Öğrencilerin taşınması, öğle yemeği • Şartlı Eğitim Yardımı	Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerine düşen maliyetin azalması					
3.2.4	• RAM sayısının artırılması • Özel eğitim okul sayısının artırılması • BİLSEM sayısının artırılması • Destek eğitimi odaları ve özel eğitim sınıflarının sayısının artırılması	Özel eğitime erişim için gerekli fiziksel kapasitenin artması					

Nihai Amaç 4: Değişen ve çeşitlenen eğitim taleplerinin karşılanması, eğitim sisteminin gelişmesi ve özel öğretimin payının artırılması için özel sektörün finansal gücünden yararlanılması

Sonuç 4.1: Özel okullarda öğrenim gören öğrenci oranının artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
4.1.1	- Özel okul öğrencilerine maddi destek verilmesi - Özel okul açma prosedürlerinin kolaylaştırılması - Dershanelerin özel okula dönüştürülmesi	Özel okul sayısının artması					

Sonuç 4.2: Özel yaygın eğitimin etkinliğinin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
4.2.1	- Özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarının denetimi - Trafik ve sürücü eğitimlerinin öğretim programlarının güncellenmesi - Uluslararası standartlarda sınavların yapılması	Özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarının niteliğinin artması					
4.2.2	- Sınavların ve kursların elektronik ortamda izlenmesi - Sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği - Arz ve talebin belirlenmesine yönelik veri tabanı oluşturulması	Özel yaygın eğitimin gelişmelere duyarlılığının artması					

Sonuç 4.3: Özel özel öğretimin nitelik ve niceliğinin toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek biçimde gelişmesi

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
4.3.1	Özel özel eğitim mevzuatının güncellenmesi	Özel özel eğitim kurumlarının yaygınlaşması					
4.3.2	- Destek eğitim programlarının güncellenmesi - Özel öğretim kurumlarının denetimi - Özel öğretim alanına yönelik müfettiş sayısının artırılması - İzleme ve değerlendirme sisteminin güçlendirilmesi	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde etkin ve verimli hizmet sunulması					
4.3.3	Özel öğretim kurumlarından özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin ücretlerinin ödenmesi	Ailelere düşen maliyetin azalması					

Nihai Amaç 5: Eğitim sisteminin uluslararası etkinliğinin gelişmesi**Sonuç 5.1:** Yurt dışındaki Türklerin ve Türk toplulukların Türkiye ile kültürel bağlarının korunması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
5.1.1	• Eğitim ve kültür materyalleri tedariki • Kültürel faaliyet sayısının artırılması	Türk kültürünün yurt dışında tanınması					
5.1.2	• Yurtdışında okutman ve öğretmen görevlendirilmesi	Yurtdışında Türkçenin öğretimi					
5.1.3	• Yurtdışındaki okulların ve bu okullardaki öğrenci sayısının artırılması • Yurt dışında yaşayan Türklerin eğitim durumları analizi • Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu ve Daimi Komisyon toplantılarının yaygınlaştırılması	Yurt dışındaki Türklerin ve diğer ülke vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması					
5.1.4	• Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik faaliyetler	Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba toplulukları ile ilişkilerin gelişmesi					

Sonuç 5.2: Kamu kurumlarının insan kaynaklarının gelişmesi

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
5.2.1	• Yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmesi	Üniversitelerin öğretim elemanı karşılanması					
5.2.2	• Öğrenci kontenjanları ve kontenjan kullanım oranlarının artırılması • İkili anlaşmalarla sağlanan burslardan faydalandırma	Kamu kurumlarının uzman personel ihtiyacının karşılanması					

Sonuç 5.3: AB'ye tam üyelik sürecinde üye devletlerle işbirliği içinde eğitim kalitesinin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
5.3.1	• Bireysel ve kurumsal hibe imkânlarına ilişkin bilgilendirme • IPA projeleri tekliflerinin gerçekleştirilmesi	Öğrenci ve öğretmenlerin uluslararası program ve projelere katılımlarının artması					
5.3.2	• Uluslararası kuruluşlarla yapılan ortak faaliyetlere katılımın artırılması	Uluslararası bilgi birikiminin artırılması ve tecrübe paylaşımının sağlanması					

Nihai Amaç 6: Öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışı kazanması**Sonuç 6.1:** Akademik başarı düzeyinin yükselmesi

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
6.1.1	• Destekleme ve yetiştirme kursları • Farklı alanlarda ders almanın sağlanması • Yatay ve dikey geçiş imkânı	Öğrencilerin öğrenme eksiklerinin giderilmesi					
6.1.2	• Destekleme ve yetiştirme kursları • Okul yapımında ve öğretmen atamalarında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi	Okullar ve bölgeler arası başarı farklarının azalması					
6.1.3	• Öğretim programlarının güncellenmesi • Öğretim programları konusunda farkındalığın artırılması • Haftalık ders çizelgelerinin güncellenmesi	Öğretim programlarının temel bilgi ve becerilerin kazanımına uygun hale gelmesi					
6.1.4	• Ders kitaplarının güncellenmesi ve dağıtımı • Eğitim materyallerinin geliştirilmesi • Z-Kitaplar ile diğer elektronik içeriklerle ilgili standartların belirlenmesi • Eğitim Bilişim Ağı (EBA)	Ders kitapları ve eğitim materyallerinin öğrenme kazanımlarını artıracak yapıya kavuşması					
6.1.5	• Ulusal düzeyde çoklu değerlendirme mekanizması • Ulusal ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi • Uluslararası başarı izleme çalışmalarından yararlanılması	Çok yönlü yeterlilik düzeylerinin tespitini sağlayacak süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişmesi					

Sonuç 6.2: Yabancı dil yeterliliğinin artırılması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
6.2.1	• Yabancı dil öğretim programlarının güncellenmesi • Yabancı dil yeterliliklerinin güncellenmesi • Ortaöğretimde Yabancı Dil Seviyesi Belirleme Sınavı (YDSBS) uygulaması • Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması	Yabancı dil öğretim programlarının temel becerilerin kazanımına uygun hale gelmesi					
6.2.2	• Sektör ve ilgili kurumlarla iş birliği • Dil sertifikalarının yurt içi-yurt dışında geçerliliğinin sağlanması	Yabancı dil alanında yönetsel kapasitenin gelişmesi					

Sonuç 6.3: Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin niteliğinin ve bu faaliyetlere katılımın artırılması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
6.3.1	- Sosyal faaliyetlerin izlenmesi - Sosyal etkinlikler için alan eksikliğinin giderilmesi - Lisanslı sporcu sayısının artırılması	Öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımlarının artması					
6.3.2	- Sosyal etkinlikler için alan eksikliğinin giderilmesi - Lisanslı sporcu sayısının artırılması	Öğrencilerin katılabileceği sosyal faaliyet çeşitliliğinin artırılması					
6.3.3	- Yayınlar çıkarılması, kitap gönderilmesi - Kitap okuma oranlarının izlenmesi	Öğrencilerde okuma kültürünün geliştirilmesi					

Nihai Amaç 7: Ulusal ve uluslararası mesleki yeterliliklere sahip, yaratıcı, yenilikçi, girişimci, üretken ve ekonomiye değer katan işgücünün yetiştirilmesi

Sonuç 7.1: Mesleki eğitime erişimin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
7.1.1	- Mesleki ve teknik eğitimin önemi ve erişim olanakları ile ilgili farkındalık - Yatay ve dikey geçiş imkanı - Organize Sanayi Bölgelerinde mesleki ve teknik okul sayısının artırılması - Özel politika gerektiren grupların erişimi - Sektörle Ar-Ge kapsamında iş birliği	Mesleki ve teknik eğitime erişim olanaklarının gelişmesi					

Sonuç 7.2: İş gücü piyasasının talep ettiği becerilere sahip bireyler yetiştirilerek istihdam edilebilirliğin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
7.2.1	- Öğretim programlarının esnek, yeterliliklere dayalı modüler yapıda hazırlanması - Yan dal, çift ana dal uygulamaları - Yabancı dil yetkinliklerinin geliştirilmesi - Buluş, patent, marka üretiminin teşviki	Öğretim programlarının ulusal ve uluslararası yeterlilikler ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun hale gelmesi					
7.2.2	- Meslek beceri haritalarının çıkarılması - İş yeri beceri eğitimi ve staj uygulamalarının izlenmesi	Becerilere dayalı ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uygulanması					
7.2.3	- Sektörle iş birliği protokolleri - Sektör projeksiyonları - Meslek kuruluşlarının destekleri - Özel sektör tarafından uygulamalı eğitim	Sektörle çok yönlü iş birliğinin gelişmesi					
7.2.4	- Gerçek üretim ortamlarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi - Usta öğreticilerin-eğitici personelin eğitimi	Eğiticilerin mesleki becerilerinin gelişmesi					
7.2.5	Atölye ortamlarının iyileştirilmesi	Okulların fiziki olanaklarının gelişmesi					

7.2.6	- Sertifikaların uluslararası akreditasyonu - Kredi Transfer Sistemi	Önceki öğrenmelerin tanınması					

Sonuç 7.3: Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara devam etmeleri

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
7.3.1	- Sektördeki gelişmelerin, ihtiyaçlarının takibi - Eğitim faaliyetleri	Öğretmen ve yöneticilerin mesleki rehberlik yeterliliklerinin gelişmesi					
7.3.2	- Kariyer gelişimi uygulamalarının tanıtımı - Sektörle işbirliği yapılarak mesleklerin yerinde tanıtılması - İlgi envanterleri ve yetenek testleri	Öğrencilerin ve ailelerin mesleki farkındalıklarının artması					

Sonuç 7.4: Etkin ve verimli bir yönetim yapısının oluşması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
7.4.1	- Kurullarının etkin ve verimli çalışmaları - Yeni okul yönetim modeli - Kalite güvence sistemi - MTE Uzmanları Çalışma Grubu	Yönetimde katılımcılığın geliştirilmesi					
7.4.2	Okul türlerinin azaltılması	Program türüne dayalı yapıya geçilmesi					

Nihai Amaç 8: İnsan kaynaklarının yapısının ve niteliğinin eğitim ve öğretim hizmetlerinin etkin sunumunu sağlayacak yapıya kavuşması

Sonuç 8.1: Eğitim kurumlarının işgücü ihtiyacının karşılanması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
8.1.1	- Orta ve uzun vadeli insan kaynakları projeksiyonları - Öğretmenlik alanları ile atama ve ders okutma esaslarının güncellenmesi	MEB'in ihtiyaç duyacağı insan kaynağının sağlanmasına yönelik orta ve uzun vadeli işgücü ihtiyacının planlanması					
8.1.2	- Ortalama görev süresinin düşük olduğu bölgelere yönelik özendirici tedbirler - Okul ve kurumların destek personeli ihtiyacının giderilmesi	İnsan kaynaklarının bölgesel ve ülke geneli ihtiyaçlara uygun olarak dengeli dağılımı					

Sonuç 8.2: Eğitim kurumlarının insan kaynaklarının yapısının etkililiğinin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
8.2.1	• Yönetici atamalarının asil olarak gerçekleştirilmesi	Eğitim kurumlarında asil yönetici oranının artması					
8.2.2	• Öğretmen istihdamı	Okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalması					
8.2.3	• Öğretmen atamalarında çoklu değerlendirme sistemine geçilmesi • Eğitim yöneticiliğinin meslekleştirilmesi • Engelli çalışanlara durumlarına uygun görevler verilmesi	Eğitim kurumlarına personel seçme süreçlerinin eğitim kurumlarının etkililiğini artıracak biçimde gelişmesi					
8.2.4	• Kadın çalışanların yönetici olmalarının kolaylaştırılması • Kariyer ve liyakat esasına dayalı görevde yükselme sisteminin kurulması	Eğitim kurumlarına personel atama süreçlerinin eğitim kurumlarının etkililiğini artıracak biçimde gelişmesi					
8.2.5	• Motivasyon ve iş doyumunu artırmaya yönelik çalışmaların yapılması	Eğitim kurumlarında görev yapan personelin motivasyonunun ve iş doyumunun artması					

Sonuç 8.3: İnsan kaynaklarının eğitim sisteminin amaç ve hedeflerine ulaşmasını sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
8.3.1	• Aday öğretmen yetiştirme sürecinin güncellenmesi • Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin ve niceliğinin artırılmasına yönelik faaliyetler • Uzaktan eğitim faaliyetlerinin sayısının ve niteliğinin artırılması	MEB tarafından düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğinin artması					
8.3.2	• Sorun ve gelişim alanlarında hizmet içi eğitimler • Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli	MEB tarafından düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın artması					
8.3.4	• Personelin lisansüstü eğitim almasının teşviki • Üniversitelerle mesleki gelişim alanında işbirliği	Kurum dışı mesleki gelişim olanaklarının artması					
8.3.5	• Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla ortak faaliyetler	Kurum dışı mesleki gelişim olanaklarından yararlanma düzeyinin artması					
8.3.6	• Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi • Öğretmen performansının ölçülmesi	Öğretmen performansının gelişmesi					

Nihai Amaç 9: Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için gerekli nitelikte ve nicelikte eğitim ortamlarının tesis edilmesi

Sonuç 9.1: Eğitim ve öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan fiziki ortamların oluşması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi
9.1.1	- Derslik yapımında dezavantajlı bölgelere öncelik verilmesi - Tip projelerin geliştirilmesi ve uygulanması - Hayırsever katkıları	Eğitim ve öğretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan fiziki mekanlara ilişkin bölgesel farklılıkların azalması					
9.1.2	Derslik yapımı	İkili eğitimin sonlanması					
9.1.3	- Hayırsever katkıları - Taşınmaz kiralınması	Derslik başına düşen öğrenci sayısının azalması					
9.1.4	- Sosyal etkinlik alanlarının yapımı - Mekânların ortak kullanımı	Sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel etkinlik alanlarının artması					
9.1.5	Pansiyon sayısının artırılması	Pansiyon ihtiyacının karşılanması					

Sonuç 9.2: Mevcut eğitim ortamlarının eğitsel hedeflere uygunluk düzeyinin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
9.2.1	- Okulların bakım ve onarımı - Hijyen, enerji verimliliği, konfor şartları, kaynakların tasarrufu uygulamaları	Okulların sağlık koşullarının iyileşmesi					
9.2.2	- Güvenli eğitim ortamlarının oluşturulması - Binaların deprem tahkiki ile güçlendirilmesi - Pansiyonlarda konaklama kalitesinin iyileştirilmesi - Beyaz Bayrak Sertifikası ve Beslenme Dostu Okul Sertifikası verilmesi - Okul sağlığı ve hijyen konularında paydaşların bilinçlendirilmesi	Okulların güvenlik koşullarının iyileşmesi					
9.2.3		Okulların konfor koşullarının iyileşmesi					
9.2.4	Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere uygun fiziki düzenlenmeler yapılması	Eğitim ortamlarının engelli bireylerin kullanımına uygun hale gelmesi					

Sonuç 9.3: Okulların donatım malzemesi ihtiyaçlarının öğretim programlarına ve teknolojik gelişmelere uygun olarak zamanında karşılanması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi
9.3.1	- Etkileşimli tahta kurulumu - İnternet altyapısı kurulumu	Okulların teknolojik altyapısının fırsat eşitliği temelinde güçlenmesi					
9.3.2	- Donatım malzemelerinin temini - Atölye ve laboratuvarların donatımı	Okulların her türlü araç-gereç ve malzeme ihtiyacının zamanında giderilmesi					

Nihai Amaç 10: Eğitim yönetimi yapı ve süreçlerinin etkililiğinin artması
Sonuç 10.1: Örgüt yapısının kurumsal kabiliyet ve yeterliliklerinin artması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
10.1.1	- Süreç analizlerinin yapılması - Örgüt yapısının güncellenmesi	Merkez ve taşra teşkilatının süreç bazlı olarak yeniden yapılanması					
10.1.2	- Mevzuatı yenilenmesi, sadeleştirilmesi ve geliştirilmesi - Yetki devri yapılması - e-Devlet uygulamalarının yaygınlaştırılması - Kamu hizmet standartları	Bürokrasinin hizmet sunumunda kolaylık ve hızlılığı sağlayacak biçimde azalması					

Sonuç 10.2: Politika ve strateji geliştirme süreçlerinin sorun ve gelişim alanlarında gelişimi sağlayacak biçimde yapılanması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
10.2.1	Okulların, il ve ilçe MEM'lerin stratejik plan hazırlamaları	Eğitim kurumlarının planlama yetkinliklerinin gelişmesi					
10.2.2	- Araştırma altyapısının güçlendirilmesi - Politika ve stratejiler geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılması - Coğrafi Bilgi Sistemi - Yönetim bilgi sisteminin kurulması	Veriye dayalı yönetim uygulamasına geçilmesi					
10.2.4	- Paydaşların görüşlerinin alınabileceği bir yapı oluşturulması - Eğitim-öğretim süreçlerine etkin veli katılımının sağlanması - Üniversitelerle işbirliği	Eğitim yönetiminde karar alma ve uygulama süreçlerinde katılımıcılığın gelişmesi					
10.2.5	- e-Okul ve MEBBİS'in güncellenmesi - Doküman Yönetim Sisteminin yaygınlaştırılması	Bilgi işlem kapasitesinin ihtiyaçlara cevap verebilecek biçimde gelişmesi					

Sonuç 10.3: Eğitim politikalarının ve uygulamalarının mevzuata, hedeflere uygunluğunun ve performansının değerlendirilmesi

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
10.2.1	• Stratejik planların izlenmesi ve değerlendirilmesi • Projelerin izlenmesi ve değerlendirilmesi • Ulusal ve uluslararası standartlarda veri ve gösterge üretilmesi • Öğretim programlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi	Eğitim plan ve politika hedeflerinin gerçekleştirme durumlarının değerlendirilmesi					
10.2.2	• Kurumsal performansın izlenmesi uygulamaları • Kalite yönetim sisteminin kurulması • İzleme-değerlendirme sistemlerinin bütünleştirilmesi • İç kontrol sisteminin etkinleştirilmesi • İç denetim uygulamaları • Risk esaslı denetim • Süreçlerin denetimi	Eğitim kurumlarının kurumsal performanslarının izlenerek gelişmesi					
10.2.3	• Okul gelişimine yönelik kurumsal rehberlik • Deneticilere araştırma yeterliliği kazandırılması • Denetim hizmetlerinde kalite, etkinlik ve verimliliğinin geliştirilmesi uygulamaları • e-Denetim Modelinin uygulanması • Başarılı örneklerin teşvik edilmesi	Gelişim odaklı rehberlik ve denetim uygulamalarının yürütülmesi					

Sonuç 10.4. Eğitim hizmetlerinde kullanılan finansman miktarının ve etkililiğinin artırılması

	Faaliyet, uygulama ve projeler	Ara Sonuç	Hiç etkisi olmadı	Alt düzeyde etkisi oldu	Orta düzeyde etkisi oldu	Büyük düzeyde etkisi oldu	Çok büyük düzeyde etkisi oldu
10.2.1	• Genel bütçe dışındaki kaynakların artırılması • AB fonlarının kullanımı	Eğitim kurumlarının finansman ihtiyacının karşılanma düzeyinin yükseltilmesi					
10.2.2	• Okul bazlı bütçeleme sistemine geçilmesi • Tenkis miktarlarının izlenmesi • Bütçelerin uygun kullanılma durumunun incelenmesi • e-performans bütçe projesi	Finansal kaynakların etkin ve verimli yönetilmesi					

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 13/09/2021

Toplantı Sayısı : 14

Karar Sayısı : 297

297- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Murat Akkuş**'un "Türk Eğitim Sistemindeki Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Murat Akkuş**'un "Türk Eğitim Sistemindeki Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

**EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan
Araştırma İzinleri**



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-35695421
Konu : Araştırma Uygulama İzni

27.10.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nün 14/10/2021 tarihli ve E-98761816-302.08.01- 280407 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Murat AKKUŞ'un "Türk Eğitim Sistemindeki Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anke çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımız merkez/taşıra teşkilatında yönetici, öğretmen ve diğer personelin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın, covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi ilgili genel müdürlükler ile il millî eğitim müdürlüklerinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekler çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (22 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Ankara, Bursa, Tekirdağ, İstanbul, İzmir,
Trabzon, Antalya, Tokat, Malatya, Sivas,
Erzurum Valiliklerine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Türk Eğitim Sistemi’ndeki Strateji Belgelerinin Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 30/06/2022
Gönderim Numarası	: 1865142589
Sayfa Sayısı	: 304
Sözcük Sayısı	: 72057
Karakter Sayısı	: 521339
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 29/07/2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Murat AKKUŞ

Tarih: 30/06/2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Murat AKKUŞ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Millî Eğitim Uzmanı	Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı	2017-
Millî Eğitim Uzman Yardımcısı	Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı	2013-2017
Matematik Öğretmeni	Millî Eğitim Bakanlığı	2011-2013

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Matematik Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2006-2011
Yüksek lisans	İşletme Yönetimi	İstanbul Aydın Üniversitesi	2012-2014
Doktora	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Ankara Üniversitesi	2015-2022

Yayınlar:

Akkuş, M. ve Çınkır, Ş. (2022). The problem of student absenteeism, its impact on educational environments, and the evaluation of current policies. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1-21.
<https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.957>

Öztürk, M. B. ve Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79.