



**T.C.**  
**BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ POLİTİKALARININ**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**ALİ ALIN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Ahmet GÜRBÜZ**

**Bingöl-2023**



**T.C.**  
**BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ POLİTİKALARININ**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Ali ALIN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Ahmet GÜRBÜZ**

**Bingöl - 2023**

## İÇİNDEKİLER

<b>Bilimsel Etik Bildirimi</b> .....	<b>I</b>
<b>Onay</b> .....	<b>II</b>
<b>Önsöz</b> .....	<b>III</b>
<b>Özet</b> .....	<b>IV</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>V</b>
<b>Kısaltmalar</b> .....	<b>VI</b>
<b>Tablo Listesi</b> .....	<b>VII</b>
<b>Şekil ve Grafikler Listesi</b> .....	<b>IX</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>KAMU POLİTİKASI</b> .....	<b>12</b>
2.1.Kamu Politikası .....	12
2.2.Kamu Politikasına Etki Eden Aktörler.....	13
2.2.1.Resmî Aktörler .....	13
2.2.1.2.Yürütme Organı (Hükûmet ve Kamu Bürokrasisi).....	14
2.2.1.3.Yargı Kurumları .....	14
2.2.2.Sivil (Gayriresmî) Aktörler .....	15
2.2.2.1.Siyasi Partiler .....	15
2.2.2.2.Vatandaşlar (Seçmenler/Bireyler).....	15
2.2.2.3.Baskı Grupları (STK).....	16
2.2.2.4.Medya.....	16
2.2.2.5.Üniversite ve Düşünce Kuruluşları (Think-Tahank).....	17
2.2.3.Uluslararası Aktörler.....	17
2.2.3.1.Uluslararası Para Fonu (IMF) .....	18
2.2.3.2.Dünya Bankası .....	18
2.2.3.3.Avrupa Birliği .....	19
2.3.Kamu Politikası Oluşturma Süreci.....	19
2.3.1.Kamu Politikasında Problem Tanımlama ve Gündem Oluşturma.....	20
2.3.2. Kamu Politikasının Oluşturulması (Formüle Edilmesi).....	20
2.3.3.Kamu Politikalarının Uygulanması.....	21
2.3.4.Kamu Politikalarının Değerlendirilmesi .....	21
2.4.Kamu Politikası Analizi .....	22
2.5. Kamu Politikası Analiz Modelleri .....	25
2.5.1.Grup Modeli .....	25
2.5.2.Kurumsal Model .....	26
2.5.3.Elit (Seçkinler) Model.....	27
2.5.4.Fonksiyonel (İşlevsel) Model.....	28
2.5.5.Siyasal Sistem Modeli.....	28
<b>EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ</b> .....	<b>30</b>
3.1.Eşitlik .....	30
3.2.Eğitim.....	31
3.3.Fırsat Eşitliği .....	31

3.4.Eğitim Politikaları .....	33
3.5. Eğitimde Fırsat Eğitliği .....	34
3.6.Eğitimde Fırsat Eğitliğini Etkileyen Faktörler .....	35
3.6.1.Sosyoekonomik Etmenler .....	35
3.6.2. Bölgesel ve Coğrafi Etmenler .....	36
3.6.3. Cinsiyet Ayrımcılığı.....	38
2.6.4.Dil Etmeni .....	38
3.7.Eğitimde Fırsat Eğitliğini Belirleyen Yasal Dayanaklar .....	39
3.7.1.Uluslararası Dayanaklar .....	39
3.7.1.1.İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi .....	39
3.7.1.2.Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) .....	39
3.7.1.3.Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS).....	40
3.7.1.4.Öğretim Alanında Ayrımcılığı Karşı Savaşım Sözleşmesi .....	40
3.7.2.Ulusal Dayanaklar .....	41
3.7.2.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası .....	41
3.7.2.2. Tevhid-i Tedrisat Kanunu .....	42
3.7.2.3. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu .....	43
3.7.2.4. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.....	43

## **TÜRKİYE’DE EĞİTİMDE FIRSAT EĞİTLİĞİ POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ .....**

4.1.Eğitimde Fırsat Eğitliği Politikalarının Uygulanması .....	51
4.1.1. Atatürk Dönemi Eğitim Politikaları (1921-1938).....	52
4.1.1.1. Birinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (15 Temmuz-15 Ağustos 1923).....	53
4.1.1.2.İkinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (1924) .....	54
4.1.1.3. Üçüncü Heyet-i İlmiye Toplantısı (27 Aralık 1925).....	54
4.1.1.4. Millet Mektepleri .....	57
4.1.1.5. Halkevleri.....	57
4.1.1.6. Köy Eğitmenleri Kanunu (11 Haziran 1937).....	58
4.1.2. İsmet İnönü Dönemi Eğitim Politikaları (1938-1950).....	58
4.1.2.1. Köy Enstitüleri Kanunu .....	59
4.1.2.2. Birinci Millî Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939) .....	60
4.1.2.3. Dördüncü Millî Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949).....	60
4.1.3. Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları (1950-1960).....	61
4.1.3.1. Beşinci Millî Eğitim Şûrası (4-14 Şubat 1953).....	62
4.1.3.2. Altıncı Millî Eğitim Şûrası (18-23 Mart 1957).....	63
4.1.4. İki Darbe Arası Dönemde Eğitim Politikaları (1960-1983).....	66
4.1.4.1. Gezici Okullar ve Gezici Öğretmenler Yönetmeliği’nin Çıkarılması.....	70
4.1.4.2. Yetiştirici ve Tamamlayıcı Kurslar ve Sınıflar Yönetmeliği .....	70
4.1.4.3. Mektupla Öğretim Uygulamasının Başlatılması.....	71
4.1.4.4. Kalkınma Planları.....	71
4.1.4.5. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967) .....	72
4.1.4.6. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972).....	72
4.1.4.7. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977).....	73
4.1.4.8. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983) .....	74
4.1.4.9. Yedinci Millî Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962).....	75
4.1.4.10. Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası (24 Haziran-4 Temmuz 1974) .....	76
4.1.4.11. Onuncu Millî Eğitim Şûrası (23 Haziran 1981).....	77
4.1.5. ANAP ve Koalisyonlar Dönemi Eğitim Politikaları (1983-2002).....	78

4.1.5.1. Okul Öncesi Eğitim.....	78
4.1.5.2. İlköğretim Eğitimi.....	79
4.1.5.3. Açık Öğretim Sisteminin Kurulması.....	80
4.1.5.4. 8 Yıllık Zorunlu Eğitim.....	80
4.1.5.5. Millî Temel Eğitim Destek Projesi .....	81
4.1.5.6. Taşınmalı Eğitim Politikasının Uygulanması .....	81
4.1.5.7. Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlamak Amacıyla Yapılan Diğer Çalışmalar .....	82
4.1.5.8. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989) .....	84
4.1.5.9. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994) .....	84
4.1.5.10. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000).....	85
4.1.5.11. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005).....	86
4.1.5.12. On İkinci Millî Eğitim Şûrası (18-22 Haziran 1988).....	87
4.1.5.13. On Dördüncü Millî Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993) .....	88
4.1.5.14. On Beşinci Millî Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996).....	89
4.1.6. Ak Parti Dönemi Eğitim Politikaları (2002-2021).....	90
4.1.6.1. Ders Kitaplarının Ücretsiz Dağıtılması.....	90
4.1.6.2. Şartlı Eğitim Transferi (ŞEY) .....	91
4.1.6.3. Zorunlu Eğitimin 12 Yıla Çıkarılması .....	91
4.1.6.4. Üniversite Harçlarının Kaldırılması.....	91
4.1.6.5. Engellilerin Eğitimi ve Rehabilitasyonu .....	91
4.1.6.6. Katsayı Uygulamasının Kaldırılması .....	92
4.1.6.7. Farklı Dil ve Lehçelerin Eğitime Girmesi.....	92
4.1.6.8. Destekleme ve Yetiştirme Kursları .....	92
4.1.6.9. Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması .....	93
4.1.6.10. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013).....	93
4.1.6.11. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018).....	94
4.1.6.12. On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2019-2023) .....	96
4.1.6.13. On Yedinci Millî Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006).....	97
4.1.6.14. On Sekizinci Millî Eğitim Şûrası (01-05 Kasım 2010).....	98
4.1.6.15. Yirminci Millî Eğitim Şûrası (1-3 Aralık 2021) .....	99
4.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği Politikalarının Değerlendirilmesi.....	103
4.2.1. Eğitime Erişim .....	104
4.2.2. Sosyoekonomik Etkenler .....	120
4.2.3. Cinsiyet Eşitsizliği .....	136
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>143</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>147</b>

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım **Eğitimde Fırsat Eşitliği Politikalarının Değerlendirilmesi** adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

... / ... / 2023

İmza  
Ali ALIN

**BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

*Ali ALIN* tarafından hazırlanan **Eğitimde Fırsat Eşitliği Politikalarının Değerlendirilmesi** başlıklı bu çalışma, [*Savunma Sınavı Tarihi*] tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda [*oybirliği/oy çokluğuyla*] başarılı bulunarak jürimiz tarafından [*Anabilim Dalının Adı*] Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)**

**Başkan** : ..... İmza: .....

**Danışman** : ..... İmza: .....

**Üye** : ..... İmza: .....

**ONAY**

Bu Tez, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../2023 tarih ve ..... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Unvanı Adı Soyadı  
Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Eğitimde Fırsat Eşitliği Politikalarının Değerlendirilmesi adlı çalışmayla Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla uygulanan politikaların sonuçlarının ve mevcut durumun kamu politikaları çerçevesinde değerlendirilerek politik önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla elde edilen sonuçlar ve bulguların karar alıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında destek ve yönlendirmelerinden dolayı danışman hocam Prof. Dr. Ahmet Gürbüz'e, lisansüstü eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini paylaşan Bingöl Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalının saygıdeğer öğretim üyelerine ve Sosyal Bilimler Enstitüsünün idari personeline teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak çalışmamı tamamlamam konusunda sabır gösterip beni motive eden eşime, çocuklarıma ve dostlarıma şükranlarımı sunarım.

**28/02/2023**

**Ali ALIN**

## ÖZET

### Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

<b>Tezin Başlığı: Eğitimde Fırsat Eşitliği Politikalarının Değerlendirilmesi</b>
<b>Tezin Yazarı : Ali ALIN</b>
<b>Danışman : Prof. Dr. Ahmet GÜRBÜZ</b>
<b>Anabilim Dalı: Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi</b>
<b>Bilim Dalı : Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi</b>
<b>Kabul Tarihi :</b>
<b>Sayfa Sayısı : ... (ön kısım) + ..... (tez) + ..... (ekler)</b>
<p>Bu çalışmada Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunan politikalar değerlendirilmiştir. Amaç, eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik uygulanan politikaların sonuçlarının ve mevcut durumun değerlendirilerek politik önerilerde bulunmaktır. İkinci bölümde kamu politikası kavramları, kamu politikalarının oluşum süreci ve kamu politikalarına etki eden aktörler ele alınmıştır. Üçüncü bölümde eğitim fırsat eşitliği ve eğitim hakkının ulusal ve uluslararası dayanakları incelenmiştir. Dördüncü bölümde ise eğitimde fırsat eşitliği politikalarının oluşum süreci ve sonuçları; Millî Eğitim Şûraları, kalkınma planları, PISA, TIMSS ve TÜİK veri setleri kullanılarak değerlendirilmiştir.</p> <p>Türkiye'de bölgeler arasında yaşanan sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar, dil ve cinsiyet gibi etkenler fırsat eşitliğini olumsuz etkilemektedir. Bu etkenlerle birlikte coğrafi şartlar da eğitime erişimi zorlaştırmaktadır. Yıllardır devam eden bu sorunlar; ekonomik koşullar ve siyasi istikrarsızlıklar sebebiyle günümüze taşınmıştır. Son yıllarda uygulanan politikalar ve zorunlu eğitim süresinin artması ile birlikte cinsiyet fark etmeksizin eğitime erişim noktasında ciddi mesafe alınmıştır. Ancak bölgeler arası eğitime erişim ve akademik başarıda fırsat eşitsizliğinin devam ettiği görülmektedir. Genel anlamda eğitime erişim oranlarının artması nitelikli eğitimin ve eşitliğin sağlandığı anlamına da gelmemektedir.</p>
<b>Anahtar Kelimeler: Kamu Politikası, Eğitim, Fırsat Eşitliği</b>

## ABSTRACT

### Bingol University Institute of Social Sciences Abstract of Master's Thesis

<b>Title of the Thesis:</b> <b>Evaluation of Equal Opportunity Policies in Education</b>
<b>Author</b> : ALİ ALIN
<b>Supervisor</b> : Prof. Dr. Ahmet GÜRBÜZ
<b>Department</b> : Political Science and Public Administration
<b>Sub-field</b> : Political Science and Public Administration
<b>Date</b> :
<p>In this study, policies that contribute to equality of opportunity in education from the foundation of the Republic to the present have been evaluated. The aim is to make political recommendations by evaluating the results and current situation of policies applied to ensure equal opportunity in education. In the second, the concepts of public policy, the formation process of public policies, and the factors affecting public policies are discussed. In the third part, equal opportunity in education and national and international bases of the right to education are analyzed. In the fourth part, the formation process and results of equal opportunity policies in education; National Education Councils, development plans were evaluated using PISA, TIMSS and TUIK data sets.</p> <p>The factors such as socio-economic and cultural differences, language, and gender among Turkish regions have a negative impact on equal opportunities. With these factors, geographical conditions in Turkey also make education difficult. These ongoing problems for years continue to be in effect today because of economic conditions and political instability. With the increase in the duration of compulsory education and the policies implemented in recent years, significant progress has been made in terms of access to education, regardless of gender. However, it is seen that the inequality of opportunity in access to interregional education and academic success continues. In general, the increase in the rate of access to education does not mean that qualified education and equality are provided.</p>
<b>Key Words:</b> Education, Equal Opportunity, Public Policy

## KISALTMALAR

<b>AB</b>	Avrupa Birliği
<b>AB22</b>	Avrupa Birliği ve OECD Üyesi 22 Ülke
<b>ABIDE</b>	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
<b>AİHM</b>	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
<b>ANAP</b>	Anavatan Partisi
<b>Bkz.</b>	Bakınız
<b>BM</b>	Birleşmiş Milletler
<b>Böl.</b>	Bölüm
<b>ÇHS</b>	Çocuk Hakları Sözleşmesi
<b>DP</b>	Demokrat Parti
<b>DPT</b>	Devlet Planlama Teşkilatı
<b>DPT</b>	Devlet Planlama Teşkilatı
<b>DYK</b>	Destekleme ve Yetiştirme Kursları
<b>EÇHA</b>	Engelli Çocuk Hakları Ağı
<b>ERG</b>	Eğitim Reformu Girişimi
<b>Fak.</b>	Fakülte
<b>GSMH</b>	Gayrisafi Millî Hasıla
<b>GSYH</b>	Gayrisafi Yurt İçi Hasıla
<b>IMF</b>	Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund)
<b>İTİA</b>	Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi
<b>Mad.</b>	Madde
<b>MEB</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>NENİ</b>	Ne Eğitimde Ne İstihdamda
<b>OECD</b>	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
<b>p.</b>	Page
<b>PISA</b>	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
<b>s.</b>	Sayfa
<b>SHÇEK</b>	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
<b>TBMM</b>	Türkiye Büyük Millet Meclisi
<b>TC</b>	Türkiye Cumhuriyeti
<b>TIMSS</b>	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
<b>TL</b>	Türk Lirası
<b>TÜİK</b>	Türkiye İstatistik Kurumu
<b>UNESCO</b>	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
<b>UNICEF</b>	Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
<b>Vd.</b>	Ve diğerleri
<b>YİBO</b>	Yatılı İlköğretim Bölge Ortaokulu
<b>YÖK</b>	Yükseköğretim Kurulu

## TABLO LİSTESİ

<b><u>Tablo No</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 4.1: Türkiye’de 1923-2009 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitim Verileri.....	107
Tablo 4.2: 1923-1950 Yılları Arasında Köylerde Okul Sayısı.....	112
Tablo 4.3: Okuryazarlık ve Eğitim Durumuna Göre Nüfus, 1935-2021.....	112
Tablo 4.4: Yaş Gruplarına Göre Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları.....	115
Tablo 4.5: MEB İdare Faaliyet Raporlarında 20 Gün ve Üzeri Devamsız Öğrenci Oranı (%).....	116
Tablo 4.6: Annenin Yaş Grubu ve Eğitim Durumuna Göre Doğumlar.....	117
Tablo 4.7: Kademelere Göre Özel Öğretimdeki Okul ve Öğrenci Sayısının Toplam Okul ve Öğrenciler İçindeki Payı (2021) (%).....	119
Tablo 4.8: Sıralı Yüzde 20'lik Gruplar İtibarıyla Yıllık Eşdeğer Hane Halkı Kullanılabilir Fert Gelirinin Dağılımı (%), 2012-2021.....	121
Tablo 4.9: MEB 2021 Yılı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2020-2021).....	122
Tablo 4.10: Toplam Eğitim Bütçesinin Dağılımı (2020-2021).....	123
Tablo 4.11: Toplam Eğitim Harcamasının GSYH İçerisindeki Oranı.....	123
Tablo 4.12: Hane Halkı Tüketim Harcamalarının Türlerine Göre Dağılımı (%), İBBS 1. Düzey, 2019.....	124
Tablo 4.13: Yüzde Yirmilik Gelir Gruplarına Göre Eğitim Harcamalarının Payı ve Miktarı .....	124
Tablo 4.14: Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfusun Bitirdiği Eğitim Düzeyi.....	128
Tablo 4.15: Yıllara Göre Okullaşma Oranları.....	137
Tablo 4.16: Cinsiyete Göre Bitirilen Son Öğrenim Kurumu, 2010-2021 .....	138
Tablo 4.17: İlköğretimde Katılım Olasılığını Etkileyen Faktörler (7-13 Yaş Aralığı).....	140
Tablo 4.18: Ortaöğretimde Eğitime Katılım Olasılığını Etkileyen Faktörler (15-17 Yaş Aralığı).....	141

Tablo 4.26: Cinsiyete Göre Bireylerin Eğitime Devam Etmek İstemesine Rağmen (niversite Dâhil) Eğitimini Yarıda Bırakanların Oranı ve Bırakma Nedenleri, 2021.....	142
--	-----

## ŞEKİL VE GRAFİKLER LİSTESİ

<b><u>Şekil No</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Şekil 2.1: Kamu Politikası Analizi Süreci Döngüsü.....	24
Şekil 2.2: Elit Model.....	27
Grafik 4.1: Okul Öncesi Net Okullaşma Oranları ve Toplam Öğrenci Sayısı...	109
Grafik 4.2: PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Okuma Başarı Puanları.....	110
Grafik 4.3: Türkiye'de Yıllara Göre Kız ve Erkeklerin Net Okullaşma Oranları (İlköğretim, 1935-2000).....	111
Grafik 4.4: Yaşa Göre Okula Kayıt Olan ve Olmayan Öğrencilerin Oranı, 2020-2021.....	114
Grafik 4.5: Devamsızlık, Derse Katılmama ve Okula Geç Kalma Oranları.....	116
Grafik 4.6: Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (%) 2020.....	118
Grafik 4.7:25-64 Yaş Aralığındaki Yetişkinlerin Eğitim Düzeyleri 2021 (%)...	119
Grafik 4.8: MEB Bütçesinin Yıllar İçindeki Değişimi (1998-2021).....	122
Grafik 4.9: Ortaöğretimde Cinsiyet ve Bölgeler Ayrımında Net Okullaşma Oranları, 2020-2021.....	125
Grafik 4.10: Sosyoekonomik Durumu Gösteren ESCS Endeksi.....	129
Grafik 4.11: PISA 2018'de Türkiye'nin Okul Türlerine Göre Matematik, Fen ve Okuma Puan Ortalamaları.....	129
Grafik 4.12: PISA 2018'de Türkiye'nin Bölgelere Göre Puan Ortalamaları.....	131
Grafik 4.13: Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama Okuma Puanları.....	132
Grafik 4.14: PISA Uygulamalarında Türkiye'nin Performans Değişimi (2003-2018).....	133
Grafik 4.15: Türkiye'nin TIMSS Uygulamalarında Performans Değişimi.....	134
Grafik 4.16: TIMSS 2019'da Ders bazında Bölgelere Göre Puan Ortalamaları...	134

## GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca temel insani haklar, toplumların sosyolojik özelliklerine göre farklı şekilde tartışma konusu olmuştur. Günümüzde de temel insani haklar gündem olmaya, tartışılmaya devam etmektedir. Bu temel insani haklardan biri de eğitimidir. Babil İmparatorluğu, Pers İmparatorluğu ve Antik Yunan'da toplumsal tabakalar mevcuttu. Bu toplumsal tabakalar; zengin-fakir, güçlü-zayıf ve özgür-köle olarak şekillenmiştir (Tumin, 1967, s. 16). Eğitim hakkı sadece küçük bir zümreye, soylu veya yönetici kesime tanınan bir haktır. Platon "Devlet" adlı eserinde toplumda 3. tabakada bulunan köylüler, sanatkarlar ve işçilerin eğitime ihtiyaçları olmadığını söylemektedir (Ergün, 1997, s. 161-162).

Orta Çağ'ın feodal düzeninde toplumsal tabakalaşmanın devam ettiği bilinmektedir. Feodal sistemde eğitim; aristokrat, elit ve zengin olan zümrelerin tekelinde olmuştur. Ancak 16. yüzyılda Avrupa'da meydana gelen sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmeler feodal sistemin zayıflamasına neden olmuştur. Reform ve Rönesans hareketleri, İngiliz ve Amerikan devrimleri, akabinde Fransız İhtilali'nin başlaması feodal sistemden kapitalizme geçişi hızlandırmıştır (Aybars, 1997, s. 159-160). Yeni ticaret yollarının keşfiyle ticaretin gelişmesi, feodal sistemin kapitalizme dönüşmesi ve burjuva sınıfının doğması ulus kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Aynı zamanda feodal sistemin zayıflamaya başlaması, ortak dil ve kültür etrafında merkezîleşen devletlerin ulus devletlere dönüşme sürecini başlatmıştır. Uluslaşma mücadelesi İngiltere ve Fransa öncülüğünde 19. yüzyılda Güney Amerika'da, Orta ve Doğu Avrupa'da; 20. yüzyılda ise Afrika ve Asya ülkelerinde başlamıştır (Tanör, 1997).

Özellikle Fransız İhtilali'yle birlikte ulus devlet fikrinin dünyada kabul görmeye başlaması, farklı etnik ve dinî toplumlardan oluşan Osmanlı İmparatorluğu'nu da etkilemeye başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu, 19. yüzyılda toplumları bir arada tutmak amacıyla Tanzimat ve Meşrutiyet'le başlattığı yenilik hareketleriyle ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda geniş açılımlar gerçekleştirmiştir. Bu dönemde Avrupa'ya okumaya giden öğrenciler ve sürgüne gönderilen Aydınlar, Batı'dan etkilenecek ulusçuluğu yaygınlaştırmak için vatan, millet (ulus), hürriyet, eşitlik kavramları ile propagandaya başladılar. Avrupa'dan



döner öğrenciler görev aldıkları kurumlarda ulusçuluğu savunmaya devam ettiler. Genç Osmanlılar olarak kendilerini tanımlayan şairler ve yazarlar, ulus fikrini çıkardıkları gazeteler aracılığıyla yaymaya başladılar. Osmanlı Devleti, Balkan ülkelerinde başlayan bağımsızlık talepleri ve içerde başlayan ulusçuluk propagandalarının önüne geçmek amacıyla 1876 yılında Kanun-ı Esasi'yle parlamenter sisteme geçiş yapmıştır. Kanunu Esasi'nin 18. maddesinde Türkçenin resmî dil olarak kabul edilmesi ulus devlete geçişin ilk resmî göstergelerinden biridir (Özyurt, 2004, s.163). Farklı dil, din ve ırka mensup toplumların tek ve ulusal bir dil etrafında toplanması hedeflenmiştir. Yasa her ne kadar fazla uygulamada kalmasa da ulusal devlet fikri, Türk aydın ve devlet adamları tarafından kabul görmeye başlamıştır. Osmanlı devletinde ulusçuluk hareketinin mimarlarından olan Genç Osmanlılar diğer adıyla Jön Türkler, 1889 yılında birçok örgütle birleşerek İttihat ve Terakki Cemiyetini kurdular. 1913 yılında askerî öğrencilerden aldıkları destekle yaptıkları Bab-ı Ali baskısıyla yönetimde söz sahibi oldular. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş döneminde aktif rol oynayan İttihat ve Terakkiciler, devrimci bir anlayışla inşa edilmek istenen yeni ulusun isminin Türk, dilinin ise Türkçe olmasına karar verdiler. Bu karar doğrultusunda Millî Talim ve Terbiye Cemiyetini ve Türk Ocaklarını kurdular. 1918 yılında faaliyetlerine son veren ittihatçılar, Millî Mücadele döneminden sonra Mustafa Kemal'le birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu kadrolarında aktif rol oynadılar. Kurulan Cumhuriyet'in tek kimlikli, tek dilli, katı ve ulus(çu) bir devlet olmasını amaçladılar. Yeni devletin Osmanlı ile olan bağlarını ve toplumun İslamiyet'e, hilafete ve saltanata olan bağlılığını koparmak amacıyla laik, pozitivist ve seküler inkılapları hayata geçirdiler (Şimşek, Ufuk, Küçük, Birgül, Topkaya, Yavuz, 2012, s.2815). Çok kültürlü, çok dilli ve birçok etnik yapıya sahip bir coğrafyanın geçmişini yok sayarak ulusal, laik ve seküler bir devlet inşa etmeyi arzuladılar (Ahi, 2020, s. 12). Literatürde Kemalist ideoloji olarak tanımlanan yeni anlayış; Türk etnik kimliğine dayalı, milliyetçi, anti demokratik, tahakkümcü, tek tipçi, homojen, militarist ve insan hakları ile uyuşmayan unsurları barındırmaktadır (Akyeşilmen, 2015, s. 62).

Türkiye sınırları içinde yaşayan Kürtlerin, Zazaların, Ermenilerin, Lazların, Çerkezlerin, Gürcülerin ve Boşnakların kadim gelenekleri ve inançları yok sayılarak yeni ulusal kimlik dayatılmıştır. Bu milletlerin geçmişlerini değersizleştiren reddeden militarist politikalar hayata geçirilmiştir (Karpat, 2011, s.17-18). Cumhuriyetin ilk

yıllarında Tevhidi Tedrisat Kanunu'yla bütün eğitim kurumlarının Milli Eğitim'e bağlanması, dinî eğitim kurumlarının kapatılması, toplumsal ve kamusal hayatta Türkçe'nin dayatılması, alfabenin değişmesi ve iskân politikaları gibi uygulamalar bu anlayış kapsamında hayata geçirilmiştir. Alfabe değişikliği milletin geçmişiyle olan bağlarının kesilmesine ve İslami değerlerden koparılmasına neden olmuştur. Geoffrey Lewis'in (2007) değişikliğiyle 'Alfabe değişikliğinin amacı; Türkiye'nin İslami Doğu ile olan bağlarını koparmak, içteki ve Batı dünyasıyla olan iletişimi kolaylaştırmaktır.' Asırlar boyunca biriken kültürel ve bilimsel çalışmalar göz ardı edilmiştir.

Türkçe dışında diğer dillerin konuşulması Cumhuriyet'e tehdit olarak görülmüştür. Dinin kamusal hayatta tamamen yasaklanması özellikle muhafazakâr kesimde ve taşrada tepkilere neden olmuştur. Taşra ve İslam kültürüyle uyuşmayan laik ve seküler bir kimliğin dayatılması kabul görmemiştir (Kadıoğlu, 1995, s.91-100). Farklı dil, inanç ve etnik kimliğe mensup toplumlara Türk etnik kimliğinin dayatılması ve farklılıkların yok sayılarak toplumu homojenleştirmeye yönelik politikaların toplumda karşılık görmemesi çatışmalara ve huzursuzluğa neden olmuştur (Kramer, 2002, s.1). Eğitim, dil, din ve kültüre yönelik yasaklamalar ve baskılar özellikle nüfus olarak fazla olan Kürtlerde karşıtlık oluşturmuştur. İskân politikalarıyla Kürtçenin konuşulmasına ve gelişimine engel olunmuştur. 1925 yılında Şeyh Sait ayaklanmasından sonra uygulamaya konulan Şark Islahat Planı'nda Kürtçenin yasaklanmasına yönelik açık hükümler yer almaktadır.

(Hakkari, Van, Malatya, Muş, Siirt, Elazığ, Bitlis, Pülümür, Hınıs, Genç Ergani, Dersim)... 'Söz konusu vilayet ve kazalarda hükümet ve belediye dairelerinde ve diğer kuruluşlarda, okullarda, çarşı ve pazarlarda Türkçeden başka dil kullananlar hükümet ve belediyenin emirlerine aykırı davranmaktan suçlanacak ve cezalandırılacaktır. Aslında Türk olup Kürtlüğe benzemeye başlayan yerlerde ve Siirt, Mardin, Savur gibi ahalisi Arap olan yerlerde Türk Ocakları ve okullar açılacaktır. Mükemmel kız okulları açılmalı ve kızların okula rağbet etmesi teşvik edilmelidir. Özellikle Dersim'de bir an önce yatılı okullar açılmalı ve Dersim Kürtlüğe karışmaktan kurtarılmalıdır. Dersimlilerden buradan çıkmak isteyenler Sivas'ın batısına yerleştirileceklerdir. Fırat'ın batısındaki vilayetlerde dağınık bir şekilde yerleşmiş olan Kürtlerin Kürtçe konuşması yasaklanacak ve kız okullarına önem verilerek kadınların Türkçe konuşması sağlanacaktır.'<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Belma AKÇURA, Devlet'in Kürt Filmi 1925-2009 Kürt Raporları, 59.

İskân politikaları kapsamında 1934 yılında kabul edilen iskân kanununun 13. maddesinde *‘Türk ırkından olmayanların serpiştirme suretiyle köylere ve ayrı mahalle veya küme teşkil edemeyecek şekilde kasaba ve şehirlere iskanları mecburidir.’* Kürtçenin yasaklanması ve gelişiminin engellenmesi gerektiği açıkça ifade edilmiştir (Akar, 1989, s.71-72).

Henüz resmî olarak Cumhuriyet ilan edilmeden önce Atatürk, 16 Mart 1923 tarihinde Adana esnafıyla konuşurken bu coğrafyanın Türklere ait olduğunu, başka milletlerin kabul edilmeyeceğini ifade etmiştir.

*‘Ermenilerin bu feyizli ülkede hiçbir hakkı yoktur. Memleketiniz sizindir, Türklerindir. Bu memleket tarihte Türk’tü, o halde Türk’tür ve ebediyen Türk olarak yaşayacaktır... Bu bereketli yerler koyu ve öz Türk memleketidir.’* (Yıldız, 2004, s.211)

Türk Ocaklarının İkinci Kurultayı’nda (1926) konuşan İsmet İnönü, daha sert ifadelerle asimilasyon politikalarını savunmuştur.

*‘Biz açıkça milliyetçiyiz... ve milliyetçilik bizim yegane birlik unsurumuzdur. Türk ekseriyetinde diğer unsurların hiçbir nüfuzu yoktur. Vazifemiz Türk vatani içinde Türk olmayanları behemahal Türk yapmaktır. Türklere ve Türklüğe muhalefet edecek anasırı kesip atacağız. Ülkeye hizmet edeceklerde her şeyin üstünde aradığımız Türk olmalarıdır.’* (Yıldız, 2004, s.155-156)

Halka rağmen inşa edilmeye çalışılan Kemalist ideolojinin kabul görmesi ve meşrulaştırılmasında okullar önemli bir rol oynamaktadır (Şimşek, Ufuk, Küçük, Birgül, Topkaya, Yavuz, 2012, s. 2809). Kemalist ideolojinin arzuladığı insan tipini yetiştirmek ve halka rağmen hayata geçirilen inkılapların topluma anlatılması ve içselleştirilmesinde eğitim bir araç olarak kullanılmıştır (Kaya ve Eroğlu, 2003, s.55). Althusser (2010), bu durumu kapitalist sistemlerde devletin en temel aygıtlarından birinin eğitim olduğunu ve okulda teknik bilgi ile birlikte egemen sınıfın devamlılığı için ahlaki kurallar ve yurttaş olma bilincinin kazandırıldığını, emek ve iş gücüyle birlikte mevcut düzenin devamlılığının da üretilmiş olacağını ifade ederek açıklamaktadır. Bourdieu (2015), Yeniden Üretim adlı eserinde Althusser’i destekler nitelikte ‘eğitimin muhafaza etme, yeniden üretme ve meşrulaştırma’ işlevinin olduğunu belirterek İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra eğitime erişim ve eğitimin niteliği anlamında ciddi yol almasına rağmen ekonomik ve statü

eşitsizliğinin devam ettiğini ve bu eşitsizliğin direnmeye sebep olmadan günümüze taşınmasının eğitim sisteminin işleyişinden kaynaklandığını belirtmektedir. Türkiye’de eğitim sistemi göz önüne alındığında Bourdieu ve Althusser’i destekler nitelikte eğitim politikalarının uygulandığı görülmektedir. Türkiye’de de eğitim politikalarında eğitimin asıl işlevinden ziyade Kemalist ideolojinin ön plana çıktığı görülmektedir. Toplumda ciddi dönüşüme sebep olacak yeni ulusal kimliğin inşasında eğitim bir araç olarak kullanılmıştır (Tozlu, 2003 s. 238-243). Bu amaçla hayata geçirilen ve önemsenen politikalardan biri de yatılı okullar ve YİBO’lar olmuştur. Doğuya yönelik hazırlanan raporlarda ve Meclis konuşmalarında bu husus sürekli olarak vurgulanmıştır.

Dönemin komutanlarından Korgeneral Ömer Halis Bıyıktay’ın 1931 yılında Dersim’e yönelik hazırladığı raporda Türklüğün öğretilmesi için Dersim’de yatılı okulların açılmasını önermiştir. “*Bütün ilçe merkezlerinde birer ve ayrıca Mazgirt civarında ikişer ilkokul açılmalıdır. Bu okullarda Türklüğü telkin edecek, kendilerine Türklüklerini bildirecek ve sevdirecek şekilde eğitim verilmelidir.*” (Yayman, 2011, s.107-109). Aynı şekilde İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, Dersim Harekâtı’nın yapıldığı dönemde 4 Haziran 1937 yılında Milli Eğitim Bakanlığına gönderdiği önergede yatılı okulların kurulma isteğini ve gerekçesini şöyle beyan etmiştir:

*Bu Günlerde Dersimde yapılmaya başlayan İslahat meyânında Türk kesafeti (yoğunluğu) olan ve Dersimden oldukça uzak yerlerde kız ve Erkek yatı Mekteplerinin de açılması ve bu mekteplerde Dersimden getirilecek olan beş yaşını doldurmuş kız ve Erkekler okutturulup büyütülmesi ve muvezi surette yetiştirilecek olan bunlar yekdiğerile evlendirilerek Baba ve Analarından mevrus (miras kalan) emval (malları) ve arazileri içinde birer Türk Yuvası kurmaları temin ve bu suretle Türk Kültürünün Dersimde esaslı bir surette yerleştirilmiş olacağı düşünülmektedir.<sup>2</sup>*

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu, Meclis’te yaptığı bir konuşmada kültür ve dil birliği sağlamak için yatılı okulların önemine değinerek mevcut dokuz yatılı okul olduğunu, on iki tanesinin inşaat hâlinde bulunduğunu ve on yıl içinde elli beş bölge okulunun kurulmasını hedeflediklerini belirtmiştir (Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, 1962, s. 289). Erken Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarında özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da sadece ilkokulla sınırlı bir eğitim verilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. 1929’da çıkarılan İlk Mektepler Talimatnamesi’nde ilkokulların amacı, çocuklara Türklük ve Türk vatanının millî

<sup>2</sup> Nurşen MAZICI, Celal Bayar Başbakanlık Dönemi (1937-1939), 233.

hislerinin, kültürünün anlatılması ve kuvvetlendirilmesi şeklinde açıklanmıştır (Akyüz, 1994, s.301). 1936-1937 eğitim döneminde Ağrı, Bingöl, Bitlis, Diyarbakır, Hakkâri, Mardin, Muş, Siirt, Tunceli illerinde toplam 184 İlkokul varken sadece yedi ortaokul ve bir lise vardı. 1949-1950 yıllarına gelindiğinde ilkokul sayısının 789'a çıkarak ciddi anlamda artış gösterdiği, ortaokul ve lise sayısında tablonun değişmediği, sınırlı kaldığı görülmektedir (Milli Eğitim İstatistikleri). İsmet İnönü'nün 1935 yılında Doğu'ya yönelik hazırladığı raporda ilkokulların açılış amacının politik olduğuna yönelik beyanı bu durumu doğrulamaktadır: "*Kürtlere okutma yapılıp yapılmayacağı şimdiye kadar bir politika olarak mütaala edilmiştir... İlk tahsil için okutmakta faydamız daha siyasi olduğu görüşündeyim. Kürtleşmiş ve kolayca Türklüğe dönecek yerleri okutmak, hatta Kürtlere Türkçe öğreterek Türklüğe çekmek için ilk tahsil ve onun iyi hocası çok etkili vasıta.*" (Kutlay, 2013).

Osmanlı'nın son döneminde kurulan Kız Sanat Mektepleri 1928 yılında Kız Sanat Enstitülerine dönüştürmüştür. Bu okulların müfredatında yer alan Yurt Bilgisi dersinin amacının '*Türk topluluğunda her yönden erkekle eşit bir varlık olan Türk kadınına vatan, millet ve devlet şuurunu [kazandırmak], vatandaşlık haklarını, aileye, vatana, millete ve devlete karşı ödevlerini göstermek olacaktır.*' şeklinde ifade edilmesi okulların önceliğinin ne olduğunu da işaret etmektedir. Büyük şehirlerin merkezlerinde açılan bu okullar doğuda Elazığ, Diyarbakır, Van ve Urfa'da kurulmuştur. Bu okullar buldukları illerle birlikte çevre illerden de öğrenci kabul etmiştir. Uygulanan Kemalist politikalar sebebiyle halkın büyük bir kısmı bu okullara çocuklarını göndermek istememişlerdir. Elazığ Kız Enstitüsünün, Tunceli ve Bingöl'de jandarma zoruyla kız öğrenci topladığı bilinmektedir. Buna rağmen kız enstitüleri kısa zamanda Türkiye'nin dört bir yanında açılmıştır. Çağlayan, bu bölgede açılan okulların medenileştirme, Türkleştirme ve ev kadını yetiştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir (Çağlayan, 2018, s.11-19). Akşit ise bu okulları, '*Silinmesi gereken geçmişin ve kurgulanan yeni geleceğin öncüsü*' olarak tanımlamıştır (Akt.Çağlayan, 2018, s.23).

Yatılı okul kurma politikaları kapsamında yıllarca ekonomik sıkıntılardan dolayı açılmayan YİBO'lar 1962 yılından itibaren önce doğuda daha sonra bütün bölgelerde açılmıştır. Millî Birlik Komitesi'nin, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde oluşturduğu Doğu Grubu'nun hazırladığı raporda da milli kültür birliğinin sağlanması amacıyla YİBO'ların kurulması tavsiye edilmiştir. Rapor

sonrasında 1962 yılında Meclis'te 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu dayanak gösterilerek YİBO'ların kurulmasına karar verilmiştir. 1962 -1970 yılları arasında açılan 35 YİBO'nun 28 tanesi Doğu ve Güneydoğu illerinde; diğer yedi tanesi de Kocaeli, Ankara, Konya, Çanakkale, Hatay ve Adana'da kurulmuştur. YİBO'ların dağılımına bakıldığında özellikle Kürtçenin çok konuşulduğu bölgelerde kurulduğu anlaşılmaktadır. Doğu ve Güneydoğu illeri dışında Kürt, Arap, Balkan ve Kafkas kökenli nüfusun yoğunlukta olduğu bölgelerde YİBO'lar kurulduğu görülmektedir. 1970'lerden sonra ise Alevilerin yoğun yaşadığı Erzincan, Sivas, Maraş ve Antep bölgelerine öncelik verildiği anlaşılmaktadır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi 1966, C.9; Milli Eğitim İstatistikleri 1962-2006). YİBO'larla Türkçenin kullanımı ve ulusal Kemalist politikaların yaygınlaştırılması hedeflenmiştir İlk açıldığı dönemde Türkiye'de zorunlu eğitim beş yıl olmasına rağmen YİBO'larda bu yetersiz görülüp sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulanmıştır.

Genel anlamda Kemalist ideoloji doğrultusunda hayata geçirilen politikalar Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun iktisadi ve kültürel olarak geri kalmasına neden olmuştur. Bu bölgelerde yerel halktan memur alımının yapılmaması kamu hizmetlerinin aksaması mağduriyet oluşturmuştur. Bu durum insanları ağalara ve aşiretlere mahkûm etmiştir. Oluşan bu feodal yapı uzun bir süre aşiretler ve ağalar aracılığıyla devam etmiştir. 1945 yılında tarımda makineleşmenin başlaması ile kırsaldan şehirlere ve doğudan batıya göçler başlamıştır (Nergiz, 2019, s.2-3). Aşiretlerin, ağların yanında çalışanlar işsiz kaldığından göç etmek zorunda kalmışlar. 1990'lı yıllarda ise güvenlik gerekçesiyle bir göç dalgası daha yaşanmıştır. PKK terör örgütü faaliyetleri gerekçe gösterilerek, yüzlerce köy boşaltılıp yakılmıştır. Kentlere göç eden insanlar ekonomik ve sosyal anlamda büyük sıkıntılarla boğuşmuştur. Kentlerde varoş olarak adlandırılan bölgelerde yaşamaya başlayan bu insanlar yerel hizmetler ve kamu hizmetlerinden mahrum bırakılmıştır. Bu durum ekonomi ve eğitim anlamında fırsat eşitsizliğini derinleştirmiştir (Akyeşilmen, 2015).

Eğitim politikalarıyla çocukların küçük yaşta okula alınarak Kemalizm ideolojisi ile donatılması; tek tip, itaatkâr birey yetiştirilmesi amaçlandığı anlaşılmaktadır. Okullarda verilen eğitim yoluyla istenilen vatandaş tipi sürekli yeniden üretilmektedir. Okulda okutulan bütün ders kitaplarında Kemalist ideoloji ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte okulda kutlanan ulusal bayramlar, resmî törenler, ders dışı aktiviteler; Gençliğe Hitabe ve Andımızla (2012'de kaldırılmıştır)

pekiştirilmektedir. Bununla kalmayıp Türk kimliğinin oluşması için edebiyat ve çizgi romanlar da kullanılmıştır. Edebiyat kitaplarında üstün özelliklere sahip, itaatkâr, sorgulamayan, kahraman, laik bir Cumhuriyet çocuğu karakteri ön plana çıkarılmıştır (Akyeşilmen, 2015). ‘Vatandaş Türkçe Konuş’ kampanyaları düzenlenmiştir. Kemalist rejimi meşrulaştırmak için Türk Tarih Tezi ve 1936 yılında 3. Türk Dil Kurultayı’nda Güneş Dil Teorisi ortaya atılmıştır. Türk Tarih Kongresi’nde ulusal kimlik Sümer ve Eti uygarlıklarına dayandırılarak Osmanlı ve İslam kimliğinden arındırılması hedeflenmiştir. Güneş Dil Teorisi, millî ekonomi ile desteklenmiştir; bütün dillerin kaynağının Türkçe olduğu ispatlanmaya çalışılmıştır. Bazı kuruluşlara Etibank, Sümerbank isimleri verilmiştir. Kemalist rejimi hâkim kılmak ve meşrulaştırmak amacıyla Millet Mektepleri, Yatılı Köy Mektepleri, Gezici Köy Okulları, Kız Enstitüleri, Halkevleri, Köy Enstitüleri, Seyyar Talim Heyetleri ve YİBO’lar gibi birçok eğitim kurumu açılmıştır (Kaplan, 2005).

Günümüzde erken Cumhuriyet döneminde uygulamaya konulan birçok yasak kaldırılmış veya hafifletilmiş olsa da müfredatta, yasalarla Kemalist rejimin dayatmaları devam etmektedir. Müfredatta ve kanunlarda evrensel inanç özgürlüğü, eşit vatandaşlık ve insan hakları göz ardı edilmiştir (Akyeşilmen, 2015). Farklı inanca, etniğe ve dile dayalı bütün toplumlara Türk etnik kimliğinin dayatılması, farklılıkların yok sayılarak toplumu homojenleştirmeye yönelik uygulanan politikaların toplumda karşılık görmemesi çatışmalara ve huzursuzluğa neden olmuştur (Kramer, 2002, 1). Kürt sorunu, Alevi meselesi, başörtüsü sorunu, katsayı adaletsizliği, askerî darbeler ve ana dilde eğitim sorunu Kemalist rejimin tezahürüdür (Akyeşilmen, 2015).

Anayasanın 42. maddesi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesi ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Kemalist rejimin izlerini taşımaktadır. Bu maddeler aynı zamanda İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 26. maddesi

*‘... Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türünü seçmek hakkını öncelikle haizdirler.’*

Ve *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*'nin İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Ek Protokolü'nün ikinci maddesiyle *'Eğitim hakkı Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.'* çelişmektedir. İnsani değerleri ve farklılıkları yok sayan Kemalist anlayış, Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası anlaşma ve sözleşmelerde ön plana çıkan eşitlikçi, katılımcı, özgürlükçü ve evrensel insani değerlerle uyuşmamaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği yasal olarak geçmişe dayansa da bilimsel olarak 1960'lı yıllarda tartışılmaya başlanmıştır. James KOLEMAN'ın 1966 yılında yayınladığı Eğitimde Fırsat Eşitliği raporu ve 1970 yılında Jenck ve arkadaşlarının 'Eşitsizlik' adlı çalışmaları bu anlamda tartışmaları derinleştirmiştir. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği üzerinde yapılan birçok tez ve makale mevcuttur. Şener Büyüköztürk'ün 1992 yılında hazırladığı 'Türkiye'de Nüfus ve Fırsat Eşitliği' adlı yüksek lisans tezinde 1985-1986 yılına ait eğitim-öğretim verileri ile okul çağı nüfusu ve okullaşma oranları karşılaştırarak fırsat eşitliğinin derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye'de bölgeler ve iller arasında eşitsizliğin devam ettiğini ve bu durumun kalkınmayı da olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalardan biri de Aynur Uçkoç'un 1970- 2002 yılları arasında yapılan eğitim harcamalarını referans alarak hazırladığı 'Eğitimde Fırsat Eşitliği' adlı yüksek lisans tezidir. Uçkoç, bu verilerden yola çıkarak eğitimin önemsenmediğini ve yeterince kaynak ayrılmadığı için eğitim hakkının zedelendiğini vurgulamıştır. Çözüm olarak da eğitimin sosyal bir problem olduğunu ve bunun ancak kamu politikaları kapsamında çözülebileceğini belirtmiştir. Bir diğer çalışma ise Selma Dünder'in 2010 yılında hazırladığı 'Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Postmoderndeki Dönüşümü: Türkiye Örneği' adlı doktora tezidir. Selman, eğitimde eşitlik sorununu Post-modernizmin toplumda meydana getirdiği dönüşümü ve ortaya çıkardığı yeni araçlar bakımından Türkiye'de ki yansımaları değerlendirmiştir. Değerlendirmeler için STK, sendikalar ve Devlet Planlama Teşkilatının raporları temel alınmıştır. Çalışmada Post- modern dönemde çözülmesi gereken meseleler tespit edilerek öneriler sunulmuştur. Eğitimde fırsat eşitliği alanında yapılan önemli çalışmalardan biri de Hasan Tabak'ın 2017 yılında sunduğu 'Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi Ve Geliştirilmesine İlişkin Politika Önerileri' adlı doktora tezidir.



Tabak, çalışmada on iki yıllık zorunlu eğitim sonrasında oluşan mevcut durumu değerlendirerek olası fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Tabak, Milli Eğitimin on iki yıllık bütçesinin GSYİH göre değişimi ile PISA 2012-2013 verileri üzerinden tartışmayı yürütmüştür. Milli Eğitim Bakanlığına ayrılan bütçenin yetersiz olduğunu bu durumun toplumsal kalkınmayı ve bireyin gelişimini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Bütçenin eşit dağıtılmasından ziyade dezavantajlı grupların ve ihtiyaç alanların belirlenerek dağıtılması adaleti sağlayacağı önerisinde bulunmuştur. Bu konudaki çalışmalardan biri de Mine Tan'nın 'Eğitimde Fırsat Eşitliği' adlı makalesidir. Tan, makalede Eğitimde Fırsat Eşitliği kavramının sosyolojik dönüşümünü ele almıştır. Bir diğer çalışma ise Mahmut İnan ve Murat Demir'in birlikte hazırladığı 'Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme' adlı makaledir. Eğitimde fırsat elitliği sağlanmasında kamu politikaların etkisi sosyoekonomik ve bölgeler bazında incelenmiştir. Çalışmada bölgeler arasında yaşanan sosyoekonomik ayrışmanın eğitimde eşitsizliğe sebep olduğunu belirtilmiştir. Özellikle eşitsizliğin yaşandığı Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da son yıllarda teşvik programları kapsamında yapılan yatırımların verilere olumlu yansıdığı tespiti yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde kamu politikası kavramları, kamu politikalarının oluşum süreci ve kamu politikasına etki eden aktörler ele alınmıştır. Kamu politikası siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji ve ekonomi gibi bilim dallarıyla olan ilişkisi nedeniyle geniş bir alana sahiptir. Kamu politikalarını oluşturma sürecini etkileyen birçok aktör mevcuttur. Hükûmetler, halkın taleplerini ve toplumsal çatışmaları çözmek amacıyla politikalar geliştirmek zorundadır. Politika oluşturma sürecinde farklı bakış açılarına sahip aktörlerin olması, süreci mücadele alanına dönüştürmektedir. Bu durum kamu politikaları oluşturma ve değerlendirme sürecini karmaşık hâle getirmektedir. Üçüncü bölümde eğitim, fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliği kavramlarıyla birlikte eğitim hakkının ulusal ve uluslararası dayanakları incelenmiştir. Aynı zamanda Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler açıklanmıştır. Dördüncü bölümde de Cumhuriyetten günümüze kadar eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla hayata geçirilen politikalar değerlendirilmiştir. Değerlendirme için TÜİK, MEB Yıllık Strateji Belgeleri, kamu kuruluşlarının ve

özel kuruluşların yapmış olduğu çalışmalar ve OECD'nin yayımladığı PISA<sup>3</sup> ve TIMSS<sup>4</sup> veri setleri kullanılmıştır. Ulusal ve uluslararası verilere bakıldığında Türkiye'de fırsat eşitsizliğinin devam ettiği görülmektedir. Bu çalışmayla fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik uygulanan politikaları değerlendirerek aksaklıkları tespit edip şartların iyileştirilmesine yönelik politik öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu açıdan kamu politikalarının iyileştirilmesi ve revize edilmesi kamu politikalarının değerlendirilmesini önemli kılmaktadır. Türkiye'de eğitim politikalarında ideolojinin hâkim olması, cinsiyet ayrımcılığı, nüfus, ekonomi, dil, coğrafya ve eğitim girdileri gibi faktörler eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı güçleştirmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve eşitsizlikleri gidermek için herkese aynı fırsatları sunmak çözüm olmayabilir. Bölgesel ve yöresel sosyoekonomik şartlar dikkate alınarak imkânların iyileştirilmesi eşitsizliği gidermede daha isabetli olacaktır. Burada önemli olan bütün bireylere eşit şartları sağlamaktan ziyade eşit başarı şansı tanınmasıdır (Lync & Baker, 2005).

---

<sup>3</sup> Açılımı "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanmaktadır. Amacı öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmektir. PISA'da zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarını ölçmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır (ERG, 2022).

<sup>4</sup> TIMSS, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) IEA'nın bir projesi olup 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanır. Dört yılda bir yapılan uygulamayla öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik veriler bir araya getirilmektedir. Amaç, dünya çapında matematik ve fen eğitim-öğretiminin gelişmesinde ülkelere rehberlik etmektir (ERG, 2022).

# KAMU POLİTİKASI

## 2.1.Kamu Politikası

Türkiye’de kamu politikası, kamu ve politika kavramlarıyla ilgili bilim insanları ve uzmanlar tarafından yapılmış birçok tanım vardır. Kamu politikası kavramını anlamak için öncelikle politika ve kamu kavramlarının kökenine bakmakta yarar vardır. Türkçede politika kelimesi iki farklı anlama gelmektedir. Birincisi İngilizce politics kavramına karşılık gelen siyaset anlamına gelmektedir. İkinci anlam ise policy kavramına karşılık gelen program, yöntem ve tutulan yoldur (Çevik ve Demirci, 2008, s. 9). Siyaset ve politika kelimeleri eş anlamlı gibi görünse de ikisinin kökeni ve çıktıkları kültür birbirinden farklıdır. Politika kelimesi Eski Yunan’da şehir kelimesinin karşılığı olan polis kelimesinden türemiştir. Siyaset kelimesi ise Arapça kökenli bir kelime olup seyis kelimesiyle aynı kökten gelen at eğitmeni anlamına gelmektedir (Türköne, 2014, s. 27). Bilim dünyasında bu anlamda bir uzlaşma olmasa da daha çok politika sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir (Çevik ve Demirci, 2008, s. 9).

“Kamu” kelimesi Türkçede amme kelimesine karşılık gelmektedir. Amme kelimesi Arapça kökenli bir kelime olup TDK Türkçe Sözlük’te “halk hizmeti gören devlet organlarının tümü” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2005, s. 1055). Kamu kelimesi aynı zamanda halk ve toplum anlamlarına gelmektedir (Türköne, 2014, s. 310).

Kamu politikası kavramıyla alakalı literatürde değişik anlamlara gelecek şekilde genel tanımlamalar mevcuttur (Çevik ve Demirci, 2008, s. 9). Bu anlamda en çok kabul görmüş kamu politikasının tanımını Dye (1992, s. 1) yapmıştır. Dye, kamu politikasını, “*hükûmetin yapmayı seçtiği veya seçmediği her şey*” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımla hükûmetin resmî veya gayiresmî olarak beyan ettiği veya hareketsiz kaldığı bütün çalışmalar kamu politikası olarak değerlendirilmektedir (Yıldız ve Sobacı, 2013, s. 18). Eyestone’ye (1971, s. 18) göre kamu politikası, kamu kurumlarının çevreleriyle olan etkileşimidir. Wilson (2006, s. 154) ise kamu politikasını “hükûmetin olaylar karşısında göstermiş olduğu tavır, eylem ve söylemlerin uygulamadaki başarısı veya başarısızlığı” biçiminde nitelendirmiştir. Bu

şekilde yapılmış birçok tanım sıralamak mümkündür. Ancak kamu politikalarını sadece belli aşamalardan oluşan uygulamalarla formüle edip analiz etmek doğru değildir. Çünkü hükûmetler aracılığıyla uygulanan politikalar halkın bütün kesimlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Devletin veya hükûmetlerin kamu kurumları aracılığıyla yürüttüğü sağlık, kültür, ekonomi, sosyal ve dış politikalar kamu politikası kapsamına girmektedir (Kulaç ve Çalhan, 2013, s. 208).

## **2.2.Kamu Politikasına Etki Eden Aktörler**

Kamu politikalarının oluşum sürecine birçok aktör doğrudan veya dolaylı olarak müdahil olmaktadır. Kamu politikalarını doğru değerlendirebilmek için kamu politikalarının oluşum sürecine etki eden aktörlere bakmakta yarar vardır. Demokrasinin gereği olarak politika oluşturma sürecince siyasi partiler, STK'ler, medya, yargı, parlamento, hükûmet ve düşünce üretim kuruluşları gibi aktörler etkili olmaktadır. Birkland (2001), bu aktörleri resmî ve gayriresmî olarak ikiye ayırmıştır. Smith (2003) ise aktörleri, politika ağları ve politika toplulukları olarak ayırmıştır.

Küreselleşen dünyada uluslararası aktörlerin politikaların belirlenmesinde rol oynadıkları bilinen bir gerçektir. Uluslararası kuruluşlar kendi değerlerini, eylemlerini, programlarını bireylere uygulayabilmek ve içselleştirmek için eğitimi araç olarak kullanmaktadır (Tozlu, 2015, s. 12). Türkiye, AB müzakere sürecinde Avrupa Birliği'nin talepleri doğrultusunda eğitim programlarında ve müfredatta değişiklik yapmak zorunda kalmıştır (Çiçekçi, 2020). Bunun yanı sıra ekonomi, terör, çevre, küresel ısınma, salgın hastalıklar ve sanal suçlar gibi sorunlar devletlerin ortak problemleridir. Bu da devletleri karşılıklı bağımlılık ilkesi çerçevesinde iş birliği yapmaya zorlamaktadır. Bu durum uluslararası aktörlerin ulusal politikalara müdahil olmasına yol açmaktadır (Yıldız ve Sobacı, 2013, s. 19).

### **2.2.1.Resmî Aktörler**

Kamu politikaları oluşturma sürecinde etkili olan yasama, yürütme ve yargı organları resmî aktörlerdir. Birkland (2011, s. 13), bu aktörleri devlete bağlı kurum ve kuruluşlar olarak ifade etmektedir.

#### **2.2.1.1.Parlamento (Yasama)**

Temsilî demokrasinin vazgeçilmez organı parlamentodur. Parlamento, toplumun değişik kesimlerince seçilen temsilcilerden oluşmaktadır. Temsilciler vasıtasıyla vatandaşların talep ve istekleri gündeme getirilir. Gündem oluşturan

sorunlar, öncelikler ve talepler parlamentoda oluşturulan komisyonlar aracılığıyla tartışılıp çözüme kavuşturulur. Komisyonda tartışılıp karara bağlanan tasarılar mecliste kabul edilerek yasallaşır. Parlamento, sahip olduğu temsil yetkisiyle politikaların şekillenmesini ve yasal dayanakların oluşturulup meşruiyet zeminine kavuşmasını sağlamaktadır. Parlamento, politikaların oluşturulması ve uygulanmasında sahip olduğu denetleme yetkisiyle temel aktör konumundadır.

### **2.2.1.2.Yürütme Organı (Hükûmet ve Kamu Bürokrasisi)**

Kamu politikasının bir diğer aktörü yürütme organıdır. Modern demokrasilerde kamu kuruluşlarının yapı ve işleyişinden yürütme organı sorumludur. Yürütme organı, belirlenen politikaları uygulama ve takip etme görevinin yanında politikaların şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Toplumsal sorunların gündeme gelmesinde çoğu zaman siyasetler ve kamu görevlileri öncülük etmektedir. Bir diğer önemli nokta, kamu politikalarının teknik altyapısının bürokratlar tarafından oluşturulmasıdır. Çünkü seçilmiş siyasetçiler politikaların teknik ve yasal altyapılarını oluşturmada gerekli donanım ve tecrübeye sahip değillerdir. Gelişmekte olan ülkelerde kamu politikalarının oluşmasında çoğu zaman atanmış bürokratlar seçilmiş siyasetçilerden daha etkili olabilmektedir (Çevik ve Demirci, 2008, s. 38). Bu sebeple bürokratların politikalara bakış açıları, kişisel tercihleri, tutumları politikaların başarıya ulaşmasında kritik bir öneme sahiptir. Ülke ve yönetim anlayışı fark etmeksizin her yerde politikaların şekillenmesinde ve uygulanmasında bürokratlar, sahip oldukları teknik ve yönetim tecrübelerinden dolayı önemli bir konuma sahiptir (Ripley ve Franklib, 1982, s. 40).

### **2.2.1.3.Yargı Kurumları**

Yasama ve yürütme organları tarafından hazırlanıp uygulamaya konulan politikalar yargının denetimine tabidir. Politikaların hayata geçmesi ve meşrulaşması için mecliste ihtiyaç duyulan kanunların kabul edilmesi gerekir. Mecliste kabul edilen kanunları Anayasa Mahkemesi iptal edebilmektedir. Kamu idarelerinin eylem ve işlemleri için hazırlanmış oldukları yönetmelikler Danıştay tarafından iptal edilebilir veya haklarında yürütmeyi durdurma kararı verilebilir. Yargının uyuşmazlıkları çözmek amacıyla verdiği kararlar kamu politikalarını olumlu veya olumsuz etkileme gücüne sahiptir. Kamunun bütün iş ve işlemleri yargı denetimine tabi olduğundan dolayı politikaların uygulamasında ve şekillenmesinde yargı

organlarının etkili olduğu söylenebilir. Kraft ve Furlang (2007, s. 50), yasama ve yürütme organı ile yargı organları arasındaki farkı; kamu politikaları alanında yasama ve yürütme organı eylemlerinin *etkisel*, yargı organı eylemlerinin ise *tepkisel* olmasıyla açıklamıştır.

### **2.2.2.Sivil (Gayriresmî) Aktörler**

Kamu politikalarının oluşmasında devlete bağı kurumlar kadar sivil, devletle herhangi bir bağlantısı olmayan kurumlar ve kişiler de rol oynamaktadır. Sivil aktörler hükümetle yapacakları görüşmeler neticesinde taleplerini ve ihtiyaçlarını kamu politikalarına yansıtmaya çalışır (Çevik ve Demirci, 2008, s. 40). Siyasi partiler, STK, medya, vatandaşlar ve düşünce kuruluşları kamu politikaları sürecinde rol oynayan sivil aktörlerdir.

#### **2.2.2.1.Siyasi Partiler**

Demokrasinin vazgeçilmez unsurlarından biri siyasi partilerdir. Siyasi partiler, halkın desteğini alarak devlet yönetimini seçimle elde ettikten sonra politika belirleyip uygulayan istikrarlı siyasi topluluklardır. Yukarıdan da anlaşıldığı gibi siyasi partilerin asıl işlevlerinden biri politika üretip uygulamaktır (Türköne, 2014, s. 336). Toplumda farklı kitleler, siyasi partiler aracılığıyla ülke yönetiminde siyaset yapma imkânı bulur. Siyasi partiler, ülke yönetimine iktidar veya muhalefet partisi olarak kamu politikaları sürecine doğrudan müdahil olur. Bu da siyasi partilerin kamu politikaları sürecinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Birkland, 2001, s. 142). Çeşitli süreçlerden geçerek hazırlanan kamu politikaları, iktidarda olan siyasi parti tarafından formüle edilip uygulanmaktadır (Çevik ve Demirci, 2008, s. 42).

#### **2.2.2.2.Vatandaşlar (Seçmenler/Bireyler)**

Kamu politikaları sürecinde vatandaşlar talep ve ihtiyaçlarını hükümete doğrudan veya oluşturdukları tüzel kuruluşlar aracılığıyla iletir. Temsilî demokrasilerde vatandaşın ülkenin yönetiminde seçmen olarak söz hakkına sahip olması politika belirleme sürecinde etkin rol oynamasını sağlamaktadır. Ancak temsilî demokrasilerde seçimlerin belli aralıklarla yapılmasından dolayı seçmenler bireysel olarak her zaman politikaları etkileme gücünü bulamayabilirler. Bunun için

bireyler bir araya gelerek oluşturacakları grup veya tüzel kuruluşlarla kamu politikaları sürecinde daha etkin rol oynayabilirler (Çevik ve Demirci, 2008, s. 42).

### **2.2.2.3.Baskı Grupları (STK)**

Kamu politikaları sürecine dâhil olan gayriresmî aktörlerden biri baskı gruplarıdır. Baskı grupları; farklı etnik ve toplumsal kimliklere sahip olan vatandaşların bir araya gelip bir baskı unsuru olarak kamu politikaları sürecine çıkarılmalarını ve beklentilerini yansıtmaya çalışan örgütlerdir (Göksu, 2003, s. 13). Modern demokrasilerin gereği olarak vatandaşlar talep ve ihtiyaçlarını baskı grupları aracılığıyla devlete veya hükûmete aktarırlar (Çevik ve Demirci, 2008, s. 45). Baskı gruplarının etkinliği, ülkelerin demokrasi ve yönetim kültürüne göre değişmektedir. Demokrasi kültürünün kurumsallaştığı ülkelerde baskı grupları politikaların şekillenmesinde çok daha etkin rol oynamaktadır.

1990'lı yıllardan sonra dünyada meydana gelen politik ve ekonomik gelişmeler katılımcı yönetim anlayışını, diğer adıyla “yönetişimi” ön plana çıkarmıştır. Bu kavram, küreselleşme ve iletişim teknolojisinin gelişimiyle birlikte bütün dünyada kısa sürede kabul görmüştür. Bu da devlet dışı aktörlerin güçlenmesine yol açmıştır. Yönetişimin kabul görmesi, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme gibi faktörler STK'lerin etkinliğini artırmıştır (Babaoğlu, 2013, s. 168). STK'lerin gücünü belirleyen diğer faktörler ise statüleri, üye sayısı ve sahip oldukları ekonomik güçtür. Üyelerin veya STK'nin sahip olduğu ekonomik güç hükûmete karşı doğrudan bir baskı aracı olarak kullanılabilir. Üye sayısı fazla olan STK, üye sayısı az olan STK'ye göre daha güçlü ve etkin rol oynayabilmektedir (Anderson, 1976, s. 44-45).

### **2.2.2.4.Medya**

Modern demokrasilerin gereksinimlerinden biri özgür medyanın varlığıdır. Medya; hükûmet ve vatandaş arasında bilgi akışı sağlayan kanal işlevi görmektedir. Halkın ihtiyaç ve taleplerini hükûmete iletir, hükûmetin icraatları ve politikalarıyla ilgili halkı bilgilendirir. Medyanın özgür ve tarafsız bir şekilde yöneten ve yönetilen arasındaki iletişimi sağlaması demokrasi kültürü, devlet ve toplum uyumuna katkı sağlayacaktır. Medyanın taraflı, siyasi ve çıkar amaçlı hareket etmesi, ülkenin siyasi istikrarına ve devlet-toplum ilişkilerine zarar verir. Medya, kamu politikaları sürecine olumlu katkı sunduğu gibi olumsuz etkide de bulunabilir (Çevik ve Demirci, 2008:42). Kamu politikaları oluşturma sürecinde medyanın ne kadar olumlu veya

olumsuz etkilediği onun ne kadar bağımsız olduğuna bağlıdır (Theodoulou ve Konifis, 2004, s. 73). Medya, her türlü baskı, tehdit ve engellerden uzak, özgür hareket etmelidir (Birkland, 2015, s. 90).

Son yıllarda iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte televizyon ve gazete gibi araçlardan ziyade sosyal medya araçları daha hızlı ve etkin kullanılmaktadır. Sosyal medya araçlarının politik ve yönetsel alanda yaygın kullanılması vatandaş ve hükümet arasındaki iletişimi daha hızlı ve kolay hâle getirmiştir (Yıldız ve Sobacı, 2013: 22). Vatandaşlar sosyal medyada organize olup gündem belirleyebilmekte, bu şekilde kamu politikaları sürecine doğrudan müdahil olabilmektedir.

#### **2.2.2.5. Üniversite ve Düşünce Kuruluşları (Think-Tahank)**

Think-Tahank; bağımsız, kâr amacı gütmeyen uzmanlık alanlarına göre fikir ve bilim üretebilen kuruluşlardır (Rich, 2004, s. 11). Think-tahank kuruluşları üniversiteler gibi araştırma ve incelemeler yapıp bilgi ve düşünce üretebilir. Kamu politikaları oluşturma sürecinde üniversite ve think-tahank kuruluşları hükümete danışmanlık yaparak katkı sunabilir. Ancak think-tahank kuruluşlarının bir kısmının belli bir düşünceye veya ideolojiye sahip olması, tarafsız ve objektif hareket etmesine engel teşkil eder. Think-tahank kuruluşları, üniversitelerle iş birliği yaparak çalışmaları durumunda politikaların şekillenmesine olumlu katkı sunabilir (Birkland, 2011, s. 143).

#### **2.2.3. Uluslararası Aktörler**

Kamu politikaları literatüründe uluslararası aktörlere yer verilmemiş olsa da uluslararası aktörlerin ulusal politikalara müdahil oldukları bilinmektedir. Ulus devletler, bir araya gelerek oluşturdukları IMF, AB, NATO, ILO, Dünya Bankası, OSCE ve UNICEF gibi kuruluşlar aracılığıyla politika sürecine dâhil olmaktadır. Ülkelerin uluslararası örgütlere üye ve aday olmak için belli başlı gereklilikleri yerine getirmesi gerekir. Bu da belli alanlarda politika değişikliği gerektirmektedir. Uluslararası örgütler kredi ve hibe verme şartlarını öne sürerek ülkeleri politika değişikliğine zorlamaktadır. Bu şekilde ulusal politikalarda söz hakkına sahip olmaktadır. Uluslararası örgütlerin etkinliği her zaman zorla veya baskıyla gerçekleşmemektedir. Bu örgütler sahip oldukları uzman kadrolarla uluslararası siyasi, ekonomik ve sosyolojik gelişmeleri yakından takip ederek hazırladıkları



bilimsel raporlarla politikalar geliştirmektedir. Geliştirilen politikaları uygulamak isteyen ÷lkelere danışmalık ve rehberlik etmektedir.

Küreselleşen dünyada küresel sermaye güçleri ulusal örgütler kadar politika yapım sürecinde etkili olabilmektedir. Küresel sermaye güçleri, gelişmiş ÷lkelerde çok etkin olmayabilir ancak gelişmekte olan ÷lkelere kamu politikaları sürecinde doğrudan söz hakkına sahiptir (Howllet ve Ramesh, 1995:70).

### **2.2.3.1.Uluslararası Para Fonu (IMF)**

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra toplumlar arasında yaşanan anlaşmazlıkları ve problemleri ortak akılla çözmek amacıyla kurulan uluslararası kuruluşlardan biri IMF'dir. IMF, 27 Aralık 1945'te faaliyete başlamıştır. IMF'nin kuruluş amacı özellikle gelişmekte olan ÷lkelere ekonomik istikrarın sağlanması için ÷lkelere finans sağlayıp danışmanlık yapmaktır. Aynı zamanda çeşitli finans araçları ile uluslararası ticarete ve parasal iş birliğinin geliştirilmesine katkı sunmaktır ([www.imf.org.](http://www.imf.org), 01.12.2022).

IMF, kredi sağlamadan önce kredi vereceği ÷lke ile Stand-By antlaşması yapmaktadır. Bu antlaşmayla belirlenen kriterleri ve düzenlemeleri ilgili ÷lkenin yerine getirmesi gerekir. Aksi durumda krediyi serbest bırakmamaktadır. Aynı zamanda süreç içinde niyet mektuplarıyla süreci takip edip uygulamasını istedikleri programları kredi kullanan ÷lkeye bildirmektedir. Türkiye 1947 yılında IMF'ye üye olmuştur. İlk finans desteğini 1961 yılında alan Türkiye, 2005 yılına kadar 19 Stand-By antlaşmasını imzalamıştır. Türkiye, Mayıs 2013 yılında IMF'ye son ödemeyi yaparak borcunu kapatmıştır (Apak ve Uyar, 2010, s. 69). IMF; 1999, 2002, 2009 yıllarında Türkiye için hazırladığı niyet mektuplarında eğitim harcamaları, yatırım programları, eğitim kesintileri ve öğrenci harçları ile alakalı düzenlemeler önermiştir (Özdemir ve Beltekin, 2009, s. 259-260).

### **2.2.3.2.Dünya Bankası**

Dünya Bankası, yoksulluğun azaltılması, doğal afetler ve krizler sonucunda ÷lkelerin yeniden yapılanabilmesi ve gelişmekte olan ÷lkelere maddi ve teknik destek sağlama misyonu ile 1944 yılında kurulmuştur ([worldbank.org.](http://worldbank.org) 30.10.2021). Son yıllarda yoksulluğun azaltılmasına özel önem veren Dünya Bankası, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı, kadınların sosyal statülerini güçlendirmeyi ve salgın hastalıklarla mücadele etmeyi amaçlamaktadır

(worldbank.org, 30.10.2021). 1970 yılından itibaren Dünya Bankası, yoksullukla mücadele kapsamında eğitimin önemli bir unsur olduğunu kabul ederek eğitimi gündemine almaya, eğitim için kredi ve hibe desteklerini vermeye başlamıştır. Türkiye'ye eğitimin niteliğini artırması ve dünya ile rekabet edebilecek insan gücünün yetiştirilmesi için önerilerde bulunmuştur. Bu kapsamda Türkiye'nin yapması gereken reformların, değişikliklerin ve eğitim müfredatının belirlenmesinde etkili olmuştur.

### **2.2.3.3. Avrupa Birliği**

Avrupa ülkeleri, II. Dünya Savaşı'ndan sonra barışın ve istikrarın devamını sağlamak amacıyla birçok ekonomik ve siyasi girişimde bulunmuştur (Özer, 2006, s. 3). Bu girişimler neticesinde kurulan Avrupa Birliği, üye ve aday ülkelerin ekonomik ve idari alanlarda yapacakları faaliyetleri ve reformları belirlemekte etkili olmaktadır (Yıldız ve Sobacı, 2013:19).

Türkiye, 1950 yılından beri Avrupa Birliği'ne aday ülke statüsündedir. Günümüze kadar Avrupa Birliği'nin isteği doğrultusunda birçok değişiklik yapılmıştır. Avrupa Birliği'nin aday ülkelere yönelik yıllık ilerleme raporları yayımlanmaktadır. AB, ilerleme raporlarında tespit edilen sıkıntılar ve aksaklıklara çözüm önerileri sunularak aday ülkelerin politikalarına etki etmektedir. İlerleme raporlarında sadece mali konularda değil, ülkenin yönetimi, halkın eğitimi, emniyet ve sosyal hayata yönelik birçok konuda görüş bildirilmektedir.

### **2.3. Kamu Politikası Oluşturma Süreci**

Kamu politikaları döngüsel bir süreç izlenerek ortaya çıkmaktadır. Kamu politikası kuramcıları, sürecin aşamalarını ve sayılarını farklı bir şekilde isimlendirmişlerdir (Yıldız ve Sobacı, 2014, s. 24). Çevik ve Demirci (2008, s. 61-62), kamu politikaları sürecini sorunların ortaya çıkışı ve gündem oluşturulması, kamu politikasının şekillendirilmesi, kamu politikasının uygulanması ve kamu politikasının değerlendirilmesi şeklinde dört aşamada incelemiştir. Politika oluşturma süreci aşamaları döngüsel olarak devam etmektedir. Bu döngüsel süreci birbirinden kesin olarak ayırmak mümkün değildir. Çünkü aşamalar arasında çift yönlü etkileşim olabilir ve aşamalar kendini tekrar edebilir (Starling, 2010, s. 54).

### **2.3.1.Kamu Politikasında Problem Tanımlama ve Gündem Oluşturma**

Kamu politikası oluşturma sürecinin ilk ve en önemli aşaması, problemin tanımlanarak gündeme getirilmesidir. Anderson, bu aşamada “Politika problemi nedir? Toplumsal bir sorun olarak ortaya çıkış sebepleri nelerdir? Hükûmetin gündemine nasıl gelmiştir?” gibi bazı sorulara cevap verilmesi gerektiğini düşünür (Anderson, 1976, s. 26). Kamu politikaları, tanımlarından da anlaşıldığı üzere toplumsal ihtiyaç ve taleplere cevap vermek amacıyla oluşturulmaktadır (Yıldız ve Sobacı, 2014, s. 24). Ülkenin yerleşik sosyal yapıları; toplumsal sorun ve beklentilerin hükûmetin gündemine gelmesinde önemli bir konumdadır. Demokrasi kültürünün yerleştiği toplumlarda halkın istek ve ihtiyaçlarının hükûmete aktarılıp gündeme alınmasında STK’ler etkili bir güce sahiptir (Çevik ve Demirci 2008, s. 61-62). Günümüzde toplumsal ihtiyaç ve talepler çok çeşitlilik arz etmektedir. Dile getirilen bütün sorun ve taleplerin hükûmet tarafından gündeme alması pek mümkün görünmemektedir. Bu sebeple hükûmetler çeşitlilik arz eden meseleler arasında seçim yapmak zorundadır (Jann ve Wegrieh, 2007:46). Neyin problem olacağına karar vermek çözümlerle ilgili kararları vermektten daha önemlidir. Aktörler kendi sorun ve taleplerini gündeme getirmek için çıkar mücadelesi vermektedir (Yıldız ve Sobacı, 2014, s. 24).

### **2.3.2. Kamu Politikasının Oluşturulması (Formüle Edilmesi)**

Kamu politikası sürecinin bu aşaması herhangi bir sorunun veya talebin tanımlanması ve gündeme gelmesinden sonra başlamaktadır. Bu aşamada kamu politikası hedefleri doğrultusunda toplumsal sorunları ve beklentileri karşılayacak alternatifler belirlenir. Çeşitli değerlendirmeler neticesinde alternatiflerden biri seçilerek uygulamaya hazırlanır (Yıldız ve Sobacı, 2014, s. 24). Politika oluşturma sürecinin gündem oluşturma aşamasından farkı sürecin kapalı kapılar arkasında gerçekleşmesidir. Politikalar; makam odalarında, meclis kulislerinde, baskı grupları ve düşünce kuruluşlarının ofislerinde tartışılıp oluşturulmaktadır (Dye, 2002, s. 40-41).

Politikaların formüle edilme aşamasında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, hedef ve amaçların iyi tanımlanmasıdır (Çevik ve Demirci 2008, s. 69). Problem ele alındığında hedefler, öncelikler, maliyet, pozitif ve negatif dışsallıkların göz önünde bulundurulması gerekir (Sidney, 2007, s. 79). Politikaların uygulanması

için gerekli yasal altyapı, kaynak, araç gereç ve görevlendirmeler bu aşamada hazırlanır (Tamzok, 2007, s. 22).

### **2.3.3.Kamu Politikalarının Uygulanması**

Politikaların uygulanma aşaması; halkın talep, beklenti ve sorunlarına cevap vermek amacıyla formüle edilip meşruiyet kazandırılan politikaların somut olarak hayata geçirildiği aşamadır. Politikalar, belirlenen programlar, hedefler ve amaçlar uygulamaya konulur. Uygulama aşaması; oluşturulan politikaların kim ve hangi kurumlar aracılığıyla uygulanacağı, kaynak tahsisinin nasıl yapılacağı ve alınan kararların nasıl hayata geçirileceği gibi ana unsurlardan oluşmaktadır (Jann ve Wegrich, 2007, s. 52).

Kamu politikaları, uygulama aşamasında toplumun beklenti ve taleplerini karşılamaya yönelik hedeflenen ölçülere ulaşamayıp başarısız olabilir. Kamu bürokrasisinin uygulama aşamasına gelen politikalara bakış açıları politikaların başarılı veya başarısız olmasında önemli rol oynamaktadır. Bürokratların politikaları değiştirmeleri, yavaşlatmaları veya tepkisiz kalmaları politikaların sonuçlarını doğrudan etkilemektedir (Yıldız ve Sobacı, 2014, s. 25). Bürokratlarla birlikte ulusal ve yerel aktörlerin etkisi de devam etmektedir. Kamu ve sivil kuruluşların beklenti ve tavsiyelerinin dikkate alınması, politikaların başarıya ulaşmasına olumlu etki edebilir (Maddison ve Denniss, 2009, s. 173).

### **2.3.4.Kamu Politikalarının Değerlendirilmesi**

Değerlendirme aşaması, kamu politikalarının oluşturma sürecinin en son ve can alıcı aşamasıdır (Çevik ve Demirci, 2008, s. 77). Değerlendirme aşaması, uygulamaya konulan kamu politikalarının belirlenen amaç ve hedeflere ulaşip ulaşmadığının analiz edilmesidir (Yıldız ve Sobacı, 2014, s. 25). Vedung (2006, s. 397), değerlendirme ölçütlerini yönetim şekli, içeriğin önemi, çıktılar ve politikaların etkileri şeklinde sıralamaktadır. Kamu politikalarının süreç ve etkileri ayrı ayrı değerlendirilip ölçülmelidir (Nachmias, 1979, s. 5). Kamu politikalarının hedef ve amaçlara ulaşip ulaşmadığı sürecin değerlendirilmesi ve ölçülmesiyle tespit edilir. Politikaların siyasal yapıya, toplum ve çevreye yapmış olduğu değişiklik ise etki değerlendirmesi ve analizle ortaya çıkarılır (Çevik ve Demirci, 2008, s. 77). Bu değerlendirme ve analizler neticesinde başarılı olan politikaların sürdürülmesine, başarısız olan politikaların ise değiştirilmesine veya sonlandırılmasına karar verilir.

Değerlendirme sürecinin objektif ve tarafsız bir şekilde yapılması; politika sürecinin şeffaf bir şekilde yürütülmesi, aktörler arasında güven bağının olması ve geri bildirim mekanizmasının iyi işlenmesine bağlıdır (Yıldız ve Sobacı, 2014, s. 25).

Kamu politikaları analiz edilip değerlendirilmeden önce “politika çıktıları” ile “politika sonuçları” kavramlarının açığa kavuşturulması gerekir. Çünkü bu iki kavram farklı anlamlara gelmektedir. Politika çıktıları, hükümetlerin kamu hizmetlerinin yerine getirilmesi için uygulamaya koydukları çalışmalardır. Buna kamuya sunulan eğitim, sağlık, güvenlik ve hukuk hizmetleri örnek olarak verilebilir. Politika sonuçları ise politikaların meydana getirdiği değişim ve hedefe ne kadar ulaşıldığını ortaya koyar. Çiftçilere verilen nakdî destekler tarım politikalarının bir çıktısıdır. Fakat verilen destekle tarım arazilerinin ekilip biçilmesi veya tarım ürünlerinin rekoltesinde meydana getirdiği değişimin ölçülmesi politika sonuçları ile ifade edilmektedir.

Kamu politikalarının sonuçlarının aşağıdaki boyutları içermesi gerekir (Dye, 1987, s. 351):

- Politikaların uygulandığı çevrede ve toplumda meydana getirdiği değişim ve etkiler
- Uygulanan politikaların hem doğrudan hem de dolaylı maliyetlerinin hesaplanması
- Politikaların mevcut durumda meydana getirdiği değişimin gelecekte nasıl bir etki yaratacağının öngörülmesi

#### **2.4.Kamu Politikası Analizi**

1929 yılında büyük buhran olarak ortaya çıkan ekonomik kriz, bütün dünyayı etkisi altına almıştır. Yaşanan ekonomik krizle birlikte piyasalar yeniden dizayn edilmiştir. Bu gelişmeler neticesinde bütün dünyada “refah devleti” anlayışı kabul görmeye, kamu politikaları bu anlayış çerçevesinde şekillenmeye başlamış ancak bu süreç çok uzun sürmeden başarısızlığa uğramıştır. Refah devleti anlayışında meydana gelen kriz ile kamu politikası sürecinin analiz edilmesi gerektiği fikri kabul görmeye başlamıştır (Usta, 2013, s. 84). Modern anlamda kamu politikası analizi kavramını ilk kez 1958 yılında Charles E. Lindblom, “Policy Analysis” adlı makalesinde kullanmıştır (Draelants ve Maroy, 2007, s. 3).

Kamu politikası kavramında olduğu gibi kamu politikası analizinde de tek bir tanım yoktur. Bu alanla ilgili kullanılan ortak yaklaşımlar, yöntemler ve diğer

disiplin dallarıyla ilgili sınırlar henüz kesinleşmemiştir (Yıldız ve Sobacı, 2013, s. 18). Kamu politikası analizinde öncü olan Smith ve Larimer bile kamu politikası analizinin kesin bir şekilde tanımını yapamadıklarını ve böyle bir alanın varlığını tam olarak tespit edemediklerini belirtmektedirler. Alanın karmaşıklığı, genişliği ve dağınık olması genel bir tanım yapmayı güçleştirmektedir. Bu da diğer disiplinlerle kabul görebilecek şekilde sınırları çizmeyi zorlaştırmaktadır (Smith ve Larimer, 2009, s. vii).

Kamu politikası analizini Wildavsky, “*İktidarda olana doğruyu söylemektir.*” şeklinde tanımlamıştır. Radin, günümüzde ülkelerin yönetim şekli ve basın yayın organlarının güçlü ve söz sahibi olduğunu gerekçe göstererek “iktidarda olanlara doğruları söylemek” şeklinde kamu politikasının tanımlanması gerektiğini dile getirmektedir. Dye (2014, s. 5) ise kamu politikası analizini “politikayı tasvir ve analiz edip politika sonuçlarını açıklayabilmek” şeklinde tanımlamıştır. Kamu politikasını bir bütün olarak kabul edip bu bütünü anlamak için bütünü parçalara bölerek fikir sahibi olma amacıyla bölmelerin incelenmesi için yapılan faaliyetlere kamu politikası analizi denir (Çevik ve Demirci, 2008, s. 127).

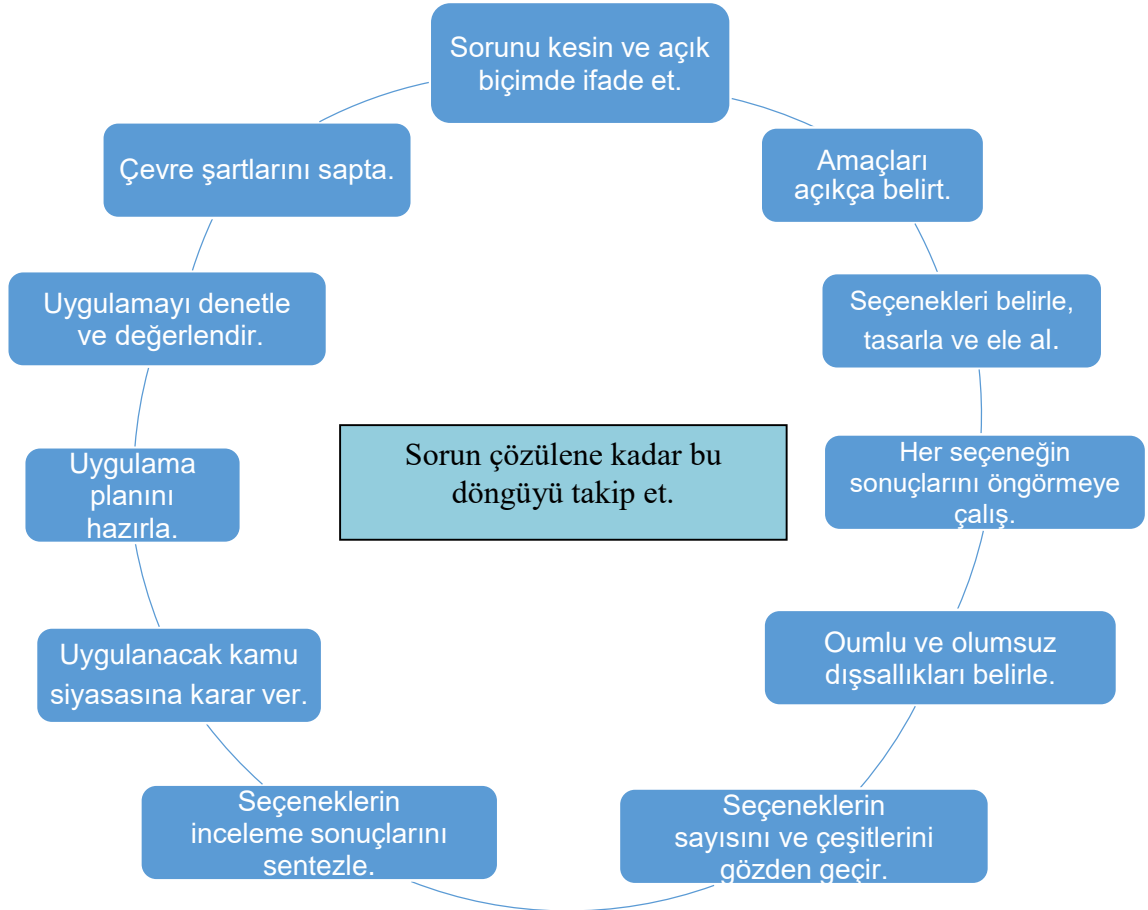
Kamu politikası alanı, kamu kurum ve kuruluşlarının özel sektör ve STK’ler ile birlikte sorunları çözmek amacıyla yaptıkları analizler ve çalışmaları içerir. Kamu politikası analizi, bu kurumların toplumsal sorunları tespit etmek, bu sorunları çözmeye yönelik politika oluşturmak, sorunları gündeme alıp/almamak veya görmezden gelmek için yapılan çalışmalarla ilgilenir (Yıldız ve Sobacı, 2014, s. 30). Kamu politikası analizi, hükûmetlerin uyguladıkları politikaların toplumda karşılık bulup bulmadığını ve insanların hayatında ne tür bir değişikliğe yol açtığını tespit etmektir (Dye, 2002, s. 1). Bu çalışmalar esnasında yönetim, siyaset, hukuk ve sosyal bilimlerden yararlanılabilir.

Görüldüğü gibi kamu politikası çalışmaları birçok disiplinle iç içe olduğundan sayısal ve sözel yöntemleri kullanabilir (Persons, 1995, s. xvi).

Kamu politikası analiz çalışmaları iki şekilde değerlendirme yapar: Birincisi analiz süreci, ikincisi ise süreçte rol oynayan kamu politikası aktörleri açısından değerlendirmektir. Hayatı olumlu veya olumsuz etkileyen ve yönetimi ilgilendiren sorunları çözmeye yönelik yapılan kamu politikalarının analiz aşamaları şu şekildedir (Yıldız ve Sobacı, 2013, s. 31):

- Problemlerin tanımlanması
- Belirlenen problemlerin çözümüne yönelik seçeneklerin açıkça belirlenmesi
- Çözüm seçeneklerinden birinin diğer çözüm seçenekleriyle olumlu ve olumsuz sonuçlarını karşılaştırarak en iyi çözüm seçeneğinin belirlenmesi
- Alternatif çözüm seçeneklerinin uygulanması
- Uygulamaya konulan seçeneklerin sorunu ne derecede çözdüğünün tespit edilmesi
- Problemin çözümüne yönelik sıkıntılar varsa tekrar başa dönüp problemin yeniden tanımlanmaya çalışılması

Kamu politikası analizi, yukardaki aşamalar takip edilerek aşağıdaki kamu politikası analizi süreci döngüsüyle yapılabilir.



**Şekil:2.1 Kamu Politikası Analizi Süreci Döngüsü**

**Kaynak:** Bonser, McGregor ve Oster, 2000, s. 81

Kamu politikası analizinde yer alan aşamaların zaman içinde önem ve sıralamaları değişkenlik göstermiştir. İlk zamanlarda seçeneklerden sadece birine odaklanılırken daha sonra ise konuya bir bütün olarak yaklaşıp bütün seçenekler göz önüne alınarak analizler yapılmıştır (Keser ve Aschenberger, 2015, s. 327). Günümüzde kamu politikası analizlerinin akademik (bilimsel), mesleki (danışmanlık) ya da siyasi (lobicilik) amaçlarla yapıldığı görülmektedir (Demir, 2011, s. 110).

Kamu politikası analizi her zaman kamu politikası yapma sürecine yön veren bir etkiye sahiptir. Birçok aktörün baskısı ve etkisiyle şekillenen kamu politikaları, karar verme mekanizmalarının hareket tarzını oluşturmaktadır. Kamu politikaları çok iyi hazırlanmış olsa da karar alıcıların siyasi ve politik anlayışlarına göre gündeme gelir veya gelmez. Sonuç olarak karar verip uygulanan veya uygulanmayan kamu politikaları, toplumları bir şekilde olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir (Çevik ve Demirci, 2008, s. 155).

## **2.5. Kamu Politikası Analiz Modelleri**

Politika bilimcileri kamu politikaları sürecini anlamak ve açıklayabilmek amacıyla bazı modeller geliştirmiştir. Geliştirilen bu modellerle politikaları anlamak, toplum içindeki politik güçleri tespit etmek, politikacılara ulaşabilmek ve politika sonuçlarını açıklayarak öneride bulunabilmek amaçlanmıştır (Dye, 1992, s. 17). Bir modele bağlı kalarak kamu politikalarını analiz etmektense farklı modeller ve sınıflamalar kullanarak daha isabetli sonuçlara ulaşmak mümkün olabilir. Bu sebeple modelleri iyi veya kötü diye ayırmak doğru değildir (Çevik, 1998). Kamu politikaları analiz modelleri şunlardır:

2.5.1- Grup Modeli

2.5.2- Kurumsal Model

2.5.3- Elit (Seçkinler) Modeli

2.5.4- (Siyasal) Sistem Modeli

2.5.5- (Fonksiyonel) Süreç Modeli

### **2.5.1. Grup Modeli**

Toplumda ortak sorun ve talepler etrafında kümelenen bireyler, birlikte hareket ederek hükûmete baskı kurmaya çalışır. Gruplar bu baskılarla talep ve beklentilerini politikalara yansıtmayı hedefler (Truman, 1951, s. 37). Bu noktada grupların kamu



politikaları oluşturma sürecinde birey ve devlet arasında köprü vazifesi üstlenmesi önem arz etmektedir (Tamzok, 2007, s. 45). Bu yaklaşımla kamu politikaları analiz edilirken grup amaçlarının önceden bilinmesi ve grupların politikaları yönlendirmede üstlendikleri roller araştırılmalıdır. Grup modelinde politikaların oluşumunda bireysellikten ziyade grup adına hareket etmenin daha etkili olduğu görülmektedir (Çevik, 1998, s. 139).

Kamu politikalarını sadece grup modeliyle analiz edip anlamaya çalışmak doğru değildir. Bu durum siyasal sistemdeki kurumların, ideolojilerin ve personel gibi unsurların yok sayılması anlamına geldiği için objektif sonuçlara ulaşmak mümkün olmayacaktır (Çevik ve Demirci, 2008, s. 139). Kamu politikalarının oluşumunda etkili olan aktörler de göz ardı edilmemelidir. Çünkü kamu politikaları grup mücadeleleri sonucunda şekillenmektedir. Anderson (1976, s. 19), kamu politikalarının çatışmalar sonucunda ortaya çıktığını dile getirmektedir. Latham (1965, s. 36) ise kamu politikalarının siyasal gruplar arasındaki çatışma ve mücadele sonucunda oluşan denge noktasında ortaya çıkabileceğini belirtmektedir.

### **2.5.2.Kurumsal Model**

Yönetim biliminin 20. yüzyılın başında ortaya çıkmasıyla birlikte kullanılan en klasik modeldir. Bu model genel itibarıyla idari kurumlar arasındaki ilişkileri biçimsel ve yasal olarak incelemeyi hedeflemektedir (Çevik ve Demirci, 2008, s. 140). Kamu politikaları kurumsal yaklaşımla analiz edilirken politikaları uygulayan kurumlar yapısal ve yasal olarak da incelenmiş olur. Çünkü kurumun kimliği politikaların uygulanmasında önemli bir role sahiptir. Fakat sadece kurumsal analiz modeliyle kamu politikalarının incelenmesi yeterli değildir (Çevik ve Demirci, 2008, s. 141). Kurumların farklı davranışlara, karaktere ve kültüre sahip olmaları kamu politikalarını farklı şekilde etkileyebilmektedir (Kraft ve Furlang, 2007).

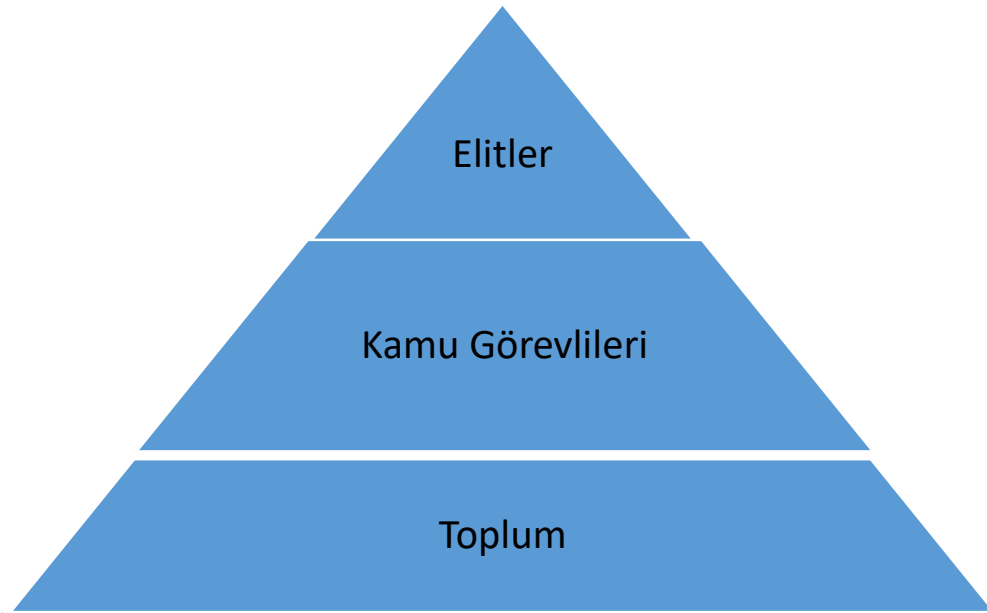
Kamu politikaları sürecinde rol oynayan kamu kurumları; parlamento, cumhurbaşkanlığı, mahkemeler, belediyeler, siyasi partiler ve diğer yerel kamu kuruluşlarıdır (Dye, 1992, s. 18). Bu kurumlar kamu politikalarına üç özellik katmaktadır. Birincisi politikaların yasallaşıp meşruiyet kazanması, ikincisi kamu politikalarının bütün toplumu etkileyecek şekilde ulusal hâle gelmesidir. Üçüncüsü ise kamu politikaları denetiminin devlet kanalıyla yapılması ve cezai hükümlerinin sadece devlet tarafından uygulanmasıdır (Dye, 1975, s. 18). Bunun sebebi ise bir

politikanın kamu politikaları hâline gelebilmesi için kamu kurumları tarafından kabul edilip uygulanmasının gerekliliğidir (Tamzok, 2007, s. 43).

### 2.5.3.Elit (Seçkinler) Model

Elit yaklaşım, Gaetano Mosca ve Vilfredo Pareto'nun (İtalyan düşünürler) politik anlayışlarına dayanmaktadır. İtalyan düşünürler, politik sistemi yönetenler ve yönetilenler olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Bu yaklaşıma göre kamu politikaları elit yönetici grubun düşünceleri, değerleri, tercihleri doğrultusunda şekillenmektedir (Anderson, 2015, s. 23).

Gelişmiş veya geri kalmış bütün toplumlarda yöneten ve yönetilenler şeklinde iki taraf vardır. Yönetenlerin yönetilenlere göre sayıları az olsa da yönetenler, sahip oldukları güçle yönetilen sınıfları yasal ya da yasal olmayan yöntemlerle kontrol edip yönetmeye çalışırlar (Çevik ve Demirci, 2008, s. 143). Dye, elit modeli aşağıdaki şekilde somutlaştırmıştır.



**Şekil 2.2: Elit Model**

**Kaynak:** Dye, Understanding Public Policy, Prentice Hall 1975, 25

Temsili demokrasinin gereği olarak seçimle veya atama yoluyla seçilen yöneticilerden bir yönetici sınıfı oluşmaktadır. Bunun yanında sahip olduğu ekonomik güçle yönetim üzerinde baskı oluşturan elit bir kitle vardır (Mills, 1956). Bu yönetici ve elit kitlenin amaçları ve hedefleri bilinmeden kamu politikalarının analiz edilmesi doğru değildir.

#### **2.5.4.Fonksiyonel (İşlevsel) Model**

Fonksiyonel model, kamu politikaları yapım sürecini aşamalara ayırarak analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, kamu politikalarından ziyade politikaları oluşturan süreci önemsemektedir (Tamzok, 2007, s. 44). İlk kez Lasswell, kamu politikalarının aşamalara bölünerek incelenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Lasswell, kamu politikaları sürecini yedi aşamaya bölerek incelemiştir. Laswell'den farklı olarak süreci ele alan kaynaklar da vardır (Çevik ve Demirci, 2008, s. 147). Literatüre bakıldığında genel olarak Dye'nin belirlediği süreç modeli kullanılmaktadır. Dye; sorunların gündeme gelmesi, politikaların formüle edilmesi, kanunlaştırma, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşan bir analiz modeli geliştirmiştir (Dye, 2014, s. 42).

Süreç modelini önemli kılan ve çok kullanılmasını sağlayan sebep, kamu politikaları analiz aşamalarının çok net ve kolay anlaşılabilir olmasıdır (Çevik ve Demirci, 2008, s. 147). Model, politika oluşturma sürecinde etkili olan aktörlerin rollerini oldukça belirgin biçimde ortaya koymaktadır. Süreç boyunca politikaların nasıl şekillendiği, kimlerin etkili olacağı, roller ve sorumluluklar gibi unsurlar çok açık bir şekilde süreç modelinde belirtilmektedir. Süreç yaklaşımına getirilen eleştiri ise odaklandığı bakış açısının dar olduğu ve süreç aşamaları arasındaki geçişlerde çevresel değişkenlerin ve siyasetin politikaları şekillendirme etkisinin göz ardı edildiğidir.

#### **2.5.5.Siyasal Sistem Modeli**

Bu modeli David Easton ortaya koymuştur. Bu model, siyasal sistemi çevresiyle birlikte bir bütün olarak incelemektedir (Çevik ve Demirci, 2008, s. 148). Easton, bu süreci toplumun ve aldığı kararlarla toplumsal değerleri koruyan kamu kurumlarının uzlaşması olarak ifade etmektedir. Easton, aynı zamanda kamu politikalarının siyasal sistemin bir çıktısı olarak belirlendiğini dile getirmekte ve siyasal sistemin üç ana faktörden oluştuğunu savunmaktadır. Siyasal sistemin girdiler (talep ve destek), çıktılar (çalışmalar ve kararlar) ve çevreden (siyasal sistem dışında kalan olaylar, koşullar) meydana geldiğini belirtmektedir (Easton, 1965, s. 275-276). Bu yaklaşıma göre kamu politikaları toplumun talep ve beklentilerine göre şekillenmektedir. Toplum tarafından kabul gören politikalar çevreyi ve sistemi değiştirebilir. Başka bir ifadeyle talep ve beklentilerden oluşan girdiler politika yani

çıktı olarak dışarıya çıkar. Bu sistem döngüsel olarak bu şekilde devam etmektedir (Çevik ve Demirci, 2008, s. 149). Anderson (1990, s. 19), bu süreci “*kamu politikalarının asla sona ermeyen akışı*” olarak ifade etmektedir.

## EGİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ

### 3.1.Eşitlik

Eşitlik kavramı insanlık tarihi boyunca ekonomik, hukuki, politik ve sosyolojik tartışmalar neticesinde şekillenen bir kavramdır (Çimen, 2021, s. 15). Antik çağlarda daha çok toplumsal sınıf ayrımına karşı oluşturulan argümanları geliştirmek amacıyla ele alınmıştır. Orta Çağ'da ise eşitlik kavramı kilise ve skolastik düşüncenin etkisiyle dinsel temalarla sınırlandırılmıştır. Avrupa'da ortaya çıkan Reform ve Rönesans hareketleri ve akabinde Fransız İhtilali'yle devam eden ve Aydınlanma Çağı olarak adlandırılan bu dönemde eşitlik; hak ve özgürlük bağlamında tartışılmaya başlanmıştır. Sanayi Devrimi ve liberalizmle birlikte ortaya çıkan modern sosyal felsefe adı altında birçok ekol ortaya çıkmıştır. Bu ekoller eşitliği politik ve sosyal anlamda tartışarak farklı teoriler geliştirmiştir (Dündar, 2010, s. 17-24).

Modern anlayışla birlikte "eşitlik" modern bir değer olarak görülmüş; böylece hiyerarşi, güç ve itibarın bazı kişi ve zümrelere atfedilmesi, sosyal statüleri tabii ve ilahi gören geleneksel anlayıştan vazgeçilmiştir. Buna rağmen modern anlayış, sosyal hayatta eşitsizliğe son vermemiş olsa da eşitliğin meşru ve zorunlu bir hak olarak görülmesi bakımından önem arz etmektedir (Turner, 1997, s. 18-26).

Modern çağda eşitlik kavramı; fırsat eşitliği, siyasi, ırksal, toplumsal, ekonomik eşitlik ve kadın-erkek eşitliği gibi ilkelerle içeriği zenginleşmiş olup üst bir değer olma özelliği kazanmıştır (Cevizci, 2002, s. 380-381). Frankfurt (1987) ise eşitlik kavramını tercih, istek, mutluluk gibi insani değerlerle ilgili durumları ifade edecek şekilde açıklamıştır. Eşitlik kelimesi kavramsal olarak farklı alanlarda değişik anlamlara gelecek şekilde tanımlanmıştır. Siyasal anlamda eşit oy ilkesiyle seçimlerin yapılması, ahlaki anlamda insanın insan olma niteliği itibarıyla eşit olarak kabul edilmesi ve hukuki anlamda bütün insanların, halkların temel insani değerler bakımından eşit olması şeklinde yorumlanmıştır (ankarabarasu.org.tr.-03.11.2021). Eğitim alanında ise "eşitlik" bireylerin hak ile muamele, fırsatlar ve çıktı bakımından eğitim olanaklarından elde edebilecekleri seviyeyi göstermektedir (Mete, 2009, s. 28).

### 3.2.Eğitim

Eğitim kelimesi Türkçede “eğmek” mastarından türetilmiştir (Sezgin, 2011). TDK’de eğitim kelimesi, “*çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye*” şeklinde tarif edilmiştir (TDK, 2005, s. 605).

Eğitim, planlı veya plansız şekilde hayatın her kademesinde var olan kesintisiz bir süreçtir (Yenice ve vd. 2003, s. 53). Eğitim kavramı farklı birçok şekilde tanımlanmıştır. Eğitim için Kant, insanın mükemmelleştirilmesinin yanı sıra millî eğitimin birey için mutluluk aracı olduğunu; Herbert Spencer, daha iyi hayat olanağı sunan etkinlikler bütünü olduğunu; Durkheim ise genç kuşağın bir program dâhilinde toplumsallaşması olduğunu belirtmiştir (Tezcan, 2005, s. 5-7). Ertürk (1972), eğitimi maksatlı kültürlenme süreci olarak tanımlamıştır. Gül (2004) ise eğitimi, bireylerin toplumsal değerlere uygun bir şekilde yetiştirilme süreci olarak değerlendirmiştir. Ertürk ve Gül, eğitimi bir süreç olarak ele almış ve bu sürecin bilinçli ve planlı olarak hazırlanmış bir eylem olduğu ifade etmiştir. Bu eylem aynı zamanda politik bir sürece işaret etmektedir. Eğitim ideolojik ve politik anlayışa göre farklılık arz edebilmektedir. Devletler veya hükümetler belli bir politik anlayış çerçevesinde resmî okullar aracılığıyla eğitim sürecini yürütmektedir. Devlet, okullarda okutulmak üzere hazırlanan müfredat ve ders kitapları aracılığıyla bir davranış veya insan modeli amaçlamaktadır (Yalçınkaya, 2015, s. 15). Eğitimin bilimsel, siyasal, teknolojik, kültürel ve sosyoekonomik amaçlar taşıması sebebiyle birçok farklı tanımının yapılması anlaşılabilir bir durumdur (Dinçer, 2003).

### 3.3.Fırsat Eşitliği

Demokrasi geleneğinin en çok kullandığı argümanlardan biri fırsat eşitliği kavramıdır (Uçkaç, 2003, s. 51). Fırsat eşitliği kavramı toplumların veya ülkelerin gelişmişlik seviyelerine göre farklı şekilde yorumlanabilmektedir. Fırsat eşitliği; kimi ülkelerde eğitim eşitliği, kimi ülkelerde ise kültür, ekonomi ve cinsiyet eşitliği olarak yorumlanmaktadır (Yaşar, 2014, s. 26).

Fırsat eşitliği, ailesel ve sınıfsal kökene bakılmaksızın herkesin ilgi ve yetenekleri çerçevesinde yarışabileceğini öngören liberal bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır (Işıl, 1995, s. 40). Fırsat eşitliği, toplumdaki herkesin fırsat ve

kaynaklara ulaşıp yararlanabilme eşitliği olarak tanımlanabilir (Tezcan, 2015, s. 137). Var olan kaynaklar toplumda yaşayan bütün kesimlere açık ve ulaşılabilir olmalıdır (Brando, 2016, s. 576). Bu farklılıkların birleştiği ortak nokta, biçimsel fırsat eşitliğidir. Yani toplumun bütün kesimleri, kast sistemi gibi bireyin kökeninden ziyade sahip olduğu bilgi birikimi ve yeteneğiyle avantajlı pozisyonlara gelebilecek eşit şansa sahip olmalıdır (Arneson, 2015, s. 2). Toplumda bir bireyin veya grubun herhangi bir pozisyona ulaşmasında resmî bir engelin olmaması fırsat eşitliğine örnek gösterilebilir (Howe, 1989, s. 322).

Fırsat eşitliği ile bireyleri tamamen eşit hâle getirmek mümkün olmayabilir ama uzun vadede toplumsal bilinçle insanlar ve kurumlar tarafından konulan engellerin aşılması anlamında fırsat eşitliği önem arz etmektedir (Çimen, 2021, s. 23). Burada dikkat edilmesi gereken nokta; bireyin kendisinden kaynaklanmayan, toplumsal yapının bir sonucu olarak ortaya çıkan dezavantajların ortadan kaldırılması gerekliliğidir. Böylece toplumda var olan avantajlı pozisyonlara herkes eşit bir şekilde ulaşabilme fırsatını yakalamış olur (Rawls, 1999, s. 53). Fırsat eşitliği bir asırdır gündemde olmasına rağmen hâlâ değişik anlamlara gelecek şekilde yorumlanabilmektedir. 19. yüzyılda fırsat eşitliği kavramı eşit eğitim olarak yorumlanırken 20. yüzyılda eşit ilgi kavramı çerçevesinde tartışılmaya başlanmıştır (Tumin, 1967:14).

Fırsat eşitliğinin 1970'li yıllarda politik olarak kabul görmesi fırsat eşitliği ile ilgili kavramların tanımlanmasını kolaylaştırmıştır (Dahrendorf, 1968, s. 198). Fırsat eşitliğine yönelik ortaya atılan en radikal eşitlik fikri sonuçlarda eşitliğin sağlanmasına yöneliktir. Yasama ve siyasal araçlar kullanılarak doğal yeteneklere bakılmaksızın sonuçlarda eşitliğin sağlanması amaçlanmıştır (Uçkaç, 2003, s. 52). Sonuçlarda eşitlik, başlangıçta var olan eşitlikleri toplumsal eşitliklere dönüştürme yönünde gösterilen çabayla mümkün olmaktadır. Dezavantajlı gruplara yönelik politikalar ve projeler hayata geçirilip sonuç eşitliği güvence altına alınarak fırsat eşitsizliğinin giderilmesi hedeflenmektedir (Turner, 1997, s. 36). Devletler veya hükümetler oluşturacakları kamu politikaları aracılığıyla sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çaba göstermelidir (Neilson, 1950).

### 3.4.Eğitim Politikaları

Devlet; eğitim politikalarıyla eğitimde hak, adalet ve fırsat eğitliğini sağlamayı hedeflemektedir. Aynı zamanda istihdamı sağlamak, yönetici, uzman ve ara eleman yetiştirmek ve üreten, sorgulayan, değerlerine bağlı bir nesil yetiştirmeyi arzulamaktadır (Yalçınkaya, 2015, s. 14). Enginer (2012, s. 77), politik işlev olarak adlandırdığı bu sürecin asıl amacını iyi vatandaş yetiştirmek olarak özetlemiştir. Türkiye’de 1973 yılında hazırlanan Millî Eğitim Temel Kanunu’yla iyi insan profilinin tanımı da yapılmıştır. Uluğ (1985, s. 85), eğitim politikalarını eğitim sürecinin işleyişini, finansmanını, paydaşlarını, insan kaynağını ve çalışma koşullarını formüle eden belgeler olarak açıklamıştır. Bu belgeler çerçevesinde okutulacak müfredat ve ders kitapları hazırlanarak yürürlüğe konulmaktadır. Bütünlüğu ve fırsat eğitliğini sağlamak için hazırlanan müfredat, özel ve resmî bütün okullarda uygulamaya konulmaktadır. Devletin kontrolünde hazırlanan müfredat ve ders kitapları evrensel değerler çerçevesinde hazırlanmamaktadır. Müfredatlar, farklı ideoloji, sınıf, cinsiyet ve dinsel gruplar arasında yaşanan iktidar mücadelesi sonucunda şekillenmektedir (Apple, Christina ve Smith, 1991, s. 2). Eğitim, hükümetlerin denetiminde olduğu için eğitimde her zaman toplumun bütününe kapsayacak şekilde politikaların geliştirmesi zor görünmektedir.

Politika-eğitim ilişkisi Aristo’dan günümüze kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç boyunca politikanın eğitim üzerindeki egemenliğinin devam ettiği, politik ideolojinin eğitimin amacı ve aracı olduğu bilinen bir gerçektir (Ivashevskii, 2011). Eğitim aracılığıyla toplumsal kültürden ziyade topluma hâkim sınıflar veya güçlü iktidarlar kendi kültürlerini ve ideolojilerini dayatmaya çalışmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990).

Eğitim politikalarının açık, anlaşılabilir, bilimsel, dinamik, süreklilik, bütünlük ve katılım gibi özelliklere sahip olması gerekir. En önemlisi ulusal eğitim politikalarının belirlenmesinde katılımın sağlanması yani eğitimle ilgili bütün paydaşların sürece dâhil edilmesi gerekir. Bu da politikaların sağlıklı bir şekilde belirlenmesini ve uygulanmasını kolaylaştıracaktır (Kaplan, 2018, s. 30).

Türkiye’de eğitim politikaları belli bir standartta değildir. Uzun vadeli politikalardan ziyade eğitim politikalarının kısa vadede sürekli değiştiği görölmektedir. Hükümetin hatta millî eğitim bakanının değişmesiyle eğitim



politikalarının değiştiğine şahit olunmaktadır. Eğitim politikaları dñnya gerçekleriyle uyumlu ve ulusal nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda eğitim politikalarına karar verilirken ÷lkenin taraf olduğu uluslararası anlaşmalar ve ÷lkenin gereksinimleri mutlaka dikkate alınmalıdır (Âdem, 1993, s. 3-4). Bu sebeple gñnlük siyasi tartişmalardan uzak eğitim politikalarının oluşturulması gerekir. Bu yapıldığı takdirde eğitim sorunlarının çözümlüne yönelik ilk adım atılmış olacaktır (Alkan, 1978, s. 45).

### **3.5. Eğitimde Fırsat Eşitliği**

Eğitimde fırsat eşitliği ilk olarak 18. yñzyılda Prusya’da başlayan devlet destekli zorunlu eğitim uygulamasıyla gündeme gelmiştir. Bu politika diğer Avrupa ÷lkelerine yayılarak devam etmiştir. İlk zamanlarda bu imkânlardan fiil olarak sadece elit kesim faydalanmıştır. 20. yñzyılın ikinci çeyreğinde toplumun farklı kesimleri tarafından talep edilmesi ve benimsenmesi uygulama alanını genişletmiştir. Bu uygulamanın yaygınlaştırılması her ne kadar sosyal adalet ile ilişkilendirilmiş olsa da temel sebep ekonomik kaygıdır. Çünkü sanayileşmenin hızlı bir şekilde yaygınlaşması ve farklılaşması ile kalifiye ve farklı alanlarda uzmanlaşmış insan gücüne ihtiyaç duyulmuştur. Ortaya çıkan bu ihtiyaç sadece elit kesimden karşılanması mümkün olmamıştır. Bu sebeple toplumun bütün kesimlerinde uygulanmak üzere eğitimde fırsat eşitliği politikaları oluşturulmaya başlanmıştır (Çimen, 2021, s. 15-26).

Eğitimde fırsat eşitliği alanında ilk çalışmaları James S. Coleman yapmıştır. Coleman’ın 1966 yılında “Eğitimde Fırsat Eşitliği” adıyla yayımladığı rapor, konuya farklı bir boyut kazandırmıştır. Konunun tanımlamaları, kapsamı tartişılmaya başlanmıştır. Akabinde 1970 yılında Jenek ve arkadaşlarının “Eşitsizlik” adlı çalışmaları fırsat eşitliği tartişmalarını derinleştirmiştir (Mete, 2009, s. 29).

Coleman, çocuğun sosyal konumunun değişik tarihsel zamanlarda nasıl değiştiğine dikkat çekmiştir. Sanayi öncesi dönemde çocuğun kariyeri babanın mesleğine göre şekillenmekteydi. Baba esnafsa çocuk da esnaf, baba memur ise çocuk da memur olurdu. 19. yñzyılda başlayan Sanayi Devrimi ile birlikte Avrupa’da ve Amerika’da eğitim faaliyetleri kamu himayesinde yapılmaya başlanmıştır. Bununla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Liberal dñřünceyle

birlikte konu çok daha farklı boyutlarda tartışılmaya başlanmıştır. Eğitim artık nicelikten ziyade nitelik olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Tan, 1987, s. 230).

Bishop (1997, s. 115), eğitimde fırsat eşitliğini toplumda hiçbir gruba veya kişiye engel olmadan ve haksız avantaj sağlamadan herkese kendi becerilerini ortaya koyma fırsatının sunulması; Tezcan (2015, s. 137), toplumda bireyin avantaj sağlayabileceği standartlara ulaşmada bir ayrıma maruz kalmadan ve becerisiyle eşit bir şekilde erişim olanağına sahip olması şeklinde tanımlamıştır. Aristoteles (2013, s. 165) ise eğitimde fırsat eşitliğini, herkese aynı eğitim hizmetini vermektense ziyade her bireye kendini geliştirebileceği ve hedeflediği yaşam koşullarına ulaşabileceği eğitim hizmetinin verilmesi şeklinde tanımlamış ve böylece günümüz tartışmalarına katkı sunmuştur.

Eğitimde fırsat eşitliği liberal ve demokratik bir anlayışın ürünü olan eşitlik, özgürlük, demokrasi, fırsat ve adalet gibi birbiriyle bağlantılı olan kavramlarla gündeme gelmektedir (Howe, 1997, s. 15). Temel hedef; aile, soy, ırk ve dil gözetmeksizin gençlerin toplumda istedikleri pozisyon ve rollere ulaşmasını sağlamaktır. Bu, varlıklı ve eğitilmiş bir ailenin çocuğu olabileceği gibi az eğitilmiş, asgari ücretli bir ailenin çocuğu da olabilir. Burada önemli olan; fırsat ve imkânları eşitlemektir (İnan ve Demir, 2018, s. 344). Asıl sorun bu noktada başlamaktadır. Çevre ve aileden dolayı dezavantajlı durumda olan çocuklara eğitimde fırsat eşitliği nasıl sağlanacaktır? Bu soru hem teoride hem de uygulamada gündemde kalmaya devam etmektedir (Jencks, 1988, s. 531-533). Eğitimde fırsat eşitliği mevzusunun uzun yıllar tartışılmaya devam edeceği düşünülmektedir. Bunun önemli sebeplerinden biri bireyin yüksek hayat standartlarına ulaşmada eğitimin önemli bir rol oynadığına dair toplumdaki kabuldür (Roemer, 1998, s. 5).

### **3.6.Eğitimde Fırsat Eşitliğini Etkileyen Faktörler**

#### **3.6.1.Sosyoekonomik Etmenler**

Öğrencinin sosyoekonomik düzeyini ailenin eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, ailenin maddi olanakları, evde sahip olduğu eğitim materyalleri ve yaşadığı çevrenin koşulları gibi etmenler belirlemektedir (White, 1982, s. 32). Ailenin ekonomik koşulları çocuğun eğitim yaşamını doğrudan etkilemektedir. Ekonomik olanakların yeterliliği öğrencinin eğitim materyallerine kolay ulaşması, evin ders çalışma koşullarına uygun olması anlamına gelir. Bu da öğrencinin dil gelişimine, algılama

kapasitesine, hayal gücüne ve eğitim kariyerine olumlu katkı sağlamaktadır. Yoksul aile çocuklarında tam tersi bir durum yaşanmaktadır. Ekonomik sıkıntı yaşayan ailenin çocukları anne karnından itibaren fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinde problemler yaşamaktadır. Bu durum yoksul aile çocuklarını dezavantajlı duruma düşürmektedir. Illich de benzer tespitlerde bulunmaktadır. Illich; ailenin mesleği, evde bulunan eğitim materyalleri, ekonomik ve kültürel ortam, okul dışında sunulan imkânlar, ev sohbetleri ve evdeki kitap sayısının öğrencinin akademik başarısında belirleyici olduğunu belirtmektedir. Yoksul öğrencilerin eğitim anlamında sadece okula bağlı kalmaları, ekonomik özgürlüğe sahip olan öğrencilere göre geri kalmalarına sebep olmaktadır. Bu durumda olan öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik olarak desteklenmesi gerekir. Illich, uluslararası yapılan PISA ve TIMSS sınav sonuçlarının da bu durumu destekler nitelikte olduğunu işaret etmiştir (2013, s. 23-24).

Gelir ile mesleki saygınlık arasında doğrudan bir ilişki vardır. Belli bir mesleki kariyere sahip olan ailelerin çocukları düzenli işi olmayan, düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre avantajlı konumdadır (Young ve Mack, 1965, s. 38). Düşük eğitim seviyesi ve aileden kaynaklanan hızlı nüfus artışı eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerde çocuk sayısının az olduğu görülmektedir (Akbeş, 2006, s. 34). Türkiye'de aile yapısına bakıldığında yoksul ailelerde çocuk sayısının daha çok olduğu gözlenmektedir. Bu durum çocukların yaşam koşullarını ve eğitime erişimlerini olumsuz etkilemektedir.

### **3.6.2. Bölgesel ve Coğrafi Etmenler**

Coğrafi ve jeopolitik şartlara bağlı olarak yerleşim yerleri oluşmaktadır. Coğrafi faktörlere bağlı oluşan yerleşim düzeni ve yöresel farklılıklar eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olmaktadır (Güner vd. 2014, s. 35). Yerleşim birimleri kendi içinde sosyal, kültürel, ekonomik ve demografik olarak farklı özelliklere sahiptir. Bu özelliklere bağlı olarak oluşan kırsal ve kentsel bölgeler gelişmişlik olarak büyük farklılıklar göstermektedir. Kırsal kesimde çocukların okula katılımı, materyal ve öğretmen yetersizliği, ailelerin yoksulluğuna bağlı olarak çocukların iş gücüne katılımı, eğitim süresinin kısalığı gibi sebepler eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir (Tezcan, 1997, s. 101).

Kır-kent ve bölgeler arasında yaşanan sosyal ve kültürel olanaklar, ekonomik şartlar ve teknolojik altyapı, eğitimin niteliğinde belirleyici olmaktadır. Bu farklılıklar eğitim-öğretim olanaklarını etkilediği gibi öğretmen tercihleri ve öğretmenin kalma süresinde de etkili olmaktadır. Öğretmen kadrosunun, eşitsizlikleri gidermede önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır (Jenk, 1976, s. 45). Bölgeler ve illerdeki sosyal, kültürel ve ekonomik imkânlar, eğitim-öğretimin niteliği ve olanakları ile paralellik göstermektedir. Wilson'a (1996) göre gelişmiş kentlerin dışında yaşayan çocuklar; kolektif sosyalleşme, sosyal kontrol, sosyal sermaye, motivasyon ve iş fırsatları açısından olumsuz etkilenmektedir. Genel olarak TÜİK verilerine bakıldığında Türkiye'de bölgesel gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak okuryazarlık ve okullaşma oranları, başarı farklılıkları ve eğitim harcamaları değişiklik göstermektedir. Çocuğun ikamet ettiği köy, mahalle veya sokağın gelişmişlik düzeyi eğitimde fırsatlara ulaşmada etkili olabilmektedir (Çimen, 2021, s. 68).

Bölgeler arasında var olan gelir farklılığının eğitime yansıdığı görülmektedir. Ege Bölgesi'nin ekonomik koşullarının Doğu Anadolu Bölgesi'nden iyi olduğu, aynı zamanda eğitim seviyesinin de Doğu Anadolu Bölgesi'ne göre önde olduğu bilinmektedir. Okulların sahip olduğu koşullar da eğitim bölgelerine göre farklılık göstermektedir. Merkezî bir okulun sahip olduğu fırsatlar, fiziki ve teknolojik altyapı, kırsal okullara göre daha iyi şartlar sunmaktadır. Bu da çocuğun eğitimini doğrudan etkilemektedir (Yörük, 2013, s. 38).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan etmenlerden biri de eğitim girdileridir. Bütün öğrencilerin eşit olanak ve fırsatlardan yararlanabilmesi için öğretmen kadrosu, araç gereç ve teknolojik altyapı olanaklarının eşit sunulması gerekir (Gümeşeli, 1996, s. 207). Çünkü okulun fiziki donanımı ve çevre koşulları öğrencileri bireysel olarak etkilemektedir (Sungur, 2003, s. 55). Bölgeler arası fırsat ve olanakların eşit sunulmaması zaman içinde toplumsal ayrılmaya da sebep olmaktadır. Öğrencinin içinde bulunduğu çevrede yetişkinler eğitimle iyi bir iş olanağına sahip olmamışlarsa eğitime yapılacak olan yatırımın gereksiz olduğu fikri kabul görmeye başlar. Eğitime karşı oluşabilecek bu tür tutumlar gelecek nesiller üzerinde olumsuz etki bırakır (Friedrich ve Blasius, 2015).

### 3.6.3. Cinsiyet Ayrımcılığı

Dünyada genel anlamda kadın-erkek arasında eğitimsel eşitsizlikler bulunmaktadır. Yaşanan eşitsizlikler; toplumun kültürüne, bölgesel şartlara, ekonomik yapıya, geleneklere ve yasal altyapıya göre değişkenlik göstermektedir (Âdem, 1981, s. 143). Dünya genelinde şiddet ve erken evlilikten dolayı kız çocuklar eğitim olanaklarından yoksun kalmaktadır. Bazı bölgelerde ise dinî inanışlardan dolayı kız çocuklar eğitime devam edememektedir (Hyer vd. 2008, s. 131). Kadınların karar alma süreçlerinden uzak kalması, kadınların öncelikleri ve ihtiyaçlarının dikkate alınmaması ve ataerkil toplum yapısı kız çocukların eşitsizliklere maruz kalmasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda güvenlik ve çalışma koşullarından dolayı yaşanan eşitsizlikler, kadının eğitime katılımını ve iş hayatında kazanç sağlamasını engellemektedir.

Uluslararası kuruluşlar, bu anlamda kadın ve erkeklerin eğitime katılmaları ve eğitim kaynaklarından eşit şekilde yararlanmaları için politikalar geliştirip ülkelere baskı yapmaktadır. Fakat kadınların kişisel statülerini güçlendiren güvenlik, miras ve iş fırsatları gibi olanakları sağlayan yasal düzenlemelerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Gelişmiş, açık toplumlarda kadın-erkek arasındaki eğitimsel eşitsizlik oranı gelişmemiş, kapalı toplumlardakine göre daha azdır.

MEB, cinsiyet ayrımcılığının gerekçelerini şöyle sıralamıştır: Maddi zorluklar, ebeveyn eğitimlerinin düşük olması, yakın çevrede okulun olmaması, YİBO koşullarının yetersizliği, geleneksel anlayışın hâkim olmaya devam etmesi, olumlu örneklerin az olması, ev işleri veya çocuk işçiliğinin yaygın olması (MEB, 2004:17).

### 2.6.4. Dil Etmeni

Ana dili dışında eğitim almak zorunda kalan çocuklar öğrenme ve kavrama sıkıntısı yaşamaktadır. Bu da dil faktörüne bağlı olarak eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olmaktadır. Birden fazla dilin konuşulduğu ülkelerde resmî olarak bir dilin kabul edilmesi eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olmaktadır. Farklı birçok dilde eğitim imkânı sunan ülkeler bir nebze de olsa eşitsizliklerin önüne geçmektedir. Ülkemizde özellikle Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde dil faktöründen dolayı eşitsizlikler yaşanmaktadır. Bu bölgelerde Zazaca ve Kürtçenin çok yaygın kullanılması, eğitim başarısını ve niteliğini olumsuz etkilemektedir. Dil faktöründen dolayı devamsızlıklar ve okulu terk etme durumları yaşanmaktadır.

### **3.7.Eğitimde Fırsat Eşitliğini Belirleyen Yasal Dayanaklar**

#### **3.7.1.Uluslararası Dayanaklar**

##### **3.7.1.1.İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi**

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonunun hazırladığı bildirme, 10 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda kabul edilmiştir. Amaç insan hak ve özgürlüklerin tüm toplumlar tarafından kabul göreceği ana ilkeleri belirlemektir. Bildirgeyi ilk kabul eden ülkelerden biri Türkiye'dir. Bildirme, Türkiye'de 27 Mayıs 1949 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bildirme tavsiye kararı niteliğinde olduğu için taraf ülkeler için bir bağlayıcılığı yoktur. Ancak bildirme dünya genelinde insan haklarının ve özgürlüklerin yasallaşmasında ve uygulanmasında etkili olmuştur (Kabaoğlu, 2005). Bildirmede klasik hak ve özgürlüklerle birlikte sosyal, ekonomik ve kültürel haklar da yer almıştır (Kapani, 1981).

Eğitim hakkının düzenlendiği 26. madde iki kısımdan oluşmaktadır. Eğitim hakkı hem nicel hem nitel olarak düzenlenmiştir.

- 1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.*
- 2. Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim; bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir (Madde 26).*

##### **3.7.1.2.Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS)**

AİHS, 4 Kasım 1950'de İtalya'nın başkenti Roma'da imzalanmış ve 1953 yılında yürürlüğe girmiştir. Türkiye, sözleşmeyle alakalı bazı endişelerinden dolayı 4 Kasım 1950'de çekince koyarak sözleşmeyi imzalamış, yaklaşık dört yıl sonra 10 Mart 1954'te yürürlüğe koymuştur. AİHS Ek 1 no.lu protokolün ikinci maddesi “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dinî ve felsefî inançlarına göre yapılmasını sağlama hakkına saygı gösterir.” ile eğitim hakkı koruma altına alınmıştır. Sözleşmeyi kabul eden devletler, belirtilen hak ve özgürlükleri sağlamakla yükümlüdür. AİHS kapsamındaki uygulamalar yargısal denetime tabidir. Eğitim hakkı kapsamının belirlenmesinde Avrupa İnsan

Hakları Komisyonu ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararları belirleyici olmaktadır. Sözleşmenin bölgesel nitelikler taşıması çoğulcu demokrasi açısından önemlidir (Kapani, 1953).

### **3.7.1.3.Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)**

ÇHS, Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiştir. Sözleşme kabul edildikten yaklaşık bir yıl sonra 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe konulmuştur. Türkiye, sözleşmeyi 9 Aralık 1994 tarihinde kabul etmiş, kabul ettikten iki gün sonra Resmî Gazete’de yayımlayarak yürürlüğe koymuştur.

Çocuk Hakları Sözleşmesi, insan haklarını bütün yönleri ile kapsayan bir sözleşmedir. Dünya genelinde kabul gören ve hukuksal anlamda bağlayıcılığı olan uluslararası bir belgedir. Sözleşmenin temel amacı, çocukların korunması için evrensel ölçü ve ilkeleri belirlemektir (Akyüz, 2012, s. 42). Sözleşmenin 29. maddesi çocukların eğitim hakkını şu şekilde düzenlemiştir:

Taraf devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler (ÇHS, Madde 29):

- a. *Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi*
- b. *İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşması’nda benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi*
- c. *Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi*
- d. *Çocuğun; anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik ister ulusal ister dini gruplardan ister yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması*
- e. *Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi*

Sözleşmenin denetimi Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komisyonu tarafından yapılmaktadır. Türkiye’de ise sözleşmeyi Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı yürütmektedir.

### **3.7.1.4.Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi**

UNESCO 15 Kasım-15 Aralık 1960 tarihleri arasında Paris’te düzenlediği konferansla İHEB’yi dayanak göstererek eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliğine yönelik evrensel temel ilkeleri belirlemiştir. Konferansta fırsat eşitliği, ayrımcılık

ilkesi üzerinden tartışılmıştır. Dil, din, ırk, cinsiyet, etnik ve sosyoekonomik kökene bağlı oluşabilecek ayrımcılığa, ötekileştirmeye, kısıtlamaya veya fırsatlardan yoksun bırakılmamaya yönelik tedbirler alınmıştır.

UNESCO tarafından 14 Aralık 1960 tarihinde kabul edilen Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi 22 Mayıs 1962 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşmede eğitimde fırsat eşitliğine yönelik alternatif düzenlemeler önerilmiştir. Cinsiyet, din ve dil farklılıklarından dolayı farklı okul seçeneklerinin sunulması eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olmayıp burada dikkat edilmesi gereken nokta, bütün okulların fiziki yapıları ve sahip oldukları eğitim materyalleri açısından aynı olanakları sunmasıdır. Bu şartlar sağlandığı takdirde ebeveynler, çocuklarının cinsiyet, dil, din gibi etkenlerini dikkate alarak farklı okulları tercih edebilirler.

OECD, UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik ülkelere proje destekli maddi kaynak ve insan kaynağı sunmaktadır. Bu kuruluşlar hazırladıkları raporlarla ülkelere rehberlik ve danışmalık hizmeti vermektedir.

### **3.7.2.Ulusal Dayanaklar**

Eğitim hakkının düzenlendiği ulusal kaynaklar Anayasa, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Millî Eğitim Temel Kanunu'dur. Belirtilen kanunlar eğitimde fırsat eşitliği açısından incelenecektir.

#### **3.7.2.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası**

1982 Anayasası'nın 42. maddesi "*Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz.*" şeklinde emredici bir hükümlerle eğitim ve öğretim hakkını düzenlemektedir. Anayasa'nın 42. maddesi ile birlikte 10, 13, 24, 27, 62, 130 ve 131. maddelerde eğitimle ilgili hususlar yer almaktadır. İlgili bütün maddeler devlete eğitimde fırsat eşitliğini ve özgürlüğü sağlamaya yönelik görev ve sorumluluklar yüklemektedir (Akyüz, 2016). Bireyin anayasada belirtilen eğitim hakkını kullanabilmesi için devletin ekonomik ve sosyal koşulları düzenleyerek eğitime erişimi sağlaması gerekmektedir (Akyüz, 2000).

*'Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. ... İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. ... Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı*



*kalacak tedbirleri alır... Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır.”*  
(Anayasa, Madde 42)

Anayasa'nın 10. maddesi eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir kanuni dayanak teşkil etmektedir. 10. maddeyle kanun önünde eşitlik ve ayırım gözetmeme ilkeleri kabul edilmiştir. İlgili madde ile herkesin kanun önünde eşit olduğunun vurgulanması eğitim hakkının herkese eşit sağlanması anlamına da gelmektedir. Bu ilkeler, eğitim hakkının eşit ve ayırım gözetmeden gerçekleştirilmesini zorunlu hâle getirmektedir. Aynı zamanda toplumda dezavantajlı gruplara fırsat eşitliği sağlanması için devlete sorumluluk yüklemektedir.

*“Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar.”*  
(Anayasa, 10. Madde).

1982 Anayasası'nın başlangıç ilkelerinde kadın-erkek fark etmeksizin eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine sahip olunacağı vurgulanmıştır. Aynı zamanda maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilere yükseköğretime kadar okumaları için burs, kredi, yurt gibi imkânlar sağlanır, denmektedir. Ancak anayasanın 42. maddesinin son paragrafında dile yönelik getirilen kısıtlamalar 10. Madde de vurgulanan eşitlik ilkesiyle çelişmektedir. Aynı zamanda Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası anlaşma ve sözleşmelere ters düşmektedir.

### **3.7.2.2. Tevhid-i Tedrisat Kanunu**

Osmanlı'nın son zamanlarında eğitim farklı kurumlar tarafından farklı programlarla yürütülmekteydi (Âdem, 2000). 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla bütün eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimi altına alınmış ve bazı eğitim kurumları kapatılmıştır.

TTK ile oluşturulan eğitim sistemi modeliyle eğitim faaliyetlerine yeni eğitim programları ve okullarla devam edilmiştir (Başaran, 2006). TTK ile yapılan değişikliklerden biri de ilkokulun mecburi ve devlet okullarında parasız olacağı hükmünün getirilmesidir.

### 3.7.2.3. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu

Anayasayla güvence altına alınan eğitim ve öğrenim hakkının uygulama ve planlama safhaları 222 sayılı Kanun’la geniş bir şekilde düzenlenmiştir. İlköğretim kurumları, öğrenim süresi, sınıf mevcutları, devam durumu, eğitim ortamı, ilköğretim kurulları, okulların açılma ve kapanma zamanları, kayıt kabul şartları ve mali kaynaklar gibi hususlar 222 sayılı Kanun ile belirlenmiştir.

Kanun’un 2. maddesi ve Anayasa’nın 42. maddesine dayanarak ilköğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Kanun’un 2. maddesinde bu durum şöyle belirtilmiştir: *“İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.”* (2. Madde).

### 3.7.2.4. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu

14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile eğitimin amaçları, ilkeleri ve eğitim sisteminin yapısı belirlenmiştir. Aynı zamanda eğitim kademelerinin amaç ve görevleri ayrıntılı bir şekilde Kanun’da yer almıştır. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’yla millî eğitimin temel amaçları ve ilkeleri belirlenmiştir. Aynı zamanda Kanun’la eğitim sisteminin yapısı, devletin görev ve sorumlulukları, öğretmenlik mesleği, okulların fiziki yapısı ve eğitimde kullanılacak araç gereçlerle ilgili temel hükümler belirlenmiştir.

1739 sayılı Kanun’da belirlenen millî eğitimin temel ilkelerinden biri de fırsat ve imkân eşitliğidir. Kanun’da eğitimde fırsat eşitliği kavramı ilk kez açık ve net bir şekilde kullanılmıştır (Çimen, 2021, s. 48). Bu ilkelerle birlikte belirlenen bazı ilkeler de teorik olarak eğitimde fırsat eşitliğine doğrudan katkı sunmaktadır:

1. Genellik ve Eşitlik: *Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz (Madde-4).*

2. Eğitim Hakkı: *Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar (Madde-7).*

3. Fırsat ve İmkân Eşitliği: *Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla*

*gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.*

4. Süreklilik: *Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir (Madde-9).*

5. Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: *Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır (Madde 10).*

6. Laiklik: *Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır (Madde 12).*

7. Karma Eğitim: *Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir (Madde- 15).*

8. Her Yerde Eğitim: *Millî eğitimin amaçları yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, millî eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir (Madde-17).*

Mili Eğitim Temel Kanunuyla belirlenen Milli eğitim ilkeleri arasında çelişki bulunmaktadır. Genellik ve eşitlik ilkesi ile Laik ve Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği ilkeleri arasında eğitimde fırsat eşitliği açısından çelişkiler barındırmaktadır.

## TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim faaliyetleri Osmanlı'dan süregelen eğitim sistemiyle yürütülmüş, bu süreç 1924 yılına kadar devam etmiştir. Eğitimde yaşanan gelişmelerin ve uygulanan politikaların uygulama gerekçelerinde fırsat eşitliği kavramının 1950'li yıllara kadar kullanılmadığı görülmektedir. Fırsat eşitliği kavramı kullanılmamış olsa da süreci doğru anlamak amacıyla Cumhuriyet öncesinden başlayarak eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunan gelişmelere bakmakta fayda vardır.

Osmanlı Devleti, dünyada yaşanan gelişmeleri takip etmek ve bünyesinde barındırdığı farklı etnik grupları bir arada tutmak amacıyla Tanzimat ve Islahat fermanlarıyla başlayan bir dizi reform çalışması başlatmıştır. Bu süreçte eğitim sisteminde ciddi değişiklikler yapılmıştır. Fırsat eşitliği anlamında ilk önemli gelişme 1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde zorunlu eğitim kavramının kullanılmasıdır. Bu nizamnameye göre kız çocukların 6-10, erkek çocukların ise 7-11 yaş aralığında sübyan mekteplerinde devam etmeleri zorunluydu. Ancak bu zorunlulukla devletten ziyade bireye sorumluluk yüklenmiştir (Başaran, 2008, s. 25-26). Çünkü eğitim faaliyetleri paralı sunulmaktaydı. Eğitimin zorunlu ve paralı olarak verilmesi fırsat eşitliğine aykırı bir durumdur. 1913 yılına kadar devam eden bu sürece İttihat ve Terakki Partisi'nin yönetime gelmesiyle son verilmiş, 1913 yılından sonra eğitim hizmetleri parasız vermeye başlanmıştır (Tunç, 1969, s. 28-29).

II. Abdülhamit, 1876 yılında Kanun-i Esasi anayasasını yürürlüğe koymuştur. Bu anayasa, Osmanlı Devleti'nin hazırlayıp yürürlüğe koyduğu ilk ve son anayasadır. İlgili anayasada eşitlik ilkesine değinilmiş ve 15. maddesinde Osmanlı vatandaşlarına eğitim hürriyeti tanınmıştır. Aynı anayasanın 17. ve 19. maddelerinde herkesin kanun önünde eşit olduğu, liyakat ve becerisine göre kamu görevlisi olabileceği belirtilmiştir ([www.tbmm.gov.tr/anayasa](http://www.tbmm.gov.tr/anayasa), 20.12.2022).

Yaşanan gelişmeler fırsat eşitliği için önem arz etse de akabinde başlayan I. Dünya Savaşı'nda öğretmenlerin ve öğrencilerin cephede savaşa katılmaları birçok okulun kapanmasına sebep olmuştur. Bu dönemde işgal edilen topraklarda okullar

propaganda aracı olarak kullanılmış ve birçok yerde de okullar tahrip edilip kullanılamaz hâle getirilmiştir. Bu süreç Kurtuluş Savaşı boyunca devam etmiştir. Kurtuluş Savaşı'na öğretmenler ve öğrenciler de katılmıştır. Bazı okullar Kurtuluş Savaşı sebebiyle mezun verememiştir. Kurtuluş Savaşı'nda öğretmenler hem cephede hem de cephe gerisinde önemli roller üstlenmişlerdir. Anadolu'nun birçok yerinde öğretmenler farklı alanlarda örgütlenerek yurdun işgalden kurtulması için öncülük etmişlerdir (Akyüz, 2009, s. 318). Uzun süren bu savaşların ülkenin yetişmiş insan gücünü yok etmesi, bu dönemde birçok okulun devlet dairesi olarak kullanılması, ekonomik sıkıntılardan dolayı öğretmenlerin maaş alamaması öğretim faaliyetlerini durma noktasına getirmiştir. Okul masraflarının halktan karşılanması okulların kapanmasının diğer bir sebebidir.

Millî Mücadele'den zaferle çıkmış olsa da uzun süren savaşlardan sonra insanların yorgun olması, ekonomik sıkıntıların had safhaya ulaşması, iç siyasette yaşanan tartışmalar, altyapı yetersizliği, ulusal, laik ve seküler politikalar eğitimde yaşanan problemlerin çözümlerini zorlaştırmıştır. Kronikleşen kimi sorunların günümüze taşındığı aşikârdır. 1920'li yıllarda meclis ve arşiv kayıtlarından elde edilen bilgilere göre 3.495 ilkokul olduğu ve bu okulların %20'sinin kapalı olduğu, 3.316 öğretmenden yarısının öğretmen okulu çıkışlı olmadığı görülmektedir. Nüfusun yüzde sekseninin köylerde yaşadığı bu dönemde okulların kaç tanesinin köyde olduğu bilinmemektedir (Sakaoğlu, 1992, s. 14). Mustafa Kemal, Millî Mücadele döneminde oluşturulacak yeni millî eğitim sisteminin arayışlarına başlamıştır. Mustafa Kemal Kurtuluş Savaşı devam etmesine rağmen eğitimde mevcut durumu tespit edip yapılacak çalışmaları belirlemek amacıyla 1921'de Maarif Kongresini toplamıştır. Kongre, Anadolu'nun dört bir yanından gelen öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak başlayan Sakarya Savaşı sebebiyle kongre herhangi bir karar almadan dağılmıştır. Millî Mücadele'nin devam ettiği ortamda Ankara'da Maarif Kongresinin düzenlenmiş olması yeni kurulacak eğitim sistemi için önemlidir. Kongre daha sonra yapılan Heyet-i İlmiye toplantılarına ve Millî Eğitim Şûralarına dayanak teşkil etmiştir (Demirtaş, 2008, s. 158).

Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte Atatürk'ün eğitimle asıl amaçladığı konu Türkçe ve Türklük üzerinde birliği sağlamak olmuştur. Atatürk, yeni kurulan Cumhuriyet'in ve ulusal birliğin ancak eğitim seferberliğiyle olabileceğine

inanıyordu. İhtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi de eğitimle mümkün olabilirdi. Bunun için ilk etapta ilköğretimin yaygınlaştırılması için eğitim seferberliği başlatılmıştır (Dönmez, 2006, s. 97, [www.dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler](http://www.dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler), 25.12.2022). İzmir İktisat Kongresinde ilk kez eğitim hürriyeti konusu tartışılmıştır. Cumhuriyet ile birlikte hazırlanan ilk anayasa olan 1924 Anayasası'nın 87. maddesinde devlet gözetiminde yapılan eğitim faaliyetlerinin ücretsiz olduğu, ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu vurgulanmıştır. Bu durum ilk kez devlete bir sorumluluk yüklemiş olsa da fırsat eşitliği imkânı sağlamamıştır (Tunç, 1969, s. 32). Ama eğitimin parasız ve zorunlu olması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hususunda önem arz etmektedir. Ancak toplumun kültürel ve insani değerleri yok sayılarak yapılan inkılapları meşrulaştırmak için eğitimin bir araç olarak kullanılması tepki doğurmuştur. Bununla birlikte bölgesel özellikler, cinsiyet farklılıkları ve ekonomik sebeplerden kaynaklanan eşitsizliklerin çözülememesi (Güven, 1998, s. 263), dönemin koşulları itibarıyla az sayıda okulun bulunması, okulların gerekli araç gereçten yoksun olması ve toplumun içinde bulunduğu ekonomik şartlar sebebiyle 1924 Anayasasınının 87. Maddesi tam olarak uygulanamamıştır (Kaya, 1981, s. 70).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Atatürk'ün eğitimde üç konuyu öncelendiği görülmektedir. Birincisi millî kültür birliğini oluşturmak, ikincisi ilköğretim eğitimini yaygınlaştırmak, üçüncüsü ise ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Dönmez, 2006, s. 97, [www.dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler](http://www.dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler), 25.12.2022). Bunun yanı sıra Cumhuriyet'le birlikte var olan siyasal, toplumsal ve kültürel yapının değiştirilmesi, Batı felsefesi çerçevesinde çağdaş, ulusal ve seküler bir kültür ve düşünce yapısının inşa edilmesi amaçlanmıştır. Atatürk'ün ilkelerine bağlı bir insan modeli yetiştirilmesi de hedeflenmiştir. Bunun için eğitimden başlanarak bazı reformlar yapılmıştır. Eğitimde birliği sağlamak amacıyla Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Kanun'la dergâh ve vakıf gibi dinî eğitim veren kurumlar kapatılmış, bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve yapılacak bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinin Millî Eğitim Bakanlığının izni ve gözetiminde olması kararı alınmıştır. 1926 yılında çıkarılan 822 ve 915 sayılı kanunlarla eğitim için alınan ücretler kaldırılmıştır. Parasız yatılı okullar kurulmuştur. Kadın ve erkeklerin eşit bir şekilde eğitim alma fırsatından yararlanmaları için karma eğitim uygulamasına geçilmiştir (Sağ, 2003, s. 20). 1926 yılında kabul edilen Maarif

Teşkilatı Kanunu'nun 6. maddesiyle öğretim yaşı geçmiş olup okuma yazma bilmeyen çocukların gittiği okullarda ilköğretim eğitimini alma zorunluluğu getirilmiştir.

Cumhuriyet ile birlikte eğitim ve sosyal hayata yönelik uygulamaya konulan inkılapları bütün insanlara kabul ettirmek ve benimsetmek amacıyla 1940'lı yıllara kadar halk eğitimine büyük önem verilmiştir (Akyüz, 2010, s. 328). Halk eğitimine önem vermenin diğer bir amacı da insanların kültürlerine, yaşam tarzına, inanışlarına uymayan inkılapların toplumda oluşturduğu memnuniyetsizliği gidermektir. Bu sebeple Millet Mektepleri Teşkilatnamesi hazırlanmıştır. Teşkilatname, 24 Kasım 1928 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Teşkilatnameyle okul çağı dışındaki 16-40 yaş arasında vatandaşların okula devam etmeleri zorunlu olmuş ancak okuma yazma bilenlerin dışarıdan sınava girerek belge alabilmesine imkân tanınmıştır (Madde 42-43). Bu amaçlar çerçevesinde 19 Şubat 1932 tarihinde halkevleri ve halk odaları kurulmuştur. Büyük yerleşim yerlerinde halkevleri, kırsal kesimlerde ise halk odaları açılmıştır. Halkevlerinde yapılan çalışmalarla Cumhuriyet'le birlikte yürürlüğe konulan inkılapların ve Cumhuriyet Halk Partisi'nin politikalarının halka anlatılması amaçlanmıştır.

Atatürk'ten sonra cumhurbaşkanı seçilen İsmet İnönü; eğitimi millîlik, laiklik ve hümanizm ilkeleri doğrultusunda yaygınlaştırmayı amaçlamıştır. Yapılan bütün yasal çalışmalar ve faaliyetler bu ilkeler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Özellikle kız çocukların laik bir kültürle yetişmesine önem verilmiştir (Karatepe, 1993, s. 87). Türkçeyi ve ulusal kimliği kırsal bölgelerde yaygınlaştırmak ve köylerde okuma yazma oranlarını artırmak amacıyla ciddi çalışmalar yapılmıştır. Kurslar, yeni okullar açılmıştır. Nüfusun %75,8'i köylerde yaşamaktadır (TÜİK, Şehir Köy Nüfus Oranı 1927-2021). Köylerde okuma yazma oranları 1927 verilerine göre %5,92'dir (TÜİK, Cinsiyet ve Yaşa Göre Nüfus, 1923-2009). Eğitime erişim anlamında yaşanan bu ciddi sıkıntıları gidermek için Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy enstitülerinden 1941-1952 yılları arasında köy okullarında görevlendirilmek üzere yaklaşık yirmi altı bin öğretmen ve eğitmen mezun olmuştur. Aynı yıllar arasında öğretmenli beş yıllık köy okulu sayısı 3.899 dan 12.735'e, köyde okuyan öğrenci sayısı 394.626'dan 1.087.135'e yükselmiştir (Özer, 2015, s.300-301). Ancak çok partili sürece geçilmesiyle birlikte köy enstitüleri hem sağ hem sol kesim tarafından

ciddi şekilde eleştirilmeye başlanmıştır. Siyasete malzeme olan köy enstitüleri 1947-1948 eğitim-öğretim yılında köy öğretmen okullarına dönüştürülmüş, 1954 yılında ise tamamen kapatılmıştır.

1950'li yıllarda gelişmiş ülkelerde başlayan eğitim seferberliğiyle eğitimi bütün nüfusa yayma ve eğitimin demokratikleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu da eğitime olan talebin giderek artmasını sağlamıştır (Commbbs, 1973, s. 11). Bu yıllarda Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan İnsan Hakları Bildirgesi ve bu bildirgeyle belirlenen ilkeler dünyada kabul görmeye başlamıştır. Birleşmiş Milletlere bağlı organların belirlenen ilkeler çerçevesinde hazırladığı program ve anlaşmalara Türkiye'nin de taraf olması eğitime bakış açısının değişmesini sağlamıştır. Bu tarihe kadar kullanılmayan "fırsat eşitliği" ve "eğitimde fırsat eşitliği" kavramları çok sık kullanılmaya başlanmıştır.

Y. K. Kaya (1984, s. 70), Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği meselesinin gündeme gelme nedenlerini şöyle sıralamıştır:

- Okulların yetersiz olması
- Ekonomik sıkıntılar
- Öğrenim ortamlarının gerekli araç gerece sahip olmaması
- Kültürel ve toplumsal faktörlerden dolayı öğrencilerin motive olamamaları

1950 yılı seçimlerini kazanarak yönetime geçen Demokrat Parti'nin eğitimde öncelendiği önemli konulardan biri ilköğretimin bütün ülkede ulaşılabilir olmasını sağlamaktır. Bu anlamda yapılan ilk icraat ise köy okullarının artık devlet tarafından yapılmaya başlanmasıdır (Karekök, 2010, s. 193).

Türkiye'de eğitim politikalarını belirleyen, şekillendiren ana aktör Millî Eğitim Bakanlığıdır. Türk eğitim sisteminin gelişmesine yönelik yapılacak reform ve yeniliklerde Millî Eğitim Şûraları önemli bir role sahiptir. Şûra kararları tavsiye niteliğinde olmuş olsa da toplumun farklı kesimlerinin ve aktörlerinin bir araya gelip eğitim sistemini tartışmaları önem arz etmektedir (Usta, 2013, s. 59). Millî Eğitim Şûralarının birçoğunda eğitimde fırsat eşitliği konusu tartışılmış ve buna yönelik çok önemli karar alınmıştır.

Ağustos 1949 yılında yapılan Dördüncü Millî Eğitim Şûrasında gündem maddesi olarak demokratik eğitim ve öğretimin esasları ele alınmıştır. Kurulan



Demokratik Eğitim Komisyonu eğitimde ayrımcılığı reddederek eşit eğitim hakkının sınırlarını çok geniş bir şekilde çizmiştir. Böylece Dördüncü Eğitim Şûrasında ilk kez eşit eğitim kavramı kullanılmıştır (Tunç, 1969, s. 36-37, <http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021).

Yedinci Millî Eğitim Şûrasında millî eğitimin amacını belirlemek için yapılan tartışmalar neticesinde

*“Her yaştaki yurttaşları eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek, milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar hâline getirmek; sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak”*

şeklinde millî eğitimin amacı belirlenmiştir. Millî eğitimin temel ilkelerinin belirlenen bu amaç çerçevesinde hazırlanması gerektiğine yönelik karar alınmıştır.

27 Mayıs 1960 tarihinde askerler darbeyle yönetime el koymuştur. Türkiye Büyük Millet Meclisi kapatılmış, yeni anayasanın hazırlanması için kurucu meclis oluşturulmuştur. Kurucu meclisin hazırladığı anayasa 9 Temmuz 1961 tarihinde halk oylaması sonucunda kabul edilerek uygulamaya konulmuştur (Akıncı, 2014, s. 60-61). 1961 Anayasası'nda eğitim hakkı, kişi hakları ve ödevleri bölümünde bir hak olarak ayrıntılı ve uzun bir şekilde ele alınmıştır. Anayasa'nın 21. ve 50. maddeleri eğitim hakkını, eğitim ve öğretim özgürlüğü ilkesi çerçevesinde değinerek eğitimin sağlanması devletin sorumluluğu ve ödevi olarak ele almıştır ([www.tbmm.gov.tr/anayasa](http://www.tbmm.gov.tr/anayasa), 25.12.2022)

İlki 1963 yılında hazırlanan beş yıllık kalkınma planları, Devlet Planlama Teşkilatı tarafından ülkenin kalkınmasını ve büyümesini sağlayacak eğitim, sağlık, ekonomi ve ulaşım gibi temel konularda politikalar geliştirmek amacıyla hazırlanan planlardır. Eğitim, her zaman kalkınma planlarının önemli gündem maddelerinden biri olmuştur. Kalkınma planlarında eğitim “Ekonomi” başlığı altında ele alınmıştır. Kalkınma planlarında eğitimin gündeme alınma sebebi eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktan ziyade eğitimin ekonomiye katkısının değerlendirilmesidir. Yapılan değerlendirmeler ilköğretim kademesiyle sınırlı olup eğitimin daha çok sosyal yönü vurgulanmıştır (Güven, 1998, s. 272-273).

1973 yılında hazırlanan ve uygulamaya konulan Millî Eğitim Temel Kanunu, millî eğitimin işleyişi bakımından önem arz etmektedir. Kanun'u önemli kılan

etkenlerden biri de Kanun'la Türk eğitimin sisteminin temel ilkelerinin belirlenmiş olmasıdır. Aynı zamanda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği konusunun çerçevesi belirlenmiştir. Yine aynı yılda çıkarılan Üniversiteler Kanunu ve Yükseköğretim Kanunu uygulamaya konulmuştur. Yükseköğretim Kanunu'yla eğitim ve öğretim faaliyetlerinde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması bir ilke olarak kabul edilmiştir.

Eğitimde fırsat eşitliği konusu 1960 yılından itibaren hazırlanan bütün anayasalarda, kalkınma planlarında ve Millî Eğitim Şûralarında yer almıştır. Günümüzde de eğitimin temel gündem maddesi olarak önemini korumaktadır. En son 2021 yılında yapılan 20. Millî Eğitim Şûrasının ana gündem maddesi ve sloganı eğitimde fırsat eşitliği konusu olmuştur. Şûrada özellikle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için önemli kararlar alınmıştır. Alınan kararların birçoğunun kısa sürede uygulamaya konulması eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak hususunda önem arz etmektedir.

#### **4.1.Eğitimde Fırsat Eşitliği Politikalarının Uygulanması**

Cumhuriyetten günümüze kadar eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlayan politikalar bu bölümde siyasi dönemler halinde incelenmiştir. Politikalarla birlikte Millî Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planları da ele alınmıştır. Çünkü Millî Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planları Millî Eğitim politikalarının belirlenmesinde kaynaklık teşkil etmektedir. Millî Eğitim Şûra kararları bağlayıcı olmayıp tavsiye niteliğinde olsa da şûralar, Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar millî eğitim politikalarının formüle edilip şekillenmesinde her zaman önemli olmuştur.

1961 Anayasası'nda kalkınmanın bir bütün olarak belli bir plan dâhilinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan kalkınma planlarında eğitim bu sürecin önemli bir parçası olarak ele alınmıştır. Kalkınma planları, millî eğitim politikalarının belirlenmesinde belirleyici olmuştur. Kalkınma planları özellikle hükûmet programlarında eğitim politikalarının şekillenmesinde siyasi partilere kaynaklık etmiştir. Bu çalışmada kalkınma planları ve Millî Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine doğrudan veya dolaylı olarak katkı sunan kararlar dikkate alınmıştır. Bu çerçevede dışında kalan bazı şûralar değerlendirilmeye alınmamıştır

#### 4.1.1. Atatürk Dönemi Eğitim Politikaları (1921-1938)

Birinci Dünya Savaşı ve akabinde başlayan Kurtuluş Savaşı'yla Türkiye'de uzun yıllar savaş ortamı hâkim olmuştur. Yaşanan savaşlarla birlikte yönetim anlamında da bir geçiş süreci yaşanmıştır. Doğal olarak böyle bir ortamda eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi imkânsızdı. Bazı bölgelerde eğitim binaları işgal kuvvetleri tarafından tahrip edilirken kimi bölgelerde ise var olan eğitim binaları acil ihtiyaçlardan dolayı farklı kurumlara tahsis edilmiştir. Bu sebeple okul binaları ve öğretmen sayısı yetersizdi, var olan okullar da ders araç gereçlerinden yoksun kalmıştır (Doğan, 2005). Öğretmen maaşları düzenli verilmemiş, okul terk oranları oldukça yükselmiştir (Cicioğlu, 1985:31-40). Köy okulları, devletin verdiği malzemelerle köylüler tarafından imece usulü ile inşa edilmiştir.

Kurtuluş Savaşı sonrasında düzenlenen ilmiye toplantıları dönemin eğitim politikalarını belirlemede öncülük etmiştir. Millî Eğitim Şûralarının altyapısını ve zeminini Telif ve Tercüme Heyetinin 1921-1926 yıllarında yaptığı çalışmalar oluşturmaktadır. Heyet, I. Maarif Kongresini toplamakla işe başlamıştır. Kurtuluş Savaşı'nın devam ettiği bir dönemde Ankara'da toplanmıştır. Kurtuluş Savaşı dolayısıyla kongreden bir netice alınamamış olsa da Türk eğitim tarihi açısından kongre önemli bir yere sahiptir. Kurtuluş Savaşı sonrasında Telif ve Tercüme Heyeti, Heyet-i İlmiye adı altında üç toplantı organize etmiştir. I. Maarif Kongresi ve Heyet-i İlmiye toplantıları yeni kurulan devletin eğitim sorunlarını tespit etmek ve eğitim politikalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıların yapılma amaçlarından biri de eğitimci ve bilim insanlarının fikir ve tecrübelerinden yararlanmaktır. Toplantı kararları, eğitim politikalarını belirlemede öncülük etmiştir. En son 1926 yılında yapılan Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısıyla birlikte heyet, çalışmalarını ve yetkilerini yeni kurulan Millî Talim ve Terbiye Dairesine devretmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021).

Heyet-i İlmiye toplantılarından alınan ilhamla Millî Eğitim Şûraları yapılmaya başlanmıştır. 1933 yılında çıkarılan 2287 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun'la Millî Eğitim Şûralarının yasal dayanağı oluşturulmuştur. Şûralar, farklı görüşlere sahip eğitim paydaşlarının ve uzmanların bir araya gelerek eğitim sisteminin aksaklıklarının dünyada meydana gelen gelişmelere bağlı olarak tartışıldığı ve eğitim

sisteminin dönüşümünün karara bağlandığı toplantılardır. Millî Eğitim Şûraları sonucunda alınan kararların bağlayıcılığı yoktur. Kararlar tavsiye niteliğindedir. Danışma organı konumunda olan şûraların üç yılda bir toplanması öngörülmüştür. Alınan kararlar hükûmetler tarafından politika olarak uygulanan kararlar olduğu gibi hiç uygulamaya konulmayan kararlar da mevcuttur. Her şeye rağmen şûralarda farklı görüşlere sahip kesimlerin bir araya gelip tartışmaları ve karar almaları önem arz etmektedir. 1933 yılında çıkarılan Kanun'a rağmen ilk şûra 1939 yılında toplanmıştır.

#### **4.1.1.1. Birinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (15 Temmuz-15 Ağustos 1923)**

Birinci Heyet-i İlmiye, yeni kurulacak Cumhuriyet'in eğitim politikalarını rasyonel ve bilimsel esaslar çerçevesinde belirlemek amacıyla toplumun önde gelen eğitimci ve bilim insanlarının geniş katılımıyla toplanmıştır. Maarif vekili İsmail Safa Bey'in başkanlık ettiği toplantı için yirmi beş gündem maddesi belirlenmiştir. Bu maddelerin görüşülmesi için altı komisyon oluşturulmuştur. Komisyonlar bir aylık çalışmalar neticesinde aldıkları kararları raporlaştırarak sunmuştur. Raporların tasnifi sonucunda çeşitli kararlar alınmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunabilecek kararlar şunlardır (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.202):

- İlköğretim 7-14 yaşlar arasında zorunlu olup ilköğretimin altı yıl olmasına ve zorunlu eğitim yaşında olan çocukların yabancı okullara gitmesine izin verilmemesi
- Okulu olmayan küçük yerleşim yerlerinde bulunan çocukların eğitimi için yatılı ve pansiyonlu okulların açılması ve buna ek olarak gezici öğretmenlerin görevlendirilmesi
- İlköğretimden sonra öğrenime devam edemeyen öğrencileri hayata hazırlamak için zorunlu iki yıllık ihzari (hazırlık) mekteplerinin kurulması
- Kadınların bilimsel toplantılara katılması ve müfettişlik kadrolarında istihdam edilmesi
- İlkokul öğretmenlerinin özlük ve mali haklarını iyileştirecek bir yasanın hazırlanması

Alınan kararların çoğunun hükûmet programlarında ve uygulanan politikalarda dikkate alındığı söylenilebilir.

#### 4.1.1.2. İkinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (1924)

İkinci Heyet-i İlmiye, eğitim ve kültürle ilgili bakanlık temsilcileri, eğitimciler ve öğretim görevlilerinin katılımıyla 1924 yılında toplanmıştır. Toplantının yapılma amaçlarından biri de Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla yapılan değişikliklere uygun uyum programlarının hazırlanmasıdır. Bu toplantıda eğitim sisteminden ziyade ders programları, ders kitapları ve okulların dereceleriyle alakalı konular tartışılmıştır (Ergün, 1982, s. 61).

Bu toplantıda aşağıda alınan kararlar (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021);

- Altı yıl olan mecburi ilköğretimin beş yıla indirilmesine,
- Ortaokul ve liselerin ayrılarak üçer yıl olmasına,
- Öğretmen okullarının dört yıl olan eğitim sürelerinin beş yıla çıkarılmasına,
- Kız liselerinin tam sınıflı hâle getirilmesi kararlaştırılmıştır. Toplantı sonrasında kurulan eğitim komisyonlarının değerlendirmeleri neticesinde yukarıda alınan kararlar uygulamaya konulmuştur.

#### 4.1.1.3. Üçüncü Heyet-i İlmiye Toplantısı (27 Aralık 1925)

Üçüncü Heyet-i İlmiye, gelişmekte olan eğitim örgütünün sorunlarını görüşmek amacıyla eğitim paydaşlarının katılımıyla 27 Aralık 1925 tarihinde Ankara'da toplanmıştır. On dokuz kişilik bir heyetle on iki oturum gerçekleştirilmiştir. Fırsat eşitliği veya eşitlik gibi kavramlar kullanılmamış olsa da toplantıda fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik oldukça önemli kararlar alınmıştır. Bu oturumlar sonucunda (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021);

- Merkezî ve yerel bütçede eğitime ayrılan payın verimli bir şekilde kullanılmasına,
- Okullara başvuran bütün öğrencilerin kaydının yapılabilmesi için okul kapasitelerinin artırılmasına,
- Liselerin yeniden yapılandırılarak ve belli merkezlerden başlanarak yaygınlaştırılmasına,
- Gündüzlü ortaokullarda karma eğitime geçilmesine,
- Öğretmenler için pedagojik formasyon esaslarının tespit edilmesine karar verilmiştir.

Maarif istatistik verilerine göre 1927 yılında yapılan nüfus sayımında Türkiye'nin nüfusunun 13.600.000 civarı olduğu görülmektedir. Nüfusun %75'ten fazlası yani yaklaşık on milyonu köylerde yaşamaktaydı. Bu ciddi nüfusa rağmen köylerde okuryazar oranı %5,92'dir. Şehirlerde ise okuryazar oranı %32,04'tür. Okuryazar oranlarına paralel olarak öğrenci ve öğretmen sayısının az olduğu görülmektedir. 1927-1928 eğitim-öğretim yılında ilkokul öğrenci sayısı 461.985, öğretmen sayısı 15.194, ilkokul sayısı ise 6042'dir (Aydoğan, 1997, s. 43). Bu durumun iyileştirilmesi için eğitim faaliyetleri sadece çocuklar için değil, yetişkinleri de kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Cumhuriyet ile birlikte başlatılan inkılapların halk tarafından benimsenmesi ve kabul görmesinde de eğitim bir araç olarak kullanılmıştır. Bu sebeple hazırlanan programlar politik, kültürel amaçla ve sosyalleşme amacıyla kullanılmıştır. Hazırlanan eğitim politikaları da bu doğrultuda şekillendirilip uygulamaya konulmuştur. 19 Aralık 1923 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı genelgede okulların Cumhuriyet'in prensiplerine sadakati karşılamakla yükümlü olduğunun belirtilmesi ve benzer minvalde Maarif Vekili Mustafa Necati'nin 22 Nisan 1928 tarihinde TBMM'de yapmış olduğu konuşma,

*“...Türkiye Cumhuriyeti hükûmeti her köyde bir muallim bulunduruncaya kadar bu hedefi uzak tanıyacak ve mutlaka bu hedefe vasil olmak için çalışacaktır. Bir gün Büyük Millet Meclisi karşısında herhangi bir maarif vekili mecburi tahsil çağında bulunan çocuklarımızın hepsini okutmakta olduğunu ve her köyde mektep ve muallim bulunduğunu söylemek bahtiyarlığına kavuşursa o zaman cumhuriyet, ilk tahsilde çizmiş olduğu hedefe varmış olacaktır.”*

bu durumu destekler niteliktedir (Doğan, 2005, s. 73).

Bu koşullardan dolayı Atatürk'ün eğitim politikaları anlamında öncelemiş olduğu konu ilköğretim kademesi olmuştur. İlköğretimin yaygınlaştırılarak bütün halka okuma yazma öğretilmesi ve temel bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple tüm ülkeyi kapsayacak şekilde okuma yazma seferberliği başlatılmıştır.

Cumhuriyet'le birlikte eğitim sisteminde köklü bir değişikliğe yol açan yasa, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. 3 Mart 1924 tarihinde Meclis'te kabul edilen Kanun'la eğitim ve kültür faaliyetlerini sürdüren tüm kurumlar Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bu Kanun'la eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen çok önemli bir karar alınmıştır. Bu karar; ilkokulun mecburi ve devlet okullarında parasız olduğu hükmüdür. Akabinde yapılan bir düzenleme ile ilköğretim süresi altı yıldan beş yıla

indirilmiştir (Kaplan, 2011, s. 157-158). Aynı yıl içinde ilkokullarda karma eğitim uygulamasına geçilmiştir. 1924 yılında yapılan ikinci Heyet-i İlmiye toplantısı sonrasında liseler iki devreye ayrılmıştır. Birinci devre ortaokul olup öğrenim süresi üç yıl, ikinci devre ise lise olup öğrenim süresi üç yıl olmak üzere toplam ortaöğretim süresi yedi yıldan altı yıla indirilmiştir.

1924 yılında kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile öğretmenlik mesleğinin görev tanımı yapılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin atama şartları, eğitim süreleri, alacakları maaş, cezai uygulamalar gibi özlük hakları bu Kanun'la düzenlenmiştir (Kalkan, 2019, s. 70-71).

1926 yılında çıkarılan 822 sayılı Kanun ile 1926-1927 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokul ve liselerde ücret alınmama kararı alınmıştır. Aynı yıl alınan başka bir kararla başarılı ve maddi durumu yetersiz olan öğrencilere liseyi ve ortaokulu parasız yatılı okuma fırsatı verilmiştir (Özer, 2007, s. 84-85). Bu kapsamda okuyan başarılı öğrencilere yurt dışında eğitim görme ayrıcalığı da tanınmıştır. Ancak bu dönemde lise okumanın yapılacak sınavı geçme şartına bağlı olması eğitimde fırsat eşitliği ile bağdaşmamaktadır.

Maarif Teşkilatı adlı kanunla Maarif Teşkilatının işleyişi ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen kanunlar eğitim ve öğretimin işleyişini takip etmek ve denetlemek amacıyla Talim Terbiye Dairesi kurulmuştur. Aynı kanunla okul türleri belirlenmiş ve eğitim sisteminin bölgelere ayrılarak yönetilmesi öngörülmüştür (Kalkan, 2019, s. 72).

1935 yılında okullara olan talebin hızlı bir şekilde artmasıyla var olan okullar talebi karşılayamamış, bu sebeple öğrencilerin bir üst kuruma devam etmesi bazı şartlara bağlanmıştır. Sınıf geçme, mezuniyet ve sınav işlemleri gibi ağır şartlar getirilerek bir üst kurumda oluşabilecek yığılmaların önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Bir taraftan eğitim-öğretim faaliyetleri yaygınlaştırılmaya çalışılırken öbür taraftan bu durumu sınırlayacak uygulamalar hayata geçirilmiştir (Doğan, 2005). Eğitim sisteminde geleceğe yönelik bir vizyonun olmaması bu çelişkileri doğurmaktadır. Aynı zamanda bireyin eğitim hakkının bu şekilde sınırlandırılmaya çalışılması eğitimde fırsat eşitliğiyle bağdaşmamaktadır.

Atatürk döneminde kısmen de olsa yükseköğretim reformu gerçekleştirilmiştir. 1932 yılında İsviçreli eğitim uzmanı Albert Malche'nin Darülfünun için hazırladığı raporda mevcut sistemin bilimsel çalışmalardan yoksun olduğu, eğitim programlarının çağ dışı olduğu ve yeterli bilimsel kaynağın olmadığı belirtilmiştir. Bu rapor neticesinde yükseköğretim reformu gerçekleştirilmiştir. 1933 yılında bu reform kapsamında Darülfünun kapatılmış, yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur.

#### **4.1.1.4. Millet Mektepleri**

Okulların ve öğretmenlerin yetersiz olması ve başlatılan okuma yazma seferberliğiyle daha hızlı mesafe almak amacıyla 15 Aralık 1928 tarihinde Millet Mektepleri Teşkilatına Dair Talimat yürürlüğe konulmuştur.

Millet mektepleri, 16-45 yaş arasında bütün vatandaşlara zorunlu tutulmuştur. Mektepler iki bölümden oluşturulmuştur. A dersaneleri denilen bölümde okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma öğretilmiş, B dersaneleri bölümünde ise okuma yazma bilenlere hayata yönelik temel bilgiler verilmiştir. A ve B dersanelerinde verilen kurslar 4 ay sürmüştür. Millet mektepleri bünyesinde A ve B dersanelerinin yanı sıra halk okuma odaları, köy yatı dersaneleri de bu kapsamda faaliyetlerini sürdürmüştür (Doğan, 2005). Millet mektepleri bünyesinde açılan kurslar zorunlu tutulmuştur. Bazı dönemlerde kursa katılmayanlara ceza verilmiştir. Devlet memuru ve benzeri görevlerde bulunmak için bu kurslardan belge alma zorunluluğu getirilmiştir.

1928-1934 yıllarında 56.883 millet mektebi açılmış, bu mekteplerde 48.793 öğretmen görev almıştır. Yaklaşık iki buçuk milyona yakın öğrenci kayıt yapmıştır. Millet mektepleri faaliyetlerine rağmen 1935 yılında elde edilen verilere göre 16 yaş üzeri nüfusta okuma yazma bilenlerin oranı %19,2'de kalmıştır. Geriye kalan yüzde sekseni okuma yazma bilmemektedir. Bu da millet mekteplerinin amacına ulaşamadığını göstermektedir (TÜİK, 1934, s. 48).

#### **4.1.1.5. Halkevleri**

1931 yılında yapılan Cumhuriyet Halk Fırkası Kongresinde millet mektepleri talepleri karşılamadığı için halkevlerinin açılması gerektiğine karar verilmiştir. Halkevleri 19 Şubat 1932 tarihinde Cumhuriyet Halk Fırkası tarafından açılmıştır. Halkevlerinin temel amacı yapılan inkılapları millete anlatmak ve kabul ettirmektir.



İkinci bir amacı ise Cumhuriyet Halk Fırkasının politikalarını, prensiplerini millete anlatmaktır (Çeçen, 1990, s. 137).

1932 yılında çıkarılan Halkevleri Talimatnamesi'nde halkevlerinin kuruluş esasları belirlenmiştir. Halkevlerine devlet memurları dâhil olmak üzere herkes üye olabilmıştır ancak halkevlerinin yönetiminde bulunmak için Cumhuriyet Halk Fırkası'na üye olma şartı aranmıştır.

#### **4.1.1.6. Köy Öğretmenleri Kanunu (11 Haziran 1937)**

Cumhuriyet'in kurulmasının üzerinden on dört yıl geçmesine rağmen hâlâ binlerce köy öğretmensizdi. Sorunun çözümüne yönelik yapılan çalışmalar yetersiz kalınca hazırlanan Köy Öğretmenleri Kanunu 24 Haziran 1937 tarihinde uygulamaya konulmuştur. Nüfusun %76'sı köylerde yaşaması sebebiyle bütün köylerde eğitimi yaygınlaştırmak, milleti bilinçlendirmek ve köyleri bilimsel tarımla kalkındırmak amacıyla Köy Öğretmenleri Kanunu'na ihtiyaç duyulmuştur. Bu kurslara askerliğini yapmış, okuryazar olup köyde yaşayan kişiler seçilmiştir (Kalkan, 2019, s. 76).

#### **4.1.2. İsmet İnönü Dönemi Eğitim Politikaları (1938-1950)**

Atatürk'ün vefatıyla İsmet İnönü cumhurbaşkanı seçilmiştir. İnönü, aynı zamanda Cumhuriyet Halk Partisi'nin de başına geçmiştir. Devlet yönetiminde aynı anlayış hâkim olduğu için politikalar önceki dönemin devamı niteliğinde olmuştur. Atatürk döneminde hayata geçirilen birçok uygulama İsmet İnönü döneminde de devam etmiştir. Eğitimde millîlik, birlik ve hümanizm temel ilkeler olarak kabul edilmiştir (Karatepe, 1993, s. 87).

Daha önceki dönemde olduğu gibi ilköğretimin yaygınlaştırılması öncelikli gündem olmuştur. İnönü'nün ilköğretime verdiği önem onun şu sözlerinden anlaşılmaktadır: *“İlköğretimi, büyük kütleyi maddi ve manevi alanda kalkındırıp yükseltecek ana tedbir sayıyorum. Yirminci asrın ileri ve kudretli bir milleti olabilmek için, ilköğretim çözeceğimiz ilk meseledir.”* (Öztürk, 1999, s. 156). İlköğretimin gündemde kalma sebebi Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in 1937-1938 yılı eğitim verilerine yönelik yapmış olduğu konuşmadan da anlaşılabilir:

*“Talebe izdihamını, sınıfların imtihan dışında en ziyade ailelerin iktisadi ve mali durumlarının tesiri ile fazla fire vermesi rasyonel tedbirlerle karşılanmadığı takdirde devam edip gidecektir. İlk mekteplerden gittikçe fazla mezun gelmesi ne bina ne muallim ne ders levazımı bakımından alınacak ve alınması mümkün olabilecek tedbirlere mütenasip*

*olmayacaktır. Talebe artış miktarına göre bina temini mümkün farz edilse bile önümüzdeki beş sene için en aşağı iki bin muallime ihtiyaç vardır. Orta tedrisat öğretmen kadrosu senelerden beri alınan tedbirlerle bu gün ancak 2.585 olduğuna göre, buna yakın bir ilavenin beş sene zarfında kabil olamayacağı meydandadır” (Yücel, 1994, s. 111-112).*

Bu olumsuz eğitim verilerinden dolayı İnönü, “İlköğretim Davamız” başlıklı yazısında ilköğretimde yaşanan aksaklıkların sebeplerini açıklayarak öz eleştiri yapmıştır. Devletin bütün kurumları ve çalışanlarıyla ilköğretimi yaygınlaştırmak için emek vermesi gerektiğini vurgulamıştır (İnönü, 1994, s. 1-3). İsmet İnönü döneminde ilköğretimde yaşanan problemleri çözmek amacıyla hayata geçirilen en önemli uygulama köy enstitüleri olmuştur. Köy enstitüleri, Türk eğitim sisteminde yöntem ve uygulamalarıyla devrim niteliğindedir. Köy enstitüleri yetmiş yıl önce kapatılmış olsa da uygulamalarıyla günümüzde tartışılmaya devam edilmektedir.

#### **4.1.2.1. Köy Enstitüleri Kanunu**

Cumhuriyet 1923 yılında kurulmasına rağmen nüfusun %76’sı köylerde yaşaması, köylerin coğrafi ve demografik yapısı ve maddi imkânsızlıklar eğitimin yaygınlaştırılmasını zorlaştırmıştır. Cumhuriyet’in kuruluşundan 15 yıl geçmesine rağmen hâlâ 40 bin köyün 35 bininde okul yoktu. Köy koşullarına uyum sağlayan öğretmen bulmak da büyük bir sorundu. Yaşanan bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla 1937 yılında Köy Eğitim Kanunu hayata geçirilmiştir. Uygulamada başarılı sonuçlar elde edilmesi Köy Enstitüleri Kanunu’na ilham kaynağı olmuştur. Köy enstitülerinin kuruluş amaçlarından biri köylerin eğitim yoluyla sosyal, kültürel ve ekonomik olarak gelişmelerini sağlamaktır (Akyüz, 2006, s. 434).

1940 yılının nisan ayında kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’yla sistemin amaçları, esasları ve uygulama biçimi düzenlenmiştir. Köy enstitüleri; köy öğretmeni ve köyde çalışabilecek meslek erbabını yetiştirmek amacıyla uygun tarım arazisi olan bölgelerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açılmıştır. Köy enstitülerine ilkokulu bitirmiş, sağlıklı köy çocukları kayıt yaptırabilirdi. Kayıt yapan çocuklar beş yıl boyunca aldıkları eğitimden sonra öğretmen oluyorlardı ve Bakanlığın atadığı köylerde yirmi yıl görev yapmak zorundaydılar. Bu uygulamayla on yıl içinde öğretmensiz köy kalmayacak şekilde hedef konulmuştur (Öztürk, 2019, s. 214).

Köy enstitülerinin kuruluş yerlerinin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler baz alınmıştır (Çetin, 1995, s. 136-137):

- Devlete ait olan tarım arazilerinde kurulacaktır.
- Çevre illerden en az üç ilin faydalanacağı şekilde yer tespiti yapılacaktır.
- Okul kurulacak yerin ulaşım, hava koşulları, su ve sağlık durumları açısından elverişli olmasına dikkat edilecektir.

Köy eğitmen kursları ve köy enstitüleri uygulamasıyla köylere öğretmen yetiştirme sorununa kısmen çözüm getirilmiştir. Bu uygulamalar neticesinde öğrenci ve öğretmen sayısında ciddi artış yaşanmıştır. Uygulamaların hayatta olduğu 1939-1950 yılları arasında öğretmen sayısı on yedi binden otuz dört bine, ilkokul sayısı altı binden on beş bine yükselmiştir (Özer, 2015, s. 307-308).

1938-1939 yıllarında ortaokul ve lise sayılarında artış olmasına rağmen öğrenci sayısında artış yaşanmamıştır. Bu dönemde okul sayılarında artış olmuş fakat İkinci Dünya Savaşı'nın yol açtığı ekonomik nedenler ve erkeklerin askere alınması köylerde öğrencilerin okula gitmesini zorlaştırdığı için öğrenci sayısında düşüş yaşanmıştır (Aysal, 2005, s. 275).

#### **4.1.2.2. Birinci Millî Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939)**

Millî Eğitim Şûra Kanunu'nun çıkarılmasından alt yıl sonra 1939 yılında Birinci Millî Eğitim Şûrası Ankara'da toplanmıştır. Şûra, belirlenen üç gündem maddesi ile toplanmıştır. Şûra, sekiz komisyona ayrılarak çalışmalarını yürütmüştür. Şûrada şu kararlar alınmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021):

- Mevcut üç sınıflı olan köy okullarının beş sınıfa çıkarılması
- Ders kitaplarının standart tek tip olup devlet kitabı olarak basılması
- Üniversitelerin Millî Eğitim Bakanlığına bağlanması
- Ortaokul ve liselerde öğleden önce temel derslerin işlenip öğleden sonra serbest ve ortak etkinliklerin düzenlenmesi
- Ortaöğretim okullarının açılması için ihtiyaç planının hazırlanması

#### **4.1.2.3. Dördüncü Millî Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949)**

Dördüncü Şûra, 22-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında Ankara'da yapılmıştır. Şûra, çok partili yönetim anlayışının hayata geçirildiği bir dönemde

yapılmıştır. Bu durum demokrasi kavramının gündemde kalmasını sağlamıştır. Demokrasi kavramını gündemde tutan ikinci bir husus da hükûmetin, II. Dünya Savaşı sonrası kurulan yeni düzende Türkiye'nin Avrupa ve ABD'nin desteğini almak ve uluslararası kuruluşlara katılmak amacıyla demokrasi kavramını uzun bir süre gündemde tutmaya devam etmesidir. Dördüncü Millî Eğitim Şûrası da eğitimde demokrasinin esaslarını görüşmek amacıyla toplanmıştır. Bu sebeple şûra, eğitimde fırsat eşitliği açısından önem taşımaktadır. Şûranın diğer bir gündem maddesi ise ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının işleyişi olmuştur. Şûranın eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunabilecek kararları şunlardır (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021):

- Demokratik eğitim ortamının esasları geniş bir şekilde ele alınmış olup demokratik eğitimin hem okul içinde hem okul dışında uygulanması
- İlkokullarda sınıfta kalma uygulamasının hayata geçirilmesi
- Tek öğretmenli ve beş sınıflı köy okullarının işleyişinin verimli hâle getirilmesi
- Kalabalık sınıflar ve ikili öğretim sorunlarının çözüme kavuşturulması
- Liselerin öğrenim süresinin 4 yıla çıkarılması
- Ortaokul programlarının çocukların ilgi ve amaçlarına göre güncellenip düzenlenmesi
- Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren öğretmen okulları ve enstitülerin teşkilat yapılarının güncellenmesi

#### **4.1.3. Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları (1950-1960)**

1950 yılında yapılan genel seçimde Demokrat Parti %53,35 oy alarak 27 yıl kesintisiz iktidarda olan CHP yönetimine son vermiştir. CHP'nin uzun süren yönetiminin sonlanmasıyla köklü değişiklikler yaşanmıştır. Yaşanan bu değişimden eğitim politikaları da etkilenmiştir. Köy enstitüleri, millet mektepleri ve halkevleri kapatılmıştır. 1951 tarihli ve 5830 sayılı Yasa'yla halkevleri kapatılıp halkevlerinin yerine köylerde halk okuma odaları, şehirlerde ise halk eğitim merkezleri açılmıştır (Kılıç, 1968, s. 7-8). 1950-1952 yıllarında köy enstitülerinin öğrenim süresi altı yıla çıkarılarak öğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. 1954 yılında köy enstitüleri ile ilköğretmen okulları birleştirilerek siyasette uzun yıllar tartışma konusu olan köy enstitüleri kapatılmıştır. Daha önceki dönemlerde olduğu gibi Demokrat Parti döneminde de eğitimde öncelikli olan konu ilköğretimin yaygınlaştırılması

olmuştur. Çünkü uygulamaya konulan onca politikaya rağmen hâlâ 18.386 köyde ilköğretim okulu bulunmamaktaydı (TBMM Tutanakları Dergisi, c.18, s. 440).

DP iktidarında cumhurbaşkanı seçilen Celâl Bayar, Meclis'te yaptığı konuşmada ilköğretimin önemine değinerek şu açıklamada bulunmuştur:

*“İlköğretim, maarif sistemimizin temelini teşkil eder. Bu itibarla üzerinde ehemmiyetle durulması lazım gelir. Herkesçe bilindiği gibi, aile ocağından sonra hayat ile temas, ilkokullarda başlar. Genç yavrularımızın, her şeyi benimseyen taze zekâlarıyla en iyiyi ve en doğruyu, millî ve insani bütün manevi kıymetlere istinat eden bir terbiye sistemi içinde burada bulmaları iktiza eder...”* (TBMM Tutanak dergisi, Cilt 2, s. 4).

Demokrat Parti, ilköğretimi bütün köylere ulaştırıp niteliği artırmak için Beşinci Millî Eğitim Şûrasını toplamıştır. Şûranın ana gündem maddesi ilköğretim olmuştur. İlköğretim sisteminin işleyişini düzenlemek ve ülke genelinde uygulama birliğini sağlamak amacıyla İlköğretim Kanunu hazırlanmıştır. Şûrada hazırlanıp kabul edilen İlköğretim Kanunu, Demokrat Parti mecliste çoğunluğa sahip olmasına rağmen Meclis'ten geçememiştir. Hazırlanan İlköğretim ve Eğitim Kanunu 27 Mayıs Askerî Darbesi'nden sonra 6 Ocak 1961 tarihinde TBMM'de kabul edilmiştir.

#### **4.1.3.1. Beşinci Millî Eğitim Şûrası (4-14 Şubat 1953)**

Demokrat Parti döneminde yapılan şûranın açılış konuşmasını dönemin Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri yapmıştır. İleri, konuşmasında ilköğretimin önemine değinerek ilköğretimin en ücra yerleşim yerine kadar yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Okulu olmayan, birbirine yakın küçük yerleşim yerlerinde pansiyonlu ve yatılı okulların açılması aynı zamanda gezici öğretmenlik uygulamasının devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği açısından değindiği ikinci bir konu ise öğretmen niteliğinin artırılmasıdır. Beşinci Şûra, Demokrat Parti döneminde yapılan ilk şûra olması ve yeni yönetim anlayışının eğitime bakışını gözlemlemek açısından önemlidir. Şûrada alınan kararlar şunlardır (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021):

- İlkokul programlarının içeriği ile amaç ve ilkeleri arasında uyum sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

- İlköğretim kanun tasarısı üzerinde görüşmeler yapılmıştır. Ancak hazırlanan ilköğretim kanun tasarısı uzun yıllar uygulamaya konulmamıştır. Demokrat Parti, Meclis'te çoğunluğa sahip olmasına rağmen kanun tasarısını Meclis'ten geçirememiştir. 1961 Askerî Darbesi'nden sonra hazırlanan İlköğretim

Kanunu uygulamaya konulmuştur.

- Şûra kapsamında oluşturulan okul öncesi eğitim komisyonunun hazırladığı rapor genel kurulda kabul edilmiştir. Anaokullarının uygulamaları, yönetmeliği, fiziki ölçüleri ve beslenme gibi bütün ayrıntılar raporda yer almıştır. Anaokullarının yaygınlaştırılması ve özel anaokullarının teşvik edilmesi fikri kabul görmüştür.

- Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar için kurulan komisyon mevcut 5387 sayılı Kanun'un yetersiz olduğuna karar vermiş, Kanun'un düzenlenmesi için rapor hazırlanmıştır. Devamlı korunmaya ve özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik derecelendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda çocuklar; bedenen özürlü ve hasta olan çocuklar, devamlı korunmaya muhtaç çocuklar, üstün zekâlı çocuklar, zihinsel yetersizliği olan çocuklar, suça yönelmiş veya suçlu olan çocuklar şeklinde kategorize edilmiştir.

- İlkokul programının yeniden gözden geçirilmesi için kurulan komisyonun hazırladığı raporda öncelikle birleştirilmiş sınıflarda ilkokul programının verimli uygulanması için 24 maddeden oluşan bir öneri listesi sunulmuştur. Köy okullarında öğretmen ve sınıf sayısına göre öğretimin nasıl yapılması gerektiğine yönelik çizelgeler hazırlanmıştır.

#### **4.1.3.2. Altıncı Millî Eğitim Şûrası (18-23 Mart 1957)**

Sanayileşmenin yaygınlaşması ve ticari faaliyetlerin artması kalifiye eleman ihtiyacını doğurmuştur. Bu sebeple mesleki ve teknik eğitimi yaygınlaştırıp planlamak amacıyla Altıncı Şûra 1957 yılında Ankara'da toplanmıştır. Bu şûrayı eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli kılan yön, iki gündem maddesinin halk eğitimi ile ilgili olmasıdır.

Oluşturulan Halk Eğitim Komisyonu, okuma yazma dönemi geçip mesleki eğitimden faydalanamayan bireyler için yapılabilecek eğitim faaliyetlerine yönelik rapor hazırlamıştır. Hazırlanan raporda eğitim-öğretim kurumlarının öncülüğünde halk eğitim aracılığıyla kalkınma seferberliğinin başlatılması önerilmiştir. Bunun için (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021);

- Halk kütüphanelerinin çoğaltılmasına,
- Millî Eğitimin halk eğitimi için ordu ve diğer bakanlıklarla koordineli çalışmasına,
- Sanat enstitülerinin bazı bölümlerine kız öğrenci alınmasına,

- İlkokul mezunları için çıraklık okullarının açılmasına karar verilmiştir.

- Köy ve şehir okullarının kardeş okul olması ve kendi aralarında yardımlaşmaları, köy sanatı ve endüstrisini geliştirerek köylerin kalkınmasının sağlanması ve yetişkinlerin eğitimi için gece üniversiteleri ve liselerin kurulması önerilmiştir. Bu kapsamda halk eğitimi için kanun tasarısı hazırlanmış olup halk eğitiminin amaçları belirlenmiştir. Halk eğitimiyle cahilliğin ortadan kaldırılması, okuma yazma oranlarının artırılması ve toplumun kalkındırılması amaçlanmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sebebiyle İsmet İnönü döneminde öğrenci sayısında ciddi düşüş yaşanmıştır. Demokrat Parti iktidarında okul sayısında artış olmasına rağmen hızlı nüfus artışı ve okula olan talep nedeniyle okullar yetersiz kalmıştır. Bu sebeple üçlü hatta dörtlü eğitim yapmak zorunda kalınmıştır.

Demokrat Parti, ilköğretimi yaygınlaştırma politikaları kapsamında köy okullarını köylülere yaptırma uygulamasına son vermiştir. Hazırlanan 5828 sayılı Kanun'la köy okullarının il özel idaresi ve bakanlık bütçesi ile yapılması kararlaştırılmıştır. Köylerde yaşanan sıkıntılardan biri de öğrencilerin okula düzenli devam edememeleri veya okula ara vermeleridir. İlköğretim bitirme yaşının on altı olması bu durumu destekler nitelikte olduğu için Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nda değişiklik yapılmıştır. 1952 yılında yapılan değişiklikle ilkokulu bitirme zorunluluğu 14 yaşa indirilmiştir. Köy ve şehir farkının önüne geçmek amacıyla üç sınıflı köy okulları beş sınıflı hâle getirilmiştir (Sakaoğlu, 1992, s. 262). Eğitimde fırsat eşitsizliği Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ciddi boyuta ulaştığı için Demokrat Parti, bu bölgelerde ilköğretimi yaygınlaştırmak amacıyla Doğu Kalkınması Programları çerçevesinde doğu illerine ciddi yatırımlar yapmıştır. Birçok köye okul yapılmasına rağmen yörenin coğrafî, ekonomik ve sosyal yapısı nedeniyle devamsızlık problemlerine çözüm bulmakta zorlanmıştır. Sorunun çözümüyle alakalı bakanlığın hazırlanmış olduğu raporlarda yatılı ve gündüzlü bölge okullarının kurulma önerisi yapılmıştır (Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu, 1960:42-43).

Demokrat Parti hükümet programlarında ortaöğretime yönelik bir planlamanın yer almaması belirsizliklere yol açmıştır. Ortaokul ve liselerin en ücra bölgelerden şehirlere kadar eğitime olan talebi karşılayamaması sınıf mevcutlarının artmasına, liselerin ikili eğitim yapmasına sebep olmuştur. Mevcut kontenjan yetersizliğinden

dolayı liselerin öğrenim süresi 4 yıldan 3 yıla indirilmiştir. Akabinde tekrar liselerin eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması karmaşıklığa hatta ciddi sıkıntılara neden olmuştur. Bu durum üniversiteye girişte yığılmalara ve adaletsizliğe sebep olmuştur. Mevcut üniversite kontenjanlarının yetersizliği sebebiyle var olan problemler yaşanan bu belirsizliklerle birlikte ciddi boyuta ulaşmıştır.

Köylere öğretmen yetiştirmek ve yaşanan öğretmen açığını gidermek amacıyla ilk öğretmen okullarında düzenlemeye gidilmiştir. İlkokul mezunlarının altı, ortaokul mezunlarının ise üç yıl ilk öğretmen okullarında eğitim almaları durumunda onlara öğretmen olarak atanma imkânı verilmiştir. Bu okullara öğrenciler sınavla alınmış ancak kontenjanın %75'i köy ilkokullarından mezun olan öğrencilere ayrılmıştır. Bu dönemde özellikle üç yıllık ilk öğretmen okullarında ciddi artış yaşanmıştır. Kızlara özel ilk öğretmen kız okulları açılmıştır. Bu durum, okuyan kız öğrencilerin sayısında artış sağlamıştır. DP döneminde eğitim anlamında yaşanan ciddi problemlerden biri de ortaöğretimde yaşanan öğretmen ihtiyacıydı. Ortaöğretimde yaşanan öğretmen açığını kapatmak amacıyla fen edebiyat fakültesi mezunları öğretmen olarak atanmıştır. Atanan öğretmenlerin tecrübeden ve pedagojik formasyondan uzak olmaları ortaöğretimde kalitenin düşmesine sebep olmuştur. Yaşanan öğretmen açığına köklü çözüm üretmek için öğretmen yüksekokulları açılmıştır. Öğretmenlerin özlük haklarında ciddi iyileştirmeler yapılarak öğretmenlik mesleğinin cazibesi artırılmaya çalışılmıştır.

Demokrat Parti döneminde özel eğitim ve korunmaya muhtaç çocuklar için yapılan çalışmalar eğitimde fırsat eşitliği hususunda oldukça önemlidir. Bu çalışmalar kapsamında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde özel eğitim bölümü, sağır ve kör okulları ve korunmaya muhtaç çocuklar için on yedi yetiştirme yurdu açılmıştır (Başar, 1988, s. 536).

Anaokulunu yaygınlaştırmak amacıyla hazırlanan yönetmelikle özel anaokullarının açılması için ekonomik destek ve vergi bağışı gibi teşvikler sunulmuştur. 1933 yılında kapatılan ana sınıfları bu yönetmelikle tekrar açılmaya başlanmıştır. Çalışan veya gündüz okuma imkânı bulamayan bireylere eğitimlerine devam etmeleri için dört yıllık akşam ortaokulları açılmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 186).



#### 4.1.4. İki Darbe Arası Dönemde Eğitim Politikaları (1960-1983)

27 Mayıs 1960 Askerî Darbesi'yle Demokrat Parti yönetimine son verilmiştir. Askerî darbeden sonra kurulan Millî Birlik Komitesi, millî eğitimde var olan sorunları çözmek ve millî eğitim faaliyetlerini planlamak amacıyla 5 Eylül 1960 tarihinde eğitimciler, akademisyenler ve bakanlık temsilcilerinden oluşan eğitim komitesini toplamıştır. Komite öncelikli olarak Demokrat Parti döneminde hazırlanan Türkiye Millî Eğitim Komisyon Raporu'nu inceleyerek işe başlamıştır (Milliyet gazetesi, 13 Ağustos 1960, s. 1).

Eylül ayında çalışmalarını bitiren komite, üç bin sayfalık bir rapor hazırlamıştır. Raporda bütün eğitim kademeleri tek tek ele alınıp değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler neticesinde tespit edilen sorunların çözümü için öneriler sunulmuştur. Raporda öncelikle bütün vatandaşların eğitilmesi ve cehaletin yok edilmesi için eğitim seferberliğinin bir an önce başlatılması önerilmiştir. Raporda ilköğretimin yaygınlaştırılması için gündüzlü ve yatılı bölge okullarının açılması, ilköğretimin altı yıla çıkarılması, devamsızlıkların önlenmesi ve kız çocukların okula devamlılığının sağlanması gibi öneriler sunulmuştur (MEB, 1960, s. 19).

Bu hazırlıklar neticesinde Millî Birlik Komitesinin çağdaş gelişmelere uygun olarak millî eğitim sistemini yapılandırmak ve belirlediği hedeflere ulaşabilmek için öngördüğü çalışmalar şunlardır (Resmî Gazete, 16 Eylül 1960, s. 2143):

- Halk eğitim ve ilköğretim seferberliğine bir an önce başlanması
- Üniversite ve yüksekokul mezunlarının okuma yazma seferberliği için görevlendirilmesi
- Bütün eğitim kademelerinde ihtiyaç duyulan insan gücünün görevlendirilmesi
- Orduda ihtiyaç fazlası yedek subayların Millî Eğitim Bakanlığının emrine verilmesi
- İlkokul için ihtiyaç duyulan bütün kaynakların temin edilmesi
- Toplumun kanaat önderlerinden eğitim seferberliği için destek alınması
- Millî Eğitim Bakanlığı, belediyeler ve özel idareler ile eş güdümlü olarak özel korunmaya muhtaç çocukların okumaları için gerekli şartların sağlanması ve koşulların belirlenmesi
- İlkokulun zorunlu olması için devletin bütün imkânlarının kullanılması

İlköğretim teşkilatının yapı ve işleyişini düzenlemek amacıyla hazırlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu 12 Ocak 1961 tarihinde uygulamaya geçmiştir (Resmî Gazete, 12 Ocak 1961). İlgili Kanun'u tanıtmaya toplantısında Binbaşı Mehmet Özgüneş; 222 sayılı Kanun'la hedeflerini on yıl içinde sınıf mevcutlarının düşürülerek dörtlü ve ikili eğitim sistemlerine son verilmesi, ihtiyaç sahibi öğrencilerin okul masraflarının karşılanması ve üst öğrenime geçmelerinin sağlanması, özel öğrenme ihtiyacı olan çocuklar için gerekli koşulların hazırlanması, eğitimin bütün kademelerinde ihtiyaç duyulan kurum, bina ve eğitim araç gereçlerinin giderilmesi şeklinde açıklamıştır. Aynı zamanda on yıl içinde bütün köy ve şehirlerde ilköğretim çağına bulunan çocukların okuyabileceği eğitim altyapısının bitirilmesi hedeflemiştir (Tercüman gazetesi, 10 Ocak 1961, s. 5).

Bu döneme kadar ortaya konulan hedeflerde ve uygulanan politikalarda başarıya ulaşamamıştır. Okuma yazma ve ilköğretim sorunu gündemde kalmaya devam etmiştir. Çünkü hâlâ nüfusun %41'i okuma yazma bilmemektedir ve eğitim olanağına sahip olmayan 18 milyon insan vardır (Sakaoğlu, 2015, s. 46). Örgün eğitim faaliyetleri dışında kalan ciddi sayıda genç ve yetişkin nüfus vardı. Bu nüfusa okuma yazma çalışmalarının yanında toplumsal kalkınmaya katkı sunabilecek bir mesleğe sahip olmaları için yaygın eğitim seferberliği gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (Abanoz, 2021, s. 121). Yaygın eğitim çalışmalarını tek çatı altında toplamak ve organize etmek amacıyla Halk Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Böylece yurt genelinde planlanacak kurslar ve çalışmaları daha sistemli ve etkili bir şekilde yürütecek bir kuruluşa kavuşulmuştur (Kılıç, 1968, s. 8).

Türkiye'nin batısından doğuya doğru gidildikçe okulu bulunan köy sayısı düşmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yerleşim yerlerinin ekonomik ve sosyal sebeplerden dolayı küçük ve dağınık olması okullaşma oranını düşürmektedir. Doğu bölgelerinde insanların eğitim-öğretim olanağından yoksun olması doğuyu diğer bölgelerle sosyal ve kültürel alanda ayırtırmakta ve geri bırakmıştır (Eastmond, 1964, s. 30-32). Bu şartlarda bütün yerleşim yerlerine eğitim olanağı sunmak günün ekonomik şartlarında mümkün görünmemiştir. Mevcut öğretmen sayısı da buna imkân vermemiştir. Bu duruma çözüm olarak 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 9. maddesine dayanarak yatılı bölge okullarının yaygınlaştırılması öngörülmüştür (Tekışık, 1967, s. 11). Az nüfusu ve dağınık

yerleşim yerlerini okula kavuşturmak amacıyla dönemin koalisyon hükûmetleri zaman kaybetmeden işe koyulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulunun yatılı bölge okulları için belirlediği amaçlar çerçevesinde Doğu Anadolu Bölgesi'nden başlanarak yatılı bölge okulları açılmaya başlanmıştır. Bölge okullarının diğer bir amacı ise Türk dilini ve kültürünü yaymakla birlikte bulunduğu çevrenin sağlık, tarım ve halk eğitimi gibi konularda gelişmesini sağlamaktır. 1962-1965 yılları arasında yatılı bölge okullarının sayısı 31'e çıkarılmıştır (MEB, 1962, s. 251).

1962-1963 eğitim-öğretim yılında köy ve şehir okullarında farklı ders programlarının uygulanmasına son verilmiştir. Bu yıldan itibaren köy ve şehir okullarında aynı program uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamanın bir neticesi olarak 1969 yılında MEB tek tip ders kitaplarını hazırlamıştır. 1970 yılında hazırlanan kitabın bedelsiz olarak yurt genelinde dağıtılması, eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir uygulamadır (Büyükboyacı, 2015).

İhtiyaç duyulan öğretmen açığını gidermek amacıyla 15 Ekim 1960 tarihinde 1076 sayılı Yedek Subay Kanunu'nda yapılan değişiklikle yedek subayların öğretmen olarak askerî vazifelerini yapmaları sağlanmıştır. Kanun kapsamında önceliğin köy okullarına verilmesi eğitimde fırsat eşitliği açısından isabetli olmuştur. Bu vesileyle birçok köyün öğretmen ihtiyacı giderilmiştir (Abanoz, 2021: 107).

1966 yılında İlköğretim Yönetmeliği'nde fırsat eşitliği açısından önemli değişiklikler yapılmıştır. Yönetmelik'le çocukların bireysel, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan öğrenme seviyesi ve hızında oluşabilecek farklılıkları dikkate alan düzenlemeler yapılmıştır. Bu farklılıklar dikkate alınarak birinci ve ikinci sınıflarda sınıfta kalma uygulamasına son verilmiştir. Öğrenciler arasında oluşan öğrenme açığını kapatacak esnek programların uygulanması öngörülmüştür (MEB, 1966, s. 16). Ancak 1968 yılında bu maddede tekrar değişiklik yapılmıştır. Maddeye “*Alınan bütün tedbirler ve rehberlik çalışmalarına rağmen sınıfta bırakılması daha faydalı olacağı düşünülen öğrenciler bırakılabilir.*” şeklinde ekleme yapılmıştır. Okul terklerinin ve devamsızlık sürelerinin azaltılması amacıyla yönetmeliğin 25. maddesinde yapılan değişiklikle okul idarecilerine ve müfettişlere sorumluluk yüklenmiştir. Okul idarecileri ve müfettişlerden devamsızlık

sebeplerinin tespit edilip giderilmesi için gerekli çalışmaların yapılması istenmiştir (MEB, 1966, s. 12).

Süleyman Demirel (1965-1971) hükûmetleri döneminde genel itibarıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının, toplumsal ve iktisadi kalkınmada ihtiyaç duyulabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin eğitimle mümkün olabileceği anlayışı hâkim olmuştur (Büyükboyacı, 2015). Süleyman Demirel hükûmetleri döneminde bütün örgün eğitim kurumlarına kitap ve periyodik eserler gönderme kararı alınmıştır. Uygulama, 9 Nisan 1966 tarihli 251 sayılı Özel Kalem kararıyla hayata geçirilmiştir. Uygulama kapsamında özellikle kırsal bölgelere ve köylere öncelik verilmesi fırsat eşitliği açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

1968 yılında Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği hazırlanmıştır. Yönetmelik'in gerekçesi olarak okul öncesinden üniversiteye kadar geçen süreçte başarısızlığa uğrayan öğrencilerin tespiti ve başarısızlık sebeplerinin giderilmesi için gerekli çalışmaların yapılması şeklinde belirlenmesi eğitimde fırsat eşitliği açısından dikkat çekicidir. Yönetmelik'le aynı zamanda okul-aile iş birliği çerçevesinde çocukların psikolojik ve sosyal uyumsuzluklarının iyileştirilmesi, okul ve meslek seçimlerinde onlara rehberlik edilmesi amaçlanmıştır. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin diğer bir görevi ise özel durumu olan öğrencilere uygun sınıflar açarak eğitim-öğretim programlarını hazırlamak ve öğrencilerin gelişimlerini takip etmektir (Resmî Gazete, 31 Ocak 1968, s. 4-7). DPT, rehberlik ve araştırma merkezlerinin, yapmış olduğu çalışmalarla eğitim sistemine katkıda bulunan, aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelik ve verimini artıran kurumlar olduğu tespitini yapmıştır (DPT, 1988, s. 68).

DPT rehberlik çalışmalarına destek mahiyetinde 1969 yılında bütün eğitim kurumlarını eğitim araç gereçleriyle donatmak amacı ile 2 Nisan 1969 tarihinde Eğitim Araçları Merkezi Başkanlığını kurmuştur (DPT, 1988, s. 67). Açılan başkanlıkla birlikte özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çocukların ihtiyaçlarına uygun bir şekilde araç gereçlerle donatılmış özel merkezler açılmaya başlanmıştır. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için 1970 yılında çıkarılan yönetmelikle birlikte çalışmalar daha programlı bir şekilde yapılmaya başlanmıştır.

#### **4.1.4.1. Gezici Okullar ve Gezici Öğretmenler Yönetmeliği'nin Çıkarılması**

1962 yılında yapılan Yedinci Millî Eğitim Şûrasının açılış konuşmasında Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu; eğitim hakkı ile ilgili yasal dayanaklara değindikten sonra 1960 verilerine göre 15.477 köyde okul ve öğretmenin bulunmadığını, yaklaşık dört milyon öğrenciden bir buçuk milyon öğrencinin eğitim-öğretim imkânından yoksun olduğunu dile getirmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021).

Kısa sürede bu kadar köye okul inşa etmek iktisadi anlamda mümkün değildir (Abanoz, 2021). İlköğretimin yaygınlaştırılmasını güçleştiren problemlerden biri de Doğu ve Akdeniz bölgelerinde hayvancılıkla uğraşan ailelerin yarı göçer olmasıdır. Mevcut şartlarda bu duruma çözüm bulmak amacıyla 222 sayılı Kanun'un 9. maddesine dayanarak 18 Temmuz 1962'de Gezici Okullar ve Gezici Öğretmenlikler Yönetmeliği Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. On dört maddeden oluşan Yönetmelik'le uygulamanın çalışma esasları, kayıt, sınav, tatil zamanı, öğretmen ve yöneticilerin görev ve yetkileri düzenlenmiştir. Yönetmelik'in birinci ve ikinci maddeleri doğrudan bu duruma işaret etmektedir. İlgili maddelerde bu okulların yaylacılık, göçebelik veya başka sebeplerden dolayı yer değiştiren toplulukların çocuklarına eğitim imkânı sunmak amacıyla kurulduğu belirtilmektedir. Öğrenci azlığı ve coğrafi şartlardan dolayı okul yapılmasına müsait olmayan bölgelerde birbirine yakın olan divan, mezra ve komların birleştirilerek öğrencilere eğitim imkânı sunulması hedeflenmiştir (Resmî Gazete, 18 Temmuz 1962, s. 7994).

#### **4.1.4.2. Yetiştirici ve Tamamlayıcı Kurslar ve Sınıflar Yönetmeliği**

Yönetmelik, 18 Temmuz 1961 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur. Kursların amacı şöyle açıklanmıştır (Resmî Gazete, 18 Temmuz 1962, s. 7996):

- Mecburi öğrenim çağında olup yaşlılarıyla ilköğretimi bitiremeyen bireylerin ilköğretimini tamamlamalarını sağlamak
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri ilkokula hazırlamak
- İlkokulu bitirip bir üst öğrenime devam edemeyen bireyleri iş ve üretim anlamında hayata hazırlamak

Bu kursların bir kısmı zorunlu, bir kısmı ise isteğe bağlıydı. Zorunlu eğitim çağında olup okula devam etmeyen kız ve erkek çocukların 14 yaşına kadar

belirlenen kurslara ve sınıflara katılmaları zorunluydu. Ancak öğrenim çağı dışında çıkan kişiler halk eğitim merkezlerinde açılan kurslara isteğe bağlı olarak başvurup katılım gösterebilirdi. Yönetmelik kapsamında açılan kurslar ve sınıflar okuma yazma kurslarından farklı olarak mesleki eğitim veren halk eğitim merkezleri kurslarına benzerlik göstermektedir (Abanoz, 2021, s.241-242).

#### **4.1.4.3. Mektupla Öğretim Uygulamasının Başlatılması**

Halk Eğitim Genel Müdürlüğünün bünyesinde halkın okuma yazma, mesleki ve teknik bilgiler ihtiyacını karşılamak amacıyla mektupla öğretim uygulaması başlatılmıştır (MEB, 1973, s. 183). Uygulamanın hazırlıkları Ocak 1961 tarihinde tamamlandıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı ve Mesleki Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesinde faaliyete başlamıştır (Öğretmen, 1964, s. 27). Uygulamaya kaydı yapılan öğrencilerle karşılıklı mektuplaşarak öğrenciler, eğitime ve sınava tabi tutulmuştur. Eğitimini tamamlayan öğrencilere ilk zamanlarda herhangi bir belge verilmemiştir. 26 Temmuz 1965 tarihinde yapılan düzenleme ile kursu başarıyla bitirip sınavlarda başarı sağlayan öğrencilere Talim ve Terbiye Kurulunun onayıyla kurs bitirme belgesi verilmeye başlanmıştır (Resmî Gazete, 26 Temmuz 1965, s. 7). Mektupla eğitim uygulaması altyapı eksikliğinden dolayı bir başarı sağlamamış olsa da uygulama, uzaktan eğitim ve açık öğretim sistemine önyak olması açısından önemlidir (Abanoz, 2021, s. 241-242).

#### **4.1.4.4. Kalkınma Planları**

1961 Anayasası'nda sosyal, iktisadi ve kültürel kalkınmanın ancak bir plan dâhilinde olabileceği öngörülmüştür. Kalkınma planlarıyla ülkedeki gelişmelerin, reformların ve politikaların belli bir program çerçevesinde yürütülmesi amaçlanmıştır. Kalkınma planları, bakanlıkların ortak çalışmaları neticesinde beş yılda bir hazırlanmaktadır. Kalkınma planlarında eğitim, gelişip dönüşmenin bir parçası olarak görülmüştür. Bu sebeple kalkınma planlarında eğitime büyük önem verilmiştir (İçer, 1997, s. 44). Kalkınma planları 1963 yılından itibaren Türk eğitim politikalarının oluşturulmasında belirleyici olmuştur. Yaşanan eğitim sorularının çözümü beş yıllık kalkınma planları kapsamında ele alınmıştır. Özellikle planda insan yetiştirilmesi ile toplumun gereksinimleri arasındaki ilişki önemsenmiştir (Binbaşıoğlu, 1988, s. 119). Birincisi 1963 yılında hazırlanıp uygulamaya konulan kalkınma planlarında eğitimde fırsat eşitliği ilkesi temel politikaların bir parçası

olarak görülmüştür (Büyüköztürk, 2019). Bundan sonraki dönemlerde kalkınma planlarında eğitimde fırsat eşitliği sağlama amacıyla alınan kararlar incelenecektir.

#### **4.1.4.5. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)**

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından koordine edilen kalkınma planlarının ilki 1962 yılında hazırlanmıştır. 16 Ekim 1962 tarihli ve 77 sayılı Kanun gereğince 21 Kasım 1962 tarihinde TBMM’de onaylanmış ve 3 Aralık 1962 tarihli ve 11272 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur. Kalkınma planlarında politika önerileriyle birlikte mevcut durum tespiti ve öz eleştiri de yer almaktadır. Planın eğitime ayrılan bölümünde eğitimin kalkınmada etkili olduğu kadar sosyal adalet ve fırsat eşitliği sağlayan en etkili araç olduğu belirtilmiştir. Planda bölgeler arasında yaşanan sosyal adalet ve imkân eşitsizliği eleştirilmiştir. Köy ilkokullarında kalabalık sınıflar, öğretmen yetersizliği, eğitim araç gereçlerinin olmamasının eğitimin niteliğini düşürdüğü tespiti yapılmıştır. Ortaöğretim kademesinde de benzer sıkıntıların yaşandığı, hızlı nüfus artışı ve eğitime olan talep karşısında okulların ihtiyacı karşılayamadığı belirtilmiştir. Bu durum okullarda ikili ve üçlü öğretime gidilmesine neden olmuştur. Bu tespitlerle birlikte Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın temel amacı nitelikli insan gücü gereksinimini karşılayacak bir strateji belirlemektir. Eğitim hizmetlerinde ise fırsat ve imkân eşitsizliklerinin ortadan kaldırılacağı bir planlama yapılması amaçlanmıştır. Plan dâhilinde (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022);

- Yetenekli öğrencilerin seçimine özen gösterilip bu gençlerin nitelikli bir eğitim almaları için gerekli olanakların sağlanması,
- Eğitimin her kademesinde burs fırsatının sunulması,
- Bütün bireylerin eğitim fırsatından yararlanmaları için bölgeler arası eğitim-öğretim farkının giderilmesi,
- Ortaöğretimde öğretmen açığının kapatılması,
- Kız okullaşma oranlarının düşük olduğu bölgelerde kız teknik öğretiminin yaygınlaştırılması,
- İlköğretimde on beş yıl içinde nüfusun tümüne okuma imkânı sağlanması hedeflenmiştir.

#### **4.1.4.6. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)**

TBMM’de 3 Temmuz 1967 tarihinde kabul edilen İkinci Beş Yıllık Kalkınma

Planı 21 Ağustos 1968 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Planda eğitim için öncelikle iki amaç önelemiştir. Birincisi bütün bireylerin temel eğitim almalarını sağlamak, ikincisi ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Bu kapsamda (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022);

- İlköğretim, ilkokul çağındaki bütün nüfusu kapsayacak şekilde düzenlenecektir. İlköğretim faaliyetlerinde nicelik ve nitelik yönünden kent ve köy farkını azaltacak önlemler alınacaktır.

- Temel eğitimden sonra öğrencilere yetenek ölçüsünde burs ve yatılı okuma fırsatı sunularak öğrencilerin eğitimlerine devam etmeleri sağlanacaktır. Fırsat eşitliği kapsamında ekonomik imkânı iyi olan öğrencilerden sunulan eğitim hizmetleri için maddi katkı talep edilecektir (Akdağ, 2001, s. 63).

- Yaygın eğitim faaliyetleri genişletilerek okuma yazma seferberliği ile birlikte ilköğretimi tamamlayıcı nitelikte programlar hazırlanacaktır.

- Okulu olmayan küçük yerleşim yerlerinin okul ihtiyacını karşılamak amacıyla yatılı bölge okullarının kurulmasına devam edilecektir. Bu okullarda ortaokul eğitimi de verilmesi kararlaştırılmıştır.

Planda eğitim ve öğrenim hakkının korunması için devlete sorumluluklar yüklenmiştir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin bir devlet politikası olarak dikkate alındığının göstergesidir (Eren, 2020, s. 699). Ancak bir eğitim felsefesi ve stratejisinin olmaması ve örgün eğitimin planlanmasında ülkenin ekonomik ve sosyal dinamiklerinin dikkate alınmaması eleştirilmiştir (Hesapçıoğlu, 1984, s. 148). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde yaşanan mali zorluklar ve askerî muhtıralar sebebiyle kent-köy ve bölgeler arasındaki dengesizlik giderilememiştir.

#### **4.1.4.7. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)**

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1973-1977 yıllarını kapsayacak şekilde hazırlanmış olup 26.10.1972 tarihinde TBMM’de kabul edilmiştir. Planda eğitim çalışmalarına yönelik şu kararlar alınmıştır:

- Eğitim devamlı bir süreç ve bir bütün olarak ele alınacaktır.
- Eğitim programları çağın ve günün şartlarına uyum sağlayacak bir esneklikle hazırlanacaktır.

- Sosyal adalet ve fırsat eşitliği çerçevesinde bütün fertlerin eğitimden



yararlanmasına dikkat edilecektir.

- Eğitim niteliğinin artırılması için öğretim programları ve yöntemler sürekli güncellenecektir.

- Okul öncesi eğitim için özel sektör teşvik edilecektir.

- 1977 yılına kadar temel eğitimde okullaşma oranı %100 hedeflenmiş olup ortaokul için 1995 yılına kadar okullaşma oranı %75 olacak şekilde düzenlemeler yapılacaktır.

- Kısa süreliğine verilecek formasyon eğitimiyle temel eğitimde sınıf öğretmeni ihtiyacı giderilecektir.

- Kız öğrencilerin okullaşma oranının artırılması ve temel eğitimi bitirenlerin yaygın eğitim çalışmalarıyla mesleki bilgi ve beceri ile donatılması hedeflenmiştir.

Bu beş yıllık süreç içinde yedi hükümet kurulmuştur. Yaşanan siyasi istikrarsızlık nedeniyle belirlenen hedeflere ulaşamamıştır. Ülkede yaşanan öğretmen açığı siyasi olaylarla birlikte büyük bir probleme dönüşmüştür. Yaşanan öğretmen açığını gidermek amacıyla kısa süreli formasyon kurslarıyla öğretmen atamaları yapılmıştır. Bu yolla öğretmenlik için yeterli donanıma sahip olmayan binlerce tecrübesiz öğretmen eğitim sürecine katılmıştır. Bu durum eğitimde yaşanan nicelik sorununa nitelik sorununu da eklemiştir.

#### **4.1.4.8. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 29-30 Kasım 1978 tarihlerinde TBMM'de görüşülerek kabul edilmiştir. Planda eğitim sistemi diğer sistemlerle bir bütün olarak ele alınmıştır. Bölgesel ve yöresel doku, nüfus, ekonomi ve kültürel özelliklerin eğitim sisteminin geliştirilmesinde dikkate alınmasına karar verilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak temel ilke olarak kabul edilmiştir (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022).

- Örgün ve yaygın eğitim bir bütün olarak ele alınıp kademeler arasındaki kopukluk giderilecektir.

- Okul öncesi eğitim kentleşmenin hızlı olduğu gecekondular ve işçi çocukların yaşadığı bölgelerden başlayıp pilot uygulamalar yapılarak yaygınlaştırılacaktır.

- Temel eğitim kademesi kırsal-kent, cinsiyet ve bölgeler arasındaki farklılıkları ortadan kaldıracak bir yapıya kavuşturulacaktır. Öğrenci ve sınıf öğretmeni-öğrenci oranlarında nitel ve nicel iyileştirmeler yapılacaktır. İkili öğretime geçiş için gerekli

tedbirler alınarak üçlü eğitime son verilecektir.

- Bu dönemde bütün köylerde eğitime ulaşma imkânı sağlanarak okulsuz köy bırakılmayacaktır.
- Temel eğitimde ders kitapları ücretsiz verilecektir. Gecekondu ve köy çocuklarına araç gereç ve kırtasiye desteği sağlanacaktır.
- Kalkınma öncelikli bölgelerden başlanarak ortaokul kademesinde okuyacak öğrenciler için paralı ve parasız yatılı yatak kapasitesi artırılabacaktır.

#### **4.1.4.9. Yedinci Millî Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962)**

Yedinci Millî Eğitim Şûrası yoğun gündem maddeleri ile 1962 yılında toplanmıştır. Yoğunluğun sebebi şûranın on yıllık Demokrat Parti dönemi sonunda yeni kurulan bir yönetim ve bu yönetimin uygulamaya koyduğu yeni bir anayasadan sonra yapılmış olmasıdır. Bu sebeple eğitim sisteminde var olan bütün kademelerin işleyişi tekrar gözden geçirilmiştir. Şûrayı konumuz açısından önemli kılan husus, ilk kez bir şûrada eğitim hakkı, eşit eğitim ve fırsat eşitliği kavramlarının kullanılmış olmasıdır. Bu bakımdan Yedinci Millî Eğitim Şûrası eğitimde fırsat eşitliği açısından oldukça önem arz etmektedir. Şûranın açılış konuşmasında dönemin Millî Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu, fırsat eşitliği açısından çok önemli bir konuşma yapmıştır. Anayasa'nın 42. maddesine atıfta bulunarak herkese kabiliyetleri doğrultusunda eşit eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sosyal eğitimi sağlamanın hükûmetin görevi olduğunu, evde, iş yerinde ve sosyal hayatın her aşamasında eğitim ve öğretim imkânının sağlanacağını ve teşvik edileceğini belirtmiştir.

Şûrada ortaya çıkan temel ilkeler; genellik, nitelik, çeşitlilik ve millilik ilkesidir. 1961 Anayasası'nda eğitimde parasızlık, zorunluluk, erişilebilirlik ve sürdürülebilirlik ilkeleri yer almasına rağmen diğer ilkelere şûrada değinilmemesi bir eksiklik olarak yorumlanmıştır. Bu aynı zamanda Türk eğitim sisteminin uygulamada yaşanan aksaklıklarının göstergesidir (Eren, 2020:694).

Şûrada zorunlu eğitimin uygulanması için bir plan hazırlanmıştır. Hazırlanan plan doğrultusunda zorunlu eğitimin 1970 yılına kadar ülke genelinde uygulanması kararlaştırılmıştır. Şûrada toplam on üç yönetmelik hazırlanarak Talim ve Terbiye Kuruluna sunulmuştur.

Millî eğitimin ilkeleri ve amaçlarının Anayasa'nın 42. maddesinde belirtilen anlayış çerçevesinde şekillendirilmesi kararlaştırılmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021).

#### **4.1.4.10. Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası (24 Haziran-4 Temmuz 1974)**

Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası, millî eğitim sisteminin bütünlüğü içinde programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar konulu iki gündem maddesi ile toplanmıştır. Şûranın açılış konuşmasını yapan Millî Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ, var olan millî eğitim sisteminin ciddi sorunlar barındırdığını, bilimsel bir kuruluş olan şûraların her yıl toplanarak toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir eğitim sisteminin inşasına öncülük etmesi gerektiğini belirtmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021).

Şûrada millî eğitimin temel ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler; genellik ve eşitlik, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlık ve karma eğitimidir. Belirlenen ilkeler eğitimde fırsat eşitliği açısından çok önemlidir. İlkelerin birçoğu, teorik olarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik ilkelere aittir. Bu ilkeler şûra sonrasında hazırlanan Millî Eğitim Temel Kanunu'nda aynen yer almıştır.

Şûra, okul öncesi eğitimin ülke gündeminde olduğu bir dönemde yapılmıştır. Bu sebeple okul öncesi eğitimin amacının belirlenmesi kaçınılmaz olmuştur. Okul öncesi eğitimin amacı; öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sunup onları temel eğitime hazırlamak ve şartları elverişsiz çevreden ve aileden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak olarak belirlenmiştir. Temel eğitimin amacı ise her Türk çocuğuna temel bilgi ve becerileri kazandırarak onları kabiliyetleri ölçüsünde hayata ve bir üst öğrenime hazırlamaktır.

Şûrada nüfusu dağınık olan köyleri gruplaştırarak bölge okulları, pansiyon veya temel eğitim yatılı bölge okullarının kurulmasına ve yatılı bölge okullarında sekiz yıllık okul programının uygulanmaya devam edilmesine, tek kitap uygulamasına geçilerek ders kitaplarının ücretsiz veya ucuz bir şekilde sağlanmasına karar verilmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021).

#### 4.1.4.11. Onuncu Millî Eğitim Şûrası (23 Haziran 1981)

Şûra, mevcut Türk millî eğitim sisteminin geneli üzerinde değerlendirme yapmak üzere 1981 yılının haziran ayında Ankara’da toplanmıştır. 12 Eylül 1980 tarihinde darbeye yönetimi ele geçiren askerî yönetim, eğitim sistemini tekrar tasarlamak amacıyla Türk eğitim sisteminin geneli üzerinde değerlendirmeler yaparak yeni kararlar almıştır. Şûranın açılış konuşmasında Millî Eğitim Bakanı Hasan Sağlar bu durumu şöyle özetlemiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021):

*“Millî eğitimimizin sorunları, ülkemizin ve dolayısıyla millî eğitimin içine girdiği ciddi, bunalımlı dönemde çözmek, bazı iyi niyet ve çalışmalara rağmen mümkün olamamıştır. Mevcut sarsılan millî eğitim düzeni, gelişme yerine, ağırlaşan koşullar altında daha da dağılmış, her yönden bir çıkmazın içine girilmiştir. Ülkenin kaderi ile eş değer hâle gelmiştir. Bugün artık, o günler kesinlikle geride kalmıştır. Çünkü ülkeye tekrar Başöğretmen Atatürk, onun inkılap ve ilkeleri devleti ile birlikte bütün gücü ile gelmiştir. Bu durumda, ülkenin olduğu gibi, millî eğitimin de tüm sorunlarını Atatürk milliyetçiliği doğrultusunda, yeni dönemin ana fikri ve felsefesi içinde, gerçek yüzü ile çözmek zamanı gelmiş ve belirli şartlar doğmuştur.”*

- Okul öncesi eğitimin kırsal ve gecekondü yörelerden başlanarak yaygınlaştırılması ve zamanla zorunlu hâle getirilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlarla iş birliği yapılması,
  - Ana sınıfı öğretmenleri ve veliler için okul öncesi eğitim materyallerinin ve araç gereçlerin geliştirilmesi,
  - Okul öncesi eğitimde yaşanan öğretmen açığını gidermek amacıyla öğretmen atamada mevcut kaynakların değerlendirilmesi,
  - Erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması için öncelikli dezavantajlı bölgelerden başlanarak ilköğretim okullarında ve kız meslek liselerinde ana sınıflarının açılması,
  - Okula başlama yaşının geriye çekilerek yedi yaştan altı yaşa indirilmesi ve gerekli hazırlıkların yapılarak beş yıllık zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılarak ülke genelinde hayata geçirilmesi,
  - Temel eğitimin yaygınlaştırılması için yöresel farklılıklar dikkate alınarak yatılılık ve taşıma sistemi gibi yöntemlerin kullanılması,
  - Okullar ve bölgeler arasında yaşanan fırsat eşitsizliklerini tespit etmek

amacıyla karşılaştırmalı sınavların yapılması,

- Temel eğitim uygulamasının kademeli olarak yaygınlaştırılmaya başlanması, yaygınlaştırmada düşük ekonomik ve sosyal yapıya sahip olan yerleşim birimlerinin öncelikle ele alınması ve bunun için ihtiyaç duyulan bütün kaynakların devreye sokulması,

- Dezavantajlı guruplar için farklı temel eğitim programlarının düzenlenmesi,

- Ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarına talepte bulunan bütün bireylere eğitim fırsatı sunacak şekilde eğitim programlarının hazırlanması,

- Bütün eğitim kademelerine öğretmen yetiştirilmesi için gerekli hazırlıkların yapılması kararlaştırılmıştır.

#### **4.1.5. ANAP ve Koalisyonlar Dönemi Eğitim Politikaları (1983-2002)**

##### **4.1.5.1. Okul Öncesi Eğitim**

1980'deki askerî vesayetten sonra uzun yıllar Anavatan Partisi iktidarda kalmıştır. 1991'den sonra da koalisyonlar dönemi başlamıştır. Bu dönemde okul öncesi eğitimi kurumsallaştırmak ve eğitimin niteliğini artırmak için 1992 yılında Okul Öncesi Genel Müdürlüğü birimi kurulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerini daha donanımlı yetiştirmek amacıyla ön lisans programları akabinde eğitim fakültesi bünyesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı açılmıştır. 1984'ten itibaren çalışan anne-babaların ve işçilerin yoğun çalıştığı bölgelerde devlet ve işveren tarafından kreş, gündüz bakımevi ve ana sınıflarının açılması için yasal zemin oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması kapsamında 1997 yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okul öncesi eğitimin kırsal kesimde yaygınlaştırılması projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında boşalan köy okulları ana sınıflarına dönüştürülerek 5-6 yaş arası 50-75 bin çocuğa okul öncesi eğitim verilmesi hedeflenmiştir (Milliyet, 1997, s. 3).

Erken çocukluk eğitimini yaygınlaştırmak amacıyla Temel Eğitim Genel Müdürlüğü koordinesinde Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlarda ana sınıflarının açılması planlanmıştır. Ana sınıflarının köylerde, gecekondu mahallelerinde ve göçün yaşandığı bölgelerde açılmasına öncelik verilmiştir (Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007, s. 30). İhtiyaç duyulması hâlinde ilkokul, yatılı bölge okulları ve temel eğitim okullarında ana sınıflarının açılmasına karar verilmiştir. Ana sınıflarında görevlendirilecek öğretmenlere kurs verilmesi

planlanmıştır. Buna ek olarak Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Araştırma ve Uygulama Enstitüsü ile okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitim projesi hazırlanmıştır. Bu proje kapsamında okul öncesi programı hazırlanarak daha nitelikli bir eğitim verilmesi amaçlanmıştır (Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007, s. 25-27).

Yoksul ve korunmaya muhtaç çocukların eğitim ve bakımı için SHÇEK kurulmuştur. Kurumun işleyişini ve bakıma muhtaç çocuklara verilecek hizmetin esaslarını belirlemek amacıyla 2828 sayılı Kanun hazırlanmıştır (Resmî Gazete, 27 Mayıs 1983, 18059:6-7).

#### **4.1.5.2. İlköğretim Eğitimi**

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda 12.10.1983 tarihinde yapılan değişiklikle ilköğretim; kadın-erkek herkese açık olan, kız ve erkek çocuklar için mecburi ve parasız eğitim veren kurumlar olarak düzenlenmiştir. Aynı Kanun'un 3. maddesine göre zorunlu eğitimin 6-12 yaş arası çocukları kapsadığı ifade edilmiştir. Sağlık sebebiyle okula ara veren çocukların düzelmesi durumunda yapılacak sınav sonucuna göre çocuklara yaşına uygun olan kademedeki eğitime devam etme fırsatı sunulmuştur (Resmî Gazete, 15 Ekim 1983, S. 18192, s. 2-6). Okula çeşitli sebeplerden devam edemeyen öğrencilerin okula devamının sağlanması için mülki amirlere ve okul yönetimine sorumluluklar yüklenmiştir. MEB ve UNICEF tarafından ilköğretimi yaygınlaştırmak amacıyla ilkokul ve yatılı bölge okullarının bina ve fiziki şartlarının nasıl olması gerektiğine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Temel eğitim okullarının artırılması için plan ve programlar hazırlanmıştır (Baysal ve Ada, 2015, s. 171- 172).

MEB'e bağlı okullarda okuyup maddi imkânı iyi olmayan öğrenciler için Burs, Parasız Yatılılık ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği çıkarılmıştır. Yönetmelik yapılacak yardımların esas ve koşullarını düzenlenmiştir. Yapılacak sınavlarda başarılı olan öğrencilere burs ve parasız yatılı okullarından yararlanabilme imkânı da verilmiştir (Resmî Gazete, 1983, s. 2148).

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde güvenlik sebebiyle kapatılan okullarda okuyan öğrencilerin YİBO'da okumaları için çalışmalar yapılmıştır. Bu bölgelerde öğretmenlerin görev yapmalarını teşvik etmek amacıyla öğretmenlerin maaşları iki katına çıkarılmıştır.

#### **4.1.5.3. Açık Öğretim Sisteminin Kurulması**

MEB, ilköğretimi bitirememiş ve öğrenim çağı dışına çıkan bireylerin öğrenmelerini tamamlamak veya eğitim seviyesini yükseltmek isteyenlere açık öğretim fırsatı sunmuştur. Açık ilköğretim okulu 12 Eylül 1997 tarihli ve 1651 sayılı onayla Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığına bağlı kurulmuş olup 1998 yılında hizmet vermeye başlamıştır. AİÖ, bireylerin eğitimlerini yükseltmeleri ve meslek edinmeleri açısından önemli bir hizmettir (Güneş, 2009, s. 624-625). Okula düzenli devam etme imkânı olmayan öğrencilerin bu uygulama vasıtası ile eğitimlerini sürdürmelerinin eğitimde fırsat eşitliğine hizmet eden bir uygulama olduğu söylenebilir.

Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi (İTİA) yöneticileri, çalışan veya ekonomik sebeplerden dolayı üniversite okuma imkânı bulamayan gençlere fırsat eşitliği sağlamak amacıyla açık öğretim fakültesi açma projesini hazırlamıştır. Projenin hayata geçirilmesi için 1982’de Anadolu Üniversitesine Açıköğretim Fakültesi kurma izni verilmiştir. Açıköğretim Fakültesi 1982-1983 eğitim-öğretim yılında faaliyete başlamıştır.

#### **4.1.5.4. 8 Yıllık Zorunlu Eğitim**

8 yıllık zorunlu eğitim uygulaması 1946 yılından itibaren tartışılan ve zaman zaman gündeme gelen bir konudur. 1997 yılında tekrar gündeme gelmiştir ancak bu sefer gündeme gelme sebebi farklıdır. Uygulama, 28 Şubat 1997’de postmodern darbe olarak tarihe geçen Millî Güvenlik Kararları sonucunda gündeme gelmiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitimle imam hatiplerin orta kısımlarını kapatmak ve imam hatiplilerin yükseköğrenim görmelerini önlemek amaçlanmıştır. Bu amaca meslek lisesi öğrencileri de kurban edilmiştir. Tepkileri azaltmak için imam hatip liseleri meslek liseleri kapsamına alınarak meslek liselerinin hepsine katsayı uygulaması getirilmiştir. Meclis’te uzun tartışmalara sebep olan 4306 sayılı kanun 16 Ağustos 1997’de kabul edilmiştir. Kanun, herhangi bir altyapı hazırlığı yapılmadan 1997-1998 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur.

Bu sebeple birçok okulun eğitim dışında kalmasına, belli bölgelerde ise öğrenci sayısının artışına ve öğretmen açığına neden olmuştur. YİBO ve taşınmalı eğitim uygulaması ile yaşanan öğrenci artışına çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Yasa’yla birlikte sınıf mevcutlarının düşürülmesi, ikili eğitime son verilmesi, birleştirilmiş

sınıf uygulamasının kaldırılması ve ilköğretimde %100 okullaşma oranı hedeflenmiştir. Ancak belirlenen hedeflerin hiçbirine ulaşamamıştır (Çelebi, 2019, s. 105-107).

Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulaması diğer uygulamalardan bağımsız olarak düşünüldüğünde eğitimde fırsat eşitliğine hizmet edebilecek bir uygulama olabilirdi. Ancak Yasa'nın farklı amaçlarla hayata geçirilmesi ve meslek liselerine getirilen katsayı uygulaması ile Yasa, milyonlarca insanın eğitim hayatını kesintiye uğratarak telafi edilemeyecek eşitsizliklere sebep olmuştur.

#### **4.1.5.5. Millî Temel Eğitim Destek Projesi**

Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği Akdeniz Programı çerçevesinde aldığı yüz milyon avro ile eğitim niteliğini artırıp okullaşmanın yaygınlaştırılmasını amaçlamıştır. Proje ile okula erişimi kolaylaştırmak, taşra ve gecekondü bölgelerinde yaşayan vatandaşların yaşam koşullarını iyileştirmek, özellikle kızların ve kadınların örgün ve yaygın eğitime dâhil edilerek eğitim seviyelerini yükseltmek hedeflenmiştir (MEB, 2006).

1998 yılında başlatılan temel eğitim programları kapsamında okullarda bilgi teknoloji sınıfları kurulmaya başlanmıştır. Kırsal bölgelerde bulunan okullara öğretmen ve yöneticilerin kullanımı için bilgisayar ve yazıcılar gönderilmiştir (TBMM TD, 2002).

#### **4.1.5.6. Taşınabilir Eğitim Politikasının Uygulanması**

Nüfusu az olup okulu olmayan köylerde çocukların eğitimlerine devam etmeleri ve bütün öğrencilere eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlamak amacıyla MEB tarafından taşınabilir eğitim uygulaması başlatılmıştır. İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 1989 yılında beş okulda pilot uygulama olarak başlatılan taşınabilir eğitim sistemi her yıl kapsamı genişletilerek uygulamaya devam edilmiştir. 2004 yılı ocak ayında taşıma kapsamında olan öğrencilere yemek verilmeye başlanmıştır. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında taşınabilir eğitim uygulaması 80 ilde uygulanmaya başlanmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ise liselerin tamamı taşınabilir eğitim uygulaması kapsamına alınmıştır (Büyükkaragöz ve Şahin, 1995; Arı, 2003).



1989-1990 eğitim-öğretim yılında iki ille başlayan taşınmalı eğitim uygulaması 2021 itibarıyla 81 ilde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde devam etmektedir. 2020-2021 yılında liselerde taşınmalı eğitim uygulamasında kısıtlanmaya gidilmiştir. İklim şartları ve liselere bağlı pansiyonların boşalması sebebiyle uzak yerleşim yerlerinden gelen öğrenciler taşıma kapsamından çıkarılmıştır. Buralardan gelen öğrenciler boş pansiyonlara yerleştirilmiştir.

#### **4.1.5.7. Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlamak Amacıyla Yapılan Diğer Çalışmalar**

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenmelerine devam etmeleri için 1983 yılında kanun çıkarılmıştır. Çıkarılan kanunla, okullar bünyesinde özel eğitim sınıflarının açılması öngörülmüştür. Sınıf açılmaması durumunda ise bu öğrencilerin normal akranlarıyla sınıf içinde kaynaştırma eğitimi verilerek eğitimlerine devam etmeleri hedeflenmiştir (Baysal ve Ada, 2015, s. 320-321).

Dünyada bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ile birlikte Turgut Özal, bilgisayar ithalatında KDV'yi sıfıra indirmiş, 1996 yılında ise okula gidemeyen öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak ve sınıf mevcutlarını düşürmek amacıyla her eve bir bilgisayar fikri gündeme gelmiştir. Projenin finansmanı için Dünya Bankası'ndan 600 milyon dolar alınmıştır. Ancak finansmanın doğru kullanılmaması neticesinde proje hedefine ulaşamamıştır (Çelebi, 2001, s. 229-230).

Bu dönemde üniversitelere nüfusun %15'i yerleşebiliyordu. Üniversite kontenjanları talebi karşılamakta yetersiz kalıyordu. Diğer taraftan üniversitede öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı kırk yedi idi. Bu da üniversitelerin öğretim üyesi eksikliğinden dolayı eğitimde kalite sorunu yaşıyordu. Üniversitelerin yaklaşık 10.000 eğitim görevlisine ihtiyacı vardı. Bu kadar eğitim görevlisinin kısa sürede yetiştirilmesi mümkün değildi. Yetersiz olan üniversite kontenjanlarının düşürülerek çözüm bulunması başka sıkıntılara sebep olacağından bu seçenek de mümkün görünmüyordu. Yaşanan bu problemlere ve üniversitede yaşanan kalite sıkıntısına çözüm bulunamamıştır (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022).

Millî Eğitim Temel Kanunu'nun eğitimde süreklilik ve her yerde eğitim ilkelerinin gereği olarak halk eğitim merkezleri tarafından eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetler kapsamında 1983 yılında okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin okuryazar duruma getirilmesi için kanun hazırlanmıştır.

Kanun ile birlikte ülke çapında başlatılan okuma yazma seferberliğiyle ciddi bir mesafe alınmıştır (Okçabol, 2005:85). Aynı yıl içinde Okuryazarlığı Teşvik Yasa Tasarısı yürürlüğe konulmuştur. Tasarı kapsamında açılacak okuma yazma kursları kırk beş yaşından küçük olup okuma yazma bilmeyenler için zorunlu tutulmuştur. Zorunluluk kapsamında olup kursa katılmayanlara cezai müeyyideler getirilmiştir.

Darbe sonrasında öğretmenlerin çalışma koşullarını düzenlemek ve onların belli bölgelerde kalmalarını sağlamak için öğretmenevi, lokaller ve lojmanlar yapılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin maaşlarında iyileştirmeler yapılmıştır.

Okul öncesinde uygulama birliğini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitim programı ve öğretmenler için kılavuz kitaplar hazırlanmıştır.

Şubat 2001'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel eğitim ihtiyacı olan 36-72 ay arasındaki çocuklara okul öncesi eğitim zorunluluğu getirilmiştir. Aynı Yönetmelik'le özel eğitim sınıf mevcutları en fazla on olarak belirlenmiştir. Zihinsel engelli öğrencilere ilköğretimde sınıf tekrarı yaptırma uygulamasına son verilmiştir (Cankar, 2007, s. 66).

Taşınmalı eğitim uygulamasının kapsamı genişletilmiştir. Okulu bulunmayan ve doğal afetlerden dolayı okulları kullanılamayacak durumda olan bölgelerdeki öğrenciler taşıma kapsamına alınmıştır. Öğrenci sayısı 10'un altına düşen ilkokul ve sayıları 30'un altına düşen ortaokullar da taşıma uygulamasına dâhil edilmiştir. Taşıma sistemine dâhil olan öğrencilere öğle yemeği verilmeye başlanmıştır (Cankar, 2007, s. 66).

Millî Eğitim Bakanlığı, STK ve tüm kamu kurum ve kuruluşların iş birliği ile okuma yazma bilmeyen yurttaşlara okuma yazma öğretmek, açılacak kurslarla beceri ve mesleki bilgi kazandırmak ve zorunlu eğitim kapsamında olup okula devam edemeyen öğrencileri okula kazandırmak amacıyla ulusal eğitim destek kampanyası başlatılmıştır (MEB, 2006).

2002 yılında göçmen işçi çocukların eğitimine ilişkin yönetmelik hazırlanmıştır. Yönetmelikle belirlenen şartları taşıyan çocukların okullara kayıtlarının yapılması, beceri kazandırma kurslarıyla çocuklara ana dillerinin öğretilmesi ve mesleki beceri kazandırılması öngörülmüştür. Sonrasında yayımlanan telafi eğitim genelgesi ile öğrencilerin öğrenme eksikleri giderilmeye çalışılmıştır.

İlköğretimde %100 okullaşma oranına ulaşmak, birleştirilmiş sınıf uygulamasını asgariye indirmek, ikili eğitime son vermek ve sınıf mevcutlarını otuza düşürmek amacıyla Eğitimde Çağı Yakalama 2000 projesi hayata geçirilmiştir (Cankar, 2017, s. 65).

#### **4.1.5.8. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1984 yılında TBMM’de kabul edilerek onaylanmıştır. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’yla birlikte mevcut eğitim verileri ayrıntılı olarak verilmeye başlanmıştır. Planda eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli olan kararlar şunlardır (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022):

- Okulu terk eden bireyleri hayata hazırlamak ve mesleki beceri kazandırmak amacıyla yaygın eğitim kurumları aracılığı ile kurslar düzenlenecektir.
- Eğitim, hayat boyu devam eden bir süreç olarak ele alınacaktır.
- Eğitim sisteminin en önemli işlevlerinden biri olan aileler, yaygın eğitim kursları aracılığıyla eğitilecektir.
- Sosyoekonomik seviyesi düşük, kalkınma öncelikli bölgelerden başlanarak okul öncesi eğitim yaygınlaştırılacaktır.
- İlkokulda okul ihtiyacı giderildikten sonra ikili eğitim oranlarının düşürülmesi amaçlanmaktadır.
- Özel eğitim ihtiyacı olan engelli ve üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitim çalışmaları yapılacaktır.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde okula olan talep artarken öğretmen sayısında düşüş yaşanmıştır. Öğretmen sayısında ülke çapında dengeli dağılma çalışmaları yapılmasına rağmen istenen neticeye ulaşılamamıştır. Bu sebeple taşrada yaşanan öğretmen açığını kapatmak amacıyla vekil öğretmenlik uygulaması başlatılmıştır. Geçmişten süregelen öğretmen ihtiyacına gününbirlik politikalarla çözüm bulunması eğitimde yaşanan nitelik sorununu geleceğe taşımıştır.

#### **4.1.5.9. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı, TBMM’de 22.06.1989 tarihinde onaylanmıştır. Planlamada geçmişe yönelik yapılan çalışmaların yetersizliğine atıfta bulunulmuştur. Eğitime farklı kaynaklardan destek sunulmasına rağmen eğitimin iyi yönetilememesi, bölgeler arasında yaşanan nitelik ve nicelik farkı ve eğitim

programlarının günün şartlarına uygun olarak güncellenmemesi fırsat eşitliğini ve eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir. Eğitimin her kademesinde imkân ve fırsat eşitliği sağlanarak kalitenin yükseltilmesi temel ilke olarak kabul edilmiştir (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022).

- Şehirleşmenin hızlı olduğu bölgeler öncelikli olmak üzere okulların fiziki altyapıları iyileştirilecektir.

- Özel okullarda sınıf mevcudunun otuz, resmî okullarda ise kırka düşürülmesi hedeflenmiştir.

- Okullar son teknolojik araçlarla donatılacaktır.

- Eğitim sisteminin bütününde ihtiyaç duyulan insan kaynağının yetiştirilmesi için planlama yapılacaktır. Öğretmenlik mesleğinin özlük hakları iyileştirilerek meslek cazip hâle getirilecektir.

- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimi için okulların altyapısı iyileştirilecektir.

- Rehberlik faaliyetleri etkinleştirilerek zaman ve kaynak israfına sebep olan sınıfta kalma ve okul başarısızlığı asgari seviyeye indirilecektir.

- Yetenekli ve maddi imkânları elverişsiz olan öğrencilere parasız yatılı okuma ve burs imkânı sağlanacaktır.

- Yatılı bölge okullarının kapasite kullanımı artırılacak ve yeni okullar açılmaya devam edilecektir.

- Liselerde akademik başarısı düşük öğrenciler beceri ve meslek kazandırıcı programlara yönlendirilecektir.

Bölgeler arasında öğretmen dağılımını dengelemek amacıyla 20594 sayılı Yönetmelik yayımlanmıştır. Yönetmelik'le zorunlu hizmet bölgeleri belirlenmiştir. Ancak Yönetmelik'le var olan öğretmen açığına çözüm bulunamamıştır. Özellikle kırsal bölgelerde ihtiyaç duyulan okullara sınıf öğretmeni olarak diğer fakülte mezunları atanmıştır. Bu durum kırsal bölgelerde yaşanan öğretmen açığını kısmen gidermiş olsa da köy ve kent arasındaki eğitimde nitelik açısından ayrışma devam etmiştir.

#### **4.1.5.10. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1996-2000 yıllarını kapsamaktadır. TBMM'de 18.07.1995 tarihli 142. birleşimde kabul edilmiştir. Planda öğretim

programlarının bilimsel gelişmelere bağlı geliştirilememesi, öğretmen ve öğretim görevlilerinin yetersiz ve dengesiz dağılımının hem eğitim kalitesini düşürdüğü hem de eğitimde imkân ve fırsat eşitliğini olumsuz etkilediği tespiti yapılmıştır. Yapılan ikinci tespit de eğitimde yönlendirmelerin sağlıklı yapılamamasının bütün öğrencilerin üniversiteye gitme arzusunu doğurduğu, bunun da üniversite önünde yığılmalara neden olduğudur. Üniversite kontenjanlarının ihtiyacı karşılayacak düzeyde olmaması öğrencileri üniversiteyi kazanmak amacıyla yıllarca dersanelere gitmeye zorlamaktadır. Bu durum gençleri mesleki beceri kazanmadan yıllarca maddi ve manevi kayba uğratmaktadır. Eğitim sisteminde yaşanan bu aksaklıkları çözüme kavuşturmak amacıyla herkese eğitim imkânı sunacak bir altyapının kurulması planlanmıştır. Kurulacak altyapıyla üniversiteye girişte yaşanan yığılmaların önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki tedbirlerin alınması kararlaştırılmıştır (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022):

- Fırsat eşitsizliğine sebep olan özel kurslara duyulan ihtiyacın ortadan kaldırılması, zorunlu eğitim dışındaki kademelerde hizmetten yararlanan varlıklı öğrencilerden katkı alınması ve özel eğitim kurumlarının artırılmasına yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Nüfusun %20,4'ünü oluşturan 15-24 yaş grubundaki gençlere sunulan hizmetler yetersiz olup öğrenim dışında kalan gençlerin sorunlarını çözecek bir yapıya ihtiyaç vardır.
- Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılacak ve sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş için hazırlık yapılacaktır.
- Üstün zekâlı öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecek bir ortam oluşturulacaktır.
- Açık öğretim sistemi esnek bir yapıya kavuşturularak sistemin geniş kitlelere ulaştırılması sağlanacaktır.

#### **4.1.5.11. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**

Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, TBMM'de 27.06.2000 tarihinde oylanarak kabul edilmiştir. Planda yapılan durum tespitine göre önceki dönemlerde ortaya konulan hedeflere ulaşılamadığı ve herkese eğitim fırsatı sunulamadığı görülmüştür. Bütün eğitim kademelerinde altyapının geliştirilmesine ve öğretmen ihtiyacını gidermeye yönelik yapılan düzenlemeler beklenen düzeyde

iyileştirme sağlayamamıştır. Özel eğitim kurumları ve eğitim sistemi dışında kalan çocuklara mesleki beceriler kazandırma faaliyetleri yetersiz kalmakla birlikte çocuklara sosyal ve ekonomik olarak uygun şartların oluşturulmadığı tespiti yapılmıştır. Planda herkes için hayat boyu öğrenmeye dikkat çekilerek istisnasız bütün öğrenciler için fırsat eşitliği sunan bir sistemin inşa edileceği vurgulanmıştır. Bu anlayışla (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022);

- Çocukların bilişsel gelişiminin erken yaşta sağlıklı bir şekilde şekillenmesi için erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması gerekir. Bunun için standart bir eğitim modeli oluşturularak okullar arasındaki farklar giderilecektir.

- Zorunlu eğitimin sekiz yıldan on iki yıla çıkarılması için gerekli düzenlemeler yapılacaktır.

- Eğitimin bütün kademelerinde eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla sözleşmeli personel istihdamı konusunda hazırlıklar yapılacaktır.

- Performans ölçüm modeli geliştirilerek bölgeler arasında yaşanan dengesizlikler tespit edilip giderilecektir.

- Eğitimin yaygınlaştırılması için merkezî ve mahallî idareler, STK ve özel sektörle iş birliği yapılacaktır.

- Bu dönemde özellikle sınıf mevcutları düşürülerek ikili eğitimin azaltılması hedeflenmektedir.

- Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla bütün okullarda donanımlı kaynaştırma sınıfları açılacaktır.

- Hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde eğitim dışında kalmış bütün çocuklara yaygın eğitim imkânı sağlanacak aynı zamanda temel beceri ve meslek kazandırma fırsatı sunulacaktır.

- Yükseköğretime giriş sistemi fırsat eşitliği gözetilerek tekrar yapılandırılacaktır.

- Eğitimin bütün kademelerde yaygınlaştırılması için taşınmalı eğitim sisteminin yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır.

#### **4.1.5.12. On İkinci Millî Eğitim Şûrası (18-22 Haziran 1988)**

On İkinci Millî Eğitim Şûrası, Eğitim Bakanı Hasan Cemal Güzel başkanlığında toplanmıştır. Güzel, şûranın açılış konuşmasında şûranın amacının son altı yılda Türkiye’de ekonomik ve sosyal anlamda yaşanan yapı değişikliğinin

eğitim sisteminin tekrar gözden geçirilme ihtiyacını doğurduğunu belirtmiştir. Güzel, okul öncesi eğitimde %4 olan okullaşma oranını %25-50 bandına çıkarmayı ve 8 yıllık temel eğitimini yaygınlaştırmayı amaçladıklarını vurgulamıştır. Bu amaçlar çerçevesinde (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021);

- Sekiz yıllık zorunlu eğitimin belli bir plan dâhilinde yaygınlaştırılması için altyapının hazırlanmasına,
- Yatılı bölge okullarından mezun olan kız öğrencilerin mesleki okullara sınavsız yönlendirilerek okula devam etmelerinin sağlanmasına,
- Özel eğitime muhtaç çocuklar için uygun okul veya sınıfların yaygınlaştırılmasına,
- Örgün eğitim dışında kalan bireylere fırsat eşitliği sağlamak amacıyla okul dışında ortaöğretimlerini bitirme fırsatının sunulmasına,
- Yükseköğretimde maddi durumu iyi olmayan öğrencilere burs ve kredi imkânının sağlanmasına,
- Kırsal kesim ve göçer ailelerin eğitimi için gerekli önlemlerin alınması ve örgün ve yaygın eğitim merkezleri aracılığıyla özel programların hazırlanmasına,
- Okul öncesi eğitimle aileden kaynaklanan yetersizliklerin giderilip ilkokula uyum sağlayacak şekilde geliştirilip uygulanmasına,
- Ortaokula erişimi yaygınlaştırmak amacıyla dağlık yerleşim yerlerinde merkezî ortaokulların kurulmasına karar verilmiştir.

#### **4.1.5.13. On Dördüncü Millî Eğitim şûrası (27-29 Eylül 1993)**

On Dördüncü Millî Eğitim şûrasının okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması gündemi ile toplanması eğitimde fırsat eşitliği açısından özel bir öneme sahiptir. Bu kapsamda özellikle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için çok önemli kararlar alınmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021):

- Toplu konut projelerinde okul öncesi kurumlara da yer verilmesi,
- Okul öncesi ve özel gereksinimli öğrencilere ait sosyal tesislerin işleyişinin değiştirilmesi,
- Okul öncesi materyallerinin geliştirilmesi ve temin edilmesi için özel kuruluşların teşvik edilmesi,
- Sosyal Güvenlik Bakanlığı, YÖK ve Sağlık Bakanlığıyla iş birliği yapılarak kreşlerin ve ana sınıflarının yaygınlaştırılması,

- Erken çocukluk eğitiminde ihtiyaç duyulan insan kaynağının yetiştirilmesi için üniversitelerle iş birliği yapılması,
- Geliri ve eğitim seviyesi düşük merkezlerde ikili eğitim verecek anaokullarının açılması,
- Özel kurumların ve kamu kurumlarının bünyesinde ana sınıflarının açılması için teşvik edilmesi ve desteklenmesi,
- Okul öncesi bilgilendirme çalışmaları kapsamında “anne-baba okul” uygulamasının yaygınlaştırılması,
- Okul öncesi eğitiminin kuramsallaşmasına destek sunmak amacıyla merkezi ve yerel kuruluşların aldıkları vergi ve harçların bir kısmının kurulacak Okul Öncesi Eğitim Fonu’na aktarılması,
- Görevi başında şehit olan öğretmenlerin çocuklarına yapılan aile yardımlarının artırılması ve çocukların eğitim masraflarının karşılanması için gerekli düzenlemelerin yapılması kararlaştırılmıştır.

#### **4.1.5.14. On Beşinci Millî Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996)**

On Beşinci Şûra, 1996 yılında Eğitim Bakanı Turhan Kayan başkanlığında toplanmıştır. Kayan, şûranın toplanma amacını millî eğitim sistemini önümüzdeki yeni yüzyılın temel becerilerine ve bilimsel gelişmelerine uygun olarak güncellemek olarak ifade etmiştir. Bu gelişmelere uygun olarak tüm toplumun geleceğe hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Şûra sonunda (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021);

- Göç alan bölgelere öncelik verilerek derslik ihtiyacının giderilmesine,
- Okul binalarında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak fiziki düzenlemelerin yapılmasına,
- Okulu olmayan küçük yerleşim yerlerinde bulunan öğrencilerin sekiz yıllık zorunlu eğitime devam etmeleri için YİBO veya taşınmalı okul sistemine dâhil edilmesine,
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere mevcut eğitim programlarıyla uygun esnekliğin sağlanmasına,
- Kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin düzeyine uygun programların hazırlanmasına,
- Çocukların eğitim süreci içinde kendini tanımasını için öğretmen, öğrenci ve



velilerin eğitilmesine,

- Rehberlik merkezlerinin sayısının artırılarak özel ihtiyaç duyan öğrencilerin düzenli olarak desteklenmesine,

- Aile katılım ve anne-baba okulları programlarıyla aile eğitiminin yaygınlaştırılmasına,

- Yatılı bölge okullarında çalışan personel ve eğitimcilere pozitif ayrımcılık yapılmasına,

- Tüm eğitim kurumlarında fırsat eşitliği sağlayacak ve öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerine katkı sunacak şekilde burs ve kredi imkânının sunulması ve bununla birlikte parasız yatılı ve pansiyon sisteminin yaygınlaştırılmasına,

- Nüfusun ve şehirleşmenin hızlı arttığı bölgelerde oluşan ikili eğitim ve kalabalık sınıf şartlarını iyileştirmek amacıyla bu bölgelere öncelik verilerek altyapı ve okul ihtiyacının giderilmesine karar verilmiştir.

#### **4.1.6. Ak Parti Dönemi Eğitim Politikaları (2002-2021)**

2002 yılında AK Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için önemli politikalar hayata geçirilmiştir. Bu politikalar neticesinde eğitimde nicelik anlamında ciddi mesafe alınmıştır. Ancak nitelik olarak sıkıntılarının devam ettiği görülmektedir. Bu konuyla ilgili değerlendirme kısmında ayrıntılı veriler yer almaktadır.

##### **4.1.6.1. Ders Kitaplarının Ücretsiz Dağıtılması**

Daha önceki hükümetler döneminde sadece kırsal bölgelerde ve dar gelirli ailelere ücretsiz ders kitapları verilmiştir. AK Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte hayata geçirdiği ilk politikalarından biri ülke genelinde bütün ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması olmuştur. 2003 yılında ilköğretim öğrencilerine ücretsiz ders kitapları vermeye başlanmıştır. 2006 yılında ücretsiz ders kitapları dağıtma programına ortaöğretim öğrencileri ve yaygın eğitim kurumları da dâhil edilmiştir. AK Parti yetkilileri, ücretsiz ders kitaplarının verilme gerekçesinin eğitimde fırsat eşitliği sağlama amacını taşıdığını belirtmiştir.

#### **4.1.6.2. Şartlı Eğitim Transferi (ŞEY)**

ŞEY ile maddi imkânsızlıklar nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen veya okuldan aldırarak zorunda kalan ailelere çocuklarını okula göndermek şartıyla nakdi yardım yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının ortaklaşa yürüttüğü uygulama kapsamında okula devam eden öğrenci sayısı kadar annelerin hesabına para aktarılmaktadır. 2003 yılında başlatılan şartlı nakit transferi politikası okullaşma oranının artmasında ve özellikle kız çocukların okula devamında etkili olmuştur.

#### **4.1.6.3. Zorunlu Eğitimin 12 Yıla Çıkarılması**

1997 yılında 28 Şubat kararlarıyla uygulamaya konulan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına 2012 yılının mart ayında son verilerek on iki yıllık kademeli zorunlu eğitim uygulaması hayata geçirilmiştir. Yeni eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde kademelere ayrılarak uygulamaya konulmuştur. Altyapısı hazırlanmadan uygulamaya konulan sistem ilk zamanlarda ciddi sıkıntılara sebep olmuştur. Yeni sistem kimi çevrelerde 28 Şubat kararlarının bir rövanşı olarak görülüp ağır bir şekilde eleştirilmiştir. Yapılan tüm eleştirilerden bağımsız olarak bakıldığında 12 yıllık eğitimin zorunlu olması eğitimde fırsat eşitliğine, 12 yıl sonunda diplomanın verilmesi okullaşma oranlarının artmasına ve kız çocukların okula devam etmesine katkı sunmuştur.

#### **4.1.6.4. Üniversite Harçlarının Kaldırılması**

Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak hususunda önemli uygulamalardan biri üniversite harçlarının kaldırılmasıdır. Öğrencilerin yükseköğrenimlerine devamı noktasında bir engel ve maddi külfet olarak görülen bu uygulamaya son verilmesi isabetli olmuştur. Uygulama ile birlikte öğrenim kredisi ve burs için başvuran bütün öğrencilere bu imkânının sağlanması özellikle dar gelirli öğrencilere büyük bir rahatlama getirmiştir.

#### **4.1.6.5. Engellilerin Eğitimi ve Rehabilitasyonu**

Zorunlu eğitim çağında olup sağlık sebebiyle okula devam edemeyen öğrencilere 2007 yılından itibaren evde eğitim hizmeti vermeye başlanmıştır. Özel eğitim hizmetini yaygınlaştırmak amacıyla özel eğitim okulları ve ihtiyaç duyulan okulların bünyesinde özel eğitim sınıfları açılmıştır. Özel rehabilitasyon

merkezlerinin açılması için teşvikler sistemi hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda açılan özel rehabilitasyon merkezlerine devam eden öğrencilerin eğitim masraflarının bir kısmı devlet tarafından karşılanmaktadır. Özel eğitime devam eden öğrencilerin servis ve yemek hizmetleri ücretsiz verilmektedir.

#### **4.1.6.6. Katsayı Uygulamasının Kaldırılması**

28 Şubat Millî Güvenlik Kurulu Kararları doğrultusunda meslek liselerine getirilen katsayı uygulamasına 2010 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kurulu Kanunu'nun 45. maddesinde yapılan değişiklikle son verilmiştir. Dönemin YÖK Başkanı Yusuf Ziya Özcan, katsayı uygulamasının fırsat eşitsizliğine sebep olduğunu ve uygulamanın adil ve demokratik olmadığını gerekçe göstererek kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

#### **4.1.6.7. Farklı Dil ve Lehçelerin Eğitime Girmesi**

Türkiye'de 2923 sayılı Kanun'la eğitim kurumlarında ve kurslarda Türkçe dışında bir dil ve lehçenin kullanılması ve öğretilmesi yasaklanmıştır. İlk olarak 2003 yılında Kanun'da yapılan değişiklikle farklı dil ve lehçelerde kursların açılacağı hükümü getirilmiştir. AK Parti'nin demokratikleşme ve açılım politikaları kapsamında üniversitelerde Kürt Dili ve Kültürü bölümü ile Yaşayan Diller ve Lehçeler Enstitüleri açılmıştır. 2012'de hayata geçirilen 12 yıllık zorunlu eğitimle ders programlarına Zazaca, Kürtçe, Süryanice ve Arapça gibi seçmeli dersler eklenmiştir. Türk dilinin alanını ve kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla q, w ve x harflerinin kullanımına serbestlik getirilmiştir. Özel okullara Türkçe dışında farklı dil ve lehçelerde eğitim yapabilme imkânı verilmiştir.

#### **4.1.6.8. Destekleme ve Yetiştirme Kursları**

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda 2014 yılında yapılan değişiklikle dershanelerin kapatılmasına ve şartları uygun olan dershanelerin etüt veya temel liseye dönüştürülmesine karar verilmiştir. Bu düzenleme neticesinde öğrencilere okul dışında derslerine yardımcı olmak amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılında DYK'ler uygulamaya konulmuştur. İlk zamanlarda ortaokul ve ortaöğretimde bütün sınıflar düzeyinde istenilen derste kurslar açılmıştır. 12. sınıf mezunu ve açık öğretim öğrencileri de halk eğitim merkezleri bünyesinde açılan kurslara katılabilmektedir. Ancak 2020 Sayıştay raporunda ders yelpazesinin bu kadar geniş tutulmasının kursların asli görevi olan sınava hazırlanma amacıyla örtüşmediği ifade edilmiştir.

MEB, Sayıştay raporundan sonra hem sınıf hem ders bazında sınırlama getirilmiştir. Tamamen ücretsiz olan bu kurslardan genellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler faydalanmaktadır. Bu kurslarda görev yapan öğretmenlere ek ders ücretinin iki katı ve fazladan hizmet puanı verilmektedir.

#### **4.1.6.9. Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması**

Yirmi yıl süren AK Parti döneminde okul öncesi eğitime ciddi yatırımlar yapılmıştır. Yapılan yatırımlara rağmen okul öncesi eğitimde istenilen hedeflere ulaşılmamıştır. Bu sebeple 2021 yılında Yirminci Millî Eğitim Şûrası “Eğitimde Fırsat Eşitliği” ana gündem maddesi ile toplanmıştır. Şûranın hemen akabinde Millî Eğitim Bakanlığı alınan kararları hayata geçirmek amacıyla hemen çalışmalara başlamıştır. Bu çalışmalar kapsamında özellikle okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla kısa sürede ciddi mesafe alınmıştır. Bu çalışmalar neticesinde 62 anaokulu, 1248 ana sınıfı açılmıştır.

2021-2022 eğitim-öğretim yılında temel eğitimde 10.000 okul projesi hayata geçirilmiştir. Proje ile dezavantajlı bölgelerde bulunan mevcut 10.000 temel eğitim okulunda eğitimin niteliğinin artırılması ve altyapının iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Proje ile belirlenen okullarda öğrenci, öğretmen ve velilere eğitim verilmesi, okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve eğitim araç gereçleri ile donatılması planlanmaktadır.

Aynı eğitim-öğretim yılında “Kütüphanesiz Okul Kalmasın” projesi uygulamaya konulmuştur. Proje ile bütün okullara kütüphane yapılması hedeflenmiştir. Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer, proje kapsamında bütün okullara kütüphane yapıldığını ve kütüphanesi olmayan okulun kalmadığını belirtmiştir. Proje neticesinde okullarda bulunan kitap sayısı yaklaşık 25 milyondan 62 milyona çıkmıştır (<http://cdn.eba.gov.tr>, 30.06.2022).

#### **4.1.6.10. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)**

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda kız çocukların okullaşma oranlarını ve kadınların okuryazarlığını artıracak stratejiler belirlenmiştir. Bu kapsamda (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022);

- Kız çocukların okula devam etmeleri için teşvik politikaları geliştirilerek burs ve kredilerle ekonomik destek sağlanması,

- Dezavantajlı bölgelere özgü politikalar üretilmesi,
- Kız çocukların okul dışında kalmasını sağlayan nedenlerin tespiti için sosyal çalışmalar yapılması, bu çalışmalar neticesinde tespit edilen engellerin giderilmesi için planlama yapılması,
- Kız çocukların okula devam etmeleri ve okul dışında kalmalarını önlemek için toplumsal bilincin geliştirilmesi,
- Okuryazar olmayan kadınların tespit edilerek kurslara katılmalarının sağlanması kararlaştırılmıştır.

#### **4.1.6.11. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018)**

Onuncu Kalkınma Planı 01.07.2013 tarihinde onaylanarak kabul edilmiştir. Planda Ak Parti hükûmetleri döneminde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi için yapılan çalışmalara değinilmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar şöyle sıralanmıştır:

- Bütün kademelerde ders kitapları ücretsiz dağıtılmıştır.
- İhtiyaç sahibi ailelere şartlı eğitim desteği sunulmuştur.
- Kırsal bölgelerde ve okulu olmayan köylerde eğitime erişimin sağlanması için taşınmalı eğitim sistemi yaygınlaştırılmıştır.
- Öğretmen açığının giderilmesi kapsamında öğretmen istihdamı artırılmış ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımları teşvik edilmiştir.
- Eğitime ayrılan bütçe artırılmıştır.
- Okulların teknolojik altyapıları geliştirilerek fırsat eşitliğinin sağlanması için FATİH projesi hayata geçirilmiştir.
- On iki yıllık kademeli zorunlu eğitim tüm Türkiye’de hayata geçirilmiş, ders müfredatları bu doğrultuda yenilenmiştir.
- Başta kız çocuklar olmak üzere tüm kademelerde okullaşma oranlarında artış sağlanmıştır.

Tüm bu çalışmalara rağmen bölgeler ve okullar arasında başarı farklılıklarının devam ettiği belirtilmiştir. Bu durumun eşitlik çerçevesinde iyileştirilmesi için okul öncesi eğitim yaygınlaştırılıp performans izleme ve değerlendirme faaliyetleri ile aksaklıkların giderilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022);

- Eğitim sistemi hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, fırsat eşitliği

dâhilinde bireysel farklılıklar dikkate alınarak kalite odaklı dönüşüm çalışmaları devam edecektir.

- Dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitime erişim yaygınlaştırılacaktır.
- İlköğretim ve ortaöğretimde engelli ve kız çocuklar başta olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacaktır. Aynı zamanda sınıf tekrarı ve okul terkinin yapılacak çalışmalarla minimum seviyeye indirilmesi hedeflenmiştir.
- Özel eğitim çalışmalarını yaygınlaştırmak amacıyla uygun fiziki şartlara sahip özel eğitim merkezleri ve okulları kurulacaktır.
- Deneyimli öğretmenlerin kırsal ve dezavantajlı bölgelerde çalışmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılacaktır.
- Öğrenci pansiyonları yaygınlaştırılarak kalabalık, birleştirilmiş sınıf ve ikili öğretim uygulamaları azaltılacaktır.

Onuncu Kalkınma Planı çerçevesinde hazırlanan İhtisas Komisyonu Raporu'nda eğitim sisteminde yaşanan temel problemlerin eğitim politikalarının süreklilik arz etmemesi ve politikaların çok sık değişmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Raporda aynı zamanda eğitimde yaşanan aksaklıklar ve sorunlar tespit edilip bütün paydaşların görüşleri alınarak geniş kitlelere hitap edebilecek yeni bir planın oluşturulmasının gerekliliğine değinilmiştir (Özel İhtisas Komisyonu Raporu, <http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022).

Aynı raporda Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliğinin sebepleri tartışılmıştır. Eşitsizliklerin sebepleri olarak bölgeler ve iller arasında öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak eşit olmayan dağılımı, sınıf mevcutları ve okullar arasındaki donanım farklılığı gösterilmiştir. Bu sebeplerle birlikte yoksulluk, velilerin eğitim seviyeleri, ailenin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortamın çocuğun akademik başarısını doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Sadece okul ortamının eşitlenerek fırsat eşitliği veya nitelikli bir eğitimin sağlanmasının mümkün olmayacağını tespiti yapılmıştır. Bunun için çocuğun sosyal ve ekonomik hayatına etki edebilecek politikaların gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Raporda eğitimde yaşanan eşitsizlikler şöyle sıralanmıştır (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022):

- Öğrenme ortamından kaynaklanan eşitsizlikler
- Bölgesel farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikler
- Okul terklerinin ve devamsızlıkların fazla olması

- Ekonomik ve akademik başarı arasındaki ilişki
- Öğretmen istihdam politikalarında niteliğin dikkate alınmaması
- Eğitim politikalarında sürekliliğin sağlanamaması
- Eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olması

Raporda tespit edilen bu eşitsizliklerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri olarak şunlar sunulmuştur:

- Öğretmen niteliğinin artırılması için öğretmen alımlarında belli kriterlerin konulması
- Okul müdürlerinin niteliğinin artırılması ve dünya örneklerinin incelenmesi
- Ortaöğretime erişimde cinsiyet temelli çalışmaların yapılması
- Çocuk yoksulluğunu azaltacak programların geliştirilmesi
- Millî eğitim yönetim sisteminin gözden geçirilerek yetki devri ile ilgili farklı modellerin uygulanması

#### **4.1.6.12. On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2019-2023)**

Hükûmetin 2023 vizyonu doğrultusunda hazırlanan On Birinci Kalkınma Planı 18.07.2019 tarihinde TBMM’de kabul edilmiştir. Kalkınma planında eğitimin temel amacı,

*“Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, öz güven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek”*

olarak belirtilmiştir.

Planda eğitimde fırsat eşitliğinin yaygınlaştırılmasına yönelik çok önemli tedbirler ve politikalar belirlenmiştir. Belirlenen politika ve tedbirler şunlardır (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022):

- *Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır.*
- *Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacak, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturulacak; bu amaçla ihtiyaç duyulan ilave derslikler yapılacaktır.*
- *Yeni derslik yapımı planlamasında, derslik inşa edilmesi planlanan yerdeki diğer eğitim binalarının verimli kullanımı dikkate alınacak, atıl vaziyetteki eğitim binalarının kullanımı öncelenecektir.*

- Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır.
- Geçici koruma altındaki kişilerin eğitim imkânlarına erişimi artırılacaktır.
- Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun tasarım ve beceri atölyeleri kurulacaktır.
- Tüm eğitim kademelerinde okulların niteliği ve imkânları artırılarak okullar arası başarı farkı azaltılacaktır.
- Dezavantajlı bölgelerden başlanarak okul yemeği uygulamasına geçilecektir.
- Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim hizmetlerinden istifade edebilmeleri için beşerî ve fiziki imkânlar güçlendirilecektir.
- Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tespiti için il bazlı taramalar gerçekleştirilecek ve ihtiyaç haritaları oluşturulacaktır.
- Özel eğitim hizmetinin yaygınlaşması için mobil platformlar kurulacaktır.
- Öğrenme ortamlarının fiziki altyapısı, öğretim programı ve materyal zenginliği, öz bakım becerileri, bütünleştirme uygulamaları ve rehberlik hizmetlerinin standartları yükseltilecektir.
- Özel yetenekli çocuklar için Eğitim, Bilim ve Değerlendirme Kurulu oluşturulacaktır.
- Öğrenci kazanımları dikkate alınarak öğretmenlere ve okul yöneticilerine, görev yaptıkları eğitim kurumunun türü ve mahalline göre farklı oranlarda teşvik edici mekanizmalar oluşturulacaktır.
- Bireylerin kişilik ve kabiliyetlerinin sürekli olarak gelişimini hedefleyen hayat boyu öğrenme anlayışı toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılacaktır.

#### **4.1.6.13. On Yedinci Millî Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006)**

On Yedinci Millî Eğitim Şûrası, Ak Parti döneminde yapılan ilk şûra olması sebebiyle mevcut eğitim sistemi geniş bir şekilde ele alınmıştır. Şûra, toplumun bütün kesimlerini kapsayacak şekilde geniş bir katılımı gerçekleştirilmiştir. Eğitim sistemi, dünyada meydana gelen gelişmeler ve AB süreci göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Mevcut eğitim sisteminde kademeler arası geçişler ölçme ve değerlendirme yöntemleri, yönlendirme ve rehberlik hizmetleri ele alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021);

- Engelli ve özel gereksinimli çocukların sınıf, fiziki donanım ve materyal ihtiyaçlarının giderilmesine,
- Kaynaştırma öğrencilerinin ilköğretim sonrası gideceği okulların belirlenmesi ve yönlendirmenin yapılmasına,
- Özel eğitim kurumlarında gezici öğretmen sayılarının artırılmasına,



- Özel eğitimde yaş sınırı gözetmeksizin tüm engellilerin eğitimden yararlanmaları için yasal düzenlemenin yapılmasına,
- Engelli çocuğu olan ailelerin bilinçlendirilmesine,
- Yerel yönetimlerin engelli bireylerin sosyal yaşamlarını destekleyecek tedbirleri almasına,
- Mesleki eğitim ve çıraklık eğitiminde engelli öğrenci kontenjanının artırılmasına,
- Okul öncesi eğitimin 60-72 ay arasında olan çocuklara zorunlu kılınması ve bunun için gerekli tedbirlerin alınmasına,
- Okul Öncesi Eğitim Kanunu'nun çıkarılmasına,
- Erken çocukluk eğitiminin (36-60 ay) yaygınlaştırılması ve 2023 yılına kadar %80'e çıkarılmasına,
- Genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan payın artırılmasına,
- Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için gerekli altyapının hazırlanmasına,
- Bölgeler arası öğrenci nitelik farkının giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasına,
- Öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaları için öğretmenlerin okulda kalma sürelerinin tekrardan gözden geçirilmesi ve buna yönelik taşıma eğitimli merkezî okullarda gerekli önlemlerin alınmasına karar verilmiştir.

#### **4.1.6.14. On Sekizinci Millî Eğitim Şûrası (01-05 Kasım 2010)**

On Sekizinci Millî Eğitim Şûrası 2010 yılında Avrupa Birliği sürecinde gelecekteki eğitim politikalarını belirlemek, e-eğitim uygulamasını planlamak ve "Eğitimde 2023 Vizyonu" nu belirlemek amacıyla toplanmıştır. Bu çerçevede (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021);

- Zorunlu eğitimin bir yıl ana sınıfı olmak üzere diğer kademelerin 4+4+4 şeklinde planlanarak toplamda 13 yıl olması,
- Özel eğitimde okullaşma oranının %25'e çıkarılması,
- İkili eğitim ve birleştirilmiş sınıf uygulamasına kademeli olarak son verilmesi,
- Okullar arası başarı farklılıklarının ve eşitsizliklerin azaltılması için okulların fiziki yapıları ve donanımları ile insan kaynakları bakımından mevcut durumun tespit edilerek desteklenmesi,

- Tüm okulların en yüksek standartta olması için orta vadeli bir eylem planının çıkarılması,
- Öğrencilerin ve velilerin okul yönetimine ve karar süreçlerine katılmalarının sağlanması,
- Ortaöğretim okulu olmayan bölgelerdeki öğrencilerin taşıma sistemi kapsamında taşınması ve onlara öğle yemeğinin verilmesi,
- Ortaöğretime erişimi sağlamak için pansiyon kapasitesinin artırılması ve kız öğrencilerin ortaöğretime devamını sağlamak için önlemlerin alınması,
- Kız öğrencilerin ortaöğretime devamının sağlanması için teşviklerin artırılması, mevcut 1739 sayılı Yasa'nın 15. maddesinin daha etkin hâle getirilmesi,
- Ortaöğretime devam eden öğrencilerin burs sayısı ve miktarının artırılması, sosyal dayanışma ve yardımlaşma fonlarıyla öğrencilere barınma, ulaşım, beslenme ve giyim yardımının sağlanması,
- Her ilde engelli öğrencilerin okula rahatlıkla ulaşmasını sağlayacak okulların yaygınlaştırılması ve engelli öğrencilerin taşıma kapsamına alınması,
- Ortaöğretimde okul terk ve devamsızlık sebeplerinin tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması ve e-okul vasıtası ile öğrencilerin devam durumlarının takip edilip sürekli kontrol altında tutulması,
- Spor ve sosyal tesislerin engelli öğrencilerin erişimini sağlayacak standartlarda yapılması kararlaştırılmıştır.

#### **4.1.6.15. Yirminci Millî Eğitim Şûrası (1-3 Aralık 2021)**

En son yapılan Yirminci Millî Eğitim Şûrası, dünyada ve ülkemizde eğitim alanında meydana gelen gelişmelere bağlı olarak “Eğitimde Fırsat Eşitliği” ana temasıyla “Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği”, “Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi” ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” gündem maddeleriyle toplanmıştır. Son yapılan şûranın doğrudan konumuzla alakalı olması çalışmaya ayrı bir önem katmaktadır. Bu sebeple şûrada “Eğitimde Fırsat Eşitliği” başlığı altında alınan kararlar olduğu gibi alınmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021):

- *Beş yaş okullaşma oranının kısa vadede %100'e ulaştırılması için gerekli fiziki, beşerî ve mali imkânlar sağlanmalıdır. Ayrıca 3-4 yaş için de eğitime erişim imkânları artırılmalıdır. Daha erken yaşlarda (0-3 yaş) bütüncül, kapsayıcı ve entegre bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimine ve bakım hizmetlerine erişim sağlanması için çalışmalar*

yapılmalıdır.

- *Dezavantajlı bölgeler ve gruplara yönelik okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için bölge ve ailelerin ihtiyaçlarına yönelik farklı modeller (gezici öğretmen sınıfı, gezici sınıf, taşıma merkezi ana sınıfı, yaz eğitimi, taşınabilir eğitim, ev temelli eğitim, toplum temelli erken müdahale modeli, mobil anaokulu vb.) kendi standartları geliştirilerek kullanılmalıdır.*
- *Okul öncesi eğitime kazandırılacak mekânların (okul binası, sağlık merkezleri, belediye binaları vb. kurum binaları) olması durumunda taşınabilir eğitim yerine yerinde eğitim öncelikli olarak değerlendirilmelidir.*
- *Belediyelerin kaynakları oranında öncelikle okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere tüm eğitim kurumlarının yapım, onarım, bakım ve temizlik gibi ihtiyaçlarının giderilmesine ve okul öncesi eğitimde erişimi kolay arsa tahsisine yönelik katkılarının artırılması sağlanmalıdır.*
  - *Coğrafi, bölgesel ve sosyoekonomik düzey dikkate alınarak okul öncesi eğitimin önemine ve eğitime erişim fırsatlarına ilişkin farkındalık çalışmaları (kamu spotu vb.) artırılmalıdır ve bu konuda aileyi bilgilendirici materyaller oluşturularak aile desteklenmelidir.*
  - *Okul öncesi eğitimde okul-aile iş birliği modelinin geliştirilip uygulanması, ailelerin desteklenmesi ve aile eğitimlerinin yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında nicelik ve nitelik birlikte düşünülmelidir. Bu kapsamda okul öncesi eğitimi kurumlarının eğitim materyalleri, program, sınıf içi, sınıf dışı ortam ve personele ilişkin kalite standartları güncellenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.*
  - *Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimi yer almalıdır. (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerinin İyileştirilmesi)*
  - *37-78 aylık özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikle kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitime katılımları sağlanmalı ve bununla ilgili gerekli tedbirler alınmalıdır.*
  - *Özel eğitimin önemine ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişim hakkına ilişkin toplumsal farkındalık çalışmaları yaygınlaştırılmalı ve ayrımcılık yasağı ihlallerine karşı gerekli önlemler alınmalıdır.*
  - *Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için öncelikle destek eğitim odaları olmak üzere tüm eğitim ortamında sunulan hizmetler evrensel tasarım ilkeleri dikkate alınarak geliştirilmeli ve materyal açısından da zenginleştirilmelidir. Kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarına uygun destek hizmetleri geliştirilmeli ve bu hedef doğrultusunda özel eğitim servisleri oluşturulmalıdır.*
  - *Bedensel engelli öğrencilerin ihtiyacına uygun olarak düzenlenmiş servis araçları ve uygun personel ile taşıma hizmeti sağlanmalıdır.*
  - *Kronik rahatsızlığı ve süregelen hastalığı olan öğrenciler için uzaktan canlı dersleri*

de içerecek, harmanlanmış (hibrit) eğitim modelleri geliştirilmelidir. Kaynaştırma/bütünleştirme yolu ile eğitim gören tüm özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için ihtiyaç hâlinde destek eğitim personeli ve/veya kolaylaştırıcı kişi görevlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişiminin desteklenmesi ve millî, manevî, ahlaki, insani ve kültürel değerlerin kazandırılması için kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri ve özel sektörle sürdürülebilir iş birlikleri sağlanarak projeler geliştirilmeli; sosyal, kültürel, sanatsal, sportif vb. faaliyetler artırılmalıdır.
- Tüm eğitim kademelerinde ve sınıf seviyelerinde rehberlik hizmetleri güçlendirilmelidir. Bu bağlamda tüm kademelerde her okul için en az bir (1) rehber öğretmen/psikolojik danışman normu oluşturulmalı ve her sınıf düzeyinde haftalık ders çizelgelerinde sınıf rehberlik dersine yer verilmelidir. Bu hizmetlere yönelik tanıtım ve bilgilendirme çalışmaları artırılmalıdır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri dikkate alınarak istihdamına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda çeşitli istihdam modellerinin yaygınlaştırılmasına yönelik iş birlikleri geliştirilmelidir.
- Özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde yaratıcılık ve/veya üretkenlik becerileri değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; millî kültürümüz, medeniyetimiz ve evrensel değerler dikkate alınarak yürütülmelidir.
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin nüfus, ulaşım vb. kriterler dikkate alınarak belli merkezlerde yoğunlaşmasının önüne geçilmesi sağlanmalı ve hiç kurum olmayan yerleşim yerlerinde açılması özendirilmelidir.
- Çocukların eğitsel ve sosyal iletişim süreçlerinde olumsuz etkiler ve zararlı alışkanlıklardan uzak tutulmasını sağlamak amacıyla oluşturulan Güvenli Eğitim İletişimi kavramının geliştirilmesi ve bu kapsamda eğitim programları oluşturularak eğitimler verilmesi sağlanmalıdır.
- Okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanmalıdır.
- Eğitime erişimi desteklemek amacıyla şartlı eğitim yardımlarının miktarı artırılmalıdır.
- Ailelerin eğitim-öğretim sürecine etkin katılımını ve iş birliğini sağlamak için aile eğitimlerine daha fazla yer verilmeli ve farklı uygulamalar (TV programları, dijital ve eğitsel yayınlar, mobil uygulamalar vb.) geliştirilmelidir.
- İhtiyacı olan öğrencilere araç gereç ve teknik bakım onarım desteği sağlanmalıdır.
- Öğrencilere bilgisayar ve tablet vb. teknolojik aletlerde vergi indirimi sağlanmalıdır.
- Derslik yapımında ve planlamasında kentsel ve kırsal yerleşim sistemlerindeki hareketlilik ve nüfus projeksiyonu dikkate alınmalıdır. Ayrıca şehir imar planları, kentsel dönüşüm ve toplu konut planlamalarında öncelikle okul öncesi eğitim ve ilköğretim olmak

üzere eğitim kurumları tesis edilmelidir.

- Erişilebilirliği sağlamak amacıyla eğitim kurumları evrensel tasarım ilkelerine uygun hâle getirilmelidir. Tüm eğitim kademelerinde, coğrafyaya uygun, eğitimi destekleyici oyun alanı ile okul bahçeleri oluşturulmalıdır. Fiziksel aktiviteyi artırmak amacıyla tüm çocukları kapsayan spor alanları oluşturulmalı ve bu alanda kullanılacak malzemeler sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi için okul dışı öğrenme imkânlarının oluşturulması ve desteklenmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilere okuma kültürü kazandırmak için tüm paydaşları kapsayan çalışmalar yapılmalıdır. Bu çerçevede okul ve kütüphane iş birlikleri de artırılmalıdır.
- Eğitim-öğretim hizmetlerinin daha etkili sürdürülmesi için her okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında dezavantajlı okullar öncelenerek okula özgü esnek bütçe sağlanmalıdır.
- Dezavantajlı bölgeler başta olmak üzere tüm okullarda fiziki kapasite, donatım malzemeleri, eğitim materyalleri, spor tesisleri, kütüphane, dijital içerikler vb. iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Risk altındaki ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi ve devamını sağlamaya yönelik teknik ve yapısal düzenlemeler iyileştirilmelidir. Çocuk işçiliği, mevsimlik tarım işçiliği, göçmenlik gibi nedenlerle yaşanan devamsızlık ve okul terki sorunlarının çözümüne yönelik ilgili diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliğiyle tedbirler geliştirilmelidir.
- Tüm öğrencilere ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar ve tamamlayıcı materyaller ücretsiz olarak verilmelidir.
- Tüm öğrencilerin akademik performansları periyodik takip edilmelidir. Dezavantajlı bölgeler başta olmak üzere ihtiyacı olan tüm öğrencilerin destekleyici/tamamlayıcı eğitim hizmetlerinden yararlanması sağlanmalıdır. İl ve ilçe merkezlerinde spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphaneler gibi alanların kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
- Kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere öğrencilerin kültürel gelişimleri için tiyatro, sergi, müze gezisi vb. kültürel faaliyetler kapsamında etkinlikler yapılmalı; gezici tiyatro, sergi vb. ücretsiz olarak düzenlenmelidir. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı'na giriş koşulları daha çok öğrenciyi kapsayacak şekilde genişletilmeli ve burs verilen öğrenci sayısı artırılmalıdır.
- Eğitim kurumlarında uzman kütüphaneci, sağlık personeli (hemşire), teknik eleman, temizlik ve güvenlik personeli istihdam edilmelidir. Ortaokullarda seçmeli ders uygulaması yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hâle getirilmelidir.
- Teknolojinin eğitime entegrasyonunun sağlanması için iyi örnekler ve uygulamaların paylaşıldığı öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalı ve çevrim içi içerikler göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmeli ve iyileştirmeler yapılmalıdır.
- Okullarda sağlık taramaları yaygınlaştırılmalı ve tarama sonuçlarına göre sağlık hizmetleri sağlanmalıdır.
- Okullarda bulunan kütüphanelerin içerikleri zenginleştirilmeli ve çeşitliliği kaynak

da ayrılarak artırılmalıdır. Okul kütüphaneleri kamu kurum ve kuruluşlarının dergi, kitap, dijital yayınları ile desteklenmelidir ve yurt dışındaki Türk öğrencilerin kullanımına da açılmalıdır.

- Okul öncesi eğitimden başlamak üzere öğrencilerin tanımlanan yeterliklere ne derece ulaştıklarını anlamak için ulusal izleme ve değerlendirme çalışmaları geliştirilerek sürdürülmelidir. Kurumsal izleme ve değerlendirme de bu kapsamda düşünülmelidir. Bu bağlamda Türkçe ve yabancı dil derslerine ilişkin programlarda öngörülen dil becerilerini kapsayacak şekilde izleme yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarında temel yeterlik seviyesine erişebilmeleri için destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin devamsızlık ve okul terklerine ilişkin ayrıştırılmış verilere (bölge, il, kültürel ve sosyal-ekonomik vb.) dayalı, kapsamlı bir izleme çalışması yapılmalıdır. Bu çalışmalar için ilgili bakanlıklarla kurumsal iş birlikleri geliştirilmelidir.
- Dezavantajlı koşullarda bulunan çocukların eğitim sistemine katılımının sağlanması için yerel düzeyde kamu, kurum ve kuruluşlar ve ilgili STK'ler arasında etkili iş birliklerin oluşturulacağı bir takip ve destek sistemi geliştirilmelidir.

#### **4.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği Politikalarının Değerlendirilmesi**

“Eğitimde eşitlik” ile ilgili farklı anlayış ve teoriler mevcuttur. Bu anlayışlardan biri de biçimsel (formel) eşitliktir. Formel eşitlik; eğitimde yaşanan başarı farkının sosyal, kültürel, ekonomik ve cinsiyetten ziyade öğrencinin yetenekleri ve ilgileri gibi farklılıklardan kaynaklandığını savunmaktadır. Eğitim sistemi, tüm bireylere eşit fırsat sunarak uygun ve güvenilir ölçme değerlendirme yöntemleri ile yetenekli bireyleri üst öğrenime kazandırmayı hedeflemelidir. Bütün bireylere eşit ve kaliteli eğitim imkânı sunulması durumunda fırsat eşitliğinin sağlanacağı öngörülmektedir (ERG, 2009, s. 7-8). Ancak Sosyolog Jormes Coleman’ın 1966 yılında ABD’de etnik, dinî farklılıklar ve köken farklılıklarından kaynaklanan eşitsizlikleri araştırmak amacıyla yaptığı incelemeler sonucunda etnik, dinî ve köken farkı gözetilmeksizin aynı eğitim ortamlarında eğitim gören çocukların farklı başarı göstermelerinde çocukların kökeninin, ev ve çevre şartlarının etkili olduğunu tespit etmiştir. Coleman; çocuğun etnik kimliği, yaşadığı ev ve çevre şartlarının, öğrenci başarısında okulun fiziki yapısı ve donanımından daha etkili olduğu sonucuna varmıştır (Coleman, 1966, s. 325). Coleman’ın bu tespiti yeni bir sürecin başlamasına yol açmıştır. Bu süreçle birlikte literatürde öğrencinin yaşam şartları, sosyoekonomik durumu, bireysel farklılıklar ve cinsiyete dayalı algılardan

kaynaklanan eşitsizlikler giderilmeden veya en aza indirilmeden eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının mümkün olamayacağı fikri kabul görmüştür (ERG, 2009, s. 7-8).

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğinin temel sebepleri; eğitim politikalarında ulusal Kemalist ideolojinin etkisi, eğitime erişim, dil, sosyoekonomik durum, coğrafi şartlar, cinsiyet ve okulların yapısal özellikleri sayılabilir. Belirtilen sebeplerden kaynaklı eşitliklere öğretmenlerin yetersizliği, okulların fiziki yapıları ve sahip oldukları donanım bireyler arasındaki eşitsizliği derinleştirmektedir (Mete, 2009, s. 2).

#### **4.2.1. Eğitime Erişim**

Cumhuriyetin ilk yıllarında Tevhidi Tedrisat Kanunu’yla bütün eğitim kurumlarının Milli Eğitim’e bağlanması, dinî eğitim kurumlarının kapatılması, toplumsal ve kamusal hayatta Türkçe’nin dayatılması, alfabenin değişmesi ve iskân politikaları gibi uygulamalar hayata geçirilmiştir. Türkçe dışında diğer dillerin konuşulması Cumhuriyet’e tehdit olarak görülmüştür. Dinin kamusal hayatta tamamen yasaklanması özellikle muhafazakâr kesimde ve taşrada tepkilere neden olmuştur. Taşra ve İslam kültürüyle uyuşmayan laik ve seküler bir kimliğin dayatılması kabul görmemiştir (Kadioğlu, 1995, s.91-100). Farklı dil, inanç ve etnik kimliğe mensup toplumlara Türk etnik kimliğinin dayatılması ve farklılıkların yok sayılarak toplumu homojenleştirmeye yönelik politikaların toplumda karşılık görmemesi çatışmalara ve huzursuzluğa neden olmuştur (Kramer, 2002, s.1). Halka rağmen inşa edilmeye çalışılan Kemalist ideolojinin kabul görmesi ve meşrulaştırılmasında okullar önemli bir rol oynamıştır (Şimşek, Ufuk, Küçük, Birgül, Topkaya, Yavuz, 2012, s. 2809). Bu durumdan okullaşma oranları da olumsuz etkilenmiştir. Eğitimdeki ideolojik anlayış toplumda okullara karşı olumsuz yargılara neden olmuştur. Bu olumsuz yargılar geçmişe nazaran kırılmış olsa da günümüzde etkisi devam etmektedir.

Olumsuz okul algısı ile birlikte okuryazar oranının düşüklüğü, okulların eğitim araç gereçlerinden yoksun olması ve Cumhuriyet öncesinde yıllarca süren savaşlar ve savaşların yarattığı tahribat eğitime erişimi güçleştirmiştir (Önsoy, 1991, s. 4-5).

Cumhuriyet'in kurulduğu 1923 yılında 4.894 ilkokul, 72 ortaokul, 23 lise ve 64 meslek lisesi olmak üzere 5.053 okul vardı. Öğrencilerin sadece %2,85'i ilkokul, %0,05'i ortaokul, %0,01'i ise lisede öğrenim görme imkânına sahipti (Sakaoğlu, 2003, s. 260). 1927 yılında yapılan nüfus sayımına göre Türkiye'nin nüfusu 13.648.270'tir. Bu nüfusun %24,2'si şehirlerde, %75,8'i köylerde ikamet ediyordu (www.tuik.gov.tr, 1927 Nüfus Sayımları, 20.04.2022). Toplam nüfusun %8,16'sı okuma yazma biliyordu. Anadolu'da bulunan 40 bin köyün %5'inde okul bulunuyordu. İlginç gelebilecek birkaç örnek verilecek olursa Hakkâri'nin 107 köyünün hiçbirinde okul bulunmazken Siirt'in 479 köyünün 4'ünde, Bingöl'ün 292 köyünün 3'ünde okul bulunmaktaydı (Aydoğan, 1997, s. 41-42).

Cumhuriyet Dönemi'nde yaşanan ciddi sıkıntılardan biri de öğretmen yetiştirme sıkıntısıydı. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaöğretimde öğretmen yetiştirecek sadece iki kurum vardı. Bunlardan biri İstanbul Darülfünun, diğeri ise Darül Muallimin-i Aliye'dir. İsmet İnönü, 1934 yılında yaptığı bir konuşmada ilköğretim çağındaki çocukların ancak üçte birine eğitim hizmeti verilebileceğini belirtmiştir. Bunun sebebinin ise öğretmen yetiştirmede yaşanan sıkıntılar olduğunu vurgulamıştır (Akar, 1990, s. 56). İlkokullara öğretmen yetiştiren okullar 1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair kanunla Köy Muallim Mektepleri ve İlk Muallim Mektepleri olarak ikiye ayrıldı. Ancak yılda ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının 3000 bin olması ve Köy Muallim Mekteplerinden yılda 200 öğretmen muzun vermesi sebebiyle yetersiz görülüp 1932 yılında Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır. Köylerde yaklaşık bir milyon öğrencinin okula gitme imkânına sahip olmaması, köylerin dağınık olması ve köylerde yaşanan öğretmen açığı gibi gerekçeler göz önüne alınarak Köy Eğitimleri Kanunu çıkarılmıştır (Devlet Basımevi, İstanbul, 1937, s. 1-7). Kanun'un uygulanmasıyla öğretmen yetiştirme anlamında bir ivme yakalanmıştır. Bu Kanun köy enstitülerinin kurulmasına da referans olmuştur. Köy Eğitimleri Kanunu ile kurulan okullar daha sonra köy enstitülerine dönüştürülmüştür. Köy Enstitülerinin kurulmasıyla kısa sürede öğretmen açığında ciddi mesafe alınmıştır. Ancak okulların siyasete malzeme olup kısa sürede kapatılması öğretmen açığı sorununu derinleştirmiştir. İkinci Dünya Savaşından sonra nüfusun artması ve artan eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla 1960 yılında 97 sayılı kanunla lise ve dengi okul muzunu yedek subaylar öğretmen olarak görevlendirilmiştir. 222 sayılı kanunla 18 yaşını doldurmuş ortaokul ve dengi



okul mezunları kursa tabi tutularak geçici öğretmen olarak atanmıştır. Niteliğin göz ardı edilerek yapılan uygulamalara rağmen öğretmen açığına çözüm bulunamamıştır. Cumhuriyet'in kurulmasından 50 yıl sonra Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrasında Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ, 1973-1974 eğitim-öğretim yılında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısınının 40.353 olduğunu ve çağ nüfusunun okullaşma oranınının %36,8 olduğunu belirtmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 08.12.2021). 1970 yıllarında ortaya çıkan siyasi gelişmeler üniversitelerde öğrenci olayların yaşanmasına ve buna bağlı olarak yükseköğretim öğrenci sayısında ciddi anlamda düşüşe sebep olmuştur. Var olan öğretmen açığını kısa sürede giderebilecek koşullar mevcut değildi. Bu sebeple eğitimde yaşanabilecek nitelik sorunu göz ardı edilerek 1974 yılında 46.000 lise mezununa iki aylık hızlandırılmış kurslarla iki yıllık eğitim enstitüsü diploması verilip atamaları yapılmıştır (Öztürk, 2005, s. 298-299). 1996 yılında ise öğretmenlik branşı dışında farklı alanlardan mezun olan 48 bin öğretmen atanmıştır. Bu atamadan 66 yıl önce 1930 yılında dönemin Eğitim Bakanı Cemal Hüsnü'nün TBMM'de yaptığı bir konuşmada ortaöğretimde görev yapan 1.401 öğretmenden 608'inin yüksekokul mezunu olduğunu belirterek öğretmen niteliğine dikkat çekmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan 98 yıl sonra 2021 yılının aralık ayında yapılan Millî Eğitim Şûrasında da öğretmen niteliği konusu ana gündem maddelerinden biri olmuştur. Yaklaşık yüz yıl önce tespit edilen bir sıkıntıya kalıcı çözüm bulunamamış olması üzüntü verici bir durumdur. Uluslararası PISA ve TIMSS sınavlarında Türkiye'nin sonlarda olması bu durumun bir neticesidir. Uzun yıllar Öğretmen ihtiyacının giderilmesine yönelik uygulanan politikalar ne nitelik ne de nicelik anlamında çözüm olmamıştır. Aynı zamanda bu politikalar öğretmenlik mesleğinin itibarını da zedelemiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1960 yılına kadar okul öncesi eğitim ikinci planda tutulmuştur. İlkokula erişimi yaygınlaştırmak amacıyla 1925'te ülke koşulları ve bütçe imkânları gerekçe gösterilip okul öncesi kurumlar kapatılarak ilkokula dönüştürülmüştür (Ergin, 1977). Erken çocuk eğitimi bu yıllarda ailelerin ve yerel kuruluşların inisiyatifine bırakılmıştır (Oktay, 1983a, s. 31). Tablo 4.1'de de görüldüğü gibi 1923-1944 yılları arasında okul öncesi eğitimde okul, öğrenci ve öğretmen sayısında ciddi düşüş yaşanmıştır. 1960'lı yıllarda kadınların iş hayatına katılmasıyla birlikte erken çocukluk eğitimi gündeme gelmeye başlamıştır. Bu durum erken çocukluk eğitimine olan talebi artırmıştır. Özel kuruluşlar ve STK'lerin bu

konudaki farkındalık çalışmalarıyla erken çocukluk eğitimi ile ilgili bir bilinç oluşmaya başlamıştır (Ural ve Ramazan, 2007, s. 26). Okul öncesi eğitime olan talebi organize etmek amacıyla 1961’de uygulamaya giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve akabinde hazırlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’yla okul öncesi eğitimin işleyişi tekrar belirlenmiştir. Bu düzenlemelerle birlikte okul öncesi eğitim kalkınma planlarında ve Millî Eğitim Şûralarında gündemde kalmaya devam etmiştir. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977) döneminde okul öncesi eğitimin gelişimi için önemli kararlar alınmıştır. Gecekondu ve dezavantajlı bölgelerden başlanarak anaokulları ve ana sınıflarının yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır. Bu dönemde 3-6 yaş çocukların %1’i okul öncesi eğitimden faydalanabiliyordu (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022).

**Tablo 4.1: Türkiye’de 1923-2009 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitim Verileri**

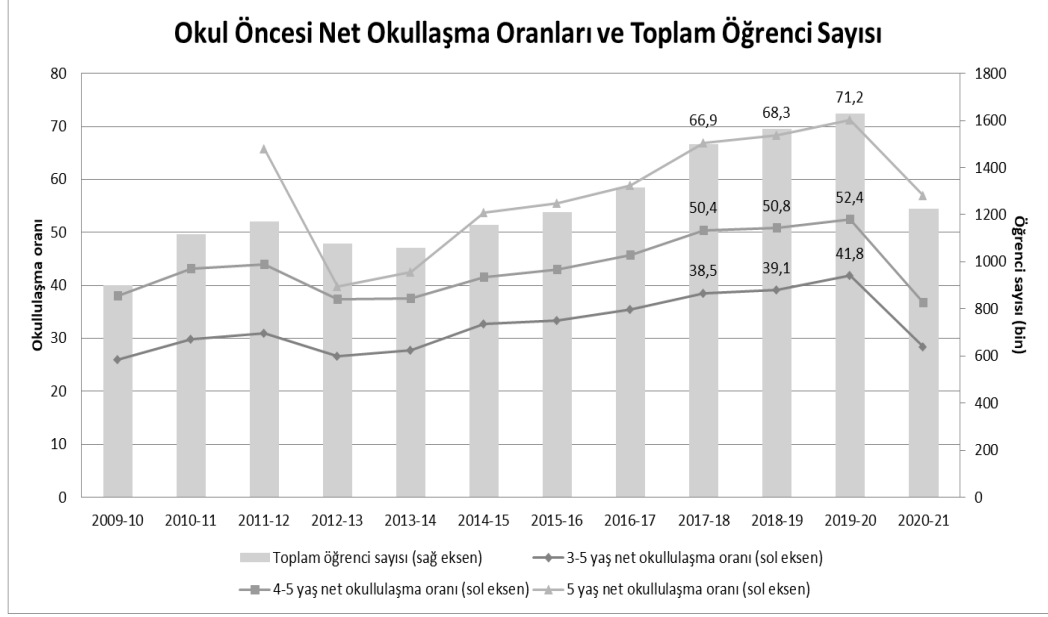
Öğretim Yılı	Kurum Artış Oranı		Öğrenci Sayısı Artış Oranı		Öğretmen Sayısı Artış Oranı		Okullaşma Oranları
	Sayı	Oranı	Sayı	Oranı	Sayı	Oranı	
1923-1924	80		5.880		136		
1924-1925	85	6,2	8.540	45,2			
1932-1933	92	8,2	3.895	-54,3	32	-76,5	
1940-1941	51	-44,5	1.690	-56,6	60	87,5	
1943-1944	49	-3,9	1.604	-5,1	63	5	
1950-1951	52	6,1	1.760	9,7	71	12,7	
1960-1961	64	23	2.730	55,1	104	46,4	
1963-1964	146	128,1	4.767	74,6	180	73	
1970-1971	413	182,8	10.714	124,8	743	312,8	
1978-1979	1.371	231,9	26.559	147,9	1.572	111,5	
1980-1981	2.007	46,4	43.545	63,9	2.874	82,8	
1983-1984	2.784	38,7	78.981	81,3	4.414	53,5	
1990-1991	3.625	30,2	113.388	43,5	6.624	50	
1994-1995	5.169	42,5	148.088	30,6	9.098	37,3	7,3
1995-1996	5.600	8,3	158.354	6,9	9.771	7,3	7,7
1996-1997	6.082	8,6	174.710	10,3	9.971	2	8,9
1997-1998	6.563	7,9	182.533	4,4	10.376	4	9,3
1998-1999	6.868	4,6	204.461	12	10.979	5,8	10
1999-2000	7.660	11,5	212.603	3,9	11.591	5,5	9,8
2000-2001	8.996	17,4	228.503	7,4	12.265	5,8	10,3
2001-2002	10.554	17,3	256.392	12,2	14.520	18,3	11
2002-2003	11.314	7,2	320.038	24,8	18.921	30,3	11,7
2003-2004	13.692	21	358.499	12	19.122	1	13,2
2004-2005	16.016	16,9	434.771	21,2	22.030	15,2	16,1
2005-2006	18.539	15,7	550.146	26,5	20.910	-5	19,9
2006-2007	20.675	11,5	640.849	16,4	24.775	18,5	22,4
2007-2008	22.506	8,9	701.762	9,5	25.901	4,5	28,5
2008-2009	23.653	5	804.765	14,7	29.342	13,3	29,1

**Kaynak:** Akt. Derman ve Başal,2010,s.564

2010-2011 eğitim öğretim yılında 57 pilot ilde okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, okullaşma oranlarında ciddi artışa yol açmıştır. Ancak 2012-2013 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 kesintili eğitim sistemiyle okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim dışında bırakılması ve ilkokula başlama yaşının düşürülmesi 5 yaş okullaşma oranlarında düşüşe sebep olmuştur ( Grafik 4.1).

2020-2021 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime erişim oranlarında gerileme olmuştur. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimde net okullaşma oranları 3-5 yaş aralığı %28,35, 4-5 yaş aralığı %36,79, 5 yaşta ise %56,89'da kalmıştır (MEB, 2021a). MEB 2021 verilerine göre 5 yaşındaki çocukların %56,89'u okula devam etmektedir. TÜİK verilerine göre ise 5 yaşındaki çocuk sayısının 1.333.047 olduğu ve bu çocukların 552,815'inin eğitim-öğretim sisteminin dışında kaldığı belirtilmiştir. Oranın geçmiş yıllara göre düşük olmasının sebeplerinden biri de covid-19'dur.

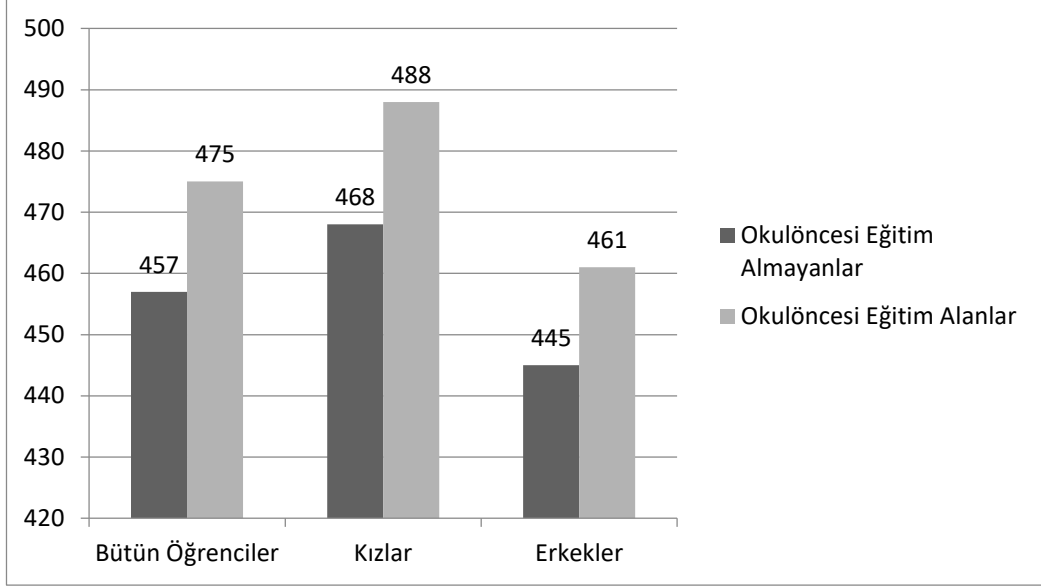
Genel anlamda okul öncesi okullaşma oranlarının düşük olmasının asıl sebebi, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve ailenin isteğine bırakılmasıdır. Diğer önemli bir husus da özellikle kırsal bölgede öğrenci sayısının azlığından dolayı okulların kapanması ile bu bölgedeki çocukların okul öncesi eğitim fırsatından yararlanmamasıdır. Bu şartlara ek olarak ailelerin eğitim seviyesi, sosyoekonomik şartlar ve çevresel koşullar hesaba katıldığında kırsal bölgelerdeki çocukların ciddi anlamda fırsat eşitsizliğine maruz kaldığı görülmektedir (ERG, 2021, s. 44). Ancak 2021 yılının aralık ayında yapılan Yirminci Millî Eğitim Şûrasında okul öncesi eğitimle ilgili çok önemli kararlar alınmıştır. Alınan kararları 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde hayata geçirmek ve okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla ülke genelinde seferberlik başlatılmıştır. Kısa süre içinde şartları uygun olan bütün temel eğitim okullarında ana sınıfı açılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, 21 Haziran 2022'de yayımladığı Yirminci Millî Eğitim Şûra Kararlarının Uygulanmasına Yönelik İkinci Rapor 'da eğitimde fırsat eşitliği kapsamında 2022 Mart-Haziran döneminde 155 yeni anaokulu ve 8.500 ana sınıfının açıldığını ve aynı zamanda 5 yaş okullaşma oranının % 92'ye çıktığını belirtmiştir (<http://cdn.eba.gov.tr>, 30.06.2022).



**Grafik 4.1: Okul Öncesi Net Okullaşma Oranları ve Toplam Öğrenci Sayısı**

**Kaynak:** ERG, 2021 Eğitim İzleme Raporu, s. 22

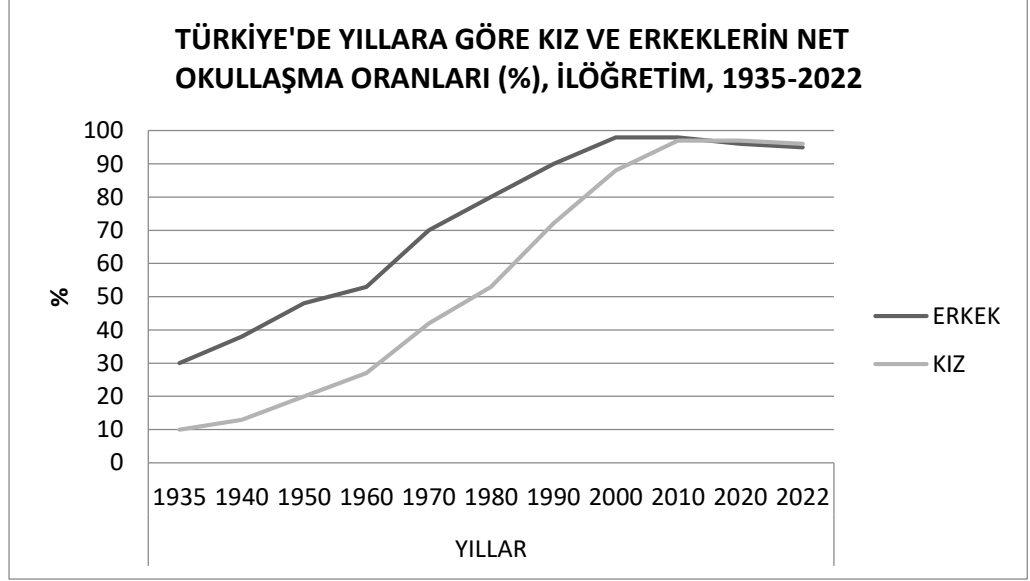
Beş yaş, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi için kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun nitelikli bir eğitim alması ilerideki dönemlerde çocuğun gelişim kapasitesine ve akademik hayatına olumlu etki yapacaktır. Ancak Türkiye’de 3-4 yaş çocuklarının eğitime erişiminin çok sınırlı olması ve bu yaştaki çocukların çok az bir kısmının eğitime erişmesi, okul öncesi eğitimin niteliğini ve fırsat eşitliğini olumsuz etkilemektedir. Okul öncesi eğitim sosyal, ekonomik ve çevresel unsurlardan kaynaklanan eşitsizlikleri ve riskleri gidermede önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitimin bölgesel ve sosyoekonomik nedenlerden kaynaklanan eşitsizlikleri giderme ve öğrenciler arasındaki farklılıkları eşitlemede diğer kademelere göre daha etkili olduğunun yapılan bilimsel çalışmalarla tespit edildiği bilinmektedir (Bierman vd. 2017; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2021). Grafik 4.2’de bu durumu destekler niteliktedir. Grafikte 2018 PISA verilerine göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin daha iyi puan aldıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alıp PISA 2018’e katılan öğrencilerin okuma becerilerinde ortalama puanları 475 iken okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puan ortalaması ise 457 olmuştur. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında yaklaşık 18 puanlık bir fark oluşmuştur (Grafik 4.2).



**Grafik 4.2. PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Okuma Başarı Puanları**

**Kaynak:** ERG, Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi (OECD veri setleri kullanılarak hazırlanmıştır.)

Grafik 4.3'te Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze nicelik anlamında kız ve erkeklerin okullaşma oranlarında sürekli artış yaşandığı görülmektedir. Erkek okullaşma oranları uzun yıllar kızlara göre daha yüksekken son yıllarda durumun eşitlendiği hatta kız okullaşma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ideolojik politiklar, nüfusun %75'inin köylerde yaşaması ve Türkiye'nin coğrafi yapısının dağlık ve ulaşımın zor olması çocukların okula erişimini zorlaştırmıştır. 1935 yılında 40.000 köyün sadece 5.000'inde okul olması durumunun vahametini göstermektedir. Şehirlerde öğrencilerin %75'i eğitime erişirken köylerde öğrencilerin sadece %25'i okula gitme fırsatına sahiptir. İlkokul okullaşma oranı 1926-1927 eğitim-öğretim yılında %39, 1934-1935 eğitim-öğretim yılında %32, 1939-1940 eğitim-öğretim yılında %37, 1944-1945 eğitim-öğretim yılında % 52, 1949-1950 eğitim-öğretim yılında %68 olmuştur (Kodamanoğlu, 1964, s. 44).



**Grafik 4.3: Türkiye’de Yıllara Göre Kız ve Erkeklerin Net Okullaşma Oranları (İlköğretim, 1935-2022)**

**Kaynak:** TÜİK, MEB İstatistikleri

Erken Cumhuriyet döneminde ilkokullar diğer kademelere göre daha çok önemsenmiştir. İnkılapları halka kabul ettirmek ve Türkçe’nin kullanımı yaygınlaştırmak için okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Ancak nüfusun büyük bir kısmının köylerde yaşaması ve köylerin büyük bir kısmında okul olmaması (Tablo: 4.2) okuma-yazma seferberliğini sekteye uğratmıştır. Türkiye’nin içinde bulunduğu ekonomik koşullar ve yaşanan öğretmen açığı itibariyle kısa zamanda bütün köylere okul açma imkânı da yoktu. Kısa zaman da çözüm bulmak adına Millet Mektepleri, Yatılı Köy Mektepleri, Gezici Köy Okulları, Kız Enstitüleri, Halkevleri, Köy Enstitüleri, Seyyar Talim Heyetleri gibi kurumlar devreye sokulmuştur. Bu kurumlarda çalışan öğretmenler âdete bir misyoner gibi geceleri de yetişkinlere eğitim veriyorlardı. Köy Eğitmen Kursları ve Köy Enstitülerinin 1940 yıllarında mezun vermesiyle özellikle üç eğitmeli köy okullarında artış yaşanmıştır (Tablo 4.2).

**Tablo 4.2: 1923-1950 Yılları Arasında Köylerde Okul Sayısı**

	Öğretmenli (5 Yıllık)	Eğitmenli (3 Yıllık)
1931-1932	5329	
1932-1933	5410	-
1933-1934	5001	-
1934-1935	5057	-
1935-1936	4928	-
1936-1937	4775	79
1937-1938	4792	539
1938-1939	4621	1869
1939-1940	4441	3596
1940-1941	4180	5023
1941-1942	3899	5676
1942-1943	4092	5936
1943-1944	4193	6598
1944-1945	5192	6278
1945-1946	6265	6231
1946-1947	7099	6533
1947-1948	8211	6181
1948-1949	9528	5019
1949-1950	11038	4467

**Kaynak:** Özer, 2015. Ülkü Mecmuasına Göre Köy Eğitimi s. 300-301

1935 yılında yapılan nüfus sayımına göre nüfusun % 80,8'i okuryazar değildir. 2021 yılında ise nüfusun % 2,5'i okuma yazma bilmemektedir. Yaklaşık bir milyon nüfusun okuma yazma durumları ise bilinmemektedir. Okuma yazma durumları bilinmeyen nüfusun okul kayıtları olmadığı düşünüldüğünde hala okuma yazma bilmeyen ciddi bir nüfusun olduğu söylenilebilir. Kadın ve erkek okuma yazma oranları arasındaki farkın son yıllara kadar devam ettiği anlaşılmaktadır (Tablo 4.3)

**Tablo 4.3 :Okuryazarlık ve cinsiyete göre nüfus, 1935-2021**

Yıl	Cinsiyet	Toplam	Okuma yazma bilmeyen	Okuma yazma bilen	Bilinmeyen	Okuma yazma bilmeyen oranı <sup>(1)</sup>	Okuma yazma bilen oranı <sup>(1)</sup>
1935 <sup>(2)</sup>	Toplam	12 862	10 387 105	2 475 649	-	80,8	19,2
	Erkek	6 213 276	4 389 967	1 823 309	-	70,7	29,3
	Kadın	6 649 478	5 997 138	652 340	-	90,2	9,8
1940 <sup>(2)</sup>	Toplam	14 900	11 242 759	3 657 367	-	75,5	24,5
	Erkek	7 440 395	4 746 963	2 693 432	-	63,8	36,2
	Kadın	7 459 731	6 495 796	963 935	-	87,1	12,9
1950 <sup>(2)</sup>	Toplam	17 856	11 997 046	5 779 915	79 904	67,5	32,5
	Erkek	8 944 072	4 853 038	4 055 225	35 809	54,5	45,5
	Kadın	8 912 793	7 144 008	1 724 690	44 095	80,6	19,4

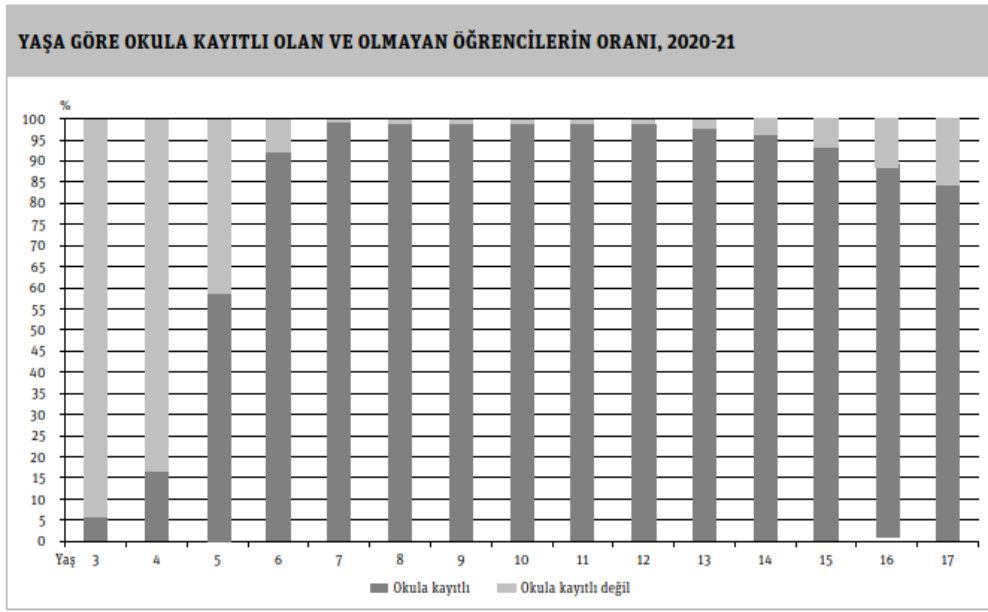
		<b>22 542</b>					
1960 <sup>(2)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>016</b>	<b>13 625 086</b>	<b>8 901 006</b>	<b>15 924</b>	<b>60,5</b>	<b>39,5</b>
		<b>11 491</b>					
	<b>Erkek</b>	<b>184</b>	5 324 368	6 157 842	8 974	46,4	53,6
		<b>11 050</b>					
	<b>Kadın</b>	<b>832</b>	8 300 718	2 743 164	6 950	75,2	24,8
		<b>29 273</b>		<b>16 455</b>			
1970 <sup>(2)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>361</b>	<b>12 817 836</b>	<b>525</b>	-	<b>43,8</b>	<b>56,2</b>
		<b>14 798</b>		<b>10 404</b>			
	<b>Erkek</b>	<b>036</b>	4 393 495	541	-	29,7	70,3
		<b>14 475</b>					
	<b>Kadın</b>	<b>325</b>	8 424 341	6 050 984	-	58,2	41,8
		<b>37 523</b>		<b>25 311</b>			
1980 <sup>(2)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>623</b>	<b>12 197 323</b>	<b>211</b>	<b>15 089</b>	<b>32,5</b>	<b>67,5</b>
		<b>18 999</b>		<b>15 188</b>			
	<b>Erkek</b>	<b>101</b>	3 802 455	078	8 568	20,0	80,0
		<b>18 524</b>		<b>10 123</b>			
	<b>Kadın</b>	<b>522</b>	8 394 868	133	6 521	45,3	54,7
		<b>49 163</b>		<b>39 555</b>			
1990 <sup>(2)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>9 587 981</b>	<b>483</b>	<b>19 646</b>	<b>19,5</b>	<b>80,5</b>
		<b>24 856</b>		<b>22 066</b>			
	<b>Erkek</b>	<b>528</b>	2 779 172	860	10 496	11,2	88,8
		<b>24 306</b>		<b>17 488</b>			
	<b>Kadın</b>	<b>582</b>	6 808 809	623	9 150	28,0	72,0
		<b>59 859</b>		<b>52 259</b>			
2000 <sup>(2)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>243</b>	<b>7 589 657</b>	<b>381</b>	<b>10 205</b>	<b>12,7</b>	<b>87,3</b>
		<b>30 245</b>		<b>28 384</b>			
	<b>Erkek</b>	<b>445</b>	1 857 132	266	4 047	6,1	93,9
		<b>29 613</b>		<b>23 875</b>			
	<b>Kadın</b>	<b>798</b>	5 732 525	115	6 158	19,4	80,6
		<b>66 133</b>		<b>59 525</b>			
2010 <sup>(3)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>461</b>	<b>3 825 644</b>	<b>746</b>	<b>2 782 071</b>	<b>6,0</b>	<b>94,0</b>
		<b>33 154</b>		<b>30 983</b>			
	<b>Erkek</b>	<b>580</b>	700 400	102	1 471 078	2,2	97,8
		<b>32 978</b>		<b>28 542</b>			
	<b>Kadın</b>	<b>881</b>	3 125 244	644	1 310 993	9,9	90,1
		<b>70 497</b>		<b>67 255</b>			
2015 <sup>(3)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>783</b>	<b>2 644 144</b>	<b>997</b>	<b>597 642</b>	<b>3,8</b>	<b>96,2</b>
		<b>35 304</b>		<b>34 554</b>			
	<b>Erkek</b>	<b>074</b>	452 277	358	297 439	1,3	98,7
		<b>35 193</b>		<b>32 701</b>			
	<b>Kadın</b>	<b>709</b>	2 191 867	639	300 203	6,3	93,7
		<b>74 910</b>		<b>72 316</b>			
2020 <sup>(3)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>574</b>	<b>1 914 783</b>	<b>069</b>	<b>679 722</b>	<b>2,6</b>	<b>97,4</b>
		<b>37 472</b>		<b>36 888</b>			
	<b>Erkek</b>	<b>720</b>	262 501	098	322 121	0,7	99,3
		<b>37 437</b>		<b>35 427</b>			
	<b>Kadın</b>	<b>854</b>	1 652 282	971	357 601	4,5	95,5
		<b>77 444</b>		<b>74 484</b>			
2021 <sup>(2)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>465</b>	<b>1 917 705</b>	<b>861</b>	<b>1 041 899</b>	<b>2,5</b>	<b>97,5</b>
		<b>38 716</b>		<b>37 910</b>			
	<b>Erkek</b>	<b>765</b>	295 236	788	510 741	0,8	99,2
		<b>38 727</b>		<b>36 574</b>			
	<b>Kadın</b>	<b>700</b>	1 622 469	073	531 158	4,2	95,8

**Kaynak:** TÜİK, Genel Nüfus Sayımları, 1935-2000 TÜİK, Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı, 2008-2021

2020-2021 eğitim-öğretim yılında temel eğitimde net okullaşma oranları ilkokulda %93,23, ortaokulda %88,85 olmuştur. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 5.328.391 öğrenci eğitim almıştır. 19.025 ortaokulda ise toplam 5.212.969 öğrenci eğitim almıştır (MEB, 2021a). Millî Eğitim Bakanlığının 2020-2021 eğitim-öğretim verilerine göre zorunlu eğitimin hiçbir kademesinde %100 okullaşma hedefine ulaşamamıştır. Bütün yaş kademelerinde eğitime erişemeyen çocuklar olduğu görülmektedir. Zorunlu eğitim kademelerinde özellikle 13 yaştan sonra artan bir



şekilde çocuklar eğitim sisteminin dışında kalmaktadır. On dört yaşındaki çocukların %3,6'sı, 17 yaş çocukların ise %15,5'i okula kayıtlı değildir. Zorunlu eğitim kapsamında olmayan okul öncesi eğitimde sadece 5 yaş çocuklarının hedeflenmesi, 3 ve 4 yaş çocuklarının okula erişiminde ciddi sıkıntılar yaratmaktadır. Grafikte de görüldüğü gibi 3 yaş çocuklarının %94,4'ü, 4 yaşındakilerin %83,6'sı okula devam edememektedir. 6-9 yaş arası kız çocukların net okullaşma oranı %93,1 ve erkek çocukların okullaşma oranı %93,3'tür. Ortaokulda net okullaşma oranı ise %88,9'dur (Grafik: 4.4).



**Grafik 4.4: Yaşa Göre Okula Kayıt Olan ve Olmayan Öğrencilerin Oranı, 2020-2021**

**Kaynak:** ERG, 2021 Eğitim İzleme Raporu, s. 19

6-9 yaş arası 5.193.456 çocuğun 143.861'i, 10-13 yaş arası 5.153.504 çocuğun yaklaşık 74.726'sı ve 14-17 yaş arası 4.948.853 çocuğun 457.274'ü eğitim dışında kaldığı görülmektedir. Zorunlu okul çağında olan toplam 675.861 çocuğun resmi kayıtlara göre okul dışında kaldığı anlaşılmaktadır (Tablo 4.4). Temel eğitimde okullaşma oranlarına hızlı bir ivme kazandıran unsur, 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimin hayata geçirilmesidir. Bu zorunlulukla birlikte özellikle ortaokul eğitim oranlarında ciddi artış yaşanmıştır. Ortaöğretimde net okullaşma oranı %87,9'dur. 14-17 yaş grubu okullaşma oranı %90,8'dir. Türkiye genelinde bu yaş grubunda bulunan 4.948.583 çocuğun 457.274'ünün okula gitmediği görülmektedir (TEDMEM, 2022:43-44). Oranlarda 87,9-90,8 arasında görülen %2,9'luk farkın

sebebi, çocuğun liseden farklı bir kademedede eğitimine devam etmesidir. 30. 03. 2012 tarihli 1687 sayılı Kanun ile kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 12 yıllık zorunlu eğitimin uygulamaya geçmesinin ortaöğretimde okullaşma oranlarının artmasında ciddi etkisi olmuştur. Türkiye’de 2006 yılında % 49 olan okul terk oranı ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte 2019’da %28,9’a, 2020 yılında %26,80’e düşmüştür (ERG, 2021, s. 36).

**Tablo 4.4: Yaş Gruplarına Göre Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları 2020-2022**

İlköğretimin yaygınlaştırması için gösterilen hassasiyet ve çaba uzun yıllar

	Okullaşma oranı (%)**	Toplam çocuk sayısı***	Okul dışında kalan çocuk sayısı
6-9 yaş	97,23	5.193.546	143.861
10-13 yaş	98,55	5.153.504	74.726
14-17 yaş	90,76	4.948.853	457.274
Okul dışında kalan toplam çocuk sayısı			<b>675.861</b>

**Kaynak:** TEDMEM, 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu, 2022, s. 43

ortaokullar ve liseler için gösterilmemiştir. Liseler, uzun yıllar elit kesimin faydalandığı okullar olmuştur. Özellikle bölgesel anlamda ciddi eşitsizliklere yol açmıştır. 1960’lı yıllardan sonra özel liseler ve Anadolu liselerinin açılması eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir. Anadolu liselerinin sahip olduğu ayrıcalıkların eşitsizliklere sebep olma nedenlerini B. Özge (1996, s. 130-132) şu maddelerle ifade etmektedir:

- Anadolu liselerinin araç gereç ve materyal anlamında daha donanımlı olması
- Burada görev yapan öğretmenlerin seçilerek alınması
- Öğrencilerin merkezî sınavlarla alınması
- Veli profillerinin sosyoekonomik açıdan güçlü olmaları
- Bu okullarda tam gün eğitim verilmesi

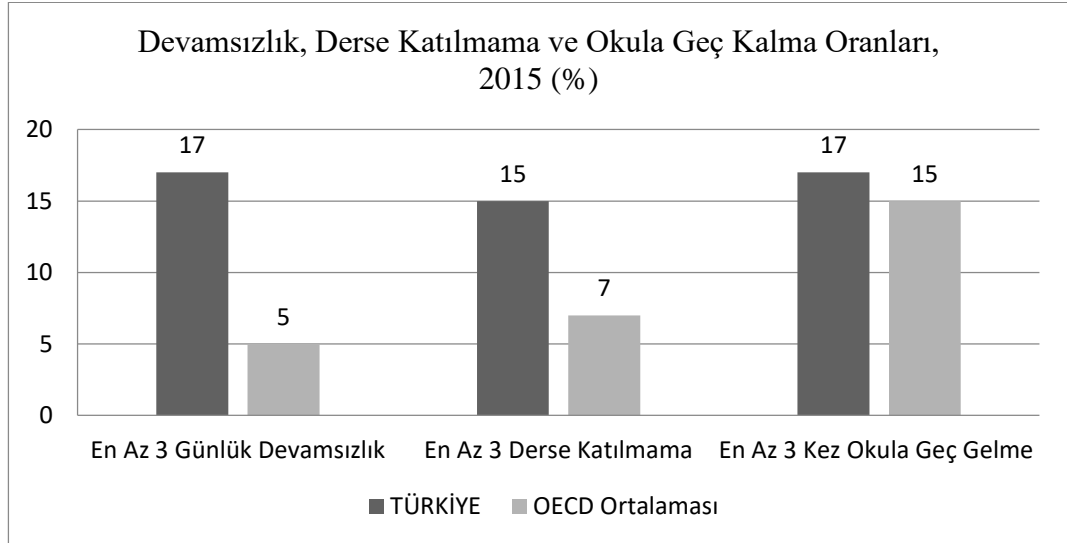
Türkiye’de aktif öğrencilerin okula düzenli devam etmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yarım gün, tam gün veya tamamen okula gitmeme oranları OECD ortalamalarının üstündedir. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasıyla devamsızlık ve okulu terk etme oranları düşmüştür. Ancak özellikle ortaöğretim kademesinde ciddi devamsızlıklar yaşanmaktadır. Bu devamsızlıkların önemli bir kısmı meslek liselerinde görülmektedir. Meslek lisesinde yaklaşık her 10 öğrenciden biri devamsızlık yapmaktadır (Tablo 4.5)

**Tablo 4.5: MEB İdare Faaliyet Raporlarında 20 Gün ve Üzeri Devamsız Öğrenci Oranı (%)**

MEB İdare Faaliyet Raporlarında 20 Gün ve Üzeri Devamsız Öğrenci Oranı (%)			
	2018	2019	2020
İlkokul	5,7	6,9	4,5
Ortaokul (Temel Eğitim)	10,0	9,9	9,4
İmam Hatip Ortaokulu	8,9	-	-
Genel Ortaöğretim	-	25,1	11,2
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	44,0	40,7	-
Anadolu İmam Hatip Lisesi	36,0	29,8	-

**Kaynak:** MEB İdare Faaliyet Raporları: 2018, 2019, 2020

2018 PISA verilerinde de devamsızlık sorununa dikkat çekilmiştir. Okulun bitmesine son 2 hafta kala en az 1 gün devamsızlık yapan öğrencilerin oranı Türkiye’de %51,6 iken OECD ülkelerinde bu oran %21,3’tür (OECD (2016b), PISA 2015 Sonuçları, ERG, 2021, s. 33).



**Grafik 4.5: Devamsızlık, Derse Katılmama ve Okula Geç Kalma Oranları**

**Kaynak:** OECD (2016b), PISA 2015 Sonuçları

1975 yılında yapılan nüfus sayımına göre nüfusun %47,32’si okuryazar olmadığı tespit edilmiştir. Toplam erkek nüfusun %29,22’si kadınların %65,63’ün okuryazar olmadığı görülmektedir (TÜİK, Okuryazarlık ve Eğitim Durumuna Göre Nüfus, 1975-2000, tük.gov.tr, 25.06.2022). Türkiye’de yetişkin nüfus oranları fırsat eşitliği açısından büyük bir engeldir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi ve sosyoekonomik koşulları, eğitime erişimi doğrudan etkilemektedir. Buna bağlı olarak evde bulunan

kitap sayısı ve çocuğun sahip olduğu eğitim materyallerinin çocuğun eğitim başarısıyla ilişkili olduğu PISA ve TIMSS sınavlarıyla kanıtlanmıştır. Ailenin eğitilmiş olması, çocukların eğitimleri konusunda onlara bilinçli bir şekilde rehberlik etmesi, sosyal ve kültürel etkinliklere katılması çocuğun eğitim hayatına olumlu katkı sunacaktır (ERG, 2022, s. 23). Bu durum çocuğa kendini farklı alanlarda yetiştirme imkânı sunmaktadır (Hatunoğlu ve vd., 2012). Aşağıdaki anne eğitim durumunu gösteren tabloda da görüldüğü gibi ebeveynlerin büyük çoğunluğunun ilkökul mezunu olması Türkiye’de kısa sürede fırsat eşitliğini sağlamayı zorlaştırmaktadır.

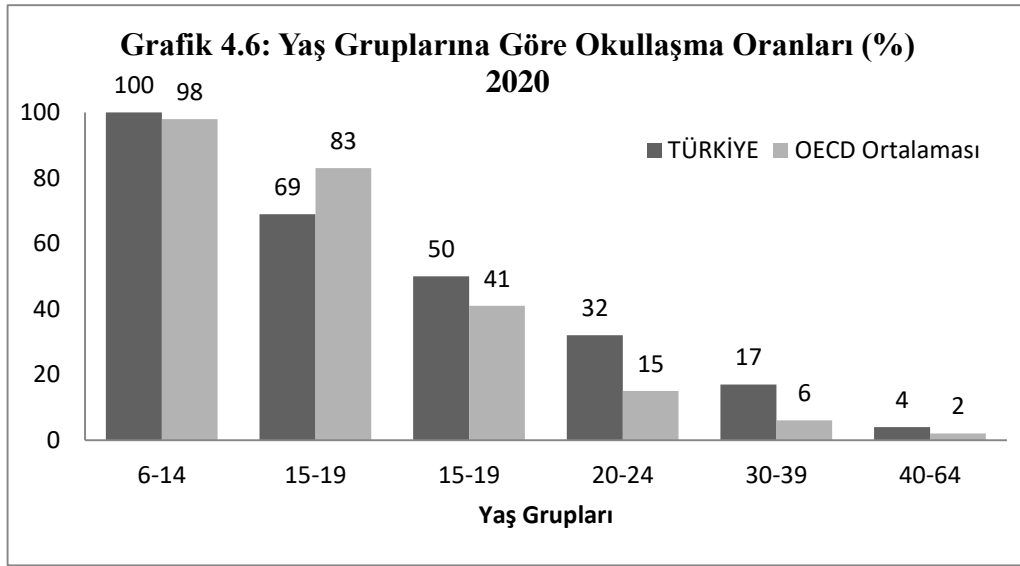
**Tablo: 4.6: Annenin yaş grubu ve eğitim durumuna göre doğumlar, 2020-2021**

Yıl	Annenin yaş grubu	Annenin Eğitim Durumu							
		Toplam	Okuma yazma bilmeyen	Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	İlkökul mezunu	İlköğretim, ortaokul veya dengi okul mezunu	Lise veya dengi okul mezunu	Yüksek Öğretim	Bilinmeyen
2021	<b>Toplam</b>	<b>1 079 842</b>	<b>18 376</b>	<b>57 315</b>	<b>68 193</b>	<b>352 333</b>	<b>244 573</b>	<b>312 239</b>	<b>26 813</b>
	<15	117	-	22	61	32	-	-	2
	15-19	39 164	21	1 705	2 660	28 580	5 179	37	982
	20-24	229 359	962	8 412	4 345	117 481	70 859	23 329	3 971
	25-29	353 824	5 113	23 279	13 055	105 139	74 475	127 807	4 956
	30-34	276 374	6 718	15 823	13 514	66 698	58 533	110 714	4 374
	35-39	135 945	4 032	6 077	26 005	27 007	28 229	42 173	2 422
	40-44	33 500	1 382	1 802	7 981	6 980	6 901	7 790	664
	45-49	1 964	126	170	516	386	363	346	57
	50+	163	12	21	47	21	25	34	3
	<b>Bilinmeyen</b>	<b>9 432</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9 382</b>
2020 <sup>(1)</sup>	<b>Toplam</b>	<b>1 115 821</b>	<b>21 114</b>	<b>69 767</b>	<b>74 324</b>	<b>380 538</b>	<b>241 366</b>	<b>300 872</b>	<b>27 840</b>
	<15	119	-	30	68	19	-	-	2
	15-19	45 961	61	2 052	1 690	35 805	5 299	16	1 038
	20-24	245 913	1 585	14 204	5 207	128 276	68 390	24 156	4 095
	25-29	358 542	6 427	29 693	7 318	112 292	71 890	125 918	5 004
	30-34	277 370	7 062	15 498	20 732	68 369	59 278	102 119	4 312
	35-39	141 850	4 345	6 323	30 343	28 447	29 224	40 684	2 484
	40-44	33 008	1 351	1 685	8 176	6 802	6 848	7 532	614
	45-49	2 549	248	250	725	484	389	396	57
	50+	231	27	29	48	42	39	43	3
	<b>Bilinmeyen</b>	<b>10 278</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>10 231</b>

**Kaynak:** TÜİK, Doğum İstatistikleri, 2020-2021

OECD, okullaşma oranı % 90 ve üzeri olması durumunda eğitime tam katılım

gösterdiğini kabul etmektedir. Türkiye’de 6-14 yaş grubunda okullaşma oranı %90’nın üstü olduğu için OECD verilerine göre tam katılım göstermiştir. Yaş gruplarında en çarpıcı 15-19 yaş grubunda görülmektedir. Bu yaş grubun da ortaöğretim zorunlu yaş grubuna denk gelmektedir. Bu yaş grubunun zorunlu eğitim yaş grubuna denk gelmesine rağmen okullaşma oranı %69 olmuştur. Bu oranla OECD ortalamasının epey gerinde kalmıştır. Türkiye 15-19 yaş grubunda OECD en düşük okullaşma oranları sıralamasında beşinci olmuştur.



**Grafik 4.6: Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (%) 2020**

**Kaynak:** OECD, 2022. <https://stat.link/hj8x2n>

Türkiye’de nüfusun büyük bir bölümünün lise altı eğitim seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum OECD ortalamasının çok üstündedir. OECD’nin 2018 Türkiye Raporu’nda Türkiye’de yükseköğretime olan talebin son yıllarda arttığı belirtilmiştir. Türkiye’de 25-34 yaş arasındaki nüfusun 2007 ve 2017 yılları arasında yükseköğretime katılma oranı %17 artmıştır (Grafik: 4.7). Bu artışta 2007 yılında Türkiye’de bütün illerde üniversitenin açılmasıyla üniversite kontenjanlarının artması etkili olmuştur. Ancak ebeveynlerin %55,1’in lise altı eğitim seviyesine sahip olması yükseköğretime erişimi güçleştirmektedir. Bu oranın OECD ülkelerinde %20,1 olması durumun vahametini göstermektedir (OECD, 2022:3).



**Grafik 4.7: 25-64 Yaş Aralığındaki Yetişkinlerin Eğitim Düzeyleri, 2021 (%)**

**Kaynak:** OECD, 2022. <https://stat.link/qj6opr>

TÜİK 2004 engelliler araştırmasında 5-14 yaş aralığında 253 bin çocuk olduğu, eğitim gören çocuk sayısının ise 21 bin olduğu tespit edilmiştir. Bu da engelli çocukların %8'inin eğitime katıldığı anlamına gelmektedir (Kavak ve Ergen, 2004, s. 14). 2019 yılında Engelli Çocuk Hakları Ağı (EÇHA), hazırladığı raporda Türkiye'de engelli çocukların yaşlılarıyla eğitim alma haklarının kâğıt üstünde kaldığını, uygulamada ciddi sıkıntılar yaşandığını dile getirmiştir. Raporda engelli çocukların %42,3'ünün mezun olamamakla birlikte bununla ilgili verilerin bilinmediği, kesin sayıyı tespit etme imkânlarının olmadığı belirtilmiştir. Eldeki verilerden ancak engelli çocukların %7,7'sinin liseden mezun olduğu ve özellikle ortaokuldan sonra okullaşma oranlarında kesin bir düşüş yaşandığı görülmektedir (Engelli Çocuk Hakları Ağı, 2019).

**Tablo 4.7: Kademelere Göre Özel Öğretimdeki Okul ve Öğrenci Sayısının Toplam Okul ve Öğrenciler İçindeki Payı (2021) (%)**

	Okul	Öğrenci
Okul öncesi	50,4	15,8
İlkokul	8,3	5,1
Ortaokul	12,3	6,1
Lise	29,2	11

**Kaynak:** MEB İstatistikleri 2021.

UNESCO Küresel İzleme Raporu'nda engellilerin okul bırakmalarında Türkiye'nin Avrupa ülkeleri arasında birinci olduğu belirtilmiştir (<http://sbb.gov.tr>,

05.01.2022). Bunun sebeplerinden biri Türkiye'nin özel eğitim çalışmalarına çok geç başlamasıdır. 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde özel eğitim bölümü açılmıştır. 1961 Anayasası'nda özel eğitimle ilgili hükümlere yer verilmiş, akabinde buna bağlı olarak Özel Eğitim Yönetmeliği hazırlanmıştır. 222 sayılı Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda özel eğitim ile ilgili hükümlere yer verilmiştir (Kulaksızoğlu, 2010, s. 55). Özel eğitim öğrencilerinin tanımlanması ve eğitim sürecine dâhil olması için son yıllarda ciddi çalışmalar yapılmaktadır. Özel rehabilitasyon merkezlerinin açılması ve buralara kayıt olan öğrenci masraflarının devlet tarafından karşılanması bu sürece çok önemli katkı sunmaktadır. Ancak bu konunun suiistimal edilmesine fırsat verilmeden teşhis ve tanı işlemlerinin titizlikle yapılması gerekir. Nicelik olarak geçmişten günümüze kadar eğitime erişim noktasında sürekli ilerleme kaydedilmiştir. Ancak ulusal ve uluslararası yapılan değerlendirmede eğitime erişim ve eğitim kalitesinde bölgeler ve okul türleri arasında eşitsizliğin devam ettiği görülmektedir (<http://sbb.gov.tr>, 05.01.2022).

#### **4.2.2. Sosyoekonomik Etkenler**

Sosyoekonomik düzey kavramının tanımlanması ile ilgili çok farklı görüşler olsa da genel anlamda sosyoekonomik düzey ile ailenin gelir durumu, ebeveynlerin eğitimi ve çalışma koşulları, evde bulunan eğitim kaynakları ve sosyal etkinlikler kastedilmektedir (Kunduroğlu ve Akar, 2015). Eğitimin gelire doğrudan ilişkili olduğu görüşü ulusal ve uluslararası literatürde kabul görmüş durumdadır. Psacharopoulos (1992, s. 482), eğitim ve gelir dağılımı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada eğitimin kişisel geliri artırdığı gibi gelirin adaletli bir şekilde dağılmasına katkı sunduğunu tespit etmiştir. İngiltere'nin bir yıl eğitimi artırması durumunda bunun gelecekte gelir dağılımına %12 ile %15 arasında olumlu etki edeceğini öne sürmüştür. OECD, gelir dağılımı ve eğitim arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Fransa, İngiltere ve ABD ülkelerinde yaptığı araştırmada eğitim harcamaları ile millî hasıla arasındaki oranın %2 artırılmasının gini katsayısını ABD'de %0,025, Fransa'da %0,03 ve İngiltere'de %0,05 oranında düşürdüğü sonucuna varmıştır (OECD 2000, Aktaran: Öztürk 2005:37).

Türkiye'de bölgeler ve iller arasında sosyoekonomik yapı ve gelir dağılımında ciddi eşitsizliklerin görüldüğü aşikârdır. Gelir dağılımında yaşanan eşitsizliklerin tespitinde dünyada en çok kullanılan ölçek gini katsayı uygulamasıdır. Bu anlamda

en kapsamlı ve güvenilir veri setini kullanan OECD'dir (Çalışkan, 2010:113). OECD'nin hazırlamış olduğu uluslararası ölçeklerde gini katsayısı 0,25 ile 0,50 arasındadır. OECD'nin 2015 yılında yaptığı hesaplamada Türkiye'nin gini katsayısı 0,40'tır. OECD'nin ortalaması ise 0,31'dir. Bu orana göre OECD ülkeleri arasında gelir dağılımı eşitsizliğinin en yüksek olduğu üç ülkeden biri Türkiye'dir (Caklı, 2019, s. 62).

Türkiye'de yüksek gelire sahip %20'lik kesim ülke gelirinin neredeyse yarısına sahipken en yoksul %20'lik kısmın aldığı pay ise %6 civarındadır (Tablo 4.8). En yoksul ve en zengin arasında (P80/P20) ortalama 7,5 kat fark olduğu görülmektedir. Gelir dağılımında yaşanan adaletsizliğin sebepleri ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Türkiye'de bunun ana sebepleri arasında siyasi istikrarsızlık, terör, faiz, kayıt dışı ekonomi, eğitim ve bölgeler arasında yaşanan eşitsizlikler sayılabilir (Akça ve Ela, 2012, s. 244-248).

**Tablo 4.8: Sıralı Yüzde 20'lik Gruplar İtibarıyla Yıllık Eş Değer Hane Halkı Kullanılabilir Fert Gelirinin Dağılımı (%), 2012-2021**

Anket Yılı	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gelir	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Referans Yılı										
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
İlk yüzde 20 (En düşük)	5,9	6,1	6,2	6,1	6,2	6,3	6,1	6,2	5,9	6,1
İkinci yüzde 20	10,6	10,7	10,9	10,7	10,6	10,7	10,6	10,9	10,6	10,8
Üçüncü yüzde 20	15,3	15,2	15,3	15,2	15,0	14,8	14,8	15,2	14,9	15,1
Dördüncü yüzde 20	21,7	21,4	21,7	21,5	21,1	20,9	20,9	21,4	21,1	21,3
Son yüzde 20 (En yüksek)	46,6	46,6	45,9	46,5	47,2	47,4	47,6	46,3	47,5	46,7

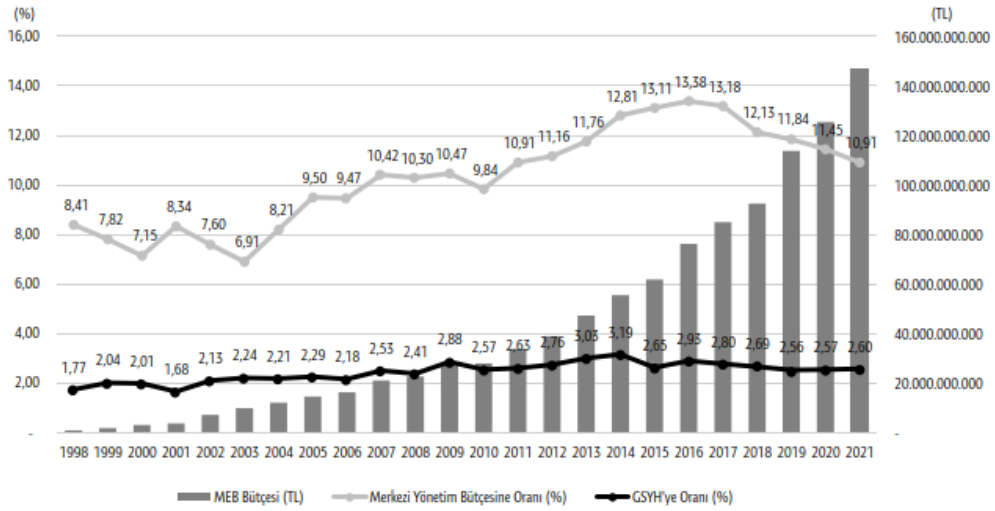
**Kaynak:** TÜİK, 2022, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması

MEB'in 2021 yılı bütçesinin GSYH oranı yüzde 2,60'tır. Merkezî yönetim bütçesine göre %10,91'dir. MEB bütçesinin %71,9'u personel ve %11,13'ü SGK giderlerine ayrılmaktadır. Bütçenin %7,93'ü mal ve hizmet alımlarına, %7,69'u sermaye giderlerine harcanmaktadır. Görüldüğü gibi bütçenin yaklaşık yüzde sekseni personel giderlerine ayrılmakta ve eğitim altyapısına yeterli bütçe ayrılmamaktadır. Yıllar itibarıyla MEB'in bütçesi sürekli artmış ancak yatırımlara ayrılan bütçe personel giderlerinden dolayı azalmıştır. Aynı durum YÖK bütçesinde de



görülmektedir. Nüfusa bağlı artan öğrenci sayıları ve üniversiteye olan talebin artmasına rağmen yatırımlara ayrılan bütçenin azalması fırsat eşitsizliğine kapı aralamaktadır. Derslik ihtiyacının ve okullar arasındaki materyal ve donanım farklılığının giderilmemesi okulların ayrışmasına ve eşitsizliklerin derinleşmesine sebep olmaktadır (TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu 2018, s. 92).

**MEB Bütçesinin Yıllar İçindeki Değişimi (1998-2021)**



**Grafik 4.8: MEB Bütçesinin Yıllar İçindeki Değişimi (1998-2021)**

Kaynak: TEDMEM, 2022, s. 28

**Tablo 4.9: MEB Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2020-2021)**

Ödenek Türü	Ödenek miktarı (TL)		Ödenenin artış oranı (%)	2021 yılı bütçeden aldığı pay (%)
	2020 yılı	2021 yılı		
Personel giderleri	91.467.345.000	103.376.777.000	13,02	70,36
SGK devlet primi giderleri	14.367.680.000	16.348.832.000	13,79	11,13
Mal ve hizmet alım giderleri	9.956.271.000	11.656.741.000	17,08	7,93
Sermaye giderleri	5.836.918.000	11.301.160.000	93,62	7,69
Cari transferler	3.739.169.000	4.199.031.000	12,30	2,86
Sermaye transferleri	29.479.000	37.693.000	27,86	0,03

Kaynak: MEB Yıllık Bütçe Raporları 2020,2021

	2020 yılı bütçesi (TL)	2021 yılı bütçesi (TL)	2020 yılı toplam eğitim bütçesindeki payı (%)	2021 yılı toplam eğitim bütçesindeki payı (%)
<b>Millî Eğitim Bakanlığı</b>	125.396.862.000	146.920.234.000	70,6	69,3
<b>YÖK ve Üniversiteler</b>	36.145.740.000	45.395.788.000	20,35	21,41
<b>Kredi ve Yurtlar Kurumu</b>	15.345.110.000	19.033.585.000	8,64	8,98
<b>Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi</b>	717.792.000	643.549.000	0,4	0,3

**Tablo 4.10: Toplam Eğitim Bütçesinin Kurumlara Dağılımı (2020-2021)**

**Kaynak:** MEB Yıllık Bütçe Raporları 2020,2021

Tüm eğitim harcamalarının GSYH oranı 5,2'dir. OECD ortalaması ise 4,9'dur. Tablodaki oranlara göre Türkiye ve OECD ortalaması arasında bir ayrışma görülmektedir. Sadece İlköğretim kademesinde Türkiye OECD ortalamasının gerisinde kalmıştır. Diğer kademelerde ve toplamda eğitim kademelerine yapılan harcamaların GSYH 'ye oranında Türkiye ortalaması OECD ortalamasının üstündedir. Ancak Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamalara bakıldığında gerçek tablo ortaya çıkmaktadır. OECD'nin 2021 raporuna göre Türkiye'de ilkokuldan yükseköğretime kadar öğrenci başına yapılan eğitim harcaması 5,723 dolardır. OECD ortalaması 11.680 dolardır. Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcama, OECD ortalamasının yarısı kadar bile değildir. Türkiye Meksika'dan sonra en az harcama yapan ikinci ülkedir (OECD, 2018a, s. 254).

**Tablo 4.11: Toplam Eğitim Harcamalarının GSYH İçerisindeki Oranı (%)**

	İlkokul *	Ortaokul Ortaöğretim	Yükseköğreti m	Tüm Eğitim Seviyeleri
Türkiye	1.0	1,1	1,5	5,2
OECD Ortalaması	1.5	1,0	1,0	4,9

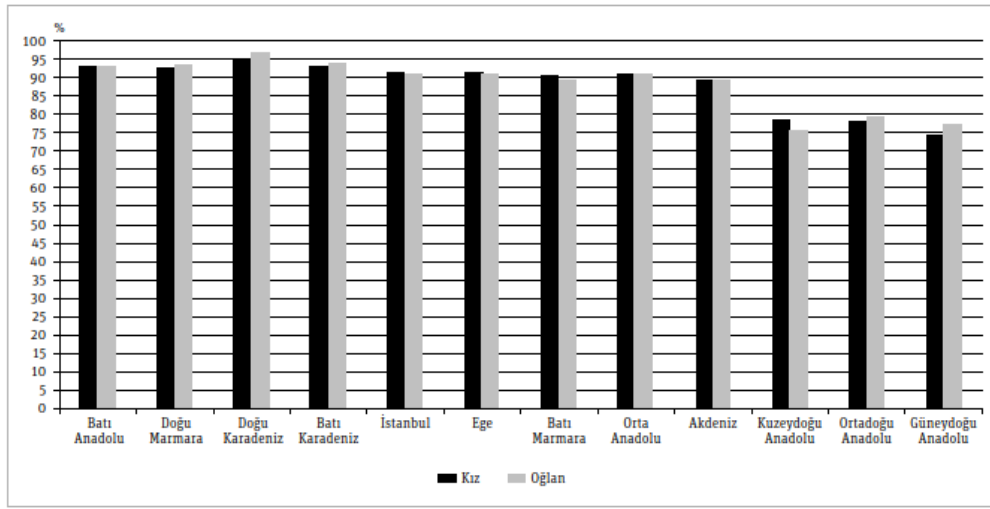
**Kaynak:** OECD 2022, <https://stat.link/1d5fnn>

\*İlkokul kademesine okul öncesi eğitim dahildir.

TÜİK hane halkı tüketim harcamalarına bakıldığında en az harcamanın sağlık ve eğitime yapıldığı görülmektedir. En fazla harcama ise gıda, konut ve ulaştırmaya yapılmaktadır. Yapılan harcama kalemleri bölgelere göre de değişiklik göstermektedir. Türkiye'de mevcut eğitim harcamaları eğitimde fırsat eşitliği açısından risk taşımaktadır. Türkiye'de toplam eğitim harcamalarının %37'si özel sektör tarafından karşılanmaktadır. Özel eğitim harcamalarında OECD ortalaması



Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasıyla birlikte okullaşma oranlarında ciddi mesafe alınmıştır. Ancak bölge ve iller bazında okullaşma oranlarında eşitsizliğin devam ettiği görülmektedir. Beş yaş net okullaşma oranında Batı Anadolu Bölgesi %69,3 ile ilk sırada, %43,2 ile Ortadoğu Anadolu Bölgesi son sırada yer almaktadır. İlkokul düzeyinde net okullaşmanın en yüksek olduğu iller Edirne, Zonguldak, Çanakkale ve Kırıkkale olurken en düşük olduğu iller ise Gümüşhane, Hakkâri, Tokat ve Şırnak'tır. Ortaöğretimde net okullaşma oranının en düşük olduğu bölgeler Güneydoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu, en yüksek olduğu bölgeler ise Doğu Marmara ve Batı Karadeniz'dir (ERG, 2021, s. 22-28).



**Grafik 4.9: Ortaöğretimde Cinsiyet ve Bölgeler Ayrımında Net Okullaşma Oranları, 2020-2021**

**Kaynak:** ERG, 2021, s. 28

Son zamanlarda uygulanan politikalarla okullaşma oranları önemli ölçüde artmıştır. Okullaşma oranlarının artması eğitimde eşitliğin ve kalitenin arttığı anlamına gelmemektedir. Ancak belli bölgelerde sosyoekonomik alanda ve gelir dağılımında yaşanan eşitsizlikler eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olmaktadır. Günümüzde hâlâ eğitime erişim anlamında bölgeler arasında ciddi problemler yaşanmaktadır. Okulu olmayan köy çocukları günübirlik taşıma merkezi okullara taşınmaktadır. Bu durumda olan bazı öğrenciler ise yatılı bölge ortaokullarında eğitim görmektedir. Son eğitim verilerine göre yaklaşık bir milyon yedi yüz öğrenci taşıma sisteminden yararlanmaktadır. Taşıma ve yatılı imkânından en çok faydalanan bölgeler Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleridir. Bu öğrencilerin özellikle kış aylarında buz ve çığ tehlikesi altında her gün 30-40 kilometre taşınmaları çocukların güvenliği açısından büyük bir risk teşkil etmektedir. Öğrencilerin sabah erken

kalkmaları, uyku düzenlerinin olmaması, düzenli beslenmemeleri, eve çok geç dönmeleri ve okul dışı eğitim faaliyetlerinden yararlanamamaları çocukların gelişimlerini ve eğitimlerini oldukça olumsuz etkilemektedir. Daha önemlisi benzer sosyal ve kültürel koşullara sahip öğrencilerin taşıma merkezi okullarda toplanmaları fırsat eşitliğinden ziyade fırsat eşitsizliğinin döngüsel olarak devam etmesine neden olmaktadır. Bourdieu, bu durumun sınıfsal eşitsizliklerden kaynaklanan kültürün sürekli olarak yeniden üretilmesine sebep olacağını belirtmektedir (Aktay, 2002, s. 6). Çünkü eğitim süreci okul öncesi eğitimle başlamaktadır. Hâkim sınıfa mensup çocuklar okul öncesi eğitimle belli becerileri ve bilgileri edinirler. Sahip oldukları bu beceriler sonraki eğitim sürecini oldukça olumlu etkilemektedir. Dolayısıyla maddi ve kültürel anlamda ayrıcalıklara sahip olan orta sınıf çocuklarıyla işçi sınıfına mensup çocuklar arasında eşitsizlik oluşmaktadır. Okullar her ne kadar eşitliği amaçlasa da çoğu zaman eşitsizliği üretmeye devam etmektedir. Aynı köken ve çevreden gelen öğrencilerin farklı okullarda iyi durumda olan öğrencilerle okumaları ve yakın ilişki kurmaları öğrencinin başarısını olumlu anlamda etkilemektedir (Giddens, 2000:447).

Erken Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarında özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da sadece ilkokulla sınırlı bir eğitim verilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. 1936-1937 eğitim döneminde Ağrı, Bingöl, Bitlis, Diyarbakır, Hakkâri, Mardin, Muş, Siirt, Tunceli illerinde toplam 184 İlkokul varken sadece yedi ortaokul ve bir lise vardı. 1949-1950 yıllarına gelindiğinde ilkokul sayısının 789'a çıkarak ciddi anlamda artış gösterdiği, ortaokul ve lise sayısında tablonun değişmediği, sınırlı kaldığı görülmektedir (Milli Eğitim İstatistikleri). Bölgeler arasında yaşanan sorunlardan biri de öğretmen hareketliliğidir. Öğretmen hareketliliğinden özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri olumsuz etkilenmektedir. 2017 yılında Güneydoğu Anadolu'da tayin dönemlerinde 15.391 öğretmen ayrılmıştır. Ayrılan öğretmenlerin yerine 6.206 öğretmen yerleşmiştir, giden öğretmenlerin yarısından fazlasının yeri boş kalmıştır. Güneydoğu'da görev yapan öğretmenlerin ortalama görev süresi 3,2; Türkiye ortalaması ise 3,9'dur. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tecrübeleri 4,1 yıl, Türkiye ortalaması ise 5,7 yıldır. Yine bu bölgede görev yapan öğretmenlerin %27,1'inin mesleki deneyimleri 3 yıl iken Ege ve Marmara bölgelerinde bu oran %5,6'dır (MEB ve Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2018). Doğu bölgelerinde ve özellikle taşıma merkezi

ve yatılı bölge ortaokullarında öğretmen sirkülasyonu sebebiyle oluşan öğretmen açığı ücretli öğretmenlerle giderilmektedir. Bu hareketliliğin eğitimde yarattığı tahribat ABİDE<sup>5</sup> sonuçlarında görülmektedir. ABİDE 2018 verilerinde YBO'da kalan öğrencilerin temel becerileri dahi edinemedikleri görülmektedir (Düşkün ve Korku, s. 2021).

Bakış ve ark. (2009), ortaöğretimde eğitime katılımı ilgili yaptıkları regresyon analizlerinde sosyoekonomik şartlar ve cinsiyetin okula erişimde belirleyici olduğunu tespit etmiştir. Ortaöğretime katılımın öğrenciden kaynaklanan sosyoekonomik durumun belirleyici olması eğitimde eşitsizliğin sağlanmadığının göstergesidir. Ailenin eğitim seviyesi, çocuk sayısı, ekonomik ve kültürel koşullar çocuğun okula devam etmesinde belirleyici olmaktadır (Buyruk, 2008). Türkiye'de öğrencilerin okulu bırakma nedenlerinin başında ailenin sosyoekonomik durumu gelmektedir. 2019 TÜİK verilerine göre Türkiye'de çocuk yoksulluğu veya sosyal dışlanma riski yaşayan çocukların oranı %48'dir. AB'de bu oran %22,2'dir. (Eurostat, 2020). Cemalciler ve Gökşen, çocukların okulu terk etmesine sebep olan sosyoekonomik kaynaklı beş risk belirlemiştir. Okulu terk eden çocukların annelerinin okuryazar olma durumu, erkek öğrencilerde %74, kız öğrencilerde ise %64'tür. Sosyal güvencenin olmaması erkek öğrencilerde %67, kız öğrencilerde ise %52'dir. Okulu terk eden erkek öğrencilerin %73'ünün, kız öğrencilerin %58'inin babaları düzenli bir işte çalışmaktadır. Okulu terk etmeden önce hem çalışıp hem okuyan erkek öğrencilerin oranı %94, kız öğrencilerin oranı ise %84'tür. Zorunlu göçe bağlı olarak erkeklerin %86'sı, kız öğrencilerin %75'i okulu terk etmek zorunda kalmaktadır. Okulu terk eden erkek öğrencilerin %99'u, kız öğrencilerin %96'sı belirlenen bu beş riski de taşımaktadır (Cemalciler ve Gökşen, 2012; Woldbank, 2010).

Bu anlamda kullanılan verilerden biri de ne eğitimde ne istihdamda olan gençler (NEET) oranıdır. Türkiye'de 15-24 yaş arası erkeklerin %13,2'si, kızların ise %21,2'si ne istihdamda ne de eğitimdedir. Bu oranların 20-25 yaş aralığı erkeklerde

---

<sup>5</sup> ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) ile farklı madde formatları kullanarak öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklere sahip olma durumlarını belirlenmesi amaçlanmıştır. 4. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine periyodik olarak uygulanan ABİDE sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler alanlarında öğrencilerin zihinsel becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ve süreç içinde yaşanan gelişimi ortaya koymaktadır (meb.gov.tr).

%22,2; kadınlarda ise %44,4 olduğu görülmektedir (OECD, 2020). TÜİK 2021 verilerine göre 15-24 yaş arası nüfusun 24,7'si NEET'tedir. Bu oranlar eğitim kademelerine göre değişiklik göstermektedir. Ne eğitimde ne istihdamda olup okuma yazma bilmeyenlerin oranı %82,9; yükseköğretim mezunu olanların oranı ise %36,7'dir (Tablo 4.14). En az oranın lise altı eğitim mezunlarında olması dikkat çekicidir.

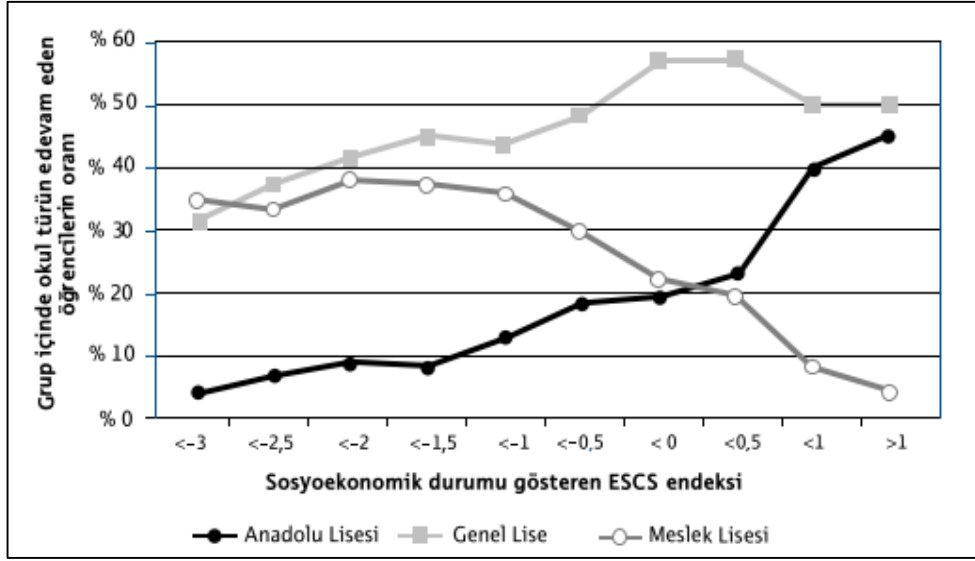
**Tablo 4.14: Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfusun Bitirdiği Eğitim Düzeyi**

Yıllar	15 - 24 yaş grubundaki nüfus %	Okur-yazar olmayanlar %	Lise altı eğitilmişler %	Lise %	Mesleki veya teknik lise %	Yükseköğretim %
2020 <sup>(r)</sup>	28,4	80,6	23,3	26,8	34,1	41,8
2021	24,7	82,9	19,9	23,3	29,1	36,7

**Kaynak:** TÜİK, İş Gücü İstatistikleri

(Not 1) Rakamlar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

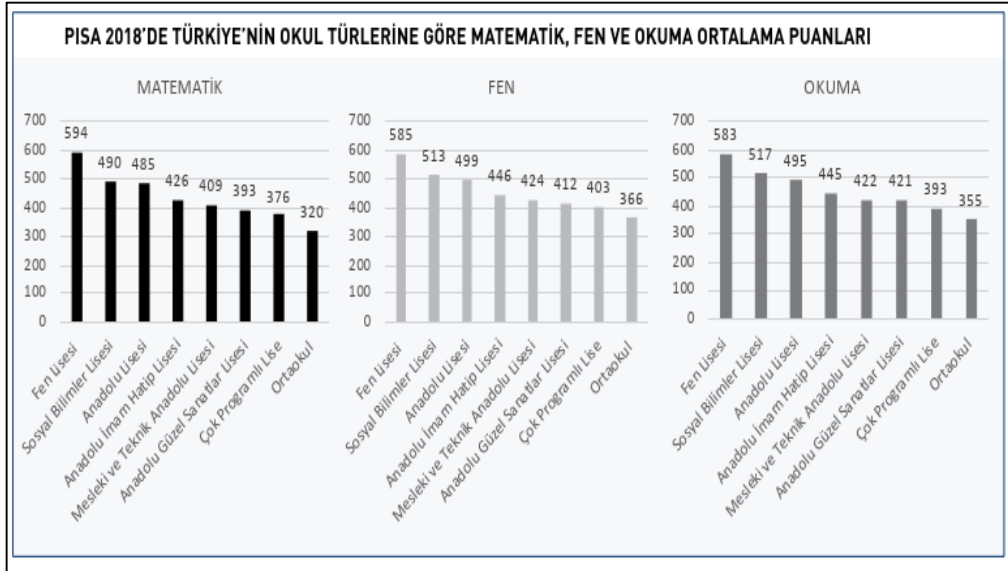
Uluslararası TIMSS ve PISA sonuçları, bakanlığın ABİDE ve OBA sınavlarının neticeleri Türkiye’de sosyoekonomik şartlardan kaynaklanan eşitsizlikleri gün yüzüne çıkarmaktadır. PISA sonuçlarına göre Türkiye’nin kapsayıcılık puanı %67’dir. Türkiye bu puanla 78 ülke arasında 59. sıradadır. Bu durum farklı sosyal ve ekonomik şartlara sahip öğrencilerin aynı okullarda eğitim görme olasılığının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Aynı zamanda okulların sosyoekonomik ve başarı seviyelerine göre ayrıştığını göstermektedir (PISA, 2020). PISA 2018 programında 0’ın heterojen, 1’in ise homojen görünüm gösterdiği benzer bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğe göre Türkiye’de farklı eğitim okullarındaki ekonomik durum kapsamını gösteren puan 0,46’dır. Okul içinde sosyoekonomik kapsamını tespit eden ölçeğe göre puanı ise 0,94’tür. Bu puanlar Türkiye’de okullar arasındaki gruplaşmayı ve öğrencilerin sosyoekonomik duruma göre ayrıştıklarını ortaya koymaktadır (Korlu, 2019).



**Grafik 4.10: Sosyoekonomik Durumu Gösteren ESCS Endeksi**

**Kaynak:** ERG, 2009 (Pisa 2006 sonuçlarından Dinçer ve Kolaşın tarafından hesaplanmıştır.)

PISA 2006 verileri üzerinde yapılan değerlendirmelerde sosyoekonomik şartların bireylerin ortaöğretimde devam edeceği okul türünün belirlenmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik anlamda avantajlı olan çocukların nitelikli liseler olarak belirtilen fen liseleri ve proje okullarına gittiği, dezavantajlı durumda olan çocukların ise genel liselere veya meslek liselerine devam ettiği görülmektedir (MEB, 2008b).



**Grafik 4.11: PISA 2018'de Türkiye'nin Okul Türlerine Göre Matematik, Fen ve Okuma Puan Ortalamaları**

**Kaynak:** SETA, 2019



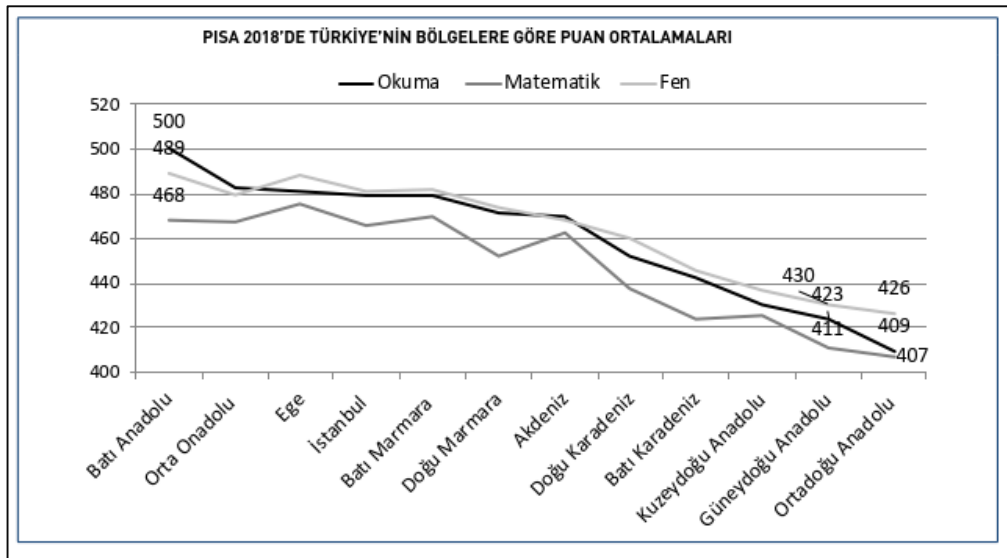
Bütün okullarda aynı nitelikte eğitimin verilmemesi, sadece öğrencilerin %10'unun nitelikli okullarda okuyabilmesi ve diğer öğrencilere kaliteli eğitim alma imkânının sunulmaması toplumsal eşitsizliğin devam etmesine sebep olmaktadır. PISA verilerine göre 15 yaşındaki öğrencilerin %40'ının problem çözme ve temel becerileri edinemediği görülmektedir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu genel ve mesleki liselerde okuyan öğrencilerdir (MEB EARGED, 2007). Bunun önemli sebeplerinden biri bu öğrencilerin ailevi ve sosyal koşullardan dolayı okul öncesi eğitim fırsatı bulamamaları ve ilkokulda nitelikli eğitim alamamalarıdır. Bu durum çocukların bütün eğitim yaşantısını olumsuz etkileyebilmektedir.

Benzer bir çalışma da 2003 PISA verileriyle ilgili yapılmıştır. PISA 2003 Türkiye verilerine göre okul öncesi eğitime geliri yüksek olan öğrencilerin erişebildiği tespiti yapılmıştır. Okul öncesi eğitimin 15 yaşında matematik testinde 2 yıllık eğitime denk gelecek şekilde olumlu etki yaptığı görülmüştür (Schleicher, 2004). Bu durum bireyin ilkokuldan yükseköğretime kadar alacağı eğitime hatta yüksek ekonomik gelir olasılığına da etki edebilmektedir. Sosyoekonomik durumu iyi olmayan çocuklar diğer öğrencilere göre dezavantajlı konuma düşmektedir (Şirin, 2005). Bu öğrencilerin eğitim-öğretim sonunda akranlarına göre geri kalmaması için okul öncesi eğitim görmeleri önem arz etmektedir. Bu durumda olan çocukların diğer akranlarıyla aralarında oluşabilecek eşitsizlikleri gidermenin veya en aza indirebilmenin tek yolu okul öncesi eğitimidir (Karlıdağ, Dennis vd., 2021).

Türkiye'de alınan eğitimin ekonomik koşullarla bu kadar ilişkili olması mevcut eğitim sisteminin toplumsal eşitsizlikleri üretmesine sebep olduğu anlamına gelmektedir (ERG, 2009, s. 20). PISA Türkiye Raporu da bu durumu destekleyecek tespitler yapılmıştır. Raporda benzer sosyoekonomik şartlara sahip öğrencilerin aynı okulda kümелendiği ve bu durumun eşitsizliği kısır döngüye dönüştürdüğü belirtilmiştir. Bu durum da öğrencilerin yukarı yönlü sosyal ve ekonomik hareketliliğini engellemektedir (ARİSE, 2021). Sosyoekonomik şartlara bağlı olarak ailenin yaşadığı çevre ve eğitim sürecine katılması, çocuğun okuma ve dil becerisi üzerinde etkili olmaktadır. Okuma puanları ile ailelerin sosyoekonomik durumları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Ailenin sosyoekonomik durumuna göre evde eğitim materyalleri ve kitapların bulunmasının çocukların okuma başarısını

pozitif etkilediği bilinmektedir (ERG, 2018:63). PISA sonuçları, sosyoekonomik durum ile akademik başarı arasında paralellik olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma becerilerinde %11,4'lük, matematik okuryazarlığında %11,3'lük, fen okuryazarlığında %11'lik varyanslara öğrenciler arasında yaşanan sosyoekonomik farklılıkların neden olduğu söylenebilir (OECD, 2019).

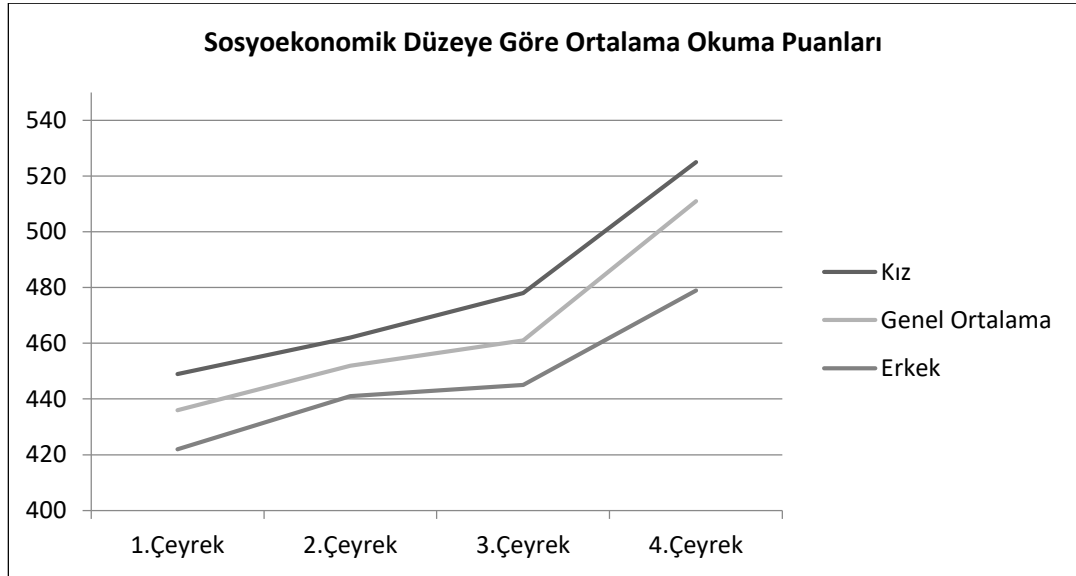
2018 PISA'ya Türkiye'den farklı bölge ve okulları temsil eden 186 okul ve 6.289 öğrenci katılmıştır. Bölgeler arası farka bakıldığında doğudan batıya doğru gittikçe öğrenci performansı artmaktadır. Ortadoğu Anadolu Bölgesi'ndeki ortalama puan ile Batı Anadolu'daki arasında yaklaşık yüz puanlık bir fark vardır. Bölgeler arasında görülen her 30'luk puan diliminin 1 yıllık eğitim seviyesine tekabül ettiği düşünülürse bölgeler arasında 3 yıllık eğitim farkı bulunmaktadır. Bölgeler arasında başarı anlamında makasın bu kadar açık olması fırsat eşitsizliğinin devam ettiği anlamına gelmektedir (SETA, 2019, s. 3-4). Bölgeler arasında görülen eşitsizliğe benzer bir durum da okul türleri arasında yaşanmaktadır. PISA'da bütün derslerde en yüksek puan ortalamasına fen liseleri sahipken en düşük puan ortalaması ise mesleki ve çok programlı liselere aittir. En yüksek ve en düşük puan arasındaki fark ortalama 150 puandır. Bu da ortaöğretim okullarının başarı anlamında ayrıştığını, aralarında 5 yıllık bir eğitim farkının oluştuğunu göstermektedir. Türkiye'de bölgeler arasında görülen ekonomik ve altyapı eksikliğinin PISA verileriyle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.



**Grafik 4.12: PISA 2018'de Bölgelere Göre Puan Ortalamaları**

**Kaynak:** MEB PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019.

Dinçer ve Kolaşın (2009), PISA 2006 verilerini kullanarak yaptıkları regresyon analizinde ebeveynlerin eğitimi ve istihdamının matematik ve fen sonuçları üzerinde etkili olduğu izlenimine varmışlardır. Çalışmayla babası lise mezunu olan çocukların PISA’da 6-13 puan, babası çalışanların ise 10 ile 14 puan fazla aldığı sonucuna ulaşmışlardır. PISA 2018 verilerinde okuma becerilerinin ailenin sosyoekonomik durumu ile ilişkili olduğu Grafik 4.13’ten de anlaşılmaktadır. Birinci çeyrek sosyoekonomik durumu en düşük kesimi ifade ederken kademeli olarak sosyoekonomik durumu en yüksek olan kesimi ise 4. çeyrek temsil etmektedir. 1. çeyrekten 4. çeyreğe doğru okuma puanları aynı doğrultuda hem kızlarda hem erkeklerde artmıştır (ERG, 2018, s. 52).

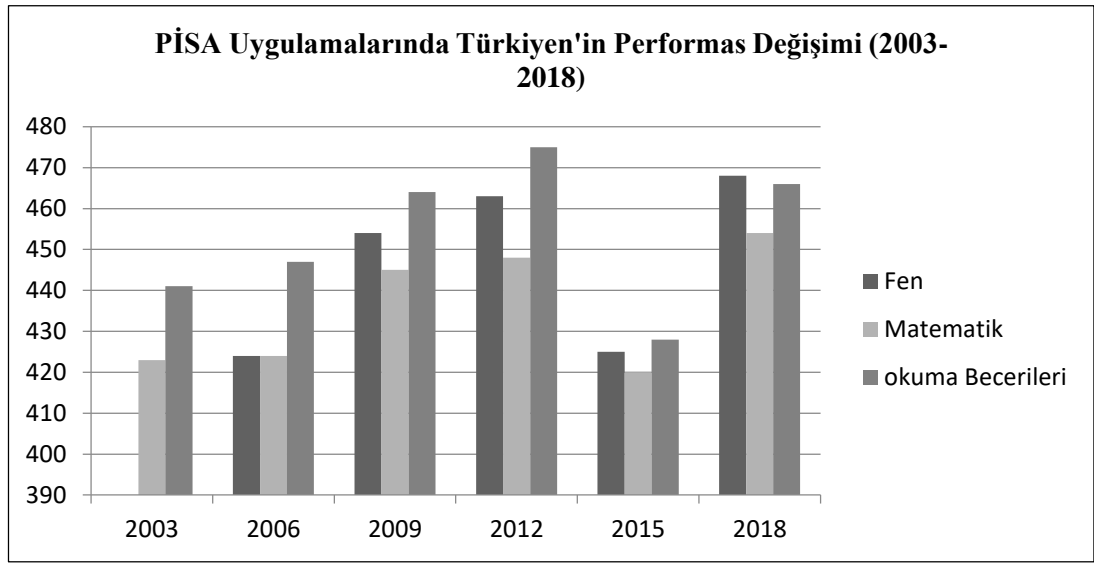


**Grafik 4.13: Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama Okuma Puanları**

**Kaynak:** ERG, 2018, s. 52 (OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplanmıştır.)

Türkiye'nin PISA uygulamalarında performansı istikrarlı olmadığı görülmektedir. 2003-2012 yılları arasında puanı kademeli yükselirken 2015 PISA uygulamasında tekrar dibi görmüştür (Grafik: 4.14). Türkiye’de bilgisayar okuryazarlığın gelişmemesi ve PISA 2015 sınavın ilk kez bilgisayar ortamında yapılması puan düşüşün önemli sebeplerinden biridir. İkinci bir sebep ise 2012 yılında eğitim alt yapısı hazırlanmadan uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemidir. PISA 2018’te ise bütün derslerde kayda değer bir yükselme olmuştur.

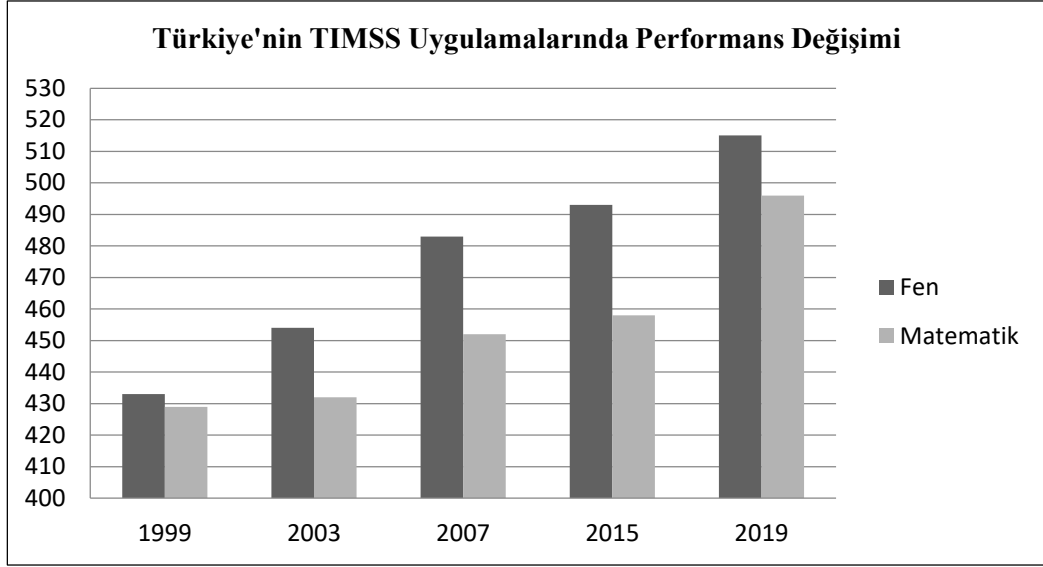
PİSA uygulamalarında okuma becerileri ikinci yeterlilik düzeyi öğrencilerin okuryazarlık açısından temel işlemlerin yapılabileceği düzey olarak kabul edilmektedir. PİSA 2018 ikinci yeterlilik düzeyinin OECD ortalaması 73,3'tür. OECD ortalamasının üzerinde 28 ülke, altında ise 40 ülke yer almıştır. Türkiye ikinci düzeyde 73,9 ortalamayla OECD ortalamasının altında kalmıştır. 79 ülkenin katıldığı PİSA 2018 matematik ortalaması 459, OECD ülkelerin ortalaması ise 489 olmuştur. Türkiye genel sıralamada 42. OECD (37 Ülke) ülkeleri arasında ise 33. Olmuştur (MEB PİSA 2018 Türkiye Ön Raporu, [www.pisa.meb.gov.tr](http://www.pisa.meb.gov.tr), 05.01.2023) .



**Grafik 4.14: PİSA Uygulamalarında Türkiye'nin Performans Değişimi (2003-2018)**

**Kaynak:** MEB PİSA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019.

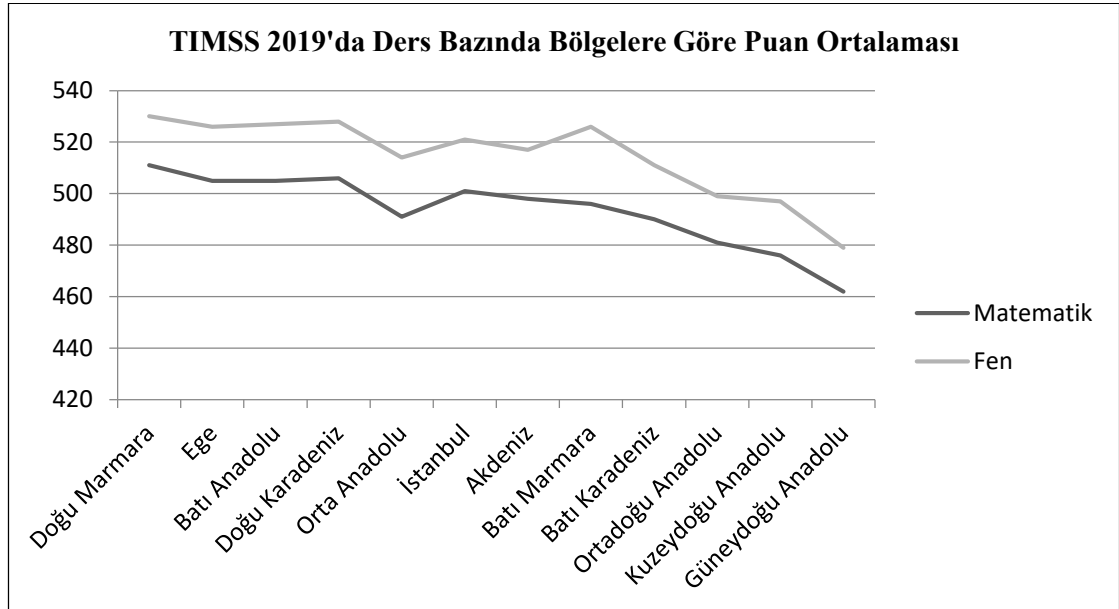
En son yapılan TIMSS 2019 uygulamasında ölçek ortak noktası 500 puan olarak belirlenmiştir. Türkiye TIMSS 2019 8.sınıf Matematik alanında 500 puanın altında kalarak katılım gösteren 39 ülke arasında 20. Olmuştur. Sekizinci sınıf fen alanında ise 500 puanın üstünde yer alarak 39 ülke arasında 16. olmuştur. Türkiye'nin TIMSS göstergeleri PİSA'dan farklı olarak yıllar bazında istikrarlı bir şekilde puanını artırmıştır (MEB TIMSS 2018 Türkiye Ön Raporu, [www.timss.meb.gov.tr](http://www.timss.meb.gov.tr), 05.01.2023).



**Grafik 4.15: Türkiye'nin TIMSS Uygulamalarında Performans Değişimi**

**Kaynak:** MEB TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu, 2020.

En son yapılan TIMSS 2019 matematik ve fen sonuçlarına göre Türkiye'de bölgeler arası farklılığın devam ettiği görülmektedir. TIMSS 2019 verilerine göre Güneydoğu Anadolu Bölgesi matematik testinde 461 puan ile sonuncu olurken Doğu Marmara Bölgesi 511 puanla 1. olmuştur. Doğu bölgelerinde öğrenciler temel seviye ve altında performans göstermiştir (MEB TIMSS 2018 Türkiye Ön Raporu, [www.timss.meb.gov.tr](http://www.timss.meb.gov.tr), 05.01.2023).



**Grafik 4.16: TIMSS 2019'da Ders Bazında Bölgelere Göre Puan Ortalamaları**

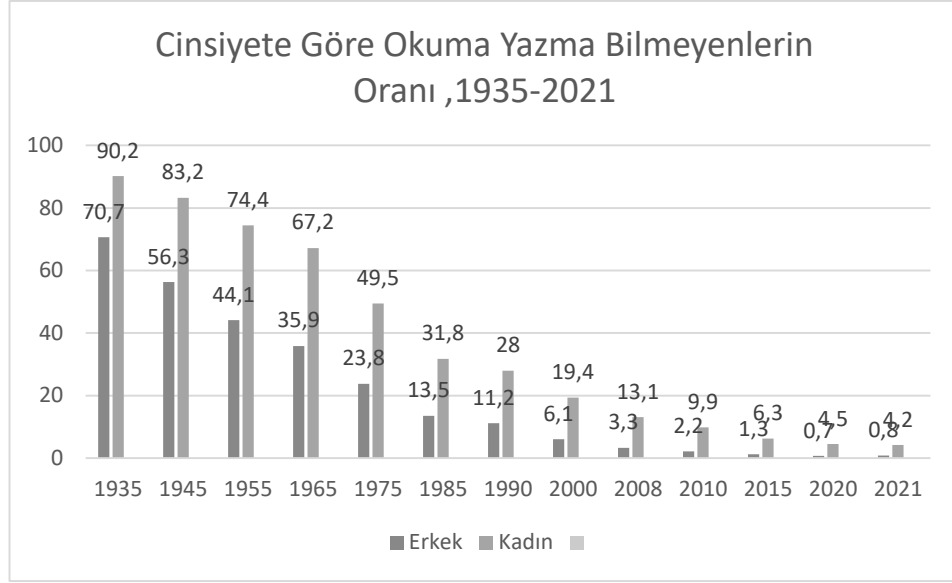
**Kaynak:** MEB TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu, 2020

ÖSYM'nin yıllardır yaptığı üniversite yerleştirme sınav sonuçları ile PISA ve TIMSS sınav verileri, eğitimde fırsat eşitsizliği yönüyle paralellik göstermektedir. PISA ve TIMSS sınavlarında görülen bölgesel eşitsizlikler ÖSYM sınavlarında da görülmektedir. Bölgesel eşitsizlikler, üniversiteler arasındaki öğrenci profiline de yansımaktadır. Gazi Üniversitesi ve Harran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumları karşılaştırılarak yapılan araştırmada bölgesel eşitsizlikler ön plana çıkmaktadır (Emir, İnan ve Sarıoğlu, 2014, s. 213-223).

Gazi Üniversitesinde okuyan öğrencilerin %7'si beş veya daha üzeri kardeşe sahip olup bir veya iki kardeşi olanların toplam içindeki payları %55,1'dir. Harran Üniversitesinde okuyan öğrencilerin %66,9'u beş ve üzeri kardeşe sahip olup bir veya iki kardeşe sahip olan öğrencilerin toplam içindeki payı %6,6'dır. İki üniversite arasında ebeveynlerin eğitim seviyesinde de benzer yapısal farklılıklar gözlemlenmektedir. Gazi'de okuyan öğrencilerden babası okuma yazma bilmeyenlerin oranı %1, babası üniversite mezunu olanların oranı ise %30'dur. Harran'da öğrenci babalarının %19'u okuma yazma bilmemektedir, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı ise %7'dir. Gazi'de öğrencilerin okuma yazma bilmeyen annelerinin oranı %4, üniversite mezunu olanlarının oranı ise yüzde 12'dir. Harran'da okuyan öğrenci annelerinin %59'u okuma yazma bilmemektedir. Annelerin sadece %1,3'ü üniversite mezunudur. Gazi'de öğrenci babalarının sadece %2'sinin düzenli işi yokken Harran'daki öğrenci babalarının ise %20'sinin düzenli işi olmadığı görülmektedir. Ailelerin sahip olduğu eğitim ve gelir durumu öğrencilerin yaptıkları aylık harcamaları da etkilemektedir. Gazi'de aylık 301 TL ile 500 TL arası harcama yapan öğrencilerin oranı %15 iken Harran'da bu oran %6'dır. Gazi'de 751 TL'den fazla harcama yapan öğrencilerin oranı %14, Harran'da ise %4 olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik şartlar öğrencilerin okulu terk etmesine sebep olduğu gibi okula devam eden öğrenciler arasında da akademik başarı farkına neden olabilmektedir (Polat, 2009, s. 10). Bu sebeple sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumdaki çocuklara yönelik geliştirilen politikaların temel amacı yoksulluğun çocukların eğitimine olan olumsuz etkilerinin kaldırılması veya hafifletilmesi olmalıdır (European Commission, 2014, s. 142).

### 4.2.3. Cinsiyet Eşitsizliği

Dünya genelinde eğitimle birlikte hayatın her alanında cinsiyet eşitsizliği yaşanmaktadır. Dünya Eğitim Raporu ve Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Başkanlığının 2010 yılı istatistiklerine göre kadınların eğitime erişimi ve okuma yazma oranlarının erkeklere göre ciddi anlamda düşüktür. Birleşmiş Milletler istatistiklerine göre dünyada okuma yazma bilmeyen 774 milyon insanın üçte ikisini kadınlar oluşturmaktadır (Dollar & Gatti, 1999). Türkiye'de eğitime erişimde ciddi mesafe alınmış olsa da özellikle yetişkin nüfusta cinsiyet ayrımcılığı ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple UNESCO, 2006 yılında Türkiye'yi ilköğretim ve ortaöğretimde cinsiyet eşitsizliği riskinin yaşandığı ülkeler kategorisine almıştır. Türkiye'de yasal olarak Anayasa'nın 10. maddesine göre *kanun önünde herkesin eşit olduğu* ve 42. madde ile *ilköğretimin kız ve erkek vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu* hükmü ile eğitimde cinsiyet eşitliği güvence altına alınmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile *eğitim kurumlarının cinsiyet ayrımı gözetmeksizin herkese açık olacağı ve eğitimde kadın-erkek herkese fırsat eşitliği* sunulması ilkeleri benimsenmiştir. Aynı zamanda Türkiye taraf olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'yle kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın önlenmesi ve eğitimde ayrımcılığa karşı UNESCO sözleşmesi ile kadın-erkek eşitliğini kabul etmiştir. Türkiye'de yasal olarak cinsiyet eşitliği güvence altına alınmış olsa da uygulamada cinsiyet ayrımcılığının devam ettiği bilinmektedir. Ataerkil anlayışın hâkim olması, yoksulluk, çocuk işçiliği, erken yaşta evlilik ve kırsal bölgelerde okula erişimden kaynaklanan sıkıntılar bölgeler arası cinsiyet eşitsizliğini derinleştirmektedir. Yasal düzenlemelere rağmen politik anlamda cinsiyet eşitliği çok geç gündem olmaya başlamıştır. Cinsiyet eşitliği, politik anlamda ilk kez 1995 yılında hazırlanan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile gündem olup tartışılmaya başlanmıştır. Akabinde Sekizinci ve Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planlarında cinsiyet eşitliğiyle ilgili kararlar alınmış olup özellikle kızların okullaşma oranının artırılmasına yönelik tedbirler alınmıştır (Sayılan, 2014, s. 10). Bu arada uluslararası kuruluşlar ve STK'lerle birlikte özellikle kız çocukların okula erişiminin sağlanması, okul terklerinin azaltılması ve okuma yazma bilmeyen kadınlara okuma yazma öğretilmesi için projeler geliştirilmiştir.



**Grafik 4.15: Cinsiyete Göre Okuma Yazma Bilmeyenlerin Oranı, 1935-2021**

**Kaynakça:** TÜİK, Genel Nüfus Sayımları, 1935-2000

Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder, Anne Kız Okuldayız, KEP1, KEP2 ön plana çıkan projelerdir. Bu çalışmalar ve uygulanan politikalarla birlikte Tablo 4.15’de de görüldüğü gibi son yıllarda okullaşma oranlarında cinsiyet eşitsizliği göze çarpmamaktadır. Ancak ortaöğretim kademesinde eğitim dışında kalan ciddi sayıda öğrenci olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.15: Yıllara Göre Okullaşma Oranları**

(%)

Öğretim Yılı	Okulöncesi		İlkokul <sup>(*)</sup>		Ortaokul			Ortaöğretim				
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2012-2013	33,1	33,0	33,2	99,1	99,1	99,2	94,3	94,3	94,4	70,6	71,4	69,8
2013-2014	34,7	34,7	34,8	97,2	97,0	97,4	95,6	95,6	95,7	77,0	77,5	76,5
2014-2015	35,0	35,1	34,9	96,4	96,1	96,7	95,6	95,5	95,7	79,5	79,6	79,5
2015-2016	34,8	35,0	34,7	95,0	94,6	95,3	95,4	95,2	95,5	79,9	79,5	80,4
2016-2017	37,1	37,2	36,9	93,6	93,3	94,0	95,9	95,8	96,0	82,7	82,8	82,6
2017-2018	39,8	40,0	39,7	93,5	93,2	93,9	94,6	94,3	94,8	83,7	83,8	83,5
2018-2019	40,1	40,3	39,9	93,3	93,0	93,7	93,4	93,0	93,7	84,3	84,6	84,0
2019-2020	43,2	43,4	43,0	96,8	96,6	97,1	96,0	95,8	96,2	85,1	85,2	84,9

**Kaynak:** TÜİK, MEB, Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012-2020

Türkiye’de eğitime ulaşma noktasında yaşanan cinsiyet eşitsizliği 25 yaş üstü eğitim verilerinde ortaya çıkmaktadır. 2021 TÜİK verilerine göre 25 yaş üstü kadınların %6,1’i ve erkeklerin %1’i okuma yazma bilmemektedir. Herhangi bir



eğitim kurumundan mezun olmayan kadınların oranı %6,6; erkeklerin oranı ise 1,9'dur. Üniversite mezunu olan 25 yaş üstü kadınların oranı %18,1; erkeklerin oranı ise %21,6'dır. Diğer eğitim kademelerinden de mezun olan erkeklerin oranı kadınlara göre daha fazladır. 2010-2020 yılları arasında 25 yaş üstü en az bir eğitim kademesini tamamlayanların oranının yıllar itibarıyla yükseldiği görülmektedir. Ancak kadın ve erkek arasında yaşanan eşitsizliğin devam ettiği gözlemlenmektedir.

**Tablo 4.16: Cinsiyete Göre Bitirilen Son Öğrenim Kurumu, 2010-2021**

[25 ve daha yukarı yaştaki nüfus-

(%)

Yıl	Toplam	Okuryazar olmayan	Bir öğrenim kurumunda mezun olmayan	İlkokul	İlköğretim	Ortaokul ve dengi	Lise ve dengi	Yüksekokul ve fakülte	Yüksek lisans	Doktora
<b>Erkek</b>										
-Male										
2010	100,0	3,3	4,1	35,0	11,2	9,9	22,5	12,6	1,1	0,4
2011	100,0	2,5	4,0	32,6	13,8	8,5	23,2	13,9	1,2	0,4
2012	100,0	2,1	4,1	31,5	14,4	8,3	23,6	14,5	1,2	0,4
2013	100,0	2,0	4,1	30,2	15,2	8,0	23,0	15,7	1,4	0,4
2014	100,0	1,9	3,8	28,4	14,3	9,6	23,6	16,5	1,5	0,4
2015	100,0	1,8	3,5	27,5	13,7	9,6	23,7	18,1	1,6	0,4
2016	100,0	1,6	3,2	25,1	15,1	10,3	23,6	18,8	1,7	0,4
2017	100,0	1,5	3,0	24,1	15,8	10,0	23,9	19,0	2,1	0,5
2018	100,0	1,3	2,7	22,0	16,7	10,3	24,6	19,6	2,3	0,5
2019	100,0	1,2	2,4	20,5	13,1	14,3	25,4	20,1	2,4	0,5
2020	100,0	1,0	2,2	19,6	12,5	15,0	25,6	21,1	2,5	0,5
2021	100,0	1,0	1,9	18,9	11,5	14,9	26,8	21,6	3,0	0,5
<b>Kadın</b>										
2010	100,0	14,6	7,5	42,1	6,4	5,8	14,5	8,1	0,7	0,2
2011	100,0	11,8	8,5	40,7	8,4	5,3	15,0	9,1	0,8	0,2
2012	100,0	10,3	9,4	40,0	9,0	5,2	15,3	9,8	0,8	0,2
2013	100,0	9,7	9,5	38,9	9,7	5,1	14,9	11,0	1,0	0,3
2014	100,0	9,4	9,2	37,2	9,5	6,2	15,3	11,9	1,0	0,3
2015	100,0	9,1	8,9	36,2	9,3	6,0	15,7	13,3	1,2	0,3
2016	100,0	8,6	8,6	33,9	10,4	7,1	15,8	14,2	1,2	0,3
2017	100,0	8,1	8,3	33,0	11,1	6,9	16,0	14,7	1,6	0,3
2018	100,0	7,6	8,0	30,9	12,2	7,3	16,5	15,5	1,7	0,3
2019	100,0	6,9	7,4	29,4	9,7	10,7	17,5	16,3	1,9	0,3
2020	100,0	6,5	7,1	28,5	9,2	11,4	17,7	17,3	1,9	0,4
2021	100,0	6,1	6,6	28,0	8,7	11,3	18,5	18,1	2,4	0,4

**Kaynak:** TÜİK, Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı, 2010-2021

İstihdam ve işsizlik oranlarında da benzer eşitsizlikler yaşanmaktadır. 2021 yılında yükseköğretimde kızların okullaşma oranı %48,5; erkeklerin ise %40,5 olmuştur. Kızların yükseköğretimde erkekleri geçmesine rağmen iş bulmada ve istihdamda kadınlara yönelik olumsuz tutumların devam ettiği görülmektedir. 2021 verilerine göre kadınların istihdama katılma oranı %34,2 iken erkeklerin %72,7'dir (OECD, 2020b).

Dinçer ve Kolaşın, 2008 yılında yaptıkları çalışmada 15-19 yaş arası gençlerin yüzde 15'inin ilköğretimi bitiremediğini tespit etmişlerdir. Bu gençlerin 7/10'u kızlardan oluşmaktadır. 7-17 yaş arasında olup eğitim dışında kalan gençlerin %8'i Batı Marmara, %15'i Batı Karadeniz, %16'sı Kuzeydoğu Anadolu, %21'i Güneydoğu Anadolu'dandır. Güneydoğu Anadolu'da eğitim dışında kalanların oranının Batı Marmara'ya göre 3 kat fazla olması bölgeler arasında yaşanan eşitsizliğin ciddiyetini göstermektedir (Dinçer ve Kolaşın, 2008).

Ailenin eğitim düzeyi, sosyal ve ekonomik şartlar gibi birçok faktör, kızların eğitime devam etmesini erkeklere göre daha çok etkilemektedir. Türkiye'de erkekleri etkilemeyen birçok faktör kızların eğitim yaşamlarını etkileyebilmektedir. Eğitimli ailelerde bile kızların erkeklere göre olumsuz etkilenmesinden eğitim sisteminden kaynaklanan cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili problemlerin var olduğu anlaşılmaktadır (ERG, 2014:24).

Bakış ve ark. (2009), ilköğretim ve ortaöğretime katılımın belirleyicilerini tespit etmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada kız çocukların eğitime katılma olasılığının erkeklere göre %20 daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü kızların okula devam etmesini engelleyen birçok problem erkekleri etkilememektedir. Kız çocukların ilkokula devam etmemesindeki en önemli etkenlerden biri ebeveynlerin eğitimsiz olmasıdır. Aynı durum erkeklerin eğitimlerine devam etmesine engel değildir. Babanın ölümü veya ayrılığından dolayı annenin tek bebeğinin olması kızların eğitime katılma olasılığını %38 daha düşürmektedir. Annenin evde tek olması, yoksulluk ve güvenlik endişesi ile kızlar okuldan alınmaktadır. Tablodaki regresyon analizlerinde sadece Sosyal Güvenlik Kurumuna üyelik erkeklerin eğitime katılımını etkilemektedir. Ailede sosyal güvenliği olan birinin olması erkek çocukların yüzde yirmi oranında eğitimlerine devam etmesine katkı sunmaktadır.

**Tablo 4.17: İlköğretimde Katılım Olasılığını Etkileyen Faktörler (7-13 Yaş Aralığı)**

Bağımsız Değişkenler	Erkek			Kız		
	Katsayı	Olasılık Oranına Etki	Anlamlılık düzeyi (p)	Katsayı	Klasılık Oranına Etki	Anlamlılık Düzeyi (p)
Babanın Eğitiminde 1 Yıllık Artış	-	-	-	0,03	3%	<0,001
Annenin Eğitiminde 1 Yıllık Artış	-	-	-	0,03	3%	<0,001
Annenin Hanedeki Tek Ebeveyn Olması	-	-	-	- 0,48	- 38%	<0,001
Hanede Sosyal Güvenlik Kurumuna Üyelik	0,18	20%	<0,01	-	-	-
Hanenin Başlıca Gelir Kaynağının Tarım Olması	-	-	-	- 0,21	- 19%	<0,001
Güneydoğu Anadolu'da Bulunma	-	-	-	- 0,70	- 50%	<0,01

**Kaynak:** ERG, 2009

İlköğretim kademesinden farklı olarak sosyoekonomik şartlar ortaöğretimde devamlılığın sağlanmasında etkili olmaktadır. İkinci fark ise ortaöğretimde bölgesel koşulların etkili olmamasıdır. Geliri düşük ailede erkekte ziyade kızlar okuldan alınmaktadır. Babanın eğitim seviyesinin yükselmesi erkeklerin eğitime katılmasını kızlara göre daha fazla etkilemekle birlikte kızların okula devam etmesine olumlu etki yapmaktadır (ERG, 2009, s. 17). Gelirinin büyük bir kısmını tarımdan elde eden ailede kızların eğitime devam etme olasılığı akranlarına göre %19 daha düşük olmaktadır. Bu farklılığın sadece kızları etkilemesi, erkeklerin eğitimlerine devam etmesinde bir sorun teşkil etmemesi cinsiyet eşitsizliğinin eğitim yoluyla yeniden üretildiği anlamına gelmektedir (ERG, 2008a).

**Tablo 4.18: Ortaöğretimde Eğitime Katılım Olasılığını Etkileyen Faktörler (15-17 Yaş Aralığı)**

Ortaöğretimde Eğitime Katılım Olasılığını Etkileyen Faktörler (15-17 Yaş Aralığı)

Bağımsız değişkenler	Erkek			Kız		
	Katsayı	Olasılık Oranına Etki	Anlamlılık Düzeyi (p)	Katsayı	Olasılık Oranına Etki	Anlamlılık Düzeyi (p)
Logaritmik Gelir	-	-	-	0,23	26%	<0,01
Babanın Eğitiminde 1 Yıllık Artış	0,14	15%	<0,001	0,10	10%	<0,001
Annenin Eğitiminde 1 Yıllık Artış	-	-	-	0,07	8%	<0,001
Annenin Hanedeki Tek Ebeveyn Olması	-	-	-	- 1,16	- 69%	<0,001
Kardeş Sayısı	-	-	-	- 0,16	- 15%	<0,001
Hanede Sosyal Güvenlik Kurumuna Üyelik	0,34	40%	<0,01	-	-	-
Hanenin Başlıca Gelir Kaynağının Tarım Olması	- 0,76	- 53%	<0,001	- 0,99	- 63%	<0,001
Hanede Gazete Okuma Alışkanlığı	-	-	-	0,44	55%	<0,01

**Kaynak:** ERG, 2009

TÜİK'in 2021 yılında bireylerin eğitime devam etmek istemesine rağmen eğitimlerini bırakma nedenlerini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okulu terkin sosyal, kültürel, ekonomik ve ailevi koşullardan kaynaklanan nedenleri incelendiğinde en önemli etkenlerden birinin ekonomik durum olduğu görülmektedir. Okulu terk etmiş erkek çocukların %61,8'i ve kız çocukların %36,4'ü ev dışındaki işlerde çalışmak zorunda kaldığı için okulu bırakmaktadır. Günümüzde hâlâ kız çocukların evlilik, hamilelik ve ev işlerinden dolayı okulu terk etmeleri oldukça acı bir durumdur.

**Tablo 4.19: Cinsiyete Göre Bireylerin Eğitime Devam Etmek İstemesine Rağmen (Üniversite Dâhil) Eğitimini Yarıda Bırakanların Oranı ve Bırakma Nedenleri, 2021**

[15+ yaş-age]	%		
	Toplam	Erkek	Kadın
Eğitimini yarıda bırakanların oranı	11,6	12,7	10,6
Eğitimini yarıda bırakanların bırakma nedenleri			
Toplam	100,0	100,0	100,0
Ekonomik nedenler (eğitim maliyetinin yüksekliği, eve maddi katkı sağlama zorunluluğu, çalışma hayatına atılma vb.)	50,1	61,8	36,4
Ailenin izin vermemesi (ailenin desteklememesi, kız çocuk olduğu için okutulmama, aile mesleğini devam ettirme zorunluluğu vb.)	16,1	5,3	28,8
Okul/öğretmen yetersizliği (okul olmaması, öğretmen olmaması, okul ortamının güvenilir olmaması vb.)	5,4	5,2	5,8
Sağlık durumu/engeli (hasta olmak, kaza geçirmek vb.)	2,8	2,1	3,5
Eğitimde başarısızlık (not düşüklüğü, sınav başarısızlığı, okuldan atılma/uzaklaştırılma, disiplin suçu vb.)	15,9	20,3	10,7
Evlenme/nişanlanma	3,7	0,9	7,1
Hamile kalma/çocuk doğurma	1,0	. <sup>(1)</sup>	2,1
Aileden birilerine (çocuk, yaşlı vs.) bakım verme mecburiyeti	2,0	1,3	2,9
Diğer	3,0	3,2	2,7

**Kaynak:** TÜİK, Türkiye Aile Yapısı Araştırması, 2021

Türkiye’de son yıllarda STK’lerin desteğiyle uygulanan politikalar ve hayata geçirilen projelerle kız çocukların okullaşma oranında bir ivme yakalanmıştır. Bu çalışmalar toplumda farkındalığın oluşmasını, kızların öz güven kazanmasını ve yılmazlıkların artmasını sağlamıştır (ERG, 2019a). Ancak ekonomik, bölgesel ve kültürel nedenlerden dolayı özellikle ortaöğretim ve üstü kademelerde kız çocukların okullaşma oranlarında sıkıntıların devam ettiği görülmektedir. Okula erişimin artması eğitimde nitelikli eğitim verildiği ve eşitliğin sağlandığı anlamına gelmemektedir. Türkiye’de hâlâ nitelikli eğitime ulaşma noktasında sıkıntıların devam etmesi bireysel ve toplumsal anlamda ciddi problemlere yol açmaktadır. Sosyoekonomik durumu düşük olan çocukların nitelikli bir eğitim alamaması çocukları daha düşük gelirli işlerde çalışmak zorunda bırakmaktadır. Bu da gelir eşitsizliğini bir sonraki nesille aktarılan döngüsel bir sürece dönüştürmektedir (ERG, 2014).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken cumhuriyet döneminde toplumun inanç, kültürel ve insani değerleriyle uyuşmayan inkılaplar hayata geçirilmiştir. Cumhuriyet; homojen, tek tipçi, tek dilli ve tek milletli bir yapı anlayışıyla kurgulanmıştır. Anadolu'da farklı dil ve etniğe sahip insanlara Türk etnik kimliğinin dayatılması, toplumda çatışmalara ve huzursuzluğa neden olmuştur. Türkçe dışındaki dillerin yasaklanması, harf inkılabı, iskân politikaları, dinî eğitim kurumlarının kapatılması toplumda hoş karşılanmamıştır. Toplumdaki memnuniyetsizliği gidermek ve hayata geçirilen inkılapları meşrulaştırmak için eğitim bir araç olarak kullanılmıştır. Eğitim politikalarının da Kemalist rejime uygun dizayn edilmesi ve bu anlayışa uygun kurumların açılması okullara karşı güvensizlik oluşturmuştur. Bununla birlikte sosyal ve iktisadi politikaların da Kemalist ideolojiyi destekler mahiyette şekillendirilmesi bölgeleri sosyal, kültürel ve ekonomik olarak ayırtmıştır. Bölgeler arasında oluşan bu ayrışma zamanla fırsat eşitsizliğini derinleştirmiştir.

Eğitimde tahribat yaratan ulusalcı ideolojiyle birlikte eğitime yeterli kaynağın ayrılmaması, sosyal adaletin sağlanmaması, eğitim programlarının çağın sosyal ve ekonomik şartlarına uygun olarak güncellenmemesi, öğretmen ve okul yetersizliği, öğretmenlerin ülke geneline dengesiz dağılması, temel eğitim programlarının uygun olmaması ve eğitim materyallerinin eksikliği bölgeler arasında eğitimin nitelikli olarak ve eşit dağılmasını zorlaştırmıştır.

Buna ek olarak bölgesel farklılıklar, cinsiyet, dil, eğitime erişim, kültürel faktörler ve ebeveynlerin eğitim durumları eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında karşılaşılan engellerdir. Bu durum, çocukların akademik başarılarını olumsuz etkileyip bireyler arasındaki fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin temelinde bulunan engellerin giderilmesi için bölgesel ve yerel koşullar dikkate alınarak oluşturulacak yeni bir devlet politikası anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla uygulanan politikaların değerlendirilmesi neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1) Eğitim müfredatı ve kaynakları milliyetçi ve Kemalist etkenlerden arındırılmalıdır.

- 2) Eğitim politikaları ırk, dil, din ve cinsiyet ayrımcılığına sebebiyet vermeden, evrensel insani değerler gözetilerek inşa edilmelidir.
- 3) Siyaset ve ideolojilerin eğitimi bir araç olarak kullanılmasına müsaade edilmemelidir.
- 4) Kırsal ve dezavantajlı bölgelerden başlanarak erken çocukluk eğitimi yaygınlaştırılmalıdır. Ancak okul öncesinden başlanarak çocuklara kendi ana dillerinde eğitim alma fırsatı sunulmalıdır.
- 5) Özel gereksinimli öğrencilerin okula erişimine ve nitelikli eğitim almalarına katkı sağlayacak şekilde okullar fiziksel ve donanımsal olarak düzenlenmelidir. Bu öğrencilere diğer öğrencilerle eşit eğitim fırsatı sunularak onların toplumla bütünleşmeleri sağlanmalıdır.
- 6) Çocukların sosyal ve ekonomik şartlardan dolayı okulu terk etmelerini önleyecek sosyal politikalar geliştirilmelidir. Çocuklar için yapılan sosyal yardımların çeşitlendirilmesi gerekmektedir.
- 7) Mevsimlik tarım işçileri ve yarı göçer ailelerin çocuklarının sürekli okul değiştirmelerinden kaynaklanan okul terklerinin ve öğrenme kayıplarının önüne geçmek amacıyla hibrit eğitim modeli uygulanmalıdır.
- 8) Ulusal düzeyde eğitim politikaları partiler üstü bir anlayışla yürütülmelidir. Bu anlayışa uygun eğitim felsefeleri göz önüne alınarak mevcut sorunlara çağın koşullarına uygun bir şekilde çözüm üretilmelidir. Aynı zamanda eğitim politikalarının toplumun beklentilerine ve taleplerine uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- 9) Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olan sınıf, cinsiyet, dil, ekonomik ve bölgeler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- 10) Okul yöneticiliği için yönetici akademileri kurulmalı ve akademilerde verilen eğitimler sonucunda yapılacak adil ve nesnel bir değerlendirmeyle başarılı olanlar okul müdürü olarak atanmalıdır.
- 11) Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin sahada karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş edebilecekleri şekilde yapılandırılmalıdır. Bu anlayışa uygun sosyoloji, iletişim, yönetim ve çevre eğitimi dersleri verilmelidir. Aynı zamanda

öğretmenlik uygulama süreleri uzatılarak öğretmen adaylarına farklı çevrede ve özelliklere sahip okullarda staj yapma imkânı sağlanmalıdır.

12) Türkiye’de bölgeler arasında öğretmen dağılımını dengelemek ve öğretmen sirkülasyonunun önüne geçmek için dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlere pozitif ayrıcalıklar tanınmalıdır.

13) Akademik başarı ile ailenin sosyoekonomik durumu ve eğitim seviyesinin yakın ilişkili olduğu literatürde kabul görmüş durumdadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için yoksullukla mücadele edilip ailelerin bilinçlenmesine yönelik eğitim çalışmaları planlanmalıdır.

14) Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için uygulanan taşınmalı eğitim politikaları gözden geçirilmelidir. Taşıma kapsamında olan öğrencileri taşıma merkezi okullarda toplamaktansa öğrencilerin kendilerine en yakın olan okula taşınması hem öğrencinin gelişimi hem de kamu yararı için faydalı olacaktır.

15) Okulları birbirinden ayırıştıran uygulamalardan vazgeçilerek buna sebep olan etkenler ile mücadele edilmelidir.

16) Özellikle birinci kademedeki eğitim eksiklikleri telafi edilmeyen veya belli kazanımlara sahip olmayan öğrencilerin ikinci kademeye geçişine izin verilmemelidir.

17) Bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirebilecek imkânlar sunulmalıdır.

Günümüzde var olan eğitim sorunları, yıllardır Millî Eğitim şûralarında, kalkınma planları ve stratejik planlarda yer almasına rağmen çözüme kavuşturulamamıştır. İlk yapılan Millî Eğitim Şûrası’nda dile getirilen sorunlarla en son Aralık 2021 tarihinde yapılan Yirminci Millî Eğitim Şûrası arasında çok ciddi bir fark yoktur. Çünkü uzun vadeli bir eğitim politikasının olmaması, politikaların siyasi konjonktüre, ideolojilere ve hükûmetlere göre değişmesi sorunların günümüze taşınmasına sebep olmuştur.

Türkiye’de gelinen noktada okullaşma oranlarında ciddi mesafe alınmasına rağmen eğitim kalitesi ve fırsat eşitliğine yönelik sıkıntılar devam etmektedir. Eşit fırsat ve koşulları sağlamakla birlikte dezavantajlı durumda olan grupların ihtiyaçlarını ve yaşadıkları problemleri gidermeye yönelik politikaların geliştirilmesi gerekir. Günümüzde erken Cumhuriyet döneminde uygulamaya konulan birçok yasak kaldırılmış veya hafifletilmiş olsa da müfredatta ve yasalarda Kemalist rejimin



dayatmaları devam etmektedir. Eğitim her yönüyle milliyetçi, militarist ve siyasi ideolojilerden arındırılmalıdır. Yüzyıllardır geçmişı yok sayarak millete dayatılan Batılılaşma paradigmasıyla yol alınmayacağı aşikârdır. Eğitimde ancak demokratik, eşitlikçi, inanç özgürlüğüne dayanan, eşit vatandaşlık ve insan haklarını önceleyen politikalarla yol alınabilir.

## KAYNAKÇA

- Abanoz, G. (2021), *1960-1971 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Politikaları*, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Âdem, M. (1981), *Eğitim Planlaması*, Ankara, Sevinç Matbaası.
- Âdem, M. (1993), *Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız*, İstanbul, Cumhuriyet.
- Âdem, M. (1997), “Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?”, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Yıl: 1997, Cilt: 52, Sayı: 1-4, ss. 51-65.
- Ahi, S. S. (2020), *Ulusal Kimliğin İnşası Sürecinde Çocuk Edebiyatı Faaliyetleri (1923-1940)*, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul .
- Akar, İ. (1990), *Türkiye’de Öğretmen İstihdam Politikası ve Uygulaması*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Akar, R. (1998), ‘Bir Resmi Metin’den Planlı Türkleştirme Dönemi, *Birikim*, Haziran, S.110.
- Akbey, S. (2006), *Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Eğitimin Fırsat Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Akdağ, B. (2001), *1960’tan Günümüze Millî Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akıncı, A. (2014), Türkiye’nin Darbe Geleneği: 1960 ve 1971 Müdahaleleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Nisan, 9(1).
- Aktay, Y. (2002), Eğitimde Küresel İmkânlar Küreselleşen Dünyada Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Özgürleşim Fırsatları Üzerine, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 7-22.

- Akyeşilmen, N. (2015), *Türkiye’de eğitim ideolojisi: “Tabula Rasa”ya renk vermek?*. Arife Gümüş (Ed.). Türkiye’de Eğitim Politikaları (s. 57-76) içinde, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Akyüz, E. (2000), *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*, Ankara, Millî Eğitim Basımevi.
- Akyüz, E. (2012), *Çocuk Hukuku*, Ankara, Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi (MÖ 1000-MS 2009)*, 14. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, Y.(1994), *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993’e)*, 5. Baskı, İstanbul, Kültür Koleji Yayınları.
- Alkan, C. (1987), *Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Ankara, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, No:157.
- Althusser, L. (2010), *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Alp Tümertekin (Çev.), İstanbul, İthaki Yayınevi.
- Anderson, J. E. (1976), *Public Policy-Making, Praeger University Series*.
- Anderson, J. E. (2015), *Public Policymaking, Eighth Edition, Cengage Learning, USA*.
- Apak, S. ve Uyar, M. (2010), *IMF-Türkiye İlişkileri ve Bankacılık Sektörü, Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (47). s. 41-57
- Apple, M. W. & Christian-Smith L. K. (1991), *The politics of the textbook*. M.W. Apple & L.K. Christian-Smith (Ed.), *The politics of the textbook* içinde (s. 1-21). New York:Routledge.
- Arı, A. (2003), *Taşımali İlköğretim Uygulamaları (Uşak Örneği)*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 1, Sayfa: 101-115.
- ARISE (2021), *Eğitimde Eşitsizliğin Azaltılması Projesi Türkiye Ulusal Raporu*, 25.03.2022 <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/ARISE-E%C4%9Fitimde-E%C5%9Fitsizli%C4%9Fin-Azalt%C4%B1lmas%C4%B1-Projesi-T%C3%BCrkiye-Ulusal-Raporu.pdf>
- Aristoteles (2013), *“Poetika: Politika”*, B. Jowett (İngilizceye Çev.), İ.K. Özalp (Ed.), M. Temelli (İngilizceden Çev.), İstanbul, Özgür.

- Arneson, R. J. (2015). Equality of opportunity. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/> adresinden erişilmiştir.
- Atlama, S. & Özsoy, C. (2009). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Türkiye'nin Karşılaştırmalı Bir Analizi. 7. *Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, 63-77.
- Aybars, E. (1997). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Ulusal Kimlik Oluşumu ve Batı'nın Etkisi. Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*, Haz. Nuri Bilgin, İstanbul.
- Aydoğan, M. (1997), Köy Enstitüleri Amaçlar-İlkeler-Uygulamalar, *Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları*, İkinci Baskı, Ankara.
- Aysal N. (2005, Mayıs-Kasım), Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 35, s. 267-282.
- Babaoğlu, C. (2013), Kamu Politikası Sürecinde Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü, *Kamu Politikası Kuram ve Uygulama*, Derleyenler: Mete Yıldız ve Mehmet Zahid Sobacı, Ankara, Adres Yayınları, (166-187).
- Bakış, O., Levent, H., İnel, A. ve Polat, S. (2009). Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri. Türkiye'de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu Projesi Araştırma Raporu. 24.02.2022, <http://www.erg.sabanciuniv.edu>.
- Başar, E. (1988), *Cumhuriyet Dönemi Millî Eğitim Bakanları ve İcraatlarının Değerlendirilmesi (1920-1960)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1974), *Türkiye'nin Zorunlu Öğrenim Sorunları ve Çözüm Yolları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara, Ekinoks Yayınevi.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Milli Eğitim İstatistikleri (1962-2006).
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Milli Eğiti (İlköğretim/Ortaöğretim) İstatistikleri 1949-1950

- Baysal, Z. N. ve Ada, S. (2015), *Dünden Bugüne Türk Eğitim ve Yapısı*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L. & Gest, S. D. (2017). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: Sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 129-137. 01.07.2022, <https://doi.org/10.1111/jcpp.12618>
- Binbaşoğlu, C. (1988), *Eğitim Yöneticiliği*, Ankara, Bıbaşoğlu Yayınevi.
- Birkland, T. A. (2005), *An Introduction To The Policy Process: Theories, Concepts And Models Of Public Policy Making*, Second Edition, M.E. Sharp.
- Birkland, T. A. (2011). *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts and Models of Public Policymaking. Third Edition. New York: ME Sharpe.*
- Bishop, G.D. (1997). *Alternative Of Societes New Jersey*. Prentica Hall.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990), *Reproduction in education, society and culture*. (2.b.), London, Sage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. İstanbul, Heretik Yayınları.
- Brando, N. (2016). Distributing educational opportunities: positionality, equality and responsibility. *International Journal of Children's Rights*, 24, 575-598.
- Brikland, T. A. (2001). *An introduction to the policy process. New York M.E. Sharpe.*
- Buyruk, H. (2008-2009), Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizlikler ve Farklılaşan Eğitim Rotaları, Üniversite Öğrencilerinin Deneyimlerine Dayalı Bir Araştırma, *Eğitim Bilim Toplum*, 7(25), 6-45.
- Büyükbayacı, Ş. (2015). Süleyman Demirel Dönemi (1965-1971) Eğitim Politikaları ve Uygulamalarının Türk Basınındaki Yankıları. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 19-57.
- Büyükkaragöz, S. ve Şahin H. (1995), Taşınmalı İlköğretim Uygulamaları, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 96, 38-50.
- Büyüköztürk, Ş. Y. (2019). *Türkiye'de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Cakli, S. (2019). *Eğitim ve Gelir Dağılımı Arasındaki İlişki: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme*, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Cankar, B. (2017), *Millî Eğitim Bakanları ve Eğitim Faaliyetleri (1999-2016)*, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- Canöz, T. (2014), *Türkiye’de 2003-2013 Yılları Arasında Uygulanan Eğitim Politikalarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Bakımından Analizi*, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Cemalcılar, Z. & Gökşen, F. (2012). Inequality in social capital: social capital, social risk and drop-out in the Turkish education system. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 1–21.
- Cevizci, A. (1999), *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (3. bs.), İstanbul, Paradigma Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim, (4. Baskı), Ankara, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını*, (140), 75-88.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington DC: Government Printing Office.
- Coombs, P. H.(1973), *Eğitim Planlaması Nedir?* (Çev. Celal Mihçioğlu ), Ankara, *Talim ve Terbiye Dairesi Yayını* 19.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, *Beş Yıllık Kalkınma Planları*, 15.01.2021, <http://sbb.gov.tr>.
- Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, Cilt 2, 289, (6.2.1962).
- Çağlayan, E. (2018). Kemalizm’in “Medeniyet Fabrikası”: Kız Enstitüleri. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 4(3), 8-35.
- Çakır, C. (2016), *Türkiye’de Millî Eğitim Politikalarının Oluşmasında Aktörlerin Rolü*, Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Çalışkan, Ş. (2010). “Türkiye’de Gelir Eşitsizliği ve Yoksulluk”. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* 59: 89-132.
- Çeçen, A. (1990), *Halkevleri*, Ankara, Gündoğan Yayınları.
- Çelebi, I. (2001). *Ne Olacak Ne Yapmalıyız*, Ankara, Bilgi Yayınları.

- Çetin, T. (1995), Cumhuriyetin İlk Yıllarında Köy Sorununa Bakış: Köy Kanununun Çıkarılması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, C.2.
- Çevik, H. H. ve Demirci, S.(2012), *Kamu Politikası Kavramlar Aktörler Süreç Modeller Analiz Karar Verme*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Çevik, H. H. (1998), Kamu Politikaları Analizi Çalışmaları Üzerine Türkiye Açısından Bir Değerlendirme, *Amme İdaresi Dergisi*, 31(2), 103-112.
- Çiçekçi, N. (2020), *Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinden Günümüze Türkiye’de Eğitim Politikalarında Değişim Sorunsalı*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çimen, İ. (2021), *Eğitimde Fırsat Eşitliği Temelinde Okul Profillerine Yönelik Okul Avantajları Endeksi Geliştirme*, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- David, B. (1951), *The Governmental Process*, Knopf, New York.
- Demir, F. (2011). Kamu Politikası ve Politika Çalışmalarının Teorik Çerçevesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30: 107-120.
- Demirtaş, B. (2008), Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler, *Akademik Bakış*, Cilt: 1, Sayı: 2, Yaz.
- Demirtaş, B.(2008), “Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Eğitim ve Öğretim (1923–1938)”, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu, Sayı 41.
- Deniz, KZ, Türe, E., Uysal, A., Ve Akar, Tk (2015), Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenlerinin Kümeleme Analizi ile Belirlenmesi, *İlköğretim Çevrimiçi* , 14(1), 108-117.
- Dinçer, A. ve Kolaşın, G. (2008), *Türkiye Genç Neslini Kaybediyor. Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi Araştırma Notu #007. 22.04.2022.*, <http://betam.bahcesehir.edu.tr/>
- Dinçer, A. ve Kolaşın, G. (2009). Türkiye’de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri. *Türkiye’de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu projesi araştırma raporu. 22.04.2022*, <http://www.erg.sabanciuniv.edu>

- Dinçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1).
- Doğan, M. (2005), *Türkiye Cumhuriyeti'nin Eğitim Politikası ve Mersin'de Eğitim (1923-1950)*, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Dollar, D. & Gatti, R. (1999). Gender inequality, income and growth: are good times for women? Policy research report on gender and development. Working Paper Series, No 1, The World Bank.
- Dönmez, C. (2006), Atatürk'ün Eğitim ile İlgili Görüş ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, C.7, S.1, ss. 91-109.
- DPT Sosyal Planlama Başkanlığı (1988), *Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Lise Seviyeli Eğitimin Düzenlenmesi ile İlgili Politikalar ve Uygulamalar*, Ankara, Temsil Dairesi Matbaa Birimi, Yayın No: DPT: 2127-SPB: 413.
- Draelants, H. & Maroy, C., (2007), "L'Analyse des Politiques Publiques, Un.
- Dündar, S. (2010), *Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Postmodernizmde Dönüşümü: Türkiye Örneği*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Düşkün, Y. ve Korlu, Ö. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitimin çıktıları, Eğitim Reformu Girişimi, Ekim 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izlemeraporu-2020-egitimin-ciktilari/>
- Dye, T. (2002), *Understanding Public Policy*, Upper Saddle River. Prentice Hall.
- Dye, T. R. (1972). *Understanding Public Policy. New Jersey :Prentice-Hall Inc.*
- Dye, T. R., (2014), *Understanding Public Policy*, Fourteenth Edition, Pearson Education Limited, Edinburgh Gate Harlow England.
- Eastmond, J. N. (1964). Türkiye'de Eğitim İmkânları, *Eğitim Dünyası*, S. 19, ss. 28-35.
- Easton, D. (1965), *A Systems Analysis of Political Life*, (John Wiley and Sons, Inc.), New York.
- Emin, M. N. (2019). PISA 2018 Sonuçları Nasıl Okunmalıdır, 02.05.2022, <https://setav.org/assets/uploads/2019/12/P251>.



• Engelli Çocuk Hakları Ağı (2019). Turkey: Submission to the United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Yayımlanmamış rapor.

• Eren, E. (2020), 1960 Sonrası Türk Eğitim Politikalarında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi, *Mülkiye Dergisi*, 44 (4), 679-709.

• ERG (2018), PISA 2015 ve TIMSS 2015 Işığında Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Başarı Farkı [https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2018/02/PisaTimssBilgiNotuTR.16.02.18.rev1\\_.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2018/02/PisaTimssBilgiNotuTR.16.02.18.rev1_.pdf) 25.05.2022.

• ERG (2019a), Eğitim İzleme Raporu 2019, Eğitim İçeriği, *Eğitim Reformu Girişimi*, 02.05.2022 [https://www.Egitimreformugirisimi.Org/WpContent/Uploads/2010/01/EIR\\_Egitimin\\_Icerigi.Pdf](https://www.Egitimreformugirisimi.Org/WpContent/Uploads/2010/01/EIR_Egitimin_Icerigi.Pdf)

• ERG (2022), Okuma Becerilerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Değerlendirilmesi, 25.04.2022 <https://www.egitimreformugirisimi.org/okuma-becerilerinin-toplumsal-cinsiyet-baglaminda-degerlendirilmesi-pisa-2018-verileriyle-bir-analiz/>

• ERG ve RTI, (2014), *Fatih Projesi eğitimde dönüşüm için bir fırsat olabilir mi?* İstanbul: ERG.

[http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG\\_FatihProjesi\\_0.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_FatihProjesi_0.pdf) adresinden temin edilmiştir.

• ERG, (2021). Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğrenciler ve Eğitime Erişim. *Eğitim Reformu Girişimi*. 10.02 2022 <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>

• ERG. (2009). *Eğitimde Eşitlik: Politika Analizi ve Öneriler*, İstanbul, Erg, 25.05.2022 [Http://Www.Egitimreformugirisimi.Org/Sites/Www.Egitimreformugirisimi.Org/Files/Egitimde\\_Esitlik\\_Politika\\_Analizi\\_Ve\\_Oneriler\\_1.Pdf](http://Www.Egitimreformugirisimi.Org/Sites/Www.Egitimreformugirisimi.Org/Files/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_Ve_Oneriler_1.Pdf) Adresinden Edinilmiştir.

• Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul, Eser Matbaası.

• Erginer, A. (2012), Eğitimin Politik Temelleri, Editör: M. D. Karlı (Eğitim Bilimine Giriş s. 77–100), Ankara, Pegem Akademi.

• Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ankara, Ocak Yayınları.

• Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Yelkentepe Yayınları.

- Eurostat (2020). Children at risk of poverty or social exclusion, 03.15.2022, <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tespm040/default/table?lang=en>
- Evkuran, M. (2010), Değerler Eğitimi ve Eğitimde İdeoloji Sorunu, Eğitim-Bir-Sen (Ed.), *Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu* içinde (ss. 481-490), Ankara, Gözde.
- Eyestone, R.(1971), “The Threads of Public Policy: A Study in Policy Leadership”, Midwest Political Science Association.
- Frankfurt, H. (1987). Equality as a Moral Ideal. *Ethics*, 98(1), 21-43.
- Göksu, T. ve Bilgiç, VK (2003), Baskı Grupları ve Karar Alma Mekanizmasına Etkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 36(2), 51-66.
- Gümüşeli, A. İ. (1996), Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 202-211.
- Güner, H. Çelebi, N. Kaya, G. T., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Güneş, A. (2009). *Bilgisayar I.II. Temel Bilgisayar Becerileri (Windows Vista ve Office 2007 Uyumlu)*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Gürol, M, Bavlı, B, ve Bakış, T. (2015). Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, Ed., Gümüş, A., Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 351-367.
- Güven, İ. (1998), *Türkiye’de 1950-1980 Yılları Arasında Örgün Eğitimde Yapısal Değişme ve İdeoloji Arasındaki İlişkiler (Ortaöğretim ve Yükseköğretim Açısından Bir İnceleme)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Halit, O. (1933). Cumhuriyette Halk Terbiyesi, *Ülkü*, C.2, S.10.
- Hatunoğlu, A., Halmatov, M. ve Hatunoğlu, B.Y. (2012). Ailelerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 32. 12.03.2015. <http://www.akademikbakis.org/eskisite/32/02.pdf>
- Howe, K. R. (1989). in defense of outcomes-based conceptions of equal educational opportunity. *Educational Theory*, 39(4), 317-336.

- Howlett, M. & M. Ramesh, (1995), *Studying Public Policy, Policy Cycles And Policy Subsystems*, New York, Oxford Universty Press.
- Hyer, K. E., Ballif-Spanvill, B., Peters, S. J., Solomon, Y., Thomas, H., & Ward, C. (2008). Gender inequalities in educational participation. D. B. Holsinger, & W. J. Jacob (Ed), *Inequality in education* (s. 128-148). Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Iddens, A. (2000), *Sosyoloji* çev. H. Ozel ve C. Guzel, Ankara, Ayraç Yayınevi.
- Illich, I. (2013), *Okulsuz Toplu*. Çev. M. Özay, İstanbul, Şule Yayınları.
- IMF Raporu, 25.11.2021, <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/tur/071409T.pdf>,
- Ivashevskii, S. L. (2011). Education and ideology. *Russian Education and Society*, 53(6), 42-48.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Kanun Numarası: 222, 02.12.2021, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222-20120330.pdf>>,
- İnal, K. (2005). Türkiye’de Devlet Destekli Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitimde Eşitsizliğe Yaklaşımları, *Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi*, 12. Ss. 39-50.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- İnönü İlköğretim davamız, Ülkü yeni seri c.6 s.71.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannameesi <http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannameesi.pdf>
- Jann, W. & Wegrich, K. (2007). Theories of the policy cycle. *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods*, 125, 43-62.
- Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98, 518-533.
- Jenk C.(1972). Equality. Harwart Unv.1972, , Effects Of High Schools On Their
- Kabaoğlu, İ. Ö. (2005), *Anayasa Hukuku Dersleri*, İstanbul, Legal Yayıncılık.

- Kadıoğlu, Ayşe (1995), Milletini Arayan Devlet: Türk Milliyetçiliğinin Açmazları, *Türkiye Günlüğü*, Sayı: 33, s. 91-100.
- Kahraman, Hilal,(2018) Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitim Politikalarına Etkileri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Kalkan, P. (2019), *1920-1950 Yılları Arası Türk Eğitim Politikasının Oluşumu*, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce.
- Kapani, M. (1981), Kamu Hürriyetleri, Ankara, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Kaplan, İ. (2011), *Türkiye’de Millî Eğitim İdeolojisi*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Kapluhan, E. (2012), Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (26), 172-194.
- Karakök, T. (2011), Menderes Dönemi’nde (1950-1960) Türkiye’de Eğitim, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, C. 1, S. 2, ss. 89-97.
- Karatepe, Ş. (1993), *Tek Parti Dönemi*, İstanbul, Alfa Yayıncılık.
- Karlıdağ-Dennis, E., Temiz, Z. & Cin, F. M. (2021). Hegemony And The Neoconservative Politics Of Early Education Policymaking. *Children's Geographies*, 1-14.
- Karpat, K. H. (2011), *Osmanlı’dan Günümüze Kimlik ve İdeoloji*, Haz. ve Çev. G. Ayas, İstanbul, Timaş Yayınları.
- Kartal, S. (2009). Üniversiteye girişte bölgeler arası fırsat eşitsizliği. *Verimlilik Dergisi*, (2), 45-60.
- Kavak, Y. ve Ergen H. (2004). Türkiye’de İlköğretime Katılım ve Okula Gidemeyen Çocuklar. *Türk Eğitim Derneği Eğitimde Yeni Ufuklar II: Eğitim Hakkı ve Okula Gidemeyen Çocuklar Sempozyumu*’na sunulmuş bildiri, 3-4 Aralık 2004, Ankara.
- Kaya, E. ve Eroğlu, T. (2013). 2004-Sosyal Bilgiler Eğitim Programında İdeoloji. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 56,55-92.
- Kaya, Y. K.(1984), *İnsan Yetiştirme Düzenimiz, 4. Baskı*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Okulu Basımevi.

- Kılıç, E. (1968), *Türkiye’de Halk Eğitimi Başlangıcından Bugün Kadar*, Ankara, Millî Eğitim Basımevi.
- Kodamanlıoğlu, N. (1965), Kalkınmamızda Eğitimin Rolü, *Ülkücü Öğretmen*, Cilt: 6, S. 71, ss. 3-5.
- Korlu, Ö. (2019,), *Toplumsal Eşitsizlikler Ortaöğretime Nasıl Yansıyor?*. 20.03.2022, <https://fikirturu.com/toplum/toplumsal-esitsizlikler-ortaogretime-nasil-yansiyor/>
- Köy Eğitimcileri Kanunu (1937), İstanbul, Devlet Basımevi, s. 1-7.
- Kraft, M.E.& S.R.Furlong (2007) *Public Publicity*, Washington DC, CQ Press.
- Kramer, H. (2000), *A Changing Turkey*. Washington: Brookings Institution.
- Kulaç, O. ve Çalhan, H. S. (2013). Bir Kamu Politikası Süreci Analizi: Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Yurtdışı Lisansüstü Bursları, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 205-225.
- Kurtkan, B. A. (1987). *Eğitim Sosyolojisi (Kavramlar-Teoriler-Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları)*, İstanbul, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Kutlay, Naci, ‘İsmet Paşa’da Dönemsel Irkçılık Anlayışları, <https://docplayer.biz.tr/6425413-Ismet-pasa-da-donemsel-irkci-anlayislar-naci-kutlay.html>, 08.03.2023.
- Küçük, E. (2010), Türkiye’de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, Antalya, 153-157.
- Lewis, G. (2007), *Trajik Başarı Türk Dil Reformu*. çev. Mehmet Fatih Uslu, İstanbul, Paradigma Yay.
- Maddison, S. & Denniss, R. (2009), *An Introduction to Australian Public Policy, Theory and Practice*, Cambridge.
- MEB (2021a). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (19): OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye ön raporu*. Ekim 2021,
- MEB EARGED, (2007), *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor* 04.10.2022. [http://mebearged.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2007\\_02/20144632\\_PISA-2006-Ulusal-On-Rapor.pdf](http://mebearged.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2007_02/20144632_PISA-2006-Ulusal-On-Rapor.pdf)

• MEB ve Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2018). Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporu, 03.10.2022, <http://www.gap.gov.tr/gap-meb-guneydogu-illeri-ogretmen-hareketlilik-projesi-sayfa-190.html>

• MEB, (1960). *Millî Eğitim Planının Hazırlığı ile İlgili Komisyonun Raporu*, Ankara, Millî Eğitim Basımevi.

• MEB, (1962), *VII. Millî Eğitim Şûrası Çalışma Esasları Kararlar ve Konular*, Ankara, Millî Eğitim Basımevi.

• MEB, (1966), *İlkokullar Yönetmeliği*, Ankara, Millî Eğitim Basımevi.

• MEB, (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Millî Eğitimimiz*, İstanbul, Millî Eğitim Basımevi.

• MEB, (2008), *2007 Yılı Bütçesine İlişkin Rapor*, Ankara.

• MEB, (2008a), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2007-2008*, 15.02.2022. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2007-2008/icerik/72>

• MEB, (2021) *20. Millî Eğitim Şûrası*'nda alınan tavsiye kararlarının hayata geçirilmesine yönelik ikinci rapor 30.06.2022, <http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/guncel-egitim-politikalari-/index.html>,

• MEB, (2021a), Millî eğitim istatistikleri, Örgün eğitim 2020-2021. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf) 25.11.2021.

• MEB, (2021b) OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/07170836\\_No19\\_OECD\\_Sosyal\\_ve\\_Duygusal\\_Beceriler\\_Arastirmasi.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf)

• MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Şûraları, 08.12.2021, <http://ttkb.meb.gov.tr>.

• Mercik, V. (2015), *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırılması*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

- Mete, A. Y. (2009). *Fırsat Eşitliği Temelinde Öğretmen Atama Politikaları-Nesnel Çözümleme / Öznel Tanıklıklar*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli.
- Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 2. Dönem, Cilt 9, 2.12.1966.
- Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim verileri. Ekim 2021, <https://sgb.meb.gov.tr/meb>
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun Numarası: 1739, 02.12.202 <<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pd>
- Milliyet Gazetesi, 13 Ağustos 1960, *Merkez Planlama Tasarısı Bakanlar Kuruluna Verildi*, .s. 1-5.
- Milliyet, (1997) Köy okulları anaokulu yapılacak, (1997, 2 Ekim), s. 3.
- Mills,C.W.(1956), *The Power Elite* New York, Oxford University Press.
- *Nachmias,D.(1979). Public Policy Evaluation. Newyork,St.Martin's Press.*
- Neilson, F. (1950). What Is "Equality of Opportunity"?. *The American Journal of Economics and Sociology*, 9(4), 385-394.
- Nergiz, B. (2019), *Devletin Kürt Politikası Ve Kürt Hareketi (1945-1960)*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- OECD (2016), *PISA 2015 results (volume I), Excellence and equity in education*, OECD Publishing.
- OECD (2018a). *“Education at a glance 2018: OECD indicators”*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018b). Turkey – Country note – Education at a glance: OECD indicators.
- OECD (2019). PISA Results - Volume II: Chapter 2: Students' socio-economic status and performance, 23.03.2022, <https://doi.org/10.1787/888934038609>
- OECD (2020). Youth not in employment, education or training (NEET),15.03.2022 <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>
- OECD (2020b). Labour Force Participation Rate By Age And Sex Group,02.05.2022 <https://Stats.Oecd.Org/Index.aspx?Queryid=54741>.

- Oktay, A. (1983 a), Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7.
- Öğretmen, (1964), Mektupla Öğretim Merkezinin Kuruluşu ve Faaliyetleri, *Öğretmen*, Cilt: 10, S. 109-110.
- Önsoy, R. (1991), Cumhuriyetten Bugüne İlk ve Ortaöğretimimiz ve Bazı Meseleleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Özdemir, B. Ş. ve Beltekin, N. (2009), Türk Eğitim Sisteminin Dönüşümünde Uluslararası Aktörler: IMF Ve Dünya Bankası, *Adnan Menderes Üniversitesi VI. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Bildiri Kitabı*, Aydın.
- Özdemir, S. Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007), *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*, Ankara, Adım Ajans.
- Özer, A. (2006), Yönetişim Üzerine Notlar, *Sayıştay Dergisi*, Sayı: 63, Ekim-Aralık.
- Özer, M. Akif (2006), *Avrupa Birliği Yolunda Türk Kamu Yönetimi*, Ankara, Platin Yayınları.
- Özer, M. Gençoğlu, C. ve Suna, H. E. (2021), Okul Öncesi Eğitimin Eşitsizlikleri Azaltmadaki Rolü ve Türkiye’de Gelişimi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 356-370.
- Özer, Sevilay (2015), “Ülkü Mecmuasına Göre Köy Eğitimi (1933-1950)”, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Yıl: 8, S. XXII.
- Öztürk, A.A. (1999), *Türkiye’de Modern Eğitimin Gelişimi ve Aydın İli*, Aydın Valiliği İl Kültür Müdürlüğü, Cumhuriyet’in 75. Yılı Kültür Eserleri Dizisi: 2.
- Öztürk, C. (2010), Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmede Model Arayışları. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, 7-9 Aralık, Yayına Hazırlayan Murat Alper Parlak, Atatürk Araştırma Merkezi Ankara.
- Öztürk, N. (2005), İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü, *Sosyoekonomi 1*: 27-44.
- Özyurt, C. (2004), Osmanlı’da Resmi Ulusçuluk Ve Dil Politikası, *Selçuk İletişim*, 3(3), 155-165.
- Panorama, Revue de la Litterature (Partie 1), (13.01.2021). [http://bibliotheque.pssfp.net/livres/LANALYSE\\_2\\_DES\\_POLITIQUES\\_PUBLIQU ES.pdf](http://bibliotheque.pssfp.net/livres/LANALYSE_2_DES_POLITIQUES_PUBLIQU ES.pdf),



- Parsons, W. (1995), Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis. Londra: Edward Elgar.
- PISA (t.y.). OECD skill surveys. 15.03.2022,  
<https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>
- Psacharopoulos, G. (1992) "The Contribution of Education to Economic Growth: International Comparisons," in Blaug, Mark (Ed), The Economic Value of Education: Studies in The Economics of Education, Edward Elgar Publishing Limited, Cambridge.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Resmî Gazete, 12 Ocak 1961, Sayı: 10702.
- Resmî Gazete, 15 Ekim 1983, Sayı: 18192.
- Resmî Gazete, 16 Eylül 1960. Sayı: 1065.
- Resmî Gazete, 18 Temmuz 1962, Sayı: 1157.
- Resmî Gazete, 26 Temmuz 1965, Sayı: 12058.
- Resmî Gazete, 27 Mayıs 1983, Sayı: 18059
- Rich, A. (2004). *Think tanks, public policy, and the politics of expertise* (p. 11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ripley, Randall B.ve Franklin, Grace A.(1982). Bureaucracy and Policy Implementation.Illinois:The Dorsey Press.
- Roemer, J. E. (1998). Equality of opportunity. London: Harvard University Press.
- Sağ, V. (2003), Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 27, S. 1, (11-25).
- Sakaoğlu, N. (2015), *Ön Bilgi Raporu: 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'de Eğitim*, İstanbul, Form İstanbul Enstitüsü Yayınları.
- Sakaoğlu, N.(1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, 1. Basım*, Cep Üniversitesi 71, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Sakoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüzde Eğitim Tarihi*, İstanbul. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sayılan, F. (2014). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, 6(31), 17-23.

- Schleicher, A. (2004), *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems Through the Prism of PISA*. Paris: OECD Publications.
- Sezgin, O. (1991), *Üçüncü Neslin Eğitimi*, Ankara, Diyanet Vakfı Yayınları.
- Sidney, M. S. (2007), “Policy Formulation: Design and Tools”, Frank Fisher, Gerald J. Miller ve Mara S. Sidney(Ed.), *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods*, Boca Raton, Londra ve New York: CRC Press, 79-87.
- Smith Bruce L. (2003), *Public Policy and Public Participation Engaging Citizens and Community in the Development of Public Policy*, BL Smith Groupwork Inc.
- Smith,K. B. & Larimer, C. W. (2009) *The Public Policy Theory Primer*,Boulder. Westview Press.
- Starling, G. (2010), *Managing Public Sector*, 9th Edition, International Ed. Wadsworth Cengage Learning.
- Sungur, N.( 2003), *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*, İstanbul, Evrim Yayınevi.
- Şimşek, U., Küçük, B., Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri, *Turkish Studies*, 7(4), 2809- 2823.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status And Academic Achievement: A Meta-Analytic Review Of Research. *Review Of Educational Research*, 75(3), 417-453. 25.02.2022, <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Tamzok, N. (2007), *Bir Kamu Politikası Analizi: Elektrik Kamu Politikası Enerjisi Sektörü*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Tan, M. (1987), Eğitsel Fırsat Eşitliği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 245-259.
- Tangülü, Z. Karadeniz, O. Ateş, S. (2014), Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960), *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(5), 1895-1910.
- Tanör, B. (1997), *Kuruluş: Türkiye: 1920 Sonraları*, Cumhuriyet.
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008), Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.

• TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu (2018). “Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un, 2019 Yılı Merkezî Yönetim Bütçe Kanun Teklifi (1/276) ile 2017 Yılı Merkezî Yönetim Kesin Hesap Kanunu Tasarısı (1/275) ve Sayıştay Tezkereleri Hakkında Sunumu”. *Türkiye Büyük Millet Meclisi Plan ve Bütçe Komisyonu Tutanak Dergisi*, 27. dönem, 2. Yasama yılı: 1-158.

• TBMM, 1982 Anayasası, 02.12.2021 <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.html>>.

• TBMM, *Tutanak Dergisi*, C.103 B.1, Ankara 01.10.2002.

• TBMM. *Tutanak Dergisi*, Devre 9, Cilt 18.

• TBMM. *Tutanak dergisi*, Devre 9, Cilt 2.

• *Tebliğler Dergisi*, 26 Eylül 1983, cilt.46, sayı.2148

• TEDMEM (2019), PISA 2018 İlk Bakış Bulgular Türkiye İçin Ne Söylüyor. 25.04.2022. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2018e-ilk-bakis-bulgular-turkiye-icin-ne-soyluyor>

• TEDMEM (2021), TIMSS 2019 Performansı Üzerinden Değerlendirmeler ve Öneriler (Analiz Dizisi 8). 25.04.2022. <https://tedmem.org/yayin/turkiyenin-timss-2019-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler>

• TEDMEM (2022), 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM değerlendirme Dizisi 4). 25.04.2022. <https://tedmem.org/yayin/2021-egitim-degerlendirme-raporu>

• Tekişik, H.H. (1967). *İlköğretim ile İlgili Kanunlar, İlkokul Öğretmenlerine Rehber Kitaplar*, Yayın No: 40. Ankara, Rehber Yayınevi.

• Tercüman Gazetesi, 10 Ocak 1961, İlköğretim Kanunu Esasları Açıklandı, ss. 1-5.

• Tezcan, M. (2015), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara, Anı Yayıncılık.

• Theodoulou, S. Z. & Kofinis, C. (2004). *The art of the game: Understanding American public policy making*. Recording for the Blind & Dyslexic.

• Tonguç, İ.H.(1946), *İlköğretim Kavramı*, İstanbul, Remzi Kitabevi.

• Tozlu, N. (2003), *İnsandan Devlete Eğitim*, Ankara, Yeni Türkiye Yayınları.

• Tozlu, N.(2015), Değişen Dünyada Eğitime Biçilen Rol, *Türkiye Yazarlar Birliği Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 13, ss. 11-14.

• Trulatham, E. (1965), *The Group Basis Politics*, Octagon Books, New York.

- Tumin, M. On inequality, in“ American sociological review”, 1963. XXVIII, 1, 13-28.
- Tumin, M.M. (1967). *Social stratification: The forms and the functions of inequality*. New Jersey: Prentice-Hall Foundations of Modern Sociology Series.
- Tunç, S. (1969). *Türkiye’de eğitim eşitliği*. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No. 8.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*, Ankara, Dost Kitabevi.
- TÜİK, Aile Yapısı Araştırmaları, 23.05.2022. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).
- TÜİK, Çocuk İş Gücü İstatistikleri IV. Çeyrek 2019, 23.05.2022. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).
- TÜİK, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2021 (Haber Bülteni 2022), 10.07.2022. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).
- TÜİK, Genel Nüfus Sayımları 1975-2000, 23.05.2022. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).
- TÜİK, Hane Halkı Tüketim Harcaması (Haber Bülteni 2020), 23.05.2022. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).
- TÜİK, İşgücü İstatistikleri, 23.05.2022. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).
- TÜİK, Ulusal Eğitim Veri Tabanı 2008-2021, 23.05.2022. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).
- Türk, U. (2020), Gelir Dağılımında Fırsat Eşitsizliği ve Alt Kırılımları: Türkiye Üzerine Bir Araştırma, *Alternatif Politika*, 12(2), 311-335.
- Türkçe Sözlük (2005), 10. Baskı, Ankara, TDK.
- Türköne, M. (2014), *Siyaset*, Ankara, Lotus Yayınevi.
- Uçkaç, A.(2003), *Eğitimde Fırsat Eşitliği*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Uluğ, F. (1985), *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Sözlüğü*, Ankara, TODAİE.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları*, 11-56.
- Usta, Aydın (2013), Kamu Politikaları Analizine Kuramsal Bir Bakış, *Yasama Dergisi*, C. 24, S. 2, ss. 78-102.
- Vedung, E. (2006), ‘Evaluation Research’, in Peters, B.G. and Pierre, J. (eds), *Handbook of Public Policy*, Sage Publications, London.

- White, K. R. (1982).The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481
- Wilson, A. B. (1968).Social class and equal educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 77-84.
- Wilson, R. (2006). Policy analysis as policy advice. In *The Oxford handbook of public policy.*( Ed. Michael Moran, Martin Rein ve Robert E. Goodin), *Oxford University Press*, 152, 168.
- World Bank. (2010). *Turkey: expanding opportunities for the next generation. A report on life chances.* Washington, World Bank.
- Yalçınkaya, Y. (2015), *Adalet ve Kalkınma Partisi Eğitim Politikaları*, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Yaşar, M. M. (2014).*Sosyoekonomik Açından Eğitimde Fırsat Eşitliği: Giresun Örneği* Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun.
- Yayman, H.(2011), *Türkiye'nin Kürt Sorunu Hafızası*, Ankara, SETA Yayınları.
- Yenice, Nilgün, Şenay Sümer, Hasan Can Oktaylar vd. (2003), Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 152-158.
- Yıldız, A. (2004). *Ne mutlu türküm diyebilene: Türk ulusal kimliğinin etno-seküler sınırları (1919-1938)*,İstanbul, İletişim Yayınları.
- Yıldız, M. ve Sobacı, M. Z. (2013), Kamu Politikası ve Kamu Politikası Analizi, *Kamu Politikası: Kuram ve Uygulama* Der. Yıldız, Mete ve Sobacı, Mehmet Zahid, Ankara, Adres Yayınları.
- Young K. & Mack, R. W. (1965). *Sociology and social life.* New York, American Book Co.
- Yörük, T. (2013), *Genel Lise Yöneticileri, Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Teknolojiye Karşı Tutumları ve Eğitimde FATİH Projesinin Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya.

- Yücel. H.A. (1994), *Türkiye’de Ortaöğretim*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.