ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)

TÜRKİYE'DE ONİKİ YILLIK ZORUNLU EĞİTİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ

DOKTORA TEZİ

141362

Aysun Erginer

Danışman: Prof. Dr. Kasım Karakütük

Ankara

Mayıs, 2004

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. Mahmut Âdem

Üye
Prof. Dr. Kasım Karakütük

Üye
Prof. Dr. Ali Balcı

Üye
Prof. Dr. Işıl Ünal

Üye
Doç. Dr. Emin Kalip

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
.../.../2004

Prof. Dr. Meral Uysal
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırma sürecinde pek çok kurumdan ve insandan yararlandım. Öncelikle ilk tez danışmanım olan ve araştırma konusunu önererek benden desteğini hiç esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Mahmut Âdem'e teşekkürü bir borç biliyorum. Mahmut Hocamın emekli olması nedeniyle çalışmalarımı birlikte sürdürdüğüm sevgili hocam Prof. Dr. Kasım Karakütük'e sonsuz teşekkürler. Çalışmamı tamamlayabilmem için bana tüm kolaylıkları sağlayarak çok yönlü destek gördüğüm sevgili hocam Prof. Dr. Işıl Ünal'a, tezimde gerek uzman görüşü ile, gerekse takıldığım noktalarda yardımlarına gereksinim duyduğum sevgili hocalarım Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. İnayet Aydın, Prof. Dr. Nejla Tural, Doç. Dr. Emin Karip, Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Yrd. Doç. Dr. Yasemin Kepenekçi'ye ve özellikle çalışmamın yöntem bölümünde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Mustafa Baloğlu, Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk ve Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yürütülen kısmıyla ilgili olarak, bakanlığın ilgili birimlerinde çalışanlara; taşra örgütünde yürütülen kısmıyla ilgili olarak Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına ve özellikle ilköğretim müfettişi İsmail Yapıcıer'e içtenlikle teşekkürler.

Araştırma boyunca beni yürekten destekleyen oda arkadaşım Arş. Gör. Ahmet Yıldız ve diğer Araştırma Görevlisi arkadaşlarım, Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu, Tuncer Bülbül, Güven Özdem, Binali Tunç ve Kürşad Yılmaz'a, manen çok yardımını gördüğüm sevgili arkadaşım Arş. Gör. Özlem Onuk'a da içtenlikle teşekkürler. Ayrıca araştırma esnasında büyük desteklerini gördüğüm Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencileri sevgili Mustafa Kemal Şahin, Mücahit Demirel ve Tamer Yalınız'a çok teşekkürler.

Son olarak, tezimin adım adım her aşamasını izleyerek desteğini hep yanımda hissettiğim sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer'e, pek çok sorumluluğumu paylaşan anneme, küçük yaşta ona ayırmam gereken zamandan çaldığım, çalışmalarım sırasında çoğu kez "bu tez ne zaman bitecek?" diyerek sitem eden, fakat yine de çalışmamın güzel bir şekilde tamamlanabilmesi için sürekli iyi dileklerde bulunan canım kızım Bengisu'ya da binlerce teşekkürler...

Aysun Erginer

ÖZET

TÜRKİYE'DE ONİKİ YILLIK ZORUNLU EĞİTİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ

Erginer, Aysun
Doktora, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kasım Karakütük
Mayıs 2004, 273 Sayfa

Bu araştırmayla, Türkiye ve Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin eğitim sistemlerinin incelenerek karşılaştırmaların yapılması, Türkiye'nin AB ülkelerine uyumunu sağlayacak oniki yıllık bir zorunlu eğitim modelinin tasarlanması ve bu modelin görüşler doğrultusunda uygulanabilirliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemleri alanyazın taranarak incelenmiş ve veriler karşılaştırmalı olarak bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Karşılaştırmalar, amaç, yapı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri olmak üzere üç boyutta yapılmıştır. İkinci aşamada ise hazırlanan modelle ilgili bir ölçme aracı geliştirilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütü ile taşra örgütünden (Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü) görüş alınmış, modelle ilgili görüşlere yönelik verilerin analizi yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni iki alt evrenden oluşmuştur. Birinci alt evren, MEB merkez örgütü, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTK), örgün eğitimle ilgili Ana Hizmet Birimleri (Okulöncesi Eğitim, İlköğretim, Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü), Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı (APK), Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED), Mesleki Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi'nde (METARGEM) görevli yöneticiler ve uzman/öğretmenlerden oluşmuştur. Bu alt evrende örneklem alınmamıştır. Araştırmanın ikinci alt evreni kendi içinde dört alt evrene ayrılmıştır. Bunlar Tokat il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli yöneticiler, ilköğretim müfettişleri, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim tür ve düzeyindeki okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli yöneticilerle ilköğretim müfettişleri evreninin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Okul yöneticisi ve öğretmen alt

evrenlerinde ise, okul yöneticileri için iki aşamalı örnekleme (ilçe-okul), öğretmenler için üç aşamalı örnekleme (ilçe-okul-öğretmen) yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni, MEB merkez örgütünde 219 yönetici ve 307 uzman/öğretmen, taşra örgütünde 40 il/ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticisi, 45 ilköğretim müfettişinden oluşmuştur. Taşra örgütü örneklemi ise 177 okul yöneticisi ve 334 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada, 259'u merkez örgütü, 585'i taşra örgütü olmak üzere toplam 844 kişi üzerinde çalışılmıştır.

Katılımcılara araştırmacının hazırlamış olduğu "Türkiye'de Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Bir Model Önerisi ve Uygulanabilirliği Araştırması Anketi" uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak, bağımsız değişkenlerin özelliklerine göre f, %, $\bar{x}$'ları alındıktan sonra, gruplararası farklar, yine grupların özelliklerine göre t testi veya varyans analizi ile, .05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir. Farkların nereden kaynaklandığı LSD testiyle belirlenmiştir. Anketin son bölümündeki yönetim süreçlerine ise faktör analizi uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, AB ülkelerinin, tek tip bir eğitim sistemi oluşturmak amacıyla hareket etmedikleri için, bu ülkelerin eğitim sistemlerinde Türkiye ile ve kendi aralarında benzer yönler bulunmasına karşın, çok çeşitli değişkenlerle karşılaşıldığını göstermiştir.

Yine araştırmadan elde edilen bulgularla, katılımcıların tümünün oniki yıllık zorunlu eğitim modelini tamamen veya büyük ölçüde onayladıkları, daha kıdemli grupların ve merkez örgütünde çalışanların zorunlu eğitimin oniki yıl olmasına daha olumlu baktığı, üç yıllık önlisansı olan grubun modele daha çekimser yaklaşırken, lisansüstü eğitim düzeyindeki ve iki yıllık önlisansı olan grupların modele daha olumlu baktıkları, müfettişlerin modelin geneli için ve özellikle eğitim sistemiyle ilgili kurullara olumlu yaklaştığı, taşra örgütü yöneticilerinin modele ve eğitim sistemiyle ilgili kurullara daha temkinli davrandıkları, genç grupların teknolojik, yaşlı grupların ise ek kaynak gerektirecek konulara daha duyarlı yaklaştıkları, genel olarak tüm katılımcıların modelde kendilerini ilgilendiren konularda daha duyarlı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Oniki yıllık zorunlu eğitim modeli için alınan görüşler, bu modelin Türkiye'de uygulanabileceğini göstermiştir.

ABSTRACT

A MODEL PROPOSAL FOR TWELVE-YEAR COMPULSORY EDUCATION IN TURKEY AND ITS FEASIBILITY

Aysun Erginer, Ph.D.

Educational Economy and Planning

Adviser: Prof.Dr. Kasım Karakütük

May 2004, 273 Pages

With this research, it was aimed to investigate the education systems of Turkey and EU countries and make comparisons, to design a twelve-year compulsory education model that will provide harmonization of Turkey with EU countries and to put forth the feasibility of this model in the direction of opinions. In the first phase of the study, the educational systems in Turkey and in EU countries and the compulsory education practices in these countries are studied by reviewing the literature and comparing the data collected. The educational systems of Turkey and EU countries were investigated in three dimensions: the purposes, structures (the administrative structure of the educational system and the structure of school systems) and administrative processes. In the second phase, a measurement instrument related to the model was developed and administrated to the Ministry of Education Tokat provincial educational directorates.

The study universe of this research is composed of two sub-universes. First sub-universe was administrators and experts/teachers employed in the Ministry of Education central organization, TTK Chairmanship, Main Service Units about formal education (Preschool Education, Primary Education, Secondary Education, Male Technical Education, Female Technical Education, Commerce and Tourism Education, Teacher Training and Education, Religion Education General Directorates), APK as one of the consultancy and audit units, EARGED and METARGEM from accessory units. For the people in this sub-universe a sample was not taken. The second sub-universe was in itself divided into four further sub-universes. These were administrators in charge in Tokat provincial/district educational directorates, primary school inspectors, and the school administrators and teachers employed in preschool education, primary education, secondary education type and level schools. It was studied on the whole of the sub-

universes consisting of the administrators in charge in Tokat provincial/district educational directorates and primary school inspectors. When it came to the school administrators and teacher sub-universes, two-step sampling (district-school) for school administrators and three-step sampling for teachers (district-school-teacher) was used.

The study universe of the research consisted in total of 219 administrators and 307 experts/teachers in the central organization of the MOE and 40 provincial/district educational directorate administrators, 45 primary school inspectors, 354 school administrators and 3341 teachers. It was studied on the whole of MOE central organization and provincial/district educational directorate administrators belonging to the peripheral organization, sample was taken for school administrators and teachers. Accordingly, the school administrator sample consisted of 177, and the teacher sample of 334 people. In this research, it was studied on a total of 844 people, 259 out of central organization and 585 out of peripheral organization.

"The Questionnaire for a model proposal for twelve-year compulsory education in Turkey and its feasibility survey", prepared by the researcher, was administered to the participants. The obtained data were, tested against .05 significance level, t test and analysis of variance were used. Where the differences originated from were determined by the LSD test.

The findings obtained from this study demonstrated that since EU countries are not acting to make a uniform type educational system, in the educational systems of these countries and compulsory education practices, although there are similarities among themselves and compared with Turkey, many different variations came across.

Again from the findings obtained from this study connected to the twelve-year compulsory education; it was concluded that all the participants approved the model completely or to a great extent; that the ones who were senior and worked in the central organization were more positive about the compulsory education being twelve years; that the ones who comprised the 3-year prelicence group were approaching the model more reluctantly; that the postgraduate and 2-year prelicence groups were viewing the model more affirmatively; that the inspectors were approaching the general model and especially the committees positively; that peripheral organizational administrators were behaving with care to the model and committees; that the younger groups were

approaching more sensitively to technological matters, and the older groups to subjects that will require additional resources; and that all the participants were more sensitive about subjects which they are interested in.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER ix
ÇİZELGE LİSTESİ xvii
ŞEKİL LİSTESİ xxiii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 26
Önem 27
Sınırlılıklar 28
Tanımlar 29
BÖLÜM II 32
KURAMSAL ÇERÇEVE 32
Zorunlu Eğitimin Kavramsal Temelleri 32
Zorunlu Eğitimin Yasal Dayanakları 36
Dünya Ülkelerinde Zorunlu Eğitim 40
AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim 41
Türkiye'de Zorunlu Eğitim 44
BÖLÜM III 57
YÖNTEM 57
Araştırmanın Modeli 57
Evren ve Örneklem 57
Araştırmanın Demografik Verileri 61
Bağımsız Değişkenlere İlişkin Sayısal Durum 61
Verilerin Toplanması 62
Araç Geliştirme ve Geçerlik Çalışmaları 63
Araştırma İzni ve Uygulama 66
Güvenirlik Kanıtları 68

Sayfa

Yönetim Süreçlerine İlişkin Faktör Analizi..... 68
Verilerin Analizi..... 70
BÖLÜM IV..... 71
BULGULAR VE YORUM..... 71
Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması... 71
Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yapısal Açıdan Karşılaştırılması..... 73
Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Yapısının Karşılaştırılması..... 73
Türkiye ve AB Ülkelerinin Okul Sistemlerinin Yapısının Karşılaştırılması..... 77
Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştırılması..... 92
Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modeli..... 100
Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlar..... 101
Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yapı..... 102
Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısı..... 103
Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısı..... 106
Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleri.. 108
Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Değerlendirilmesi..... 112
Genel Ortalamalar..... 113
Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 113
Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 114
Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 116

Sayfa

Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 118
Genel Ortalamalar Arası Farklar..... 124
Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumu..... 124
Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 124
Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 125
Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 127
Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 128
Görev Durumu..... 131
Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi.... 131
Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 132
Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 135
Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 139
Eğitim Düzeyi..... 146

Sayfa

Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi.... 146

Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 148

Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 149

Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 150

Kıdem Durumu..... 153

Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi.... 153

Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 155

Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 158

Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 159

Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre Görüşlerin Değerlendirilmesi..... 167

Merkez Örgütünde Çalışma Durumuna Göre Ortalamalar Arası Farklar..... 168

Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumu..... 168

Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 168

Sayfa

Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 169
Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 170
Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 171
Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyi..... 173
Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 173
Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 174
Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 175
Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 176
Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumu..... 178
Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 178
Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi.. 180

Sayfa

Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 181

Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 182

Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre Ortalamalar Arası Farklar..... 187

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumu..... 187

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 187

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi.. 188

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 189

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 190

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyi..... 195

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 195

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi.. 196

Sayfa

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 197

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 198

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumu..... 203

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 203

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi.. 204

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 207

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi..... 208

BÖLÜM V..... 216

SONUÇ VE ÖNERİLER..... 216

Sonuç..... 216

Öneriler..... 225

KAYNAKÇA..... 228

EKLER..... 249

EK 1. TÜRKİYE'DE ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ ARAŞTIRMASI ANKETİ (İLK ŞEKLİ)..... 250

EK 2. BİRİNCİ UZMAN GÖRÜŞÜ..... 261

Sayfa

EK 3. TÜRKİYE'DE ONİKİ YILLIK ZORUNLU EĞİTİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ ARAŞTIRMASI ANKETİ (SON ŞEKLİ)..... 262

EK 4. İKİNCİ UZMAN GÖRÜŞÜ..... 272

EK 5. ARAŞTIRMA İZNİYLE İLGİLİ BELGELER..... 273

ÇİZELGE LİSTESİ

		Sayfa
Çizelge 1.	Dünya Ülkelerinin Zorunlu Eğitim Süreleri.....	41
Çizelge 2.	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Merkez Örgütü Çalışma Evreni.....	58
Çizelge 3.	Taşra Örgütü Çalışma Evreni.....	59
Çizelge 4.	Taşra Örgütü Örneklemi.....	60
Çizelge 5.	Katılımcıların Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumları.....	61
Çizelge 6.	Katılımcıların Görev Durumları.....	61
Çizelge 7.	Katılımcıların Eğitim Düzeyleri.....	62
Çizelge 8.	Katılımcıların Kıdem Durumları.....	62
Çizelge 9.	Yönetim Süreçlerine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	69
Çizelge 10.	Türkiye ve Avrupa Birliği (AB) Ülkelerinde Eğitim Yönetiminde Üst Organlar.....	75
Çizelge 11.	Türkiye ve AB Ülkelerinin Zorunlu Eğitim Süreleri.....	78
Çizelge 12.	Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitimin Başladığı ve Sona Erdiği Yaşlar.....	79
Çizelge 13.	Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Yapısı.....	80
Çizelge 14.	Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Kapsamındaki Öğretim Düzeyleri.....	81
Çizelge 15.	Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitimde Tam Zamanlı ve Yarı Zamanlı Eğitim.....	83
Çizelge 16.	Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Kapsamındaki Öğretim Düzeylerinin Ders Süreleri.....	84
Çizelge 17.	Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Kapsamındaki Öğretim Düzeylerinde Okullar.....	85
Çizelge 18.	Türkiye ve AB Ülkelerinde Öğretim Yılı Süresi.....	88
Çizelge 19.	Türkiye ve AB Ülkelerinde İlköğretim ve Ortaöğretimde Yıllık Tatil Süreleri.....	89
Çizelge 20.	Türkiye ve AB Ülkelerinde İlköğretim ve Ortaöğretimde Yöneltme.....	90

Sayfa

Çizelge 21. Türkiye ve AB Ülkelerinde Eğitim Finansmanı..... 95

Çizelge 22. Türkiye ve AB Ülkelerinde Öğretim Düzeylerine Göre Bir Öğretmene Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı (2000).. 96

Çizelge 23. Türkiye ve AB Ülkelerinde İlköğretimde Bir Sınıfa Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı..... 97

Çizelge 24. Türkiye ve AB Ülkelerinde Yaş Gruplarına Göre (3-4, 5-14, 15-19, 20-29 Yaş) Okullaşma Oranları (2000, %)..... 98

Çizelge 25. Türkiye ve AB Ülkelerinde Eğitim Harcamaları (1999, GSYİH İçinde, %)..... 99

Çizelge 26. Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 113

Çizelge 27. Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 115

Çizelge 28. Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 116

Çizelge 29. Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 119

Çizelge 30. Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 125

Çizelge 31. Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)..... 126

Çizelge 32. Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 127

Sayfa

Çizelge 33. Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 128

Çizelge 34. Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)..... 132

Çizelge 35. Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)..... 133

Çizelge 36. Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)..... 136

Çizelge 37. Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 139

Çizelge 38. Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)..... 146

Çizelge 39. Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 148

Çizelge 40. Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 149

Çizelge 41. Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 151

Çizelge 42. Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)..... 154

Sayfa

Çizelge 43. Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 155

Çizelge 44. Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 158

Çizelge 45. Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)..... 159

Çizelge 46. Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=259)..... 168

Çizelge 47. Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)..... 169

Çizelge 48. Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)..... 170

Çizelge 49. Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259).. 172

Çizelge 50. Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=259)..... 173

Çizelge 51. Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)..... 174

Çizelge 52. Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)..... 175

Sayfa

Çizelge 53. Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259).. 177

Çizelge 54. Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=259)..... 178

Çizelge 55. Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)..... 180

Çizelge 56. Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=259)..... 181

Çizelge 57. Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259).. 182

Çizelge 58. Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=585)..... 187

Çizelge 59. Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)..... 188

Çizelge 60. Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)..... 189

Çizelge 61. Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585).. 191

Sayfa

Çizelge 62. Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=585)..... 195

Çizelge 63. Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)..... 196

Çizelge 64. Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)..... 197

Çizelge 65. Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585).. 199

Çizelge 66. Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=585)..... 203

Çizelge 67. Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)..... 204

Çizelge 68. Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)..... 207

Çizelge 69. Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585).. 208

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Türkiye Okul Sistemi Yapısı..... 107

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Günümüzde bilim ve teknolojide olduğu gibi eğitimde de yeni gelişmeler, değişmeler yaşanmakta, dünya gittikçe küçülmekte ve teknolojide sağlanan değişim yaşamı kolaylaştırmaktadır. Bu hızlı değişim tüm ülkeleri eğitimde niteliği yükseltmeye, eğitim sistemlerinde ulusal değerler yanında evrensel ölçütleri de dikkate alarak düzenlemeler yapmaya zorlamaktadır.

Teknolojik yeniliklerin başdöndürücü bir hızla artması ve haberleşme olanaklarının gelişmesi, uluslararası piyasadan pay kapma yarışları, ülkeleri daha nitelikli mal ve hizmet üretmeye ve bunun sonucunda da daha iyi yetişmiş, daha nitelikli insangücü çalıştırmaya yöneltmektedir (Bircan 1996, 63).

İletişim ve teknoloji alanlarındaki başdöndürücü gelişmenin sonucunda oluşan küreselleşme olgusu, ülkeler arasındaki siyasi sınırları bile zorlamakta, gelişmiş ülkelerde Araştırma ve Geliştirme (AR-GE), teknoloji kullanımı, bilginin hızla yayılması, bilgi toplumunun oluşturulması yönünde eğilimler ağır basmakta, bloklaşma eğilimleri artmaktadır (DPT 2000a, 17). Mikro elektronik ve iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler ile üretim süreçlerinde, işin niteliğinde meydana gelen değişmeler ve bilginin artan önemi, bireyin yeterliklerini anlamlı derecede etkilemektedir (EURYDICE/CEDEFOP 1998, 231). Yeni teknolojilerin kullanımı, geçmişte geçerli olan birey yeterliklerinin güncelliğini kaybetmesine neden olmaktadır. Her alanda gözlenen hızlı değişim eğitimin amaçlarında, öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğretim süresinde, öğretmen yeterliklerinde yeniliklere gidilmesini gerektirmektedir. Türkiye, bu değişime duyarsız kalamayacağı için kendisine yön verecek, uzun dönemli bir politika belirlemek durumundadır.

Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitimde sağlanan gelişmelerle kalkınmanın gerçekleşebileceği kabul edilmektedir.

> Kalkınma, bireylerin gönenç düzeyini yükseltmek amacıyla, siyasal iktidarın belli ekonomi ve toplumsal politikalar izleyerek toplumun yapısını değiştirme girişimidir. Örneğin, petrodolar zengini bir Arap ülkesinin, birey başına düşen ortalama ulusal geliri, Batı'nın gelişmiş ülkelerinden yüksek olsa bile, nüfusun önemli bir bölümünün, özellikle de kadın nüfusun okur-yazarlık oranı çok düşükse, herkes zorunlu eğitimden yararlanamıyorsa, orta ve yükseköğretim herkese eşit biçimde sunulamıyorsa, bilim ve teknoloji üreten kurumları yetersizse, bu ülke kalkınmış bir ülke değildir (Âdem 1999, 41).

Eğitim tanımlarının pek çoğu, "insan davranışlarında istenilen yönde değişmeler meydana getirilmesi" üzerinde birleşmektedir. Eğitim, insan davranışını değiştirmek olduğuna göre ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel anlamdaki gelişmeler ancak eğitimle olanaklıdır. Kısacası eğitim kalkınmanın, ekonomik büyümenin olmazsa olmaz göstergesi, bir ön koşulu olarak görülmektedir. Çünkü kalkınma süreci ekonomik, toplumsal, siyasal, kültürel alanlardaki gelişmeleri kapsar. Bugün, kişi başına düşen milli gelir gibi göstergeler tek başına kalkınmışlık ölçütü olarak kabul edilmemektedir.

Eğitimin temel işlevlerinden birisi, bireyleri toplum yaşamına hazırlamaktır. İnsanların doğal yapıları zaman içinde önemli bir değişikliğe uğramamakla birlikte, toplumsal gereksinimler, koşullar ve olanaklar hızla değişmektedir. Eğitimin planlanması ve yöneltme ilkelerinin belirlenmesinde, çağdaş bilimin ve tekniğin temel ilkeleri konusunda bilgi sahibi olmak gerekliliği, eğitim kurumlarının bireylerin her konuda öğrenme, düşünme ve problem çözme gücünü geliştirici ortamları hazırlamak zorunda olduğu, hızlı teknolojik gelişim ile birlikte meslek çeşitlerinin artmakta, bazılarının iş piyasasından silinmekte ve bazılarının değişmekte olduğu, zorunlu temeleğitimin genel eğitim olması gerektiği ve süresinin uzamasının kaçınılmazlığı üzerinde önemle durulmalıdır. Zorunlu temeleğitimin amacı, mesleki bilgi ve beceri öğretmek, meslek becerisi kazandırmak değil, mesleki yatkınlığı ortaya çıkarmak olmalıdır (Kuzgun 1997, 21-22).

Yıldıran (2003, 86), Kuzgun'la ortak görüşü paylaşarak, genel eğitim süresinin olanaklı olduğu ölçüde uzatılması gereğine dikkat çekmektedir.

Dünyadaki hızlı değişim, farklılaşan mal ve hizmet istemlerini daha hızlı karşılayabilme, yeni teknolojilere uyum sağlayabilme, teknoloji yaratabilme, mesleğe özgü bilgi ve beceriler yerine uzun dönemde kullanılabilirliği olan genel becerileri gerektirmektedir. Yeni eğitim gereksinmesi öğrenmeye açık, yetiştirilebilirliği yüksek, uyumlu, yaratıcı, insan

ilişkileri güçlü, mesleğe yatkınlığı sağlayan bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler yetiştirme yönündedir (Tural 1997, 33). Görüldüğü gibi genel becerilere sahip olan bireylerin, bu becerilerini yeni gelişmelere uyarlayabilmeleri istenmektedir. O halde zorunlu öğrenimini tamamlamış bir öğrencinin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların neler olması gerektiği çok iyi belirlenmelidir. "Dünyanın hızla değiştiği, bilginin ve teknolojinin durmadan geliştiği bu yüzyılda nasıl bir insan yetiştirilmek istendiği üzerinde dikkatle ve özenle düşünülmeli, yetiştirilecek insan tipi yeniden belirlenmelidir" (Gürkan 1997, 26).

Avrupa ülkelerinin pek çoğu, okula başlama yaşını düşürererek ya da okuldan ayrılma yaşını yükselterek, zorunlu eğitim süresinin uzatılıp uzatılmaması konusundaki tartışmalarla meşgul olmuştur. 1950'li yılların sonundan beri, yirmi ülkede zorunlu eğitimin süresiyle ilgili yasa onaylanmıştır. Ülkelerin çoğunluğunda okula başlama yaşı 6, okuldan ayrılma yaşı ise 16 yaş olarak belirlenmiştir. Zorunlu eğitim Lüksemburg'ta 4, İngiltere ve Hollanda'da 5, İskandinav ülkelerinde ise 7 yaşında başlamakta, Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitimin tamamlanmasında da farklılıklar gözlenebilmektedir (Peck 1995, 418).

Teknolojik gelişmeler doğrultusunda dünyada birçok ülke eğitim sistemlerini sürekli olarak yenilemekte, daha nitelikli insangücü yetiştirebilmek için reform denilebilecek uygulamaları gerçekleştirmektedir. İspanya'da zorunlu eğitim 8 yıl iken (6-14 yaş grubundaki çocuklar için), 16 yaşına kadar uzatılması düşünülerek 10 yıl olmuş, Portekiz'de 1987 yılına kadar 6 yıl olan zorunlu eğitim, 1987/1988 öğretim yılından başlayarak 9 yıla çıkarılmıştır (EC 1987). İtalya'da 20 Ocak 1999 tarihli yasa, 1999/2000 öğretim yılından başlayarak zorunlu eğitim süresini 9 yıla çıkarmıştır. İtalya'da zorunlu eğitim süresinin 18 yaşına kadar uzatılmasıyla ilgili reform çalışmaları devam etmektedir (EURYDICE 2000). Hollanda'da 6 yıl olan zorunlu eğitim süresi, 1969 tarihli Zorunlu Eğitim Yasası ile 6-16 yaş grubundaki çocukların tam zamanlı okullara devamını zorunlu kılacak şekilde arttırılmış, 1985'de zorunlu eğitime başlama yaşı altı yaştan beş yaşa indirilmiş, böylece tam zamanlı zorunlu eğitim süresi 12 yıl olmuştur. 1971 tarihli Zorunlu Eğitim Yasası ile, 18 yaşın altındaki öğrenciler için, tam zamanlı zorunlu eğitimin son yılını yarı

zamanlı olarak tamamlayabilme olanağı sağlanmıştır (EURYBASE (2001). The Education Systems in Netherlands 2001).

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde, okulöncesi eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alma girişimlerinde bulundukları (Lüksemburg), zorunlu eğitimde alt yaş sınırının 5 yaş ve öncesini (Hollanda, İngiltere), üst yaş sınırının 18 yaşı (Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Belçika, Hollanda) kapsadığı gözlenmektedir. Bugünden yarına daha çok insanın daha uzun süre eğitilebilmesi, eğitimde fırsat eşitliği yönünden olumlu bir gelişme olabileceği gibi, bireylerin politikaya katılımını, topluma daha kolay uyumunu, bilinçli demokratik davranışlarda bulunmasını sağlayabilecektir.

Bugün çeşitli ülkelerde ilköğretim düzeyinde okullaşma oranının artmasına paralel olarak, ortaöğretim süresi yukarıya doğru çekilerek, daha fazla nüfusun daha uzun süreli temeleğitim görmesini sağlamak için zorunlu eğitim süresi uzatılmaktadır (Gürkan 1993, 44). Ülkeler, dünyadaki gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ya da temeleğitimi yeterli görmeyebilmekte, ortaöğretimin bazen ilk yılını, bazen tamamını zorunlu eğitime dahil edebilmekte, böylece daha fazla nüfusun daha uzun süreli eğitim görmesini sağlamaya çalışmaktadır.

Zorunlu eğitime katılım, okullaşma oranlarının yükseltilmesi gibi birçok sorunu çözümleyen gelişmiş ülkeler, herkesin eğitim fırsatlarından yararlanabilmesini temel alan "home schooling" (evde okullaşma) uygulamalarına yönelmekte, bunu uzaktan eğitim sistemlerinde meydana gelen teknoloji ağırlıklı gelişmelerle pekiştirmektedirler.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (Tomul 2000, 85), 1990 yılında yayınladığı İnsanî Gelişme Raporu'nda "İnsanî Gelişme (İnsanca Gelişme)" kavramına dikkatleri çekmiştir. İnsanî gelişme, ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel alanlardaki gelişmelere göre "İnsanî gelişme endeksi" ile belirlenir. Bu endeks ekonomik göstergelerin yanında eğitim (okuma-yazma ve okullaşma oranları -özellikle kadınların okullaşma oranı- , öğretim süresi), sağlık (çocuk sağlığı ve beslenme, çocuk ve bebek ölüm oranları vb.) gibi bazı toplumsal göstergelere göre oluşturulur. Ekonomik, toplumsal, siyasal içerikli ölçütlerle bir ülkede insan yaşamının düzeyi, insanca yaşama koşulları ortaya konulmaya çalışılır. İnsanî gelişmeyi belirleyebilmek için kullanılan göstergeler arasında eğitimde "öğretim süresi", en önemli belirleyicilerden biridir.

1970-1980 yılları arasında Doğu ve Güneydoğu Asya'da on gelişmekte olan ülkeyi inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Kağıtçıbaşı 1997, 20-21). Bu ülkeler arasında Güney Kore, Tayland gibi çarpıcı ekonomik gelişme gösteren ülkeler de bulunmaktadır. On yıllık sürecin başlangıcında ekonomik yatırım yerine eğitime yatırım yapan ülkeler, diğer ülkelere göre daha hızlı gelişme göstermişlerdir. Hatta zorunlu eğitim sürelerini uzatarak eğitime ciddi olarak yatırım yapan ülkelerin, bunu yapmayan ülkelerden dört kat daha hızlı ekonomik gelişme sağladıkları, bu araştırmayla ortaya konulmuştur.

Genel bir eğitim ekonomisi kuramı "ülke nüfusunun tümünün en yüksek düzeyde eğitilmesi, daha açık bir deyişle, herkesin kapasitesinin elverişli olduğu, gidebileceği en yüksek düzeyde eğitilmesi gerekliliği" üzerinde durmaktadır (Âdem 1997, 29). Ekonomik gelişime, eğitime az yatırım yapılarak ulaşılması olanaksız görünmektedir. Çünkü tüm dünyada, hemen hemen tüm sektörler daha nitelikli insangücü arayışı içine girmişlerdir.

UNESCO 1991 Dünya Eğitim Raporu'nda, küresel perspektifle ülkelerin kaynakları elverdiği ölçüde, zorunlu eğitimin derece derece uzamakta olduğu ve bunun 8-10 yıllık bir temeleğitime dönüştüğü vurgulanmaktadır (Kavak 1997, 23).

Aytaç (1985, 121-123) 19. yüzyılda ve hatta 20. yüzyılın ilk yarısında zorunlu eğitimden, okuma-yazma, hesap öğretimi vb. temel bilgilerin kazandırılmasının anlaşıldığını belirtmektedir. Bugün ise toplumsal kökenine bakılmaksızın, her çocuğa geniş kapsamlı bir genel eğitim kazandırılması hedeflenmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ülkeler okul sistemlerinin yeni koşullara yanıt verememesi, arz ve talebi karşılayamaması gibi nedenlerle eğitim reformu hareketine girişmişlerdir. Yeni okul sistemlerinin temeli fırsat eşitliğine dayanmaktadır. Zorunlu eğitim süresinin uzatılması, yeni toplumsal, ekonomik koşullara yanıt verebilmek için eğitimde düzenlemelere gitme gereksiniminden ortaya çıkmaktadır. Zorunlu eğitim süresinin uzatılması ve yaygınlaştırılması, eğitimin demokratikleştirilmesi yönünden önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü ancak zorunlu eğitim süresinin uzatılmasıyla, eğitimi belirli toplumsal kesimlerin doğal bir ayrıcalığı gibi gören sınıfsal anlayış engeli kırılmaktadır. Ülkeler zorunlu eğitim süresini uzatarak, öğrencileri tanımaya ve mesleğe yöneltmeye, daha çok sayıda çocuğun ortaöğretim olanağına kavuşturulmasına yönelmişlerdir.

Avrupa okul sistemlerinin gelişim sürecinden de anlaşılacağı gibi, zorunlu eğitim süresinin uzatılmasının altında yatan temel nedenler, bireylerin eğitim düzeylerinin yükseltilmesi, fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, temel bir hak olan eğitim hakkından herkesin yeteneği ölçüsünde yararlanması, okullaşma oranlarının arttırılmasının ve çağın koşullarına, demokrasiye ve kalkınmaya uyum sağlayabilecek, ekonominin gereksinim duyduğu nitelikli, yüksek nitelikli insangücünün yetiştirilmek istenmesidir.

"Zorunlu eğitim nicel yönden her yurttaşa gidecek kadar yaygınlaştırılmalı, nitel yönden çağın gereklerine uygun olarak kendini yenilemelidir. Zorunlu eğitim kendini yenilerken diğer eğitim basamaklarıyla ve etkileştiği sistemlerle tutarlı ve dengeli olmalıdır" (Başaran 1974, 9). Zorunlu eğitim süresinin uzatılmasında, nicel yönde gelişme sağlamak kadar, nitel yön üzerinde de önemle durulmalıdır.

EURYDICE/CEDEFOP (1995)'ta zorunlu eğitim süresinin uzatılmasındaki temel amacın, önce herkese eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlanması, sonra öğrencilere daha üst düzeyde bir genel eğitim verilmesi, onların ilgi, eğilim ve yeteneklerini daha iyi tanımaları, böylece genel eğitim ile mesleki eğitim arasında daha doğru bir seçim yapabilmelerinin sağlanması olduğu belirtilmektedir. Çocukların iş yaşamını ve meslekleri tanımalarının ve yeteneklerine göre yöneltilmelerinin, Türkiye'de şu an geçerli olan sekiz yıllık zorunlu eğitimdeki uygulamalarla gerçekleştirilmesi olanaklı görünmemektedir.

Farklı bir bakış açısıyla Richman ve Kopel (1997), zorunlu eğitimin bir eğitim hakkı olarak tanımlandığını dile getirmekte, fakat bunun tartışılır olduğuna, gelişmiş toplumların hükümetlerinin çocukları okula devam etmek zorunda bırakmadığında da eğitimden yüksek bir verim alındığına dikkat çekmektedir. Çünkü gelişmiş ülkelerde aileler, eğitimin önemi ve gerekliliği konusunda bilinçlenmiş durumdadır. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ise ancak, eğitimin zorunlu kılınmasıyla daha çok insanın yetiştirilmesi olanaklı hale gelmektedir.

Üzerinde durulması gereken bir nokta da, gelişmekte olan ülkelerin önemli bir sorunu olarak görülen "çocuk istihdamı"dır. Çocuklar çalışma yaşamı içinde zihinsel ve fiziksel gelişimlerini tamamlayamamakta, kendilerini geliştirme olanaklarından yoksun kalmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne

(Resmi Gazete 27.01.1995, 22184) göre, 18 yaşın altındaki tüm bireyler, çocuk olarak tanımlanmaktadır.

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) Sözleşmesi, 15 yaşından küçüklerin işyerlerinde çalıştırılamayacağını, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Yasası, 11 yaşındakilerin aday çırak olduğunu, yine bu yasa ile İş Yasası, 13 yaşındakilerin çırak olabileceğini, Türk Ceza Yasası, 11 yaşını dolduranların "suça ehil" olduğunu, Medeni Yasa, yargıç kararı ile 14 yaşındaki kız ve 15 yaşındaki erkeklerin evlenebileceğini, Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Yasası ise 18 yaşın altındakilerin "küçük" olduğunu belirtmektedir (MEB 1996, 103). Görüldüğü gibi yasalarımızda "çocuk" kavramı üzerinde bir uzlaşmaya varılamamıştır. Gelişmiş ülkelerin zorunlu eğitimi tamamlamada üst yaş sınırını 18 yaşa çıkardıkları düşünülerek Türkiye'nin, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki (Resmi Gazete 27.01.1995, 22184) çocuk tanımı doğrultusunda, yasalarda bazı düzenlemelere gitmesi gerekmektedir.

Zorunlu eğitim yaşının yükseltilmesiyle çocuklara, çocukluğunu yaşaması için belirli bir süre daha tanınmış olacaktır. Fakat zorunlu eğitim süresinin uzatılması, çalışan çocuğu olan ailelerin gelirinin azalması gibi sonuçlara da neden olabilecektir. Çocuklar, ancak iş yaşamına giriş nedenlerinin ortadan kaldırılması halinde, çalışma yaşamı dışında kalabilirler. (Tural 1996, 61).

Türkiye'de eğitimde, cinsiyet, yöresel eşitsizlik, köylü-kentli, varlıklı-yoksul arasındaki eşitsizlikler olmak üzere dört tür eşitsizlikle karşılaşılmaktadır: Bunlardan sadece ilk üçü ile ilgili istatistiki verilere ulaşılabilmektedir (Âdem 1981, 143). Ekim 1999 Çocuk İşgücü Anketi sonuçlarına göre, Türkiye genelinde 15-17 yaş kümesindeki çocukların yüzde 49'unun okula devam etmediği görülmektedir. Bu yaş kümesindeki erkek çocukların yüzde 42'si, kız çocukların ise yüzde 56'sı okula devam etmemektedir. Yine aynı yaş kümesindeki kentteki erkek çocukların yüzde 36'sı, kızların yüzde 45'i, köydeki erkek çocukların yüzde 58'i, kızların yüzde 74'ü okula devam etmemektedir (DİE 2001, 35). Bu sonuçlar, erkek çocukların okula devam etme oranının köy ve kent dahil olmak üzere, kız çocukların okula devam etme oranından yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle köylerde, erkek çocuklar ile kız çocukların okula devam etme oranları arasındaki fark daha da belirgindir.

Zorunlu eğitim süresinin uzatılmasıyla (yeni bir zorunlu eğitim modeliyle), sistem dışında kalmış çocukların (ve yetişkinlerin) yeniden eğitim sistemine kazandırılacağı, hatta Türkiye'de toplumsal bir sorun olan erken evlenme ve doğurma yaşının 17 yaş ve üstüne ertelenebileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de 2000 yılı itibariyle, 0-14 yaş kümesi, nüfusun yüzde 30'unu; 15-64 yaş kümesi, nüfusun yüzde 64'ünü; 65+ yaş kümesi, nüfusun yüzde 6'sını oluşturmaktadır (DPT 2000b, 80). Genç bir nüfus yapısına sahip olan Türkiye için, bu nüfusun iyi eğitilmesi durumunda ekonomik değeri artacaktır. Avrupa Birliği'ne (AB) tam üyeliğin sağlanabilmesi ve AB ülkeleriyle mal ve hizmet üretiminde rekabet edilebilmesi için, işgücünün eğitim düzeyinin AB ülkeleriyle uyumlu olması, AB ülkelerinin işgücüyle yarışabilecek insangücünün yetiştirilmesi gerekmektedir.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitimi Gerekli Kılan Nedenler

Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler, bireylerin gereksinimlerinde değişime neden olurken, çağı yakalayabilecek ve gelişen teknolojinin hızına davranış olarak uyum sağlayabilecek nitelikli insangücünün yetiştirilmesi gerekliliği, ülkelerin eğitim sistemlerinde yeniliğe gitmelerini gerektirmektedir.

Temel öğrenme gereksinimleri, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve gelişen teknolojiye koşut olarak sürekli farklılaşmaktadır. "Bu nedenle dünya ülkelerinin büyük bir çoğunluğu ekonomik ve toplumsal gelişmeler doğrultusunda temeleğitim süresini uzatma ve bu süreyi zorunlu eğitim süresi olarak kabul etme eğilimi göstermektedirler" (Erden 1991, 11). Temel öğrenme gereksinimlerinde belirli bir standardın yakalanmasının gerekliliği, verilen eğitimle temel öğrenme gereksinimlerinin tam olarak karşılanamadığı ve bunu karşılayabilmek için ilköğretim süresinin uzatılarak zorunlu hale getirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Fidan ve Baykul 1994). Hatta dünyadaki gelişmeler, daha çok insanın daha nitelikli yetiştirilebilmesi için ortaöğretimin de zorunlu eğitim kapsamına alınmasını gerektirmektedir.

AB'ye üye pek çok ülke her düzeyde okullaşma oranının yükseltilmesi, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, zorunlu eğitim süresinin uzatılması vb. gerçekleştirerek 5 yaş öncesi ve ortaöğretim sonrası nüfusun çoğunluğunun eğitime katılımı ve yaşam boyu eğitimin nasıl sağlanabileceği, daha nitelikli eğitiminin nasıl verilebileceği, yetişkin eğitimi gibi konulara yoğunlaşmıştır. AB ülkelerinin hemen hemen yarısının, ortaöğretimin tamamını ya da ilk yılını zorunlu eğitime dahil ettikleri görülmektedir. Eğitim sistemlerinde sürekli yeniliğe giden AB ülkelerinden bazılarının (örneğin, İtalya EURYDICE 2000), yakın zamanda zorunlu eğitimi tamamlama yaşının 18 yaşa çıkarılması şeklinde hedefleri bulunmaktadır.

Bireylerin öğrenme gereksinimlerinin karşılandığı ve mesleğe yönelmeden önce eğitim hazırlıklarının yapıldığı zorunlu eğitimde süre konusu, ülkemizde üzerinde tartışılan konular arasındadır (Erden 1991, Zorunlu Eğitim Sempozyumu 1993, Atasoy 1996, Dünyada ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim 1997, Temeleğitim, Bilim, Eğitim ve Toplumsal Gelişme 1997, Kavak 1998). Sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulamaya girmesiyle tartışmalar yerini, oniki yıllık zorunlu eğitim tartışmalarına bırakmıştır. Türkiye'de sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına geçiş nedenleri açıklanmaya çalışılırken, küreselleşen dünya, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, ulusal eğitim sisteminin özelliklerinden doğan faktörler üzerinde durulmuştur.

İlköğretim Okulu Klavuzu'nda (MEB 1983, 2), çocukların ilgi ve yeteneklerinin beş yıllık bir eğitimle ortaya çıkmasının çok zor olduğunun kabul edildiği, ülkemizde 6-11 yaş çocuklarının yüzde 95'inin ilkokullara devam ettiği, ilkokul ve ortaokullarda okullaşma oranlarının doğu illerinde, kırsal alanlarda ve kızların eğitiminde ülke ortalamasının çok altında bulunduğu, ilkokul ve ortaokul sonrası ortaöğretime devam oranının çok düşük olduğu ve bunun temel öğrenme gereksinimlerinin tam karşılanmadan iş yaşantısına geçmek anlamına geldiği konularına değinilmiştir. Ayrıca, yöneltme ve mesleki eğitime erken başlama gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır. ILO Sözleşmesi'ne göre "15 yaşından küçüklerin işyerlerinde çalıştırılmaması" benimsenmiştir. Zorunlu eğitimin sekiz yıla uzatılmasında çocukların gelişimsel özellikleri de dikkate alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Kasım 1997 tarihli "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması ile İlgili Sorular ve Cevaplar" adlı

yayınında, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime ani bir kararla geçilmediği, 1981 yılında toplanan Onuncu Milli Eğitim Şûrası'ndan, 1996 yılında toplanan Onbeşinci Milli Eğitim Şûrası'na kadar tartışmaların sürdüğü, üzerinde sürekli çalışıldığı belirtilmektedir (MEB 1997, 3). Kısacası sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim için 24 yıl beklenmiş, 55. Hükümet'le yani siyasi organların kararıyla uygulamaya geçilebilmiştir. 4306 Sayılı Yasa'nın yürürlüğe girişinden 3 yıl sonra ise oniki yıllık zorunlu eğitim tartışmaları başlamıştır. Onbeş ve Onaltıncı Milli Eğitim Şûraları'nda, zorunlu eğitimin sekiz yıl üzerine kaç yıl daha süreceği, yapısının nasıl olacağı üzerinde tartışmalar yapılmış, açıkça zorunlu eğitimin oniki yıl olması konusuna değinilmemiş, süre konusunda bir karara varılamamıştır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, zorunlu eğitimin uzun vadede oniki yıla çıkarılacağının belirtilmesi dışında tartışmalar, gazeteler, bazı eğitim-öğretim ve öğretmen dergilerinde sürdürülmüş, ancak konu henüz bilimsel bir ortamda değerlendirmeye alınmamıştır.

Milli Güvenlik Kurulu'nda (MGK) Milli Eğitim Bakanı 2001-2002 öğretim yılında oniki yıllık zorunlu eğitime geçileceğini belirtmiş, ama daha sonraki bütçe görüşmelerinde finansman yetersizliği nedeniyle, ancak 2004 yılında oniki yıllık zorunlu eğitime geçileceğini açıklamıştır. Hiçbir bilimsel değerlendirme yapılmadan böyle bir sonuca gidilmesi, bu konuda "siyasal iradenin" hazır olmadığını akla getirmektedir (Âdem 2001, 130). Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu döneminde, oniki yıllık zorunlu eğitim sık sık gündeme gelmiş, liselerin dört yıla çıkarılması konusunda tartışmalar yapılmış, fakat uygulamaya geçilmemiştir. MEB şu an, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndaki temel doğrultusunda, oniki yıllık zorunlu eğitime yönelik çalışmalarını sürdürmektedir.

Türkiye'de sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimi gerektiren nedenler (küreselleşme, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, uluslararası ölçütler, bireylerin eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gerekliliği, temel bir hak olan eğitim hakkından herkesin yeteneği ölçüsünde yararlanmasının sağlanması - fırsat ve olanak eşitliği-, okullaşma oranlarının arttırılması), oniki yıllık zorunlu eğitim için de geçerlidir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre 18 yaşındaki tüm bireyler çocuk olarak kabul edildikleri için, Türkiye'de zorunlu eğitimlerini tamamlamış

bireylerin üç yıl daha iş piyasasına girmemeleri gerekmektedir. ILO Sözleşmesi'ne göre "15 yaşından küçük çocukların iş yerlerinde çalıştırılmaması" esasının, 18 yaş dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. "Yıldıran (2003, 85) bilimsel verilerin, 15 yaş çocuklarının bile eğitim türleri arasındaki seçimi yapabilmelerinin gerçekçi olmadığını, gelişim düzeylerinin böyle bir kararı verebilmek için yeterli bulunmadığını gösterdiğini" belirtmektedir.

Zorunlu eğitimin dört yıl daha uzatılması üzerindeki tartışmalar siyasilerin eline bırakılmadan, bilimsel anlamda değerlendirilmelidir. Konuya sekiz yıl olan zorunlu eğitimin dört yıl daha uzatılması şeklinde yaklaşmak yerine, dünyadaki gelişmiş ülkelerin ve uyum sürecinde bulunduğumuz AB ülkelerinin eğitim sistemleri incelenerek, ülke koşullarına uygun bir zorunlu eğitim modeli geliştirilmeye çalışılmalıdır.

İlgili Araştırmalar

Burada, oniki yıllık zorunlu eğitimle ilgisi olabileceği düşünülen araştırmalara yer verilmiştir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde AB ülkelerinde, zorunlu eğitimin ele alındığı bir araştırma yerine, daha çok, ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili yaptıkları reformlar, zorunlu eğitim uygulamaları ile karşılaşılmıştır.

Türkiye'de ise zorunlu eğitimle ilgili olarak 1970'li yıllardan bu yana araştırmaların yapıldığı gözlenmektedir. Bu araştırmaların, oniki yıllık zorunlu eğitimle doğrudan ilişkisi olmamakla birlikte, zorunlu eğitimin sorunları ve zorunlu eğitimi ilgilendiren diğer konular üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Başaran'ın (1974) yaptığı ve Türkiye'de zorunlu eğitimle ilgili ilk çalışma olan "Türkiye'nin Zorunlu Öğrenim Sorunları ve Çözüm Yolları" konulu araştırmada, ilköğretimin sorunlarını ve bu sorunlara, ilköğretimde il düzeyinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin önerdikleri çözümleri ortaya çıkartmak, böylece Türkiye'de zorunlu öğrenim sistemini yenileştirme çabalarına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, zorunlu öğrenimde eğitim örgüt ve yönetimine, öğretmen yetiştirilmesine, öğrencilerin devamına ve sınıf geçmelerine, mali kaynaklara, okul binalarına ve eğitim araçlarına ilişkin sorunlar yaşandığı bulunmuştur. İlköğretim

okullarının ekonomik kaynaklarının, binalarının ve eğitim araçlarının, öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamaktan yoksun olması, yaşanan sorunlardan bazılarıdır.

Hakan'ın (1985) yaptığı "İlköğretime Altı Yaşında Başlayan Çocuklarla Yedi Yaşında Başlayan Çocukların Toplumsal Gelişim ve Okulöncesi Eğitim Yaşantısı Açısından Karşılaştırılması" konulu araştırmada, altı yaş çocuklarının genellikle okulda sorun yaşamadıkları, fakat öğretmenin gönüllü olanlardan seçilmemesi, programın okulöncesi eğitim programı dikkate alınmadan hazırlanması ve uygulanması, araç-gereç açısından yetersizlikle karşılaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aksan'ın (1986) yaptığı, "Ortaöğretimde Eğitim Talebinin Belirleyicileri" konulu araştırmada, bireylerin eğitim istemini belirleyen öğelerin öncelikle ailelerin gelir düzeyleri, eğitim tercihi ve ailelerin öğrenim durumları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hakan'ın (1985) araştırmasına benzer bir araştırma ise, Gürkan'ın (1987) "Temel Eğitimde Altı Yaş Uygulamasının Değerlendirilmesi" konulu araştırmasıdır. Altı yaş uygulamasının değerlendirildiği araştırmada, altı yaş grubunun öğrenim gördüğü sınıfların çocukların gelişim gereksinimlerine uygun olmadığı, altı yaş grubu öğretmenlerinin bu yaş grubunun öğretimi ile ilgili bir öğrenim görmediği, yaş grubuna uygun program hazırlanamaması ve gerekli araç-gerecin sağlanamamasının, öğretmen ve okul yöneticilerinin üst düzey yöneticilerle sorun yaşamalarına neden olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Okuma-yazma ve matematik öğretiminde yedi yaş grubunun, altı yaş grubundan daha başarı olduğu, altı yaş çocuklarının büyük çoğunluğunun okula uyum zorluğu yaşadığı ve içe dönük davranışlar gösterdikleri ulaşılan sonuçlardandır. Gürkan'ın (1987) yapmış olduğu araştırma, okullarda eğitim programı ve araç-gereçlerdeki eksiklikler yönünden Hakan'ın (1985) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Fakat Hakan'ın (1985) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretime altı yaşında başlayan çocukların okulda sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmışken, Gürkan'ın (1987) araştırmasında özellikle okuma-yazma ve matematik öğretiminde yedi yaş grubunun altı yaş grubundan daha başarılı olduğu, altı yaşındaki çocukların büyük çoğunluğunun okula uyum zorluğu yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özer'in (1991) yaptığı "İlköğretim Okulu İkinci Devre Öğrencilerinin Öğrenimi Terk Etme Sorununun Analizi" konulu araştırmada, öğrenimi terk etmenin bir eğitsel sorun olduğuna değinilerek, öğrencilerin öğrenimlerini terk etme nedenleri, derslerdeki başarısızlık, devamsızlık, disiplin cezaları, sosyo-ekonomik yetersizlik ve sağlık olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin öğrenimi terk etmede rol oynayan etmenlerden bazılarının, ailenin eğitsel desteğinin azlığı, öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlığına sahip olmaması, öğrenci sorunlarının çözümünü sağlayacak rehberlik hizmetinin yeterli olmaması, eğitimin yaşamdaki başarı için yararlı ve gerekli görülmemesi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kıran'ın (1991) yaptığı "Çokamaçlı Okul ve Yönetimi" konulu araştırmada, çokamaçlı okulun Türkiye'deki uygulamasını değerlendirmek ve Türkiye için bir çokamaçlı okul modeli geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, örnek olarak incelenen ülkelerde çokamaçlı okul yapısının sistem özelliği gösterdiği, okulun işlevlerinin ve yönetim süreçlerinin etkili biçimde yerine getirildiği görülmüştür. Türkiye'de ise çokamaçlı okul yapısının sistem özelliği taşımadığı, okulun işlevlerinin ve yönetim süreçlerinin gerçekleşme düzeyinin yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Büyüköztürk'ün (1992) yaptığı "Türkiye'de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitliği" konulu araştırmada, Türkiye'nin zorunlu eğitim süresinin AB ülkelerinden daha kısa olduğu, eğitim düzeyinin ekonomik göstergeler yönünden geride bulunan Bulgaristan, İran, Irak, Suriye gibi ülkelerden daha geride olduğu, eğitim düzeyinin uluslararası boyutta oldukça düşük görülmesinin yanında, bölgesel-yöresel, kentsel-kırsal, kız-erkek nüfusun eğitim düzeyleri arasında önemli farkların olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karakütük'ün (1994) yaptığı "Eğitim Planlamasında Öğretim Haritası Yönteminin Rolü, Önemi ve Türkiye'de Uygulanması" konulu araştırmada, ulusal eğitim planının uygulama aracı olarak öğretim haritasının, çağ nüfusunun tümüne temeleğitimi yaymak ve zorunlu eğitimden sonraki eğitimi geliştirmek vb. işlevleri yerine getirebileceği belirtilmiştir. Öğretim haritası yöntemiyle, zorunlu eğitim süresinin uzatılması konusundaki kararların gerçekçiliğini incelemenin olanaklı olduğuna, Türkiye'de öğretim haritası hazırlanması konusundaki girişimlerin ise sonuçsuz kaldığına değinilmiştir. Sekiz yıllık temeleğitimin yaygınlaştırılması amacıyla Temeleğitim

Bölgeleri'nin oluşturulmasında, üzerinde çalışılan ilçede, merkez köy olabilecek yerleşim birimleri belirlenmiştir.

Altay'ın (1995) yaptığı "İzmir'de Farklı Gelir Gruplarındaki Ailelerin Çocuklarının Temel Eğitimin İkinci Kademesinden Yararlanma Olanaklarının Karşılaştırılması" konulu araştırmada, eğitim olanaklarından yaralanmanın, eğitimin miktarı ve niteliği, eğitime ilişkin görüşler, eğitimin gerekliliği ve ailenin aylık net geliri ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla, büyükkent ve kent doğumlular, ilçe ve bucak-köy doğumlulara oranla daha farklı düşünmekte ve eğitim olanaklarından farklı yararlanmaktadırlar. Aileler arasındaki sosyo-ekonomik farklılık çocukların eğitimlerini etkilemekte, toplumsal barış ve bütünleşmeyi bozan fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Bu sonuçlar, Büyüköztürk'ün (1992) bölgesel-yöresel, kentsel-kırsal, kız-erkek nüfusun eğitim düzeyindeki farklılıkları ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yiğit'in (1996) yaptığı "Fırsat ve Olanak Eşitliği Açısından Türkiye'de Kırsal Bölgelerde Yaşayan Çocukların Eğitim Durumu" konulu araştırmada, ilköğretimin birinci devresini bitiren çocukların, ilköğretimin ikinci devresine geçişte ve bu devreye devamda karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırmaya göre, köy ilköğretim okullarından mezun olan öğrencilerin büyük çoğunluğu, ilköğretimin ikinci devresine başlamadan sistemden ayrılmaktadır ve kız öğrenciler bu oran içinde daha dezavantajlıdır. Anne ve babaların eğitim düzeylerinin düşük olması, sosyo-kültürel açıdan kapalı toplum özelliği göstermesi ve halkın ekonomik yönden güçsüz olması nedeniyle çocukların ilköğretim birinci devre sonrası öğrenim görme olanağı azalmaktadır. Yiğit'in araştırmasında Büyüköztürk (1992) ve Altay'ın (1995) araştırmasına benzer şekilde, Türkiye'de kentsel-kırsal ve kız-erkek nüfusun eğitiminde önemli farklılıkların yaşandığına değinilmektedir.

Akkan'ın (2000) yaptığı "Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Kademe Okullarının Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği Açısından İncelenmesi" konulu araştırmada, okulların fiziksel donanım açısından yetersiz olduğu, birleştirilmiş sınıflı okulların bu olanaklardan hemen hemen hiç yararlanamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç Başaran'ın (1974) araştırmasıyla ulaşılan, ilköğretim okullarının fiziksel koşullarının,

öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamaktan yoksun olması sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Koçyılmaz'ın (2000) yaptığı "Türkiye'de Köyde Yaşayan Kız Çocuklarının Temeleğitim Sorunları (İç Anadolu Bölgesi)" konulu araştırmada, kız çocukların okula devamını etkileyen etmenlerin, okul olmaması, cinsiyet, ekonomik zorluklar ve eğitim kalitesinin düşük olması olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız çocuklarının eğitim hakkını yasaların desteklediği, ancak uygulamaların bu yönde olmadığı, kalkınma planlarının hedeflerine ulaşmadığı, köy ilköğretim okullarında kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından daha az olduğu, okula devam için uygulanan yasal yaptırımların yetersiz kaldığı, ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin eğitimde önceliği erkek çocuğa verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte aileler, okul masraflarını devletin karşılaması durumunda ve taşımalı ilköğretimden vazgeçilerek köylerine okul yapılması durumunda çocuklarını okula gönderebileceklerini belirtmişlerdir. Kız-erkek nüfusun eğitim düzeyinde yaşanan farklılıklara ilişkin sonuçlar, Büyüköztürk (1992), Altay (1995) ve Yiğit'in (1996) araştırmalarındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Aşağıda, sekiz yıllık zorunlu ilköğretimle ilgili yapılan araştırmaların sonuçları yer almaktadır. Sekiz yıllık zorunlu eğitim, Türkiye'de bu uygulamaya geçilmeden önce ve sonra, üzerinde yoğun olarak çalışılan bir konu olmuş ve bu konu araştırmalarda çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir.

Akbıyık'ın (1984) yaptığı "Sekiz Yıllık İlköğretim Okullarının Uygulamada Karşılaştığı Sorunlar" konulu araştırmada, merkeziyetçi yapıda bir değişikliğe gidilemediği, programlarda bütünleştirme çalışmalarının tamamlanamadığı, soyut bilgilere ve ezberciliğe yer verildiği, öğrencilerin yaşama değil bir üst öğrenime hazırlandığı ulaşılan sonuçlardan bazılarıdır. Yine, ilköğretime başlama yaşının 6 yaş olmasıyla okullaşma ve başarı oranının düşmesi, yöneltmenin sekizinci sınıfta yapılmasının ilgi ve yeteneklere göre farklılaşmayı engellemesi ve okulun kararlarının etkili olmaması vb. sonuçlara ulaşılmıştır. Akbıyık'ın araştırma sonuçlarından birisi olan, ilköğretime başlama yaşının 6 yaş olmasıyla başarı oranının düşmesi, Gürkan'ın (1987) araştırma sonucuyla benzerlik, Hakan'ın (1985) araştırma sonucuyla ise farklılık göstermektedir.

Kavak ve Diğerleri'nin (1997) yaptığı "İlköğretimde Kaynak Arayışları" konulu araştırmanın sonuçlarına göre, devlet bütçesinden eğitime ve ilköğretime ayrılan kaynaklar yetersizdir. Varolan kaynak akışıyla, geçmişin gereksinimlerini karşılamak olanaklı değildir. İlköğretime yerel kaynakların etkisi yüzde 1 gibi sembolik bir düzeyde kalmaktadır. İlköğretim için yaratılan kaynakların büyük çoğunluğunun velilerce sağlanması, eğitim maliyetlerinin velilerle paylaşımının en son tartışılabileceği kademe olan ilköğretimde, eğitimin paralı olup olmadığını tartışılır hale getirmiştir. Araştırmaya göre devlet, köy okullarının işletme giderlerini büyük ölçüde köy bütçesine ve ailelere yüklemiştir.

Erginer ve Erginer'in (1998a) yaptığı "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Araştırması I" konulu araştırmada, zorunlu eğitimin ülkenin gelişmiş ülkelerin düzeyine erişmesinde geç kalınması, ülkedeki insangücünün nitelikli olmaması ve sayıca az olması, uygulanan politikaların yanlış olması gibi etmenlerce etkilendiği, ekonomik nedenlerin zorunlu eğitim uygulamasında en etkili değişkenler olarak belirdiği görülmüştür. Devletin eğitime katkısı az, ailelerin eğitime katkıları sınırlı düzeyde olabilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin mesleki açıdan yöneltilmesi, bilimsel davranışlar kazandırılması, akademik başarılarının iyi değerlendirilmesi ile ilgili yeterlikler söz konusudur. İlköğretim kurumlarında forma uygulamasına, öğrenci görüşleri dışında genellikle devam edilmesi görüşü hakimdir ve bu görüşün ekonomik nedenli kabul gördüğü anlaşılmaktadır. İlköğretim okuluna başlama yaşı olarak altı yaş, çocuğun gelişimsel gereksinimlerine uygun bulunmaktadır. Genellikle din eğitiminin ilköğretim okullarında zorunlu olarak verilmesi ve velinin isteğine bırakılmaması gerekliliğine inanılmaktadır. Yabancı dil eğitimine ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren başlanmalıdır. İlköğretim okulları genellikle iyi yönetilmekte, iyi denetlenmemektedir. İlköğretim okullarının eğitim etkinliklerinin yurttaşlarca, yerel yönetimlerce desteklenmesine, ayrıca yerel yönetimlerin eğitim kurumlarının yönetimindeki etkililiğinin arttırılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada da ilköğretime başlama yaşı için altı yaşın uygun bulunması sonucu, Hakan'ın (1985) araştırmasıyla benzerlik, Akbıyık (1984) ve Gürkan'ın (1987) araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin mesleki açıdan

yöneltilmelerinin yetersizliği sonucu, Akbıyık'ın (1984) araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Erginer ve Erginer'in (1998b) yaptığı "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Araştırması II" konulu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, yardımcı personel, ek bina, teknolojik donanım, rehberlik, kütüphane ile öğle yemeklerinin, taşımalı sistemin ve yatılılığın devletçe finanse edilmesi, temel öğrenme gereksinimleri için gerekli sürenin sağlanması, ders saatlerindeki ve öğrencilerin bireysel harcamalarındaki artış, çocukların işyerlerinde çalışmalarının engellenmesi, öğrencilerin genel ve mesleki eğitime yönelmelerinin sağlıklı olacağı, yabancı dil eğitiminde verimlilik sağlanacağı ve devletin yanında değişik gelir gruplarının katkılarına gereksinim duyulduğu görüşlerine katılma eğilimindedirler. Öğretmenler, öğretmen gereksinimi, öğrencilerin çalışmalarının ve erken yaşta meslek edinmelerinin engellenmesi, beş yıl sonrasındaki eğitimin, öğle yemeğinin, yatılılığın, taşımalı sistemin ailelere ek yük getirmesi, köy okullarından yararlanma, parasız kitap sağlanması, seçmeli ders uygulaması, karşılaşılan sorunların öğrencilerin başarılarını ve öğretmenlerin verimlerini düşürmesi görüşlerine ise katılmama eğilimi göstermektedirler. Cinsiyet bağımsız değişkeni pek etkili olmamakla birlikte, kadın öğretmenlerin ekonomik etmenlerle ilgili konularda daha duyarlı oldukları, eğitim düzeyi yükseldikçe eğitimle ilgili sorumlulukların olumlu yönde değiştiği, eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sorunlara daha akılcı yaklaştıkları görülmektedir.

Demirel'in (1999) yaptığı, "Sekiz Yıllık İlköğretim Uygulamasında Görülen Sorunlara İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırmada, en önemli sorunların yöneltme, öğretmen yetiştirme, denetim ve yapı, bina ve araç-gereç gibi fiziksel donanımla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Denetimle ilgili sorun, Erginer ve Erginer'in (1998a) araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yöneltme sorunu Akbıyık'ın (1984), fiziksel donanımla ilgili sorunlar ise Başaran (1974) ve Akkan'ın (2000) araştırmalarında ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Mert'in (1999) yaptığı "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması Konusunda Öğretmen Görüşleri" konulu araştırmada, uygulamada sorunlar yaşandığı, bu sorunların daha çok cinsiyet, öğrenim durumu, okutulan sınıf, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik

düzeyinden kaynaklandığı görülmüştür. Kız-erkek nüfusun eğitim düzeyinde yaşanan farklılıklara ilişkin sonuçlar, Büyüköztürk (1992), Altay (1995), Yiğit (1996) ve Koçyılmaz'ın (2000) araştırmalarında ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Özdemir'in (1999) yaptığı "Sekiz Yıllık İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar" konulu araştırmada, uygulamadaki sorunların fiziki altyapı, yönetim, işgören hizmetleri ve okul-çevre ilişkileri boyutunda görüldüğü ortaya çıkmıştır. Fiziki altyapı sorunu ile ilgili benzer sonuçlara, Başaran (1974), Demirel (1999) ve Akkan'ın (2000) araştırma sonuçlarında da ulaşılmıştır.

Kaplan'ın (2000) yaptığı "Sekiz Yıllık İlköğretim Okullarına Geçişin Getirdiği Sorunlara İlişkin Yönetici Çözümleri ve Önerileri" konulu araştırmada, ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla ilgili olarak doğan en önemli sorunun eğitici olmayan personel sayısının azlığı olduğu, bunu parasal kaynak yetersizliği, donanım ve araç-gereç yetersizliği ile eğitim uzmanlarına duyulan gereksinimin artmasının izlediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Parasal kaynak yetersizliğine Kavak ve Diğerleri'nin (1997) araştırmasında da değinilmiştir. Fiziki koşullarla ilgili ulaşılan sonuç ise, Başaran (1974), Demirel (1999) ve Akkan'ın (2000) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Erbilgin'in (2000) yaptığı "Türkiye'de Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar" konulu araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenler, ilköğretim okullarındaki yasal değişiklikler, yönetim, ders programları, rehberlik hizmetleri, okul işletmesi, personel hizmetleri, öğrenci hizmetleri, öğretmen nitelikleri ve denetim alanlarında sorunlar bulunduğunu dile getirmişlerdir. Yönetim ve denetimde yaşanan sorunlar, Erginer ve Erginer'in (1998a) araştırmasında ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Okuyucu'nun (2001) yaptığı "Zorunlu Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitimin İlk Uygulanışı ve Problemleri" isimli araştırmada, okul binalarının fiziki eksikleri, eğitim araç-gereçlerinin eksikliği, öğretmen gereksiniminin hala karşılanamamış olması, dersliklere düşen öğrenci sayısının fazlalığı, eğitim–öğretim için okullara ödenek ayrılmaması gibi temel sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Ayrıca taşımalı eğitimin yeterince etkin uygulanmadığı ve yatılı okulların yeterli nitelik ve nicelikte olmadığı, buna ek olarak din derslerinin de

alan uzmanlarınca verilmediği sonuçlarıyla karşılaşılmıştır. Fiziksel koşullarla ilgili ulaşılan sonuç, Başaran (1974), Demirel (1999), Akkan (2000) ve Kaplan'ın (2000) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen sorunu ise Erbilgin'in (2000) araştırmasında ulaşılan sonuçlardandır.

Sekiz yıllık zorunlu eğitimle ilgili olarak yapılan araştırmalarda daha çok fiziksel koşulların yetersizliği, parasal kaynak ve öğretmen eksikliği, ilköğretimde altı yaş uygulaması, mesleki yöneltme, yönetim ve denetimde yaşanan sorunlarla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Sekiz yıllık zorunlu eğitimle ilgili farklı bir araştırma olan, Gündüz'ün (2001) yaptığı "Türk Basınında Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim" konulu araştırmada, sekiz yıllık zorunlu eğitim sorununun 28 Şubat kararları sonrasında basında önemli bir yer tuttuğu üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, basın yalnızca zorunlu eğitim süresinin uzatılmasını gündeme getirmekle kalmamış, aynı zamanda en çok tartışılan konulardan din eğitimi, imam-hatip liseleri, meslek liseleri, taşımalı eğitim, eğitimde nitelik ve nicelik, altyapı, fiziki olanaklar, personel sorunu, eğitimde model vb. konularını da gündeme getirmiş ve tartışmıştır.

Türkiye'de zorunlu eğitim uygulamalarını yakından ilgilendiren taşımalı eğitim ve yatılı ilköğretim bölge okulu uygulamalarına yönelik olarak yapılan araştırmalar, aşağıda yapılış sırasıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Büyükkaragöz ve Şahin'in (1995) yaptığı "Taşımalı İlköğretim Uygulaması" konulu araştırmada, taşımalı ilköğretimin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Merkez okullar araç-gereç açısından taşınan okullara göre daha donanımlı özelliklere sahiptirler. Taşınan öğrenciler sosyal etkinliklere katılmada istekli değildirler ve taşıma sırasında veliler çocuklarının güvenliği açısından endişe taşımamaktadırlar.

Karakütük'ün (1996) yaptığı "Taşımalı İlköğretim Uygulaması ve Sorunları (Sincan İlçesi Örneği)" konulu araştırma sonuçlarına göre, taşımalı ilköğretimin, sekiz yıllık ilköğretimin yaygınlaşmasında önemli oranda etkili olduğu, uygulama ile genel olarak, kız çocukları ve yoksul ailelerin çocuklarının okullaşma oranının arttığı, öğrencilerin başarı düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Taşımalı ilköğretime yapılan harcamaların devletçe, öğle yemeğinin ise hayırsever kişilerle, sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakfı tarafından karşılandığı, buna karşın yapılan harcamaların yetersiz

olduğu gözlenmiştir. Taşıma sırasında karşılaşılan sorunlar, kış aylarında yolların bozulması, yöre halkının araçlara binip çocuklarla gidip gelmesi, öğrencilerin okula gidip dönerken çok yorulmaları, çocukların okullarında yemek yiyebilecekleri bir yerin olmaması, taşımalı ilköğretim konusunda okul yönetimlerinin görüşünün alınmaması, merkez okullarının yetersiz olması, yolların taşıma için uygun olmaması olarak belirmiştir. Karakütük'ün araştırmasında, Büyükkaragöz ve Şahin'in (1995) araştırmasına benzer şekilde, taşımalı eğitim uygulamasıyla öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Merkez okulların yetersiz oluşu ve taşıma sırasında ailelerin yaşadığı kaygılarla ilgili sonuç ise Büyükkaragöz ve Şahin'in (1995) araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Altunsaray'ın (1996) yaptığı "Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi (Balıkesir Örneği)" konulu araştırmada, taşınan öğrencilerin eğitim-öğretim açısından olumlu etkilendikleri, taşıma merkezi olan okulların fiziki altyapı ve öğretim araç-gereçleri yönünden yetersiz durumda oldukları, taşınan öğrencilerin beslenme sorunlarının olduğu, milli eğitim müdürlüğü ve valilikçe bu konularda gereken desteğin sağlanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Taşınan öğrencilerin eğitim-öğretim açısından olumlu etkilenmeleri sonucu, Büyükkaragöz ve Şahin (1995) ile Karakütük'ün (1996) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Merkez okulların fiziksel koşullar yönünden yetersiz olması sonucu, Büyükkaragöz ve Şahin'in (1995) araştırmasıyla farklılık, Karakütük'ün (1996) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Yine beslenmede yaşanan sorunlar, Karakütük'ün (1996) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Özkan'ın (1997) yaptığı "Taşımalı İlköğretim Uygulamasında Sayısal Gelişmeler, Güçlükler ve Çözüm Önerileri" konulu araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılanların çoğu taşımalı ilköğretim uygulamasından memnun olduklarını, bu uygulama ile öğrenme başarılarında artış olduğunu, toplumsal ve kültürel yönden gelişme olduğunu ve öğrencilerin ilköğretim ikinci devrede okuma olanağına kavuştuğu görüşünü paylaşmışlardır. Bununla birlikte, merkez okulların fiziki kapasitelerinin yetersiz olduğu, öğretmen ve personel gereksinimleri olduğu, öğrencilerin öğle yemeği sorunu oluştuğu, taşıyıcı firma ve sürücülerin eğitimsiz oldukları ve trafik kazası tedirginliklerinin arttığı, önemli sorunlar olarak görülmüştür. Taşımalı ilköğretim uygulamasından

memnun olma sonucu, Büyükkaragöz ve Şahin (1995), Karakütük (1996) ve Altunsaray'ın (1996) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Merkez okulların fiziksel koşullarının yetersiz olması sonucu, Büyükkaragöz ve Şahin'in (1995) araştırmasıyla farklılık, Karakütük (1996) ve Altunsaray'ın (1996) araştırma sonuçlarıyla ise benzerlik göstermektedir. Öğle yemeği ile ilgili yaşanan sorun, Karakütük'ün (1996) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Yılmaz'ın (1998) yaptığı "Taşımalı İlköğretim Uygulaması (Kırşehir İli Örneği)" konulu araştırmada, taşınan öğrencilerin başarılarının arttığı, uygulamadan memnun oldukları, müstakil sınıflarda öğrenim gördükleri, fiziki olanakları daha iyi olan okullara kavuştukları, sosyal ve kültürel etkinliklere katıldıkları, sağlık hizmetlerinden daha çok yararlandıkları, fırsat ve olanak eşitliğinin sağlandığı, merkez okullarda ana dilin daha iyi öğrenildiği ve kullanıldığı, özellikle kız öğrencilerin ilköğretim ikinci devreye devam oranının arttığı vb. olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Fakat taşınan öğrencilerin sınıf mevcutlarını arttırması, ders araç-gereçlerinin devletçe karşılanmaması, öğle yemeğinde sorunların yaşanması, okul harcamalarının azalmaması, taşınan öğrencilerin derslerde yorgun olmaları, taşıma işinde aksamaların olması, araç ve sürücü seçiminde gerekli özenin gösterilmemesi vb. sorunlarla karşılaşıldığı ulaşılan sonuçlardandır. Taşınan öğrencilerinin başarılarının artması sonucu, Büyükkaragöz ve Şahin (1995), Karakütük (1996), Altunsaray (1996) ve Özkan'ın (1997) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Merkez okulların fiziksel koşulları ile ilgili ulaşılan sonuç, Büyükkaragöz ve Şahin'in (1995) araştırmasıyla benzerlik, Karakütük (1996), Altunsaray (1996) ve Özkan'ın (1997) araştırmalarıyla farklılık göstermektedir. Kız çocuklarının okullaşma oranındaki artış ve öğle yemeğinde yaşanan sorunlarla ilgili sonuçlar, Karakütük'ün (1996) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Büyükboyacı'nın (1998) yaptığı "Taşımalı İlköğretim ve Sorunları (Çanakkale İli Örneği)" konulu araştırma sonuçlarına göre, taşımalı ilköğretim uygulamasından memnun kalındığı ve birleştirilmiş sınıflı öğretimi azaltması açısından çok olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca alınan görüşlere göre uygulama, öğrencilerin başarılarının artmasını, Türkçe'yi daha düzgün konuşup yazabilmelerini, sağlık hizmetlerinden daha kolay yararlanabilmelerini ve daha çabuk toplumsallaşmalarını sağlamıştır. Uygulamada öğrencilerin okulda yemek yiyebileceği uygun bir yerin

olmaması, devlet harcamalarının yetersiz kalması, taşıma araçlarının taşımaya uygun olmaması, taşınan öğrencilerin kendi köylerinde milli bayramların eski heyecanıyla kutlanamaması ve sürücülerin kılık kıyafetlerine dikkat etmedikleri gibi sorunlarla karşılaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Taşımalı eğitimle öğrencilerin başarılarının artması, Büyükkaragöz ve Şahin (1995), Karakütük (1996), Altunsaray (1996), Özkan (1997) ve Yılmaz'ın (1998) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Beslenme ile ilgili yaşanan sorunlar, Karakütük (1996) ve Yılmaz'ın (1998) araştırma sonuçlarıyla, devlet harcamalarının yetersizliği ise Karakütük'ün (1996) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Koç'un (2000) yaptığı "Taşımalı Eğitim Nedeniyle Kapatılan Okulların Durumları ve Sorunları" konulu araştırmada, köy insanının eğitiminde ve yaşamında, hem okulun, hem de öğretmenin beklentileri karşılayamadığı, boşalan okul binalarının etkin kullanılmayarak atıl bırakıldığı, istisna sorunlar dışında genel olarak taşımalı eğitim konusuna sıcak bakıldığı, taşımalı eğitim ile öğrencilerin daha nitelikli eğitime kavuştukları görüşünün hakim olduğu kanısına varılmıştır. Taşımalı eğitimle ilgili olumlu düşünceye sahip olma yine Büyükkaragöz ve Şahin (1995), Karakütük (1996), Altunsaray (1996), Özkan (1997), Yılmaz (1998) ve Büyükboyacı'nın (1998) araştırmalarını desteklemektedir.

Arı'nın (2000) yaptığı "İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Normal, Taşımalı ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması" konulu araştırmanın sonuçlarına göre, okulların fiziksel olanaklarının yetersiz olduğu, velilerin çocuklarının eğitimleri ile yakından ilgili olmadığı, yatılı ve taşımalı ilköğretim okulu öğrencilerini derse güdülemenin zor olduğu, yatılı öğrencilerde aile özlemi, isteksizlik, sinirlilik gibi durumlara sıkça rastlandığı ve öğrencilerin normal öğretim yapan okulları tercih ettikleri görülmüştür. Okulların fiziksel olanaklarının yetersizliği, Karakütük (1996), Altunsaray (1996) ve Özkan'ın (1997) araştırmalarında ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Baş'ın (2001) yaptığı "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulamasında Taşıma Merkezi Kabul Edilen İlköğretim Okullarının Sorunları (Bolu İli Örneği)" konulu araştırmada, merkez okulun öğretmen bakımından yetersiz olması, öğrencisi taşınan köylerde kapanan okulların araç-

gereçlerinin merkez okula devredilmemesi, araç sürücülerinin yeterli eğitime sahip olmamaları, taşıma ile gelen öğrencilerin merkez okulun genel başarısını düşürmesi konularında yoğunlaşmıştır. Eğitimciler ile veliler arasında gerekli olan iletişimin kurulamadığı ve bunun taşımalı ilköğretimde sorunlara neden olduğu, okul yönetiminde sorunların çoğaldığı, taşıma araçlarında önemli eksiklerin olduğu, merkez okulun özellikle branş öğretmeni ve hizmetli personelinin eksik olduğu, okulu kapanan köylerde milli bayramların eski coşkusu içinde kutlanamadığı ortak sorunlar olarak belirlenmiştir. Öğretmen ve diğer personelin eksikliğiyle ilgili ulaşılan sonuç Özkan'ın (1997), milli bayramlarla ilgili sonuç ise Büyükboyacı'nın (1998) araştırmasında ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Taşıma sırasında yaşanan sorunlarla ilgili ulaşılan sonuç ise, Özkan (1997), Yılmaz (1998) ve Büyükboyacı'nın (1998) araştırmasında ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) ekibinin yaptığı (2002) "İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması" konulu Dünya Bankası destekli araştırma projesinden edilen sonuçlar, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO), Pansiyonlu İlköğretim Okulu (PİO) ve Taşımalı İlköğretim Okulları'ndaki (TİO) fiziksel olanaklar konusunda sorunların en çok Doğu-Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri'nde yaşandığını göstermiştir. Bu okullardan YİBO ve PİO'larda, yemekhane, yatakhane, TİO'larda ise derslik ve tuvaletler en yeterli kısımlarken, çokamaçlı salon, spor salonu, rehberlik servisi yönünden yetersizlikler yaşanmaktadır. TİO'larda servis şoförleri ve araçları, taşıma konularında sorunlar yaşandığı belirlenmiş, taşınan okulların atıl kalmaması için gerekli önlemin alınması üzerinde durulmuştur. YİBO ve PİO'larda kız çocuklarının okullaşma oranlarının arttırılması için bu okullara daha fazla bayan öğretmenin atanması gereği vurgulanmıştır.

YİBO, PİO ve TİO'ların, eğitimin niteliğini yükseltme, fırsat ve olanak eşitliği sağlama, okur-yazarlık ve okullaşma oranını arttırma, çocuk suçluluğunu ve erken evlenmeleri önleme, düşünce ve yaşam tarzını olumlu yönde değiştirme, seyahat, giyim ve kitap okuma alışkanlıklarını etkileme, sanat ve eğitim etkinliklerine katılımı arttırma, demokratik hak ve özgürlükler, nüfus planlaması ve hastalıklar konusunda bilinçlenme sağladığı

belirlenmiştir. Bu araştırma, taşıma sırasında yaşanan sorunlar açısından Karakütük'ün (1996) araştırma sonuçlarıyla benzerlik, Büyükkaragöz ve Şahin'in (1995) araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Yine bu araştırma, taşınan okul binalarının atıl bırakılması ile ilgili olarak Koç'un (2000), okullardaki fiziksel olanakların yetersizliği yönünden Arı'nın (2000) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Taşımalı eğitime yönelik olarak yapılan araştırmalarda, bu uygulamaya olumlu yaklaşıldığı ve taşımalı eğitim uygulaması ile öğrenci başarısının arttığı, özellikle kız öğrencilerin okullaşma oranlarında artışların gözlendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında, merkez okulların fiziksel koşullarının yeterli olmaması, devletin yeterince kaynak ayırmaması, öğle yemeği ve taşıma sırasında bazı sorunların yaşanması, araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan bazılarıdır.

AB'ye uyum süreci içinde, Türkiye Eğitim Sistemi'nin sorunlarının araştırıldığı Gülcan'ın (2003) çalışmasında, "Avrupa Birliği'ne Adaylık Sürecinde Türk Eğitim Sistemi'nin Yapısal Sorunları" incelenmiştir. Araştırmada, AB'ye adaylık sürecinde Türk Eğitim Sistemi'nin AB ülkeleri eğitim sistemlerine göre daha merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu, bakanlık birimleri arasında görev örtüşmesi olduğu, taşra birimlerine yetki devri yapılması halinde gereksinimden fazla birim bulunduğu ve bu bakımdan bakanlık merkez örgütünün yeniden yapılandırılması ve sınırlandırılarak birimlerin işlevsel hale getirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. MEB merkez örgütünün aşırı büyüdüğü ve birim sayısının gereksiz arttırıldığı, bu durumun hizmetlerin yürütülmesinde belirsizliklere ve aksaklıklara neden olduğu, araştırmada üzerinde durulan konular arasındadır. Üzerinde çalışılan modelde, taşra örgütü daha geniş yetkilerle donatılarak yeniden düzenlenmiş, eğitim yönetiminde il, bölge, okul düzeyinde geniş katılımlı yönetim kurulları oluşturulmuştur.

Türkiye Eğitim Sistemi'nin yapısı ile ilgili olarak araştırmada, Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret Turizm, Din Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi birimlerinin "Mesleki Ortaöğretim Genel Müdürlüğü", Okulöncesi Eğitim, Özel Eğitim (ilköğretim bölümü) ve Özel Öğretimin (ilköğretim bölümü) "İlköğretim Genel Müdürlüğü" bünyesine alınması, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin (EARGED) Araştırma, Planlama ve Koordinasyon

Kurulu (APK) bünyesinde bir başkanlık olarak yer alması, Talim ve Terbiye Kurulu'nun (TTK) çeşitli sendikalar, TÜSİAD, TESK gibi örgütler, uzman kuruluşlar (TÜBİTAK, TODAİE vb.) ve üniversitelerden uzman kişilerin de katılacağı özerk bir kurul olması, Eğitim Bölgesi Danışma Kurulları'nın, "Eğitim Bölgesi Yönetim Kurulları" olarak işlevsel hale getirilmesi, il milli eğitim örgütlerinde "İl Eğitim Kurulları"nın, ilçelerde "İlçe Eğitim Kurulları"nın oluşturulması ve bu kurullarda veliler, sivil toplum örgütleri ve meslek örgütlerinin aktif olarak temsil edilmesi, okulöncesi eğitimin (3-6 yaş) zorunlu olması vb. düzenlemelere gidilmesi üzerinde durulmuştur.

İlgili araştırmaların bulgularından, bu araştırmaların, zorunlu eğitimin sorunları ve zorunlu eğitimle ilişkili olduğu düşünülen, ilköğretime başlama yaşı, ortaöğretimde eğitim isteminin belirleyicileri, çokamaçlı okul, fırsat ve olanak eşitliği, yatılı, pansiyonlu, taşımalı ilköğretim okulları, sekiz yıllık zorunlu eğitim vb. üzerinde yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalar, doğrudan ilişkili olamamakla birlikte, oniki yıllık zorunlu eğitimin değişkenleriyle ilgilidir. Özellikle sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesinden önce ve sonra "taşımalı eğitim" uygulamalarında yaşanan sorunlar, farklı enstitülerde üzerinde en çok çalışılan konular olmuş, çoğunluğunda da birbirini destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır.

AB'ye uyum sürecinde Gülcan'ın (2003) yaptığı araştırma ise, araştırmada AB ülkelerinin temel alınması ve bu ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenerek Türkiye Eğitim Sistemi'yle karşılaştırılmaların yapılması yönünden, araştırmacının çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Fakat Türkiye Eğitim Sistemi'nin yapısal boyutu üzerinde çalışılmış, zorunlu eğitimin oniki yıl olması gerektiğine değinilmiş, zorunlu eğitimle ilgili ayrıntılı bir incelemeye ise gidilmemiştir.

Zorunlu eğitimle ilgili olarak yukarıda değinilen araştırmalar içinde, oniki yıllık zorunlu eğitimi inceleyen, oniki yıllık zorunlu eğitime yönelik model tasarlamaya çalışan bir araştırma bulunmamaktadır.

Bu çerçevede, AB'ye girmeye aday Türkiye'de ve AB ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamalarının nasıl olduğu; Türkiye'nin AB ülkelerine uyumunu sağlayacak oniki yıllık bir zorunlu eğitim modelinin nasıl olacağı ve bu modelin uygulanabilirliği, araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmayla, Avrupa Birliği'ne (AB) uyum sürecine giren Türkiye'nin ve AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin incelenerek birbirleriyle karşılaştırmaların yapılması, Türkiye'nin AB ülkeleri eğitim sistemlerine uyumunu sağlayacak oniki yıllık bir zorunlu eğitim modelinin tasarlanması ve bu modelin görüşler doğrultusunda uygulanabilirliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada yukarıdaki genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemleri karşılaştırıldığında, Türkiye ve AB ülkelerinde,
   a. Zorunlu eğitimin amaçları nelerdir?
   b. Zorunlu eğitimin yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) nasıldır?
   c. Zorunlu eğitimin yönetim süreçleri nasıl işlemektedir?

2. Türkiye'nin AB ülkelerine uyumunu sağlayacak oniki yıllık bir zorunlu eğitim modeli nasıl olmalıdır?
   a. Oniki yıllık zorunlu eğitimin amaçları neler olmalıdır?
   b. Oniki yıllık zorunlu eğitimin yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) nasıl olmalıdır?
   c. Oniki yıllık zorunlu eğitimin yönetim süreçleri nasıl işlemelidir?

3. Katılımcıların oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin amaçları, yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri boyutlarındaki görüşleri arasında,
   a. Katılımcıların tümünün (yönetici, uzman/öğretmen, müfettiş, öğretmen) görüşleri arasında,
      1. Merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre,
      2. Görev durumuna göre,
      3. Eğitim düzeyine göre,
      4. Kıdem durumuna göre, anlamlı bir fark var mıdır?

b. Merkez örgütünde çalışan katılımcıların (yönetici ve uzman/öğretmen) görüşleri arasında,
    1. Görev durumuna göre,
    2. Eğitim düzeyine göre,
    3. Kıdem durumuna göre, anlamlı bir fark var mıdır?
c. Taşra örgütünde çalışan katılımcıların (yönetici, müfettiş ve öğretmenler) görüşleri arasında,
    1. Görev durumuna göre,
    2. Eğitim düzeyine göre,
    3. Kıdem durumuna göre, anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde ilköğretim öncesi (beş yaş öncesi) ve ortaöğretim sonrası nüfusun eğitime katılımına odaklandıkları düşünüldüğünde, Türkiye Eğitim Sistemi'nde yeniliğe gidilmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

1997/1998 öğretim yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesinden üç yıl sonra, oniki yıllık zorunlu eğitime geçişle ilgili olarak tartışmalar başlamıştır. Fakat bu tartışmalar genellikle gazeteler, bazı eğitim-öğretim ve öğretmen dergilerinde yayınlanan yazılarla sınırlı kalmaktadır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'ında bu konuda hedef belirtilmesine, Onbeş ve Onaltıncı Milli Eğitim Şûraları'nda üzerinde durulmasına karşın, konu henüz bilimsel bir araştırma ile ve tüm boyutlarıyla değerlendirilememiştir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, uzun vadede zorunlu eğitimin oniki yıla çıkarılması kararının alınmış olması, araştırmaya önem kazandırmaktadır.

Türkiye'nin AB ülkelerine uyumunu sağlayacak oniki yıllık bir zorunlu eğitim modelinin tasarlanacağı ve bu modelin uygulanabilirliğinin ortaya konulacağı bu çalışmayla, oniki yıllık zorunlu eğitimle ilgili tartışmaların kişisel ve politik yaklaşımların ötesinde, bilimsel bir araştırmayla değerlendirilmesi sağlanabilecektir. AB ülkelerinin eğitim sistemleri ve oniki yıllık zorunlu eğitim gibi güncel konuların çalışılmış olması, daha önce oniki yıllık zorunlu eğitimle ilgili ve oniki yıllık zorunlu eğitime ilişkin bir model tasarlanarak bu modelin

uygulanabilirliğiyle ilgili herhangi bir araştırmanın yapılmamış olması, araştırmaya ayrı bir önem kazandırmaktadır.

Ayrıca bu çalışmanın, zorunlu eğitimle ilgili bilgi edinmek isteyenlerle, bu konuda çalışma yapacak olanlara yararlı olacağı umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Türkiye'nin AB ülkelerine uyumunu sağlayacak oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin tasarlanabilmesi için, Türkiye ve onbeş AB ülkesinin (Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Lüksemburg, Portekiz, Yunanistan) eğitim sistemi değerlendirmeye alınmıştır.

2. Araştırma öğretim tür ve düzeylerinden resmi, örgün ve normal eğitimin verildiği okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimle (genel, meslekî-teknik) sınırlıdır.

3. Araştırma, oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik olarak görüşlerinden yararlanılmak üzere, MEB merkez örgütü, TTK Başkanlığı, örgün eğitimle ilgili Ana Hizmet Birimleri (Okulöncesi Eğitim, İlköğretim, Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü), APK Daire Başkanlığı, EARGED ve Mesleki Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi'nde (METARGEM) görevli şube müdürü ve daha üst düzeydeki yöneticiler, uzmanlar ve görevli öğretmenlerle sınırlıdır.

4. Araştırmayla ilgili Tokat ilinde yönetilecek olan çalışma, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki şube müdürleri ve daha üst düzeydeki yöneticiler, ilköğretim müfettişleri, il/ilçe okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim tür ve düzeyindeki okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerle sınırlıdır.

5. Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemleri ve tasarlanan oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin amaçları, yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri araştırmanın kapsamına alınmış, işlevler ve modelde yer alması gerekli olan eğitim programlarının içeriği araştırmanın dışında tutulmuştur.

6. Yazılı kaynaklardan AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin incelenmesiyle, bu ülkelerin her biri için yönetim süreçlerinin tamamına ulaşılamadığından ve yönetim süreçlerinde örtüşen yönler bulunduğundan araştırmada, karar, planlama, denetleme ve değerlendirme yönetim süreçlerine yer verilmiştir.

7. Türkiye ve AB ülkelerinin zorunlu eğitimlerinin amaçları için, zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinin amaçları, okul sisteminin yapısı için ise zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinin okul sistemlerinin yapısı incelenmiştir.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramların tanımları şöyledir:

Okulöncesi Eğitim (Pre-primary Education): Okulöncesi eğitim; çocukların bedensel, zihinsel duygusal gelişimini ve onların bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlayan, isteğe bağlı olarak devam edildiği gibi zorunlu eğitim kapsamına da alınabilen 2-5 yaş çocuklarının devam ettikleri eğitim düzeyidir.

İlköğretim (Primary Education, Elementary Education): İlköğretim, genellikle 5-6 ya da 7 yaşlarında başlayarak 4-6 yıl sürebilen, temel programların verildiği, ortaöğretim, yükseköğretim gibi örgün bir öğretim düzeyidir (AB ülkelerinde ilkokul olarak tanımlanan öğretim düzeyi için, ilköğretim kavramı kullanılmıştır).

Ortaöğretim I. Devre-Ortaokul (Lower Secondary Education): Ortaöğretim I. devre, ilköğretim düzeyinde verilen programların devam ettiği, fakat daha çok konu alanlarına (genel ve mesleki) yöneltmenin olduğu, 2-6 yıl süren bir öğretim düzeyidir (OECD 2001, 397).

Ortaöğretim II. Devre-Lise (Upper Secondary Education): Ortaöğretim II. devre, öğrenimin 2-5 yıl sürebildiği, ilköğretim ya da ortaöğretim I. devredeki yöneltme doğrultusunda genel ve mesleki eğitimin verildiği, öğrencileri yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlayan bir öğretim düzeyidir.

Temeleğitim (Basic Education-Fundamental Education): Temeleğitim, toplum yaşamında en çok gereksinim duyulan ortak bilgi, beceri ve davranışları her yaştaki tüm yurttaşlara kazandırma amacını güden, bireylerin daha sonraki yaşamlarının ve öğrenimlerinin temelini oluşturacak bir eğitimdir.

Zorunlu Eğitim (Compulsory Education): Zorunlu eğitim, bir yurttaşın belirtilen bir yaşa gelinceye kadar gösterilen eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir kavramdır. Bu kavram, devletin yurttaşı görmekle yükümlü kıldığı eğitimi anlatır (Başaran 1982, 21).

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modeli: Türkiye'de oniki yıllık zorunlu eğitimin uygulanabilirliği sınanmak üzere hazırlanan, amaç, yapı (eğitim sisteminin ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçlerinden oluşan üç boyutlu bir model anlatılmak istenmektedir.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinin Uygulanabilirliği: Oniki yıllık zorunlu eğitim modeliyle ilgili hazırlanan ölçeğin, katılımcıların görüşlerine sunularak, bu modelin Türkiye'de uygulanabilirliğinin belirlenmesi anlatılmak istenmektedir.

Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde çalışan, genel müdür, genel müdür yardımcısı, daire başkanı, şube müdürü, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Kurul Üyeleri ile taşra örgütünde çalışan, il/ilçe milli eğitim müdürü, müdür yardımcısı, şube müdürü ve okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim tür ve düzeyindeki okullarda görevli okul yöneticileridir.

Uzman/Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde çalışan, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, eğitim-öğretim, Talim Terbiye Kurulu uzmanları ve görevli öğretmenlerdir.

Öğretmen: Taşra örgütünde çalışan, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim tür ve düzeyindeki okullarda görevli öğretmenlerin tamamıdır.

Okul: Taşra örgütündeki okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim tür ve düzeyindeki okulların tamamıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, zorunlu eğitimin kavramsal temelleri ve yasal dayanakları (uluslararası sözleşmeler ve ulusal yaptırımın yasal kaynakları), dünya ülkelerinde, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitim yer almaktadır.

Zorunlu Eğitimin Kavramsal Temelleri

Alanyazın incelendiğinde, zorunlu eğitimin "temeleğitim", "ilköğretim", "ortaöğretim" gibi bazı kavramlarla karıştırılmakta olduğu, özellikle "temeleğitim" ve "ilköğretim" kavramlarının birbirleri yerine kullanılabildiği görülmektedir. Bu kavramların uygulamada örtüşen yönleri bulunmasına karşın, gerçekte her biri ayrı anlamları ifade etmektedir.

Dünyada zorunlu eğitimle ilgili olarak, "zorunlu eğitim", "temeleğitim", "zorunlu genel eğitim"; Türkiye'de çeşitli yazarlarca, "zorunlu öğretim" (Başaran 1974), "zorunlu eğitim" (Ayhan 1993, Gürkan 1993, Tezcan 1993, Gürkan 1997, Özsoy 1996, Tural 1996, Öztürk 2001, Öz 2003), "zorunlu temeleğitim" (Âdem 1997, Kuzgun 1997, Yıldıran 2003) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar birbirlerinden çok farklı anlamlara gelmemektedir. Anlatılmak istenilen, öğrencilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda, okulda ya da evde (dünyada örnekleri görülebilmektedir) belirli bir süre öğrenim görmelerinin sağlanmasıdır.

Burada zorunlu eğitimi açıklayıcı temel kavramlar olan temeleğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve zorunlu eğitim kavramları üzerinde durulmuştur.

Temeleğitim

Toplum yaşamında gerekli en önemli bilgi ve becerilerin yurttaşlara kazandırılması amacını güden eğitim olanakları (Ayhan 1993, 84) olarak tanımlanabilen kavram, UNESCO tarafından 1950'lerde kullanılmaya başlanmış (Başaran 1982, 11) ve zamanla bu kavramla belirli bir eğitim sürecinden geçmemiş bütün yurttaşların eğitimi anlaşılmıştır. "Bu eğitim türü yalnızca belirli bir yaş dilimi içine giren yurttaşlar (çocuklar) için değil, bu temel

bilgi ve becerilere gereksinim duyan her yaşta tüm yurttaşlar için düşünülmüştür" (Ayhan 1993, 84).

Başaran (1982, 11), 1970'lere doğru temeleğitim deyiminin anlamının genişletilerek, bireylerin daha sonraki yaşamları ve öğrenimleri için temel nitelikte olacak bir eğitim düzenlemesini anlatmak için kullanıldığını belirtmektedir. Zamanla ilköğretimde yenileşmeye gidilmesi gereksinimi sonucu, ilköğretimin niteliğinin arttırılması, süresinin ve içeriğinin değiştirilmesi ile, bu öğretim düzeyinin yurttaşların yaşamlarında kullanacakları temel bilgi ve becerileri daha üst düzeyde kazandırması gibi bir yaklaşımla, temeleğitim deyimi, bu yeni içerikli, daha uzun süreli ilköğretim için de kullanılır olmuştur.

UNESCO'nun yapmış olduğu bir araştırmada temeleğitim kavramının dünyada, insan hakkı olarak en az öğrenim süresini; insan kaynaklarının kalkınmada tam olarak kullanılabilmesi için en az kitle eğitimini; asgari öğrenme gereksinimlerini; daha üst düzeyde eğitime devam edilebilmesi için gerekli olan ve ilköğretimle eşanlamlı kullanılan başlangıç eğitimini; ilköğretim mezunlarını çeşitli istihdam sektörlerinde işe hazırlayan yetiştirmeyi kasdetmek için kullanıldığı saptanmıştır. Bu açıklamalardan temeleğitim kavramının, içerik, götürüleceği kesimlerin çeşitliliği, örgün ve yaygın olabilmesi nedeniyle ilköğretimle kıyaslandığında, daha geniş ve kapsamlı bir anlam taşıdığı anlaşılmaktadır (Kabadayı 2001, 39).

1990 yılında Tayland'da yapılan "Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirisi"nde "her insan-çocuk, genç ve yetişkinin- kendi temel öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmesi üzerinde durulmaktadır. Temeleğitim ülkelerin, daha ileri eğitim ve öğretim düzeylerini ve türlerini, sistemli bir biçimde oluşturacakları, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insanî gelişmenin temelidir (UNICEF, UNDP, UNESCO, WORLD BANK 1990, 3). "Toplumdaki tüm yurttaşların sahip olmaları gereken asgari, ortak bilgi, beceri ve davranışları (Gürkan 1993, 43)" kazandırmaya çalışan temeleğitimle, geniş kapsamlı bir eğitim anlatılmak istenmektedir ve bu eğitim zorunlu olmayabilir. Temeleğitimin zorunlu olması, bireylerin temeleğitim hakkı karşısında, devletin yükümlülüğünü yerine getirmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır.

Temeleğitim kavramı geniş kapsamlı olmakla birlikte örgün eğitim dikkate alındığında, bu eğitim çoğunlukla çocukların zorunlu eğitim çağına

girdikleri yıllara rastlamaktadır. Ancak bazı ülkelerde okulöncesi eğitim de zorunlu eğitim kapsamında olabilmekte, zorunlu eğitim bazen temeleğitim için belirlenen sürenin bir kısmını kapsayacağı gibi, tümünü de içine alabilmekte ya da temeleğitim süresini aşabilmektedir. Uygulamalar yer ve zamana göre değişmektedir (Başaran 1982, 21).

Kabul edilen temeleğitim süresi ilkokulu kapsadığı gibi, ortaokul süresini de kapsayabilir. Ama temeleğitim, ilkokul ve ortaokulun birleştirilmesinden elde edilen bir eğitim düzeyi değildir (Başaran 1980, 7). Özsoy (1996, 56), zorunlu eğitim kavramı yerine kullanılan temeleğitime, ilköğretim ve ortaöğretim aşamalarından oluşan öğretim düzeyi olarak yaklaşıldığını belirtmektedir. Temeleğitim, devletin her yaştaki yurttaşlara örgün ve yaygın eğitim kurumlarında parasız ve zorunlu olarak sunduğu eğitim türüdür.

İlköğretim

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'na göre Türkiye Milli Eğitim Sistemi örgün ve yaygın olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. İlköğretim, örgün eğitimin öğretim düzeylerinden biridir.

İlköğretim, birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim dizgesinin, okuyup yazmayı, aritmetiği, iyi bir yurttaş olmak için en gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bir basamağıdır (Oğuzkan 1993, 74-75).

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası'nın 1. maddesine göre "ilköğretim, kadın, erkek, bütün Türklerin milli amaçlara uygun olarak beden, zihin ve ahlak gelişimlerine ve yetişmelerine hizmet eden temeleğitim ve öğretimdir" (Madde 2, Resmi Gazete 12.01.1961, 10705).

Burada temeleğitim kavramının da kullanıldığı dikkat çekmektedir. Yine aynı yasanın 2. ve 2917 Sayılı Yasa'nın 1. maddesiyle değiştirilen 3. maddesinde kavram, "ilköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunlu, devlet okullarında parasızdır. Zorunlu ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar" (MEB 2000, 121) biçiminde ifade edilmiştir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nda bu düzey için "temeleğitim" ifadesi kullanılmış, daha sonra

16.6.1983 tarihli 2842 Sayılı Yasa'nın 7. maddesiyle "temeleğitim" ifadesi "ilköğretim" olarak değiştirilmiştir (MEB 2000, 196).

Uluslararası alanyazında ilköğretim, "5-14 yaş arasındaki çocuklara eğitim veren okul tipi" olarak tanımlanmaktadır (Lawton ve Gordon 1996). İlköğretim çoğunlukla zorunlu eğitime dahil olan bir öğretim düzeyidir. Başaran (1980, 7) ilköğretimin temeleğitimle eş anlamlı olmadığını, ancak temeleğitim anlayışı ile kurulan ilköğretimin, temeleğitimin bir kısmını oluşturabileceğini belirtmektedir.

Türkiye'de uygulamadaki ilköğretim kavramıyla, süresi uzatılmış bir ilkokul anlatılmak istenmektedir. Aslında bu okullarda verilen eğitim yine temeleğitimdir. İlkokul, temeleğitimin kapsadığı bir öğretim düzeyi olabilmekte iken, şu an Türkiye'de uygulanmakta olan zorunlu temeleğitimin, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim olarak ifade edilmesi, birbirinden farklı anlamlara gelen temeleğitim ve ilköğretim kavramlarını özdeşleştirmekte ve kavram kargaşasına neden olmaktadır.

Ortaöğretim (Lise)

Ortaöğretim, örgün bir öğretim düzeyidir. "Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar" (Madde 26, Resmi Gazete 24.06.1973, 14574).

Uluslararası alanyazında ortaöğretim, "normal koşullarda 11 yaşından 16 ya da 18 yaşına kadar olan çocuklara sağlanan eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Lawton ve Gordon 1996).

Zorunlu Eğitim

Zorunlu eğitim bir yurttaşın belirtilen bir çağa girince, gösterilen eğitim kurumlarında öğrenimini sürdürmesini zorunlu kılan yasal bir kavram olarak tartışılmaktadır. Zorunlu eğitim, devletin yurttaşı görmekle yükümlü kıldığı eğitimi, zorunlu öğrenim ise yurttaşların devletin gösterdiği yerde görmekle yükümlü oldukları eğitimi anlatır. Zorunlu eğitim belli bir öğrenim süresini kapsar, bu süre temeleğitimin bir kesimini ya da tümünü içine alabildiği gibi, ötesine de taşabilir (Başaran 1982, 21). Zorunlu eğitimin süresi ve hangi yaşlar arasında görüleceği belirlenmişken, temeleğitimde belirli bir yaş sınırı

yoktur. Her yaştaki tüm bireylerin belirli bir düzeyde eğitim görmesi anlatılmaya çalışılmaktadır.

Devlet, bireylerin sahip oldukları eğitim hakkının gereğini yerine getirmekle yükümlüdür. En önemli insan haklarından biri olan eğitim hakkı nasıl zorunlu olabilir? Altunya (2003, 59) bu sorunun yanıtının, kişi-devlet ilişkisini düzenleyen toplumsal sözleşmede yatmakta olduğunu belirtmektedir. Kişinin, kişiliğini tam ve özgürce geliştirebileceği bir toplumsal düzene gereksinimi varsa, bu toplumsal düzenin koyduğu kurallara uyma sorumluluğu da olacaktır. Bu sorumluluk, kişinin tam ve özgürce gelişebildiği sürece vardır.

Zorunlu eğitimle, eğitim hakkını yerine getirebilmek için, belirlenen amaçlar doğrultusunda ve belirli bir öğrenim süresinde, devletin bireylere parasız olarak sunduğu eğitim anlatılmak istenmektedir.

Zorunlu Eğitimin Yasal Dayanakları

Zorunlu eğitim ve zorunlu eğitimle yakından ilişkili olan eğitim hakkı ile ilgili pek çok ulusal yaptırım ve uluslararası sözleşme bulunmaktadır. Türkiye taraf olduğu için bu sözleşmeleri uygulamak durumundadır.

Uluslararası Sözleşmeler

Aşağıda zorunlu eğitimle ilgili olduğu düşünülen uluslararası sözleşmeler yer almaktadır.

Birleşmiş Milletler, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (10.12.1948)

Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa ilköğretim ve temeleğitim evrelerinde parasız olmalıdır. İlköğretim zorunludur (Madde 26, Resmi Gazete 27.05.1949, 7217).

Birleşmiş Milletler, Çocuk Hakları Bildirisi (20.10.1959)

Çocuk, hiç olmazsa ilköğretim düzeyinde zorunlu ve parasız bir eğitim almaya hak kazanmalıdır. Çocuğa fırsat eşitliği koşulları içinde, genel kültürünü ilerletecek, yeteneklerini, ahlaki ve sosyal sorumluluğunu geliştirecek ve topluma yararlı bir üye olmasını sağlayacak bir eğitim verilmelidir (Madde 7, Tiryakioğlu 2000, 69).

Birleşmiş Milletler, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme (14.12.1960)

Bu sözleşmeye taraf olan devletler ilköğretimi parasız ve zorunlu kılmayı, yasayla konulan öğrenim (okula gitme) yükümlülüğünün herkesçe yerine getirilmesini sağlamayı üstlenirler (Madde 4, Kavak 1997, 2).

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (16.12.1966)

Bu sözleşmeye taraf olan devletler, herkesin eğitim hakkını tanırlar. Bu hakkın tam olarak kullanımını sağlamak amacıyla, ilköğretimin zorunlu ve herkes için parasız olarak erişilebilir olması gerektiğini tanırlar (Madde 13, Kavak 1997, 2).

Birleşmiş Milletler, Çocuk Hakları Sözleşmesi (20.11.1989)

Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan yasaya göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır (Madde 1).

Taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde gerçekleştirilebilmesi için, ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler. Ortaöğretimin tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılarak öğrenimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar (Madde 28, Resmi Gazete 27.01.1995, 22184).

UNICEF, UNDP, UNESCO, WORLD BANK, Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirisi ve Temel Öğrenme Gereksinimlerinin Karşılanması İçin Hareket Çerçevesi (05-09.03.1990)

Bu bildirinin temel özelliği, herkes için eğitimi, bireylerin temeleğitimleri çerçevesinde betimlenmesi ve yaşamboyu eğitim olanaklarının yaratılmasının hedeflenmesidir. Sağlam bir temeleğitim, daha ileri öğretim düzeylerinin, bilimsel ve teknolojik okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır. Bildiride temel öğrenme gereksinimlerinin karşılanması, öğrenme başarısı üzerinde

odaklanılması, temeleğitimin araçlarının ve kapsamının genişletilmesi vb. konulara değinilmiştir (UNICEF, UNDP, UNESCO, WORLD BANK 1990).

Ulusal Yaptırımın Yasal Kaynakları

Aşağıda Cumhuriyetin ilanından bu yana zorunlu eğitimle ilgili olan belgelere kısaca değinilmektedir:

T.C. Anayasası (24.02.1924)

İlköğretim, bütün çocuklar için zorunlu, devlet okullarında parasızdır (Madde 87, Resmi Gazete 15.01.1945, 5905).

T.C. Anayasası (20.07.1961)

Halkın eğitim ve öğrenim gereksinimlerini sağlama devletin başta gelen ödevlerindendir. İlköğretim, kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır (Madde 50, Resmi Gazete 20.07.1961, 10859).

T.C. Anayasası (09.11.1982)

Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. Devlet maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar (Madde 42, Resmi Gazete 09.11.1982, 17863).

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası (05.01.1961)

İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir. Öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunlu, devlet okullarında parasızdır (Madde 2, Resmi Gazete 12.01.1961, 10705).

Zorunlu ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun beş yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter (Madde 3, MEB 2000, 121).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası (14.06.1973)

İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır (Madde 22, MEB 2000, 196).

İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir (Madde 24, Resmi Gazete 18.08.1997, 23084).

Yasanın "temeleğitim okulları, beş yıllık birinci kademe ve üç yıllık ikinci kademe eğitim kurumlarından meydana gelir" hükmü, "ilköğretim kurumları, beş yıllık ilkokullar ile üç yıllık ortaokullardan meydana gelir. İlkokulun son sınıfı bitirildiğinde ilkokul, ortaokulun son sınıfı bitirildiğinde ise ortaokul diploması verilir" biçiminde değiştirilmiştir. Ayrıca ortaokullar, planlı bir şekilde ve yeterli düzeyde yurt düzeyine yaygınlaştırıldıktan sonra, yasayla ayrıca belirleninceye kadar ilköğretimin sadece ilkokul bölümünün zorunlu olduğunu belirten bir geçici madde eklenmiştir (MEB 2000, 196). 4306 Sayılı Yasa, 1739 Sayılı Yasa'da yeni düzenlemelere gidilmesini gerektirmiştir.

İlköğretim ve Eğitim Yasası, Milli Eğitim Temel Yasası, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Yasası, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Yasa'da Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Yasa (4306 Sayılı Yasa, 18. 8.1997)

Bu yasada kısaca, ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluştuğu, bu okullarda kesintisiz eğitim yapıldığı ve bitirenlere ilköğretim diploması verildiği üzerinde durulmaktadır. Bu yasa ile İlköğretim ve Eğitim, Çıraklık ve Meslek Eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Yasa ve Milli Eğitim Temel Yasası'nda çeşitli düzenlemelere gidilmiştir (Resmi Gazete 18.08.1997, 23084).

Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası, Türkiye Eğitim Sistemi'nde eğitim reformu için önemli bir temel ve basamaktır. Bu yasa ile toplumun bilime, sanata, özgür düşünmeye, araştırmaya, ilerlemeye değer veren, laik, demokratik ve bağnazlığa yer vermeyen uygar bir toplum olarak eğitim uygulamalarını gerçekleştirme kararlığı, politik olarak yaşama geçirilmiştir (Özoğlu 1997, 12).

4306 Sayılı Yasa'nın yürürlüğe girmesiyle, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimde kaynak sorununu çözümleyebilmek için geçici bir maddeyle eğitime katkı payı toplanmasına ilişkin bir uygulama getirilmiştir.

Ortaöğretimin, birlik içinde çeşitliliği yansıtan, kaynak kullanımında verimliliği getiren, yeterliğe dayalı, çok amaçlı ve demokratik bir yapıya dönüştürülmesi için, 4306 Sayılı Yasa çerçevesinde sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere 1.9.1997-31.12.2000 tarihleri arasında, belirlenen işlemler ve kağıtlar için ödenen eğitim katkı payının, 31 Aralık 2005 yılına kadar uzatılması ve her yıl enflasyon oranında arttırılması önerilmiş (MEB 1999a), gereksinim duyulan ek kaynakların sağlanmasına yönelik düzenlemeler yapılmıştır. "Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim için ödenen eğitim katkı payı, 31.12.2010 tarihine kadar uzatılarak, bu katkı payının ilköğretimin yanında, ortaöğretim giderlerinde de kullanılması sağlanmıştır" (Madde 24, Resmi Gazete 10.07.2001, 24458).

Dünya Ülkelerinde Zorunlu Eğitim

Dünya ülkelerinin zorunlu eğitim sürelerine göre bir değerlendirme yapıldığında, bir ülkedeki zorunlu eğitim süresiyle, o ülkenin gelişmişliği arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu dikkati çekmektedir. UNESCO 1999 verilerine göre (Statistical Yearbook 1999), bilgisine ulaşılan 192 ülkenin zorunlu eğitim süreleri 4-13 yıl arasında değişmektedir. Bu ülkelerin 58'inde ise zorunlu eğitim süresi 8 yılın altındadır ve bu 58 ülke Asya ve daha çok Afrika kıtasında bulunmaktadır.

Çizelge 1'de dünya ülkelerinin zorunlu eğitim sürelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 1. Dünya Ülkelerinin Zorunlu Eğitim Süreleri

Zorunlu Eğitim Süresi (Yıl)	Ülke Sayısı	
13	1	
12	7	
11	15	101
10	35	
9	43	
8	33	
7	12	
6	36	
5	9	
4	1	
	Toplam	**192**

Kaynak: UNESCO (1999). **Statistical Yearbook**, Paris.

Dünya ülkelerinde zorunlu eğitim en az 4-5 yıl, en çok 12-13 yıl sürmektedir. Zorunlu eğitimin 4 yıl olduğu ülke Sao Tome ve Principe (Afrika); 5 yıl olduğu ülkeler, Ekvator Ginesi, Kolombiya, Bangladeş, İran, Lao Demokratik Halk Cumhuriyeti, Macau, Mynmar, Nepal, Viet Nam (çoğunluğu Asya); 12 yıl olduğu ülkeler, Anguilla, St. Kitts ve Nevis (Kuzey Amerika), Belçika, Almanya, Gibraltar (Avrupa), Amerikan Samoası, Tokelau (Antartika); 13 yıl olduğu ülke ise Hollanda'dır (Avrupa). AB ülkelerinde zorunlu eğitim süresi, en az 9 en çok 13 yıldır (UNESCO 1999). Bununla birlikte Çizelge 1'deki 192 ülkenin 101'inde (yüzde 53'ünde), zorunlu eğitim süresi 9 yıl ve üstündedir (UNESCO 1999).

AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim

AB'yi kurma düşüncesi çok eskilere dayanmakla birlikte başlangıç noktası genel olarak İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen yıllar olarak kabul edilir. Savaş sonrası zayıflayan Avrupa Devletleri işbirliği içine girerek altı Avrupa ülkesi (Fransa, Almanya, Belçika, İtalya, Hollanda, Lüksemburg) 1951'de imzalanan Paris Antlaşması ile Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu (AKÇT) kurmuşlardır (DPT 2000a, 32).

Bu süreç Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM) ve Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu (AET) kuran (1957) Roma Antlaşması ile geliştirilmiş, AKÇT, EURATOM, AET organları 1969 yılında birleştirilerek "Avrupa Toplulukları" oluşturulmuştur. Bu siyasal yapının uzun vadede amacı "ekonomik ve siyasal birlik" sağlamaktır (İKV 1995, 5). Topluluğun başlangıçta altı olan üye sayısı daha sonraki katılımlarla onbeşe yükselmiştir.

1993 yılında yürürlüğe giren ve resmi adı "Avrupa Birliği Antlaşması" olan "Maastricht Antlaşması" ile topluluğa üye ülkelerin oluşturdukları ekonomik ve parasal topluluğa "Avrupa Birliği" adı verilmiştir (Karluk 1998). 2003 yılında AB'ye üye ülkelerin sayısı on ülkenin daha katılımıyla (Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Litvanya, Letonya, Malta, Polonya, Slovakya, Slovenya) yirmibeşe yükselmiştir.

Avrupa'nın bütünleşme sürecinde "eğitim", üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuş, birliğin sosyal ve insanî alanlarda gelişimi, eğitimin milliliği temel alınarak ve üye devletlerin eğitim geleneklerinin çeşitliliğine saygı duyularak, eğitimin yöntem ve programlarını standartlaştırmamaya büyük önem verilmiştir. Eğitim alanında üye ülkeler arasında sağlanan işbirliğinin amacı, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak, üye ülkelerdeki kuruluş ve bireylerde Avrupalılık bilincini geliştirmek, birlikteki eğitim sistemi farklılıklarından tam olarak yararlanmak olmuştur.

AB eğitim politikası, üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak, karşılıklı anlayışı özendirmek, AB'nin yapısı, işleyişi ve Avrupalılık bilincinin kazandırılması için öğrenci ve öğretmenleri eğitmek, onların tüm Araştırma ve Geliştirme (AR-GE) alanlarına etkin katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır. AB'de tek tip bir eğitim sistemi yerine, her üye ülke, kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun eğitim sistemini uygulamakta serbesttir. Ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının, karşılıklı görüş alış verişiyle uyumuna çalışılmaktadır (Köksal 2003, 67).

AB ile ilgili olarak, 1976 yılında toplanan Bakanlar Konseyi'nde "Topluluk Faaliyet Programı" kabul edilmiştir. Bu programa göre, göçmen işçi ve çocuklar için daha iyi kültürel ve mesleki bir eğitim, üye ülkelerin eğitim sistemleri konusunda ortak bir anlayış düzeyine ulaşma, temel belge ve istatistiklerin toplanması, yükseköğretimde işbirliği, yabancı dil eğitiminin iyileştirilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, gençlerin mesleki eğitimlerinin desteklenmesi, okuldan mesleki yaşama geçişin düzenlenmesi, gençliğin istihdamı ile ilgili tedbirlerin alınması konularında kararlar alınmıştır (Âdem 2003).

Bu kararlar sonucunda, Avrupa ülkelerindeki toplumsal, ekonomik ve kültürel değişime uyum sağlayacak yönde tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerinde bazı dönüşümler başlatılmıştır. Birlik üyeleri sistemlerindeki

değişikliklerde iki amaca yönelmişlerdir. Bu amaçlardan birincisi, eşitsizlikle mücadele etmek, kişilik gelişimini ve çocukların toplumsal yaşama hazırlanmalarını sağlamak, ikincisi ise bireylerin mesleki yaşama hazırlanmalarını güvence altına almaktır. Bu amaçlara ulaşabilmek için AB ülkelerinin hemen hemen tümü, 6-16 yaş dönemini kapsayan zorunlu eğitimlerini yeniden düzenleme girişiminde bulunmuşlardır (Âdem 2003).

AB ülkeleri ortak bir eğitim politikasına sahip değildirler, fakat eğitim sistemlerini yeniden düzenleme girişimlerinde, eğitimde işbirliği için bazı programları da uygulamaya koymuşlardır.

AB Eğitim ve Gençlik Programları ismiyle anılan bu programlar, SOCRATES (Genel Eğitim), LEONARDO da VINCI (Mesleki Eğitim) ve YOUTH (Gençlik) programlarından oluşmaktadır. Bu programlar AB üyesi ülkelere, aday ülkelere ve EFTA (European Free Trade Association) ülkelerine açıktır. Comenius (Okul Eğitimi), Erasmus (Üniversitelerarası İşbirliği, Öğrenci Değişimi), GRUNDVIG (Yaşam Boyu Eğitim, Yetişkin Eğitimi), LINGUA (Avrupa Dillerinin Öğretimi), MINERVA (Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri), NARIC (Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezi), ARION (Araştırma Programı), EURYDICE (AB Eğitim Bilgi Ağı) SOCRATES'in alt programlarıdır. Türkiye, bu üç programa katılabilmek için başvurusunu yapmış, üç programı ilgilendiren 4 anlaşma (SOCRATES, LEONARDO da VINCI ve YOUTH Hazırlık Tedbirleri Anlaşmaları ile SOCTARES Pilot Uygulamalar Anlaşması) 23 Aralık 2002'de bakanlıkça, 27 Aralık 2002'de ise komisyonca imzalanarak yürürlüğe girmiştir (Karahocagil 2003, 35-43).

Türkiye AB'ye girmek isteyen ülkeler arasında yer almaktadır. Avrupa'nın bütünleşme sürecinde yer almak isteyen Türkiye, Avrupa Topluluklarını kuran Roma Antlaşması'nın yürürlüğe girdiği tarihten kısa bir süre sonra ortaklık başvurusunda bulunmuştur. 1963 yılında imzalanan "Ankara Antlaşması" ile Türkiye ve AET arasında bir ortaklık kurulmuş, bu ortaklık 1973 yılında yürürlüğe giren "Katma Protokol" ile geliştirilmiştir (İKV 1995, 6).

Türkiye-AB arasındaki ilişkiler sürekli olmayıp, zaman zaman kesintiye uğrasa da, 1995 yılında AB-Türkiye arasında "Gümrük Birliği Protokolü" imzalanmış, Aralık 1999'da gerçekleştirilen "Helsinki Zirvesi" ile (diğer aday

ülkelerle eşit konumda olacak şekilde) Türkiye AB'ye aday ülke olarak kabul edilmiştir (Dura ve Atik 2000, 2).

Türkiye'nin AB'ye katılım için aday bir ülke olduğu kabul edilmiştir, fakat tam üyelik için ekonomik, toplumsal, siyasal, eğitsel sistemlerde değişikliklere gidilmesi gerekmektedir. AB ile bütünleşmede sadece ekonomik faktörler üzerinde durulması eğitim, sağlık, sosyal güvenlik vb. alanların ihmaline neden olmaktadır. AB'ye tam üyelik için üzerinde durulması gereken en önemli sistemlerden birisi eğitim sistemidir. Bu adaylık süreci içinde AB ülkelerinin eğitim, insangücü, sağlık gibi alanlara yönelik varolan durumlarının ve politikalarının incelenerek bu alanlarda yeni düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada AB ülkelerinin zorunlu eğitim uygulamalarının incelenmesinin temel nedeni, bu ülkelerin gelişmiş ülkeler, dolayısıyla kalkınma için örnek alınabilecek ülkeler olmalarıdır. Atatürk "çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak, yönümüzü batıya çevirmek, uygar bir toplum olmak" şeklindeki ifadeleriyle çağdaş uygarlığı simgeleyen Avrupa ülkelerini anlatmaya çalışmıştır. AB'ye girme çabasını coğrafi ve stratejik konum ile bazı ekonomik gerekçelere dayandırmak, doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Ayrıca bu birliğe girmek isteniyorsa, eğitim sisteminin de, birliğe üye ülkelerle uyumlu olması gereklidir.

AB ülkelerinde eğitim konusu üzerinde önemle durulmasına karşın, eğitim sistemleri ülkelere göre ve hatta bazı ülkelerin kendi içlerinde farklılık göstermektedir. AB ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamalarında, benzerlikler olmasına karşın, zorunlu eğitim bu ülkelerin her birinde farklı biçimde uygulanmaktadır. Zorunlu eğitimi etkileyen değişkenlerdeki çeşitlilik, sistemlerarası karşılaştırmaları daha karmaşık duruma getirmektedir.

EURYDICE/CEDEFOP verilerine göre (EURYDICE/CEDEFOP 2000), AB ülkelerinin zorunlu eğitim süreleri 9-13 yıl arasında değişmektedir.

Türkiye'de Zorunlu Eğitim

Türkiye'de zorunlu eğitim, Cumhuriyet öncesi dönem ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki şekilde incelenebilmektedir.

Cumhuriyet öncesi dönemde, Osmanlılarda zorunlu eğitime ilişkin ilk girişim, 1824'te II. Mahmut'un İstanbul'daki sıbyan okullarını, çocuklara erinlik çağına gelene dek zorunlu kılmasıyla ilgili fermanıdır (Koçer 1991, 35-37). Bu ferman, ilköğretimi İstanbul'un sadece üç semti için zorunlu hale getirmiştir (Binbaşıoğlu 1995, 34).

Tanzimat Döneminde, 8 Nisan 1847'de hazırlanan "Sıbyan Okulu Hocaları Yönetmeliği" nde, 6 yaşını tamamlayarak 7 yaşına basan çocukların okula devam zorunluluğunun olduğu belirtilmektedir (Koçer 1991, 59). Okulların öğretim süresi 4 yıldır. Fakat gerekli bilgileri öğrenemeyen çocuklar 3 yıl daha okula devam ederler. 7 yaşına girdiği halde okula devam etmeyen çocukları, özel memurlar, mahalle imam ve muhtarları izleyerek velilerini cezalandırmakla görevlendirilmiştir (Akyüz 1993, 141).

1869'da Saffet Paşa zamanında yayınlanan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" ile, 6-10 yaşları arasındaki kız ve 7-11 yaşları arasındaki erkek çocukları, zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Nizamnamede, ilköğretimin zorunluluğunun uygulanışına ve buna uymayan velilere verilecek para cezasına değinilmektedir. 1876 tarihli Kanunî Esasi'de de ilköğretimin zorunlu olduğu yer almış ve bundan böyle Anayasalara geçmiştir (Akyüz 1993, 142).

"1913 tarihli Tedrisat'ı İptidaiye Muvakkatı" ilk kez Osmanlı çocukları için ilköğretimin parasız olduğu hükmünü getirmiştir (Koçer 1991, 190-192).

Genel bir değerlendirme yapıldığında Osmanlı'da eğitimi düzenlemek, tüm nüfusun eğitimini zorunlu kılmak, devletin görevleri arasında bulunmamaktadır. Ayrıca zorunlu eğitimle, varlıklı ailelerin çocukları, erkek öğrenciler, daha çok İstanbul'da yaşayan öğrenciler sorumlu tutulmuştur. "Osmanlı döneminde ilköğretimde yüzde 10'luk bir okullaşma oranına ulaşılabilmiştir" (MEB 1999b, 4).

Cumhuriyet Döneminde Zorunlu Eğitim

Cumhuriyet döneminde zorunlu eğitimle "eğitimde fırsat ve olanak eşitliği, parasız eğitim, eğitim hakkı, bilimsel eğitim" gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Hemen her ülkede ilköğretim, eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Dünyada ortaöğretim düzeyini de zorunlu eğitim kapsamına

alan ülkeler bulunmasına karşın, Türkiye'de zorunlu eğitimle ilköğretim akla gelmektedir.

1923 yılında toplanan I. Heyet-i İlmiye'de sekiz yıllık bir zorunlu eğitim öngörülmektedir (altı yıllık ilköğretimden sonra, son iki yılının tamamlayıcı sınıflarda sürdürülmesi). 1924 yılında toplanan 2. Heyet-i İlmiye'de ilköğretimin süresi 5 yıla indirilmiş, kız ve erkek öğrencilere göre ayrı ayrı hazırlanan ilkokul programı uygulamaya girmiştir (Cicioğlu 1985, 93-94).

1924 Anayasası'nda ilköğretimin bütün Türkler için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmektedir (Resmi Gazete 15.01.1945, 5905).

1926 tarihli 789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Yasa, ilköğretim çağındaki çocukların meslek okullarına girmelerini yasaklayarak, ilköğrenim görmeden çalışan çocukların çalıştıkları kurumlara, ilköğrenim görmelerini sağlamaları için zorunluluk getirmiştir (Resmi Gazete, 338, MEB 2000 kaynağından alınmıştır). Yine bu yasayla köy ve şehir okulları ayrı ayrı ifade edilmiştir.

1946 yılında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şûrası'nda, ilköğretim süresinin sekiz yıla çıkarılması konusunda şûra üyelerinin dilekleri yer almaktadır (MEB 1946).

Planlı Kalkınma Döneminde Zorunlu Eğitim

Türkiye'de 1960 yılında planlı kalkınma politikası benimsenmiştir. İlki 1963 yılında uygulamaya geçirilen Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve 2001-2005 yılları arasını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'na gelinceye değin hemen hemen tüm planlarda, zorunlu eğitimle eş anlamlı gibi görülen "ilköğretim", "temeleğitim" konularına değinilmiştir. Planlı dönemde gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûraları'nda da, zorunlu eğitim zaman zaman gündemi oluşturmuştur.

Planlı dönemde yürürlüğe giren 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası'nda ilköğretimin, "öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu" (Resmi Gazete 12.01.1961, 10705), 1739 Sayılı Milli Eğitim Yasası'nda ilköğretimin, 6-14 yaşlarındaki kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu (Madde 22, MEB 2000, 196), 4306 Sayılı Yasa ile, ilköğretim kurumlarının

sekiz yıllık okullardan oluştuğu, bu okullarda kesintisiz eğitim yapıldığı ve bitirenlere ilköğretim diploması verildiği üzerinde durulmuştur (Madde 24, Resmi Gazete 18.08.1997, 23084).

Kalkınma Planlarında Zorunlu Eğitim

Burada 1963 yılında uygulamaya geçirilen Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndan, şu an uygulanmakta olan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'na gelinceye değin, kalkınma planlarının tümünde zorunlu eğitime nasıl yaklaşıldığı incelenmiştir.

Kalkınma Planı Birinci Beş Yıl (1963-1967): 1961 tarihli ve 222 sayılı yasada öngörülen, ilköğretim için ilk onbeş yıl içinde okul çağındaki nüfusun her birine okul olanağı sağlanması hedefi, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, toplumsal bir hedef olarak benimsenmiştir. Ayrıca:

1. İlkokul proje etütleri yapılarak bölge koşullarına göre farklılaştırılmış standardizasyon ve halkın gönüllü katılımının özendirilmesiyle maliyet düşürücü önlemler alınacağı,
2. Köylerin nüfusu, sosyal ve ekonomik yapıları, kültürel gelenek ve düzeyleri gibi unsurların incelenerek, okulun çapı ve öğretmenin yetiştirilmesinin dengeli bir şekilde tayin edileceği, bunun ışığında önlemler alınacağı,
3. Çok yüksek olan öğretmen-öğrenci oranını düşürmek için ilk yıllardan başlayarak geçici öğretmen ve vekil öğretmen kullanılabileceği belirtilmektedir (DPT 1963).

Kalkınma Planı İkinci Beş Yıl (1968-1972): İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ilköğretimin, ilkokul çağındaki bütün nüfusu kapsayacağı belirtilmektedir. İlköğretim programları temeleğitimin amaçlarına uygun olarak geliştirilecek, programlarda el işlerinin ağırlığı arttırılacak, kitapla yapılan öğretim yerine, gözleme ve deneye dayalı programlar kullanılacaktır. Bütün ilkokullarda derslikler yanında bir işlik kurulacak ve ilkokullar çeşitli eğitim ve kültür etkinliklerinden yararlanılan yaygın eğitim merkezleri olarak geliştirilecektir. İlkokul yapılabilecek büyüklükte olmayan köylerin okul gereksinimi için yatılı bölge okulları yaygınlaştırılacaktır (DPT 1967).

Yeni Strateji ve Kalkınma Planı Üçüncü Beş Yıl (1973-1977): Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, temeleğitim süresinin sekiz yıla çıkarılacağı üzerinde durulmuştur. Temeleğitim, okuma-yazma öğretimi yanında, bu düzeyi bitiren öğrencilerin üretime katılabileceği, çevrenin ekonomik hayatına dönük bir mesleğe yöneltme uygulanarak, yeteneklerine göre bir üst öğrenim kurumuna devamları sağlanacaktır (DPT 1973).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977): Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'na göre, temeleğitim çağ nüfusunun tümünü kapsayacaktır. Temeleğitimin birinci devresinde, kır-kent, cinsiyet, bölgelerarası dengesizliklerin giderildiği bir yapı oluşturulmaya çalışılacak, derslik-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve araç-gereç standartlarında nicel ve nitel gelişmeler sağlanacak, üçlü öğretimin en azından ikili öğretime dönüştürülmesi için gerekli önlemler alınacaktır. Temeleğitimin ikinci devresinde ise, bir üst öğrenime devam etmeyen öğrencilerin istihdam sürecine daha etkili bir şekilde katılımlarını sağlamak üzere yöresel özellikleri dikkate alan uygulamalı bilgilerin verilmesi sağlanacaktır (DPT 1979).

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989): Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ilköğretim için anasınıfı, ilkokul ve ortaokulu kapsayan öğretim düzeyi denilmektedir. Öğrenciyi tanıma, yöneltme, üst öğrenime ve mesleğe hazırlama, diğer öğretim düzeyleriyle ve çevreyle bütünleşme ilköğretimin temel özellikleridir (DPT 1985).

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994): Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı ile ilköğretimde çağ nüfusunun tamamına yakını okullaştırılmış olduğu için artık niteliğin yükseltilmesine çalışılacağı, nüfusun dağınık olduğu yörelerde ve merkezi durumda olan yerleşim birimlerinde ilköğretim bölge okullarının kapasite kullanımı açısından işlevsel hale getirilmesinin esas alınacağı (DPT 1990) belirtilmektedir. Bu planda, sekiz yıllık okul ya da ilköğretim okulu kavramları yerine ilkokul kavramı kullanılmıştır.

DPT tarafından kurulan, Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komitesi niteliğindeki "Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Komitesi"nce yapılan çalışmalarda ise, genel olarak üç grup oluşturularak araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda,

1. Grupta, Sekiz yıllık eğitime geçilmesini zorlayıcı sebepler
   Altyapıda bütünleştirme girişimleri
   İlkokul ve ortaokul programlarının bütünleştirilmesi sorunu
   İlköğretimde beceri sorunu
2. Grupta, Öğretmen yetiştirme
   Mevcut durum
   Sorunlar
   Öneriler
3. Grupta, Okulun son üç yılık döneminde mesleki yöneltme
   Eğitim sürecine ilişkin sorunlar
   İlköğretimin yüzde 100 gerçekleşmesi gereği
   Finansman sorunu
   Yönetime ilişkin sorunlara değinilmiştir (Bursalıoğlu 1993, 17-18).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000): Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, AB ülkelerinde asgari norm olan dokuz yıllık zorunlu eğitimin, bu aşamada ülkenin tüm bölgelerinde "Öğretim Birliği Yasası" çerçevesinde sekiz yıllık zorunlu temeleğitim olarak uygulamaya geçirileceği belirtilmektedir. Ayrıca, zorunlu eğitimin toplumsal yararı nedeniyle kamuca finanse edilmesi, bireysel yararın öne çıktığı yükseköğretimde ise eğitimden yararlananların hizmetin bedelini ödemeleri gereği üzerinde durulmaktadır (DPT 1996).

Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005): Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2001-2005) "uzun vadede zorunlu temeleğitimin oniki yıla çıkarılması hedefi doğrultusunda gerekli altyapının hazırlanacağı" belirtilmektedir (DPT 2000b, 83). Böylece zorunlu eğitim süresinin oniki yıla çıkarılması konusundaki ilk yasal karar alınmış olmaktadır. Bu kararın, 2001-2005 dönemi içinde değil, uzun vadede (2001-2023) gerçekleşebileceğinin altı çizilmiştir.

Kalkınma planlarında zorunlu eğitimin incelenmesinden, ilköğretim, temeleğitim, zorunlu eğitim kavramlarının aynı anlamlara geliyormuş gibi

kullanımının sürmekte olduğu, oniki yıllık zorunlu eğitime ise yalnızca Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yer verildiği anlaşılmaktadır.

Milli Eğitim Şûralarında Zorunlu Eğitim

Eğitim sorunlarını belirleyebilmek, bunlara çözüm önerileri getirebilmek için planlı dönemde toplanan Milli Eğitim Şûraları'ndan, Sekiz, Dokuz, On, Oniki, Onbeş ve Onaltıncı Milli Eğitim Şûraları'nda ilköğretim üzerinde durulmuştur.

Sekizinci Milli Eğitim Şûrası (1970): Sekizinci Milli Eğitim Şûrası'nda, ilköğretimin devamı olarak görülen ortaokulun, ilkokulla birleştirilerek bir bütünlüğe kavuşturulması gerekli görülmüştür (MEB 1970).

Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası (1974): Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası'nda, sekiz yıllık bir eğitimle öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlamakla görevli olan ilköğretimle her öğrencinin, her sınıfın programından ilgi ve yeteneği ölçüsünde yararlanacağı ve ertesi yılda bir üst sınıfın programına devam edeceği belirtilmiştir. Böylece ilkokul ve ortaokul programlarında bir program bütünlüğü kararına varılmış, her öğrencinin kendi yaş grubu içinde, "bütün olarak" yetiştirilmesi esas alınmıştır (MEB 1974).

Onuncu Milli Eğitim Şûrası (1981): Onuncu Milli Eğitim Şûrası'nda, gelişmiş ülkelerin zorunlu eğitimlerini sekiz-onbir yıla çıkarmış oldukları, beş yıllık zorunlu eğitimle çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılamayacağı konuları üzerinde durulmuştur. Ayrıca batılı ülkeler düzeyinde bir gelişme sağlayabilmek için, sekiz yıllık bir ilköğretim uygulamasına uygun biçimde geçilmesi doğrultusunda kararlar alınmıştır.

Bu kararlara paralel olarak, Onuncu Milli Eğitim Şûrası'nda, "Yeni Türk Milli Eğitim Sistemi" adını taşıyan bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Yeni model ile okulöncesi eğitim, beş yıllık ilkokul ile üç yıllık ortaokulu birleştiren zorunlu sekiz yıllık ilköğretimi ve buna dayalı üç yıllık ortaöğretimin bir bütünlük içinde birleştirilip işletilmesi hedeflenmiştir.

Eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması halinde, sistem, öğretmen, program, bina, araç-gereç laboratuvar gibi konularla ilgili istatistiki veriler

dikkatle ele alınmalı, maliyet-etkililik hesaplamaları yapılmalıdır. Bu yöndeki sorunları çözümledikten sonra ilköğretimin ideal olabileceği belirtilmektedir.

Şûraca benimsenen sekiz yıllık okul sisteminde, ilköğretimin nitelikleri özetle şöyle saptanmıştır:

1. İlköğretim bir bütündür, değişik süreli okullara bölünmemelidir.
2. İlköğretim süresi boyunca eğitilen çağ çocuklarının yeteneklerinin tanınması esastır.
3. Eğitilenler, ilköğrenimleri boyunca değişik alanlarda kendilerini deneyerek tanıyabilmelidirler. Bu amaçla ilköğretim programlarının zenginleştirilmesi gerekli görülmektedir.
4. Zorunlu eğitim çağındaki çocukların tümünün ilköğretim görmesi gerektiğinden, ilköğretimin bütünlüğü içinde ayrı programların bulunması gerekli görülmüştür.
5. İlköğretim okulu bir üst öğrenime gidemeyen çocukları bir mesleğe hazırlayabilmelidir.
6. İlköğretim okulu, çevresinin eğitim gereksinimlerini karşılayabilmeli ve çevresiyle bütünleşebilmelidir (MEB 1981).

Onikinci Milli Eğitim Şûrası (1988): Onikinci Milli Eğitim Şûrası'nda, ortaokulların ilköğretimle bütünleştirilerek sekiz yıllık zorunlu eğitimin Altıncı Plan döneminde yaygınlaştırılması, sınıf geçme yerine ders geçme düzeninin kabul edilmesi kararlaştırılmıştır (MEB 1988).

Onbeşinci Milli Eğitim Şûrası (1996): Onbeşinci Milli Eğitim Şûrası'nda, il ve bölge raporlarında önerilen temeleğitim kavramı yerine, başta Anayasa ve diğer mevzuatta yer aldığı şekli ile "ilköğretim" kavramının kullanılması, yakın bir gelecekte 5-6 yaş okulöncesi eğitimin, ilköğretim bünyesine alınması, ilköğretimin kesintisiz zorunlu ilköğretim olarak uygulanması, sekiz yıl sonunda tek tip diploma verilmesi, 9. sınıfın liseye ya da mesleki eğitime yöneltme yılı olması, böylece ilköğretimde zorunlu olarak 2+8+1 sisteminin oluşturulması, çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanların çırak yapılmaması, uzun vadede zorunlu eğitimin, onsekiz yaşını kapsayacak bir

biçimde düzenlenmesi gibi kararlara ve ayrıca sekiz yıllık eğitimle ilişkili olarak aşağıdaki konulara da değinilmiştir:

1. Küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin sekiz yıllık zorunlu ilköğretimden yararlanabilmeleri için taşımalı, yatılı, pansiyonlu okul sistemlerinden yararlanılmalıdır.
2. Eğitim programlarının bilgi yükleme karakterli yapısı, yerini bilgiye ulaştırma tekniklerinin kazanılmasına bırakmalıdır.
3. 6., 7., 8. sınıflarda seçmeli derslere işlerlik kazandırılmalıdır.
4. İlköğretim okullarında ilk ve ortaokul biçimindeki yapay uygulamadan vazgeçilmeli, ilkokullarda 6., 7., ve 8. sınıfla, bağımsız ortaokullarda ise 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıflar açılarak yumuşak bir geçiş sağlanmalıdır.
5. İlköğretim öğretmenleri aynı kurumlarda bir arada yetiştirilmelidir.
6. Mesleki eğitim sistemi en az sekiz yıllık ilköğretime dayanmalıdır.
7. Ortaöğretim ilköğretime dayalı olup, hazırlık ve yöneltme yılından sonra en az üç yıl süreli olmalıdır (MEB 1996).

Onaltıncı Milli Eğitim Şûrası (1999): 1999 yılında toplanan Onaltıncı Milli Eğitim Şûrası'nın gündemini "mesleki teknik eğitimin, ortaöğretimin sistem bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam, bu alana öğretmen ve yönetici yetiştirilmesi ve finansmanı" oluşturmaktadır. 4306 Sayılı Yasa ile, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesinden sonra sıranın ortaöğretim reformuna geldiği, bu düzeyde okul ve kurum çeşitliliğinin kaynak savurganlığına, çalışma yaşamında uyumsuzluğa ve istihdamla ilgili yetersizliklere neden olduğu, üzerinde durulan konular arasındadır. İlköğretimde başlayan ve ortaöğretimde yoğunlaşarak süren mesleki yöneltme sisteminin oluşturulması, okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğine gidilmesi, Avrupa ile bütünleşme sürecini kolaylaştırıcı nitelikte, mesleki-teknik eğitimde bir yapılanmaya gidilmesi için gerekli planlamanın yapılması üzerinde de önemle durulmuştur (MEB 1999a).

Onaltıncı Milli Eğitim Şûrası'nda zorunlu eğitimin onbir-oniki yıl, hatta ondört-onbeş yıla çıkarılmasına ilişkin görüşler bulunmaktadır. Onbir yıllık

zorunlu eğitim için 2+8+1 (2 yıl okulöncesi eğitim, 8 yıl ilköğretim, 1 yıl lise-hazırlık) yapısı önerilmektedir. Ayrıca sekiz yıllık zorunlu eğitimin sorunları henüz çözümlenememişken onbir, oniki yıllık zorunlu eğitime geçilmesini Türkiye koşulları için akılcı ve kısa sürede ulaşılabilir bir istem olarak görmeyen görüşler de bulunmaktadır (MEB 1999a). Fakat üzerinde çalışılmadan, hangi zorunlu eğitim yapısının uygulamaya geçirilebileceğini söylemek zor olacaktır. Üstelik Avrupa ile bütünleşme sürecini yaşayan Türkiye'de, sekiz yıllık zorunlu eğitimin sorunlarına yoğunlaşıp, sistemi yenilemeye çalışmamak anlamlı olmayacaktır.

Hükümet Programlarında Zorunlu Eğitim

Zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin geliştirilen politikaların belirlenmesiyle yakından ilişkilendirilebilecek pek çok çalışma vardır (Kalaycı 1988, Kantarcıoğlu 1990, Balcı Bucak 1993). Bu politikalar özetlendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

1. Atatürk'ün ölümüne kadar uygulanan eğitim politikaları, toplumun eğitim düzeyinin düşüklüğü ve okur yazar nüfusun çok az olması nedeniyle, daha çok bir eğitim seferberliği niteliği taşımaktadır.
2. Çok partili döneme geçişe kadar geçen sürede eğitim politikalarının bir önceki dönemle aynı özellikleri taşıdığı söylenebilir. Bu dönemde de yine, cumhuriyet ve devrimlerine bağlılık politikaları önem kazanmaktadır. Bu dönemde mesleki ve teknik eğitime oldukça fazla önem verilmiştir.
3. Çok partili dönemde uygulanan eğitim politikalarının, tek partili dönemden çok partili döneme geçilmesinin yarattığı faktörler nedeniyle değişikliğe uğradığı, tek partili rejimle doğan kurumların bazılarının siyasi oldukları düşüncesiyle kapatıldığı görülmektedir. Din eğitiminin önem kazandığı da söylenebilir.
4. 1960'dan 12 Eylül 1980 ihtilaline kadar geçen zamandaki eğitim politikalarının eğitime özellikle ayrıntılı olarak yer verdiği ve fırsat ve olanak eşitliği, yükseköğretimin yeniden düzenlenmesi, öğretmen yetiştirme, yurt dışındaki Türklerin eğitimi, ilköğretim, yaygın eğitim, sporu geliştirme gibi konulara ağırlık verdiklerini söylemek

mümkündür. Bu dönemdeki programlar içinde, 1971 Nihat Erim Hükümeti'nin programında, sekiz yıllık okul kavramının ilk kez kullanılması dikkat çekicidir. Bu programa göre, zorunlu eğitim süresinin ileride bütün yurda yayılmasına hazırlık olarak, çok yönlü öğretim yapan ve öğrenciyi hem bir üst okula, hem de çalışma yaşamına hazırlayacak sekiz yıllık okulların deneme olarak kurulmaları için gerekli hazırlıklara hemen başlanacağı (Kantarcıoğlu 1990, 57) belirtilmektedir. Zorunlu ilköğretim süresinin sekiz yıl olması gerekliliğine yönelik belgelerin bu dönemde işlevsellik kazandığı, politikaların uzun dönemli perspektif planların üzerine odaklandığı söylenebilir.

5. 1980 sonrası çok partili hayata yeniden dönülmesi ile birlikte başa geçen partilerin genellikle eğitimi geleneksel kültür değer ve davranış kalıplarıyla, liberal politika ve kapitalist ilişkileri bağdaştırmayı öngörmektedirler (Balcı Bucak 1993). Bu dönemde özellikle hazineden en büyük payın eğitime ayrılması gibi dikkat çekici çalışmalar gözlenmektedir. Artık zorunlu eğitim süresinin tartışılmasına son verilmiştir. Bu dönemde din eğitimi yapan kurumların sayısının arttığı gözlenmektedir (Baloğlu 1990).

Zorunlu eğitime ayrıca, Türkiye basınında da yer verildiği görülmektedir. Türkiye basınında zorunlu eğitim tartışmaları incelendiğinde, bu sorunun yaklaşık kırk yıldır tartışıldığı, 1997 yılındaki 28 Şubat Kararları sonrası ise daha çok "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim" kavramına odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Özellikle 1997 yılında basını meşgul eden zorunlu eğitim süresinin uzatılmasına ilişkin yasa çıkarma sorunu, 2003'lü yıllara gelindiğinde yerini oniki yıllık zorunlu eğitim kavramına bırakmıştır.

1997 yılındaki ilk tartışmalarda ve sonrasında, soruna en çok eğilen yazar olan Güçlü (Milliyet, 13.03.1997) "Sekiz Yılda Sağduyu Arayışı" konulu yazısında, sekiz yıllık zorunlu eğitimin bir din eğitimi, imam-hatip tartışması olmaktan çıkması gerektiğini ve asıl sorunun insanların daha uzun süre eğitimden yararlanmaları olduğunu belirtmektedir. Yine Güçlü (Milliyet, 25.03.1997) "Sekiz Yıl Ne Getirir, Ne Götürür?" konulu yazısında, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, onsekiz yaşa kadar çocukların tüm dünyada çocuk

kabul edildiğini belirtmekte, (Milliyet, 08.05.1997) "Sekiz Yıl, Onbire Çıkıyor" konulu yazısında ise, yeni uydurulan bir formülle zorunlu eğitimin onbir yıla çıkartılarak imam-hatip liselerinin ortaokullarına dokunulmamasına yönelik çalışmalar yapıldığını bildirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde 15 Ağustos 1997 tarihinin, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim tartışmasında dönüm noktası olduğu görülmektedir. Bu tarihte Türkiye'deki bütün gazetelerin gündemlerini bu konuya ayırmaları dikkat çekmektedir. 1998 yılına gelindiğinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimle ilgili tartışmanın azaldığı görülmekte, konuya yine de birkaç yazar tarafından değinildiği dikkat çekmektedir. 1999 yılında ise basındaki sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim tartışmasına, köşe yazarlarının yanı sıra eğitimci ve eğitimbilimleri akademisyenlerinin de katıldığı görülmektedir.

Toktar (Cumhuriyet, 02.03.1999) "Halk Oniki Yıllık Eğitim İstiyor" isimli yazısında, Onaltıncı Milli Eğitim Şûrası'nda sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin hazmedildiği ve kabullenildiğinin somutlaştığını dile getirmektedir. Bu yazıyla zorunlu eğitimin süresinin oniki yıla çıkarılması savının ilk kez gündeme taşındığı dikkat çekmektedir.

Acun (Sabah, 03.06.1999) "Eğitimde Hedef Oniki Yıl" isimli yazısında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin oniki yıla çıkarılacağını dile getirirken, bu noktaya Onaltıncı Milli Eğitim Şûra kararları ile gelindiğine dikkat çekmektedir.

Buraya kadarki tartışmalarda, zorunlu eğitim sorununun gazetelerin köşe yazarları tarafından dile getirildiği, fakat bu gündemi Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası gündeminin oluşturduğu söylenebilir. Bunun dışında zorunlu eğitim sorununun fazlaca dikkate alınmadığı görülmektedir. Gazetelerde yaratılan gündemden de anlaşılacağı gibi, Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası'na yalnızca yasa kavramı içinde bakıldığı, eğitim bilimleri alan çalışanları tarafından yasayla fazla ilgilenilmediği, yasanın eğitim bilimleri akademisyenlerinin uzağında geliştiği ve sonuçlandırıldığı da söylenebilir.

Bundan sonraki dönemde zorunlu eğitimde oniki yıl tartışması dikkat çekmektedir. Özellikle Cumhurbaşkanlığı, yurt çapında, eğitime destek kampanyaları ile eğitim etkinliklerini desteklemektedir. Cumhurbaşkanı Sezer'in oniki yıllık zorunlu eğitimle ilgili basında yer alan demeci, sorunun

ülke yönetiminin en üst kademesinde de ilgi ile izlendiğinin göstergesidir. Bu demeçte Cumhurbaşkanı Sezer (Cumhuriyet, 31.05.2003), "Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yeniden yapılanması kapsamı içinde adımların uzlaşma ile atılması, Cumhuriyet'in temel nitelikleri ile bağdaşması, toplumun, gençliğin ve üniversitelerin beklentilerini karşılaması ve ülke gerçekleri ile örtüşmesi, zorunlu temeleğitim uygulamasının kesintisiz sürdürülmesi ve oniki yıla çıkarılması için çalışmalara hız verilmesi gerektiği" üzerinde durmaktadır.

Görüldüğü gibi, Türkiye'de zorunlu eğitimle ilgili olarak basına yansıyan tartışmalarda, uzun yıllar sekiz yıllık zorunlu eğitim üzerinde durulduktan sonra, sekiz yıllık zorunlu eğitim tartışmaları yerini oniki yıllık zorunlu eğitime bırakmış bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak bu çalışmada, genel tarama modellerinden nedensel karşılaştırma ve doküman inceleme (arşiv araştırması) yöntemleri kullanılmıştır.

Nedensel karşılaştırma yöntemi, bir deneysel araştırma yapma öncesi değişikenlerarası neden-sonuç ilişkilerini araştıran, bazen de deneysel araştırma yerine kullanılan bir yöntemdir (Balcı 1997, 281).

Araştırma desenlenirken iki farklı yol izlenmiştir. İlk aşamada, araştırmanın amaçlarına bağlı olarak Türkiye ve Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin eğitim sistemleri alanyazın taranarak incelenmiş ve veriler karşılaştırmalı olarak bir araya getirilerek düzenlenmiştir. İkinci aşamada yine araştırmanın amaçlarına bağlı olarak bir model üzerinde çalışılmış, modele ilişkin bir ölçme aracı geliştirilmiş, ölçme aracı uygulanarak katılımcıların görüşleri alınmış ve görüşlere yönelik verilerin analizi yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütünde 219 yönetici ve 307 uzman/öğretmen, taşra örgütünde 40 il/ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticisi, 45 ilköğretim müfettişi, 354 okul yöneticisi ve 3341 öğretmenden oluşmaktadır. MEB merkez örgütü yöneticileri ile taşra örgütündeki il/ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri evreninin tamamı üzerinde çalışılmış, okul yöneticileri ve öğretmenler için örneklem alınmıştır. Buna göre, okul yöneticisi örneklemi 177, öğretmen örneklemi 334 kişiden oluşmuştur.

Araştırmanın çalışma evreni iki temel alt evrene ayrılmaktadır. Birinci alt evren MEB merkez örgütü, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTK), örgün eğitimle ilgili Ana Hizmet Birimleri (Okulöncesi Eğitim, İlköğretim,

Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü), danışma ve denetim birimlerinden Araştırma Planlama ve Kordinasyon Kurulu Başkanlığı (APK), yardımcı birimlerden Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) ve Mesleki Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi'nde (METARGEM) görevli yöneticiler ve uzman/öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu alt evrendeki bireylerin tümüne ulaşılması hedeflendiğinden, ayrıca örneklem alınmamıştır.

Çizelge 2'de MEB merkez örgütü çalışma evrenine ilişkin sayısal dağılım verilmiştir.

Çizelge 2. MEB Merkez Örgütü Çalışma Evreni*

MEB Merkez Örgütü*	Yönetici	Uzman/ Öğretmen
Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	18	2
İlköğretim Genel Müdürlüğü	21	22
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	19	12
Erkek Teknik Öğretimi Genel Müdürlüğü	15	12
Kız Teknik Öğretimi Genel Müdürlüğü	19	7
Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	18	8
Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü	18	10
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	19	-
TTK Başkanlığı	32	120
APK	9	76
METARGEM	9	18
EARGED	22	20
Toplam	**219**	**307**

*MEB merkez örgütü çalışma evrenindeki yönetici ve uzman/öğretmenlere ilişkin bilgiler, her birime ayrı ayrı sorularak elde edilmiştir. Uygulamanın yapıldığı sırada görevlendirmelerdeki değişiklikler nedeniyle araştırmacıya, uzman/öğretmenlerle ilgili tahmini sayılar verilmiştir. Ayrıca kadroları bakanlıkta görünmesine karşın, bakanlığın başka birimlerinde görevlendirilen, hatta Ankara dışında görevli uzman/öğretmenler bulunmaktadır. Bu nedenle uzman/öğretmenlerin tamamına ulaşılamamıştır.

Çizelge 2'den anlaşılacağı gibi bakanlık çalışma evreni, 219 yönetici ve 307 uzman/öğretmen olmak üzere toplam 526 kişiden oluşmaktadır. MEB merkez örgütünde, TTK Başkanlığı'ndaki sayısal çoğunluk dikkat çekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt evreni için, orta sosyo-ekonomik düzeyde bir il olması, coğrafi konumuna göre Türkiye'deki üç coğrafi bölgenin özelliklerini taşıması (İç Anadolu, Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgeleri) ve bir geçiş bölgesinde bulunması, il olma çabasında ve kapasitesinde ilçelere sahip

olması ve ayrıca araştırmacının bazı engelleri (zaman sınırlılığı, izin alma ve barınmada yaşanan sorunlar vb.) nedeniyle, Tokat ili seçilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt evreni kendi içinde dört alt evrene ayrılmaktadır. Bunlar Tokat il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli yöneticiler, ilköğretim müfettişleri, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim tür ve düzeyindeki okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli yöneticiler ile ilköğretim müfettişleri evreninin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Okul yöneticisi ve öğretmen alt evrenlerinde ise, okul yöneticileri için iki aşamalı örnekleme (ilçe-okul), öğretmenler için üç aşamalı örnekleme (ilçe-okul-öğretmen) yöntemi kullanılmıştır.

Çizelge 3'de taşra örgütü çalışma evrenine ilişkin sayısal dağılım verilmiştir (Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü).

Çizelge 3. Taşra Örgütü Çalışma Evreni

Tokat	İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri	İlköğretim Müfettişi	Okul	Okul Yöneticisi	Öğretmen
Merkez	7	45	123	179	1763
Almus	3		34	21	207
Artova	3		23	14	119
Başçiftlik	3		5	6	50
Erbaa	4		116	103	914
Niksar	3		72	74	656
Pazar	3		20	21	144
Reşadiye	2		45	39	283
Sulusaray	2		10	7	50
Turhal	4		63	99	853
Yeşilyurt	2		15	11	127
Zile	4		83	76	725
Toplam	**40**	**45**	**609**	**650**	**5891**

Çizelge 3'deki veriler incelendiğinde taşra örgütü çalışma evreninin, 609 okulla birlikte 40 il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli yönetici, 45 ilköğretim müfettişi, 650 okul yöneticisi ve 5891 öğretmen olmak üzere, 6626 kişiden oluştuğu görülmektedir.

Tokat ili merkez ilçe dışında başka hangi ilçeler üzerinde çalışılacağı belirlenirken, sanayinin gelişimi, yerli halkının daha az olması ve Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden insanların yaşaması, nüfusu, okul ve öğretmen sayısı vb. ölçütler dikkate alınmıştır. Tokat ilinin 12 ilçesinden bu ölçütlere uygun 5 ilçe

belirlenmiş, bu 5 ilçe içerisinden, 2 tanesi ise tesadüfi (seçkisiz) olarak seçilmiştir (Turhal ve Zile ilçeleri).

Okul seçiminde, okulöncesi eğitim okullarının sayılarının azlığı nedeniyle tamamı örnekleme alınırken, ilköğretim ve ortaöğretim okulları seçkisiz olarak belirlenmiş, böylece üç ilçedeki 269 okuldan 110'u örnekleme alınmıştır. Seçilen okullardaki yöneticilerin tümüne ulaşılırken, öğretmen sayılarının fazla olması nedeniyle, belirlenen oran dikkate alınarak seçkisiz olarak eleman örneklemeye (öğretmen) gidilmiştir.

Çizelge 4'de taşra örgütü çalışma evreninden seçilen örnekleme ilişkin sayısal dağılım yer almaktadır.

Çizelge 4. Taşra Örgütü Örneklemi

İlçe	Okul	Okul Yöneticisi	Öğretmen
Merkez	123	179	1763
Turhal	63	99	853
Zile	83	76	725
Toplam	**269**	**354**	**3341**

Çizelge 4'den anlaşılacağı gibi araştırmanın taşra örgütü örneklemi, 269 okulla, 354 okul yöneticisi ve 3341 öğretmen olmak üzere toplam 3695 kişiden oluşmaktadır.

Okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim tür ve düzeyindeki okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerin örneklem seçiminde izlenen süreç aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Seçimi: N=3341 % 10 n= 334

Okul Yöneticisi Seçimi: N= 354 % 50 n= 177

α= .05 ve % 5 hoşgörü düzeyi için evrende bu kadar kişiye ulaşılması uygun görülmüştür (Cıngı 1994).

Böylece taşra örgütü örneklemi, 177 okul yöneticisi ve 334 öğretmenden oluşmuştur

MEB merkez örgütüne 360 anket dağıtılmış ve 269'u dönmüş, taşra örgütüne ise 678 anket dağıtılmış ve 598'i dönmüştür. MEB merkez örgütünden dönen anketlerin 10'u, taşra örgütünden dönen anketlerin ise 13'ü değerlendirmeye alınmamıştır. Anketin MEB merkez örgütünden dönme oranı yüzde 74.7, taşra örgütünden dönme oranı ise yüzde 88.2 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmanın Demografik Verileri

Araştırmanın demografik verileri bağımsız değişkenlerin durumuna göre, merkez ve taşra örgütünde çalışma durumu, görev durumu, eğitim düzeyi ve kıdem durumu başlıkları altında incelenmiştir.

Bağımsız Değişkenlere İlişkin Sayısal Durum

Aşağıda bağımsız değişkenlere ilişkin sayısal dağılım, merkez ya da taşra örgütünde çalışma, görev, eğitim düzeyi ve kıdem durumu temel alınarak incelenmektedir.

Çizelge 5'de katılımcıların merkez ve taşra örgütünde çalışma durumları yer almaktadır.

Çizelge 5. Katılımcıların Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumları

Çalışılan Örgüt	n	%
Merkez	259	30.7
Taşra	585	69.3
Toplam	**844**	**100.0**

Çizelge 5'e göre, katılımcıların yüzde 30.7'sini merkez örgütünde, yüzde 69.3'ünü ise taşra örgütünde çalışanlar oluşturmaktadır.

Çizelge 6'da katılımcıların görev durumları yer almaktadır.

Çizelge 6. Katılımcıların Görev Durumları

Görev		n	%
Merkez Örgütü	**Yönetici**	88	10.4
	Uzman/Öğretmen	171	20.3
Taşra Örgütü	**İlköğretim Müfettişi**	38	4.5
	Yönetici	178	21.1
	Öğretmen	369	43.7
Toplam		**844**	**100.0**

Çizelge 6'ya göre, katılımcıların yüzde 10.4'ünü merkez örgütünde çalışan yöneticiler, yüzde 20.3'ünü merkez örgütünde çalışan uzman/öğretmenler, yüzde 4.5'ini taşra örgütünde çalışan müfettişler, yüzde 21.1'ini taşra örgütünde çalışan yöneticiler ve yüzde 43.7'sini taşra örgütünde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Çizelge 7'de katılımcıların eğitim düzeyleri yer almaktadır.

Çizelge 7. Katılımcıların Eğitim Düzeyleri

Eğitim Düzeyi	n	%
İki Yıllık Bir Yükseköğretim Kurumu	161	19.1
Üç Yıllık Bir Yükseköğretim Kurumu	55	6.5
Dört Yıllık Bir Yükseköğretim Kurumu	551	65.3
Yüksek Lisans	61	7.2
Doktora	10	1.2
Belirtmeyen	6	.7
Toplam	**844**	**100.0**

Çizelge 7'ye göre, katılımcıların yüzde 19.1'ini iki yıllık, yüzde 6.5'ini üç yıllık, yüzde 65.3'ünü dört yıllık bir yükseköğretim kurumundan mezun olanlar, yüzde 7.2'sini yüksek lisans ve yüzde 1.2'sini doktora diplomasına sahip olanlar oluşturmaktadır.

Çizelge 8'de katılımcıların kıdem durumları yer almaktadır.

Çizelge 8. Katılımcıların Kıdem Durumları

Kıdem	n	%
1-5 Yıl	94	11.1
6-10 Yıl	131	15.5
11-15 Yıl	127	15.0
16-20 Yıl	108	12.8
21-25 Yıl	210	24.9
26-30 Yıl	99	11.7
30 Yıl veya Üzeri	50	5.9
Belirtmeyen	25	3.0
Toplam	**844**	**100.0**

Çizelge 8'e göre, katılımcıların yüzde 11.1'ini 1-5 yıllık, yüzde 15.5'ini 6-10 yıllık, yüzde 15'ini 11-15 yıllık, yüzde 12.8'ini 16-20 yıllık, yüzde 24.9'unu 21.25 yıllık, yüzde 11.7'sini 26-30 yıllık ve yüzde 5.9'unu ise 30 yıl veya daha üzeri kıdeme sahip olanlar oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada araştırmanın amaçlarına bağlı olarak, Türkiye Eğitim Sistemi için yasal metinlerden yararlanılmıştır. AB ülkelerinin eğitim sistemleri için, bu ülkelere giderek araştırma yapmak, araştırmacının maddi olanaksızlıkları nedeniyle gerçekleştirilemeyeceği için alanyazın incelenmiştir. AB ülkelerinin eğitim sistemlerinde sürekli yeniliğe gitmeleri nedeniyle Türkiye'de ulaşılabilen yazılı kaynaklar olan, Wold Education Encylopedia of

Education (1988), The Encylopedia of Comparative Education and National Systems of Education (1988), Handbook of World Education (1992), The International Encylopedia of Education (1994) vb. kaynaklar yerine daha yeni tarihli kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için, Ankara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATAUM), Anadolu Üniversitesi Avrupa Topluluğu Araştırma, Uygulama ve Dokümantasyon Merkezi, Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'ne gidilerek araştırmalar yapılmıştır. AB ülkelerinin eğitim sistemleri için yeni tarihleriyle hazırlanan EURYDICE, EURYBASE veri tabanlarından yararlanılmıştır. Bu veri tabanları çok kısa aralıklarla yenilenmektedir. Bundan başka AB ülkelerinin büyükelçiliklerine mektup, ileti gönderme yolu denenmiş, bizzat gidip Kültür Büroları'yla görüşülerek bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Fakat özellikle Almanya, Avusturya, Fransa, İtalya, Lüksemburg gibi ülkelerin Kültür Büroları ve elçilikleri, İngilizce olmayan kaynaklarla yardımcı olmaya çalışmışlardır. Avrupa Komisyonu ve OECD Türkiye Temsilciliği ile de yazışılarak ve OECD Türkiye Temsilciliği ile telefon görüşmesi yapılarak, çalışmaya katkılarının olup olamayacağı sorulmuş, özellikle OECD Türkiye Temsilciliği gönderdiği yayınlarla araştırmacıya katkı sağlamıştır.

Araç Geliştirme ve Geçerlik Çalışmaları

Çalışma başlangıçta AB ülkeleri ve Türkiye ile karşılaştırmalara gidilerek, alanyazın taramasına dayalı bir oniki yıllık zorunlu eğitim model önerisinin hazırlanması ve geleceğe yönelik nüfus tahminleriyle bu modelin Türkiye'de uygulanabilirliğinin araştırılması şeklinde planlanmıştır. Danışman değişikliği ve İzleme Komitesi'nin, bu modele ilişkin olarak eğitim sistemindeki uygulayıcıların da görüşlerinin alınmasının etkili olacağı yönündeki kararı ile, çalışma için bir araç geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca daha önce, yalnızca okul sisteminin yapısına yönelik bir oniki yıllık zorunlu eğitim model önerisinin tasarlanacağı çalışma, okul sisteminin yapısıyla sınırlı kalınmaması, bir modelde bulunması gerekli olan amaçların, eğitim sisteminin yönetim yapısının ve yönetim süreçlerinin de bu modelde yer alması önerisiyle araştırma daha kapsamlı olarak, amaç, eğitim sisteminin yönetim

yapısı, okul sisteminin yapısı ve yönetim süreçlerinin bir arada bulunacağı, üç boyutlu bir modelin tasarlanması şekline dönüşmüştür. Türkiye ve AB ülkelerindeki zorunlu eğitim uygulamalarının incelenmesiyle geliştirilecek olan bir aracın, uygulayıcıların görüşlerine sunularak onlardan alınan görüşler doğrultusunda bir oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin tasarlanması düşüncesi yerine İzleme Komitesi'nde, Türkiye ve AB ülkelerindeki zorunlu eğitim uygulamalarının incelenerek, oniki yıllık bir zorunlu eğitim modelinin tasarlanması ve bunun uygulayıcıların görüşlerine sunulmasının daha uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Yine İzleme Komitesi'nde üzerinde durulduğu şekilde, Türkiye'ye yönelik bir model önerisi olduğu için AB ülkeleriyle olan karşılaştırmalarda, önce Türkiye değerlendirmeye alınmış, araştırmacıya AB ülkeleriyle ilgili olarak, bu ülkelerin her biri için eğitim sitemlerinin amaçları, yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçlerine ilişkin bilgilere ulaşmanın güç olacağı hatırlatılmıştır.

Türkiye için Avrupa ülkeleriyle uyumlu ve ülke koşullarına uygun oniki yıllık bir zorunlu eğitim modeli geliştirilmeye çalışılmış ve bu modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüş alabilmek için model, ankete dönüştürülmüştür. Anket, amaç, yapı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri boyutlarına göre hazırlanmış soru maddelerinden oluşmaktadır. Anket hazırlanırken Türkiye ve AB ülkeleri eğitim sistemlerinde, amaç boyutunda, Anayasa'da eğitim, genel amaçlar ve zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinin amaçları, yapı boyutunda (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı), eğitim sisteminin yönetimi, öğretim düzeylerinin süreleri, öğretim düzeylerine göre okula başlama ve bitirme yaşları, yükseköğretime giriş biçimi, ilköğretim ve ortaöğretimde öğretim yılı, yıllık tatil ve ders saati süreleri, yöneltme, zorunlu eğitim süreleri, zorunlu eğitimin başladığı ve sona erdiği yaşlar, zorunlu eğitim yapısı, zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeyleri ile zorunlu eğitimde tam zamanlı ve yarı zamanlı eğitim, zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinde okulların isimlendirilmesi, yönetim süreçleri boyutunda, karar, planlama, denetleme ve değerlendirme süreçleri incelenip karşılaştırmalar yapılarak bu boyutlara ilişkin sorular düzenlenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, geçerlik kanıtı toplayabilmek için ilk olarak 25.06.2003 tarihinde uzman görüşüne sunulmuştur. Anketin

uzman görüşüne sunulmuş ilk şekli Ek 1'de, bu aşamada görüşlerinden yararlanılan uzmanlar ise Ek 2'de verilmiştir. Anketin ilk şeklinde amaç boyutunda 25, yapı boyutunda 39, yönetim süreçleri boyutunda 58 olmak üzere toplam 122 madde yer almıştır. Alınan görüşler doğrultusunda üzerinde çalışılan anket, 11.09.2003 tarihinde ikinci kez uzman görüşüne sunulmuştur. Fakültedeki ısınma sorununu çözümleyebilmek için yapılan onarım nedeniyle ikinci kez uzman görüşüne verilen anketlerden bazıları kaybolmuş, uzmanlardan bazılarına anket yeniden verilmiştir. Bu aşamada görüşlerinden yararlanılan uzmanlar Ek 4'de verilmiştir. İlk uzman görüşüne göre geliştirilen anketin amaç boyutunda 16, yapı boyutunda 29, yönetim süreçleri boyutunda 42 olmak üzere toplam 87 madde yer almıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda, her ne kadar bazı eğitim bilimcilerce (Doç. Dr. Emin Karip, Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu) böyle bir çalışma için araç geliştirilerek uygulayıcıların görüşlerine sunulmasının fazla bir katkı getirmeyeceği, bu tür model geliştirmeye yönelik çalışmalarda araç geliştirmek yerine, dünyadaki ülkelerden örnekleri inceleyerek bir model önermenin daha iyi olacağı (Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu) belirtilse de, eğitim sistemindeki uygulayıcılar olan okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerine baş vurulmasının önemli olduğuna karar verilerek ölçme aracı geliştirilmesinden vazgeçilmemiştir. Üstelik araştırmada planlandığı şekilde, sınırlılıklar çerçevesinde 15 AB ülkesinin (İngiltere, İngiltere ve Galler, Kuzey İrlanda, İskoçya ve Belçika, Fransız Topluluğu, Flaman Topluluğu, Alman Topluluğu olarak incelendiğinde bu sayı 19'a yükselmektedir) eğitim sistemleri ve zorunlu eğitim uygulamaları tek tek incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca İzleme Komitesi ve uzman görüşleri doğrultusunda Tokat'ta uygulama yapmak üzere planlanan çalışmaya, MEB merkez örgütünün bazı birimleri de dahil edilmiştir. Yine bazı eğitim bilimcilerce (Prof. Dr. Nejla Tural), tasarlanan modelin uygulanabilirliğinin görüş alınarak ortaya konulmaya çalışılacağı için model kavramının iddialı olduğu, çalışmanın "Türkiye'de Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Görüşlerin Alınması" şeklinde planlanması gerektiği, çalışmanın çok kapsamlı olduğu ve bir boyutla sınırlandırılmasının uygun olacağı belirtilmiştir. İzleme Komitesi'nde çalışmada, başlangıçtan itibaren bir model önerisi üzerinde durulduğu, amaç, yapı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri boyutlarından birisi üzerinde

çalışıldığında çalışmanın bir model olamayacağı kaygısıyla sınırlandırmaya gidilmemesi kararı alınmıştır. Ayrıca, çalışma bir modelde bulunması gerekli çeşitli boyutlardan oluştuğu ve özgünlük taşıdığı için model kavramı üzerinde değişikliğe gidilmemiştir.

Alınan uzman görüşleri doğrultusunda üzerinde çalışılan ankette katılma dereceleri yeniden düzenlenmiştir. Daha önce zorunlu öğretim olarak kullanılan kavram, zorunlu eğitim olarak değiştirilmiştir. Anketteki yönetim süreçleri ile ilgili sorular, yönetim süreçlerine göre ayırılmadan, yönetim süreçleri başlığı altında bir bütün olarak verilmiştir. Deneyimli öğretmen ve müfettişlerin de anket soruları hakkında görüşleri alınarak, anketin herkes tarafından anlaşılabilirlik düzeyi sınanmaya çalışılmıştır.

Anketi cevaplayacakların görüşleri, Tamamen (5), Büyük Ölçüde (4), Orta Düzeyde (3), Çok Az (2), Hiç (1) katılma dereceleriyle ölçülecek şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenekte (1)= 1.00-1.79, (2)= 1.80-2.59, (3)= 2.60-3.39, (4)= 3.40-4.19 ve (5)= 4.20-5.00 puan aralığında tanımlanmıştır.

Ankete Ekim ayında son şekli verilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Anketin son şekli Ek 2'de verilmiştir.

Araştırma İzni ve Uygulama

MEB'de uygulama yapacak araştırmacılarla ilgili bakanlığın çıkarmış olduğu bir genelge ile ilgili olarak YÖK bilgilendirilmiş, fakat YÖK MEB'de uygulama yapacak araştırmacıların hangi koşulları sağlamaları gerektiği ile ilgili enstitülere bilgi vermediği için, bakanlıktan izin alma sürecinde gecikme meydana gelmiştir. Araştırma izni alındıktan sonra, 18.11.2003 tarihinde hemen uygulamaya geçilmiştir.

Anketler MEB merkez örgütüne araştırmacı tarafından elden dağıtılmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bunun için MEB merkez örgütü örgün eğitimle ilgili Ana Hizmet Birimleri, TTK, APK, EARGED ve METARGEM'de idari işlerden sorumlu şube müdürleri ile görüşülmüş, araştırma yapılacak birimlerin bazılarında anketler idari işlerden sorumlu şube müdürüne bırakılarak katılımcılara imza karşılığında dağıtılmış, bazılarında ise birimlerdeki dairelere araştırmacı anketleri kendisi dağıtmıştır.

Ramazan Bayramı tatilinde araştırmaya ara verilmesi nedeniyle, unutulan ya da kaybolan anketlerin yerine yenileri verilmiştir.

Taşra örgütünde de, araştırmacı tarafından okullara ve il milli eğitim müdürlüğüne bizzat gidilerek, anket uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada, okullarda okul yöneticilerinden yardım alınmış ve yöneticilerin yönlendirmesi doğrultusunda, anketler genellikle müdür yardımcıları ve rehber öğretmenlerle birlikte çalışılarak toplanmıştır. Bazı okullarda okul müdürleri öğretmenleri araştırmacıyla bir araya getirmiş ve araştırmacının rehberliğinde anketler toplu oturumlarda uygulanmıştır. Bu oturumlarda anketlerin dönme oranının yüzde yüze ulaştığı olmuştur. Anadolu Öğretmen Lisesi'ndeki onarım nedeniyle altı anketin kaybedildiği, okul müdürü tarafından araştırmacıya iletilmiş, araştırmacı tarafından yeniden verilen altı anket ise öğretmenler tarafından ikinci kez doldurulmamıştır. Milli Eğitim Müdürlüğü uygulaması, araştırmacı ve milli eğitim müdür yardımcısı ile birlikte yapılmış ve anketler aynı gün içinde ilköğretim müfettişleri, müdür yardımcıları ve şube müdürlerinden geri alınabilmiştir. İlçelerdeki uygulamalarda iki ilköğretim müfettişinden yardım alınmış ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullarda birlikte çalışılmıştır.

MEB merkez örgütünün, bilimsel bir araştırma yapmak isteyen araştırmacılara gösterdiği tavır ilginç bulunmuştur. MEB merkez örgütünde görevli yönetici ve uzman/öğretmenlerden çoğunluğu çok yoğun olduklarını, her ay kendilerine doldurulmak üzere birkaç anketin geldiğini, anketlere görüş bildirmenin bıkkınlık yarattığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarında anketi doldurmada isteksizlik, anketi hiç kabul etmeme gibi davranışlarla karşılaşılmıştır. MEB merkez örgütünde uzman görevinde bulunup eğitimci olmadıkları için ankete cevap veremeyeceğini söyleyenler, TTK Başkanlığı'nda bazı dairelerdeki yöneticilerden, birlikte çalıştıkları uzman/öğretmenlere uygulama yapmanın bir işe yaramayacağını, onların bu tür çalışmaları hep birlikte doldurduklarını belirtenler olmuştur. Özellikle genel müdürler anketi doldurmaya yanaşmamışlardır. Bayram tatiline rastlayan dönemde anketlerden bazıları unutularak doldurulmamış, bazıları kaybolmuştur. Bunun üzerine araştırmacı anketi yeniden verme yolunu denemiştir. MEB merkez örgütü ana hizmet birimlerinden Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, taşra örgütünde de İmam Hatip Liseleri, anketleri çok kısa bir sürede doldurarak teslim etmiştir. Ayrıca APK, EARGED, METARGEM'le ilgili

bir sorun yaşanmamıştır. TTK Başkanlığı'nda Kurul Üyeleri, MEB'e bağlı bir karar organında görevli oldukları için ankete yanıt vermemişlerdir.

Güvenirlik Kanıtları

Araştırmanın güvenirlik çalışması dahilinde, ankette yer alan bölümlerin cronbach alfa (α) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler araştırma anketinin alt bölümlerine göre aşağıdaki şekilde belirmiştir.

Zorunlu Eğitiminin Amaçları (Bölüm 2, Madde 1-16): α= .97

Okul Sisteminin Yapısı (Bölüm 3, Madde 1-15): α= .88

Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısı (Bölüm 3, Madde 16-29): α= .90

Yönetim Süreçleri (Bölüm 4, Madde 1-42): α= .94

Yönetim Süreçlerine İlişkin Faktör Analizi

Uzman görüşü alınması sırasında, özellikle Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı öğretim üyelerinin bir kısmınca (Prof. Dr. Ali Balcı ve Prof. Dr. İnayet Aydın), anketin son bölümündeki yönetim süreçleriyle ilgili olarak faktör analizi yapılması, yönetim süreçlerinin belirgin faktör yükleriyle tanımlanıp tanımlanamayacağının yoklanması istenmiştir. Aşağıda bu analizle ilgili olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Yapılan faktör analizi sonucu, Çizelge 9'da da görüldüğü gibi, anket maddelerinin belirgin faktör yüklerinde toplandığı ve bu faktör yüklerinin tanımlanabildiği görülmektedir. Birinci faktöre karar, ikinci faktöre planlama, üçüncü faktöre örgütleme, dördüncü faktöre iletişim, beşinci faktöre eşgüdümleme ve altıncı faktöre denetleme ve değerlendirme isimlerinin verilmesi olasıdır. Bununla birlikte, karar, planlama ve örgütleme süreçlerinde küçük örtüşmeler olduğu görülmüştür. Özellikle örgütleme sürecine yönelik olarak düşünülüp yazılmış 24. madde (Eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimle göreve başlaması) sadece karar sürecindeki diğer maddelerle birlikte yer almıştır. İletişim, eşgüdümleme ve denetleme/değerlendirme süreçlerinde bir örtüşme olmamıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan tabloda, yönetim süreçlerinin, oluşan faktör yükleri temel alındığında, olabildiğince birbirinden ayrıldığı söylenebilir ve bu durum araştırmacı yönünden sevindiricidir. Yönetim süreçlerinin birbiriyle etkileşim

içindeki eylemler olduğu ve anketi yanıtlayanların bu süreçlerin tamamının bir parçası olarak bu süreçsel eylemlere katıldıkları düşünüldüğünde, 24. madde için bu süreçlerin birbiriyle örtüşmesinin şaşırtıcı olmadığı da söylenebilir.

Çizelge 9. Yönetim Süreçlerine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Anket Maddeleri	Yönetim Süreçleri											
	Karar		Planlama		Örgütleme		İletişim		Eşgüdümleme		Denetleme ve Değerlendirme	
	Ortak Varyans	Faktör Yükü	Ortak Varyans	Faktör Yükü	Ortak Varyans	Faktör Yükü	Ortak Varyans	Faktör Yükü	Ortak Varyans	Faktör Yükü	Ortak Varyans	Faktör Yükü
1	.511	.306										
2	.630	.768										
3	.648	.763										
4	.572	.694										
5	.456	.459										
6	.318	.326										
24	.474	.600										
7			.623	.681								
8			.790	.870								
9			.734	.821								
10			.700	.664								
11			.648	.655								
12			.671	.745								
13			.229	.212								
14			.473	.472								
15			.339	.296								
17			.544	.430								
18			.654	.530								
16					.267	-.332						
19					.393	.406						
20					.550	.211						
21					.461	.527						
22					.411	.247						
23					.518	.387						
25					.684	-.733						
26					.725	-.765						
27					.629	-.741						
28					.637	.856						
29					.591	.729						
30							.550	.312				
31							.698	.328				
32							.678	.372				
33							.646	.586				
34									.655	.576		
35									.709	.804		
36									.703	.789		
37									.772	.907		
38									.739	.854		
39											.486	.663
40											.556	.568
41											.583	.527
42											.497	.450
Toplam Varyans	36.95		5.42		4.71		3.89		3.47		3.07	
	57.51											
α	.816		.812		.766		.859		.908		.807	
	.94											

Altı faktör tarafından açıklanan toplam varyans yüzde 57.51'dir. Temel bileşenler analizine göre sırasıyla birinci faktörün eigen değeri yüzde 36.95, ikinci faktörün eigen değeri yüzde 5.42, üçüncü faktörün eigen değeri yüzde 4.71, dördüncü faktörün eigen değeri yüzde 3.89, beşinci faktörün eigen değeri yüzde 3.47, altıncı faktörün eigen değeri yüzde 3.07'dir. Analiz sonucu, önemli faktör olarak belirlenen altı faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın önemli bir kısmını açıkladığı söylenebilir.

Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı α= .94 olarak bulunmuştur. Faktörlere göre iç tutarlık katsayıları birinci faktör için α= .816, ikinci faktör için α= .812, üçüncü faktör için α= .766, dördüncü faktör için α= .859, beşinci faktör için α= .908, altıncı faktör için α= .807'dir. Buradan ölçeğin iç tutarlığının da yeterli olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilgili kaynaklardan elde edilen veriler, kendi bütünlüğü içinde incelenip değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemlerine ilişkin veriler, araştırmanın amaçlarında belirtilen boyutlar doğrultusunda değerlendirilmiş, elde edilen bulgulara yönelik karşılaştırmalı çizelgeler oluşturulmuştur.

Araştırmanın ankete dayalı verileri SPSS for Windows İstatistik Programı kullanılarak, bağımsız değişkenlerin özelliklerine göre f, %, $\bar{x}$'ları alındıktan sonra, gruplararası farklar, yine grupların özelliklerine göre t testi veya varyans analizi ile .05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir. Farkların nereden kaynaklandığı LSD testiyle belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, üç temel aşamada incelenmiştir. İlk aşamada, Türkiye ve Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin eğitim sistemlerinin amaç, yapı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçlerine göre karşılaştırılmalı olarak incelenmesi, ikinci aşamada oniki yıllık zorunlu eğitim için tasarlanan modelin amaçları, yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri, üçüncü aşamada ise oniki yıllık zorunlu eğitim modeline ilişkin katılımcıların görüşlerinin değerlendirilmesi yer almaktadır.

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Zorunlu eğitim, eğitim sisteminin bir parçasıdır ve işlerliği eğitim sisteminin içinde gerçekleşmektedir. Zorunlu eğitimin amaçları, yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri, eğitim sisteminden ayrı düşünülememektedir. Bu nedenle, Türkiye ve AB ülkelerinin zorunlu eğitimlerinin amaçları, yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri için bu ülkelerin eğitim sistemleri incelenmiş, karşılaştırmalar bu boyutlara göre yapılmıştır.

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Amaçlar Açısından Karşılaştırılması

Türkiye ve AB ülkelerinin zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinin amaçları incelendiğinde, okulöncesi eğitimle öğrencilere kuramsal bilgiler yerine temel becerilere dayalı genel bilgilerin verilmesi, ilköğretimle onları toplumsal yaşama hazırlayacak, okuma-yazma, sözlü-yazılı anlatım ve temel matematiksel bilgi ve becerilerin kazandırılması, öğrencilere ortak bir temeleğitimin verilmesi ve onların bir üst öğrenim kurumuna hazırlanmalarının sağlanması; ortaöğretim I. devreyle öğrencilere genel eğitimin verilmesi, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerine ve yeteneklerine uygun desteklenmelerinin, onların üst öğrenim kurumlarına ve iş dünyasına hazırlanmalarının sağlanması; ortaöğretim II. devreyle öğrencilere genel kültür

eğitiminin sağlanması, onlara yükseköğretime girebilmelerini ya da bir mesleği öğrenmelerinin sağlanacağı bir eğitimin verilmesi amaçlanmaktadır (Resmi Gazete 27.08.2003, 25212, Gürkan ve Gökçe 1999, Aytaç 1999, Ministry of Education 1999, EURYBASE 2001, The Swedish Institute 2001, ESTIA 2002).

Tezcan'ın "Zorunlu Eğitim Okullarının Amaçları ve Görevleri (1993, 39-40)" isimli çalışmasında bazı ülkelerin zorunlu eğitim amaçlarını, bireysel gelişim, ekonomik gelişim, yurttaşlık bilgileri, toplumsal ilişkiler, kişilik gelişimi olarak sınıflandırmıştır. İncelenen ülkeler arasında Avusturya, Belçika ve İsveç olmak üzere üç AB ülkesi yer almaktadır. Çalışmada, İsveç ve Avusturya'nın zorunlu eğitim amaçlarında bireysel gelişime, Belçika'nın ise kişilik gelişimine daha çok önem verdikleri üzerinde durulmuştur.

Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin genel amaçlarında ise, öğrencileri zihinsel, mesleki, bedensel, ahlaki yönden geliştirecek, onlara kendi kültürleri ve diğer kültürlere saygılı olmalarını, ulusal kimliğin korunmasını, demokrasinin gelişimi ve demokratik yaşama katılımı, hür ve sorumlu yurttaşlar olarak yetiştirilmelerini ve gelecek yaşamları için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını sağlayacak, herkese eşit eğitim fırsatının sunulacağı bir eğitim verilmesi konularına değinilmektedir. Genel amaçlarda, Türkiye'de Atatürk inkılap ve ilkeleri ile Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmanın, Fransa'da Avrupalılık bilincinin kazandırılmasının üzerinde önemle durulmaktadır. AB ülkelerinden yalnızca Yunanistan'da eğitimin genel amaçlarında, dini inancın geliştirilmesine de yer verilmiştir. Avusturya ve İngiltere'de ise öğrencilerin, dini değerlere, başka dinlerin varlığına saygılı olmaları üzerinde durulmuştur (Resmi Gazete 24.06.1973, 14574, Özgür Politika 1999, EURYDICE/CEDEFOP 2000, Gökçe 2000, Öztürk 2001, Ministry of Education 2002, Namal 2003).

Türkiye ve AB ülkelerinin Anayasaları'nda eğitim konusuna yer verilmiştir. Bu ülkelerin Anayasaları'nda, yurttaşlara eğitim sağlamak devletin başta gelen görevleri arasında bulunmaktadır ve eğitim devletin denetimi alınmıştır.

Federal Almanya Cumhuriyeti'nin, federal bir yapıya sahip olması nedeniyle, Federal Anayasa'da eğitim ve kültür konularıyla ilgili çok az hükme yer verilmiştir. Bu konulardaki esas hükümler, her eyaletin kendi yasalarında

yer almaktadır (Aytaç 1999, 18). Federal Anayasa'da eğitimden genel olarak söz edilmektedir.

Belçika'da 1980 ve 1989'daki Anayasal reformlarla devletin yetkileri topluluklara devredilmiştir. 1 Ocak 1989 tarihli Anayasa'nın 59. maddesinde belirtildiği gibi eğitimle ilgili yalnızca üç alan Federal Hükümet'in kontrolünde kalmıştır. Bunlar, zorunlu eğitimin başlangıç ve bitiş tarihlerini, diploma almaya hak kazanmak için gerekli asgari koşulları, öğretmenler için verilecek emekli aylığını belirlemektir. Eğitimle ilgili diğer tüm konular üç topluluğa devredilmiştir (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Belgium General Introduction 1999, 6).

Türkiye ve AB ülkeleri Anayasaları'nda (Federal Almanya Cumhuriyeti dışında), eğitimin temel haklardan biri olduğu ve devletin güvencesi altına alındığı, temeleğitimin herkes için zorunlu olduğu ve devlet okullarında parasız olarak verildiği, zorunlu eğitimin sunulmasının devletin görevi olduğu, cinsiyetine, sosyo-ekonomik durumuna, toplumsal sınıfına, diline, dinine göre ayrım yapılmaksızın herkese devlet okullarında öğrenim görme olanağının sağlanacağı, yani eğitimde eşit olanakların sağlanmasının esas olduğuna değinilmektedir (Resmi Gazete 09.11.1982, 17863, Constitution of the Portuguese Republic 1997, ICL 1983-2002, Gökçe 2000, EURYDICE/CEDEFOP 2000, EURYBASE 2001, Axel 2003).

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yapısal Açıdan Karşılaştırılması

Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin yapısı, eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı olmak üzere iki şekilde incelenmiştir.

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Yapısının Karşılaştırılması

Almanya, Avusturya ve Belçika federal bir devlet yapısına sahiptir. Almanya onaltı eyaletten oluşmaktadır ve Almanya ile Avusturya'da eğitim sisteminin yönetimi Federal Hükümet ve eyaletlere bırakılmıştır. Almanya'da eğitim sistemi, Federal Hükümet (üniversitelerle ilgili belirli sorumlulukları, öğretmenlerin maaşlarını, araştırmaların sübvanse edilmesini sağlarlar),

Eyaletler (sorumlulukların büyük kısmı eyaletlere devredilmiştir) ve yerel yönetimlerce (okulların yerleşimi, okulların yapımı ve yönetimi, yerel okul ağının planlanmasıyla ilgilidirler) yönetilirler (Haecht 2001, 64). Belçika ise üç topluluk (Fransızca, Flamanca ve Almanca konuşanlar) ve üç bölgeden (Valon, Flaman ve Brüksel) oluşmaktadır. Federal Hükümet eğitimle ilgili yalnızca birkaç alandan sorumludur. Devletin elindeki yetkiler çoğunlukla topluluklara devredilmiştir (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Belgium General Introduction 1999, 5-6).

Türkiye, Fransa, Lüksemburg, İrlanda, İsveç, İtalya ve Yunanistan'da eğitim sisteminin yönetimi merkeziyetçi bir özelliğe sahiptir. Özellikle Türkiye, Fransa ve Lüksemburg'ta eğitim sistemi son derece merkeziyetçi bir anlayışla yönetilmektedir. Fransa'da son yıllarda devletçe üstlenilen bazı görev ve yetkilerin yerel yönetimlerle paylaşılması, İrlanda'da ilköğretim ve ortaöğretime ilişkin kararların büyük bir kısmının yerel yönetimlerce alınması, İsveç'te son on yıldaki reformlarla yerel yönetimlere ve okul yönetimlerine geniş kapsamlı özerklik verilmesi, İtalya'da merkezi düzeyde belirlenen politikaların yerel düzeyde uygulanabilmesi için bölgeler ve yerel yönetimlere yetki verilmesi, bu ülkelerde yavaş yavaş merkeziyetçilikten uzaklaşılarak yerel yönetimlerle yetki paylaşımına gidildiğini göstermektedir (Resmi Gazete 12.05.1992, 21226, EURYDICE/CEDEFOP 2000, Ültanır 2000, EURYBASE 2001, The Swedish Institute 2001, Skolverket 2001).

Fransa'da 25.01.1985 tarihli yasa ile tamamlanan 22.08.1983 tarihli yasa, devlet, bölgeler, iller, belediyeler arasında paylaşılmış bir yetkiler sistemi kurmuştur. 30.08.1985 tarihinde okullara, diğer alanların yanısıra eğitim örgütü, öğretim saatlerinin düzenlenmesi, öğrencilerin eğitsel ve mesleki yöneltilmeleri açısından özerklik verilmiştir. Ayrıca her eğitim kurumunun, okul düzeyinde bir plan geliştirmesi zorunlu kılınmıştır. İsveç'te 01.01.1991'den başlayarak, Eğitim Yasası'nda (cinsiyet, oturulan yer, sosyo-ekonomik durumuna göre ayırmaksızın herkese eşit eğitim sunulmak üzere) ve programda yer verilen beklentilere yanıt verecek şekilde okulların (okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim) sorumluluğu belediyelere verilmiştir (Haecht 2001, 62-63).

Danimarka, Finlandiya, İngiltere, İspanya gibi ülkelerde ise yetkilerin büyük ölçüde yerel yönetimlere bırakılmış olduğu görülmektedir. Bu ülkelerde

eğitim hizmetleri ağırlıklı olarak yerel yönetimlerce sunulmaktadır. İngiltere, eğitim programlarında çeşitliliğin yaşandığı, merkezi bir Eğitim Bakanlığı'nın bulunmaması nedeniyle eğitimin kontrolünün yerel birimlerin elinde olduğu bir eğitim sistemine sahiptir (Gökçe 2000, 176). İngiltere, İngiltere ve Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya olmak üzere dört ülkeden oluşmakta, bu ülkelerin her birinin ayrı yasaları bulunmakta, eğitim sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle belgelerde Birleşik Krallık olarak anılan İngiltere'nin eğitim sistemi, üç başlık altında incelenmektedir. İngiltere'de eğitim sisteminin sorumluluğu Merkezi Hükümet, yerel yönetimler ve eğitim kurumlarının yönetimleri arasında paylaşılmıştır. Merkezi Hükümet daha çok, ulusal hedeflerin ve politikaların belirlenmesinden, araştırma, eğitim programlarının geliştirilmesi ve genel sınavların düzenlenmesinden, eğitimin minimum düzeydeki standartlarının belirlenmesinden sorumludur (Bozkurt 2003, EURYDICE/CEDEFOP 2000).

Hollanda ve Portekiz'de ise merkezi yönetim ve yerel yönetim bir arada işlerliğini sürdürmektedir. Hollanda'da son yıllarda önemli derecede yerelleşmeye doğru bir eğilim görülmektedir (Konur ve Diğerleri 2000, EURUYBASE 2001)

AB ülkelerinde genellikle Türkiye'den farklı olarak, Okul Kurulları ve Öğrenci Kurulları ile, öğretmenlere, öğrencilere, eğitimci olmayan personele, velilere okul yönetimine katılma olanağı sağlanmaktadır.

Çizelge 10'da Türkiye ve AB ülkelerinde eğitim yönetiminde üst organlar yer almaktadır.

Çizelge 10. Türkiye ve AB Ülkelerinde Eğitim Yönetiminde Üst Organlar

Türkiye ve AB Ülkeleri	Eğitim Bakanlığı	Eğitimle İlgili Diğer Bakanlıklar	Eğitim Kurulu	Diğer Organlar
Türkiye	X)Milli Eğitim Bakanlığı, MEB)		X (Talim ve Terbiye Kurulu-TTK)	Ana Hizmet Birimleri,Danışma ve Denetim Birimleri,Yardımcı Birimler,Sürekli Kurullar, Yüksek Öğretim Kurulu, Üniversitelerarası Kurul, Yükseköğretim Denetleme Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

Çizelge 10 Devam

Türkiye ve AB Ülkeleri	Eğitim Bakanlığı	Eğitimle İlgili Diğer Bakanlıklar	Eğitim Kurulu	Diğer Organlar
Almanya	X (Kültür Bakanlığı)			Eyalet Kültür Bakanları Daimi Kurulu, Yükseköğretim Kurul Meclisi
Avusturya	X (Federal Eğitim ve Kültür Bakanlığı)			
Belçika/Fr.	X		X (Eğitim ve Yetiştirme Kurulu)	
Belçika/Fl.	X		X	
Belçika/Al.	X			
Danimarka	X			Mesleki Eğitim Kurulu Ulusal Eğitim Dairesi
Finlandiya	X		X (Ulusal Eğitim Kurulu)	Yükseköğretim Ulusal Kurulu
Fransa	X (Ulusal Eğitim Bakanlığı)		X (Program Kurulu)	Yükseköğretim ve Araştırma Ulusal Kurulu
Hollanda	X (Eğitim, Kültür ve Bilim Bak.)			
İngiltere	X			
İrlanda	X (Eğitim ve Bilim Bakanlığı)		X	Eğitim ve Bilim Dairesi, Mesleki Eğitim Komitesi, Yükseköğretim Kurulu
İspanya	X (Eğitim ve Kültür Bakanlığı)		X (Devlet Eğitim Kurulu)	Mesleki Eğitim Kurulu, Üniversite Kurulu
İsveç	X (Eğitim ve Bilim Bakanlığı)			
İtalya	X	Teknoloji, Bilimsel Araştırma ve Üniversiteler Bakanlığı	X (Ulusal Eğitim Kurulu)	Ulusal Üniversite Kurulu, İtalyan Üniversiteleri Rektörleri Daimi Kurulu
Lüksemburg	X (Ulusal Eğitim Bakanlığı)	Kültür, Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı)	X (Ulusal Eğitim Yüksek Kurulu)	
Portekiz	X		X (Ulusal Eğitim Kurulu)	
Yunanistan	X (Ulusal Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı)		X (Ulusal Eğitim Kurulu)	Rektörler Kurulu (Yükseköğretim Kurulu), Üniversite Eğitim Kurulu

*Belçika Fransız Topluluğu eğitim sisteminden dört bakan sorumludur. Bunlar, Temeleğitim (Okulöncesi Eğitim ve ilköğretim), Ortaöğretim, Yükseköğretim ve Bilimsel Araştırma, Halk Eğitimi Bakanlıkları'dır.

Kaynak: EURYBASE (1999-2002) ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

Çizelge 10'dan anlaşılacağı gibi, eğitim yönetiminde üst organlar, Türkiye'de ve AB ülkelerinde farklı isimleriyle Eğitim Bakanlıkları, İtalya'da Teknoloji, Bilimsel Araştırma ve Üniversiteler Bakanlığı, Lüksemburg'ta Kültür, Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı, Türkiye'de ve AB ülkelerinde farklı isimleriyle Eğitim Kurulları'dır. Eğitim yönetiminde etkili olan diğer üst organlar, Türkiye'de MEB Ana Hizmet Birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri, Yardımcı Birimler, Sürekli Kurullar, Yükseköğretim Kurulu, Üniversitelerarası Kurul, Yükseköğretim Denetleme Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Almanya'da Eyalet Kültür Bakanları Daimi Kurulu, Yükseköğretim Kurul Meclisi, Danimarka'da Mesleki Eğitim Kurulu Ulusal Eğitim Dairesi, Finlandiya'da Yükseköğretim Ulusal Kurulu, Fransa'da Yükseköğretim ve Araştırma Ulusal Kurulu, İrlanda'da Eğitim ve Bilim Dairesi, Mesleki Eğitim Komitesi, Yükseköğretim Kurulu, İspanya'da Mesleki Eğitim Kurulu, Üniversite Kurulu, İtalya'da Ulusal Üniversite Kurulu, İtalyan Üniversiteleri Rektörleri Daimi Kurulu, Yunanistan'da Rektörler Kurulu (Yükseköğretim Kurulu) ve Üniversite Eğitim Kurulu'dur.

Eğitimden sorumlu bakanlıklar, 6 AB ülkesinde Eğitim Bakanlığı (İngiltere ve Galler'de eğitimden sorunlu bakanlık Eğitim ve İstihdam Bakanlığı'dır), Türkiye'de ve 2 AB ülkesinde Ulusal (Milli) Eğitim Bakanlığı, 1 AB ülkesinde Kültür Bakanlığı, 2 AB ülkesinde Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2 AB ülkesinde Eğitim ve Bilim Bakanlığı, 1 AB ülkesinde Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, 1 AB ülkesinde ise Ulusal (Milli) Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı olarak isimlendirilmektedir. Eğitimden sorumlu bakanlık için, AB ülkelerinden yalnızca Fransa ve Lüksemburg'ta ulusal ifadesi kullanılmaktadır. Benzer durum Türkiye için de geçerlidir. Yine AB ülkelerinden yalnızca Yunanistan'da, eğitimden sorumlu bakanlık, din işleri ifadesiyle birlikte kullanılmaktadır (EURYBASE ve EURYDICE/CEDEFOP 1999-2002).

Türkiye ve AB Ülkelerinin Okul Sistemlerinin Yapısının Karşılaştırılması

Türkiye ve AB ülkelerinin okul sistemlerinin yapısının karşılaştırılmasında zorunlu eğitimin, süresi, başladığı ve sona erdiği yaşlar, yapısı, kapsamındaki öğretim düzeyleri, tam zamanlı ve yarı zamanlı eğitim,

kapsamındaki öğretim düzeylerinde okullar, ilköğretim ve ortaöğretimde öğretim yılı, yıllık tatil ve ders saati süreleri, ilköğretim ve ortaöğretimde yöneltmeye yer verilmiştir.

Çizelge 11'de Türkiye ve AB ülkelerinin zorunlu eğitim süreleri yer almaktadır.

Çizelge 11. Türkiye ve AB Ülkelerinin Zorunlu Eğitim Süreleri

Türkiye ve AB Ülkeleri	Yıl
Türkiye	8
Almanya	12**
Avusturya	9
Belçika	12**
Danimarka	9*
Finlandiya	9*
Fransa	10
Hollanda	13***
İngiltere/İng. ve Gal.	11
İngiltere/Kuz. İr.	12
İngiltere/İsk.	11
İrlanda	9
İspanya	10
İsveç	9*
İtalya	9
Lüksemburg	11
Portekiz	9*
Yunanistan	9

*Temeleğitim; **Zorunlu eğitimin on yılı tam zamanlı, son iki yılı yarı zamanlı eğitim olarak verilmektedir; ***Hollanda'da zorunlu eğitimin oniki yılı tam zamanlı eğitim, son yılı ise yarı zamanlı eğitim olarak düzenlenmiştir.

Kaynak: **EURYBASE (1999-2002)** ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

Çizelge 11'e göre zorunlu eğitim süresi, Türkiye'de 8 yıl sürerken, bu süre AB ülkelerinde 9-13 yıl arasında değişmektedir. Zorunlu eğitim AB ülkelerinin sekizinde 9 yıl, ikisinde 10 yıl, bir AB ülkesi ile İngiltere ve Galler ve İskoçya'da 11 yıl, iki AB ülkesi ve Kuzey İrlanda'da 12 yıl sürmektedir. AB ülkeleri arasında zorunlu eğitimin 13 yıl olduğu tek ülke ise Hollanda'dır (Bu ülkede 12 yıllık tam zamanlı zorunlu eğitimden sonra, son yıl yarı zamanlı zorunlu eğitim olarak devam etmektedir) (EURYDICE/CEDEFOP 2000). 15 AB ülkesinin 7'sinde (yüzde 47), zorunlu eğitim süresinin 9 yılın üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. AB ülkelerinde zorunlu eğitim süresi ortalama 10 yıl sürmektedir. Türkiye'de 8 yıl süren zorunlu eğitimle, AB ülkelerinin gerisinde kalınmıştır.

Çizelge 12'de Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitimin başladığı ve sona erdiği yaşlar yer almaktadır.

Çizelge 12. Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitimin Başladığı ve Sona Erdiği Yaşlar

Türkiye ve AB Ülkeleri	Yaş
Türkiye	6-14
Almanya	6-18*
Avusturya	6-15
Belçika	6-18*
Danimarka	7-16**
Finlandiya	7-16**
Fransa	6-16
Hollanda	4/5-18
İngiltere/İng. ve Gal.	5-16
İngiltere/Kuz. İr.	4-16
İngiltere/İsk.	5-16
İrlanda	6-15***
İspanya	6-16
İsveç	7-16**/ ****
İtalya	6-15
Lüksemburg	4-15
Portekiz	6-15**
Yunanistan	6-15

*Zorunlu eğitim altı yaşından onaltı yaşına kadar tam zamanlı eğitim, onaltı-onsekiz yaşları arasında ise yarı zamanlı eğitim olarak devam eder; **Temeleğitim;***İrlanda'da zorunlu eğitime dört yaşında başlandığında, altı yıl süren ilköğretim sekiz yıl olur; ****İsveç'te çocuklar ailelerinin isteğine göre altı yaşında zorunlu eğitime başlayabilirler.

Kaynak: EURYBASE (1999-2002) ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

İlköğretim öncesi bir kurumda eğitime başlama AB ülkelerinin çoğunluğunda isteğe (zorunlu değil) ve ebeveynin kararına bağlıdır. Zorunlu eğitim Türkiye ve AB ülkelerinin 9'unda 6 yaşında başlarken, Lüksemburg ve Kuzey İrlanda'da 4, Hollanda, İskoçya, İngiltere ve Galler'de 5 yaşında başlamaktadır. İngiltere ve Galler'de çok sayıda ilköğretim okulunda 4 yaşındaki çocuklar için uyum sağlama sınıfı açılır. Danimarka, Finlandiya ve İsveç'te eğitim yedi yaşına kadar zorunlu değildir. Zorunlu eğitimin başlaması genel olarak ilköğretim okullarına girişle aynı zamana denk gelmektedir (Kuzey İrlanda, Lüksemburg, Hollanda dışında). Kuzey İrlanda ve Hollanda eğitim sistemlerinde okulöncesi eğitim ilköğretimle birleştirilmiştir (EC 2000, 17). AB ülkelerinde zorunlu eğitimi tamamlama yaşı 15-18 yaş arasında değişmektedir. Çizelge 12'ye göre Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitime başlama yaşı 4-6, bitirme yaşı 14-18 yaş arasında değişmektedir. Zorunlu eğitim AB ülkelerinin sekizinde 16 yaşında tamamlanmaktadır. Zorunlu eğitim en erken 4 yaşında (Hollanda, Lüksemburg ve Kuzey İrlanda) başlamakta, en geç 18 yaşında (Almanya, Belçika ve Hollanda) tamamlanmaktadır. AB

ülkeleriyle karşılaştırıldığında zorunlu eğitim en erken Türkiye'de tamamlanmaktadır.

Çizelge 13'de Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitimin yapısı yer almaktadır.

Çizelge 13. Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitimin Yapısı

Türkiye ve AB Ülkeleri	Yıl
Türkiye	8*
Almanya	4(6)+5+3
Avusturya	4+4+1
Belçika	6+6
Danimarka	9**
Finlandiya	9**
Fransa	5+4+1
Hollanda	8+ (4-5-6)
İngiltere/İng. ve Gal.	6+5
İngiltere/Kuz. İr.	7+5
İngiltere/İsk.	7+4
İrlanda	6+3
İspanya	6+4
İsveç	9**
İtalya	5+3+1
Lüksemburg	2+6+3
Portekiz	9**
Yunanistan	6+3

*İlköğretim; **Temeleğitim

Kaynak: EURYBASE (1999-2002) ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

Çizelge 13'e göre zorunlu eğitim, Türkiye'de 8 yıllık ilköğretim, Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Portekiz'de ise 9 yıllık temeleğitimden oluşmaktadır. İrlanda ve Yunanistan'da zorunlu eğitim 6 yıl ilköğretim ve 3 yıl ortaöğretim I. devre, İspanya'da 6 yıl ilköğretim ve 4 yıl ortaöğretim I. devreden oluşmaktadır. Lüksemburg'ta zorunlu eğitime ilköğretim ve ortaöğretim I. devreye ek olarak okulöncesi eğitim de dahildir. Avusturya'da 4 yıllık ilköğretimden sonra 4 yıllık ortaöğretim I. devre ve ortaöğretim II. devrenin ilk yılı, Fransa'da 5 yıllık ilköğretim ve 4 yıllık ortaöğretim I. devreden sonra ortaöğretim II. devrenin ilk yılı ve İtalya'da 5 yıllık ilköğretim ve 3 yıllık ortaöğretimden sonra ortaöğretim II. devrenin ilk yılı zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır.

Almanya, Belçika ve Hollanda'da, ilköğretim ve ortaöğretimin tamamı zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. İngiltere ve Galler ile Kuzey İrlanda'da, ilköğretim, ortaöğretim I. devre olarak nitelendirilebilecek çok amaçlı, genel,

modern okullar ve ortaöğretimin tamamını kapsayan altıncı sınıf okullar, zorunlu eğitim kapsamındadır. Fakat ortaöğretim II. devre düzeyindeki ileri eğitim kurumları (altıncı sınıf, ileri eğitim, üçüncü derece kolejleri vb.), yani İngiltere ve Galler'de ortaöğretimin son iki, Kuzey İrlanda'da son üç yılı zorunlu eğitim kapsamında değildir. İskoçya'da ise, ortaöğretimin son iki yılı (ortaöğretim okulları, ileri eğitim kurumları, gençlik yetiştirme programları) zorunlu eğitim kapsamına alınmamıştır.

Çizelge 14'de Türkiye ve AB ülkelerindeki zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeyleri yer almaktadır.

Çizelge 14. Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Kapsamındaki Öğretim Düzeyleri

Türkiye ve AB Ülkeleri	Okulöncesi Eğitim	İlköğretim	Ortaöğretim	
			Ortaöğretim I. Devre	Ortaöğretim II. Devre
Türkiye	-	X	-	-
Almanya	-	X	X	X
Avusturya	-	X	X	X (yalnızca bir yılı zorunlu)
Belçika	-	X	X**	
Danimarka	-	X*	-	-
Finlandiya	-	X*	-	-
Fransa	-	X	X	X (yalnızca bir yılı zorunlu)
Hollanda	-	X	X**	
İngiltere	-	X	X***	
İrlanda	-	X	X	-
İspanya	-	X	X	-
İsveç	-	X*	-	-
İtalya	-	X	X	X (yalnızca bir yılı zorunlu)
Lüksemburg	X	X	X	-
Portekiz	-	X*	-	-
Yunanistan	-	X	X	-

*Temeleğitim; **Oniki-onsekiz yaşları arasındaki öğrencilerin tam zamanlı ve yarı zamanlı zorunlu eğitime devam ettikleri altı yıllık ortaöğretim okulları; ***İskoçya'da altı yıllık ortaöğretimin zorunlu olan dört yılı, ortaöğretim I. devre olarak isimlendirilmektedir.

Kaynak: EURYBASE (1999-2002) ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

Çizelge 14'den anlaşıldığı gibi, AB ülkelerinde zorunlu eğitim, okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim I. devreyi kapsadığı gibi, bunlara ek olarak ortaöğretim II. devrenin yalnızca bir yılını ya da tamamını kapsayabilmektedir. Ayrıca zorunlu eğitim Türkiye'de uygulandığı şekliyle 8

yıllık ilköğretim ve bazı AB ülkelerinde olduğu gibi 9 yıllık temeleğitim biçiminde olabilmektedir. Türkiye'de 8 yıllık ilköğretim, Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Portekiz'de ise 9 yıllık temeleğitim verilmektedir. İrlanda, İspanya ve Yunanistan'da ilköğretim ve ortaöğretim I. devre, Lüksemburg'ta ise bunlara ek olarak okulöncesi eğitim de zorunlu eğitim kapsamında bulunmaktadır. Avusturya, Fransa ve İtalya'da ilköğretim, ortaöğretim I. devre ve ortaöğretim II. devrenin bir yılı, Almanya, Belçika, Hollanda ve İngiltere'de ise ilköğretim ve ortaöğretimin tamamı zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır.

İngiltere ve Galler'de zorunlu eğitim süreci iki aşamadan oluşmakta, birinci ve ikinci devre ilköğretim okullarında, üçüncü ve dördüncü devre ise ortaöğretim okullarında verilmektedir. Bazı bölgelerde üç aşamalı sistem uygulanmakta, öğrenciler ilköğretimden 8-9 yaşlarında ortaöğretim I. devreye geçmekte ve oradan da 12-13 yaşlarında ortaöğretim II. devreye devam etmektedirler. Kuzey İrlanda'da zorunlu eğitim dört devreden oluşmaktadır. Birinci ve ikinci devre (4-8 yaş, 8-11 yaş) ilköğretim okullarında, üçüncü ve dördüncü devre (11-14 yaş, 14-16 yaş) ortaöğretim okullarında verilmektedir. İskoçya'da ise ilköğretim okulları, ilk çocukluk çağı veya erken eğitim devresi (P1-P2), orta devre (P3-P4), ilköğretim üst devresi (P5-P6) olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Ortaöğretimin zorunlu olan dört yılı, ortaöğretim I. devre olarak isimlendirilmektedir. Ortaöğretim, genel bir eğitimin sağlandığı ilk iki yıl (S1-S2), uzmanlaşma ve mesleki eğitim alma yılları olan üçüncü ve dördüncü yıllar (S3-S4) ve zorunlu eğitim kapsamında olmayan son iki olmak üzere üş aşamadan oluşmaktadır. Böylece, Türkiye ve 4 AB ülkesinde zorunlu eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim I. devrenin birleştirilmesiyle verilmektedir. 4 AB ülkesinde ilköğretim ve ortaöğretim I. devre (Lüksemburg'ta ayrıca okulöncesi eğitim), 3 AB ülkesinde ilköğretim, ortaöğretim I. devre ve ortaöğretim II. devrenin yalnızca bir yılı, 4 AB ülkesinde ise ilköğretim ve ortaöğretimin tamamı (ortaöğretim I. devre ve II. devre) zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır.

Çizelge 15'de Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitimde tam zamanlı ve yarı zamanlı eğitim yer almaktadır.

Çizelge 15. Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitimde Tam Zamanlı ve Yarı Zamanlı Eğitim

Türkiye ve AB Ülkeleri	Tam Zamanlı Eğitim				Yarı Zamanlı Eğitim	
	Okulöncesi Eğitim	İlköğretim	Ortaöğretim		Ortaöğretim	
			I. Devre	II. Devre	I. Devre	II. Devre
Türkiye	-	X	-	-	-	-
Almanya	-	X	X	-	X***	
Avusturya	-	X	X	X**	-	-
Belçika	-	X	X		X***	
Danimarka	-	X*	-	-	-	-
Finlandiya	-	X*	-	-	-	-
Fransa	-	X	X	X**	-	-
Hollanda	-	X	X		X***	
İngiltere	-	X	X		-	-
İrlanda	-	X	X	-	-	-
İspanya	-	X	X	-	-	-
İsveç	-	X*	-	-	-	-
İtalya	-	X	X	X**	-	-
Lüksemburg	X	X	X	-	-	-
Portekiz	-	X*	-	-	-	-
Yunanistan	-	X	X	-	-	-

*Temeleğitim; **Ortaöğretim II. devrenin sadece bir yılı zorunludur; ***Almanya'da eyaletlere göre zorunlu eğitim onbeş ya da onaltı yaşa kadar tam zamanlı, onsekiz yaşa kadar yarı zamanlı; Belçika ve Hollanda'da ise onaltı yaşa kadar tam zamanlı, onsekiz yaşa kadar yarı zamanlı olarak sürmektedir.

Kaynak: EURYBASE (1999-2002) ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

Yarı zamanlı eğitim, ortaöğretim II. devreyi ilgilendiren, mesleki eğitimle ilgili bir uygulamadır. Yarı zamanlı eğitimle öğrencilere, bir yandan okulda kuramsal eğitim sunulurken, bir yandan da iş piyasasında öğrendikleri bilgileri uygulama olanağı sağlanır. Çizelge 15'de Türkiye ve AB ülkelerinde tam zamanlı ve yarı zamanlı zorunlu eğitim incelenmiştir. Türkiye ve AB ülkelerinde yarı zamanlı eğitim, ortaöğretim II. devrenin de zorunlu eğitim kapsamında olduğu ülkeler için geçerlidir. Diğerlerinde zorunlu eğitim, tam zamanlı olarak verilmektedir.

Çizelge 15'de görüldüğü gibi, Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitim Almanya, Belçika ve Hollanda dışında tam zamanlı eğitim olarak verilmektedir. Bu ülkelerde ise zorunlu eğitim kapsamında olan ortaöğretim düzeyinin (I. ve II. devre) bazı sınıfları, yarı zamanlı eğitim olarak verilmektedir. Almanya'da, tam zamanlı zorunlu eğitim 6 yaşından 15 yaşın sonuna kadar devam etmekte, ortaöğretim II. devre ise yarı zamanlı eğitim olarak verilmektedir. Almanya'da tam zamanlı zorunlu eğitim kapsamında olan ilköğretim ve ortaöğretim I. devre 9 yıl sürer. Berlin, Brandenburg,

Bremen, Nordhein-Weslfalen eyaletlerinde ise bu süre 10 yıldır. Belçika ve Hollanda'da ise zorunlu eğitim kapsamındaki ortaöğretim, onaltı yaşına kadar tam zamanlı eğitim, onsekiz yaşına kadar ise yarı zamanlı eğitim olarak devam eder.

Çizelge 16'da Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinin ders süreleri yer almaktadır.

Çizelge 16. Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Kapsamındaki Öğretim Düzeylerinin Ders Süreleri

Türkiye ve AB Ülkeleri	Haftalık Ders Saati, Derslerin Yapıldığı Günler ve Bir Ders Saati Süresi
Türkiye	İlköğretim: 30 saat, haftanın 5 günü, günlük ders saati: 6, 40 dakika
Almanya	İlköğretim: 20 saat (1. sınıf)/27 saat (4. sınıf), Ortaöğretim I. Devre: 33/34-39 saat, haftanın 5- 6 (ayın ikinci ve üçüncü Cumartesi) günü, günlük ders saati: 6-7, 45 dakika
Avusturya	İlköğretim: 21 saat, Ortaöğretim: 33-39 saat, haftanın 5-6 günü (ortaöğretim 6 gün), günlük ders saati: 4-8, 45-50 dakika
Belçika	İlköğretim: 28-31 saat, Ortaöğretim: 32-36 saat, haftanın 5 günü (Çarşamba öğleden sonraları hariç), 50 dakika
Danimarka	Temeleğitim: 20 saat (ilk yıl)/28 saat (sonraki yıllar), haftanın 5 günü, günlük ders saati: 5-8, 45-50 dakika
Finlandiya	Temeleğitim: 19-30 saat , haftanın 5 günü
Fransa	İlköğretim: 26 saat, Ortaöğretim I. Devre: 21 saat, haftanın dört günü (Çarşamba, Cumartesi, Pazar kapalı), 55 dakika
Hollanda	İlköğretim: 22-25 saat, Ortaöğretim: 24-32 saat, haftanın 5 günü (Çarşamba öğleden sonraları hariç), 50 dakika
İngiltere/ İng. ve Gal.	İlköğretim: 21 (5-7 yaş)/23.5 (8-11 yaş) saat, Ortaöğretim:24 saat , haftanın 5 günü, 35-40 dakika
İngiltere/ Kuz. İr.	İlköğretim: 15 (8 yaş altı)/22.5 (8 yaş üstü) saat, Ortaöğretim: 22.5 saat, haftanın 5 günü, günlük ders saati: 3-4.5
İngiltere/İsk.	İlköğretim: 25.5 saat, haftanın 5 günü, günlük ders saati: 5.5, 40 dakika
İrlanda	İlköğretim: 40-45 saat, Ortaöğretim I. Devre: 30 saat, haftanın 5 günü, günlük ders saati: 6, 35-40 dakika
İspanya	İlköğretim: 25 saat, Ortaöğretim I. Devre: 30 saat, haftanın 5 günü, günlük ders saati: 5 (Ortaöğretim I. Devre 6), 55-60 dakika
İsveç	Temeleğitim: Pazartesi-Cuma, Günlük Ders Saati: 6 (ilk iki yıl)-8
İtalya	İlköğretim: 27 saat (ilk yıl)/30 saat (soraki yıllar), Ortaöğretim: 30 saat (36-40 saat olabilir), haftanın 5 günü, 60 dakika
Lüksemburg	İlköğretim ve Ortaöğretim I. Devre: 30 saat, Pazartesi-Cumartesi (6 sabah), Pazartesi-Çarşamba-Cuma (3 öğleden sonra), 50-55 dakika
Portekiz	Temeleğitim 1. Devre: 25 saat/2. ve 3. Devre: 30-31 saat haftanın 5 günü (2. ve 3. devrede bazen Cumartesi), 50 dakika
Yunanistan	İlköğretim: 25 saat (1-2.sınıf)/29 saat (3-6. sınıf), Ortaöğretim I. Devre: 34-35 saat, haftanın 5 günü, günlük ders saati: 5-6, 45 dakika

Kaynak: **EURYBASE (1999-2002)** ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

Çizelge 16'dan anlaşılacağı gibi, Türkiye'den farklı olarak AB ülkelerinde öğretim düzeylerine göre, günlük ve haftalık ders saatleri, bir ders saati süresi değişebilmekte ayrıca, öğretim düzeylerinde yaş gruplarına göre

günlük ve haftalık ders saatleri farklı olabilmektedir. Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Portekiz'de temeleğitimin haftalık ders saati üst sınıflara doğru yükselmekte, 25-30 saat arasında değişmekte (Portekiz'de 30 saati geçebilmektedir), Danimarka, Finlandiya ve İsveç'te dersler haftanın 5 gününe dağılırken, Portekiz'de Cumartesi günleri de ders yapılabilmektedir. Hollanda, Almanya, Belçika'da ilköğretimin haftalık ders saati yaklaşık 30 saat sürmekte, bu süre ortaöğretimde 30 saati aşmaktadır. İngiltere, Hollanda ve Belçika'da dersler haftanın 5 gününe, Almanya'da ise 5-6 güne dağılabilmektedir.

Çizelge 17'de Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinde okullar yer almaktadır.

Çizelge 17. Türkiye ve AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Kapsamındaki Öğretim Düzeylerinde Okullar

Türkiye ve AB Ülkeleri	Zorunlu Eğitim Kapsamındaki Öğretim Düzeylerinde Okullar
Türkiye	**İlköğretim:** İlköğretim Okulu, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Pansiyonlu İlköğretim Okulu (8 Yıl).
Almanya	**İlköğretim:** İlköğretim (Grundschule, 4-6 Yıl), **Ortaöğretim I. Devre:** Temeleğitim Okulu (Hauptschule, 5-6 Yıl), Ortaokul (Realschule, 6 Yıl), Çokamaçlı Okul (Gesamschule-Kooperative Gesamschule, Integrierte Gesamschule, 5-6 Yıl), Lise Alt Devre (Gymnasium, 6-8 Yıl), Mittelschule, Regelschule, Secundarschule, Integrierte Haupt-und Realschule, Verbundone Haupt-und Realschule, Regionale Schule, Erweiterle Realschule, **Ortaöğretim II. Devre:** Lise Üst Devre (Gymnsiale Oberstufe, 2-3 Yıl), Bir Yıllık Mesleki Eğitim (Berufsgrundbildungsjahr), Tam Zamanlı Meslek Okulu (Berufsfachschule 1-2-3 Yıl), Yarı Zamanlı Meslek Okulu (Berufsschule, 2 Yıl), Teknik Lise (Fachoberschule, 2 Yıl), Üst Düzey Mesleki Eğitim Sağlayan Teknik Okul (Fachoschule, 1-2-3 Yıl), Üst Düzey Mesleki Lise (Beruflishes Gymnasium/Facgymnasium).
Avusturya	**İlköğretim:** İlköğretim Öncesi Eğitim (Vorschulstufe), İlköğretim (Volsschule/Grundschule), **Ortaöğretim I. Devre:** Genel Ortaöğretim/Ortaokul (Hauptschule, 4 Yıl), Akademik Ortaöğretim-Alt Devre (Algemeinbildende Höhereschule, AHS-Unterstufe, 4 Yıl), İlköğretim Üst Düzey (Volksschuloberstufe, 4 Yıl), **Ortaöğretim II. Devre:** Akademik Ortaöğretim–Üst Devre (Allgemeinbildende Höhere Schule, AHS-Oberstufe, Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium, 4 Yıl), Orta Düzeyde Mesleki ve Teknik Eğitim Okulları (Berufsbildende Mittlere Schulen–BMS, 3-4 Yıl), Üst Düzey Mesleki ve Teknik Eğitim Okulları (Berufsbildende Höhere Schulen-BHS, 5 Yıl), Öğretmen Yetiştirme Okulları (5 Yıl), Mesleki Hazırlık Eğitimi (Polytechnische Schule-PTS, 2 Yıl), Çıraklık Yarı Zamanlı Zorunlu Mesleki Okullar (2 Yıl).
Belçika/ Fransız Topluluğu	**İlköğretim:** İlköğretim (İkişer Yıllık 3 Devre), **Ortaöğretim:** Ortaöğretim (2 Devre Tam Zamanlı, 3. Devre Yarı Zamanlı, 6 Yıl).
Belçika/ Flaman Topluluğu	**İlköğretim:** İlköğretim (Lager onderwijs, İkişer Yıllık 3 Aşama), **Ortaöğretim:** Ortaöğretim (Secunder Onderwijs, Genel Ortaöğretim ASO, Teknik Ortaöğretim TSO, Uygulamalı Programlar, Sanatsal Ortaöğretim KSO, Mesleki Ortaöğretim BSO, 2 Aşama Tam Zamanlı, 3. Aşama Yarı Zamanlı, 6 Yıl).

Çizelge 17 Devam

Türkiye ve AB Ülkeleri	Zorunlu Eğitim Kapsamındaki Öğretim Düzeylerinde Okullar
Belçika/ Alman Topluluğu	**İlköğretim:** İlköğretim (Grundschule, Bağımsız, Ortaokul İçindeki ve Öğretmen Yetiştirme Kurumlarında Yer Alan İlköğretim Okulları, İkişer Yıllık 3 Devre), **Ortaöğretim:** Ortaöğretim (Genel,Teknik ve Mesleki Eğitim, Übergangsunterricht, Befähigunngsunterriht, 2 Devre Tam Zamanlı, 3. Devre Yarı Zamanlı, 6 Yıl).
Danimarka	**İlköğretim:** Temeleğitim Okulu (Folkeskole, 9 Yıl).
Finlandiya	**İlköğretim:** Çokamaçlı Okul (Peruskoulu/Grundskola, 9 Yıl)
Fransa	**İlköğretim:** İlköğretim (Enseignement Èlémentaire, 2 Yıllık Temel Öğrenme Devresi, 3 Yıllık Pekiştirme Devresi, 5 Yıl), **Ortaöğretim I. Devre:** Kolej (College, 1 Yıllık Uyum Devresi, 2 Yıllık Pekiştirme Devresi, 1 Yıllık Yöneltme Devresi, 4 Yıl), **Ortaöğretim II. Devre:** Genel, Teknik ve Mesleki Liseler, 3 Yıl).
Hollanda	**İlköğretim:** İlköğretim (8 Yıl), **Ortaöğretim:** Mesleki Ortaöğretim Öncesi Eğitim (VMBO, 4 Yıl), Üst Düzeyde Genel Ortaöğretim (Senior, HAVO, 5 Yıl), Üniversite Öncesi Eğitim (VWO, 6 Yıl), Orta Düzeyde Yönetici Yetiştirme Mesleki Eğitimi (3-4 Yıl), Mesleki Eğitim (2-4 Yıl), Temel Mesleki Eğitim (2-3 Yıl), Uzmanlaşmayı Sağlayan Mesleki Eğitim (1-2 Yıl), Çıraklık Eğitimi. 1999-2000 öğretim yılında Orta Düzeyde Genel Ortaöğretimin (MAVO) ve Mesleki Eğitim Öncesi Eğitimin (VBO) yerini VMBO almıştır.
İngiltere/ İngiltere ve Galler	**İlköğretim:** İlköğretim (2 Yıllık Birinci Devre, 4 Yıllık İkinci Devre, 6 Yıl), **Ortaöğretim:** Çokamaçlı, Genel (Grammar), Modern Okullar (3 Yıllık Üçüncü Devre, 2 Yıllık Dördüncü Devre, 5 Yıl).
İngiltere/ Kuzey İrlanda	**İlköğretim:** İlköğretim (4 Yıllık Birinci Devre, 3 Yıllık İkinci Devre, 7 Yıl), **Ortaöğretim:** Dini İçerikli ve Bütünleştirilmiş Okullar, Genel Ortaöğretim Okulları (Grammar Schools, (3 Yıllık Üçüncü Devre, 2 Yıllık Dördüncü Devre, 5 Yıl).
İngiltere/ İskoçya	**İlköğretim:** İlköğretim Okulları (7 Yıl), **Ortaöğretim:** Çokamaçlı Okullar (4 Yıl).
İrlanda	**İlköğretim:** Birinci Düzey Eğitim (İlköğretim/Ulusal Okullar, 5 Yıl), **Ortaöğretim I. Devre:** İkinci Düzey Eğitim, Ortaokul, Mesleki, Çokamaçlı, Belediye Okulları (Junior Cycle, 3 Yıl).
İspanya	**İlköğretim:** İlköğretim (2 Yıllık 3 Devre), **Ortaöğretim I. Devre:** Ortaokul (2 Yıllık 3 Devre).
İsveç	**İlköğretim:** Temeleğitim (Grundskola, 9 Yıl), Sami Okulları (Sameskola), Özel Eğitim Okulları (Specialskola).
İtalya	**İlköğretim:** İlköğretim (Scuola Elementare, 2 Yıllık Birinci Devre, 3 Yıllık İkinci Devre, 5 Yıl), **Ortaöğretim I. Devre:** Ortaokul (Scuola Media, 3 Yıl), **Ortaöğretim II. Devre:** Klasik, Fen Pedagojik veya Dilbilimsel Liseler (Genel Liseler, 5 Yıl), Güzel Sanatlar Lisesi (Liceo Artistico, 4-5 Yıl, Instituto D'arte, 3-5 Yıl), Endüstriyel Sanat Okulu, Teknik Okul (2-3 Yıl), Mesleki Okul, İlköğretim Öğretmeni Yetiştirme Okulu (Instituto Magistrale), Okulöncesi Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Okulu (Scuola Magistrale), Çıraklık Eğitimi (3-5 Yıl).
Lüksemburg	**Okulöncesi Eğitim:** Anaokulu (Spillschoul, 2 Yıl), **İlköğretim:** İlköğretim (2 Yıllık 3 Devre, 6 Yıl), **Ortaöğretim I. Devre:** Genel Ortaöğretim Lise Alt Devre, Mesleki Ortaöğretim (Teknik Lise) Alt Devre (3 Yıl).
Portekiz	**İlköğretim:** Temeleğitim (4 Yıllık Birinci Devre, 2 Yıllık İkinci Devre, 3 Yıllık Üçüncü Devre).
Yunanistan	**İlköğretim:** İlköğretim (Dimotiko Scholio, 6 Yıl), **Ortaöğretim I. Devre:** Ortaokul (Gymnasio, 3 Yıl), Ortaöğretim I. Devre'nin Özel Türleri (Hıristiyan Kilisesi'ne Bağlı Dini Eğitim Veren, Müzik ve Spor Eğitimi vb. veren okullar).

Kaynak: EURYBASE (1999-2002) ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

Çizelge 17'de AB ülkelerinin zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerine göre okulların çok çeşitli ve birbirlerinden farklı oldukları

görülmektedir. Almanya ve Avusturya'da zorunlu eğitim kapsamındaki okullar benzerlik göstermektedir. İlköğretim öncesi eğitim okulları yalnızca Avusturya'da bulunmaktadır. Belçika ve Hollanda'da ortaöğretim bütünlük göstermekte, ortaöğretim I. ve II. devre kesin çizgilerle birbirinden ayrılamamaktadır. Çokamaçlı okullarla, Finlandiya'da temeleğitim, Almanya ve İrlanda'da ortaöğretim I. devre, diğer AB ülkelerinde ise ortaöğretim okullarının tamamı anlatılmak istenmektedir.

Ayrıca Türkiye ve AB ülkelerinin okul sistemlerinin yapısının karşılaştırılması ile ilgili yapılan değerlendirmelerin dışında, AB ülkelerinde birçok öğrenci zorunlu öğrenimini evinde de sürdürebilmektedir. AB'ye üye ülkelerin çoğunluğu zorunlu eğitimi, okulda, evde, hem evde hem okulda sunabilmektedirler. "Evde eğitim, Avusturya, Belçika, İngiltere, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İrlanda, İsveç, Lüksemburg, Portekiz için olanaklıdır. Yunanistan'da ve İspanya'da evde eğitim, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için sağlanabilir. İtalya'da evde eğitim için bir gerekçe sunmak gereklidir. Hollanda ve Almanya'da ise evde eğitime olanak tanınmamaktadır. Hollanda'da aileler çocuklarını bir okula kayıt ettirmek ve onların okula düzenli olarak devamlarını sağlamak zorundadırlar" (Werle 2002). Danimarka'da zorunlu eğitimle okula gitmenin değil, eğitimin zorunlu olduğu üzerinde önemle durulmaktadır (EURYBASE (2001). The Education System in Denmark 2001). Türkiye'de ise zorunlu eğitime, okulda devam edilebilmektedir.

Çizelge 18'de Türkiye ve AB ülkelerinde öğretim yılı süresi yer almaktadır.

AB ülkelerinin bazılarında (örneğin, Danimarka, Hollanda, İspanya, İrlanda, Portekiz ve Yunanistan, EURYDICE 2003), ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerine göre öğretim yılının başlangıç ve bitiş tarihleri değişebilmektedir. Türkiye'de ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerine göre öğretim yılının başlangıç ve bitiş tarihleri aynıdır. Çizelge 18'e göre öğretim yılı, Almanya'da ve Hollanda'da 12 ay, Lüksemburg, Danimarka ve İsveç'te 11 ay, Avusturya'da 10-11 ay, İngiltere'de 10-11-12 ay (İngiltere ve Galler'de 12 ay, Kuzey İrlanda'da 10 ay, İskoçya'da 11-12 ay), Türkiye, Belçika, Finlandiya, Fransa, İrlanda, İspanya, İtalya, Portekiz ve Yunanistan'da 10 ay sürmektedir.

Çizelge 18'den anlaşılacağı gibi, Türkiye'de ve AB ülkelerinde öğretim yılı çoğunlukla 10 ay ve üzerinde sürmektedir. Bu süre 7 AB ülkesinde 10 ayın üzerindedir. AB ülkelerinde öğretim yılının başlangıç ve bitiş tarihleri, bir eyaletten ve bir belediyeden diğerine farklılık gösterebilir. Türkiye'de ve AB ülkelerinde, bu tarih her yıl yeniden belirlenmektedir.

Çizelge 18. Türkiye ve AB Ülkelerinde Öğretim Yılı Süresi

Türkiye ve AB Ülkeleri	Öğretim Yılı Süresi (Başlangıç-Bitiş, Ay)	Dönem	İşgünü
Türkiye	Eylül-Haziran	2	180
Almanya	Ağustos-Temmuz	3	188-208
Avusturya	Eylül/Haziran-Temmuz	2	215
Belçika	Eylül-Haziran	3	182
Danimarka	Ağustos-Haziran	2	200
Finlandiya	Ağustos-Mayıs	2	190
Fransa	Eylül-Haziran	3	316 (yarım gün)
Hollanda	Ağustos-Temmuz	2	200
İngiltere/ İng. ve Gal.	Eylül-Ağustos		380 (yarım gün)
İngiltere/ Kuz. İr.	Eylül-Haziran	3	
İngiltere/İsk.	Ağustos-Temmuz		190-195
İrlanda	Eylül-Haziran	3	183
İspanya	Eylül-Haziran	2	180
İsveç	Ağustos-Haziran	2	178-190
İtalya	Eylül-Haziran	2	200
Lüksemburg	Eylül-Temmuz	3	216
Portekiz	Eylül-Haziran	2	180
Yunanistan	Eylül-Haziran	3	175

Kaynak: EURYBASE (1999-2002) ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.
EURYDICE (2003). **Organisation of School Time in Europe**, Brussels.

Almanya, Belçika, Fransa, İngiltere, İrlanda, Lüksemburg ve Yunanistan'da öğretim yılı 3 döneme ayrılmıştır. Türkiye ile birlikte 8 AB ülkesinde ise öğretim yılı 2 dönemden oluşur. Türkiye'de ve AB ülkelerinde öğretim yılındaki işgünü süresi genel olarak 180-200 gün arasında değişmektedir. Türkiye de dahil olmak üzere 10 AB ülkesinde öğretim yılındaki işgünü süresi yaklaşık olarak 180-200 gün sürmektedir. Lüksemburg'ta bu süre 216, Avusturya'da 215, Almanya'da 188-208 gün olmak üzere 200 günü geçebilmekte, İsveç'te 178-190 gün arasında değişmekte, Yunanistan'da ise 175 gün olarak 180 günün altına düşmektedir.

Çizelge 19'da Türkiye ve AB ülkelerinde ilköğretim ve ortaöğretimde yıllık tatil süreleri yer almaktadır.

Çizelge 19. Türkiye ve AB Ülkelerinde İlköğretim ve Ortaöğretimde Yıllık Tatil Süreleri

Türkiye ve AB Ülkeleri	Tatiller	Toplam Tatil Süresi
Türkiye	2 hafta Yarı Yıl, 12 hafta Yaz, 1 gün Yeni Yıl, diğer resmi ve dini tatiller (14.5 gün)	14 hafta ve diğer kısa tatiller
Almanya	75 gün Yaz, diğer resmi ve dini tatiller (10 gün)	10 hafta ve diğer kısa tatiller
Avusturya	2 hafta Noel, 1 hafta Paskalya, 1 hafta Yarı Yıl, 8 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	12 hafta ve diğer kısa tatiller
Belçika	2 hafta Noel, 2 hafta Paskalya, 8 hafta Yaz, dönem sonlarında kısa tatiller, diğer resmi ve dini tatiller	12 hafta ve diğer kısa tatiller
Danimarka	2 hafta Noel, 1 hafta Paskalya, 7 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	10 hafta ve diğer kısa tatiller
Finlandiya	2 hafta Noel, 4 gün Paskalya, 10-11 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	12-13 hafta ve diğer kısa tatiller
Fransa	2 hafta Noel, 2 hafta Paskalya, 9 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	13 hafta ve diğer kısa tatiller
Hollanda	2 hafta Noel, 1.5 hafta Paskalya, 6 hafta (ilköğretim)/7 hafta (ortaöğretim) Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	9.5 hafta ilköğretim/10.5 hafta ortaöğretim ve diğer kısa tatiller
İngiltere/İng. ve Gal.	2 hafta Noel, 2 hafta Paskalya, 6 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	10 hafta ve diğer kısa tatiller
İngiltere/ Kuz. İr.	2 hafta Noel, 2 hafta Paskalya, 8 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	12 hafta ve diğer kısa tatiller
İngiltere/İsk.	1 hafta Güz, 2 hafta Noel, 1 hafta Kış, 2 hafta Paskalya, 7 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	13 hafta ve diğer kısa tatiller
İrlanda	2 hafta Noel, 2 hafta Paskalya, 9 hafta (ilköğretim)/10 hafta (ortaöğretim) Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	13 hafta ilköğretim/14 hafta ortaöğretim ve diğer kısa tatiller
İspanya	2 hafta Noel, 1 hafta Paskalya, 11 hafta (ilköğretim)/12 hafta (ortaöğretim) Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	14 hafta ilköğretim/15 hafta ortaöğretim ve diğer kısa tatiller
İsveç	3 hafta Noel, 1 hafta Paskalya, 10 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	14 hafta ve diğer kısa tatiller
İtalya	2 hafta Noel, 1 hafta Paskalya, 13-14 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	16-17 hafta ve diğer kısa tatiller
Lüksemburg	2 hafta Noel, 2 hafta Paskalya, 9 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	13 hafta ve diğer kısa tatiller
Portekiz	2 hafta Noel, 1 hafta Paskalya, 45 gün Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	9 hafta ve diğer kısa tatiller
Yunanistan	2 hafta Noel, 2 hafta Paskalya, 10 hafta Yaz, diğer resmi ve dini tatiller	14 hafta ve diğer kısa tatiller

Kaynak: EURYBASE (1999-2002) ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.
EURYDICE (2003). **Organisation of School Time in Europe**, Brussels.

Çizelge 19'a göre, AB ülkelerinde öğretim yılındaki tatiller, İspanya, İsveç, İtalya ve Yunanistan dışında genellikle 14 haftadan daha az sürmektedir. Öğretim yılı tatilleri yaklaşık olarak Portekiz'de 9, Hollanda'da 9.5-10.5, Almanya, Danimarka, İngiltere ve Galler'de 10 hafta sürmektedir. AB ülkelerinde öğretim yılı tatilleri, Güz, Noel, Kış, Paskalya, Yaz dönemleri

ve Yarı Yıla göre düzenlenmektedir. Ayrıca AB ülkelerinde öğretim düzeyine göre öğretim yılındaki tatillerin süresi değişebilmektedir (örneğin, Hollanda, İrlanda ve İspanya, EURYDICE 2003). Türkiye'de ise öğretim yılındaki tatiller, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim tür ve düzeyindeki tüm okullar için aynıdır. Bir farklılık söz konusu değildir. Ayrıca Türkiye'de, başbakanlıkça öğretim yılındaki hafta sonuna denk gelen belirli tatil günleriyle, arada kalan günlerin de tatil kabul edilerek birleştirilmesiyle, yıl içinde tatil yapılan günlerin sayısının arttığı sıkça gözlenmiştir.

Çizelge 20'de Türkiye ve AB ülkelerinde ilköğretim ve ortaöğretimde yöneltme yer almaktadır.

Çizelge 20. Türkiye ve AB Ülkelerinde İlköğretim ve Ortaöğretimde Yöneltme

Türkiye ve AB Ülkeleri	Yöneltme Yaşı ve Sınıfı
Türkiye	14 Yaş, İlköğretim 8. Sınıf 2. Yarıyıl ve Ortaöğretim
Almanya	11 Yaş, 5-6. Sınıf (Ortaöğretim I. Devre), 16 Yaş, 11. Sınıf (Ortaöğretim II. Devre)
Avusturya	11 Yaş, 5-6. Sınıf (Ortaöğretim I. Devre)
Belçika	12-14 Yaş, 7-8. Sınıf (Gözlem), 14-16 Yaş, 9-10. Sınıf (Yöneltme), 16-18 Yaş, 11-12. Sınıf (Belirleme)
Danimarka	13-16 Yaş, 7-10. Sınıf
Finlandiya	-
Fransa	13-14 Yaş, 7-9. Sınıf (Ortaöğretim I. Devre)
Hollanda	11 Yaş, 8. Sınıf, Ortaöğretim Kurumları
İngiltere	11 Yaş, 5. Sınıf, okula ilk kayıt olunduğunda, okulöncesi ya da özel sınıflarda, liseye girişte, uyum ve gözlem süreçlerinde (5-6. sınıflar), 10. sınıftan önce ve sonra, üniversiteye girişte, ders, program ve okul değişimlerinde (MEB 2003).
İrlanda	-
İspanya	14-15 Yaş, 9-10. Sınıf
İsveç	-
İtalya	12-13 Yaş, 7-8. Sınıf
Lüksemburg	10-12 Yaş, 7-8-9. Sınıf
Portekiz	12-14 Yaş, 7-8-9. Sınıf
Yunanistan	-

Kaynak: **EURYBASE (1999-2002)** ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

Çizelge 20'ye göre, AB ülkelerinde eğitsel ve mesleki yöneltmenin genellikle 14 yaştan önce başladığı görülmektedir. AB ülkelerinde mesleki yöneltmeye özel bir önem verilmekte, öğrencileri belirli bir mesleğe ya da yükseköğretime yöneltebilmek için farklı uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Bu ülkelerde ilköğretim tamamlandıktan sonra devam edilen ortaöğretim I.

devre çoğunlukla gözlem ve yöneltme devresi olmaktadır. Bu devrede öğrenciler önce ortak dersler alırlarken, daha sonra yeteneklerine ve başarılarına göre genel-mesleki alanlara yöneltilmektedirler. Ortaöğretim I. devre tamamlandığında, bir üst öğrenime devam edebilmek için, öğrencileri gelecekte izleyebilecekleri eğitim yolları hakkında okulun görüş ve önerisini içeren bir belge hazırlanmaktadır. AB ülkeleri meslek seçimi için öğrencileri çeşitli seçeneklerle yüz yüze bırakmakta ve bu seçimi geniş bir zamana yaymaktadır.

Yöneltme birimleri Türkiye'de, Ortaöğretim Kurumları, Okul Rehberlik Hizmetleri, Dershaneler, Almanya'da Ortaöğretim Kurumları, Eğitsel Yöneltme Servisleri, Merkezi Eyalet Ofisleri, Bölgesel Yönetim Ofisleri, Yerel Yöneltme Ofisleri, Üniversiteler, Fransa'da Ortaöğretim Kurumları, Bilgi Sağlama ve Yöneltme Servisi, Özel Sektör Kuruluşları, Üniversiteler, İngiltere'de Ortaöğretim Kurumları, Kariyer Servisleri, Özel Sektör Kuruluşları, Bağımsız Okulların Kariyer Organizasyonu, Merkez Rehberlik ve Gençlere İş Bulma Kurumu'dur (Arslan ve Kılıç 2000). AB ülkelerinde genel olarak yöneltme birimleri, Rehberlik Konseyleri, Psiko-Mediko-Sosyal Rehberlik Hizmet Merkezleri (PMS), Danışma ve Yöneltme Merkezleri, temeleğitim ve ortaöğretim kurumlarıdır.

Türkiye'de, Hükümet Programları'nda, Milli Eğitim Şûraları'nda, Kalkınma Planları'nda mesleki yöneltme üzerinde durulmasına karşın sistemli bir uygulamaya geçilememiştir. 4306 Sayılı Yasa'da "İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere ortaöğretimde devam edebilecekleri okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayabileceği yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgi vermek üzere rehberlik servislerinde gerekli çalışmalar yapılır" (Resmi Gazete 18.08.1997, 23084) denilmektedir. Ancak öğrencilerin 8. sınıftan sonra gidecekleri okulların tanıtımı yapılmakta, onların bireysel farklılıklarını ortaya koyabilecek çalışmalara gidilmemektedir. Üstelik AB ülkelerinde yöneltme etkinliklerine hemen hemen ilköğretim tamamlandığında, 11-12 yaş civarında başlanmaktadır. Türkiye'de 8. sınıfın ikinci yarısında (yani 14 yaşa denk gelen dönemde) yapılan yöneltme etkinlikleri için oldukça geç kalınmış olunmaktadır. Böylece etkin bir yöneltme sisteminin kurulamayışı, ortaöğretimden mezun öğrencilerin yeteneklerinin ve kapasitelerinin farkında

olmadan meslek sahibi olabilmek için, umutlarını yükseköğretime bağlamalarına neden olmaktadır.

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştırılması

Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştırılmasında, karar, planlama, denetleme ve değerlendirme yönetim süreçleri üzerinde durulmuştur.

Karar Süreci

Türkiye ve AB ülkelerinde genel olarak eğitim politikasının belirlenmesinden Eğitim Bakanlığı sorumludur. Eğitim Bakanlığı AB ülkelerine göre değişmekle birlikte, pek çok danışma organı ve kurullardan yararlanır. AB ülkelerinde çoğunlukla yerel yönetimlere de yetkiler verilmiştir. Özellikle, velilerin, öğrencilerin eğitim sistemi ile ilgili kurullarda temsil edilmelerine, söz sahibi olmalarına büyük önem verilmektedir. Üniversitelere genellikle özerklik tanınmıştır (EURYDICE/CEDEFOP 2000, EURYBASE 2001).

Almanya'da federal bir eğitim politikası uygulanmakta, okulların kuruluşu, amacı, işleyişi, eğitim ve öğretimin içeriği gibi diğer bütün hususların belirlenmesi, onaltı eyaletin yetkisi altında bulunmaktadır. Her eyalet çıkardığı okul yasaları ile, okul sistemlerini kendilerine özgü olarak belirlemiştir. Tüm okul örgütü Anayasa ve eyalet yasalarına bağlı olarak devletin denetimi altındadır (Aytaç 1999, 18-19).

Avusturya'da da Almanya'ya benzer şekilde, eğitimde yasalar ve bunların uygulanması için yetkiler, Federal Hükümet ve eyaletler arasında paylaşılmıştır (EURYDICE/CEDEFOP 2000, 7). Avusturya'da bugünkü eğitim politikasıyla, okulların özerkliğini arttırarak bağımsız hareket etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu da her düzeydeki okullarda kurulların, veli ve öğrencilerin yetkilerini arttırmaya yardımcı olmaktadır (Doğan 2001, 3). Federal bir devlet yapısına sahip Belçika'da eğitim sisteminin sorumluluğu, Fransız, Flaman ve Alman Topluluğu'na devredilmiştir.

Türkiye'de eğitim ilke ve politikalarının belirlenmesinde en yetkili organ MEB'dir. 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında

Yasa ile MEB'in görevleri belirlenmiştir (Resmi Gazete 12.05.1992, 21226). MEB Ana Hizmet Birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri, Yardımcı Birimler ve Sürekli Kurullar karar sürecinde rol oynayan organlardır.

Fransa'da eğitim politikasından Ulusal Eğitim Bakanlığı sorumlu olmasına karşın başka bakanlıklardan da (Tarım ve Balıkçılık, Çalışma ve Dayanışma, Gençlik ve Spor, İletişim Bakanlıkları) destek alınır. 1982 yılında devlet bazı yetkileri yerel yönetimlere aktararak, yerel yönetimlerin karar sürecine daha çok katılımını sağlamıştır (EURYDICE/CEDEFOP (2000). France 1999, 11). Lüksemburg'ta Ulusal Eğitim Bakanlığı, okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm okullardan, mesleki programlardan, meslek odalarından, hizmetiçi eğitim ve yetişkin eğitiminden sorumludur (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Luxembourg 1999, 8). İrlanda'da devlet eğitimle tam anlamıyla ilgilidir (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Ireland 1999, 6).

İsveç'te eğitim sisteminin sorumluluğu Eğitim ve Bilim Bakanlığı'ndadır. Yerel yönetimlere de bazı yetkiler verilmiştir. Okul sistemi içinde, verilen kararları anlamaları ve alınacak kararlarda rol oynamaları için öğretmenlere ve diğer kurumlara bazı yetkiler verilmiştir (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Sweden 2001, 10). İtalya'da eğitim sisteminin yönetimi, eğitim-öğretim sorunlarının çözümü ve alınacak kararlarda en yetkili organ Eğitim Bakanlığı'dır (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Italy 1999, 10-11). Yunanistan'da eğitim devletin temel görevlerinden birisidir. Eğitim sisteminin tüm sorumluluğu Ulusal Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı'nındır (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Greece 2002, 7).

Danimarka'da yapılan reformlarla merkeziyetçilikten uzaklaşılarak, karar verme sürecinde yetkiler büyük ölçüde yerel yönetimlere bırakılmıştır. Genel hedefler merkezi düzeyde ortaya konularak, uygulamalar yerel yönetimler ve okullara bırakılmıştır (EURYBASE (2001). The Education System in Denmark 2001). İspanya'da eğitimdeki yetkiler, Hükümet ve özerk toplulukların yönetimleri arasında paylaşılmıştır (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Spain 1999, 7). İngiltere'de yetkiler büyük ölçüde yerel yönetimlerle paylaşılmıştır. Finlandiya'da eğitim hizmetleri ağırlıklı olarak yerel yönetimlerce sunulmaktadır.

Hollanda'da eğitimden sorumlu organ Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı'dır. Eğitim sisteminde merkezi yönetim dışında, yerel yönetimlere ve okul yönetimlerine de birtakım yetkiler verilmiştir (EURYBASE (2002). The Educational Systems in Netherlands 2001/2002). Portekiz'de ulusal eğitim politikası Eğitim Bakanlığı'nca yönetilmektedir (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Portugal 1999, 6).

Planlama Süreci

Türkiye ve AB ülkelerinde eğitim planlaması ve eğitim finansmanından Hükümet ve Eğitim Bakanlığı sorumludur. Türkiye'de olduğu gibi AB ülkelerinin bazılarında eğitim kurumlarının tümü merkezi düzeyde finanse edilirken (Fransa, Lüksemburg, İrlanda, Yunanistan), bazılarında eğitimin finanse edilmesi, öğretim düzeylerine göre eyaletler, bölgeler ve yerel yönetimlerce paylaşılır (Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İngiltere, İspanya, İsveç, İtalya, Portekiz). AB ülkelerinde çoğunlukla zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinde, öğrenim, kitap, öğretim araç-gereci, yemek, ulaşım için ücret ödenmez. Az miktarda gönüllülük esasına dayalı aile desteğinden yararlanılabilir. Türkiye'de zorunlu eğitimde öğrenim ücreti yoktur. Yeni bir uygulamayla 2003-2004 öğretim yılında ders kitapları bakanlıkça ücretsiz olarak sağlanmıştır. Fakat öğrencilerin yemek, ders kitabı dışındaki öğretim araç-gereçleriyle ilgili harcamaları aileler karşılamaktadır (Resmi Gazete 12.05.1992, 21226, EURYDICE/CEDEFOP 2000, EURYBASE 2001, EURYBASE 2002).

Çizelge 21'de Türkiye ve AB ülkelerinde eğitim finansmanı yer almaktadır.

Çizelge 21'de açıkça görüldüğü gibi, AB ülkelerinde eğitim finansmanı çoğunlukla merkezi ve yerel düzeylerle birlikte karşılanırken (İspanya'da eğitim kamu ve özel kaynaklarla finanse edilmektedir), Türkiye'de merkezi düzeyde karşılanmaktadır. Genellikle yükseköğretim, eğitimden sorumlu bakanlıkça finanse edilirken, okulöncesi eğitim ve ilköğretim belediyelerce finanse edilmektedir.

Çizelge 21. Türkiye ve AB Ülkelerinde Eğitimin Finansmanı

Türkiye ve AB Ülkeleri	Devlet	Yerel	Özel	Öğrenim Ücreti	Açıklama
Türkiye	X	-	-	-	Öğretim tür ve düzeyleri büyük ölçüde merkezi düzeyde finanse edilmektedir.
Almanya	X	X	-	X	Okulöncesi eğitimde ailelerin de katkısı istenir. Diğer öğretim düzeyleri ücretsiz olarak sunulur.
Avusturya	X	X	-	-	
Belçika	X	X	-	-	
Danimarka	X	-	-	-	
Finlandiya	X	X	-	-	
Fransa	X	X	-	-	
Hollanda	X	X	-	-	Öğrenciler onaltı yaşından itibaren yıllık öğrenim ücretlerini öderler.
İngiltere	X	X	-	X	Yükseköğretimde öğrenciler öğrenim ücreti öderler. Ortaöğretim II. devrede, yarı zamanlı eğitim veren programlara devam eden öğrencilerden öğrenim ücreti alınabilir.
İrlanda	X	-	-	-	
İspanya	X	-	X	X	Aileler tüm öğretim düzeylerinde yemek, ulaşım, öğretim araç-gereci, ders kitapları için belirli bir maliyete katlanırlar.
İsveç	X	X	-	-	
İtalya	X	X	-	-	
Lüksemburg	X	X	-	-	
Portekiz	X	X	-	X	Zorunlu eğitim parasızdır. Ortaöğretim ve yükseköğretimde ise öğrenim ücreti alınmaktadır. Azor ve Maderia özerk bölgelerinde eğitim devlet tarafından ve kendi kaynaklarıyla finanse edilmektedir.
Yunanistan	X	-	-	-	

Kaynak: EURYBASE (1999-2002) ve **EURYDICE/CEDEFOP (1999-2002)** veri tabanlarından AB ülkelerinin eğitim sistemleri ayrı ayrı çalışılarak derlenmiştir.

Türkiye'de öğretim tür ve düzeyleri büyük ölçüde merkezi düzeyde finanse edilmektedir. AB ülkelerinde genellikle okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim için öğrenim ücreti ödenmez. Yarı zamanlı mesleki ortaöğretimde ve yükseköğretimde öğrenim ücreti ödenir. Türkiye'de yalnızca yükseköğretimde öğrenim ücreti ödenmektedir. AB ülkelerinde çoğunlukla zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinde, ders kitapları, yemek, ulaşım ve diğer öğretim malzemeleri ücretsiz olarak sağlanır. Eğitsel etkinlikler için, ailelerden gönüllülüğe bağlı para desteği alınabilir. Türkiye'de ise, zorunlu eğitimde 2003-2004 öğretim yılında ders kitapları MEB'ce sağlanmıştır. Fakat yemek, ulaşım ve diğer öğretim araç-gereçleri ailelerce sağlanır. AB ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de, ailelerden gönüllülüğe bağlı para desteği sağlanabilir.

Türkiye'de, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası'nda ilköğretimin, devlet bütçesinin ilk on yıl yüzde 3'ü, daha sonra en az yüzde 2'si, İl Özel İdare bütçelerinin en az yüzde 20'si, Belediye bütçelerinin en az yüzde 5'i, köy bütçelerinin en az yüzde 10'u ve diğer gelirlerle finanse edileceği belirtilmektedir. 4306 Sayılı Yasa'yla ilköğretime bazı kağıt ve işlemlerden alınmak üzere yeni parasal kaynaklar yaratılmış ve 4702 Sayılı Yasa'yla ilköğretime ayrılan kaynaklardan ortaöğretimin de pay alması sağlanmış ve bu uygulamanın 2010 yılına kadar süreceği belirtilmiştir. 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Yasası ise mesleki eğitime bazı parasal kaynaklar sağlamıştır (Tural 2002, 323-329).

Çizelge 22'de Türkiye ve AB ülkelerinde öğretim düzeylerine göre bir öğretmene düşen ortalama öğrenci sayısı yer almaktadır.

Çizelge 22. Türkiye ve AB Ülkelerinde Öğretim Düzeylerine Göre Bir Öğretmene Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı (2000)

Türkiye ve AB Ülkeleri	Öğrenci/Öğretmen			
	Okulöncesi Eğitim	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Türkiye	16	30	14	-
Almanya	24	20	15	12
Avusturya (1999)*	17	14	10	15
Belçika	-	15**	10	20
Danimarka	7	10	13	-
Finlandiya	12	17	14	-
Fransa	19	20	12	18
Hollanda	-	17**	17	13
İngiltere	21	21	15	18
İrlanda	15	21	-	17
İspanya	16	15	12	16
İsveç	-	13	14	9
İtalya	13	11	10	23
Lüksemburg	20	16	9	-
Portekiz	16	12	9	-
Yunanistan	16	13	11	27
AB Ülkeleri Ortalaması	16	16	12	17

*OECD (2001). **Education at a Glance** 243, Paris; **İlköğretime dahil,
Kaynak: OECD (2002). **Education at a Glance** 293, Paris.

Çizelge 22 incelendiğinde, Türkiye ve AB ülkelerinde öğrenci/öğretmen oranının okulöncesi eğitimde 7-24, ilköğretimde 10-30, ortaöğretimde 9-17, yükseköğretimde 9-27 arasında değiştiği görülmektedir. Türkiye'nin öğretim düzeylerine göre öğrenci/öğretmen oranları AB ülkeleriyle benzerlik göstermektedir. Fakat Türkiye'de ilköğretimde bir öğretmene ortalama 30

öğrenci düşmektedir ve bu oran AB ülkeleriyle kıyaslandığında oldukça yüksektir. Türkiye'de bir öğretmene ilköğretimde, AB ülkelerinden yaklaşık iki kat fazla öğrenci düşmektedir.

Çizelge 23'de Türkiye ve AB ülkelerinde ilköğretimde bir sınıfa düşen ortalama öğrenci sayısı yer almaktadır.

Çizelge 23. Türkiye ve AB Ülkelerinde İlköğretimde Bir Sınıfa Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı (2000)

Türkiye ve AB Ülkeleri	Öğrenci/Sınıf
Türkiye	31
Almanya (2001)	22
Avusturya	20
Belçika (Fr.)	20
Danimarka	19
Finlandiya	20
Fransa	23
Hollanda	24
İngiltere	-
İrlanda	-
İspanya	21
İsveç	-
İtalya	18
Lüksemburg	16
Portekiz	20
Yunanistan	18
AB Ülkeleri Ortalaması	20

Kaynak: OECD (2002). **Education at a Glance** 292, Paris.

Çizelge 23'e göre; Türkiye'de ilköğretimde bir sınıfa ortalama 31 öğrenci düşerken, AB ülkelerinde bir sınıfa ortalama 20 öğrenci düşmektedir. Bu sonuca göre; Türkiye'deki ilköğretim sınıflarının, AB ülkelerindeki ilköğretim sınıflarına göre daha kalabalık olduğu söylenebilir.

Çizelge 24'de Türkiye ve AB ülkelerinde yaş gruplarına göre okullaşma oranları yer almaktadır.

Çizelge 24'de görüldüğü gibi, 3-4 yaş grubundaki öğrencilerin okullaşma oranı, Belçika ve Fransa'da yüzde 100, İspanya ve İtalya'da da ise yüzde 100'e yaklaşmış durumdadır. Bu yaş grubunda en düşük okullaşma oranları, İrlanda'da yüzde 27, Yunanistan'da ise yüzde 29'dur. AB ülkelerinin tamamında 3-4 yaş grubundaki öğrencilerin okullaşma oranı ortalama yüzde 71'dir.

Çizelge 24. Türkiye ve AB Ülkelerinde Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (2000, %)

Türkiye ve AB Ülkeleri	3-4 Yaş	5-14 Yaş	15-19 Yaş	20-29 Yaş
Türkiye	-	80.2	28.4	5.2
Almanya	67.9	99.4	88.3	23.6
Avusturya	60.6	98.2	76.4	17.9
Belçika	100.0	99.1	90.5	25.2
Danimarka	81.4	99.2	80.4	29.9
Finlandiya	38.0	91.6	84.8	37.9
Fransa	100.0	99.8	86.4	19.1
Hollanda	49.9	99.4	86.6	22.9
İngiltere	81.1	98.9	73.3	23.8
İrlanda	26.9	100.0	79.8	15.6
İspanya	98.1	100.0	79.5	24.3
İsveç	70.5	97.8	86.4	33.4
İtalya	97.5	99.7	65.5	18.7
Lüksemburg	65.8	95.3	73.7	4.6
Portekiz	63.9	100.0	80.3	19.9
Yunanistan	28.9	99.8	87.4	16.9
AB Ülkeleri Ortalaması	71.1	99.2	81.3	22.2

Kaynak: OECD (2002). **Education at a Glance** 221, Paris.

Türkiye'de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı, 1999-2000 öğretim yılında yüzde 9.8'e ulaşmıştır (DPT 2000b, 81). Bu oran, 3-4 yaş grubundaki öğrencilerin en düşük okullaşma oranına sahip olan İrlanda ve Yunanistan'dan oldukça düşüktür. 5-14 yaş grubundaki okullaşma oranları AB ülkelerinde yüzde 100'e yaklaşmış durumda iken (ortalama yüzde 99), bu oran Türkiye için yüzde 80'dir. 15-19 yaş grubunda AB ülkelerinde ortalama okullaşma oranı yüzde 81 iken, bu oran Türkiye'de yüzde 28'dir. 20-29 yaş grubunda AB ülkelerinin okullaşma oranı ortalama olarak yüzde 22 iken, Türkiye'de bu oran yüzde 5'tir. Çizelge 24'e göre, tüm yaş gruplarındaki okullaşma oranlarında Türkiye, AB ülkelerinin gerisinde kalmıştır.

Çizelge 25'de Türkiye ve AB ülkelerinde eğitim harcamaları yer almaktadır.

Çizelge 25 incelendiğinde, GSYİH'den eğitime en fazla kaynak ayıran AB ülkelerinin sırasıyla Danimarka ve İsveç (yüzde 6.7), Avusturya (yüzde 6.3), Fransa (yüzde 6.2) oduğu görülmektedir. AB ülkeleri ortalama olarak eğitime yüzde 5.5 oranında pay ayırırlarken, bu oran Türkiye için yüzde 3.9'dur. AB ülkeleri, Yunanistan dışında Türkiye'den daha yüksek oranlarda eğitime harcama yapmaktadırlar.

Çizelge 25. Türkiye ve AB Ülkelerinde Eğitim Harcamaları (1999, GSYİH İçinde, %)

Türkiye ve AB Ülkeleri	Kamu+Özel	Kamu
Türkiye	3.9	3.9
Almanya	5.6	4.3
Avusturya	6.3	6.0
Belçika	5.5	5.3
Danimarka	6.7	6.4
Finlandiya	5.8	5.7
Fransa	6.2	5.8
Hollanda	4.7	4.3
İngiltere	5.2	4.4
İrlanda	4.6	4.1
İspanya	5.3	4.4
İsveç	6.7	6.5
İtalya	4.8	4.4
Lüksemburg	-	-
Portekiz	5.7	5.6
Yunanistan	3.9	3.6
AB Ülkeleri Ortalaması	5.5	5.1

Kaynak: OECD (2002). **Education at a Glance** 170, Paris.

Çizelge 25'e göre Türkiye'de olduğu gibi AB ülkelerinde de eğitim çoğunlukla kamu kaynaklarıyla karşılanmaktadır. AB ülkelerinde eğitimin daha çok kamu kesimince sunulduğu ülkeler, İsveç (yüzde 6.5), Danimarka (yüzde 6.4), Avusturya (yüzde 6.0) ve Fransa'dır (yüzde 5.8). Bu ülkeler aynı zamanda GSYİH'den eğitime en fazla kaynak ayıran ülkelerdir ve bu ülkelerde eğitim kamu kesimince sunulmaktadır. AB ülkelerinin ortalama olarak kamu eğitimine ayırdıkları paya bakıldığında, bu oranın Türkiye'den oldukça fazla olduğu ve eğitime daha çok önem verdikleri anlaşılmaktadır.

Denetleme ve Değerlendirme Süreci

Türkiye ve AB ülkelerinde eğitim sisteminin denetimi ve değerlendirilmesi, eğitimden sorumlu Eğitim Bakanlıkları'nca yapılmaktadır ve bu sorumluluğun yerine getirilmesi için bakanlığa bağlı çeşitli birimler görevlendirilmiştir.

Belçika, İspanya ve İngiltere'de, eğitim sisteminin tamamını eğitimden sorumlu bakanlık denetler.

Türkiye ile benzer şekilde, Fransa, İtalya, İrlanda, Portekiz, Yunanistan, Hollanda ve Lüksemburg'ta, eğitimin denetimi ve değerlendirilmesi bakanlık, bölgesel ve yerel düzey arasında paylaşılmıştır. Federal bir yapıya sahip olan Almanya ve Avusturya'da, eğitimin denetleme ve değerlendirilmesinden

Federal Hükümet ve eyaletler sorumludur. AB ülkelerinin bazılarında ise öğretim düzeylerinin denetimi, merkezi ve yerel düzey arasında paylaşılmıştır. Fransa'da Bölge Eğitim Denetmenleri'nin ortaöğretimi, İl Eğitim Denetmenleri'nin okulöncesi eğitim ve ilköğretim okullarını denetlemesi, Türkiye'de ortaöğretimi bakanlık müfettişlerinin, okulöncesi eğitim ve ilköğretimi, ilköğretim müfettişlerinin denetlemesine benzemektedir. Hollanda, İtalya, Portekiz gibi AB ülkelerinde denetleme birimi, yükseköğretim de dahil olmak üzere öğretim düzeylerinin tümünü denetlemektedir (Resmi Gazete 19.02.1993, 21501, Resmi Gazete 13.08.1999, 23785, EURYDICE/CEDEFOP 2000, EURYBASE 2001, EURYBASE 2002).

Danimarka, Finlandiya ve İsveç'te ise eğitim sisteminin denetimi ve değerlendirilmesi, eğitimden sorumlu bakanlık, Hükümet, ulusal ve yerel kurullarca yapılmaktadır. Bu ülkelerde Denetleme Kurulu yoktur.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modeli

Zorunlu eğitimin, amaçları, yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri, eğitim sisteminin bir parçasıdır. Zorunlu eğitimin amaçları, eğitim sisteminin genel amaçları ya da öğretim düzeylerine göre belirlenmiş özel amaçlar; yapısı, eğitim sisteminin yönetim yapısı ve zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinin yapısı; yönetim süreçleri, yine eğitim sisteminin yönetim süreçleridir. Zorunlu eğitim, eğitim sisteminden tam olarak ayrı değerlendirilememekte, işlerliği eğitim sisteminin içinde gerçekleşmektedir. Zorunlu eğitim devlet açısından düşünüldüğünde bir hizmet, bireyler açısından düşünüldüğünde ise bir yükümlülük olarak algılanabilir. Devlet bu hizmeti sunarken, eğitim sistemindeki okulların öğretim düzeylerinden bazılarına, yurttaşlarının tamamını devam etmekle yükümlü kılar. Bu öğretim düzeylerinin hangileri olacağı ülkelerin gelişmişlik düzeyine, bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda, bireylerin eğitimden beklenti düzeylerinin değişmesine bağlı olarak farklılaşabilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim modeli, şu an Türkiye Eğitim Sistemi'ndeki uygulamaların tamamında bir değişime giderek, sistemin yeniden düzenlenmesi yerine, mevcut sistemde bazı düzenlemelerle uygulanabilirliği olabilecek bir model şeklinde tasarlanmaya çalışılmıştır.

Oniki yıllık zorunlu eğitim modeli, zorunlu eğitimin amaçları, yapısı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri olmak üzere üç boyutta tasarlanmıştır. Aşağıda bu boyutlara ilişkin modelle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlar

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası'ndaki ilköğretimin amaçları, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'ndaki Türkiye Milli Eğitim Sistemi'nin genel amaçları çerçevesinde, Türkiye'de sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine oniki yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle, başka hangi amaçların belirlenmesi gerekliliğinden hareketle, oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin amaçları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçlar belirlenirken araştırmanın amaçları doğrultusunda, AB ülkelerinin Anayasaları'ndaki eğitimle ilgili bölümler, bu ülkelerin eğitim sistemlerinin genel amaçları ile zorunlu eğitim kapsamlarındaki öğretim düzeylerinin amaçları incelenmiştir.

Türkiye'de, Atatürk ilke ve inkılapları ile Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmak, Türk Milleti'nin manevi ve kültürel değerlerini benimsemek ve korumak, ailesini ve vatanını sevmek, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilmek, dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe ve bilimsel düşünme gücüne sahip olmak, demokrasiye ve insan haklarına saygılı olmak, öğrencilerin yeteneklerini keşfederek onları hayata hazırlamak, Türk Milleti'ni çağdaş uygarlıklar düzeyine ulaştırmak olarak belirlenen Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarından, meslek edindirme amacı dışındaki tüm amaçlar oniki yıllık zorunlu eğitim için de geçerlidir.

Eğitimin amaçları, ulusal düzeyden uluslararası düzeye doğru bir değişim göstermekte, bu çerçevede eğitim, uluslararası rekabet avantajı sağlamak için verilmekte ve amaçları, bu avantajı sağlamak üzere belirlenmektedir. Bunun bir sonucu olarak artık, vatanını ve milletini seven insan yetiştirmek yerine vatanını ve milletini seven insan ne yapar? Okuma-yazma öğretmek yerine okuma-yazma öğrenen insan nasıl davranır? gibi soruların yanıtı, eğitimin yeni amacı olmaya başlamıştır. Eğitimin sonul (nihai) amacı, mutlu insan yetiştirmektir. Okuma-yazma ve bir yabancı dilin öğretimi,kişiliğin gelişimi, vatan sevgisinin ve iletişim becerisinin

kazandırılması mutlu insan yetiştirilmesine hizmet etmek için verilmektedir (Karslı 2003, 17-19).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, eğitimden beklenti düzeyinin değişmesine neden olmakta ve eğitime yeni işlevler yüklemektedir. Eğitimden, "çoklu becerilere, iletişim becerilerine, sorun çözme ve girişimcilik becerilerine, yüksek düzeyde düşünme becerilerine (Ünal 1996, 132)" sahip, "öğrenmeye açık, yetiştirilebilirliği yüksek, uyumlu, yaratıcı, insan ilişkileri güçlü, yeni teknolojilere uyum sağlayabilen, teknoloji yaratabilen, uzun dönemde kullanılabilirliği olan genel becerilerle donatılmış (Tural 1997, 33)", "zamanın ve kapasitenin kullanımı için yol gösterilmiş bireyler (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Italy 1999, 16) yetiştirmesi beklenmektedir.

Genel bir kural olarak, reformlar eğitimde büyük oranda esnekliğe gidilmesini, çocukların kendi öğrenme yollarını dikkate almayı, dünyadaki değişen gereksinimler doğrultusunda eğitimde de uyum sağlayabilmeyi hedeflemektedir (EURYDICE/CEDEFOP (2000). Belgium- German Speaking Community 1999, 10).

Eğitimdeki yeni beklentiler doğrultusunda oniki yıllık zorunlu eğitimin amaçları, bilimsel tutum geliştirebilme/olaylar ve olgulara bilimsel yaklaşabilme, öğrenme yollarını öğrenebilme, kendini tanıyabilme, kendini geliştirebilme, etkin dinleme becerisine sahip olabilme, eleştirel olabilme, eleştiriye açık olabilme, zamanını etkili yönetebilme, kendini başkalarının yerine koyabilme, haklarını bilme/kullanabilme, gelişen teknolojiyi yakından izleyebilme/teknoloji ürünlerini kullanabilme, çevreye duyarlı olabilme, yeteneklerini keşfetme/geliştirebilme, hoşgörülü olabilme, sanatsal becerilerini ortaya koyabilme/yaşama geçirebilme, geleceğini etkili planlayabilme olarak belirlenmiştir.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yapı

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yapı, eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısından oluşmaktadır.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısı

Oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin, eğitim sisteminin yönetim yapısının tasarlanabilmesi için, araştırmanın amaçlarına bağlı olarak AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı incelenmiştir. AB ülkeleri içinde, eğitim sisteminin merkezi ve yerinden yönetildiği ülkeler olduğu gibi, merkezi ve yerel yönetimlerin bir arada işlerliğini sürdürdüğü ülkeler de bulunmaktadır. AB ülkelerinin pek çoğunda, Okul Kurulları ve Öğrenci Kurulları'nın, öğretmenlerin, öğrencilerin, meslek örgütlerinin, velilerin okul yönetimine katılımları önemli derecede hissedilmektedir.

Bu ülkelerden hareketle ve Türkiye koşullarına uygun olacağı düşünülen oniki yıllık zorunlu eğitimin yönetim yapısı için, 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa'da ve 2506 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nde belirtilen Türkiye eğitim sisteminin örgütlenme ve görevleri çerçevesinde, eğitim sisteminde bazı düzenlemelere gidilmesi düşünülmüştür.

MEB merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nde 15'i genel müdürlük olmak üzere 16 birim bulunmaktadır. Genel müdürlüklerin 8'i örgün eğitimle ilgilidir. Türkiye Eğitim Sisteminde, örgün eğitimin çeşitli tür ve düzeylerindeki okulların bağlı oldukları genel müdürlüklerin çok çeşitli olması, bu birimlerin her birine ayrı madde ve insan kaynağının sağlanması, kırtasiyeciliğin artması, birbirinden haberdar olamama, zaman ve emek kaybı gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Oniki yıllık zorunlu eğitim modelinde MEB merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün, Temeleğitim Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması tasarlanmıştır. Oniki yıllık zorunlu eğitimde temeleğitim, okulöncesi eğitim ve ilköğretimden oluşacağı için, bu öğretim düzeylerinin bağlı oldukları genel müdürlüklerin tek çatı altında kurulması düşünülmüştür. Yine modelde, merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlükleri'nin, Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması tasarlanmıştır. Bu genel müdürlüklere bağlı olan ortaöğretim okulları, programlar halinde çok amaçlı

okullarda verileceği için, bağlı olacakları genel müdürlüğün de tek çatı altında kurulması düşünülmüştür. Modelde, 14 yardımcı birime ayrılmış MEB merkez örgütünün Yardımcı Birimleri'nin, Eğitim Programlarının ve Bütçesinin, Öğrenci, İşgören ve Genel Hizmetlerin Yönetimi olarak işlevsel olarak örgütlenmesi tasarlanmıştır.

TTK milli eğitimin en yetkin akademik kurulu olarak, eğitim işgörenlerinin ve velilerin eğitim ve öğretime ilişkin istemlerini, evrensel ölçütleri, teknolojideki gelişmeleri dikkate alarak eğitim sistemine getiren bağımsız bir kurul olarak yeniden düzenlenmelidir. Doğrudan bakana bağlı olarak, bakanın en yakın danışma ve karar organı olan TTK Başkanlığı, eğitim işgörenlerinin ve velilerin, özellikle kurul üyelerine görüşme ya da teknolojik yollarla (ileti gönderme, faks vb.) ulaşabilmelerinin sağlanarak, onların eğitim ve öğretime ilişkin istemlerini dikkate alan, son teknolojiyle donatılmış ve teknolojik gelişmeleri yakından izleyerek bunu eğitim ortamlarına getirebilen, bağımsız bir kurul olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. TTK ismi güncelleştirilerek, Milli Eğitim Kurulu olarak değiştirilmelidir.

MEB'in en yüksek danışma kurulu olan Milli Eğitim Şûraları, eğitimle ilgili tarafların tümünün temsiliyle, en az üç yılda bir düzenli olarak toplanması ve alınan kararların yasa gibi algılanarak uygulanması sağlanmalıdır. Özellikle, eğitim sistemiyle ilgili gündemi meşgul eden bir konu olduğunda, Milli Eğitim Şûrası'nın toplanması, ülkenin çeşitli yerlerinden gelen katılımcıların da görüşleri doğrultusunda, tartışmaların yapılarak bir sonuca ulaşılmasına çalışılmalıdır.

Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu (APK), üniversitelerdeki akademisyenler ve eğitimin değişik alanlarının uzmanlarından oluşan bir kurul durumuna getirilerek etkinliği arttırılmalıdır. Özellikle siyasi politikalar nedeniyle çalışanları çok sık değiştirilmemelidir.

Araştırma ve Geliştirme (AR-GE) tek çatı altında toplanarak eğitimin çeşitli alanlarında doktora yapmış ve uygulama deneyimi olan uzmanlardan oluşturulmalı ve son teknolojiyle donatılmalıdır. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme, Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme gibi ayrımlara gidilmeden, eğitim sisteminde tek bir AR-GE birimi oluşturulmalıdır.

2506 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nin (MEB 1999c) amacı kısaca, eğitim kurumlarının, milli eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda işlevlerini yürütürken birbirlerini tamamlaması, eğitim personelinin, fiziki kapasitenin, ders araç-gereçlerinin, ortak, etkili ve verimli kullanılması olarak belirlenmiştir. Bu yönerge doğrultusunda, eğitim bölgelerinin, bölge okullarının (Koordinatör Okul) belirlenmesi, daha çok norm kadro uygulaması için kullanılmış, eğitim kurumlarının işlevlerini yürütürken ortak davranmaları, öğretim araç-gereçlerinin, eğitim personelinin etkili ve verimli olarak kullanılması yerine getirilememiştir. Uygulamada, eğitim bölgelerinin, Okul Öğrenci Kurulları'nın oluşturulduğu görülmektedir. Fakat eğitim bölgeleri ve kurullar beklenen amaca hizmet etmemektedir. Oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin eğitim sisteminin yapısında, öğretmenlerin, öğrencilerin, eğitimci olmayan personelin, velilerin daha çok okul yönetimine katılabilecekleri kurullar oluşturulması, daha önce üzerinde durulmuş olan kurulların uygulamaya geçirilmesi tasarlanmıştır. Modelde kurullar, sınıf düzeyine kadar indirilmiştir.

Bu yönerge ile belirlenmiş olan, Eğitim Bölge Kurulları (Eğitim Bölge Danışma Kurulları), Eğitim Bölge Müdürü (Koordinatör Müdür) başkanlığında eğitim bölgesindeki okul müdürleri, öğretmen, öğrenci, veli, diğer kamu, özel sektör ve gönüllü kuruluşlardan seçimle oluşturulacak temsilcilerin katılımıyla oluşturulması kararı uygulamaya geçirilmelidir.

AB ülkelerinin çoğunluğunda, öğretmenler, öğrenciler, eğitimci olmayan personel, veliler okul yönetimine katılabilmektedirler. 2506 Sayılı Yönergede yer almayan, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, veli, yerel yönetim, sivil toplum ve meslek örgütlerinin kendi içlerinden seçecekleri temsilcilerin yer alacağı Okul Kurulları oluşturulmalıdır.

Okul Öğrenci Kurulları'nın, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, temeleğitimde her sınıftan bir öğrenci temsilcisi, ortaöğretimde her sınıftan iki öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulması uygulamaya geçirilmelidir. Okul Öğrenci Kurulları ile, öğrenciler daha aktif hale getirilmiş olacaktır.

Yine 2506 Sayılı Yönergede yer almayan, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile Sınıf Kurulları oluşturulmalıdır.

Oniki yıllık zorunlu eğitim modelinde tüm okullarda, okullararası ve okuliçi elektronik bilgi ağının kurulmasına önem verilmelidir. Eğitime ilişkin yasal metinler, uygulamada getirilen değişiklikler, ileti gönderme yoluyla tüm eğitim kurumlarına ulaştırılmalıdır.

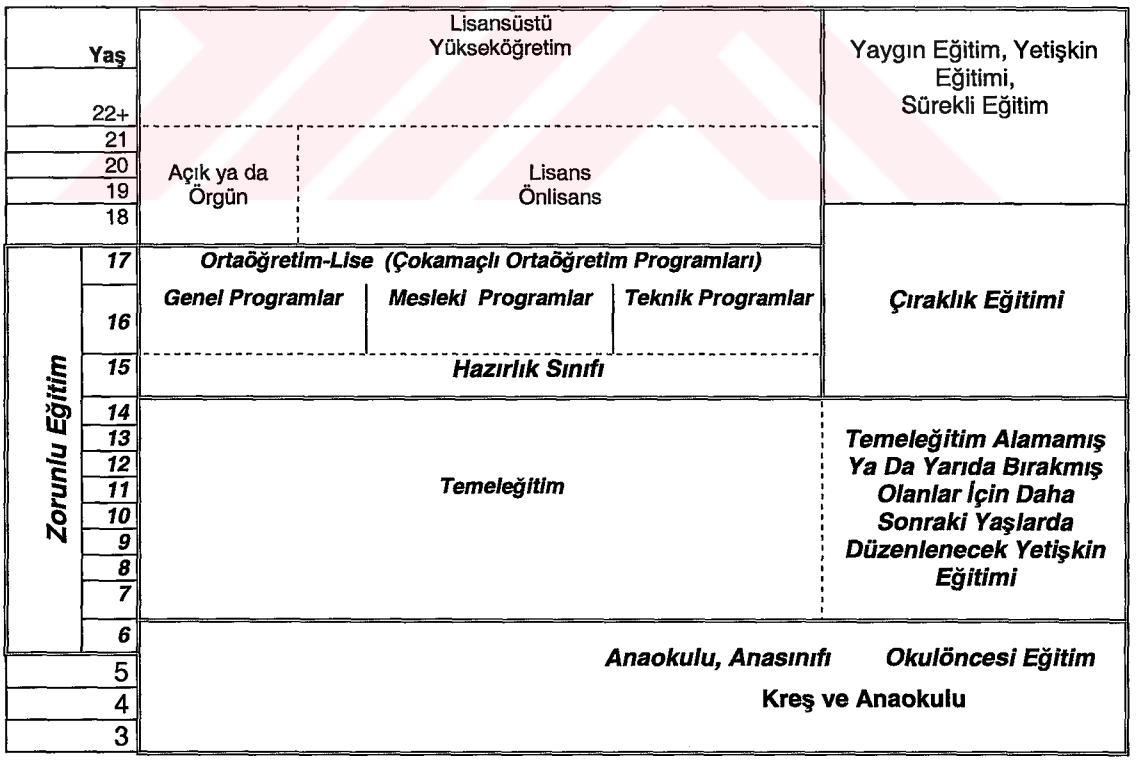
Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısı

Oniki yıllık zorunlu eğitimin, okul sisteminin yapısının tasarlanabilmesi için, AB ülkelerinin zorunlu eğitim kapsamlarındaki öğretim düzeyleri incelenmiştir. Bu ülkelerin okul sistemlerinin yapılarında benzeyen yönler bulunmasına karşın, okul sistemleri tamamiyle aynı değildir. AB ülkelerinden zorunlu eğitime okulöncesi dönemi de dahil edenler olduğu gibi, zorunlu eğitime başlama yaşını 4 yaşa kadar indirerek bunu ilköğretim olarak isimlendiren ülkeler de bulunmaktadır. Bu ülkelerden bazıları, ortaöğretim I. devre ya da ortaöğretim II. devre öncesi eğitimi ilköğretim, temeleğitim olarak nitelendirmektedirler. Yine AB ülkelerinin pek çoğunda ortaöğretim I. devre bulunmakta, bazılarında bulunmamakta ve bazılarında ortaöğretim I. ve II. devre bir arada işlerliğini sürdürmektedir. AB ülkelerinde, okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim I. devreyi, yalnızca temeleğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim II. devrenin yalnızca ilk yılını, temeleğitim ve ortaöğretimin tamamını zorunlu eğitim kapsamına alan ülkeler bulunmaktadır.

Bu ülkelerden hareketle ve Türkiye koşullarına uygun olacağı düşünülen oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin okul sisteminin yapısı, 1 yıllık okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere 9 yıllık temeleğitim ve 3 yıllık ortaöğretimden oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Oniki yıllık zorunlu eğitim, 5 yaşın tamamlanarak 6 yaşa girildiği ve 17 yaşın tamamlandığı 6-17 yaş dönemini kapsamaktadır. Okulöncesi eğitimin 1 yılının zorunlu eğitime dahil edilmesinin nedeni, AB ülkelerine oranla Türkiye'de bu düzeyde okullaşma oranının çok düşük olması, ortaöğretim I. devrenin bulunmadığı AB ülkelerinde, temeleğitim olarak isimlendirilen öğretim düzeyinin daha çok 9 yıl sürmesidir. "Başaran'a göre de (1998, 36) temel gereksinimlerin yerine getirilmesi 9 yıllık bir sürede mümkün olabilmekte, temeleğitim son çocukluk (yaklaşık 6-12 yaş) ve erinlik (yaklaşık 12-14 yaş) evrelerini kapsamaktadır". "Günümüz eğitimindeki çağdaş politikalar, okulöncesini de içine alan

temeleğitime ve okul çağı dışındaki genç ve yetişkinlerin eğitimine büyük önem vermektedir" (MEB ve Başkent Üniversitesi 2002, 7).

Anaokulları ve anasınıflarında verilecek olan okulöncesi eğitim 6 yaş çocuklarının devam edeceği ve 1 yıl sürecek bir öğretim düzeyidir. Şu an uygulamadaki 8 yıllık ilköğretim, temeleğitim olarak isimlendirilmiştir. Bunun nedeni, bu öğretim düzeyi için ilgili alanyazında ilkokul ya da temeleğitim kavramlarıyla karşılaşılması, bu düzeyin ortaöğretim I. devreyle birleştirilen şeklinin daha çok temeleğitim olarak ifade edilmesidir. İlköğretimin yasal kaynaklarda Türkiye'deki ilk kullanım şekli de temeleğitimdir. Daha sonra ilköğretim olarak değiştirilmiştir. Temeleğitim 7-14 yaş dönemini kapsayacak şekilde 8 yıl sürmektedir. Temeleğitimle, yaş sınırı olmadan, tüm bireylere temel bilgi ve becerilerin sunulabilmesi anlatılmak istendiği için modelde, temeleğitim alamamış ya da yarıda bırakmış olanlar için daha sonraki yaşlarda düzenlenecek yetişkin temeleğitimine de yer verilmiştir. Temeleğitimin 7. sınıfında mesleki yöneltmeye başlanacak ve bu çalışmalara 8. sınıf ve ortaöğretimde de devam edecektir. Öğrenciler temeleğitimlerini diploma alarak tamamlayacaklardır.



Şekil 1. Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Türkiye Okul Sistemi Yapısı

Ortaöğretim 15-17 yaş dönemlerini kapsayacak şekilde 3 yıl sürecektir. Ortaöğretime başlama koşulu temeleğitim diploması ve mesleki yöneltme raporlarıdır. Bu raporlar doğrultusunda öğrencilerin hangi programa katılacakları belirlenecek ve mesleki yöneltmeye devam edilecektir. Ortaöğretimin sunulacağı okul, çokamaçlı okullardır. Şu an uygulamadaki pekçok tür lise yerine, bu liseler programlar halinde çok amaçlı okullarda sunulacaktır. Burada 1 yıllık hazırlık programından sonra öğrenciler genel, mesleki ya da teknik programlara devam edeceklerdir. Mesleki-teknik programlarda öğrenciler, 1 yıllık hazırlık eğitiminden sonra yarı zamanlı olarak, haftanın belirli günlerinde okulda öğrenim görecekler ve belirli günlerde ise sanayide uygulama yapacaklardır. Ortaöğretim de yine diploma ile tamamlanacaktır.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleri

Oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin yönetim süreçlerinin tasarlanabilmesi için, araştırmanın amaçlarına bağlı olarak, AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim süreçleri incelenmiştir. AB ülkelerinde eğitimin amaçlarının, ilkelerinin, eğitim politikasının belirlenmesinde en yetkili birim, çeşitli isimlerle anılan eğitim bakanlıklarıdır. AB ülkelerine göre değişmekle birlikte Eğitim Bakanlığı, pek çok danışma organı ve kurullardan yararlanır. Yalnızca eğitimin ilkelerinin ve amaçlarının, zorunlu eğitimin süresinin ve kapsayacağı yaş gruplarının belirlenmesi gibi konularda Federal Hükümet'in görevli olduğu, diğer yetkilerin eyaletlere devredildiği AB ülkeleri bulunmaktadır. Eğitim Bakanlığı AB ülkelerine göre değişmekle birlikte, AB ülkelerinde çoğunlukla yerel yönetimlere de yetki verilmiştir. Özellikle velilerin, öğrencilerin eğitim sistemi ile ilgili kurullarda temsil edilmelerine, söz sahibi olmalarına büyük önem verilmektedir.

AB ülkelerinde eğitim planlaması ve eğitim finansmanından Hükümet ve Eğitim Bakanlığı sorumludur. AB ülkelerinin bazılarında eğitim kurumlarının tümü merkezi düzeyde finanse edilirken, bazılarında öğretim düzeylerine göre eyaletler, bölgeler ve yerel yönetimler eğitim finansmanını paylaşırlar. AB ülkelerinde çoğunlukla zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinde, öğrenim, kitap, öğretim araç-gereci, yemek, ulaşım için ücret ödenmez.

Okullarda öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlayacak eğitsel etkinlikler için, az miktarda, gönüllülük esasına dayalı aile desteğinden yararlanılabilir.

AB ülkelerinde eğitim sisteminin denetimi ve değerlendirilmesi, eğitimden sorumlu Eğitim Bakanlıkları'nca yapılmaktadır ve bu sorumluluğun yerine getirilmesi için bakanlığa bağlı çeşitli birimler görevlendirilmiştir. Bu ülkelerden bazılarında, eğitim sisteminin tamamını eğitimden sorumlu bakanlık denetlerken, bazı AB ülkelerinde, eğitimin denetimi ve değerlendirilmesi bakanlık, bölgesel ve yerel düzey arasında paylaşılmıştır. Federal yapıya sahip AB ülkelerinde, eğitimin denetleme ve değerlendirilmesinden Federal Hükümet ve eyaletler sorumludur. AB ülkelerinin bazılarında öğretim düzeylerinin denetimi, merkezi ve yerel düzey arasında paylaşılırken bazılarında denetleme birimi, yükseköğretim de dahil olmak üzere öğretim düzeylerinin tümünü denetlemekle görevlidir. Eğitim sisteminin denetimi ve değerlendirilmesinin, eğitimden sorumlu bakanlık, Hükümet, ulusal ve yerel kurullarca yapıldığı, Denetleme Kurulu'nun bulunmadığı AB ülkeleri de bulunmaktadır.

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa'nın tanımladığı merkez ve taşra örgütünün görevleri çerçevesinde, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modeli'nde Okul Kurulları'nın, okul yönetiminde kararlara katılımı sağlanmalıdır. Okullar yalnızca okul müdürleri ve yardımcılarıyla yönetilmek yerine, öğretmenler, öğrenciler, eğitimci olmayan personel ve veliler de okul yönetiminde söz sahibi olmalıdır. Okulların, öğretim araç-gereçlerinin seçiminde, öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinin seçiminde ve öğrencileri değerlendirmelerinde kendi kararlarını verebilmeleri sağlanmalıdır. Okullar ve öğretmenler, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve bölgesel koşullara göre gereksinim duyduğu öğretim araç-gereçlerini, öğretim yöntemlerini kendileri belirlemelidir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerini değerlendirirken, yasal olan, kendilerince en uygun yöntemi kullanmakta özgür olmalıdır. Okullar, merkezi düzeyde belirlenen zorunlu derslerin dışında, içeriğini TTK'nın belirlediği seçenekler arasından seçmeli dersler belirleyebilmelidir. Seçmeli dersler öğretmenlerin bilgi ve becerilerine göre, temeleğitimde ve çokamaçlı okullarda sunulabilmelidir. Türkiye'de öğretim yılı başlangıç ve bitiş tarihleri, öğretim yılındaki tatiller, merkezi düzeyde belirlenmektedir. Oniki yıllık zorunlu eğitim modelinde, yasal koşulları yerine

getirerek, öğretim yılı başlangıç ve bitiş tarihlerine, coğrafi özelliklere göre yerel düzeyde karar verilmelidir. Örneğin, yaz mevsiminin çok sıcak geçtiği ya da kış mevsiminin çok yoğun yaşandığı bölgelerde öğretim yılındaki dönemler buna göre oluşturulmalıdır. Bunu yaparken, merkezi düzeyde belirlenmiş olan bir öğretim yılındaki toplam işgünü dikkate alınmalıdır.

Zorunlu eğitim, devletin sunduğu bir hizmet olduğu ve parasız eğitimi çağrıştırdığı için, ders kitapları öğrencilere parasız olarak sağlanmalı, öğrencilerin okula taşınma giderleri devletçe karşılanmalı, öğrencilerin öğle yemekleri devletçe desteklenmeli, sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık giderleri devletçe karşılanmalı, ekonomik gücü olmayan ailelerin yetenekli çocuklarının, tüm giderleri karşılanarak öğrenim görmeleri sağlanmalıdır.

Oniki yıllık zorunlu eğitim modelinde, temeleğitim okulları ve çokamaçlı okullarda, sınıflar bir öğretmene en fazla otuz öğrenci düşecek şekilde düzenlenmelidir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen eğitim ilkelerinden birisi de karma eğitimdir. AB ülkelerinde cinsiyete dayalı eğitim, daha çok din ve mezhep içerikli okullarda verilmektedir. Türkiye'de, örgün mesleki eğitimde, kız okulları ve erkek okulları görünümünde okullar bulunmaktadır. Oniki yıllık zorunlu eğitim modelinde, tüm okullarda karma eğitim verilmelidir. Temeleğitimin ilk beş yılındaki birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmeli, öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmelidir. Okullarda tamgün eğitimin verilmemesi, 180 işgününün ancak yarısında okulda bulunmak anlamına gelebilmektedir.

Bir yıl okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmeleri sağlanmalıdır. Tüm öğrencilerin bir arada öğrenim görmeleri, gelişimsel olarak doğru bulunmamaktadır. Eğitim Bölge Kurulları, eğitim bölgelerindeki okullara öğrencilerin dengeli dağılımını sağlamalıdır. Eğitim Bölge Müdürleri, okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmaları ve öğretmenlerin hangi okullarda kaç saat derse gireceklerini belirleyebilmek için gerekli planlamayı yapmalıdır. Okul Öğrenci Kurulları'nın yapacakları etkinliklerle ilgili olarak yıllık gelişim planı hazırlamaları sağlanmalıdır. Böylece yıl içindeki çalışmalarının izlenmesi kolaylaşmış olacaktır. Öğrencilerin, branş öğretmeni olmayan

dersleri taşıma yoluyla bölge içindeki diğer okullarda alabilmeleri için gerekli düzenleme yapılmalıdır. Okulun eğitim-öğretim giderleri için genel bütçe geliri dışında, farklı finansman kaynakları (gönüllü aile katkısı, belediye desteği, döner sermaye vb.) sağlanmaya çalışılmalı, bunda gönüllülük esas olmalıdır.

Eğitim Bölge Müdürlüğü'nün etkinliği arttırılmalıdır. Eğitim yöneticileri ve okul yöneticileri, gerekli yasal koşullar yerine getirildikten sonra, seçimle belirlenmelidir. Okullara bir beslenme uzmanı, sağlık personeli, teknolojik donanım sağlamaya ve kurmaya yönelik personel atanmalıdır. Öğretmenlere ve diğer personele, Eğitim Bölge Müdürü'nün planladığı şekilde, yasal koşullar doğrultusunda, bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmelidir. Temeleğitim okulu ve çokamaçlı okullarda çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerle diğer öğrencilerin bir arada öğrenim görebilecekleri kaynaştırma sınıfları oluşturulmalıdır.

Eğitim kurumlarında ast-üst arası, aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınması sağlanmalıdır. Eğitim kurumlarının birbirleriyle ve bakanlıkla olan iletişimi elektronik olarak sağlanabilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Öğretmenler, mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda sürekli bilgilendirilmelidir. Eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişim en üst düzeye ulaştırılmalıdır.

Eğitim bölgelerinde insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımı sağlanmalıdır. Okul Öğrenci Kurulları'nın, okul yönetimi ile işbirliği içinde eğitim bölgelerinde yapılacak sosyal etkinliklerle ilgili olarak öğrencileri eşgüdümleme görevi olmalıdır. Sınıf Kurulları, Okul Öğrenci Kurulları ile işbirliği içinde sosyal etkinliklerle ilgili çalışmalar yapmalıdır. Eğitim Bölge Kurulu bölgede, ders, gezi, gözlem, inceleme planları ve eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlamalıdır.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modeli'ne göre, temeleğitim okulları ve çokamaçlı okullarda çoklu performans değerlendirmeye gidilmelidir. Okul yöneticisinin öğretmeni ve öğretmenler aracılığıyla öğrencileri değerlendirmesi yanında, öğretmenler yöneticisini ve öğrencilerini, öğrenciler öğretmenlerini, veliler okul yöneticisini ve öğretmenleri değerlendirebilmelidir.

Zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin

belirlenmesine çalışılarak, mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetleme yapılmalıdır. Uygulamada 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası'ndaki önlemler geçerlidir. Bu yasaya göre (Resmi Gazete 12.01.1961, 10705), veliler zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının okula devamını sağlamakla ve özürü nedeniyle okula gidemeyecek durumda olan çocuğunu okul yönetimine bildirmekle yükümlüdür. Okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık nedenleri, okul yönetimi ve ilköğretim müfettişlerince araştırılarak, maddi ve manevi nedenler giderilmeye çalışılır. Aksi bir durumda muhtara ve savcılığa bildirilir. Hiçbir gerekçe göstermeden (hastalık, sel, kar, deprem vb. durumlarda okula gelmeyen öğrenciler izinli sayılırlar) çocuğunu okula göndermeyen veliler, okul yönetimince muhtarlık ya da savcılığa bildirilir. Muhtarlar ve savcılar durumu, velilere resmi yollarla bildirirler. Eğer okul yönetimince kabul edilebilecek bir mazeret gösretilemezse ve çocuk okula gönderilmemeye devam edilirse, veliye para cezası verilebilir. Yine devamsızlığı devam eden çocukların velilerine ise hapis cezası (20 gün-2 ay hafif hapis cezası) verilebilir.

İlköğretim ve Eğitim Yasası'nın 56. maddesine göre, zorunlu öğrenim çağında olup, ilköğretim okullarının 1-8. sınıflarında özürsüz olarak sürekli devamsızlığı olan öğrencilerin velilerine verilecek günlük para cezası miktarı, 10.000.000 TL. olmuştur (Resmi Gazete 06.05.2003, 25100).

Zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukların öğrenimlerini tamamlayamamalarının nedenini araştıran, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurul oluşturulmalıdır. Çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenler yetiştirilmelidir.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, oniki yıllık zorunlu eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik katılımcıların tümüne ilişkin ortalamalarla, merkez ve taşra örgütünde çalışma, görev, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna ilişkin ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Genel Ortalamalar

Bu başlık altında, katılımcıların tümüne ilişkin ortalamalar yer almaktadır.

Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi

Çizelge 26'da katılımcıların tümünün, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi yer almaktadır.

Çizelge 26. Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)

Anket Maddeleri	Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlar	$\bar{x}$
1	Bilimsel tutum geliştirebilme/olaylar ve olgulara bilimsel yaklaşabilme	3.45
2	Öğrenme yollarını öğrenebilme	3,68
3	Kendini tanıyabilme	3,76
4	Kendini geliştirebilme	3,72
5	Etkin dinleme becerisine sahip olabilme	3,62
6	Eleştirel olabilme	3,52
7	Eleştiriye açık olabilme	3,49
8	Zamanını etkili yönetebilme	3.52
9	Kendini başkalarının yerine koyabilme	3.54
10	Haklarını bilme/kullanabilme	3.64
11	Gelişen teknolojiyi yakından izleyebilme/teknoloji ürünlerini kullanabilme	3.62
12	Çevreye duyarlı olabilme	3.70
13	Yeteneklerini keşfetme/geliştirebilme	3.63
14	Hoşgörülü olabilme	3.68
15	Sanatsal becerilerini ortaya koyabilme/yaşama geçirebilme	3.38
16	Geleceğini etkili planlayabilme	3.52

Katılımcıların tümünün düşünceleri temel alındığında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili olarak, bilimsel tutum geliştirebilme/olaylar ve olgulara bilimsel yaklaşabilme, öğrenme yollarını öğrenebilme, kendini tanıyabilme, kendini geliştirebilme, etkin dinleme becerisine sahip olabilme, eleştirel olabilme, eleştiriye açık olabilme, zamanını etkili yönetebilme, kendini başkalarının yerine koyabilme, haklarını bilme/kullanabilme, gelişen teknolojiyi yakından izleyebilme/teknoloji ürünlerini kullanabilme, çevreye duyarlı olabilme, yeteneklerini keşfetme/geliştirebilme, hoşgörülü olabilme, geleceğini etkili planlayabilmeye, "büyük ölçüde" katıldıkları görülmektedir.

Buradan, bilim ve teknolojideki gelişmelere uyum sağlayabilecek insanların yetiştirilmesine yönelik olarak tanımlanmaya çalışılan bu amaçlara, katılımın yüksek olmasının doğal olduğu söylenebilir. Eğer böyle olmasaydı, Türkiye Eğitim Sistemi içindeki eğitimcilerin, evrensel ölçütlerdeki bu değerlere sahip bireyleri yetiştirmeye hizmet etmeme eğilimi taşıdıkları düşünülebilirdi.

Katılımcıların tümünün düşünceleri temel alındığında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlardan, sanatsal becerilerini ortaya koyabilme/yaşama geçirebilme amacına, "orta düzeyde" katıldıkları görülmektedir. Bu durum, eğitimcilerin eğitim sistemi içinde, sanatsal değerlerin fazlaca yer bulmadığı şeklindeki düşüncelere sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Bununla birlikte eğitimcilerin, sistem içindeki öğrencilerin aldıkları mesleki rehberlikle sanatsal becerilere yeterince yöneltilemedikleri, dolayısıyla bu amacın eğitim sistemi içinde çok iyi işlemediği şeklindeki kanılarla hareket ettikleri söylenebilir. Katılımcılar sanatsal becerilere yönelik amaç dışındaki tüm amaçlara "büyük ölçüde" katılmışlardır.

Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi

Çizelge 27'de katılımcıların tümünün, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi yer almaktadır.

Katılımcıların tümünün düşünceleri temel alındığında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul siteminin yapısıyla ilgili olarak zorunlu eğitimin, oniki yıl olması, dokuz yıl süren temeleğitim (bir yıl okulöncesi eğitim dahil olmak üzere) ve üç yıl süren ortaöğretimden (lise) oluşması, altı-onyedi yaş dönemlerini kapsaması, temeleğitime hazırlık niteliğindeki okulöncesi eğitimin bir yıl sürmesi ve beş yaşın tamamlandığı altı yaş dönemini kapsaması, temeleğitimin dokuz yıl sürmesi ve altı-ondört yaş dönemini kapsaması, temeleğitim alamamış ya da yarıda bırakmış olan yetişkinlerin daha sonraki yaşlarda temeleğitim alabilmelerinin sağlanması düşüncelerine "büyük ölçüde" katılmaktadırlar.

Çizelge 27. Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri	Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısı Zorunlu eğitimin,	$\bar{x}$
1	Oniki yıl olması	3.52
2	Dokuz yıl süren temeleğitim (bir yıl okulöncesi eğitim dahil olmak üzere) ve üç yıl süren ortaöğretimden (lise) oluşması	3.57
3	Altı-onyedi yaş dönemlerini kapsaması	3.64
4	Temeleğitime hazırlık niteliğindeki okulöncesi eğitimin bir yıl sürmesi ve beş yaşın tamamlandığı altı yaş dönemini kapsaması	3.94
5	Temeleğitimin dokuz yıl sürmesi ve altı-ondört yaş dönemini kapsaması	3.53
6	Temeleğitim alamamış ya da yarıda bırakmış olan yetişkinlerin daha sonraki yaşlarda temeleğitim alabilmelerinin sağlanması	4.10
7	Ortaöğretimin (lise) üç yıl sürmesi ve ondört-onyedi yaş dönemini kapsaması	3.97
8	Ortaöğretimin genel, mesleki ve teknik programlar şeklinde çokamaçlı okullarda verilmesi	4.15
9	Mesleki rehberliğe temeleğitimin yedinci sınıfında başlanması	4.05
10	Temeleğitimin sekizinci sınıfında ve ortaöğretimde mesleki rehberliğe devam edilmesi	4.17
11	Temeleğitimin ilk dokuz yılının diploma alarak tamamlanması	3.69
12	Öğrencilerin ortaöğretime temeleğitim diploması ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlaması	4.12
13	Ortaöğretimde öğrencilere tüm programlarda bir yıllık genel, ortak eğitimin verilmesi	3.90
14	Bir yıllık genel eğitimden sonra, mesleki-teknik programların yarı zamanlı (okul+sanayi) olarak verilmesi	4.16
15	Ortaöğretimin diploma alarak tamamlanması	4.23

Yine katılımcıların, ortaöğretimin (lise) üç yıl sürmesi ve ondört-onyedi yaş dönemini kapsaması, ortaöğretimin genel, mesleki ve teknik programlar şeklinde çokamaçlı okullarda verilmesi, mesleki rehberliğe temeleğitimin yedinci sınıfında başlanması, temeleğitimin sekizinci sınıfında ve ortaöğretimde mesleki rehberliğe devam edilmesi, temeleğitimin ilk dokuz yılının diploma alarak tamamlanması, öğrencilerin ortaöğretime temeleğitim diploması ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlaması, ortaöğretimde öğrencilere tüm programlarda bir yıllık genel, ortak eğitimin verilmesi, bir yıllık genel eğitimden sonra, mesleki-teknik programların yarı zamanlı (okul+sanayi) olarak verilmesine, "büyük ölçüde" katıldıkları görülmektedir.

Buradan, katılımcıların büyük ölçüde oniki yıllık zorunlu eğitime olumlu yaklaştıkları, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşünceleri benimsedikleri ve büyük ölçüde kabul ettikleri söylenebilir.

Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi

Çizelge 28'de katılımcıların tümünün, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi yer almaktadır.

Çizelge 28. Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri	Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısı	$\bar{x}$
16	Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün Temeleğitim Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması	4.06
17	Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlükleri'nin Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması	3.51
18	Merkez örgütünün Yardımcı Birimleri'nin, Eğitim Programlarının ve Bütçesinin, Öğrenci, İşgören ve Genel Hizmetlerin Yönetimi olarak işlevsel olarak örgütlenmesi	3.76
19	Eğitim Bölge Kurulları'nın, Eğitim Bölge Müdürü başkanlığında eğitim bölgesindeki okul müdürleri, öğretmen, öğrenci, veli, diğer kamu, özel sektör ve gönüllü kuruluşlardan seçimle oluşturulacak temsilcilerin katılımıyla oluşturulması kararının uygulamaya geçirilmesi	3.99
20	Okul Kurulları'nın, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, veli, yerel yönetim, sivil toplum ve meslek örgütlerinin kendi içlerinden seçecekleri temsilcilerden oluşturulması (2506 Sayılı Yönergeye ek olarak)	4.08
21	Okul Öğrenci Kurulları'nın temeleğitimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan bir öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi	4.12
22	Okul Öğrenci Kurulları'nın ortaöğretimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan iki öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi	4.11
23	Sınıf Kurulları'nın, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulması (2506 Sayılı Yönergeye ek olarak)	4.11
24	Okullararası ve okuliçi elektronik bilgi ağının kurulması	4.56
25	TTK'nın Milli Eğitimin en yetkin akademik kurulu olarak, eğitim işgörenlerinin ve velilerin eğitim ve öğretime ilişkin istemlerini, evrensel ölçütleri, teknolojideki gelişmeleri dikkate alarak eğitim sistemine getiren bağımsız bir kurul olarak yeniden düzenlenmesi	4.28
26	TTK'nın, Milli Eğitim Kurulu olarak isimlendirilmesi	4.74
27	Milli Eğitim Şûrası'nın, eğitimle ilgili tarafların tümünün temsiliyle, en az üç yılda bir düzenli olarak toplanmasının ve alınan kararların uygulanmasının sağlanması	4.23
28	Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu'nun, üniversitelerdeki akademisyenlerle ve eğitimin değişik alanlarının uzmanlarından oluşan bir kurul durumuna getirilerek etkinliğinin arttırılması	4.18
29	AR-GE'nin tek çatı altında toplanarak eğitimin çeşitli alanlarında doktora yapmış ve uygulama deneyimii olan uzmanlardan oluşturulması ve son teknolojiyle donatılması	4.31

Katılımcılar oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili olarak, okullararası ve okuliçi elektronik bilgi ağının kurulmasını, TTK'nın, Milli Eğitim Kurulu olarak evrensel ölçütlerle ve teknolojik donanımla yenilenmiş en yetkin akademik kurul özellikleriyle bağımsız olarak yapılandırılmasını, Milli Eğitim Şûrası'nın eğitimle ilgili tüm tarafların temsiliyle en az üç yılda bir toplanmasını ve AR-GE'nin doktoralı ve uygulama deneyimi olan uzmanlardan oluşturularak son teknolojiyle donatılmasını tamamen benimsemektedirler.

Katılımcıların tümünün düşünceleri temel alındığında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili olarak, merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün, Temeleğitim Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması, merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlükleri'nin Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması, merkez örgütünün Yardımcı Birimleri'nin, Eğitim Programlarının ve Bütçesinin, Öğrenci, İşgören ve Genel Hizmetlerin Yönetimi olarak işlevsel olarak örgütlenmesine "büyük ölçüde" katıldıkları görülmektedir.

Yine Eğitim Bölge Kurulları'nın, Eğitim Bölge Müdürü başkanlığında eğitim bölgesindeki okul müdürleri, öğretmen, öğrenci, veli, diğer kamu, özel sektör ve gönüllü kuruluşlardan seçimle oluşturulacak temsilcilerin katılımıyla oluşturulması kararının uygulamaya geçirilmesi, Okul Kurulları'nın, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, veli, yerel yönetim, sivil toplum ve meslek örgütlerinin kendi içlerinden seçecekleri temsilcilerden oluşturulması (2506 Sayılı Yönergeye ek olarak), Okul Öğrenci Kurulları'nın temeleğitimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan bir öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi, Okul Öğrenci Kurulları'nın ortaöğretimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan iki öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi, Sınıf Kurulları'nın, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulması (2506 Sayılı Yönergeye ek olarak), APK'nın,

üniversitelerdeki akademisyenlerle ve eğitimin değişik alanlarının uzmanlarından oluşan bir kurul durumuna getirilerek etkinliğinin arttırılmasına, "büyük ölçüde" katıldıkları görülmektedir.

Katılımcılar oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili olarak, merkez örgütü Ana Hizmet Birimleri'nden Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Genel Müdürlükleri'nin birleştirilerek, Temeleğitim Genel Müdürlüğü olarak yeniden yapılandırılmasını, ortaöğretimle ilgili genel müdürlüklerin Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak birleşmesini, merkez örgütü Yardımcı Birimleri'nin Eğitim Programlarının ve Bütçesinin, Öğrenci, İşgören ve Genel Hizmetlerin yönetim birimleri biçiminde yapılandırılmasını, Eğitim Bölge Kurulları, Okul Kurulları, Öğrenci Kurulları ve Sınıf Kurulları'nın geniş kitlesel katılım ve demokratik seçimle oluşturulmasını, APK'nın üniversitelerdeki akademik kadroların da yardımıyla uzman desteğiyle etkinliğinin arttırılmasını büyük ölçüde onaylamaktadırlar.

Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi

Çizelge 29'da katılımcıların tümünün, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi yer almaktadır.

Katılımcıların tümünün düşünceleri temel alındığında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili olarak, Okul Kurulları'nın, okul yönetimindeki kararlara katılımının sağlanması, okulların, merkezi düzeyde belirlenen zorunlu derslerin dışındaki seçmeli derslerini, içeriğini TTK'nın belirlediği seçenekler arasından kendilerinin belirlemeleri, sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık giderlerinin devletçe karşılanması, ekonomik gücü olmayan ailelerin yetenekli çocuklarının, tüm giderlerinin karşılanarak öğrenim görmelerinin sağlanması, temeleğitim ve çokamaçlı okullarda sınıfların bir öğretmene en fazla otuz öğrenci düşecek şekilde düzenlenmesi, temeleğitimin ilk beş yılındaki birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi, öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmesi, Eğitim Bölge Kurulları'nın, eğitim bölgelerindeki okullara öğrencilerin dengeli dağılımını sağlaması, Eğitim Bölge Müdürleri'nin,

okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmalarını sağlaması, Okul Öğrenci Kurulları'nın yapacakları etkinliklerle ilgili olarak yıllık gelişim planı hazırlamalarının sağlanmasına "tamamen" katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 29. Katılımcıların Tümünün, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri	Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleri	$\bar{x}$
1	Okul Kurulları'nın, okul yönetimindeki kararlara katılımının sağlanması	4.20
2	Okulların, öğretim araç-gereçlerinin seçiminde özgür olması	4.07
3	Öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması	4.17
4	Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olması	4.16
5	Okulların, merkezi düzeyde belirlenen zorunlu derslerin dışındaki seçmeli derslerini, içeriğini TTK'nın belirlediği seçenekler arasından kendilerinin belirlemeleri	4.20
6	Yasal koşulları yerine getirmek üzere, merkezi düzeyde belirlenen öğretim yılı başlangıç ve bitiş tarihlerine, coğrafi özelliklere göre yerel düzeyde karar verilmesi	4.11
24	Eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimle göreve başlaması	4.07
Karar		4.15
7	Ders kitaplarının öğrencilere parasız olarak sağlanması	4.19
8	Öğrencilerin okula taşınma giderlerinin devletçe karşılanması	3.74
9	Öğrencilerin öğle yemeklerinin devletçe desteklenmesi	3.80
10	Sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık giderlerinin devletçe karşılanması	4.63
11	Ekonomik gücü olmayan ailelerin yetenekli çocuklarının, tüm giderlerinin karşılanarak öğrenim görmelerinin sağlanması	4.63
12	Temeleğitim ve çok amaçlı okullarda, sınıfların bir öğretmene en fazla otuz öğrenci düşecek şekilde düzenlenmesi	4.70
13	Tüm okullarda karma eğitimin (kız-erkek birlikte) verilmesi	4.08
14	Temeleğitimin ilk beş yılındaki birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi	4.57
15	Öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmesi	4.34
17	Eğitim Bölge Kurulları'nın, eğitim bölgelerindeki okullara öğrencilerin dengeli dağılımını sağlaması	4.41
18	Eğitim Bölge Müdürleri'nin, okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmalarını sağlaması	4.58
Planlama		4.35
16	Bir yıl okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanması	4.04
19	Eğitim Bölge Müdürleri'nin, öğretmenlerin hangi okullarda kaç saat derse gireceklerini planlaması	4.02
20	Okul Öğrenci Kurulları'nın, yapacakları etkinliklerle ilgili olarak yıllık gelişim planı hazırlamalarının sağlanması	4.21
21	Öğrencilerin, branş öğretmeni olmayan dersleri taşıma yoluyla bölge içindeki diğer okullarda alabilmeleri için gerekli düzenlemenin yapılması	3.51

Çizelge 29 Devam

Anket Maddeleri	Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleri	$\bar{x}$
22	Okulun eğitim-öğretim giderleri için genel bütçe geliri dışında farklı finansman kaynaklarının (gönüllü aile katkısı, belediye desteği, döner sermaye vb.) sağlanması	4.20
23	Eğitim Bölge Müdürlüğü'nün etkinliğinin arttırılması	4.00
25	Okullara bir beslenme uzmanının atanması	4.05
26	Okullara sağlık personelinin atanması	4.35
27	Okullara teknolojik donanım sağlamaya ve kurmaya yönelik personelin atanması	4.22
28	Öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi	3.29
29	Temeleğitim okulu ve çokamaçlı okullarda çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerle diğer öğrencilerin bir arada öğrenim görebilecekleri kaynaştırma sınıflarının oluşturulması	3.51
Örgütleme		4.33
30	Eğitim kurumlarında aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınmasının sağlanması	4.17
31	Eğitim kurumlarının birbirleriyle ve bakanlıkla olan iletişiminin elektronik olarak sağlanması	4.50
32	Öğretmenlerin, mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesi	4.61
33	Eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılması	4.53
İletişim		4.45
34	Eğitim bölgelerinde insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımının sağlanması	4.55
35	Okul Öğrenci Kurulları'nın, okul yönetimi ile işbirliği içinde eğitim bölgelerinde yapılacak sosyal etkinliklerle ilgili olarak öğrencileri eşgüdümleme görevi olması	4.27
36	Sınıf Kurulları'nın, okul öğrenci kurullarıyla işbirliği içinde sosyal etkinliklerle ilgili çalışmalar yapması	4.31
37	Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgede ders, gezi, gözlem, inceleme planları arasında eşgüdümlemeyi sağlaması	4.25
38	Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgedeki eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlaması	4.23
Eşgüdümleme		4.33
39	Temeleğitim okulları ve çokamaçlı okullarda çoklu performans değerlendirmenin (öğretmen, veli ve öğrencilerin katılımıyla) yapılması	4.19
40	Zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin belirlenmesine çalışılarak, mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetlemenin yapılması	4.39
41	Zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukların öğrenimlerini tamamlayamamalarının nedenini araştıran, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurulun oluşturulması	4.38
42	Çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi	4.27
Den. ve Değ.		4.31

Yine katılımcılar, okulun eğitim-öğretim giderleri için genel bütçe geliri dışında farklı finansman kaynaklarının (gönüllü aile katkısı, belediye desteği, döner sermaye vb) sağlanması, okullara sağlık personelinin atanması,

okullara teknolojik donanım sağlamaya ve kurmaya yönelik personelin atanması, eğitim kurumlarının birbirleriyle ve bakanlıkla olan iletişiminin elektronik olarak sağlanması, öğretmenlerin, mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesi, eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılması, eğitim bölgelerinde insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımının sağlanması, Okul Öğrenci Kurulları'nın, okul yönetimi ile işbirliği içinde eğitim bölgelerinde yapılacak sosyal etkinliklerle ilgili olarak öğrencileri eşgüdümleme görevi olması, Sınıf Kurulları'nın, Okul Öğrenci Kurulları'yla işbirliği içinde sosyal etkinliklerle ilgili çalışmalar yapması, Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgede ders, gezi, gözlem, inceleme planları arasında eşgüdümlemeyi sağlaması, Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgedeki eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlaması, zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin belirlenmesine çalışılarak, mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetlemenin yapılması, zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukların öğrenimlerini tamamlayamamalarının nedenini araştıran, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurulun oluşturulması, çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesine, "tamamen" katılmışlardır.

Katılımcılar oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili olarak, Okul Kurulları'nın, okul yönetiminde kararlara katılımını, okulların TTK'nın belirlediği seçenekler arasından seçmeli derslerini kendilerinin belirlemelerini, sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık giderlerinin ve yetenekli ama yoksul öğrencilerin tüm giderlerinin devletçe karşılanmasını, temeleğitim ve çokamaçlı okullarda sınıfların bir öğretmene en fazla otuz öğrenci düşecek şekilde düzenlenmesini, birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesini, okullarda tamgün öğretime geçilmesini, Eğitim Bölge Kurulları'nın, eğitim bölgelerindeki okullara öğrencilerin dengeli dağılımını sağlamasını ve okulların bölgedeki fiziksel olanaklardan eşit düzeyde yararlanmalarını, Okul Öğrenci Kurulları'nın etkinlikleriyle ilgili olarak yıllık gelişim planı hazırlamalarının sağlanmasını bütünüyle benimsemişlerdir.

Yine, katılımcılar okulun eğitim giderleri için farklı finansman kaynaklarının sağlanmasını, okullara sağlık ve teknolojik donanım sağlayacak

personelin atanmasını, eğitim kurumlarının iletişiminin elektronik olarak sağlanmasını ve öğretmenlerin yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesini, eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılmasını ve insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımının sağlanmasını, Okul Öğrenci Kurulları'nın, okul yönetimi ile işbirliği içinde eğitim bölgelerinde yapılacak sosyal etkinliklerde öğrencileri eşgüdümleme görevinin olmasını, Sınıf Kurulları'nın, Okul Öğrenci Kurulları'yla işbirliği içinde sosyal etkinliklerle ilgili çalışmalar yapmasını, Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgede ders, gezi, gözlem, inceleme planları arasında eşgüdümlemeyi sağlamasını, Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgedeki eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlamasını, zorunlu öğrenim çağındaki çocuklarla ilgili denetlemenin yapılmasını, zorunlu öğrenim çağındaki çocukları izleyen, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurulun oluşturulmasını ve engel gruplarındaki öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesini de bütünüyle benimsemişlerdir.

Buradan katılımcıların, karar, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, denetleme ve değerlendirme yönetim süreçlerine oldukça duyarlı oldukları söylenebilir. İletişimsel yeterliklerin geliştirilmesi ve eğitim kurumlarındaki etkinliklerin eşgüdüm içinde yapılması konusunda çok duyarlı oldukları görülmekte, zorunlu eğitim hakkından yararlanamayanların denetlenerek bu haktan mutlaka yararlanmalarının sağlanması konusundaki duyarlıkları ise dikkat çekmektedir.

Katılımcıların, okulların tamgün öğretime geçmesi, birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi gibi eğitim sistemi içindeki temel sorunların çözümü konusunda da fikir birliği içinde bulundukları söylenebilir.

Katılımcıların tümünün düşünceleri temel alındığında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili olarak, okulların, öğretim araç-gereçlerinin seçiminde özgür olması, öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması, öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olması, yasal koşulları yerine getirmek üzere, merkezi düzeyde belirlenen öğretim yılı başlangıç ve bitiş tarihlerine, coğrafi özelliklere göre yerel düzeyde karar verilmesi, ders kitaplarının öğrencilere parasız olarak sağlanması, öğrencilerin okula taşınma giderlerinin devletçe karşılanması, öğrencilerin öğle yemeklerinin devletçe desteklenmesi, tüm

okullarda karma eğitimin (kız-erkek birlikte) verilmesi, bir yıl okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanmasına "büyük ölçüde" katıldıkları görülmektedir.

Yine katılımcılar, Eğitim Bölge Müdürleri'nin, öğretmenlerin hangi okullarda kaç saat derse gireceklerini planlaması, öğrencilerin, branş öğretmeni olmayan dersleri taşıma yoluyla bölge içindeki diğer okullarda alabilmeleri için gerekli düzenlemenin yapılması, Eğitim Bölge Müdürlüğü'nün etkinliğinin arttırılması, eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimle göreve başlaması, okullara bir beslenme uzmanının atanması, temeleğitim okulu ve çokamaçlı okullarda çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerle diğer öğrencilerin bir arada öğrenim görebilecekleri kaynaştırma sınıflarının oluşturulması, eğitim kurumlarında aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınmasının sağlanması, temeleğitim okulları ve çokamaçlı okullarda çoklu performans değerlendirmenin (öğretmen, veli ve öğrencilerin katılımıyla) yapılmasına "büyük ölçüde" katılmışlardır.

Katılımcılar oniki yıllık zorunlu eğitimin yönetim süreçleriyle ilgili olarak, okulların, öğretim araç-gereçlerinin, öğretim yöntemlerinin seçiminde ve öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olmasını, öğretim yılı başlangıç ve bitiş tarihlerine coğrafi özelliklere göre yerel düzeyde karar verilmesini, ders kitaplarının, öğle yemeklerinin ve okula taşınma giderlerinin öğrencilere parasız olarak sağlanmasını ve okullara bir beslenme uzmanının atanmasını, tüm okullarda karma eğitimin verilmesini, temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanmasını benimsemişlerdir.

Yine katılımcılar, Eğitim Bölge Müdürleri'nin, öğretmenlerin hangi okullarda kaç saat derse gireceklerini planlamasını, öğrencilerin branş öğretmeni olmayan dersleri taşıma yoluyla bölge içindeki diğer okullarda alabilmelerinin sağlanmasını, Eğitim Bölge Müdürlüğü'nün etkinliğinin arttırılmasını, eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimle göreve başlamasını, kaynaştırma sınıflarının oluşturulmasını, eğitim kurumlarında aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınmasının sağlanmasını, temeleğitim okulları ve çokamaçlı okullarda çoklu performans

değerlendirmenin (öğretmen, veli ve öğrencilerin katılımıyla) yapılmasını da benimsemişlerdir.

Katılımcıların tümünün düşünceleri temel alındığında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili olarak, öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesine "orta düzeyde" katıldıkları görülmektedir.

Katılımcıların bu düşünceye orta düzeyde katılma nedeni, norm kadroya yönelik uygulamalardan, orta düzeyde memnuniyet duymalarından kaynaklanabilir. Özellikle öğretmenler, norm kadro ile ilgili uygulamalarda birden fazla kurumda görev almaktan hoşnutsuz olmuş olabilirler.

Katılımcıların tümünün, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi, yönetim süreçlerinin alt boyutları ile ilgili faktörlere göre incelendiğinde, karar boyutuna "büyük ölçüde" katıldıkları, diğer boyutlara ise "tamamen" katıldıkları görülmektedir. Özellikle iletişim boyutu en yüksek ortalamayla dikkat çekmektedir. Buradan katılımcıların yönetim süreçlerinin tüm boyutlarına duyarlı oldukları, bununla birlikte, iletişim söz konusu olduğunda bu duyarlıklarının daha da arttığı ve yönetim süreçleri içinde iletişim yeterliklerine ilişkin sorunların bulunabileceği söylenebilir.

Genel Ortalamalar Arası Farklar

Bu başlık altında, merkez ve taşra örgütünde çalışma, görev, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna yönelik ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumu

Bu başlık altında, merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna yönelik ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 30'da merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 30. Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri	(1) Merkez Örgütü		(2) Taşra Örgütü		Sd	t	P
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
1	3.59	1.04	3.39	1.15	810	2.33	**.025***
2	3.76	1.03	3.64	1.05	828	1.55	.366
3	3.87	.97	3.71	1.07	825	2.02	**.009***
4	3.89	1.02	3.65	1.04	821	3.13	.094
5	3.75	1.04	3.56	1.10	824	2.31	.145
6	3.64	1.11	3.47	1.16	826	1.89	.272
7	3.57	1.11	3.46	1.20	820	1.23	**.033***
8	3.68	1.05	3.45	1.17	819	2.77	**.004***
9	3.58	1.15	3.52	1.21	819	.67	.191
10	3.74	1.09	3.59	1.17	813	1.69	**.033***
11	3.80	1.02	3.55	1.17	820	3.00	**.000***
12	3.80	1.05	3.56	1.11	830	1.66	.112
13	3.77	1.04	3.57	1.12	826	2.41	**.033***
14	3.68	1.08	3.69	1.14	826	-.06	.228
15	3.50	1.12	3.32	1.17	824	2.10	.309
16	3.56	1.25	3.50	1.17	832	.70	.116

P<.05*

Merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma durumunda, merkez örgütünde çalışma durumu lehine farklar görülmektedir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olanları incelendiğinde, olaylar ve olgulara bilimsel yaklaşabilme [t (810)= 2.33; p<.05], kendini tanıyabilme [t (825)= 2.02; p<.05], eleştiriye açık olabilme [t (820)= 1.23; p<.05], zamanını etkili yönetebilme [t (819)= 2.77; p<.05], haklarını bilme/kullanabilme [t (813)= 1.69; p<.05], gelişen teknolojiyi yaşantısında kullanabilme [t (820)= 3.00; p<.05], yeteneklerini geliştirebilme [t (826)= 2.41; p<.05] amaçlarına daha duyarlı olunması söz konusudur. Oniki yıllık zorunlu eğitimle ilgili olarak önerilen evrensel nitelikteki amaçlara katılımdaki merkez ve taşra örgütü arasındaki farkın, Türkiye'de zaten var olan kır-kent arasındaki genel eşitsizliği yansıttığı düşünülebilir.

Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 31'de merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul

sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 31. Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)

Anket Maddeleri	(1) Merkez Örgütü		(2) Taşra Örgütü		Sd	t	P
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
1	3.93	1.28	3.34	1.50	815	5.39	**.000***
2	3.79	1.30	3.47	1.39	790	2.99	**.026***
3	3.92	1.18	3.51	1.41	802	3.92	**.000***
4	3.98	1.10	3.92	1.23	833	.68	**.004***
5	3.68	1.24	3.47	1.35	814	2.11	**.014***
6	4.25	.94	4.03	1.16	828	2.70	**.015***
7	3.98	1.06	3.97	1.16	822	.16	.063
8	4.09	1.04	4.18	1.10	818	-1.09	.096
9	3.92	1.15	4.11	1.12	826	-2.20	.692
10	4.10	1.07	4.20	1.10	825	-1.25	.463
11	3.65	1.34	3.70	1.37	822	-.47	.757
12	4.06	1.07	4.15	1.05	819	-1.08	.660
13	4.01	1.04	3.85	1.16	809	1.86	**.001***
14	4.15	.94	4.16	.97	827	-.26	.481
15	4.33	.94	4.18	1.14	823	1.83	**.007***

P<.05*

Merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma durumunda, merkez örgütünde çalışma durumu lehine farklar görülmektedir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olanları incelendiğinde, zorunlu eğitimin oniki yıl olması [t (815)= 5.39; p<.05], okulöncesi eğitimin de dahil edildiği dokuz yıllık temeleğitim ve üç yıllık ortaöğretimden oluşması [t (790)= 2.99; p<.05], altı-onyedi yaş dönemini kapsaması [t (802)= 3.92; p<.05], okulöncesi dönemin beş yaşın tamamlandığı altı yaş dönemini kapsaması ve temeleğitimin içinde temeleğitime hazırlayıcı olması [t (823)= .68; p<.05], temeleğitimin dokuz yıl sürmesi ve altı-ondört yaş dönemini kapsaması [t (814)= 2.11; p<.05], temeleğitimi yarım kalmış bireylerin öğrenimlerini tamamlayabilmelerinin sağlanması [t (828)= 2.70; p<.05], ortaöğretimde tüm programlarda öğrencilere bir yıllık genel akademik eğitim verilmesi [t (809)= 1.86; p<.05], ortaöğretimin diploma alınarak tamamlanmasına [t (823)= 1.83; p<.05] yönelik düşünceler olduğu görülmektedir. Buradan, merkez örgütünde çalışanların taşra örgütünde çalışanlara göre, zorunlu okul sisteminin oniki yıl

olmasına yönelik önerilen yapısal değişimi daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 32'de merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 32. Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri	(1) Merkez Örgütü		(2) Taşra Örgütü		Sd	t	P
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
16	4.26	1.05	3.97	1.15	828	3.50	.161
17	3.52	1.45	3.51	1.36	821	.04	.166
18	3.72	1.19	3.78	1.04	815	-.73	**.018***
19	3.79	1.16	4.08	1.02	825	-3.55	**.014***
20	4.01	.99	4.11	1.05	829	-1.24	**.017***
21	4.01	.96	4.17	.95	826	-2.21	.285
22	4.03	.94	4.15	.94	822	-1.76	.240
23	4.07	.90	4.13	.98	821	-.92	**.034***
24	4.57	.67	4.55	.80	796	.35	.104
25	4.31	.92	4.27	.94	806	.66	.388
26	4.40	1.48	3.89	1.20	814	-4.99	**.000***
27	4.17	.96	4.26	.93	826	-1.38	.931
28	4.10	1.10	4.22	.98	828	-1.53	.476
29	4.23	1.01	4.35	.89	815	-1.68	.289

P<.05*

Merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma durumunda, genel olarak taşra örgütünde çalışma durumu lehine farklar görülmektedir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olanları incelendiğinde, merkez örgütünün Yardımcı Birimleri'nin işlevsel olarak örgütlenmesi [t (815)= -.73; p<.05], Eğitim Bölge Kurulları [t (825)= -3.55; p<.05] ile Okul [t (829)= -1.24; p<.05] ve Sınıf Kurulları'nın öğrenci, öğretmen, veli, kamu ve özel sektörden gönüllülerin katılımı ve seçimle oluşturulması [t (821)= -.92; p<.05] düşüncelerine taşra örgütünde çalışanların katılımının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, taşra

örgütünde çalışan katılımcıların, bakanlığın merkeziyetçi yapısı üzerinde düzenlemeye gidilmesini istemeleri, eğitim sistemiyle ilgili kurullar yoluyla eğitim yönetimine katılmak istemeleri ve bu kurulların demokratik olarak, çeşitli kesimlerce oluşturulmasını istemelerinden kaynaklanmış olabilir.

TTK'nın, Milli Eğitim Kurulu olarak isimlendirilmesi düşüncesine [t (814)= -4.99; p<.05] merkez örgütünde çalışanların daha fazla katılma eğilimi taşımaları, çalıştıkları kurumla ilgili duyarlıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 33'de merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 33. Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri		(1) Merkez Örgütü		(2) Taşra Örgütü		Sd	t	P
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
Karar	1	4.14	.90	4.23	.91	834	-1.34	.268
	2	3.73	1.09	4.22	1.02	833	-6.14	.089
	3	3.81	1.16	4.33	.94	831	-6.84	**.000***
	4	3.96	1.02	4.25	1.03	834	-3.78	.780
	5	3.17	.94	4.21	.99	834	-.48	.271
	6	4.07	1.04	4.13	1.12	834	-.79	**.038***
	24	3.73	1.30	4.22	1.16	815	-5.42	**.010***
		3.95	**.72**	**4.24**	**.71**	**784**	**-5.27**	**.643**
Planlama	7	4.01	1.23	4.27	1.12	831	-2.97	.317
	8	3.57	1.33	3.81	1.38	821	-2.36	.583
	9	3.68	1.25	3.86	1.31	834	-1.81	.563
	10	4.63	.66	4.63	.81	829	.11	.213
	11	4.57	.79	4.66	.76	836	-1.54	.083
	12	4.71	.62	4.70	.77	839	.31	.212
	13	4.22	1.12	4.02	1.30	837	2.13	.013
	14	4.56	.80	4.58	.87	827	-.37	.855
	15	3.35	.98	4.33	1.08	826	.15	.170
	17	4.33	.79	4.45	.84	830	1.84	.396
	18	4.50	.67	4.62	.72	826	-2.27	.293
		4.30	**.55**	**4.37**	**.62**	**765**	**-1.45**	**.772**

Çizelge 33 Devam

Anket Maddeleri		(1) Merkez Örgütü		(2) Taşra Örgütü		Sd	t	P
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
Örgütleme	16	3.96	1.16	4.08	1.26	828	-1.26	.047*
	19	3.99	1.07	4.03	1.19	826	-.41	.024*
	20	4.20	.86	4.21	.95	825	-.20	.027*
	21	3.50	1.30	3.51	1.43	826	-.18	.009*
	22	4.09	1.05	4.25	1.02	827	-1.36	.177
	23	3.92	1.08	4.03	1.11	822	-1.35	.038
	25	4.31	1.08	4.26	1.18	836	-.04	.022*
	26	4.26	.92	4.40	.93	823	1.98	.945
	27	4.13	1.03	4.46	1.06	832	-1.64	.725
	28	3.53	1.31	3.19	1.49	826	3.16	.000*
	29	3.67	1.19	3.45	1.39	829	2.17	.000*
		4.30	**.69**	**4.35**	**.77**	**756**	**-.90**	**.121**
İletişim	30	4.15	.84	4.18	.93	826	-.48	.035*
	31	4.52	.73	4.50	.83	833	.39	.237
	32	4.55	.74	4.63	.75	836	-1.53	.166
	33	4.54	.73	4.54	.81	836	.16	.242
		4.44	**.65**	**4.46**	**.70**	**820**	**-.41**	**.529**
Eşgüdümleme	34	4.56	.68	4.55	.77	830	.05	.363
	35	4.28	.80	4.28	.88	830	.20	.197
	36	4.28	.81	4.28	.88	831	.77	.223
	37	4.20	.89	4.20	.91	825	-1.13	.162
	38	4.22	.84	4.22	.92	816	-.246	.073
		4.31	**.70**	**4.34**	**.75**	**801**	**-.48**	**.350**
Denetleme ve Değerlendirme	39	4.26	.88	4.26	1.07	831	1.38	.011
	40	4.42	.84	4.37	.98	831	.69	.074
	41	4.32	.87	4.41	.91	833	-1.34	.609
	42	4.25	.94	4.29	1.02	832	-.52	.121
		4.31	**.71**	**4.31**	**.80**	**824**	**.07**	**.105**

P<.05*

Merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, genel olarak taşra örgütünde çalışma durumu lehine farklar görülmektedir. Taşra örgütünde çalışma durumu lehine görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olanları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması [t (831)= -6.84; p<.05], öğretim yılının başlangıç ve bitiş tarihlerinin coğrafi bölge özelliklerine göre düzenlenmesi [t (834)= -.79; p<.05], temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerle daha üst sınıflardaki öğrencilerin ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanması[t (828)= -1.26; p<.05], Okul Öğrenci Kurulları'nın etkinlikleri için yıllık gelişim planları hazırlamalarının sağlanması [t (825)= -.20; p<.05], öğrencilerin branş öğretmeni olmayan dersleri taşıma yoluyla başka okullarda alabilmeleri [t (826)= -.18; p<.05], eğitim yöneticileri ile okul yöneticilerinin seçimle göreve gelmesi [t (815)= -5.42; p<.05], eğitim kurumlarında aşağıdan yukarı ve

yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınmasının sağlanması [t (826)= -.48; p<.05] düşüncelerine taşra örgütünde çalışanların daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olmasına yönelik düşüncenin taşra örgütü lehine çıkması, taşra örgütünde çalışanların bu konuda sıkıntı yaşıyor olabileceklerini düşündürmektedir. Öğretim yılının coğrafi bölgelere göre ayarlanması isteği ise, taşra örgütünde çalışanların iklim ve coğrafi koşulların, öğretimi daha fazla etkilediğini düşündüklerini çağrıştırmaktadır. Temeleğitimin ilk altı yıl öğrencileriyle üst yaş grubundaki öğrencilerin ayrı binalarda öğrenim görmelerini isteme düşüncesinin, taşra örgütünde çalışanların merkez örgütünde çalışanlara göre bu konuyla ilgili olarak daha fazla sorunla karşılaşmış olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca taşra örgütünde çalışanların, öğrencilerin gelişim gereksinimleri konusunda, merkez örgütünde çalışanlara göre daha fazla duyarlı oldukları da düşünülebilir.

Yine, Okul Öğrenci Kurulları'nın yıllık gelişim planları hazırlayabilmesi ve öğrencilerin branş öğretmeni olmayan derslere taşıma yoluyla katılımının sağlanması, öğrencilerin daha etkin kılınması isteğinin taşra örgütünde daha yoğun olduğunun göstergesi olabilir. Eğitim yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin seçimle iş başına gelmesi isteği, taşra örgütünde çalışanların demokratik seçime daha fazla gereksinim duymalarından ya da taşra örgütünde çalışan profilinin yöneticilik öğeleri ile değil de, daha fazla öğretmen özellikleriyle donanımlı olmalarından kaynaklanabilir.

Merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, merkez örgütünde çalışma durumu lehine görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olanları incelendiğinde, okullara beslenme uzmanının atanması [t (836)= -.04; p<.05], öğretmenlere ve diğer personele bölge içinde birden fazla kurumda görev verilebilmesi [t (826)= 3.16; p<.05], çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerin bir arada öğrenim görebileceği kaynaştırma sınıflarının oluşturulması [t (829)= 2.17; p<.05] düşüncelerine merkez örgütünde çalışanların daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlere ve diğer personele birden fazla kurumda görev verilebilmesi düşüncesinin taşra örgütünde çalışanların aleyhine çıkması, taşra örgütünde çalışanların norm kadro uygulanmasından memnun olmadıklarının göstergesi olabilir. Bu bulgu, daha önce katılımcıların tümünün genel ortalamalarında da daha az desteklenen bir düşünce olmuştur. Çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitilmesi düşüncesine merkez örgütünde çalışanların daha fazla katılması, taşra örgütünde çalışanların bu konuya uzak olduklarını ve konu ile ilgili eğitime gereksinim duyduklarını düşündürebilir. Taşra örgütünde çalışanlar, bu gereksinimden dolayı böyle bir sorumluluk almak istememiş olabilirler.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre, yönetim süreçlerinin alt boyutları ile ilgili faktörler incelendiğinde, taşra örgütünün denetleme ve değerlendirme alt boyutu dışında diğer boyutlarda daha duyarlı olduğu, fakat bu süreçlerin alt boyutlarında anlamlı farklar bulunmadığı görülmektedir.

Görev Durumu

Bu başlık altında, görev durumuna yönelik ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 34'de görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma durumunda, merkez örgütünde çalışanların görev grupları lehine farklar görülmektedir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olanları incelendiğinde, "kendini geliştirebilme [$F_{(4-818)} = 2.80$; $p<.05$] ve gelişen teknolojiyi yaşantısında kullanabilme [$F_{(4-817)} = 3.48$; $p<.05$]" amaçlarına daha duyarlı olunması söz konusudur. Merkez

örgütünde çalışan yönetici ve uzman/öğretmenler, taşra örgütünde çalışan öğretmen ve yöneticilere göre, kendini geliştirme ve teknolojiyi yaşantısında kullanabilme amaçlarına daha fazla katılma eğilimindedirler.

Çizelge 34. Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)

Anket Maddeleri	Görev Grupları					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	Merkez Örgütü		Taşra Örgütü						
	(1) Yönetici	(2) Uzman/ Öğretmen	(3) Müfettiş	(4) Yönetici	(5) Öğretmen				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.52	3.62	3.54	3.30	3.41	4-807	1.93	.104	-
2	3.75	3.77	3.76	3.56	3.67	4-825	1.07	.371	-
3	3.82	3.89	3.76	3.60	3.75	4-822	1.72	.144	-
4	3.93	3.87	3.78	3.60	3.66	4-818	2.80	**.025***	**4x1-2 5x1-2**
5	3.71	3.77	3.58	3.49	3.59	4-821	1,65	.161	-
6	3.62	3.64	3.65	3.44	3.47	4-823	1.15	.331	-
7	3.51	3.60	3.58	3.42	3.46	4-817	.59	.672	-
8	3.65	3.70	3.31	3.47	3.45	4-816	2.08	.082	-
9	3.52	3.62	3.73	3.48	3.52	4-816	9.54	.707	-
10	3.72	3.75	3.84	3.58	3.58	4-816	1.16	.326	-
11	3.65	3.88	3.78	3.47	3.56	4-827	3.48	**.008***	**2x4-5**
12	3.75	3.82	3.67	3.65	3.66	4-827	.76	.551	-
13	3.75	3.77	3.73	3.53	3.56	4-823	1.70	.149	-
14	3.65	3.70	3.86	3.67	3.67	4-823	.27	.897	-
15	3.46	3.53	3.49	3.22	3.35	4-821	1.73	.141	-
16	3.49	3.60	3.67	3.40	3.53	4-829	.84	.514	-

P<.05*

Müfettişlerle hiçbir görev grubu arasında düşünce farklılığı oluşmamıştır. Merkez örgütünde çalışan yönetici ve uzman/öğretmenlerin, taşra örgütünde çalışan öğretmen ve yöneticilere göre, teknolojiyi kullanabilme ve öğrencinin kendi kendisini geliştirebilmesi amaçlarına katılım konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 35'de görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 35. Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)

Anket Maddeleri	Görev Grupları					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	Merkez Örgütü		Taşra Örgütü						
	(1) Yönetici	(2) Uzman/ Öğretmen	(3) Müfettiş	(4) Yönetici	(5) Öğretmen				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.83	3.98	3.68	3.29	3.33	812	8.02	**000***	**5x3-4 5x1 3x1-2**
2	3.80	3.78	3.70	3.52	3.42	4-787	2.67	**.031***	**1-2x3-4-5**
3	3.74	4.01	3.61	3.45	3.54	4-799	4.58	**.001***	**1-2x3-4-5**
4	4.03	3.95	4.03	3.62	4.05	4-830	4.21	**.002***	**5x1-2-3-4**
5	3.64	3.67	3.50	3.34	3.52	4-811	1.67	.154	-
6	4.23	4.26	4.19	3.90	4.07	4-825	2.71	**.029***	**5x1-2**
7	3.99	3.97	3.74	3.90	4.03	4-819	.80	.523	-
8	3.94	4.17	4.03	3.99	4.29	4-815	3.38	**.009***	**5x1-4**
9	3.96	3.89	4.13	4.00	4.15	4-823	1.82	.122	-
10	4.03	4.13	4.08	4.03	4.30	4-822	2.48	**.043***	**5x1-4**
11	3.82	3.57	3.84	3.52	3.77	4-819	1.59	.174	-
12	4.14	4.02	4.16	3.95	4.24	4-816	2.53	**.039***	**5x2-4**
13	4.03	4.00	3.84	3.84	3.86	4-806	.88	.474	-
14	4.16	4.13	4.32	4.03	4.21	4-824	1.39	.236	-
15	4.35	4.32	4.26	4.07	4.22	4-820	1.49	.202	-

P<.05*

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma durumunda, görev durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Zorunlu eğitimin oniki yıl olması düşüncesine bakıldığında [F (4-812)= 8.02; p<.05], taşra örgütündeki öğretmenlerle yönetici ve müfettişlerin arasında yöneticilerin aleyhine, merkez örgütündeki yöneticilerle taşra örgütündeki yöneticiler arasında, taşra örgütündeki yöneticilerin aleyhine ve müfettişlerle merkez örgütündeki uzman/öğretmen ve yöneticiler arasında müfettişlerin aleyhine oluşan farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, tüm görev grupları oniki yıllık zorunlu eğitimin yürürlüğe konması konusunda hemfikirken, taşra örgütündeki görev gruplarının merkez örgütündeki gruplara göre daha çekingen davrandıkları söylenebilir. Bu durum, taşra örgütündeki görev gruplarının bilim ve teknolojideki gelişmeleri izleyememelerinden, merkezi düzeyde hazırlanan eğitim politikalarından haberdar olmamalarından, sekiz yıllık zorunlu eğitimle ilgili sorunların henüz çözümlemediğini ve oniki yıllık zorunlu eğitime geçilmesinin erken olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Zorunlu eğitimin dokuz yıllık temeleğitim ve üzerine üç yıl ortaöğretimden oluşması [F (4-787)= 2.67; p<.05] ve altı-ondört yaş dönemlerini kapsaması düşüncelerine bakıldığında [F (4-799)= 4.58; p<.05], yine merkez örgütünde çalışan görev gruplarıyla taşra örgütünde çalışan görev gruplarının düşünceleri arasındaki fark, merkez örgütündeki çalışan görev gruplarının lehine görülmektedir. Buradan, merkez örgütündeki çalışanların bu düşünceyi, taşra örgütündeki çalışanlara göre daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Temeleğitime hazırlık niteliğindeki okulöncesi eğitimin bir yıl sürmesi ve beş yaşın tamamlandığı altı yaş dönemini kapsaması düşüncesinde [F (4-830)= 4.21; p<.05], taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin, diğer gruplarla arasında kendi lehlerine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin bu düşünceye katılma konusunda daha duyarlı, olumlu bir tavır oluşturdukları düşünülebilir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerinin bir yıllık okulöncesi eğitimle, eğitim-öğretime hazır olarak gelmelerini istemelerinden kaynaklanmış olabilir. Akbıyık'ın (1984) araştırmasında, ilköğretime başlama yaşının altı yaş olmasının okullaşma ve başarı oranını düşürdüğü yine Gürkan'ın (1987) araştırmasında, altı yaş çocuklarına göre yedi yaş çocuklarının okuma-yazma ve matematik öğretiminde daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, oniki yıllık zorunlu eğitim modelinde önerilen, altı yaşın temeleğitimin bir yıllık okulöncesi eğitim dönemine denk gelmesini desteklemektedir. Gülcan (2003), bu araştırmadan farklı olarak, okulöncesi eğitimin 3-6 yaş dönemlerini kapsayacak şekilde zorunlu olması üzerinde durmuştur.

Temeleğitim almamış ya da yarıda bırakmış olanların temeleğitimlerini tamamlamalarına olanak sağlanması düşüncesine [F (4-825)= 2.71; p<.05], taşra örgütünde çalışan öğretmenlerle, merkez örgütünde çalışan yönetici ve uzman/öğretmenler arasında, taşra örgütündeki çalışan öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin katılma eğiliminde, diğer gruplara göre çekimserlik olduğu düşünülebilir. Taşra örgütündeki öğretmenler, yetişkinlerin temeleğitim almalarına ya da temeleğitimlerini tamamlamamaları gerekliliğine daha çekimser yaklaşmaktadırlar.

Ortaöğretimin genel, teknik ve mesleki programlar şeklinde çokamaçlı okullarda verilmesi [F (4-815)= 3.38; p<.05] ve temeleğitimin sekizinci sınıfında ve ortaöğretimde mesleki rehberliğe devam edilmesi [F (4-822)= 2.48; p<.05] / [F (4-816)= 2.53; p<.05] düşüncelerine, taşra örgütündeki öğretmenlerle merkez ve taşra örgütündeki yöneticiler arasında, taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu düşünceyi taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin daha fazla destekledikleri söylenebilir. Bu durum taşra örgütündeki öğretmenlerin, pek çok lise türünün tek bir çatı altında birleştirilmesini uygun bulmalarından ve temeleğitimin yedinci sınıfında başlayan mesleki rehberliğin daha sonra da sürdürülmesi gerekliliğine inanmalarından kaynaklanmış olabilir.

Ortaöğretime temeleğitim diploması alınarak ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlanabilmesi düşüncesine [F (4-816)= 2.53; p<.05], taşra örgütünde çalışan öğretmenlerle, merkez örgütünde çalışan uzman/öğretmenler ve taşra örgütünde çalışan yöneticiler arasında, taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin, ortaöğretime başlayabilmek için temeleğitim diploması yanında, öğrencileri tanımada etkili olacak olan, mesleki rehberlik raporlarının istenmesi gerekliliğine daha çok inandıkları düşünülebilir.

Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 36'da görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün Temeleğitim Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması düşüncesine [F (4-829)= 7.19; p<.05] bakıldığında, merkez örgütündeki uzman/öğretmenlerle müfettişler, merkez ve taşra örgütünde çalışan yöneticiler ve taşra örgütünde çalışan öğretmenler arasında, merkez örgütündeki uzman/öğretmenler ve müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Merkez örgütündeki uzman/öğretmenler ile müfettişlerin, bu birimlerin tek çatı altında toplaması düşüncesinde fikir birliği içinde bulundukları düşünülebilir.

Çizelge 36. Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)

Anket Maddeleri	Görev Grupları					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	Merkez Örgütü		Taşra Örgütü						
	(1) Yönetici	(2) Uzman/ Öğretmen	(3) Müfettiş	(4) Yönetici	(5) Öğretmen				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
16	4.05	4.37	4.58	3.92	3.93	4-829	7.19	**.000***	**2-3x1-4-5**
17	3.06	3.76	4.21	3.53	3.43	4-818	6.51	**.000***	**1x2-3-4**
18	3.53	3.81	4.11	3.73	3.77	4-812	2.03	.088	-
19	3.66	3.86	4.37	3.05	4.06	4-822	4.45	**.001***	**1x3-4-5 2x3-5**
20	3.95	4.04	4.37	3.99	4.14	4-826	1.50	.136	-
21	3.94	4.05	4.39	4.02	4.22	4-823	3.31	**.011***	**3x1-2-4**
22	4.01	4.04	4.47	4.03	4.18	4-819	2.64	**.033***	**3x1-2-5**
23	4.03	4.08	4.47	3.98	4.17	4-818	2.75	**.027***	**4x3-5 3x1-2**
24	4.59	4.56	4.68	4.42	4.60	4-793	1.97	.097	-
25	4.39	4.28	4.55	4.19	4.28	4-803	1.54	.190	-
26	3.36	3.41	4.05	3.86	3.88	4-811	6.41	**.000***	**1-2x3-4-5**
27	4.10	4.20	4.39	4.21	4.28	4-823	.94	.415	-
28	3.88	4.21	4.37	4.11	4.26	4-825	2.90	**.021***	**1x-2-3-5**
29	4.30	4.19	4.39	4.20	4.42	4-812	2.53	**.040***	**5x2-4**

P<.05*

Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlükleri'nin, Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması düşüncesinde [F (4-818)= 6.51; p<.05], merkez örgütü yöneticileri ile merkez örgütündeki uzman/öğretmenler, müfettişler ve taşra örgütünde çalışan yöneticiler arasında, merkez örgütü yöneticilerinin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Merkez örgütü yöneticilerinin diğer gruplara göre daha çekingen kalmaları, Ana Hizmet Birimleri'nin tek çatı altında toplanmasıyla, çok çeşitli olan yönetim kadrolarının azalacağı endişesinden kaynaklanmış olabilir.

Eğitim Bölge Kurulları'nın, Eğitim Bölge Müdürü başkanlığında eğitim bölgesindeki okul müdürleri, öğretmen, öğrenci, veli, diğer kamu, özel sektör ve gönüllü kuruluşlardan seçimle oluşturulacak temsilcilerin katılımıyla oluşturulması kararının uygulamaya geçirilmesi düşüncesinde [F (4-822)= 4.45; p<.05], merkez örgütü yöneticileri ile taşra örgütünde çalışan öğretmenler ve müfettişler arasında merkez örgütü yöneticilerinin aleyhine, yine merkez örgütü yöneticileri ile taşra örgütü yöneticileri arasında taşra

örgütü yöneticilerinin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Uzman/öğretmenler ile taşra örgütünde çalışan öğretmenler ve müfettişler arasında da uzman/öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, merkez örgütü yöneticilerinin bu düşünceye katılma konusunda diğer gruplara göre çekimser, taşra örgütü yöneticilerinin daha da çekimser oldukları düşünülebilir. Özellikle taşra örgütündeki yöneticilerin bu düşünceye daha düşük düzeyde katılıyor olmaları dikkat çekicidir. Taşra örgütünde çalışan öğretmen ve yöneticilerin, bu düşünceye diğer gruplara göre daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir.

Okul Öğrenci Kurulları'nın temeleğitimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan bir öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi düşüncesinde [F (4-823)= 3.31; p<.05], müfettişlerle merkez örgütü çalışanları ve taşra örgütü yöneticileri arasında, müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Müfettişlerin bu düşünceye katılmada iyimser, taşra örgütü yöneticilerinin ise çekimser olmaları dikkat çekicidir.

Okul Öğrenci Kurulları'nın ortaöğretimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan iki öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi düşüncesinde [F (4-819)= 2.64; p<.05], müfettişlerle merkez örgütü çalışanları ve taşra örgütünde çalışan öğretmenler arasında, müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Müfettişlerin, temeleğitimde ve ortaöğretimde, Okul Öğrenci Kurulları'nın oluşturulmasıyla ilgili düşünceleri, diğer gruplara göre daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

Sınıf Kurulları'nın, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulması düşüncesinde [F (4-818)= 2.75; p<.05], taşra örgütü yöneticileri ile taşra örgütündeki öğretmenler ve müfettişler arasında, taşra örgütü yöneticilerinin aleyhine ve müfettişlerle merkez örgütü çalışanları arasında, merkez örgütü çalışanları aleyhine anlamlı bir fark görülmektedir. Buradan müfettişlerin bu düşünceye katılmada en gönüllü grup olduğu, taşra örgütü yöneticilerinin ise çekimser davrandıkları söylenebilir. Taşra örgütündeki yöneticilerin uygulama içindeki zorlukları yaşayan grup olması nedeniyle, çekimserliklerinin doğal olduğu düşünülebilir. Müfettişler Okul

Öğrenci Kurulları'nda olduğu gibi, Sınıf Kurulları'na da olumlu yaklaşmaktadırlar.

TTK'nın, Milli Eğitim Kurulu olarak isimlendirilmesi düşüncesinde [F (4-811)= 6.41; p<.05], taşra örgütündeki görev gruplarıyla merkez örgütündeki görev grupları arasında, merkez örgütü çalışanlarının aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. TTK'nın isim değişikliğine, merkez örgütü çalışanlarının, taşra örgütü çalışanlarına göre iyimser bakmadıkları düşünülebilir. Bu bulgu, tüm katılımcıların merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre incelenmesiyle elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir.

APK'nın, üniversitelerdeki akademisyenlerle ve eğitimin değişik alanlarının uzmanlarından oluşan bir kurul durumuna getirilerek etkinliğinin arttırılması düşüncesinde [F (4-825)= 2.90; p<.05], merkez örgütü yöneticileriyle merkez örgütündeki uzman/öğretmenler, taşra örgütünde çalışan öğretmenler ve müfettişler arasında, merkez örgütü yöneticilerinin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, merkez örgütü yöneticilerinin üniversiteden destek alma konusunda temkinli davrandıklarını düşündürebilir.

AR-GE'nin tek çatı altında toplanarak eğitimin çeşitli alanlarında doktora yapmış ve uygulama deneyimi olan uzmanlardan oluşturulması ve son teknolojiyle donatılması düşüncesinde [F (4-812)= 2.53; p<.05], taşra örgütünde çalışan öğretmenlerle, merkez örgütündeki uzman/öğretmenler ve taşra örgütü yöneticileri arasında, taşra örgütündeki öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin, kadroların uzmanlaşması konusuna daha duyarlı oldukları düşünülebilir. Merkez örgütündeki uzman/öğretmenler ve taşra örgütü yöneticileri, daha çok uzman/öğretmenin çalışmasına olanak sağlayan AR-GE birimlerinin tek çatı altında toplanmasına ve özellikle doktora yapmış uzmanlardan oluşması düşüncesine, olumlu yaklaşmamış olabilirler. Ayrıca, merkez örgütü yöneticileri arasında doktoralı çalışanların az olması, bu düşünceye daha az katılmalarına neden olmuş olabilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma durumunda, görev durumuna göre değişik farklar oluşmuştur. Özellikle merkez örgütündeki yöneticilerin, kendileri ile ilgili değişimi öneren düşüncelere temkinli yaklaştıkları ve bu düşünceleri

desteklemedikleri, eğitim sisteminde uygulamaya geçirilmesi önerilen kurulları ise daha çok müfettişlerin benimsediği, taşra örgütü yöneticilerinin ise kurullarla ilgili olumlu düşünceye sahip olmadıkları görülmektedir.

Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 37'de görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 37. Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri		Görev Grupları					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
		Merkez Örgütü		Taşra Örgütü						
		(1) Yönetici	(2) Uzman/ Öğretmen	(3) Müfettiş	(4) Yönetici	(5) Öğretmen				
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
Karar	1	4.09	4.16	4.49	4.01	4.30	831	4.50	.001*	4x3-5 2x3-5 2x3
	2	3.84	3.68	4.26	4.12	4.26	830	10.27	.000*	1-2x3 -4-5
	3	3.82	3.83	4.24	4.20	4.40	828	12.90	.000*	1-2x3-4-5 4x5
	4	4.01	3.94	4.92	4.15	4.34	831	5.77	.000*	5x1-2-4
	5	4.08	4.22	4.05	4.09	4.28	831	1.70	.148	-
	6	4.06	4.07	4.97	4.17	4.13	831	.41	.801	-
	24	3.60	3.80	3.81	4.01	4.37	812	11.79	.000*	1x4 5x1-2-3-4
		3.94	**3.96**	**4.15**	**4.13**	**4.31**	**781**	**8.99**	**.000***	1-2x4-5
Planlama	7	3.99	4.02	4.24	4.04	4.39	828	4.91	.001*	5x1-2-4
	8	3.52	3.60	3.92	3.62	3.90	818	2.71	.029*	5x1-2-4
	9	3.52	3.77	4.16	3.67	3.92	831	2.98	.019*	3-5x1-4
	10	4.59	4.65	4.58	4.52	4.68	826	1.26	.286	-
	11	4.59	4.56	4.71	4.64	4.66	833	.69	.600	-
	12	4.69	4.72	4.58	4.66	4.73	836	.90	.663	-
	13	4.07	4.29	4.24	3.95	4.03	834	2.03	.089	-
	14	4.44	4.62	4.34	4.52	4.63	824	1.99	.095	-
	15	4.44	4.30	4.65	4.29	4.32	823	1.16	.328	-
	17	4.29	4.35	4.47	4.33	4.51	827	2.34	.054	-
	18	4.48	4.51	4.63	4.51	4.68	823	2.98	.019*	5x1-2-4
		4.28	**4.31**	**4.45**	**4.26**	**4.41**	**762**	**2.53**	**.039***	4x5

Çizelge 37 Devam

Anket Maddeleri		Görev Grupları					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
		Merkez Örgütü		Taşra Örgütü						
		(1) Yönetici	(2) Uzman/ Öğretmen	(3) Müfettiş	(4) Yönetici	(5) Öğretmen				
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
Örgütleme	**16**	3.79	4.05	4.16	3.86	4.18	825	3.05	**.016***	**5x1-2**
	19	3.99	3.99	4.45	4.07	4.96	823	1.61	.169	-
	20	4.10	4.24	4.29	4.07	4.27	822	1.80	.126	-
	21	3.72	3.78	3.71	3.68	3.41	823	2.22	.065	-
	22	4.18	4.05	4.37	4.15	4.29	824	1.84	.119	-
	23	3.91	3.92	4.24	3.90	4.08	819	1.53	.191	-
	25	3.94	4.11	3.95	3.93	4.13	833	1.27	.282	-
	26	4.06	4.36	4.24	4.30	4.46	820	3.62	.006	**1x2-5**
	27	4.14	4.13	4.17	4.21	4.30	829	.958	.430	-
	28	3.81	3.38	4.03	3.20	3.09	823	7.52	**.000***	**1-3x2-4-5**
	29	3.88	3.55	4.08	3.41	3.40	826	4.38	**.002***	**3x2-4-5 1x3-5**
		4.31	**4.29**	**4.49**	**4.27**	**4.37**	**753**	**1.032**	**.390**	-
İletişim	**30**	4.17	4.14	4.39	4.05	4.22	823	1.71	.147	-
	31	4.49	4.53	4.47	4.36	4.56	830	1.89	.111	-
	32	4.48	4.58	4.79	4.49	4.69	833	3.30	**.011***	**1-4x3-5**
	33	4.57	4.52	4.68	4.38	4.58	833	2.35	.053	-
		4.44	**4.43**	**4.58**	**4.32**	**4.51**	**817**	**2.63**	**.033**	**4x2-5**
Eşgüdümleme	**34**	4.57	4.55	4.74	4.40	4.61	827	2.89	**.021***	**4x3-5**
	35	4.34	4.25	4.37	4.08	4.34	827	3.01	**.018***	**4x1-5**
	36	4.26	4.29	4.45	4.15	4.40	828	2.80	**.025***	**4x5**
	37	4.24	4.18	4.37	4.12	4.34	822	2.16	**.072**	-
	38	4.33	4.16	4.37	4.06	4.30	813	2.90	**.021***	**4x1-5**
		4.29	**4.35**	**4.46**	**4.18**	**4.40**	**798**	**2.96**	**.019***	**4x3-5**
Denetleme ve Değerlendirme	**39**	4.36	4.21	4.39	4.17	4.22	828	3.21	**.012***	**4x1-2-3-5**
	40	4.39	4.44	4.63	4.22	4.42	828	2.17	**.071**	-
	41	4.38	4.29	4.45	4.26	4.48	830	2.46	**.044***	**5x2-4**
	42	4.13	4.31	4.32	4.09	4.38	829	2.99	**.018***	**4x2-5 1x5**
		4.31	**4.31**	**4.45**	**4.13**	**4.38**	**820**	**3.45**	**.008***	**4x2-3-5**

P<.05*

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, görev durumuna göre değişik farklar oluşmuştur. Görev durumuna göre oluşan farkların, daha çok taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin ve müfettişlerin lehine olduğu bulunmuştur. Müfettişler ve merkez örgütü yöneticilerince, öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi desteklenirken, taşra örgütünde çalışmakta olan öğretmenler bu düşünceye katılmamışlardır. Taşra örgütündeki yöneticiler, Okul ve Sınıf Kurulları ile ilgili yine olumlu

düşünceye sahip değillerdir ve bu bulgu, taşra örgütündeki yöneticilerin kurullarla ilgili düşüncelerine ilişkin yukarıdaki bulguyu desteklemektedir.

Okul Kurulları'nın, okul yönetimindeki kararlara katılımının sağlanması düşüncesine bakıldığında [F (4-831)= 4.50; p<.05], taşra örgütünde çalışan öğretmenler ve müfettişlerle, taşra örgütünde çalışan okul yöneticileri ve merkez örgütünde çalışan uzman/öğretmenler arasında, taşra örgütündeki öğretmenler ve müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine uzman/öğretmenler ve müfettişlerin düşünceleri arasında da müfettişlerin lehine anlamlı bir fark vardır. Buradan öğretmenler ve müfettişlerin, karara katılımı diğer gruplara göre daha fazla destekledikleri söylenebilir.

Okulların öğretim araç-gereçlerinin seçiminde özgür olması [F (4-830)= 10.27; p<.05], öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması düşüncelerinde [F (4-828)= 12.90; p<.05], taşra örgütünde çalışan görev grupları ile merkez örgütünde çalışan görev grupları arasında, taşra örgütünde çalışan görev grupları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması düşüncesinde, taşra örgütündeki yöneticiler ve öğretmenler arasında, öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan taşra örgütünde çalışanların, araç-gereç ve öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olma konusunda, merkez örgütünde çalışanlardan daha duyarlı oldukları ve merkez örgütünde çalışanların daha merkeziyetçi bir düşünce yapısına sahip oldukları düşünülebilir. Taşra örgütünde çalışan yöneticilerin, öğretmenlerin araç-gereç ve yöntem seçiminde özgür bırakılmalarına daha duyarlı yaklaştıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olması [F (4-831)= 5.77; p<.05], ders kitaplarının öğrencilere parasız olarak sağlanması [F (4-828)= 4.91; p<.05], öğrencilerin okula taşınma giderlerinin devletçe karşılanması [F (4-818)= 2.71; p<.05], Eğitim Bölge Müdürleri'nin okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmalarını sağlaması düşüncesine bakıldığında [F (4-823)= 2.98; p<.05], taşra örgütünde çalışan öğretmenlerle, merkez örgütünde çalışanlar ve taşra örgütündeki yöneticiler arasında, taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, taşra

örgütünde çalışan öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme, ders kitaplarının ve taşınma giderlerinin devletçe karşılanması, maddi kaynaklardan eşit düzeyde yararlanılması düşüncelerine diğer gruplara göre daha duyarlı yaklaştıkları söylenebilir. Erginer ve Erginer'in (1998b) araştırmasında ise farklı olarak, öğretmenler ders kitaplarının parasız olarak sağlanmasını desteklememişlerdir.

Öğrencilerin öğle yemeklerinin devletçe desteklenmesi düşüncesine bakıldığında [F (4-831)= 2.98p<.05], taşra örgütünde çalışan öğretmenler ve müfettişlerle merkez ve taşra örgütü yöneticileri arasında, yöneticilerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yöneticilerin, devletin kaynaklarının kullanımına daha duyarlı yaklaştıkları düşünülebilir.

Bir yıl okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanması düşüncesinde [F (4-825)= 3.05; p<.05], taşra örgütünde çalışan öğretmenlerle merkez örgütünde çalışanlar arasında, öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocukların gelişim ve öğrenme gereksinimlerine daha duyarlı oldukları ya da bu konuda sorun yaşıyor olabilecekleri düşünülebilir.

Eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimle göreve başlaması düşüncesine bakıldığında [F (4-812)= 11.79; p<.05], görev gruplarının düşüncelerinin değişiklikler gösterdiği görülmektedir. Bu düşüncede yöneticiler arasındaki anlamlı fark, taşra örgütü yöneticilerinin lehinedir. Buradan merkez örgütü yöneticilerinin, taşra örgütüne yönetici atama konusuna daha duyarlı yaklaştıkları, taşra örgütünde çalışanların ise daha demokratik bir bakış açısı sergiledikleri düşünülebilir. Bu düşüncede, taşra örgütünde çalışan öğretmenlerle, diğer görev grupları arasında öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin yönetici seçiminin daha demokratik yapılması konusunda, diğer görev gruplarına göre en duyarlı görev grubu olduğu söylenebilir.

Okullara sağlık personelinin atanması düşüncesine bakıldığında [F (4-823)= 3.62; p<.05], merkez örgütü yöneticileriyle merkez örgütündeki uzman/öğretmenler ve taşra örgütünde çalışan öğretmen grubu arasında, yöneticilerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Merkez örgütü yöneticilerinin konuya daha temkinli, dolayısıyla ekonomik baktıkları

düşünülebilir. Taşra örgütünde görevli öğretmenler ise bu konuda okullarda sorun yaşadıklarından bu düşünceyi desteklemiş olabilirler.

Öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi düşüncesinde [F (4-823)= 7.52; p<.05], merkez örgütü yöneticileri ve müfettişlerle diğer görev grupları arasında, merkez örgütü yöneticileri ve müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farka göre, merkez örgütü yöneticilerinin ve müfettişlerin norm kadro uygulamasına olumlu baktıkları, diğer grupların ise biraz daha tepkisel oldukları düşünülebilir.

Temeleğitim okulu ve çokamaçlı okullarda çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerle diğer öğrencilerin bir arada öğrenim görebilecekleri kaynaştırma sınıflarının oluşturulması düşüncesinde [F (4-826)= 4.38; p<.05], müfettişlerle merkez örgütündeki uzman/öğretmenler, taşra örgütü yöneticileri ve taşra örgütünde çalışan öğretmenler arasında, müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine bu düşüncede, merkez örgütü yöneticileri ile müfettişler ve taşra örgütünde çalışan öğretmenler arasında, müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Müfettişlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğini, diğer gruplara göre daha fazla önemsediği düşünülebilir.

Öğretmenlerin, mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesi düşüncesinde [F (4-833)= 3.30; p<.05], merkez ve taşra örgütü yöneticileri ile müfettişler ve taşra örgütü öğretmenleri arasında, yöneticilerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, yöneticiler dışındaki diğer görev gruplarının, öğretmenlerin eğitilmesine karşı daha istekli oldukları düşünülebilir. Yöneticilerin, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini onaylamamaları düşündürücüdür.

Eğitim bölgelerinde insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımının sağlanması düşüncesinde [F (4-827)= 2.89; p<.05], taşra örgütü yöneticileri ile taşra örgütünde çalışan öğretmenler ve müfettişler arasında, yöneticilerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenler ve müfettişlerin bu düşünceye daha duyarlı yaklaştıkları söylenebilir.

Okul Öğrenci Kurulları'nın, okul yönetimi ile işbirliği içinde eğitim bölgelerinde yapılacak sosyal etkinliklerle ilgili olarak öğrencileri eşgüdümleme görevi olması ve Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgedeki eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlaması düşüncelerine

bakıldığında [F (4-827)= 3.01; p<.05], taşra örgütü yöneticileri ile taşra örgütü öğretmenleri ve merkez örgütü yöneticileri arasında, taşra örgütü yöneticilerinin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, taşra örgütü yöneticilerinin Okul Öğrenci Kurulları ile Eğitim Bölge Kurulları konularına daha temkinli yaklaştıkları düşünülebilir.

Sınıf Kurulları'nın, Okul Öğrenci Kurulları'yla işbirliği içinde sosyal etkinliklerle ilgili çalışmalar yapması düşüncesinde [F (4-828)= 2.80; p<.05], taşra örgütünde çalışan yöneticiler ve öğretmenler arasında, öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenler, Okul Öğrenci Kurulları ile Sınıf Kurulları'nın birlikte çalışmaları gerekliliğine daha çok inanmaktadırlar.

Temeleğitim okulları ve çokamaçlı okullarda çoklu performans değerlendirmenin (öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla) yapılması düşüncesinde [F (4-828)= 3.21; p<.05], taşra örgütü yöneticileriyle diğer görev grupları arasında, taşra örgütü yöneticilerinin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan taşra örgütü yöneticilerinin performans değerlendirmeye de daha temkinli yaklaştıkları, kendilerinin öğretmenler, öğrenciler ve velilerce denetlenmelerinden endişe duydukları düşünülebilir.

Zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukların öğrenimlerini tamamlayamamalarının nedenini araştıran, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurulun oluşturulması düşüncesinde [F (4-830)= 2.46; p<.05], taşra örgütünde çalışan öğretmenlerle, merkez örgütünde çalışan uzman/öğretmenler ve taşra örgütü yöneticileri arasında, taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, zorunlu öğrenimine devam edemeyen öğrencilere olanak yaratılmasına, taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin daha duyarlı yaklaştıkları düşünülebilir.

Çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi düşüncesinde [F (4-829)= 2.99; p<.05], taşra örgütü yöneticileri ile merkez örgütünde çalışan uzman/öğretmenler ve taşra örgütü öğretmenleri arasında, taşra örgütü öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine bu düşüncede, merkez örgütü yöneticileri ile taşra örgütü öğretmenleri arasında öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, taşra örgütü öğretmenlerinin diğer görev gruplarına göre, çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerin eğitiminin özel olarak denetlenmesine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, görev durumuna göre yönetim süreçlerinin alt boyutları ile ilgili farklar incelendiğinde, karar boyutunda [F (4-781)= 8.99; p<.05], merkez örgütü yöneticileri ile taşra örgütü yöneticileri arasında, taşra örgütü yöneticileri lehine ve taşra örgütü öğretmenleriyle diğer gruplar arasında, taşra örgütü öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan taşra örgütünde çalışan yöneticilerin merkez örgütünde çalışan yöneticilere göre, kararla ilgili süreçlere daha duyarlı oldukları söylenebilir. Taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin daha çok yönetilen grup olmaları nedeniyle, karara katılmaya duyarlı oldukları düşünülebilir.

Görev durumuna göre, planlama boyutunda [F (4-762)= 2.53; p<.05], taşra örgütündeki yöneticiler ile öğretmenler arasında, öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan taşra örgütünde çalışan öğretmenlerin planlamayla ilgili olarak, yöneticilerine göre daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Görev durumuna göre, örgütleme boyutunda katılımcıların düşünceleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Görev durumuna göre, iletişim boyutunda [F (4-817)= 2.63; p<.05], taşra örgütü yöneticileri ile merkez örgütü uzman/öğretmenleri ve taşra örgütü öğretmenleri arasında, taşra örgütü yöneticilerinin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan taşra örgütünde çalışan yöneticilerin, iletişim süreçleriyle ilgili olarak önerilen düşüncelere daha az duyarlı oldukları söylenebilir.

Görev durumuna göre, eşgüdümleme boyutunda [F (4-798)= 2.96; p<.05], taşra örgütü yöneticileri ile taşra örgütünde çalışan müfettiş ve öğretmenler arasında, müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan müfettişlerin, eşgüdümlemeyi diğer gruplara göre daha çok önemsedikleri düşünülebilir.

Görev durumuna göre, denetleme ve değerlendirme boyutunda [F (4-820)= 3.45; p<.05], taşra örgütü yöneticileri ile merkez örgütünde çalışan uzman/öğretmenler, taşra örgütünde çalışan öğretmen ve müfettişler arasında, taşra örgütü yöneticilerinin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan taşra örgütünde çalışan yöneticilerin, denetleme ve değerlendirme süreci ile ilgili önerilen düşüncelere daha az duyarlı oldukları söylenebilir.

Eğitim Düzeyi

Bu başlık altında, eğitim düzeyine yönelik ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 38'de eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 38. Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)

Anket Maddeleri	(1) 2 Yıllık	(2) 3 Yıllık	(3) Lisans	(4) Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.48	3.58	3.38	3.81	3-803	3.35	**.019***	**4x1-3**
2	3.78	3.52	3.63	3.94	3-820	2.69	**.045***	**4x2-3**
3	3.84	3.65	3.73	3.91	3-817	1.24	.295	-
4	3.74	3.69	3.69	3.97	3-813	1.52	.209	-
5	3.71	3.56	3.57	3.86	3-817	1.99	.114	-
6	3.68	3.40	3.44	3.87	3-818	4.18	**.006***	**3x1-4 4x2**
7	3.66	3.47	3.43	3.68	3-812	2.24	.083	-
8	3.64	3.49	3.45	3.83	3-811	3.03	**.029***	**3x4**
9	3.68	3.45	3.90	3.74	3-812	1.88	.132	-
10	3.79	3.41	3.59	3.87	3-805	2.90	**.034***	**2x1-4**
11	3.71	3.46	.359	3.90	3-813	2.24	.083	-
12	3.85	3.54	3.66	3.85	3-822	2.01	.110	-
13	3.76	3.62	3.56	3.82	3-818	2.10	.099	-
14	3.80	3.69	3.64	3.75	3-818	.94	.422	-
15	3.37	3.52	3.35	3.55	3-816	.90	.442	-
16	3.59	3.49	3.50	3.61	3-824	.39	.760	-

P<.05*

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma durumunda, eğitim düzeyine göre değişik farklar oluşmuştur.

Bilimsel tutum geliştirebilme/olaylar ve olgulara bilimsel yaklaşabilme düşüncesinde [F (3-803)= 3.35; p<.05], lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla, iki yıllık önlisans ve lisansı olan gruplar arasında, lisansüstü eğitim düzeyine sahip grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim yapan grubun, kendinden daha az eğitime sahip gruplara göre, öğrencilerde bilimsel tutum geliştirme amacına daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Öğrenme yollarını öğrenebilme düşüncesinde [F (3-820)= 2.69; p<.05], lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla, iki yıllık ve üç yıllık önlisansı olan gruplar arasında, lisansüstü eğitim düzeyine sahip grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim yapan grubun, kendinden daha az eğitime sahip gruplara göre, öğrencilerin öğrenme yollarını öğrenebilmesi amacına daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Eleştirel olabilme düşüncesinde [F (3-818)= 4.18; p<.05], lisansı olan grupla, iki yıllık önlisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip gruplar arasında, lisansı olan grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine bu düşüncede lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla, iki yıllık önlisansı olan grup arasında, lisansüstü eğitim düzeyine sahip grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan iki yıllık önlisansı olan grup dışında, eğitim düzeyi yükseldikçe eleştirel olabilme amacına katılımın arttığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin, eleştirel olabilme amacına karşı daha duyarlı oldukları düşünülebilir.

Zamanını etkili yönetebilme düşüncesinde [F (3-811)= 3.03; p<.05], lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla, lisansı olan gruplar arasında, lisansüstü eğitim düzeyine sahip grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, zamanı etkili yönetebilme amacına, lisansüstü eğitim düzeyine eğitime sahip grubun daha duyarlı yaklaştığı düşünülebilir. Lisansüstü eğitim çalışmaları, zamanı etkili kullanmanın önemini kavratmış olabilir.

Haklarını bilme/kullanabilme düşüncesine bakıldığında [F (3-805)= 2.90; p<.05], üç yıllık önlisansı olan grupla, iki yıllık önlisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip gruplar arasında, üç yıllık önlisansı olan grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, üç yıllık önlisansı olan grubun, haklarını bilme/kullanabilme amacına karşı, diğer gruplara göre daha az katılma eğilimi içinde olduğu söylenebilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitimin amaçlarına katılma düzeyi eğitim düzeyine göre genel olarak incelendiğinde, iki yıllık önlisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip eğitimcilerin amaçlara daha duyarlı ve olumlu yaklaştıkları görülmektedir. Öğretmen yetiştirme tarihi incelendiğinde, üç yıllık önlisansı olan grubun -toplum içinde hızlandırılmış eğitimle öğretmen olmuş söylemine de uyan grup- zorunlu eğitimin amaçlarına karşı en duyarsız grup olduğu

anlaşılmaktadır. Buradan, öğretmen yetiştirme işinin hızlandırılmış değil, bilimsel olarak yapılması gerektiği düşüncesinin önemine tekrar değinilmesi gerektiği düşünülebilir.

Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 39'da eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 39. Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri	(1) 2 Yıllık	(2) 3 Yıllık	(3) Lisans	(4) Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.49	3.72	3.48	3.79	3-807	1.29	.277	-
2	3.58	3.64	3.53	3.81	3-782	.89	.447	-
3	3.59	3.72	3.62	3.83	3-794	.62	.602	-
4	3.88	3.81	3.97	3.83	3-825	.66	.575	-
5	3.49	3.58	3.54	3.46	3-806	.14	.934	-
6	4.09	3.96	4.07	4.35	3-820	1.66	.188	-
7	4.03	4.00	3.96	3.85	3-814	.46	.712	-
8	4.23	4.09	4.14	4.08	3-810	.41	.743	-
9	4.02	4.13	4.08	3.70	3-818	2.48	**.060***	**4x1-2-3**
10	4.17	4.13	4.21	3.89	3-817	1.81	.143	-
11	3.75	3.66	3.66	3.72	3-814	.21	.889	-
12	4.03	4.09	4.15	4.07	3-811	.50	.683	-
13	3.70	4.15	3.95	3.81	3-801	2.86	**.036***	**1x2-3**
14	4.16	4.31	4.16	4.01	3-819	.97	.404	-
15	4.19	4.09	4.24	4.30	3-815	.48	.693	-

P<.05*

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma durumunda, eğitim düzeyine göre değişik farklar oluşmuştur.

Mesleki rehberliğe temeleğitimin yedinci sınıfında başlanması düşüncesinde [F (3-818)= 2.48; p<.05], lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla diğer gruplar arasında, lisansüstü eğitim düzeyine sahip grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark lisansüstü eğitim düzeyindeki grubun, mesleki rehberliğe daha önce başlanması gerektiğini düşünmüş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Akbıyık'ın (1984) araştırmasında da benzer bir şekilde, yöneltmenin sekizinci sınıfta yapılıyor olmasının ilgi ve

yeteneklere göre farklılaşmayı engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Erginer ve Erginer'in (1998a) araştırma sonuçlarına göre, mesleki yöneltmenin iyi yapıldığı ve bilimsel davranışların kazandırıldığı düşünülmemektedir. Demirel'in (1999) araştırmasında ise, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasında görülen en önemli sorunlardan birisinin yöneltme sorunu olduğuna dikkat çekilmiştir.

Ortaöğretimde öğrencilere tüm programlarda bir yıllık genel, ortak eğitimin verilmesi düşüncesinde [F (3-801)= 2.86; p<.05], iki yıllık önlisansı olan grupla, üç yıllık önlisans ve lisans eğitim düzeyine sahip gruplar arasında, iki yıllık önlisansı olan grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ortaöğretimin başlangıcında bir yıllık ortak eğitim verilmesi düşüncesine, eğitim düzeyi yükseldikçe katılımın arttığı söylenebilir. Öğrencilerin ortaöğretimde bir yıllık hazırlık eğitiminden sonra, yeteneklerinin tam olarak anlaşılmasıyla devam edecekleri programların belirlenmesini, eğitim düzeyi yüksek olan gruplar daha çok desteklemektedirler.

Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 40'da eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 40. Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri	(1) 2 Yıllık $\bar{x}$	(2) 3 Yıllık $\bar{x}$	(3) Lisans $\bar{x}$	(4) Lisansüstü $\bar{x}$	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
16	4.07	4.25	4.04	4.04	3-820	.54	.658	-
17	3.76	3.83	3.40	3.51	3-813	3.64	**.013***	**1x3**
18	3.99	3.77	3.69	3.72	3-807	3.22	**.022***	**3x1-2**
19	4.16	4.11	3.93	3.97	3-817	2.18	.089	-
20	4.10	4.06	4.07	4.06	3-821	.04	.990	-
21	4.14	4.26	4.10	4.09	3-818	.54	.658	-
22	4.13	4.19	4.10	4.10	3-814	.17	.917	-
23	4.13	4.07	4.09	4.22	3-813	.38	.765	-
24	4.56	4.43	4.56	4.60	3-788	.52	.671	-
25	4.26	4.09	4.30	4.30	3-798	.87	.456	-
26	4.08	4.02	3.67	3.19	3-806	9.04	**.000***	**4x1-2-3**
27	4.33	4.17	4.20	4.24	3-818	.78	.505	-
28	4.27	4.26	4.14	4.24	3-820	.92	.431	-
29	4.39	4.27	4.27	4.39	3-807	.87	.456	-

P<.05*

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma durumunda, eğitim düzeyine göre değişik farklar oluşmuştur.

Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlükleri'nin Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması düşüncesinde [F (3-813)= 3.64; p<.05], iki yıllık önlisansı olan grupla, lisansı olan grup arasında, lisansı olan grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan eğitim düzeyi düşük olan grubun, Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü fikrine daha olumlu yaklaştıkları düşünülebilir. Lisansı olan grup ise ortaöğretimin, çokamaçlı okul yerine, genel ve mesleki ortaöğretim olarak iki ayrı yapıda kurulması gerektiğini düşünmüş olabilir.

Merkez örgütünün Yardımcı Birimleri'nin, Eğitim Programlarının ve Bütçesinin, Öğrenci, İşgören ve Genel Hizmetlerin Yönetimi olarak işlevsel olarak örgütlenmesi düşüncesinde [F (3-807)= 3.22; p<.05], lisansı olan grupla, önlisansı olan gruplar arasında, önlisansı olan grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu düşünceye lisansı olan grubun daha temkinli yaklaştığı söylenebilir. Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nde olduğu gibi, Yardımcı Birimleri'nde de yapılmak istenilen değişikliklere, önlisansı olan gruplar daha olumlu bakmaktadır.

TTK'nın, Milli Eğitim Kurulu olarak isimlendirilmesi düşüncesinde [F (3-806)= 9.04; p<.05], lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla, diğer gruplar arasında, diğer grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Eğitim düzeyi yükseldikçe bu düşünceye katılımın düştüğü görülmektedir. Buradan lisansüstü eğitim düzeyine sahip grubun, TTK'nın isim değişikliğini diğer gruplara göre daha az onayladıkları, nitel değişiklere önem verdikleri söylenebilir.

Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 41'de eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 41. Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri		(1) 2 Yıllık $\bar{x}$	(2) 3 Yıllık $\bar{x}$	(3) Lisans $\bar{x}$	(4) Lisansüstü $\bar{x}$	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
Karar	1	4.13	4.17	4.21	4.31	3-826	.754	.520	-
	2	4.14	4.02	4.07	3.93	3-825	.713	.544	-
	3	4.30	3.93	4.16	4.08	3-823	1.97	.117	-
	4	4.35	4.06	4.15	3.89	3-826	3.70	**.012***	**1x3-4**
	5	4.23	4.17	4.19	4.21	3-826	.09	.968	-
	6	4.16	4.09	4.11	4.03	3-826	.24	.872	-
	24	4.00	4.22	4.11	3.78	3-807	1.91	.126	-
		4.18	**4.13**	**4.15**	**4.05**	**3-776**	**.50**	**.686**	**-**
Planlama	7	4.25	4.04	4.19	4.18	3-823	.47	.707	-
	8	3.72	3.62	3.73	3.88	3-814	.39	.759	-
	9	3.61	3.75	3.88	3.68	3-826	1.94	.122	-
	10	4.66	4.41	4.64	4.66	3-821	1.59	.190	-
	11	4.74	4.44	4.61	4.66	3-828	2.32	.074	-
	12	4.81	4.35	4.70	4.70	3-831	5.58	**.001***	**2x1-3-4**
	13	4.31	4.16	4.04	3.82	3-829	3.16	**.024***	**1x3-4**
	14	4.37	4.49	4.54	4.60	3-819	1.13	.337	-
	15	4.44	4.45	4.32	4.13	3-818	1.73	.159	-
	17	4.47	4.25	4.41	4.43	3-822	.95	.416	-
	18	4.64	4.44	4.57	4.66	3-818	1.37	.250	-
		4.41	**4.24**	**4.33**	**4.33**	**3-758**	**1.07**	**.359**	**-**
Örgütleme	16	3.86	4.24	4.07	4.01	3-820	1.68	.170	-
	19	4.15	4.11	3.96	4.10	3-818	1.45	.227	-
	20	4.22	4.18	4.19	4.31	3-817	.38	.766	-
	21	3.67	3.31	3.44	3.72	3-818	2.13	.096	-
	22	4.28	4.15	4.19	4.17	3-819	.36	.781	-
	23	4.06	4.09	3.96	4.07	3-814	.61	.609	-
	25	4.02	4.20	4.06	3.93	3-828	.61	.606	-
	26	4.35	4.35	4.36	4.26	3-815	.25	.863	-
	27	4.19	4.28	4.24	4.07	3-824	.60	.619	-
	28	3.21	2.89	3.32	3.59	3-818	2.67	.046*	**2x3-4**
	29	3.38	3.24	3.53	3.89	3-821	3.15	.024*	**4x1-2-3**
		4.30	**4.30**	**4.33**	**4.38**	**3-748**	**.19**	**.902**	**-**
İletişim	30	4.18	3.91	4.18	4.30	3-818	1.99	.114	-
	31	4.63	4.35	4.47	4.59	3-825	2.68	.046*	**1x2-3**
	32	4.66	4.29	4.61	4.66	3-828	3.69	.012*	**2x1-3-4**
	33	4.59	4.29	4.52	4.67	3-828	2.83	.038*	**2x1-3-4**
		4.52	**4.21**	**4.44**	**4.56**	**3-812**	**3.46**	**.016***	**2x1-3-4**
Eşgüdümleme	34	4.60	4.27	4.56	4.60	3-822	2.87	.036*	**2x1-3-4**
	35	4.18	4.27	4.28	4.37	3-822	.97	.407	-
	36	4.26	4.20	4.32	4.41	3-824	.77	.513	-
	37	4.18	4.18	4.28	4.25	3-817	.57	.638	-
	38	4.15	4.11	4.25	4.31	3-809	.99	.397	-
		4.29	**4.21**	**4.34**	**4.41**	**3-794**	**.99**	**.399**	**-**
Denetleme ve Değerlendirme	39	4.05	4.18	4.21	4.33	3-823	1.55	.200	-
	40	4.42	4.11	4.38	4.52	3-823	2.07	.102	-
	41	4.47	4.20	4.37	4.38	3-825	1.22	.303	-
	42	4.43	4.18	4.27	4.44	3-824	0.90	.440	-
		4.29	**4.17**	**4.31**	**4.42**	**3-815**	**1.13**	**.336**	**-**

P<.05*

Oniki yıllık zorunlu eğitimin yönetim süreçleriyle ilgili önerilen düşüncelere katılma durumunda, eğitim düzeyine göre değişik farklar oluşmuştur.

Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olması, tüm okullarda karma eğitimin (kız-erkek birlikte) verilmesi düşüncelerine [F (3-826)= 3.70; p<.05], iki yıllık önlisansı olan grupla, lisans ve lisansüstü eğitime sahip grupların düşünceleri arasında, iki yıllık önlisansı olan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan eğitim düzeyi düştükçe, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme özgürlüğüne sahip olması ve tüm okullarda karma eğitimin verilmesi düşüncelerine katılımın yükseldiği görülmektedir. Bu ilginç durumun nedeninin incelenmesinde yarar olduğu düşünülebilir.

Temeleğitim ve çokamaçlı okullarda sınıfların bir öğretmene en fazla otuz öğrenci düşecek şekilde düzenlenmesi [F (3-831)= 5.58; p<.05], öğretmenlerin mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesi [F (3-828)= 3.69; p<.05], eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılması [F (3-828)= 2.83; p<.05], eğitim bölgelerinde insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımının sağlanması düşüncelerinde [F (3-822)= 2.87; p<.05], üç yıllık önlisansı olan grupla, diğer gruplar arasında, diğer grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üç yıllık önlisansı olan grubun, bu düşüncelere katılma eğiliminin daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca bu grubun bir öğretmene düşen öğrenci sayısının azaltılması, öğretmenlerin yeniliklerden haberdar edilmesi, okul ve çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye çıkarılması, insan ve madde kaynaklarının verimli kullanılması düşüncelerine, diğer gruplara göre daha az duyarlık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi düşüncesinde [F (3-818)= 2.67; p<.05], üç yıllık önlisansı olan grupla, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip gruplar arasında, üç yıllık önlisansı olan grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. İki yıllık önlisansı olan grubun, birden fazla kurumda görevlendirilmesi olanak dışı olduğundan, grup olarak farklılığa neden olmamaları doğaldır. Eğitim düzeyi yükseldikçe bu düşünceye katılımın arttığı görülmektedir. Üç yıllık önlisansı olan grubun, bu tür görevlendirmelerden hoşnut olmadıkları söylenebilir.

Temeleğitim okulu ve çokamaçlı okullarda çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerle, diğer öğrencilerin bir arada öğrenim görebilecekleri kaynaştırma sınıflarının oluşturulması düşüncesinde [F (3-821)= 3.15; p<.05], lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla, diğer gruplar arasında, lisansüstü eğitim düzeyine sahip grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek grubun, kaynaştırma eğitimine daha duyarlı ve istekli oldukları, eğitimleri gereği doğal karşılanabilir. Diğer gruplar ise bu konuda daha fazla eğitime gereksinim duydukları için, lisansüstü eğitim düzeyindeki gruba göre bu düşünceye daha az katılma eğilimi göstermiş olabilirler. Ayrıca, bu tür bir uygulamanın kendilerine yeni sorumluluklar getireceğini de düşünmüş olabilirler.

Eğitim kurumlarının birbirleriyle ve bakanlıkla olan iletişiminin elektronik olarak sağlanması düşüncesinde [F (3-825)= 2.68; p<.05], iki yıllık önlisansı olan grupla, üç yıllık önlisansı olan grup ve lisansı olan gruplar arasında, iki yıllık önlisansı olan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu düşünceyi iki yıllık önlisans eğitimli grup daha çok önemsemektedir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, eğitim düzeylerine göre yönetim süreçlerinin alt boyutları ile ilgili farklar incelendiğinde, iletişim boyutunda [F (3-812)= 3.46; p<.05], üç yıllık ön lisansa sahip grupla diğer gruplar arasında, bu grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan iletişim yeterliklerine, üç yıllık ön lisansı olan grubun daha az duyarlı olduğu söylenebilir.

Diğer alt boyutlar incelendiğinde, eğitim düzeyine göre yönetim süreçlerinde anlamlı farklar görülmemektedir.

Kıdem Durumu

Bu başlık altında, kıdem durumuna yönelik ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 42'de kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 42. Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=844)

Anket Maddeleri	Yıl							Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-30	(7) 30-				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.60	3.40	3.35	3.59	3.42	3.35	3.46	6-784	.85	.529	-
2	3.87	3.76	3.51	3.83	3.69	3.44	3.68	6-799	2.38	**.027***	**6x1-24 3x1-4**
3	3.92	3.78	3.61	3.90	3.80	3.58	3.76	6-797	1.70	.118	-
4	3.82	3.74	3.58	3.91	3.73	3.57	3.78	6-793	1.49	.179	-
5	3.78	3.62	3.61	3.74	3.63	3.32	3.55	6-798	1.84	.088	-
6	3.68	3.49	3.41	3.71	3.54	3.32	3.54	6-800	1.50	.174	-
7	4.68	3.49	3.34	3.64	3.55	3.28	3.45	6-793	1.65	.130	-
8	3.76	3.47	3.40	3.59	3.58	3.36	3.50	6-791	1.38	.220	-
9	3.76	3.53	3.47	3.54	3.53	3.40	3.68	6-793	.93	.472	-
10	3.82	3.66	3.55	3.72	3.64	3.55	3.46	6-786	.89	.498	-
11	3.76	3.52	3.67	3.82	3.61	3.47	3.56	6-794	1.34	.236	-
12	3.52	3.60	3.67	3.89	3.72	3.51	3.58	6-802	1.94	.072	-
13	3.82	3.54	3.51	3.75	3.70	3.49	3.54	6-798	1.51	.173	-
14	3.89	3.70	3.59	3.78	3.71	3.44	3.72	6-800	1.63	.137	-
15	3.64	3.42	3.24	3.45	3.39	3.22	3.36	6-798	1.00	.424	-
16	3.78	3.60	3.35	3.78	3.47	3.27	3.38	6-803	3.11	**.005***	**4x3-5, 6-7 1x3-6**

P<.05

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyinde, kıdem durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Öğrenme yollarını öğrenebilme amacında [F (6-799)= 2.38; p<.05], 26-30 yıllık kıdemlilerle, 1-5, 6-10 ve 16-20 yıllık kıdemliler arasında, 26-30 yıllık kıdemliler aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, kıdem düştükçe, bu düşünceye katılma eğiliminin yükseldiği söylenebilir. Bu durumun, eğitim için yeni sayılabilecek bu yaklaşımın ürünü olması nedeniyle daha genç bireylerce benimsenmeye başlandığı söylenebilir. Yine bu düşüncede, 11-15 yıllık kıdemlilerle, 1-5 ve 16-20 yıllık kıdemliler arasında, 11-15 yıllık kıdemliler aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. 11-15 yıllık kıdemlilerin, öğrenme yollarını öğrenebilme amacına yönelik düşünceye daha az duyarlı olduğu düşünülebilir.

Geleceğini etkili planlayabilme amacında [F (6-803)= 3.11; p<.05], 16-20 yıllık kıdemlilerle, 11-15 yıllık kıdemliler ve 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 16-20 yıllık kıdemlilerin, geleceği etkili planlayabilme amacını daha fazla önemsediği

düşünülebilir. Yine bu amaç için, 1-5 yıllık kıdemlilerle, 11-15, 21-25 ve 26-30 yıllık kıdemliler arasında, daha az kıdeme sahip grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yeni yetişen öğretmenlerin geleceği etkili planlayabilme amacını, eğitim sistemi için daha fazla önemsedikleri düşünülebilir.

Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi:

Çizelge 43'de kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 43. Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri	Yıl							Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-30	(7) 30-				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.45	3.24	3.40	3.87	3.54	3.54	3.78	6-788	2.29	**.034***	4x1-2-3 7x2
2	3.76	3.57	3.22	3.70	3.56	3.65	3.84	6-762	2.07	.055	-
3	3.81	3.55	3.49	3.87	3.58	3.59	3.78	6-777	1.25	.281	-
4	4.11	4.22	3.79	3.90	3.91	3.74	3.76	6-803	2.46	**.023***	2x3-4-5-6-7
5	3.58	3.69	3.38	3.42	3.58	3.38	3.84	6-785	1.45	.194	-
6	3.14	4.26	4.03	4.15	4.00	4.01	4.16	6-802	.92	.481	-
7	4.12	4.23	3.86	3.90	3.94	3.74	4.06	6-795	2.41	**.026***	2x3-4-5-6 1x6
8	4.42	4.37	4.18	4.07	4.10	3.80	4.12	6-790	3.83	**.001***	6x1-2-3-5 4-5x1-2
9	4.11	4.28	4.04	4.09	4.88	3.96	3.96	6-796	1.90	.078	-
10	4.44	4.41	4.22	4.20	3.99	3.92	4.02	6-797	4.00	**.001***	1-2x5-6-7 3x6
11	3.93	4.00	3.60	3.58	3.45	3.70	3.92	6-792	3.19	**.004***	2x3-4-5 1x5
12	4.46	4.28	3.13	4.04	3.99	4.01	4.06	6-791	2.98	**.007***	1x3-4-5-6-7
13	3.93	3.97	3.81	4.07	3.82	3.91	3.84	6-783	.83	.547	-
14	4.27	4.20	4.17	4.14	4.09	4.17	4.10	6-800	.46	.837	-
15	4.31	4.35	4.20	4.38	4.13	4.18	4.24	6-795	1.02	.414	-

P<.05*

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyinde, kıdem durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Zorunlu eğitimin oniki yıl olması düşüncesinde [F (6-788)= 2.29; p<.05], 16-20 yıllık kıdemlilerle, kendisinden daha az kıdeme sahip gruplar arasında, 16-20 yıllık kıdemliler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Burada

kıdem düştükçe, oniki yıllık zorunlu eğitime katılımın da düştüğü söylenebilir. Yine bu düşüncede, 6-10 yıllık kıdemlilerle, en deneyimli grup arasında, en deneyimli grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine en deneyimli grubun, zorunlu eğitimin oniki yıl olmasını daha fazla benimsediği düşünülebilir. Kıdem düzeyi yükseldikçe zorunlu eğitimin oniki yıl olması düşüncesine katılım artmaktadır. Bu durum, meslek yaşamlarının son yıllarında olan kıdemli grubun, oniki yıllık zorunlu eğitimin gelişiyle eğitim sisteminde çok fazla yer almayacaklarını ve kendilerine ek bir sorumluluk yüklenmeyeceğini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ya da kıdemli grup, sekiz yıllık zorunlu ilköğretime olumlu yaklaştıkları ve bu uygulama için yirmidört yıl beklendiğini düşünerek, oniki yıllık zorunlu eğitimi daha çok desteklemiş olabilirler. Ayrıca kıdemli grubun, gelişmelere açık, demokrasiyi, insan haklarını benimseyen bireyler oldukları düşünülebilir. Genç grup ise, oniki yıllık zorunlu eğitimin uygulanmasıyla kendilerine ne gibi ek sorumluluklar yükleneceğini kestiremediklerinden temkinli yaklaşmış olabilir.

Temeleğitime hazırlık niteliğindeki okulöncesi eğitimin bir yıl sürmesi ve beş yaşın tamamlandığı altı yaş dönemini kapsaması düşüncesinde [F (6-803)= 2.46; p<.05], 6-10 yıllık kıdemlilerle, kendisinden daha çok kıdeme sahip diğer gruplar arasında, 6-10 yıllık kıdemlilerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, okulöncesi eğitimin temeleğitime hazırlık niteliğinde ve altı yaş dönemini kapsaması düşüncesini, 6-10 yıllık kıdemlilerin daha fazla benimsediği söylenebilir.

Ortaöğretimin (lise) üç yıl sürmesi ve ondört-onyedi yaş dönemini kapsaması düşüncesinde [F (6-795)= 2.41; p<.05], 6-10 yıllık kıdemlilerle, 1-5 yıl ile 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip grup dışında, diğer gruplar arasında, 6-10 yıllık kıdemliler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ortaöğretimin üç yıl sürmesi ve ondört-onyedi yaş dönemini kapsaması düşüncesini, 6-10 yıllık kıdemlilerin daha fazla benimsediği söylenebilir. Yine bu düşüncede 1-5 yıllık kıdemlilerle, 26-30 yıllık kıdemliler arasında, daha az kıdeme sahip grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Daha az kıdeme sahip grubun, bu düşünceyi daha fazla benimsediği söylenebilir.

Ortaöğretimin genel, mesleki ve teknik programlar şeklinde çokamaçlı okullarda verilmesi düşüncesinde [F (6-790)= 3.83; p<.05], 26-30 yıllık kıdemlilerle, 1-15 ve 21-25 yıllık kıdemliler arasında, 26-30 yıllık kıdemliler

aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, ortaöğretimin çokamaçlı okullarda verilmesi düşüncesine, 26-30 yıllık kıdemlilerin daha az katılma eğilimi taşıdığı söylenebilir. 16-25 yıllık kıdemlilerle, 1-10 yıllık kıdemliler arasında ise, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, kıdem düştükçe çokamaçlı okul fikrinin daha fazla benimsendiği düşünülebilir. Bu durum, genç grupların çokamaçlı okul uygulamasına geçilmesiyle, eğitim sisteminde kırtasiyeciliğin azalacağını düşünmüş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Yine genç grupların, dünyadaki çokamaçlı okul uygulamaları hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları düşünülebilir. Bunun için de bu uygulamaya olumlu yaklaşmış olabilirler.

Temeleğitimin sekizinci sınıfında ve ortaöğretimde mesleki rehberliğe devam edilmesi düşüncesinde [F (6-797)= 4.00; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine bu düşüncede, 11-15 ve 26-30 yıllık kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, genç grupların mesleki rehberliğin devamı düşüncesinde, daha fazla kıdeme sahip gruplara göre daha duyarlı olduğu söylenebilir. Bu durum, genç grupların, temeleğitimde başlanan mesleki rehberlikle, öğrencilerin hangi mesleklere yöneltileceklerine karar vermenin yeterli olmayacağını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Dokuz yıllık temeleğitimin diploma alarak tamamlanması düşüncesinde [F (6-792)= 3.19; p<.05], 6-10 yıllık kıdemlilerle, 11-25 yıllık kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine bu düşüncede, 1-5 yıllık kıdemlilerle, 21-25 yıllık kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, temeleğitimin diploma alarak tamamlanması düşüncesine, daha az kıdeme sahip grupların, daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Öğrencilerin ortaöğretime temeleğitim diploması ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlaması düşüncesinde [F (6-791)= 2.98; p<.05], 1-5 yıllık kıdemlilerle, 11 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, en genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, öğrencilerin ortaöğretime temeleğitim diploması ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlaması düşüncesine, genç grubun daha fazla katılma eğilimi içinde olduğu söylenebilir.

Kıdeme göre oniki yıllık zorunlu eğitimin okul sisteminin yapısı ile ilgili önerilen düşüncelere, daha az kıdeme sahip gruplar daha çok katılmaktadırlar. Yalnızca zorunlu eğitimin oniki yıl olması ile ilgili düşünceyi, genç gruplara göre, daha fazla kıdeme sahip gruplar daha çok desteklemektedirler.

Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 44'de kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 44. Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri	Yıl							Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-30	(7) 30-				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
16	3.91	3.99	3.83	4.21	4.11	4.15	4.29	6-799	2.01	.062	-
17	3.41	3.46	3.40	3.58	3.57	3.58	3.73	6-793	.59	.743	-
18	3.78	3.78	3.72	3.84	3.72	3.72	3.90	6-788	.33	.920	-
19	4.04	4.13	3.98	4.12	3.88	3.90	3.88	6-796	1.24	.283	-
20	4.29	4.19	4.21	3.95	3.98	4.03	3.78	6-800	2.52	**.020***	**7x1-2-3**
21	4.23	4.27	4.03	4.21	4.09	3.98	3.90	6-797	1.89	.081	-
22	4.29	4.23	3.98	4.16	4.10	4.00	3.96	6-794	1.80	.097	-
23	4.20	4.24	4.07	4.10	4.08	4.08	3.98	6-792	.75	.612	-
24	4.65	4.59	4.72	4.61	4.48	4.52	4.20	6-767	3.41	**.003***	**7x1-2-3-4-5-6**
25	4.31	4.40	4.26	4.40	4.27	4.17	4.04	6-778	1.39	.214	-
26	3.81	3.89	3.57	3.93	3.74	3.64	3.38	6-787	1.75	.108	-
27	4.26	4.32	4.21	4.41	4.17	4.13	4.16	6-797	1.21	.301	-
28	4.27	4.32	4.23	4.25	4.05	4.19	4.00	6-799	1.44	.195	-
29	4.44	4.42	4.36	4.27	4.25	4.27	4.12	6-786	1.12	.349	-

P<.05*

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyinde, kıdem durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Okul Kurulları'nın, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, veli, yerel yönetim, sivil toplum ve meslek örgütlerinin kendi içlerinden seçecekleri temsilcilerden oluşturulması düşüncesinde [F (6-800)= 2.52; p<.05], 30 yıl ve daha fazla kıdeme sahip grupla, 1-15 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, Okul Kurulları'nın

çeşitli kesimlerce, kendilerinin seçecekleri temsilcilerden oluşması düşüncesini, genç grupların daha çok desteklediği söylenebilir. Erginer ve Erginer'in (1998a) araştırmasında da, yerel yönetimlerin eğitim kurumlarının yönetimindeki etkililiğinin arttırılmasına gereksinim duyulduğuna değinilmiştir.

Okullararası ve okuliçi elektronik bilgi ağının kurulması düşüncesinde [F (6-767)= 3.41; p<.05], 30 yıl ve daha fazla kıdeme sahip grupla, 1-30 yıllık kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan teknolojik iletişim konusunu, genç grupların daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Genellikle teknolojik donanımdan yoksun olarak yetişen ve çalışan bu grubun düşüncesinin, diğer gruplardan farklı çıkmasının doğal olduğu söylenebilir.

Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 45'de kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 45. Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 844)

Anket Maddeleri		Yıl							Sd	F	P	Farkın Kaynağı
		(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-0	(7) 30-				
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
Karar	1	4.34	4.36	4.21	4.20	4.11	4.04	4.02	6-806	2.28	.034*	1-2x5-6-7
	2	4.31	4.28	4.08	4.00	4.03	3.81	3.90	6-804	2.96	.007*	1-2x5-6-7
	3	4.54	4.47	4.14	4.13	4.09	3.85	3.82	6-802	6.78	.000*	1-2x3-4-5-6-7
	4	4.31	4.33	4.00	4.16	4.19	4.16	3.73	6-805	2.88	.009*	1-2x3-7
	5	4.33	4.33	4.21	4.27	4.17	4.02	4.06	6-805	1.59	.148	-
	6	4.34	4.50	4.17	4.27	4.12	3.96	3.90	6-805	1.18	.313	-
	24	4.31	4.34	4.11	4.00	4.08	3.73	3.62	6-788	4.63	.000*	1-2x4-5-6-7
		4.36	**4.31**	**4.11**	**4.16**	**4.13**	**3.93**	**3.91**	**6-758**	**4.55**	.000*	1-2x5-6-7 6x1-2-3-4-5
Planlama	7	4.54	4.38	4.29	4.19	4.14	3.93	3.86	6-802	3.22	.004*	6-7x1-2-3
	8	4.31	4.95	3.64	4.62	3.62	3.59	3.66	6-792	3.30	.003*	1x3-4-5 6-7
	9	4.33	4.04	3.78	3.84	3.74	3.44	3.46	6-806	4.60	.000*	1x3-4-5-6-7
	10	4.18	4.76	4.54	4.75	4.61	4.44	3.32	6-800	5.07	.000*	1x3-4-5-6-7
	11	4.41	4.68	4.62	4.68	4.62	4.55	4.36	6-807	2.13	.048*	7x1-2-3-4-5
	12	4.46	3.97	3.89	4.32	4.07	4.00	4.20	6-810	2.99	.007	-
	13	4.24	3.97	3.89	4.32	4.07	4.00	4.20	6-808	1.94	.072	-

Çizelge 45 Devam

Anket Maddeleri		Yıl							Sd	F	P	Farkın Kaynağı
		(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-0	(7) 30-				
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
Planlama	14	4.24	4.70	4.52	4.67	4.51	4.60	4.20	6-799	2.74	.012*	7x1-2-3-4-5-6-
	15	4.85	4.10	4.42	4.57	4.37	4.43	4.37	6-797	3.11	.005*	1-2x3-4-5-6-7
	17	4.77	4.60	4.40	4.41	4.34	4.36	4.16	6-802	2.34	.030*	2x5-6-7
	18	4.29	4.76	4.65	4.64	4.51	4.52	4.14	6-799	5.49	.000*	7x1-2-3-4-5-6
		4.55	**4.44**	**4.30**	**4.46**	**4.31**	**4.24**	**4.13**	**6-742**	**3.89**	.001*	1x3-5-6-7 2x6-7 4x5-6-7
Örgütleme	16	4.29	4.15	4.24	3.97	4.02	3.79	3.66	6-800	2.71	.013*	1-2-3x6-7
	19	4.64	3.91	3.94	4.04	4.13	4.14	3.88	6-798	1.09	.368	-
	20	4.09	4.36	4.14	4.20	4.21	4.04	4.10	6-797	1.44	.196	-
	21	4.51	3.38	3.42	3.54	3.71	3.20	3.76	6-798	1.70	.118	-
	22	4.65	4.38	4.14	4.21	4.09	4.11	3.96	6-799	2.93	.008*	1x3-5-6-7
	23	4.25	4.04	3.86	4.09	4.01	3.83	3.78	6-794	1.99	.065	-
	25	3.90	4.27	4.99	4.10	4.05	3.78	3.78	6-807	2.41	.026*	6x1-2-4
	26	4.29	4.45	4.40	4.47	4.34	4.11	4.00	6-795	3.13	.005*	1-2-3-4-5x6-7
	27	3.43	4.34	4.27	4.34	4.19	3.97	3.90	6-803	2.79	.011*	1-2-3x6-7
	28	4.49	2.95	3.29	4.45	3.17	3.54	3.46	6-798	2.75	.012*	2x1-4-6-7
	29	4.25	3.41	3.57	4.76	3.35	3.52	3.76	6-801	1.57	.152	-
		4.53	**4.37**	**4.30**	**4.41**	**4.33**	**4.16**	**4.21**	**6-731**	**2.18**	.043*	1x3-5-6-7 4x6
İletişim	30	4.16	4.34	4.19	4.34	4.00	4.04	4.00	6-798	3.68	.001*	1-2-4x5-6-7
	31	4.48	4.59	4.56	4.59	4.45	4.41	4.28	6-809	1.74	.110	-
	32	4.40	4.71	4.67	4.74	4.49	4.56	3.36	6-807	3.39	.003*	5-7x1-2-3-4
	33	3.54	4.67	4.64	4.64	4.43	4.44	4.29	6-807	2.93	.008*	5-7x2-3-4
		4.54	**4.57**	**4.52**	**4.57**	**4.34**	**4.37**	**4.22**	**6-792**	**3.92**	.001*	5-7x1-2-3-4 6x2-4
Eşgüdümleme	34	3.55	4.69	4.61	4.59	4.50	4.47	4.35	6-801	1.96	.069	-
	35	4.34	4.41	4.36	4.22	4.18	4.15	4.16	6-802	1.89	.079	-
	36	4.59	4.47	4.40	4.36	4.21	4.13	4.10	6-803	2.94	.008*	6-7x1-2-3
	37	4.70	4.39	4.36	4.18	4.16	4.13	4.12	6-796	2.29	.034*	1-2x5-6
	38	4.53	4.39	4.37	4.24	4.07	4.14	4.04	6-789	2.90	.008*	5x1-2-3
		4.44	**4.48**	**4.43**	**4.33**	**4.23**	**4.20**	**4.16**	**6-774**	**3.18**	.004*	1-2-3x5-6-7
Denetleme ve Değerlendirme	39	4.59	4.30	4.20	4.08	4.17	4.02	4.12	6-803	1.28	.262	-
	40	4.39	4.46	4.51	4.45	4.28	4.20	4.10	6-803	3.41	.002*	1-3x5-6-7 4x7 2x6-7
	41	4.42	4.55	4.42	4.38	4.28	4.20	4.16	6-805	3.94	.001*	1x3-4-5-6-7
	42	4.42	4.51	4.40	4.26	4.09	4.07	4.08	6-804	5.67	.000*	1-2x4-5-6-7
		4.57	4.45	4.39	4.31	4.20	4.12	4.12	6-795	5.10	.000*	1x4 1-2-3x5-6-7

P<.05*

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyinde, kıdem durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Okul Kurulları'nın, okul yönetimindeki kararlara katılımının sağlanması [F (6-806)= 2.28; p<.05] ve okulların öğretim araç-gereçlerinin seçiminde özgür olması düşüncelerinde [F (6-804)= 2.94; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, Okul Kurulları'nın, okul yönetimindeki kararlara katılımının sağlanması ve okulların öğretim araç-gereçlerinin seçiminde özgür olması düşüncelerini, genç grupların daha fazla benimsediği söylenebilir. Bu durum, genç grupların eğitim yönetiminde yeterince karara katılamadıklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması [F (6-802)= 6.78; p<.05] ve öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmesi düşüncelerinde [F (6-797)= 3.11; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, diğer gruplar arasında genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, genç öğretmenlerin öğretim yöntemi seçiminde özgür olma, öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmesi düşüncelerine, diğer gruplara göre daha duyarlı yaklaştıkları düşünülebilir. Yine genç grupların aldıkları eğitimin, bu düşüncelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olması düşüncesinde [F (6-805)= 2.88; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 11-15 ve 30 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç grupların, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede özgür olması düşüncesini daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Ders kitaplarının öğrencilere parasız olarak sağlanması [F (6-802)= 3.22; p<.05], bir yıl okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanması [F (6-800)= 2.71; p<.05], okullara teknolojik donanım sağlamaya ve kurmaya yönelik personelin atanması [F (6-803)= 2.79; p<.05], Sınıf Kurulları'nın Okul Öğrenci Kurulları'yla işbirliği içinde sosyal etkinliklerle ilgili çalışmalar yapması [F (6-803)= 2.94; p<.05] düşüncelerinde, 1-15 yıllık kıdemlilerle, 26 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, diğer öğrencilerle ayrı binada öğrenim görmesine, genç grupların daha fazla katıldığı ve daha

duyarlı oldukları söylenebilir. Okullara teknolojik donanım sağlamaya yönelik personelin atanması konusuna da, genç grupların daha duyarlı olduğu söylenebilir. Bu bulgu araştırmanın yukarıdaki, teknolojik iletişim konusunda gençlerin daha duyarlı oldukları bulgusunu destekler niteliktedir. Sınıf Kurulları ile Okul Öğrenci Kurulları'nın işbirliği içinde çalışması düşüncesinde de yine, genç grupların işbirliğine eğilimli olduğu görülmektedir.

Yine daha fazla kıdeme sahip grupların, soruna temkinli ve ekonomik yaklaştığı düşünülebilir. Bu durum kıdemli grupların, mesleki yaşamları boyunca ekonomik sorunlarla karşılaşmalarından kaynaklanmış olabilir. Genç gruplar ise devletin eğitime ayırdığı payı az bulmuş olabilirler. Erginer ve Erginer'in (1998a) araştırmasında benzer şekilde, zorunlu eğitimin uygulanmasında en etkili değişkenin ekonomik nedenler olduğu, devletin eğitime katkısının az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yılmaz'ın (1998) araştırmasında ise, ders araç-gereçlerinin devletçe sağlanamaması sorununa değinilmiştir.

Öğrencilerin okula taşınma giderlerinin [F (6-792)= 3.30; p<.05] ve sosyal güvencesi olmayanların sağlık giderlerinin devletçe karşılanması [F (6-800)= 5.07; p<.05], öğle yemeklerinin devletçe desteklenmesi [F (6-806)= 4.60; p<.05], zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukların öğrenimlerini tamamlayamamalarının nedenini araştıran, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurulun oluşturulması düşüncelerinde [F (6-805)= 3.94; p<.05], en genç grupla, 11 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ekonomik olarak desteklenmesi fikrine, kıdemi fazla olan grupların daha temkinli ve ekonomik yaşlaştıkları düşünülebilir. Bu bulgu, yukarıdaki kıdemli grupların eğitime daha fazla pay ayrılmasını gerektirecek uygulamalara temkinli yaklaşılması bulgusunu desteklemektedir. Yukarıda olduğu gibi yine kıdemli gruplar, mesleki yaşamları boyunca ekonomik sorunlarla mücadele etmiş olabileceklerinden, bu uygulamaların gerçekleştirilmesinin güç olacağını düşünmüş olabilirler.

Karakütük'ün (1996) araştırmasında, öğle yemeğinin devletçe verilmemesi sorununa değinilmiştir. Koçyılmaz'ın (2000) araştırmasında, ailelerin ancak okul giderlerinin devletçe karşılanması durumunda, kız çocuklarını okula göndereceksleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yukarıdaki

bulgudan farklı olarak, aileler taşınma giderlerinin devletçe karşılanmasını değil, taşımalı eğitimden vazgeçilmesini istemişlerdir. Erginer ve Erginer'in (1998b) araştırmasına göre ise, taşımalı eğitimin, öğle yemeğinin devletçe finanse edilmesi gereği sonucuna ulaşılmıştır.

Zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukları izleyecek yerel bir kurulun oluşturulması düşüncesi [F (6-805)= 3.94; p<.05] ise yine genç gruplarca daha çok benimsenmiştir.

Ekonomik gücü olmayan ailelerin yetenekli çocuklarının, tüm giderlerinin karşılanarak öğrenim görmelerinin sağlanması düşüncesinde [F (6-807)= 2.13; p<.05], en kıdemli grupla, 26-30 yıllık kıdemliler dışındaki diğer gruplar arasında, diğer grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine buradan, kıdemi fazla olan grubun soruna daha temkinli ve ekonomik yaşlaştığı düşünülebilir. Bu bulguda yukarıdaki, daha kıdemli grupların devletin eğitime ayırdığı payın arttırılmasını gerektirecek uygulamalara temkinli yaklaştıkları bulgularını desteklemektedir. Bu durum kıdemli grupların, ekonomik giderleri arttıracak uygulamaların gerçekleştirilemeyeceğini düşünmüş olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Temeleğitimin ilk beş yılındaki birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi [F (6-799)= 2.74; p<.05] ve Eğitim Bölge Müdürleri'nin, okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmalarını sağlaması [F (6-799)= 5.49; p<.05] düşüncelerinde, en yaşlı grupla genç gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, öğrencilere daha fazla maddi olanak sağlama konusunu, genç grupların daha fazla önemsedikleri düşünülebilir.

Eğitim Bölge Kurulları'nın, eğitim bölgelerindeki okullara öğrencilerin dengeli dağılımını sağlaması düşüncesinde [F (6-802)= 2.34; p<.05], 6-10 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan öğrencilerin bölge içindeki okullara dağılımının dengeli bir şekilde yapılmasına, genç grubun daha duyarlı baktığı söylenebilir.

Okulun eğitim-öğretim giderleri için genel bütçe geliri dışında farklı finansman kaynaklarının (gönüllü aile katkısı, belediye desteği, döner sermaye vb) sağlanması düşüncesinde [F (6-799)= 2.93; p<.05], en genç grupla, 11-15 yıllık kıdemliler ve 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar

arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Okulun eğitim giderlerine değişik finansal kaynakların yaratılması düşüncesine genç grubun, daha kıdemli gruplara göre daha olumlu yaklaştığı söylenebilir. Bu bulgu araştırmanın yukarıdaki, daha kıdemli grupların ekonomik konulara daha temkinli yaklaştığı bulgularını destekler niteliktedir. Bu durum kıdemli grupların, eğitim sistemine daha fazla pay ayrılmasını gerektirecek uygulamaların gerçekleştirilemeyeceğini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Genç grup ise, eğitim sisteminde bazı yeniliklere gidebilmek için daha fazla finansman kaynağına gereksinim duyulduğunu düşünmüş olabilir. Erginer ve Erginer'in (1998b) araştırmasında da benzer şekilde, devletin yanında değişik gelir gruplarının katkılarına gereksinim duyulduğu ve farklı olarak, kadın öğretmenlerin ekonomik etmenlerle ilgili konulara daha duyarlı yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimle göreve başlaması [F (6-788)= 4.63; p<.05] ve çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi düşüncelerinde [F (6-804)= 5.67; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 16 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, genç grupların yöneticilerini seçme isteği içinde bulundukları düşünülebilir. Çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi düşüncesine de genç gruplar daha duyarlı yaklaşmaktadırlar.

Okullara bir beslenme uzmanının atanması düşüncesinde [F (6-807)= 2.41; p<.05], 26-30 yıllık kıdemlilerle, 1-10 ve 16-20 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, genç grupların okullardaki gereksinimlerin farkında oldukları düşünülebilir.

Okullara sağlık personelinin atanması düşüncesinde [F (6-795)= 3.13; p<.05], 1-25 yıllık kıdemlilerle, 25 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine genç grupların, okullardaki gereksinimlerin farkında oldukları ve bu bulgunun yukarıdaki bulguyu desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi düşüncesinde [F (6-798)= 2.75; p<.05], 6-10 yıllık kıdemlilerle, 1-5, 16-20 ve 26 yıldan fazla kıdeme sahip gruplar arasında, daha kıdemli grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan genellikle

genç öğretmenlerin birden fazla kurumda görevlendirilmekten hoşnut olmadıkları, kendilerini yalnızca bir okula ait hissetmek istedikleri düşünülebilir.

Eğitim kurumlarında aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınmasının sağlanması düşüncesinde [F (6-798)= 3.68; p<.05], 1-10 ve 16-20 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan iletişimin etkili olmasını, genç grupların daha fazla önemsediği söylenebilir.

Öğretmenlerin, mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesi düşüncesinde [F (6-807)= 3.39; p<.05], 1-20 yıllık kıdemlilerle, 21-25 ve 30 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, daha kıdemli grupların mesleklerinin son yıllarında olmalarından dolayı, mesleki gelişimlerine karşı fazla duyarlı olmamalarından ve öğrendiklerinin kendilerine yeteceğini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılması düşüncesinde [F (6-807)= 2.93; p<.05], 21-25 ve 30 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplarla, 6-20 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, daha kıdemli grupların iletişim konusunda daha az duyarlı oldukları söylenebilir. Bu bulgu, genç grupların iletişime karşı daha duyarlı oldukları yönündeki araştırmanın yukarıdaki bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgede, ders, gezi, gözlem, inceleme planları arasında eşgüdümlemeyi sağlaması düşüncesinde [F (6-796)= 2.29; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 21-30 yıllık kıdemliler arasında, 1-10 yıllık kıdemliler, yani daha genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgede, ders, gezi, gözlem, inceleme planları arasında eşgüdümlemeyi sağlaması düşüncesine, 1-10 yıllık kıdemlilerin daha fazla katılma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgedeki eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlaması düşüncesinde [F (6-789)= 2.90; p<.05], 21-25 yıllık kıdemlilerle, 1-15 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine

anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan genç grupların, kendi bölgelerindeki eğitim etkinliklerinin eşgüdümlemesine karşı daha fazla duyarlı oldukları söylenebilir.

Zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin belirlenmesine çalışılarak, mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetlemenin yapılması düşüncesinde [F (6-803)= 3.41; p<.05], grupların düşünceleri arasında fark vardır. 1-5 ve 11-15 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Gençlerin lehine aynı anlamlı fark, 16-20 yıl ve 30 yıldan daha fazla kıdeme sahip grup ve 6-10 ve 26 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında da mevcuttur. Buradan, çocukların zorunlu eğitime devamlarının sağlanması için önleyici denetlemenin yapılması düşüncesine, tüm gruplar duyarlı olmakla birlikte, genç grupların bu konuya daha duyarlı yaklaştıkları söylenebilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi, kıdem durumu bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, genel olarak daha az kıdemli genç eğitim işgörenlerinin, yönetim süreçleri ile ilgili önerilen düşüncelere daha olumlu ve duyarlı yaklaştıkları, eğitim sistemindeki yeni gelişmelere açık oldukları dikkat çekmektedir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, kıdem durumuna göre yönetim süreçlerinin alt boyutları ile ilgili farklar incelendiğinde, karar boyutunda [F (6-758)= 4.55; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grupların lehine, yine 26-30 yıllık kıdemlilerle, bu gruptan daha az kıdemli bütün gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Buradan genç grupların, karar sürecine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, planlama boyutunda [F (6-742)= 3.89; p<.05], 1-5 yıllık kıdemlilerle, 11-15 yıllık kıdemliler ve 21 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grubun lehine, 6-10 yıllık kıdemlilerle, 26 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grubun lehine ve 16-20 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, yine daha genç grubun lehine anlamlı farklar

bulunmaktadır. Genç grupların, planlama sürecine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, örgütleme boyutunda [F (6-731)= 2.18; p<.05], 1-5 yıllık kıdemlilerle, 11-15 yıllık kıdemli ve 21 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grubun lehine ve 16-20 yıllık kıdemli ve 26-30 yıllık kıdemliler arasında, yine daha genç grubun lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Genç grupların, örgütleme sürecine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, iletişim boyutunda [F (6-792)= 3.92; p<.05], 21-25 yıllık kıdemliler ve 30 yıldan daha fazla kıdemlilerle, 21 yıldan daha az kıdemliler arasında, genç grupların lehine ve 26-30 yıllık kıdemlilerle, 6-10 yıllık ve 16-20 yıllık kıdemliler arasında, yine genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan genç grupların, iletişim sürecine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, eşgüdümleme boyutunda [F (6-774)= 3.18; p<.05], 1-15 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan genç grupların, eşgüdümleme sürecini diğerlerine göre daha çok önemsedikleri düşünülebilir.

Kıdem durumuna göre, denetleme ve değerlendirme boyutunda [F (6-795)= 5.10; p<.05], en genç grupla, 16-20 yıllık kıdemliler arasında, genç grubun lehine ve yine 1-15 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan genç grupların, denetleme ve değerlendirme sürecine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre Görüşlerin Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, katılımcıların merkez ve taşra örgütünde çalışma durumuna göre görüşlerine yönelik olarak, görev, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna göre ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Merkez Örgütünde Çalışma Durumuna Göre Ortalamalar Arası Farklar

Bu başlık altında, katılımcıların merkez örgütünde çalışma durumuna göre görüşlerine yönelik olarak, görev, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna göre ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumu

Bu başlık altında, merkez örgütünde çalışanların görev durumuna yönelik ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 46'da katılımcılardan merkez örgütünde çalışanların görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 46. Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=259)

Anket Maddeleri	(1) Yönetici		(2) Uzman/ Öğretmen		Sd	t Değerleri	P
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
1	3.52	1.00	3.62	1.06	247	-.75	.492
2	3.75	.99	3.77	1.05	253	-.20	.254
3	3.82	.98	3.89	.97	253	-.50	.949
4	3.93	.99	3.87	1.03	252	.42	.435
5	3.71	1.00	3.77	1.06	251	-.46	.383
6	3.62	1.09	3.64	1.13	253	-.150	.399
7	3.51	1.07	3.60	1.13	252	-.567	.273
8	3.65	1.05	3.70	1.06	255	-.404	.537
9	3.52	1.11	3.62	1.17	252	-.653	.481
10	3.72	1.04	3.75	1.11	249	-.210	.203
11	3.65	.95	3.88	1.04	253	-1.74	.496
12	3.82	1.00	3.82	1.07	254	-.543	.205
13	3.75	1.00	3.77	1.07	254	-.172	.155
14	3.65	1.07	3.70	1.09	252	-.314	.439
15	3.45	1.08	3.53	1.15	254	-.506	.225
16	3.49	1.19	3.60	1.28	255	-.696	.158

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili olarak, hiçbir düşüncede anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Buradan, merkez örgütü çalışanlarının aynı düşünsel

kaynaklardan gelen insanlardan oluştuğu ve oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılmada fikir birliği içinde bulundukları düşünülebilir. Merkez örgütü çalışanlarının tümü, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlara "büyük ölçüde" katılmışlardır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 47'de merkez örgütünde çalışanların görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 47. Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)

Anket Maddeleri	(1) Yönetici		(2) Uzman/ Öğretmen		Sd	t Değerleri	P
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
1	3.83	1.25	3.98	1.30	246	-.862	.980
2	3.80	1.17	3.78	1.36	242	.153	.080
3	3.74	1.21	4.01	1.16	246	-1.73	.271
4	4.03	.97	3.95	1.16	252	.576	.359
5	3.64	1.20	3.70	1.26	252	-.344	.526
6	4.23	.93	4.26	.95	254	-.246	.904
7	3.99	1.00	3.98	1.09	254	.087	.514
8	3.94	1.11	4.17	.99	253	-1.64	.285
9	3.97	1.04	3.89	1.21	253	.482	.074
10	4.03	1.08	4.16	1.07	254	-.715	.927
11	3.82	1.20	3.57	1.40	252	1.42	**.005***
12	4.14	.94	4.02	1.13	254	.838	.153
13	4.03	.98	4.00	1.07	252	.247	.720
14	4.16	.95	4.14	.93	251	.200	.644
15	4.35	.96	4.32	.93	252	.219	.626

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelerde, göreve göre belirgin farklara rastlanamamakla birlikte, dokuz yıllık temeleğitimin diploma alarak tamamlanması düşüncesinde [t (254)= 1.42; p<.05], merkez örgütü yöneticilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Temeleğitimin diploma alarak tamamlanması düşüncesine, merkez örgütü yöneticilerinin daha fazla katılma eğilimi taşıdıkları söylenebilir. Bu düşünce, sekiz yıllık zorunlu ilköğretimdeki uygulamaya benzerliği nedeniyle desteklenmiş olabilir.

Öğrenciler sekiz yıl yerine dokuz yılın sonunda, temeleğitim diplomalarını almış olacaklardır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 48'de merkez örgütünde çalışanların görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 48. Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=259)

Anket Maddeleri	(1) Yönetici		(2) Uzman/ Öğretmen		Sd	t Değerleri	P
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
16	4.06	1.28	4.37	.89	255	-2.30	**.001***
17	4.06	1.51	4.76	1.37	250	-3.72	.067
18	3.53	1.23	3.81	1.15	253	-1.80	.207
19	3.66	1.20	3.80	1.13	256	-1.35	.255
20	3.95	.93	4.04	1.03	256	-.659	.649
21	3.94	.91	4.04	.98	256	-.823	.883
22	4.01	.85	4.04	.98	253	-.195	.320
23	4.03	.88	4.08	.91	252	-.422	.864
24	4.59	.98	4.56	.71	247	.302	.223
25	4.39	.85	4.28	.96	249	.448	.490
26	3.36	1.38	3.41	1.54	248	-2.73	**.040***
27	4.10	.92	4.20	.99	257	-.760	.958
28	3.89	1.13	4.21	1.07	254	-2.27	.799
29	4.30	.85	4.19	1.08	252	.801	.089

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelerde, görev durumuna göre belirgin farklara rastlanamamakla birlikte, merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün, Temeleğitim Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması [t (255)= -2.30; p<.05] ile TTK'nın, Milli Eğitim Kurulu olarak isimlendirilmesi [t (248)= -2.73; p<.05] düşüncelerinde, merkez örgütü yöneticilerinin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Merkez örgütü yöneticilerinin bu düşünceleri, uzman/öğretmenlere göre daha az

benimsedikleri söylenebilir. Bu durum, örgün Ana Hizmet Birimleri'nden bazılarının bir araya getirilmesiyle daha az yöneticiye gereksinim duyulacağı endişesinden kaynaklanmış olabilir. Merkez örgütü yöneticileri, TTK'nın isim değişikliğiyle ilgili olarak ise, alışılagelmiş bir isimden vazgeçmek istememiş ya da isim değişikliği yerine TTK'nın niteliği üzerinde çalışma yapılmasının daha önemli olduğunu düşünmüş olabilirler.

Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 49'da merkez örgütünde çalışanların görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelerde, görev durumuna göre belirgin farklara rastlanamamakla birlikte, birkaç düşüncede merkez örgütü yöneticilerinin lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu düşünceler, okulların öğretim araç-gereçlerinin seçiminde özgür olması [t (253)= 1.08; p<.05], okullara teknolojik donanım sağlamaya ve kurmaya yönelik personelin atanması [t (257)= .057; p<.05], öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi [t (255)= 2.42; p<.05], temeleğitim okulu ve çokamaçlı okullarda çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerle diğer öğrencilerin bir arada öğrenim görebilecekleri kaynaştırma sınıflarının oluşturulması [t (252)= 2.14; p<.05] düşünceleridir. Merkez örgütü yöneticilerinin bu etkenlere karşı, diğer gruba göre daha fazla duyarlık gösterdikleri söylenebilir. Bu durum, eğitim ilke ve politikalarının belirlenmesinde en yetkili kurum olan MEB merkez örgütünde yönetici olarak bulunmanın, eğitim sistemindeki gereksinimler ve sorunlardan haberdar olmayı da gerektirmesinden kaynaklanmış olabilir.

Çizelge 49. Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)

Anket Maddeleri		(1) Yönetici		(2) Uzman/ Öğretmen		Sd	t Değerleri	P
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
Karar	1	4.09	.87	4.16	.91	256	-.556	.496
	2	3.84	.95	3.68	1.15	253	1.08	**.007***
	3	3.82	1.10	3.80	1.20	255	.104	.271
	4	4.01	.93	3.94	1.06	255	.565	.052
	5	4.08	1.02	4.22	.90	254	-1.11	.609
	6	4.06	.93	4.07	1.09	255	-.095	.321
	24	3.60	1.21	3.80	1.34	249	-1.17	.511
		3.94	**.60**	**3.96**	**.78**	**243**	**-.237**	**.106**
Planlama	7	3.99	1.19	4.02	1.26	252	-.215	.495
	8	3.52	1.29	3.60	1.36	251	-.447	.506
	9	3.52	1.22	4.77	1.27	256	-1.50	.959
	10	4.59	.67	4.65	.65	252	-.702	.239
	11	4.59	.65	4.57	.86	256	.291	.280
	12	4.69	.67	4.73	.60	256	-.430	.413
	13	4.07	1.13	4.29	1.11	256	-1.51	.811
	14	4.44	.85	4.62	.77	252	-1.69	.050
	15	4.44	.81	4.30	1.06	255	1.05	.062
	17	4.29	.82	4.36	.77	252	-.578	.614
	18	4.48	.66	4.50	.68	252	-.295	.726
		4.28	**.50**	**4.31**	**.57**	**235**	**-.379**	**.407**
Örgütleme	16	3.79	1.20	4.05	1.14	255	-1.66	.367
	19	3.99	1.02	3.99	1.10	250	-.339	.565
	20	4.10	.89	4.24	.84	252	-1.22	.804
	21	3.72	1.21	3.38	1.33	251	2.00	.056
	22	4.18	.88	4.05	1.12	249	.872	.209
	23	3.92	1.06	3.92	1.09	252	-.018	.774
	25	3.94	1.12	4.11	1.06	256	-1.14	.606
	26	4.06	1.02	4.36	.86	252	-2.45	.456
	27	4.14	.88	4.13	1.10	257	.057	**.041***
	28	3.81	1.11	3.38	1.38	255	2.42	**.006***
	29	3.89	1.05	3.55	1.24	252	2.14	**.011***
		4.75	**.71**	**4.70**	**.72**	**229**	**.492**	**.635**
İletişim	30	4.17	.76	4.14	.87	253	.343	.482
	31	3.49	.69	4.53	.75	256	-.392	.877
	32	4.48	.72	4.58	.74	257	-1.11	.369
	33	4.57	.70	4.52	.74	256	.463	.522
		4.43	**.60**	**4.44**	**.67**	**252**	**-.170**	**.652**
Eşgüdümleme	34	4.57	.69	4.55	.69	254	.226	.871
	35	4.34	.77	4.25	.81	252	.819	.943
	36	4.26	.82	4.29	.81	255	-.284	.707
	37	4.24	.92	4.18	.87	254	.511	.818
	38	4.33	.81	4.16	.85	250	1.58	.718
		4.35	**.71**	**4.29**	**.70**	**246**	**.548**	**.648**
Denetleme ve Değerlendirme	39	4.36	.73	4.21	.95	254	1.23	.077
	40	4.39	.88	4.44	.83	255	-.397	.574
	41	4.38	.79	4.28	.90	255	.793	.222
	42	4.13	1.09	4.31	.85	254	-1.45	.204
		4.31	**.70**	**4.31**	**.72**	**253**	**.008**	**.604**

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleri ile ilgili düşüncelere katılma durumunda, görev durumuna göre, yönetim süreçleri alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Görev durumunun, yönetim süreçleriyle ilgili önerilen düşünceleri değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyi

Bu başlık altında, merkez örgütünde çalışanların eğitim düzeyine yönelik ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 50'de merkez örgütünde çalışanların eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 50. Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=259)

Anket Maddeleri	(1) 2 veya 3 Yıllık	(2) Lisans	(3) Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.61	3.47	3.92	2-243	3.87	**.022***	**2x3**
2	3.67	3.68	4.09	2-249	3.51	**.031***	**2x3**
3	3.79	3.85	4.00	2-249	.609	.545	-
4	3.76	3.88	4.04	2-248	.804	.449	-
5	3.86	3.69	3.87	2-248	.832	.436	-
6	3.62	3.57	3.87	2-249	1.57	.209	-
7	3.64	3.52	3.71	2-248	.671	.512	-
8	3.77	3.62	3.85	2-251	1.10	.333	-
9	3.57	3.55	3.74	2-248	.560	.572	-
10	3.55	3.71	3.95	2-245	1.47	.232	-
11	3.57	3.78	4.00	2-249	1.88	.154	-
12	3.86	3.75	3.95	2-250	.797	.452	-
13	3.70	3.72	3.95	2-250	1.02	.363	-
14	3.69	3.66	3.78	2-248	.265	.767	-
15	3.53	3.48	3.64	2-250	.421	.657	-
16	3.60	3.53	3.67	2-251	.265	.767	-

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelerde, eğitim düzeyine göre belirgin farklara rastlanamamakla birlikte, genellikle lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla

lisansı olan grup arasında, lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bilimsel tutum geliştirebilme/olaylar ve olgulara bilimsel yaklaşabilme [F (2-243)= 3.87; p<.05] ve öğrenme yollarını öğrenebilme [F (2-249)= 3.51; p<.05] düşüncelerinde, eğitim düzeyi yüksek grubun lehine oluşan farkın doğal olduğu söylenebilir. Buradan, eğitim düzeyinin yükselmesinin, eğitimin amaçlarına olan duyarlılığı arttırdığı düşünülebilir.

Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 51'de merkez örgütünde çalışanların eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 51. Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)

Anket Maddeleri	(1) 2 veya 3 Yıllık	(2) Lisans	(3) Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.60	3.95	4.00	2-242	.964	.383	-
2	3.59	3.79	3.83	2-238	.351	.704	-
3	3.83	3.91	3.94	2-242	.091	.913	-
4	4.23	4.96	3.85	2-248	1.19	.307	-
5	3.59	3.78	3.40	2-248	2.12	.123	-
6	4.03	4.21	4.45	2-250	2.21	.111	-
7	4.03	4.03	4.76	2-250	1.35	.261	-
8	4.10	4.08	4.05	2-249	.023	.977	-
9	3.90	4.02	3.56	2-249	3.31	**.038***	**2x3**
10	3.93	4.23	3.76	2-250	4.29	**.015***	**2x3**
11	3.53	3.68	3.58	2-248	.227	.797	-
12	3.90	4.07	4.05	2-250	.323	.724	-
13	4.00	4.07	3.85	2-248	.901	.407	-
14	4.33	4.16	4.94	2-247	1.85	.159	-
15	4.17	4.35	4.33	2-248	.496	.610	-

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelerde, eğitim düzeyine göre belirgin farklara rastlanamamakla birlikte, genellikle lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla lisansı olan grup arasında, lisans düzeyinde eğitime sahip grup lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Mesleki rehberliğe, temeleğitimin yedinci sınıfında başlanarak sekizinci sınıfta ve ortaöğretimde devam edilmesi düşüncelerine [F (2-249)= 3.31; p<.05] / [F (2-250)= 4.29; p<.05], eğitim düzeyi düşük grubun lehine oluşan fark, mesleki rehberlik konusuna eğitim düzeyi yüksek grubun daha temkinli yaklaşmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup, mesleki rehberliğin, temeleğitimin yedinci sınıfından daha önce başlaması gerektiğini de düşünmüş olabilir.

Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 52'de merkez örgütünde çalışanların eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 52. Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)

Anket Maddeleri	(1) 2 veya 3 Yıllık	(2) Lisans	(3) Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
16	4.37	4.28	4.11	2-251	.724	.486	-
17	3.83	3.42	3.58	2-246	1.00	.369	-
18	3.83	3.68	3.70	2-249	.210	.811	-
19	3.90	3.72	3.91	2-252	.719	.488	-
20	3.36	4.00	4.05	2-252	.359	.699	-
21	4.10	3.98	4.02	2-252	.222	.801	-
22	4.10	3.99	4.06	2-249	.211	.810	-
23	3.93	4.06	4.13	2-248	.481	.631	-
24	4.63	4.55	4.57	2-243	.185	.831	-
25	4.23	4.33	4.26	2-245	.216	.806	-
26	3.89	3.37	3.11	2-244	2.55	.080	-
27	4.27	4.13	4.18	2-253	.281	.755	-
28	4.21	4.01	4.27	2-250	1.33	.267	-
29	4.31	4.15	4.38	2-248	1.22	.297	-

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelerin hiçbirinde, anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Buradan, merkez

örgütü çalışanlarının aynı düşünsel kaynaklardan gelen insanlardan oluştuğu ve oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılmada fikir birliği içinde bulundukları düşünülebilir.

Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 53'de merkez örgütünde çalışanların eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Bu farklar, öğrencilerin okula taşınma giderlerinin devletçe karşılanması [F (2-247)= 3.93; p<.05] ve çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi [F (2-250)= 3.18; p<.05] düşüncelerinde, eğitim düzeyi yüksek grubun lehine, öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmesi düşüncesinde, eğitim düzeyi yüksek grubun aleyhinedir. Öğrencilerin okula taşınma giderlerinin devletçe karşılanması düşüncesine, lisansüstü eğitim düzeyine sahip grubun daha fazla katılma eğilimi taşıdığı söylenebilir. Bu grup çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi düşüncesine de aynı şekilde daha fazla katılma eğilimindedir. Öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmesi düşüncesine [F (2-251)= 3.36; p<.05], lisansı olan grubun daha fazla katıldığı ve diğer gruba göre daha duyarlı olduğu söylenebilir. Lisansı olan grubun, okullardaki yarımgün öğretim uygulamasının yarattığı sıkıntıları biliyor olmaları ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip gruba göre, yarımgün uygulaması ile daha çok karşı karşıya bulunmaları, bu farka neden olmuş olabilir.

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelerde, eğitim düzeyine göre belirgin farklara rastlanamamakla birlikte, genellikle lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla, lisansı olan grup arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Çizelge 53. Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)

Anket Maddeleri		(1) 2 veya 3 Yıllık	(2) Lisans	(3) Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
Karar	1	4.27	4.08	4.33	2-252	2.025	.134	-
	2	3.77	3.71	3.82	2-249	.204	.815	-
	3	3.55	3.74	4.07	2-251	2.38	.094	-
	4	3.97	3.95	3.93	2-251	.017	.983	-
	5	4.10	4.17	4.19	2-250	.075	.927	-
	6	4.17	4.02	4.11	2-251	.317	.728	-
	24	3.73	3.70	3.75	2-245	.034	.966	-
		3.92	**3.92**	**4.04**	**2-239**	**.56**	**.564**	-
Planlama	7	4.23	3.90	4.22	2-248	1.96	.143	-
	8	3.79	3.40	3.94	2-247	3.93	**.021***	**2x3**
	9	3.90	3.63	3.69	2-252	.591	.555	-
	10	4.63	4.62	4.65	2-248	.030	.970	-
	11	4.53	4.53	4.57	2-252	.684	.505	-
	12	4.63	4.72	4.71	2-252	.261	.771	-
	13	4.53	4.26	3.95	2-252	3.02	.051	-
	14	4.40	4.56	4.61	2-248	.672	.512	-
	15	4.47	4.41	4.04	2-251	3.36	**.036***	**2x3**
	17	4.40	4.30	4.37	2-248	.307	.736	-
	18	4.50	4.45	4.65	2-248	1.77	.172	-
		4.35	**4.27**	**4.34**	**2-231**	**.43**	**.653**	-
Örgütleme	16	4.10	4.94	4.95	2-251	.296	.744	-
	19	4.20	3.90	4.11	2-246	1.53	.219	-
	20	4.20	4.16	4.26	2-248	.263	.769	-
	21	3.50	3.40	3.72	2-247	1.24	.291	-
	22	3.37	3.02	4.13	2-245	1.47	.233	-
	23	4.17	3.82	4.06	2-248	1.98	.140	-
	25	4.23	4.05	3.91	2-252	.872	.420	-
	26	4.33	4.24	4.22	2-248	.152	.859	-
	27	4.13	4.13	4.09	2-253	.030	.971	-
	28	3.50	3.49	3.64	2-251	.276	.759	-
	29	3.57	3.59	3.91	2-248	1.58	.209	-
		4.78	**4.66**	**4.81**	**2-225**	**.96**	**.385**	-
İletişim	30	3.90	4.15	4.25	2-249	1.74	.178	-
	31	4.53	4.49	4.56	2-252	.196	.822	-
	32	4.37	4.54	4.64	2-253	1.28	.281	-
	33	4.40	4.50	4.70	2-252	2.11	.124	-
		4.30	**4.42**	**4.55**	**2-248**	**1.49**	**.226**	-
Eşgüdümleme	34	4.50	4.53	4.63	2-250	.488	.615	-
	35	4.33	4.23	4.36	2-248	.681	.507	-
	36	4.24	4.24	4.36	2-251	.479	.620	-
	37	4.17	4.20	4.18	2-250	.017	.983	-
	38	4.28	4.18	4.27	2-246	.373	.689	-
		4.31	**4.28**	**4.38**	**2-242**	**.46**	**.631**	-
Denetleme ve Değerlendirme	39	4.10	4.26	4.33	2-250	.643	.526	-
	40	4.37	4.38	4.55	2-251	.845	.431	-
	41	4.23	4.30	4.40	2-251	.429	.652	-
	42	4.47	4.13	4.44	2-250	3.18	**.043***	**2x3**
		4.29	**4.27**	**4.43**	**2-249**	**1.04**	**.354**	-

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleri ile ilgili düşüncelere katılma durumunda, eğitim düzeyine göre, yönetim süreçleri alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Eğitim düzeyinin, yönetim süreçleriyle ilgili önerilen düşünceleri değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumu

Bu başlık altında, merkez örgütünde çalışanların kıdem durumuna göre ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 54'de merkez örgütünde çalışanların kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 54. Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=259)

Anket Maddeleri	Yıl					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	(1) 1-10	(2) 11-15	(3) 16-20	(4) 21-25	(5) 26-				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.93	3.55	3.75	3.52	3.38	4-236	1.79	.131	-
2	4.20	3.58	3.81	3.79	3.58	4-241	2.33	.057	-
3	4.10	3.73	4.00	3.86	3.76	4-242	1.00	.407	-
4	4.17	3.68	4.00	3.92	3.81	4-241	1.16	.331	-
5	4.27	3.65	3.83	3.81	3.47	4-240	3.56	**.008***	**1x2-4-5 4x5**
6	4.20	3.42	3.85	3.64	3.3.8	4-242	3.76	**.005***	**1x2-4-5 3x5**
7	4.13	3.40	3.71	3.51	3.36	4-242	3.08	**.017***	**1x2-4-5**
8	4.13	3.65	3.76	3.68	3.47	4-243	2.21	.069	-
9	4.07	3.48	3.64	3.44	3.51	4-240	1.79	.132	-
10	4.33	3.52	3.95	3.73	3.46	4-238	4.28	**.002***	**3x5 1x2-4-5**
11	4.17	3.77	4.13	3.75	3.57	4-241	3.13	**.015***	**5x1-3**
12	4.33	3.68	3.89	3.79	3.58	4-243	2.99	**.019***	**1x2-4-5**
13	4.17	3.68	3.88	3.79	3.54	4-242	2.21	.068	-
14	4.27	3.55	3.75	3.61	3.51	4-241	3.00	**.019***	**1x2-3-4-5**
15	3.83	3.32	3.60	3.50	3.35	4-242	1.31	.266	-
16	4.10	3.48	3.88	3.44	3.26	4-243	3.48	**.009***	**1x4 5x1-3**

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitimle ilgili önerilen amaçlara katılma düzeyinde, kıdem durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Etkin dinleme becerisine sahip olabilme [F (4-240)= 3.56; p<.05], eleştirel olabilme [F (4-242)= 3.76; p<.05], haklarını bilme/kullanabilme [F (4-238)= 4.28; p<.05] ve çevreye duyarlı olabilme [F (4-243)= 2.99; p<.05] düşüncelerinde en genç grupla, 11-15 ve 21 yıldan fazla kıdemliler arasında, en genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç grubun etkin dinleme, eleştirel olma, haklarını koruma ve kullanma, çevreye duyarlık becerilerine yönelik amaçlarda diğer gruplara göre daha duyarlı oldukları ve sistem içinde bu amaçlara göre hareket etmenin gereğine daha fazla inandıkları düşünülebilir. Yine etkin dinleme becerisine sahip olabilme düşüncesinde [F (4-240)= 3.56; p<.05], 21-25 yıllık kıdemlilerle, en kıdemli grup arasında, 21-25 yıllık kıdemliler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum daha genç grupların, amaçlara karşı daha duyarlı olduklarını doğrular niteliktedir. Aynı şekilde, eleştirel olabilme ve haklarını bilme/kullanabilme düşüncelerinde, 16-20 yıllık kıdemlilerle, en kıdemli grup arasında, genç grubun lehine çıkan farkta da bu düşünce doğrulanmaktadır.

Gelişen teknolojiyi yakından izleyebilme/teknoloji ürünlerini kullanabilme düşüncesinde [F (4-241)= 3.13; p<.05], 26 yıldan daha fazla kıdeme sahip grupla, 1-10 ve 16-20 yıllık kıdemliler arasında, en kıdemli grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan genç grubun, gelişen teknolojiyi yakından izleyebilme/teknoloji ürünlerini kullanabilme amacına, diğer gruba göre daha fazla katıldığı söylenebilir. Bu da bağıl bir bulgudur çünkü, genç eğitim işgörenleri teknolojinin getirilerinden daha çok yararlanma olanağı elde etmişlerdir.

Hoşgörülü olabilme düşüncesinde [F (4-241)= 3.00; p<.05], en genç grupla diğer grupların tamamı arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu düşüncenin bir eğitim amacı olduğu dikkate alındığında, genç grubun hoşgörü ilkesine, eğitim amaçlarında daha fazla yer verilmesi gerektiğine daha fazla inandığı sonucuyla karşılaşılmaktadır.

Geleceğini etkili planlayabilme düşüncesinde [F (4-243)= 3.48; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 21-25 yıllık kıdemliler arasında ve 26 yıldan fazla kıdeme sahip grupla, 1-10 ve 16-20 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların

lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Geleceğini etkili planlayabilme amacına, kıdem düştükçe duyarlığın arttığı söylenebilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitimin amaçları olarak önerilen bu düşünceler, kıdem değişkeni temel alınarak değerlendirilmek istendiğinde, kıdemin azalması durumunda bu amaçlara katılım düzeyinin arttığı görülmektedir. Gençlerin lehine sonuçlanan bu durum, araştırmanın önceki verilerince de desteklenmektedir. Amaçlara yönelik duyarlığın, kıdem azaldıkça artması sevindirici olarak kabul edilebilir.

Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 55'de merkez örgütünde çalışanların kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 55. Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)

Anket Maddeleri	Yıl					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	(1) 1-10	(2) 11-15	(3) 16-20	(4) 21-25	(5) 26-				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.83	4.14	4.10	3.70	3.97	4-235	.970	.425	-
2	3.79	3.93	4.00	3.54	3.86	4-231	1.01	.399	-
3	4.00	3.86	4.24	3.74	3.85	4-235	1.27	.281	-
4	4.07	3.83	4.12	3.87	3.96	4-240	.488	.744	-
5	3.79	3.59	3.64	3.65	3.70	4-240	.125	.973	-
6	4.50	4.35	4.36	4.11	4.14	4-243	1.38	.243	-
7	4.10	3.90	4.07	3.96	3.89	4-243	.333	.855	-
8	4.23	4.20	4.07	4.15	3.92	4-242	.780	.539	-
9	3.90	4.03	3.95	3.76	3.97	4-241	.438	.781	-
10	4.27	4.29	4.19	4.01	3.95	4-243	.968	.426	-
11	4.04	3.68	3.69	3.39	3.74	4-240	1.37	.246	-
12	4.43	4.16	4.19	3.81	4.00	4-242	2.18	.071	-
13	4.07	4.13	4.14	3.83	3.99	4-240	.809	.521	-
14	4.20	4.16	4.26	4.01	4.19	4-241	.550	.699	-
15	4.63	4.23	4.61	4.31	4.19	4-241	2.42	**.049***	**5x1-3**

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma durumunda, ortaöğretimin diploma alarak tamamlanması düşüncesinde [F (4-241)= 2.42;

p<.05], en kıdemli grupla, 1-10 ve 16-20 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ortaöğretimin diploma alınarak tamamlanması düşüncesine, genç grubun daha fazla katıldığı söylenebilir. Daha önceki bulgularda ise katılımcıların tümü, ortaöğretimin diploma alarak tamamlanmasına, "tamamen" katılmışlardır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 56'da merkez örgütünde çalışanların kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 56. Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=259)

Anket Maddeleri	Yıl					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	(1) 1-10	(2) 11-15	(3) 16-20	(4) 21-25	(5) 26-				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
16	4.13	4.13	4.45	4.25	4.28	4-243	.584	.674	-
17	3.28	3.67	3.88	3.27	3.65	4-238	1.61	.173	-
18	3.59	4.00	3.90	3.42	3.81	4-241	2.00	.094	-
19	3.90	3.87	4.00	3.56	3.85	4-244	1.24	.293	-
20	4.27	4.19	4.17	4.77	3.97	4-244	2.10	.081	-
21	4.10	4.03	4.21	3.85	3.99	4-244	1.06	.376	-
22	4.10	3.97	4.19	3.97	3.96	4-242	.534	.711	-
23	4.24	4.28	4.19	3.93	4.01	4-240	1.34	.257	-
24	4.64	4.77	4.73	4.46	4.49	4-235	2.19	.071	-
25	4.28	4.39	4.41	4.33	4.19	4-238	.471	.757	-
26	3.33	3.43	3.59	3.37	3.27	4-238	.306	.874	-
27	4.30	4.03	4.43	4.00	4.19	4-245	1.65	.164	-
28	4.33	4.27	4.31	4.80	4.14	4-242	2.20	.070	-
29	4.17	4.39	4.15	4.24	4.26	4-240	.292	.883	-

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili hiçbir düşüncede, anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Buradan, merkez örgütü çalışanlarının aynı düşünsel kaynaklardan gelen insanlardan oluştuğu ve oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılmada fikir birliği içinde bulundukları düşünülebilir.

Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 57'de merkez örgütünde çalışanların kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 57. Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 259)

Anket Maddeleri		Yıl					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
		(1) 1-10	(2) 11-15	(3) 16-20	(4) 21-25	(5) 26-				
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
Karar	1	4.20	4.45	4.14	4.07	4.04	4-244	1.28	.280	-
	2	3.70	3.90	3.83	3.71	3.70	4-241	.289	.885	-
	3	4.40	4.10	3.88	3.68	3.58	4-243	3.52	**.008***	**3x5 1x4-5**
	4	4.17	4.13	3.93	3.89	3.91	4-243	.663	.618	-
	5	4.31	4.42	3.37	4.03	4.14	4-242	1.66	.161	-
	6	4.23	4.37	4.33	3.90	3.89	4-243	2.57	**.039***	**4-5x2-3**
	24	3.93	3.97	3.80	3.68	3.64	4-238	.545	.703	-
		4.14	**4.19**	**4.02**	**3.87**	**3.86**	**4-232**	**1.97**	**.099**	-
Planlama	7	4.30	4.42	4.10	3.94	3.85	4-240	1.71	.148	-
	8	4.10	3.55	3.68	3.44	3.55	4-239	1.40	.233	-
	9	3.97	3.90	3.80	3.65	3.45	4-244	1.57	.184	-
	10	4.83	4.73	4.83	4.62	4.42	4-240	3.74	**.006***	**5x1-2-3**
	11	4.53	4.77	4.74	4.51	4.45	4-244	1.51	.201	-
	12	4.83	4.84	4.90	4.63	4.59	4-244	2.62	**.036***	**3x4-5**
	13	4.17	4.16	4.40	4.00	4.32	4-244	1.14	.340	-
	14	4.83	4.57	4.83	4.35	4.47	4-240	3.52	**.008***	**4-5x1-3**
	15	3.87	4.38	4.63	4.36	4.32	4-243	2.68	**.032***	**1x2-3-4-5**
	17	4.29	4.42	4.43	4.29	4.28	4-241	.372	.829	-
	18	4.62	4.73	4.64	4.42	4.34	4-241	2.91	**.022***	**2x4-5 3x5**
		4.42	**4.41**	**4.50**	**4.21**	**4.21**	**4-224**	**2.80**	**.027***	**3x4-5**
Örgütleme	16	4.10	4.10	4.24	4.95	3.74	4-244	1.47	.212	-
	19	3.74	3.13	3.98	4.04	3.996	4-239	.546	.702	-
	20	4.17	4.29	4.37	4.15	4.11	4-241	.724	.574	-
	21	3.38	3.43	3.50	3.69	3.40	4-240	.579	.678	-
	22	4.28	4.13	4.20	3.91	4.14	4-238	.865	.486	-
	23	3.86	4.03	4.17	3.86	3.81	4-241	.889	.471	-
	25	4.17	4.35	4.12	4.06	3.4	4-244	1.45	.219	-
	26	4.34	4.65	4.44	4.21	4.01	4-241	3.19	**.014***	**2x4-5 3x5**
	27	4.27	4.52	4.33	4.01	3.91	4-245	2.74	**.029***	**2x4 5x2-3**
	28	3.43	3.73	3.64	3.31	3.65	4-243	.966	.427	-
	29	3.60	3.97	3.88	3.36	3.77	4-241	2.22	.067	-
		4.77	**4.92**	**4.87**	**4.62**	**4.63**	**4-219**	**1.57**	**.183**	-

Çizelge 57 Devam

Anket Maddeleri		Yıl					Sd	F	P	Farkın Kaynağı
		(1) 1-10	(2) 11-15	(3) 16-20	(4) 21-25	(5) 26-				
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
İletişim	**30**	4.37	4.35	4.36	3.97	4.01	4-242	2.91	**.022***	**3x5 4x1-2-3**
	31	4.50	4.71	4.74	4.36	4.51	4-245	2.40	.050	-
	32	4.63	4.71	4.81	4.40	4.46	4-245	2.85	**.024***	**3x4-5 2x3**
	33	4.55	4.84	4.69	4.36	4.47	4-244	3.11	**.016***	**2x4-5 3x4**
		4.53	**4.65**	**4.65**	**4.26**	**4.36**	**4-241**	**3.82**	**.005***	**2-3x4-5**
Eşgüdümleme	**34**	4.52	4.67	4.69	4.51	4.50	4-242	.802	.525	-
	35	4.33	4.53	4.38	4.10	4.23	4-241	1.88	.114	-
	36	4.30	4.42	4.36	4.19	4.21	4-244	.660	.620	-
	37	4.07	4.53	4.29	4.14	4.04	4-242	1.69	.152	-
	38	4.10	4.57	4.25	4.13	4.14	4-239	1.79	.131	-
		4.30	**4.54**	**4.40**	**4.21**	**4.24**	**4-235**	**1.48**	**.211**	-
Denetleme ve Değerlendirme	**39**	4.23	4.55	4.34	4.24	4.11	4-243	1.47	.211	-
	40	4.50	4.71	4.63	4.32	4.24	4-244	2.75	**.029***	**2x4-5 3x5**
	41	4.57	4.52	4.37	4.22	4.19	4-244	1.69	.154	-
	42	4.50	4.65	4.43	4.08	4.08	4-243	3.65	**.007***	**4-5x1-2**
		4.45	**4.60**	**4.46**	**4.20**	**4.16**	**4-242**	**3.48**	**.009***	**2x4-5 3x5**

P<.05*

Merkez örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleri ile ilgili düşüncelere katılma düzeyinde, kıdem durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması [F (4-243)= 3.52; p<.05], Eğitim Bölge Müdürleri'nin, okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmalarını sağlaması [F (4-241)= 2.91; p<.05], okullara sağlık personelinin atanması [F (4-241)= 3.19; p<.05], eğitim kurumlarında aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınmasının sağlanması [F (4-242)= 2.91; p<.05], zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin belirlenmesine çalışılarak, mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetlemenin yapılması düşüncesinde [F (4-244)= 2.75; p<.05], 16-20 yıllık kıdemlilerle 26 yıldan daha fazla kıdeme sahip grup arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Yine öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması düşüncesinde [F (4-243)= 3.52; p<.05], en genç grupla 21 yıldan daha fazla

kıdeme sahip grup arasında ve eğitim kurumlarında aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınmasının sağlanması düşüncesinde [F (4-242)= 2.91; p<.05], 21-25 yıllık kıdemlilerle, 1-20 yıllık (1-10, 11-15, 16-20 yıl) kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretimde yöntem seçme özgürlüğü, madde kaynaklarından eşit düzeyde yararlanılması, etkili iletişim, okullara sağlık personelinin atanması ve zorunlu eğitimin denetlenmesi konularına, genç grupların daha duyarlı olduğu söylenebilir.

Yasal koşulları yerine getirmek üzere, merkezi düzeyde belirlenen öğretim yılı başlangıç ve bitiş tarihlerine, coğrafi özelliklere göre yerel düzeyde karar verilmesi düşüncesinde [F (4-243)= 2.57; p<.05], 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip grupla, 11-20 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu düşünceye, genç grubun daha fazla katıldığı söylenebilir.

Sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık giderlerinin devletçe karşılanması düşüncesinde [F (4-240)= 3.74; p<.05], en kıdemli grupla, 1-20 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. En kıdemli grubun, soruna temkinli ve ekonomik yaklaştığı düşünülebilir. Bu durum kıdemli grupların, mesleki yaşamları boyunca ekonomik sorunlarla karşılaşmalarından kaynaklanmış olabilir. Genç gruplar ise devletin eğitime ayırdığı payı az bulmuş olabilirler. Bu bulguda ortaya çıkan ekonomik duyarlık yaklaşımı, araştırmanın önceki verilerince desteklenmektedir.

Temeleğitim ve çokamaçlı okullarda sınıfların bir öğretmene en fazla otuz öğrenci düşecek şekilde düzenlenmesi [F (4-244)= 2.62; p<.05] ve öğretmenlerin mesleki eserler ile eğitim öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesi [F (4-245)= 2.85; p<.05] düşüncelerinde, 16-20 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç grubun bu konulara daha duyarlı yaklaştığı söylenebilir. Genç grupların, mesleki açıdan kendilerini yenileme konusuna daha duyarlı olmaları şaşırtıcı değildir.

Temeleğitimin ilk beş yılındaki birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi düşüncesinde [F (4-240)= 3.52; p<.05], 21 yıldan fazla kıdeme sahip gruplarla, 1-10 ve 16-20 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine

anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç grupların, bu uygulamayla hala mücadele etmesi söz konusu olabileceğinden daha duyarlı davrandıkları ve uygulamaya son verilmesi gereğini daha fazla destekledikleri düşünülebilir.

Öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmesi düşüncesinde [F (4-243)= 2.68; p<.05], en genç grupla diğer gruplar arasında, genç grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç grubun, tamgün öğretime geçilmesini daha az onayladıkları söylenebilir. Katılımcıların tümü, kıdem bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, oniki yıllık zorunlu eğitimin yönetim süreçleri ile ilgili önerilen düşüncelerden, tamgün öğretime geçilmesi düşüncesini, genç grupların destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Tamgün öğretime geçilmesi ile ilgili olarak, katılımcıların tümünden ve merkez örgütünden elde edilen bulgular farklılık göstermektedir. Katılımcıların tümünde, genç gruplar tamgün uygulamasına olumlu yaklaşırken, merkez örgütünde genç grupların bu uygulamaya katılımı daha az olmuştur.

Eğitim Bölge Müdürleri'nin, okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmalarını sağlaması [F (4-241)= 2.91; p<.05], okullara sağlık personelinin atanması [F (4-241)= 3.19; p<.05], eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılması [F (4-244)= 3.11; p<.05], zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin belirlenmesine çalışılarak, mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetlemenin yapılması [F (4-244)= 2.75; p<.05] düşüncelerinde, 11-15 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip grup arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Madde kaynaklarından daha fazla yararlanma, okullara sağlık personeli atanması, okul-çevre iletişiminin en üst düzeye çıkarılması, zorunlu eğitimin denetlenmesi konularına, genç grubun daha fazla duyarlık gösterdiği söylenebilir. Okul-çevre arası iletişimin güçlendirilmesi düşüncesinde [F (4-244)= 3.11; p<.05] ayrıca 16-20 yıllık kıdemlilerle, 21-25 yıllık kıdemliler arasında yine genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Okullara teknolojik donanım sağlamaya ve kurmaya yönelik personelin atanması düşüncesinde [F (4-245)= 2.74; p<.05], 11-15 yıllık kıdemlilerle, 21-25 yıllık kıdemliler arasında ve 11-20 yıllık kıdemlilerle, 26 yıldan daha fazla

kıdeme sahip grup arasında, genç grupların lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Buradan, teknolojik konulara genç grupların daha duyarlı olduğu söylenebilir. Bu bulgu araştırmanın önceki bulgularını da doğrulamaktadır.

Çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi düşüncesinde [F (4-243)= 3.65; p<.05], 1-15 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu düşüncede de, genç grupların, kıdemli gruplara göre daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleri ile ilgili düşüncelere katılım düzeyi, kıdem durumu bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, genel olarak genç eğitim işgörenlerinin, yönetim süreçleriyle ilgili verilen düşüncelere daha olumlu ve duyarlı yaklaştıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca kıdem durumu ve yönetim süreçleri açısından, katılımcıların tümü için elde edilen verileri, merkez örgütünden elde edilen verilerin de desteklediği söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, planlama boyutunda [F (4-232)= 1.97; p<.05], 16-20 yıllık kıdemlilerle daha fazla kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç grupların, planlama sürecine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, iletişim boyutunda [F (4-241)= 3.82; p<.05], 11-20 yıllık kıdeme sahip grupla, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan genç grubun, iletişim süreciyle ilgili olarak daha duyarlı olduğu söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, denetleme ve değerlendirme boyutunda [F (4-242)= 3.48; p<.05], 11-15 yıllık kıdeme sahip grupla, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip grup arasında, genç grubun lehine ve yine16-20 yıllık kıdeme sahip grupla, 26 yıldan daha fazla kıdeme sahip grup arasında, yine genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan genç grupların, denetleme ve değerlendirme süreçlerine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, karar, örgütleme ve eşgüdümleme boyutlarında anlamlı farklar bulunmamaktadır. Bu boyutlardaki düşünceleri, kıdem durumunun fazla etkilemediği söylenebilir.

Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna Göre Ortalamalar Arası Farklar

Bu başlık altında, katılımcıların taşra örgütünde çalışma durumuna göre görüşlerine yönelik olarak, görev, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna göre ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumu

Bu başlık altında, taşra örgütünde çalışanların görev durumuna göre ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 58'de taşra örgütünde çalışanların görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 58. Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=585)

Anket Maddeleri	(3) Yönetici $\bar{x}$	(4) Öğretmen $\bar{x}$	(5) Müfettiş $\bar{x}$	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
1	3.40	3.41	3.54	2-560	.845	.430	-
2	3.56	3.67	3.76	2-572	.901	.407	-
3	3.60	3.75	3.76	2-569	1.19	.306	-
4	3.59	3.66	3.78	2-566	.602	.548	-
5	3.49	3.59	3.58	2-570	.524	.593	-
6	3.44	3.47	3.65	2-570	.498	.608	-
7	3.42	4.46	3.58	2-565	.263	.769	-
8	3.47	3.45	3.31	2-561	.258	.773	-
9	3.48	3.52	3.73	2-564	.634	.531	-
10	3.58	3.58	3.84	2-561	.852	.427	-
11	3.47	3.56	3.78	2-564	1.13	.324	-
12	3.65	3.60	3.68	2-573	.007	.993	-
13	3.53	3.57	3.73	2-569	.474	.623	-
14	3.67	3.68	3.86	2-571	.477	.621	-
15	3.22	3.35	3.49	2-567	1.11	.330	-
16	3.40	3.53	3.68	2-574	1.17	.311	-

P<.05*

MEB'in taşra örgütü çalışanları arasında görev gruplarına göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili olarak, hiçbir düşüncede anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Buradan, taşra örgütünde çalışanların,

oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılmada, fikir birliği içinde oldukları düşünülebilir. Bu durum taşra örgütü çalışanlarının genel olarak, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşünceleri büyük ölçüde benimsemelerinden kaynaklanmış olabilir. Taşra örgütü için görev durumu, amaçlara katılmada bir farka neden olmamıştır.

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 59'da taşra örgütünde çalışanların görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 59. Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)

Anket Maddeleri	(3) Yönetici $\bar{x}$	(4) Öğretmen $\bar{x}$	(5) Müfettiş $\bar{x}$	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
1	3.29	3.33	3.68	2-566	1.10	.335	-
2	3.52	3.42	3.70	2-545	.813	.444	-
3	3.45	3.54	3.61	2-533	.297	.743	-
4	3.62	4.05	4.03	2-578	7.62	**.001***	**3x4**
5	3.34	3.52	3.50	2-559	1.02	.360	-
6	3.90	4.07	4.19	2-571	1.58	.207	-
7	390	4.03	3.74	2-569	1.51	.221	-
8	3.99	4.29	4.03	2-562	4.76	**.009***	**3x4**
9	4.00	4.15	4.14	2-570	1.12	.328	-
10	4.03	4.30	4.08	2-568	3.87	**.021***	**3x4**
11	3.53	3.77	3.84	2-567	2.06	.128	-
12	3.95	4.24	4.16	2-562	4.18	**.016***	**3x4**
13	3.84	3.86	3.84	2-554	.020	.980	-
14	4.03	4.21	4.32	2-573	2.68	.069	-
15	4.07	4.22	4.26	2-568	1.16	.313	-

P<.05*

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelerde, görev durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Temeleğitime hazırlık niteliğindeki okulöncesi eğitimin bir yıl sürmesi ve beş yaşın tamamlandığı altı yaş dönemini kapsaması [F (2-578)= 7.62; p<.05], ortaöğretimin genel, mesleki ve teknik programlar şeklinde çokamaçlı

okullarda verilmesi [F (2-562)= 4.76; p<.05], temeleğitimin sekizinci sınıfında ve ortaöğretimde mesleki rehberliğe devam edilmesi [F (2-568)= 3.87; p<.05], öğrencilerin ortaöğretime temeleğitim diploması ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlaması düşüncelerinde [F (2-562)= 4.18; p<.05], öğretmenlerle yöneticiler arasında, öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin, bu düşüncelere yöneticilere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 60'da taşra örgütünde çalışanların görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 60. Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)

Anket Maddeleri	(3) Yönetici $\bar{x}$	(4) Öğretmen $\bar{x}$	(5) Müfettiş $\bar{x}$	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
16	3.92	3.93	4.58	2-570	5.51	**.004***	**5x3-4**
17	3.53	3.43	4.21	2-568	5.81	**.003***	**5x3-4**
18	3.73	4.77	4.11	2-559	2.07	.128	-
19	4.05	4.06	4.37	2-566	1.63	.196	-
20	3.99	4.14	4.37	2-570	2.46	.087	-
21	4.02	4.22	4.39	2-567	3.85	**.022***	**3x4-5**
22	4.03	4.18	4.47	2-566	3.70	**.025***	**3x5**
23	3.58	4.17	4.47	2-566	4.77	**.009***	**3x4-5**
24	4.42	4.60	4.68	2-546	3.51	**.031***	**3x4**
25	4.19	4.28	4.55	2-554	3.39	.093	-
26	3.86	3.88	4.05	2-563	.396	.673	-
27	4.21	4.28	4.39	2-566	.734	.480	-
28	4.11	4.26	4.37	2-571	1.78	.170	-
29	4.19	4.42	4.39	2-560	3.56	**.029***	**3x4**

P<.05*

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelerde, görev durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün Temeleğitim Genel Müdürlüğü olarak tek

çatı altında kurulması [F (2-570)= 5.51; p<.05] ve yine merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlükleri'nin, Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması [F (2-568)= 5.81; p<.05] düşüncelerinde, müfettişlerle yönetici ve öğretmenler arasında, müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan müfettişlerin, İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri'nin yeniden yapılandırılması düşüncesine, öğretmen ve yöneticilere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Okul Öğrenci Kurulları'nın temeleğitimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan bir öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi [F (2-567)= 3.85; p<.05] ve Sınıf Kurulları'nın, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulması [F (2-566)= 4.77; p<.05] düşüncelerinde, yöneticilerle müfettişler ve öğretmenler arasında, yöneticilerin aleyhine ve Okul Öğrenci Kurulları'nın ortaöğretimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan iki öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi düşüncesinde [F (2-566)= 3.70; p<.05], müfettişlerle yöneticiler arasında, yine yöneticilerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yöneticilerin, öğrenci temsilciliği seçimine karşı müfettiş ve öğretmenlere göre daha temkinli oldukları söylenebilir.

Okullararası ve okuliçi elektronik bilgi ağının kurulması [F (2-546)= 3.51; p<.05] ve AR-GE'nin tek çatı altında toplanarak eğitimin çeşitli alanlarında doktora yapmış ve deneyimli uzmanlardan oluşturulması ve son teknolojiyle donatılması [F (2-560)= 3.56; p<.05] düşüncelerinde, öğretmenlerle yöneticiler arasında, öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan öğretmenlerin, yöneticilere göre teknolojik donanım ve uzmanlaşma konularına daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 61'de taşra örgütünde çalışanların görev durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 61. Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)

Anket Maddeleri		(3) Yönetici $\bar{x}$	(4) Öğretmen $\bar{x}$	(5) Müfettiş $\bar{x}$	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
Karar	1	4.01	4.30	4.49	2-575	7.94	.000*	3x4-5
	2	4.12	4.26	4.26	2-577	1.04	.353	-
	3	4.20	4.40	4.24	2-573	2.73	.066	-
	4	4.15	4.34	3.92	2-576	4.19	.016*	4x3-5
	5	4.09	4.28	4.05	2-577	2.64	.072	-
	6	4.17	4.13	3.97	2-576	.484	.616	-
	24	4.01	4.37	3.81	2-563	8.54	.000*	4x3-5
		4.13	**4.31**	**4.15**	**2-538**	**4.01**	**.019***	**3x4**
Planlama	7	4.04	4.39	4.24	2-576	5.72	.003*	3x4-5
	8	3.62	3.90	3.92	2-567	2.48	.084	-
	9	3.67	3.92	4.16	2-575	3.17	.043*	3x4-5
	10	4.53	4.68	4.58	2-574	2.08	.126	-
	11	4.64	4.66	4.71	2-577	.156	.856	-
	12	4.66	4.73	4.58	2-580	.971	.379	-
	13	3.95	4.03	4.24	2-578	.791	.454	-
	14	4.52	4.63	4.34	2-572	2.50	.083	-
	15	4.29	4.32	4.65	2-568	1.73	.178	-
	17	4.32	4.51	4.47	2-575	2.71	.067	-
	18	4.51	4.68	4.63	2-571	4.19	.042*	3x4-5
		4.26	**4.41**	**4.45**	**3-527**	**3.69**	**.026***	**3x4**
Örgütleme	16	3.86	4.18	4.16	2-570	3.88	.021*	3x4-5
	19	4.07	3.96	4.45	2-573	2.96	.053	-
	20	4.07	4.27	4.29	2-570	2.77	.063	-
	21	3.68	3.41	3.71	2-572	2.54	.080	-
	22	4.15	4.29	4.37	2-575	1.38	.253	-
	23	3.90	4.08	4.24	2-567	2.13	.119	-
	25	3.93	4.13	3.95	2-577	1.87	.156	-
	26	4.30	4.46	4.24	2-568	2.31	.100	-
	27	4.21	4.30	4.17	2-572	.563	.570	-
	28	3.20	3.09	4.03	2-568	6.89	.001*	5x3-4
	29	3.41	3.40	4.10	2-574	4.20	.015*	5x3-4
		3.91	**3.97**	**4.13**	**3-530**	**1.35**	**.261**	**-**
İletişim	30	4.05	4.22	4.39	2-570	3.07	.057*	-
	31	4.37	3.56	4.47	2-574	3.39	.034*	4x3-5
	32	4.49	4.69	4.79	2-576	4.79	.009*	3x4-5
	33	4.38	4.58	4.68	2-577	4.33	.014*	3x4-5
		4.32	**4.51**	**4.59**	**2-565**	**4.96**	**.007***	**3x4-5**
Eşgüdümleme	34	4.40	4.61	4.74	2-573	5.43	.005*	3x4-5
	35	4.08	4.34	4.37	2-575	5.41	.005*	3x4-5
	36	4.15	4.40	4.45	2-573	5.05	.007*	3x4-5
	37	4.12	4.34	4.37	2-568	3.49	.031*	3x4-5
	38	4.06	4.30	4.37	2-563	4.45	.012*	3x4-5
		4.18	**4.40**	**4.46**	**2-552**	**5.48**	**.004***	**3x4-5**
Denetleme ve Değerlendirme	39	3.97	4.22	4.39	2-574	4.42	.012*	3x4-5
	40	4.22	4.22	4.63	2-573	3.73	.025*	5x3-4
	41	4.26	4.48	4.45	2-575	3.62	.027*	3x4-5
	42	4.09	4.38	4.32	2-575	4.68	.010*	3x4-5
		4.13	**4.38**	**4.45**	**2-567**	**6.51**	**.002***	**3x4-5**

P<.05*

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelerde, görev durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Okul Kurulları'nın, okul yönetimindeki kararlara katılımının sağlanması [F (2-575)= 7.94; p<.05], ders kitaplarının öğrencilere parasız olarak sağlanması [F (2-576)= 5.72; p<.05], öğrencilerin öğle yemeklerinin devletçe desteklenmesi [F (2-575)= 3.17; p<.05], bir yıl okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanması [F (2-570)= 3.88; p<.05], Eğitim Bölge Müdürleri'nin, okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmalarını sağlaması [F (2-571)= 4.19; p<.05], öğretmenlerin, mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesi [F (2-576)= 4.79; p<.05], eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılması [F (2-577)= 4.33; p<.05], eğitim bölgelerinde insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımının sağlanması [F (2-573)= 5.43; p<.05] düşüncelerinde, yöneticilerle öğretmenler ve müfettişler arasında, öğretmen ve müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Yine Okul Öğrenci Kurulları'nın, okul yönetimi ile işbirliği içinde eğitim bölgelerinde yapılacak sosyal etkinliklerle ilgili olarak öğrencileri eşgüdümleme görevi olması [F (2-575)= 5.41; p<.05], Sınıf Kurulları'nın, Okul Öğrenci Kurulları'yla işbirliği içinde sosyal etkinliklerle ilgili çalışmalar yapması [F (2-573)= 5.05; p<.05], Eğitim Bölge Kurulu'nun, bölgede ders, gezi, gözlem, inceleme planları arasında eşgüdümlemeyi sağlaması [F (2-568)= 3.49; p<.05], Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgedeki eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlaması [F (2-563)= 4.45; p<.05], temeleğitim okulları ve çokamaçlı okullarda, çoklu performans değerlendirmenin (öğretmen, veli ve öğrencilerin katılımıyla) yapılması, [F (2-574)= 4.42; p<.05] zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukların öğrenimlerini tamamlayamamalarının nedenini araştıran, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurulun oluşturulması [F (2-575)= 3.62; p<.05], çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi [F (2-575)= 4.68; p<.05] düşüncelerinde,

yöneticilerle öğretmenler ve müfettişler arasında, öğretmen ve müfettişlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Yöneticilerin karara katılım konusunda temkinli olmaları doğal karşılanabilir, çünkü sonuçta bu durum kendilerini doğrudan etkileyecektir. Yöneticilerin, öğrencilerin öğle yemeklerinin devletçe desteklenmesi ve ders kitaplarının parasız olarak sağlanması düşüncelerine daha az katılmalarına neden, uygulamanın zorluğuna inanmaları olabilir. Devletin bu desteği karşılayamayacağını da düşünmüş olabilirler. Bu durum, yöneticilerin ekonomik konularda daha temkinli olduklarını düşündürmektedir. Temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha büyük sınıflarla ayrı binalarda öğrenim görmelerini, yöneticiler yine ekonomik yönden yaklaşarak, gerçekleştirilmesi güç bir düşünce olarak algılamış olabilirler. Madde kaynaklarının kullanımı ve paylaşılmasına daha az katılmaları ise, yöneticilerin okullarının madde kaynaklarının herkesçe kullanılmasını istememelerinden ya da bu kaynakların çabuk yıpranacağını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin, mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesinin ve okul-çevre iletişiminin en üst düzeye çıkarılmasının kendilerine ek bir sorumluluk yükleyeceğini düşünmüş olabilirler. Okul ve Öğrenci Kurulları'nın daha etkili çalıştırılması ve eşgüdümlenmesi konusunda da, ek yönetimsel sorumluluklara girmekten kaçınmış olabilirler. Yine denetim ve değerlendirme ile ilgili olarak sözü edilen görevleri de sıcak karşılamamış olabilirler.

Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olması [F (2-576)= 4.9; p<.05] ve eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimle göreve başlaması [F (2-563)= 8.54; p<.05] düşüncelerinde, öğretmenlerle müfettişler ve yöneticiler arasında, öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu duyarlılığı doğal karşılanabilir.

Eğitim kurumlarının birbirleriyle ve bakanlıkla olan iletişiminin elektronik olarak sağlanması düşüncesinde [F (2-574)= 3.39; p<.05], öğretmenlerle yöneticiler ve müfettişler arasında, öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu düşünceye fazla inanmamalarının bu duruma neden olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi [F (2-568)= 6.89; p<.05], temeleğitim okulu ve çokamaçlı okullarda çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerle diğer öğrencilerin bir arada öğrenim görebilecekleri kaynaştırma sınıflarının oluşturulması [F (2-574)= 4.20; p<.05] ve zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin belirlenmesine çalışılarak, mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetlemenin yapılması [F (2-573)= 3.73; p<.05] düşüncelerinde, öğretmenlerle yöneticiler ve müfettişler arasında, öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin birden fazla kurumda görev almayı daha az istemeleri doğal karşılanabilir. Bununla birlikte, bu durum onların norm kadro uygulamasına karşı çekimser düşünmelerinin bir sonucu olarak da yorumlanabilir. Göreve göre bu düşünceye, taşra örgütünde çalışmakta olan öğretmenlerin katılmama bulgusu, bu bulguyu desteklemektedir. Yine kıdem durumuna göre aynı düşünceye, genç gruplar olumlu yaklaşmamışlardır. Öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarının oluşturulmasına temkinli yaklaşmalarının nedeni, kendilerine ek bir sorumluluk getirebileceğini düşünmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca bu konuda eğitime gereksinim duymuş olabilecekleri de düşünülebilir. Zorunlu eğitimin denetlenmesine ise yöneticiler ve müfettişler kadar ilgi göstermemiş olabilirler.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, görev durumuna göre yönetim süreçlerinin alt boyutları ile ilgili farklar incelendiğinde, karar ve planlama boyutlarında [F (2-538)= 4.01; p<.05] / [F (2-557)= 3.69; p<.05], yöneticilerle öğretmenler arasında, öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin karar ve planlama süreçlerine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Görev durumuna göre, iletişim, eşgüdümleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarında [F (2-565)= 4.96; p<.05] / [F (2-552)= 5.48; p<.05] / [F (2-567)= 6.51; p<.05], yöneticilerle öğretmen ve müfettişler arasında, yöneticilerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan yöneticilerin, öğretmen ve müfettişlere göre iletişim, eşgüdümleme, denetleme ve değerlendirme süreçlerine daha az duyarlı olduğu söylenebilir. Örgütleme boyutunda anlamlı bir farka rastlanmaması, görev durumunun,

taşra örgütünde, örgütleme süreciyle ilgili önerilen düşünceler üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere, yöneticiler daha az katılma eğilimi göstermişlerdir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyi

Bu başlık altında, taşra örgütünde çalışanların eğitim düzeyine göre ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 62'de taşra örgütünde çalışanların eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 62. Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=585)

Anket Maddeleri	(1) 2 Yıllık	(2) 3 Yıllık	(3) Lisans veya Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.49	3.50	3.34	2-558	1.06	.348	-
2	3.81	3.41	3.61	2-569	2.75	.065	-
3	3.85	3.60	3.67	2-566	1.66	.191	-
4	3.76	355	3.61	2-563	1.25	.288	-
5	3.70	3.40	3.52	2-567	1.86	.157	-
6	3.69	3.28	3.41	2-567	3.58	**.029***	**1x2-3**
7	3.68	3.36	3.39	2-562	3.09	**.046***	**1x2-3**
8	3.64	3.35	3.38	2-558	2.49	.084	-
9	3.71	3.34	3.47	2-562	2.55	.079	-
10	3.82	3.35	3.54	2-558	3.77	**.024***	**1x2-3**
11	3.75	3.36	3.50	2-562	2.91	.055	-
12	3.85	3.40	3.62	2-570	3.56	**.029***	**1x2-3**
13	3.78	3.55	3.49	2-566	3.57	**.029***	**1x3**
14	3.83	3.65	3.64	2-568	1.51	.223	-
15	3.36	3.46	3.29	2-564	.505	.604	-
16	3.59	3.45	3.48	2-571	.558	.573	-

P<.05

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelerde, eğitim düzeyine göre değişik farklar oluşmuştur.

Eleştirel olabilme [F (2-567)= 3.58; p<.05], eleştiriye açık olabilme [F (2-562)= 3.09; p<.05], haklarını bilme/kullanabilme [F (2-558)= 3.77; p<.05]

ve çevreye duyarlı olabilme [F (2-570)= 3.76; p<.05] düşüncelerinde, iki yıllık önlisansı olan grupla, daha üst düzeyde eğitime sahip gruplar arasında, iki yıllık önlisansı olan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmen okulu ya da eğitim yüksekokulu kaynaklı olabileceği düşünülen bu grubun, eleştirel olma ve eleştiriye açık olma, haklarını bilme/kullanma ve çevreye duyarlı olabilme amaçlarına, diğer gruplara göre daha fazla katıldıkları söylenebilir. Ayrıca bu düşünceleri sınıf öğretmeni olma durumunun etkileyebileceği de düşünülebilir.

Yeteneklerini keşfetme/geliştirebilme düşüncesinde [F (2-566)= 3.57; p<.05], iki yıllık önlisansı olan grupla, lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup arasında, eğitim düzeyi düşük grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine bu durumu sınıf öğretmeni olmanın etkilediği düşünülebilir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 63'de taşra örgütünde çalışanların eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 63. Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)

Anket Maddeleri	(1) 2 Yıllık	(2) 3 Yıllık	(3) Lisans veya Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.49	3.74	3.26	2-563	2.60	.075	-
2	3.57	3.68	3.42	2-542	1.01	.363	-
3	3.57	3.63	3.49	2-550	.305	.737	-
4	3.85	3.62	3.97	2-575	1.72	.180	-
5	3.46	3.57	3.44	2-556	.474	.623	-
6	4.10	3.92	4.01	2-568	.453	.636	-
7	4.06	3.90	3.94	2-562	.569	.566	-
8	4.25	4.05	4.17	2-559	.597	.551	-
9	4.03	4.23	4.12	2-567	.580	.560	-
10	4.21	4.13	4.21	2-565	.084	.920	-
11	3.74	3.84	3.67	2-564	.340	.712	-
12	4.04	4.21	4.18	2-559	.975	.378	-
13	3.68	4.18	4.88	2-551	3.21	.041*	1x2
14	4.17	4.23	4.16	2-570	.083	.921	-
15	4.18	4.10	4.19	2-565	.108	.898	-

P<.05*

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelerde belirgin farklara rastlanamamakla birlikte, ortaöğretimde öğrencilere tüm programlarda bir yıllık genel, ortak eğitimin verilmesi düşüncesinde [F (2-551)= 3.21; p<.05], iki yıllık önlisansı olan grupla, üç yıllık önlisansı olan grup arasında, eğitim düzeyi yüksek grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde eğitim düzeyinin yükselmesi lehine olan bu farkın, lisans veya lisansüstü düzeyde daha da yükseldiği dikkat çekmektedir. Buradan, ortaöğretimde öğrencilere tüm programlarda bir yıllık genel, ortak eğitimin verilmesi düşüncesine, eğitim düzeyi yüksek grupların daha fazla katıldıkları söylenebilir. Eğitim düzeyinin yükselmesinin, bu düşüncenin değişiminde etkili olduğu da söylenebilir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 64'de taşra örgütünde çalışanların eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 64. Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=585)

Anket Maddeleri	(1) 2 Yıllık	(2) 3 Yıllık	(3) Lisans veya Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
16	4.06	4.11	4.93	2-567	1.02	.362	-
17	3.78	3.73	3.39	2-565	4.78	**.009***	**1x3**
18	4.01	3.74	3.69	2-556	4.88	**.008***	**1x3**
19	4.23	4.03	4.03	2-563	2.14	.118	-
20	4.14	4.05	4.10	2-567	.134	.874	-
21	4.19	4.16	4.16	2-564	.056	.945	-
22	4.17	4.08	4.15	2-563	.159	.853	-
23	4.19	4.00	4.13	2-563	.586	.557	-
24	4.58	4.25	4.57	2-543	2.70	.068	-
25	4.26	4.05	4.30	2-551	1.21	.300	-
26	4.14	3.92	3.79	2-560	4.53	**.011***	**1x3**
27	4.36	4.05	4.25	2-563	1.76	.172	-
28	4.32	4.13	4.19	2-568	1.06	.347	-
29	4.43	4.1.3	4.33	2-557	1.84	.160	-

P<.05*

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelerde, eğitim düzeyine göre değişik farklar oluşmuştur.

Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlükleri'nin Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması [F (2-565)= 4.78; p<.05], merkez örgütünün Yardımcı Birimleri'nin, Eğitim Programlarının ve Bütçesinin, Öğrenci, İşgören ve Genel Hizmetlerin Yönetimi olarak işlevsel olarak örgütlenmesi [F (2-556)= 4.88; p<.05], TTK'nın, Milli Eğitim Kurulu olarak isimlendirilmesi [F (2-560)= 4.53; p<.05] düşüncelerinde, iki yıllık önlisansı olan grupla, lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup arasında, önlisansı olan grup lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan önlisansı olan grubun, MEB'in yeniden yapılanmasıyla ilgili düzenlemelere daha fazla ilgili olduğu düşünülebilir. Önlisansı olan grup, ortaöğretimle ilgili düzenlemenin kendilerini çok fazla ilgilendirmediğini düşündükleri için bu düşünceye olumlu yaklaşmış olabilirler. Buradan, eğitim düzeyi yükseldikçe, ortaöğretimle ilgili düzenlemeler ve çokamaçlı okul fikrine daha temkinli yaklaşıldığı yorumuna da gidilebilir. Bu bulgu, katılımcıların tümünün eğitim düzeyine göre, merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri ile Yardımcı birimlerinde ve TTK'nın isminde yapılmak istenilen düzenlemelere, önlisansı olan grupların daha olumlu bakması bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 65'de taşra örgütünde çalışanların eğitim düzeyine göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 65. Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)

Anket Maddeleri		(1) 2 Yıllık	(2) 3 Yıllık	(3) Lisans veya Lisansüstü	Sd	F	P	Farkın Kaynağı
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
Karar	1	4.15	4.00	4.27	2-572	2.26	.105	-
	2	4.19	4.10	4.24	2-574	.388	.679	-
	3	4.36	4.13	4.34	2-570	1.05	.349	-
	4	4.42	3.98	4.21	2-573	3.73	.025*	1x2-3
	5	4.36	4.10	4.20	2-574	.459	.632	-
	6	4.20	3.90	4.13	2-573	1.13	.325	-
	24	4.11	4.15	4.28	2-560	1.30	.274	-
		4.25	**4.11**	**4.26**	**2-535**	**.69**	**.503**	-
Planlama	7	4.27	3.90	4.30	2-573	2.33	.098	-
	8	3.75	3.40	3.87	2-565	1.92	.148	-
	9	3.63	3.53	3.97	2-572	4.95	.007*	3x1-2
	10	4.66	4.31	4.64	2-571	3.21	.041*	2x1-3
	11	4.78	4.30	4.64	2-574	6.53	.002*	2x1-3
	12	4.82	4.28	4.70	2-577	7.88	.000*	2x1-3
	13	4.31	3.95	3.92	2-575	4.92	.008*	1x2-3
	14	4.74	4.40	4.54	2-569	3.62	.027*	1x2-3
	15	4.46	4.37	4.28	2-565	1.50	.225	-
	17	4.51	4.10	4.46	2-572	3.82	.023*	2x1-3
	18	4.68	4.30	4.63	2-568	4.45	.012*	2x1-3
		4.44	**4.12**	**4.37**	**2-535**	**3.84**	.022*	2x1-3
Örgütleme	16	3.36	4.20	4 .14	2-567	2.79	.062*	1x2-3
	19	4.14	4.08	4.98	2-570	.980	.376	-
	20	4.25	4.08	4.21	2-567	.521	.594	-
	21	3.53	4.43	3.47	2-569	.810	.445	-
	22	4.28	4.03	4.27	2-572	1.05	.349	-
	23	4.06	4.03	4.03	2-564	.033	.968	-
	25	3.99	4.23	4.06	2-574	.660	.517	-
	26	4.36	4.30	4.44	2-565	.351	.704	-
	27	4.24	4.18	4.27	2-569	.162	.850	-
	28	3.19	2.60	3.25	2-565	3.46	.032*	2x1-3
	29	3.37	3.08	3.51	2-571	2.04	.130	-
		3.94	**3.85**	**3.98**	**2-527**	**.63**	**.534**	-
İletişim	30	4.23	3.85	4.20	2-567	2.78	.063	-
	31	4.55	4.25	4.47	2-571	4.44	.012*	1x2-3
	32	4.71	4.20	4.65	2-573	7.57	.001*	2x1-3
	33	4.63	4.18	4.52	2-574	5.02	.007*	2x1-3
		4.56	**4.12**	**4.46**	**2-562**	**6.20**	.002*	2x1-3
Eşgüdümleme	34	4.63	4.13	4.57	2-570	6.93	.001*	2x1-3
	35	4.19	4.13	4.31	2-572	1.42	.243	-
	36	4.29	4.10	4.36	2-571	1.76	.174	-
	37	4.22	4.05	4.32	2-565	1.94	.145	-
	38	4.18	3.93	4.29	2-561	3.26	.039*	2x3
		4.31	**4.07**	**4.38**	**2-550**	**3.31**	.037*	2x3
Denetleme ve Değerlendirme	39	4.06	4.18	4.19	2-571	.879	.416	-
	40	4.46	3.90	4.39	2-570	5.16	.006*	2x1-3
	41	4.52	4.08	4.40	2-572	3.73	.025*	2x1-3
	42	4.22	4.00	4.34	2-572	2.42	.090	-
		4.35	**4.03**	**4.34**	**2-564**	**2.62**	**.074**	-

P<.05*

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelerde, eğitim düzeyine göre değişik farklar oluşmuştur.

Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olması [F (2-573)= 3.73; p<.05], tüm okullarda karma eğitimin (kız-erkek birlikte) verilmesi [F (2-575)= 4.92; p<.05], temeleğitimin ilk beş yılındaki birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi [F (2-569)= 3.62; p<.05], eğitim kurumlarının birbirleriyle ve bakanlıkla olan iletişiminin elektronik olarak sağlanması [F (2-571)= 4.44; p<.05] düşüncelerinde, iki yıllık önlisansı olan grupla, eğitim düzeyi daha yüksek gruplar arasında, eğitim düzeyi düşük grup lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu grubun öğrencilerin değerlendirilmesinde özgür olunması gerektiğine, diğer gruplara göre daha fazla inandığı düşünülebilir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi ile karma eğitim düşüncelerine duyarlık göstermeleri, sınıf öğretmeni olmalarından kaynaklanabilir. Bu grubun, bakanlıkla iletişimin kolaylaştırılmasına, diğer gruplara göre daha duyarlı oldukları düşünülebilir. Eğitim düzeyi daha düşük olan grubun, öğrencileri değerlendirmede özgür olma ve karma eğitim ile ilgili düşüncelere daha fazla katılıyor olması, katılımcıların tümünün eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre, bu düşüncelere eğitim düzeyi düşük grubun katılımın daha yüksek olması bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Bir yıl okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanması düşüncesinde [F (2-567)= 2.79; p<.05], iki yıllık önlisansı olanlarla, eğitim düzeyi daha yüksek gruplar arasında, iki yıllık önlisansı olanların aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Küçük sınıflardaki öğrencilerin diğer sınıflarla, ayrı binalarda öğrenim görmesi düşüncesi, eğitim düzeyi yüksek gruplarca daha fazla desteklenmektedir.

Öğrencilerin öğle yemeklerinin devletçe desteklenmesi düşüncesinde [F (2-572)= 4.95; p<.05], lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip grupla, diğer gruplar arasında, eğitim düzeyi yüksek grup lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek olan grubun, devlete ek bir ekonomik sorumluluk yüklemekte daha rahat hareket ettiği, devletin eğitime daha fazla yatırım yapması gerektiğini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık giderlerinin devletçe karşılanması [F (2-571)= 3.21; p<.05], ekonomik gücü olmayan ailelerin yetenekli çocuklarının, tüm giderlerinin karşılanarak öğrenim görmelerinin sağlanması [F (2-574)= 6.53; p<.05], temeleğitim ve çokamaçlı okullarda sınıfların bir öğretmene en fazla otuz öğrenci düşecek şekilde düzenlenmesi [F (2-577)= 7.88; p<.05], Eğitim Bölge Kurulları'nın, eğitim bölgelerindeki okullara öğrencilerin dengeli dağılımını sağlaması [F (2-572)= 3.82; p<.05], Eğitim Bölge Müdürleri'nin, okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmalarını sağlaması [F (2-568)= 4.45; p<.05], öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi [F (2-565)= 3.46; p<.05], öğretmenlerin, mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesi [F (2-573)= 7.57; p<.05] düşüncelerinde, üç yıllık önlisansı olan grupla, diğer gruplar arasında, diğer grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Yine, eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılması [F (2-574)= 5.02; p<.05] ve insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımının sağlanması [F (2-570)= 6.93; p<.05], zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin belirlenmesine çalışılarak, mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetlemenin yapılması [F (2-570)= 5.16; p<.05], zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukların öğrenimlerini tamamlayamamalarının nedenini araştıran, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurulun oluşturulması [F (2-572)= 3.73; p<.05] düşüncelerinde, üç yıllık önlisansı olan grupla, diğer gruplar arasında, diğer grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Buradan, üç yıllık önlisansı olanların, sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık giderleri ile ekonomik yeterliği olmayan yetenekli öğrencilerin eğitim giderlerinin devletçe karşılanmasına, diğer gruplara göre daha az katıldığı ve ekonomik konularda daha duyarlı davrandığı söylenebilir. Bu grubun, bir öğretmene düşen öğrenci sayısının azaltılması ve okullara dengeli dağılımının sağlanmasına, madde kaynaklarının verimli kullanılması ve paylaşılmasına, iletişimin etkili olması gereğine de, diğer gruplara göre

daha az duyarlı oldukları söylenebilir. Bu önlisanslı grup, öğretmenlerin birden fazla kurumda görevlendirilebilmesi ve mesleki yeniliklerin izlenmesi konularına da diğer gruplara göre daha az duyarlıdır.

Ayrıca üç yıllık önlisansı olan grup, zorunlu eğitim olanağı yaratılması ve bu olanağın denetlenmesi konularına da diğer gruplara göre daha az duyarlık göstermiştir. Bu grubun -toplum içinde hızlandırılmış eğitimle öğretmen olmuş söylemine de uyan taşra örgütünde çalışan grup- oniki yıllık zorunlu eğitimin yönetim süreçleri ile ilgili önerilen düşüncelere karşı en duyarsız grup olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların tümünün eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre incelenmesiyle elde edilen, bir öğretmene düşen öğrenci sayısının azaltılması, bölge içindeki birden fazla kurumda öğretmenlere ve diğer personele görev verilebilmesi, öğretmenlerin yeniliklerden haberdar edilmesi, okul-çevre arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, insan ve madde kaynaklarının verimli kullanılması düşüncelerine, üç yıllık önlisansı olan grubun katılımının düşük olması bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Eğitim Bölge Kurulu'nun, bölgedeki eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlaması düşüncesinde [F (2-561)= 3.26; p<.05], üç yıllık önlisansı olan grupla, lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup arasında, lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, kurumlar arasında eşgüdümlemenin sağlanmasına yönelik düşünceye, eğitim düzeyi yüksek olan grubun daha fazla katıldığı söylenebilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, eğitim düzeyine göre yönetim süreçlerinin alt boyutları ile ilgili farklar incelendiğinde, planlama ve iletişim boyutlarında [F (2-535)= 3.84; p<.05] / [F (2-562)= 6.20; p<.05], üç yıllık ön lisansı olan grupla, iki yıllık ön lisansa sahip grup ve lisans veya lisansüstü düzeyde eğitime sahip gruplar arasında, üç yıllık önlisansı olan grup aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan üç yıllık ön lisansı olan grubun, planlama ve iletişimle ilgili yönetsel süreçlere, daha az duyarlı olduğu söylenebilir.

Eğitim düzeyine göre, eşgüdümleme boyutunda [F (2-550)= 3.31; p<.05], üç yıllık ön lisanslı grupla, lisans veya lisansüstü düzeyde eğitime sahip gruplar arasında, üç yıllık önlisansı olan grup aleyhine anlamlı bir fark

bulunmaktadır. Buradan eğitim düzeyi arttıkça, eşgüdümleme sürecine ilişkin duyarlığın arttığı söylenebilir.

Eğitim düzeyine göre karar, örgütleme, denetleme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklara rastlanmamıştır. Bu yönetim süreçlerini, eğitim düzeyi değişkeninin etkilemediği söylenebilir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumu

Bu başlık altında, taşra örgütünde çalışanların kıdem durumuna yönelik ortalamalar arası farklar yer almaktadır.

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 66'da taşra örgütünde çalışanların kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 66. Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Amaçlarla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n=585)

Anket Maddeleri	Yıl						Sd	F	P	Farkın kaynağı
	(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.56	3.22	3.29	3.48	3.37	3.40	5-544	.687	.634	-
2	3.83	3.68	3.49	3.82	3.64	3.47	5-554	1.66	.142	-
3	3.93	3.71	3.57	3.84	3.76	3.53	5-551	1.68	.138	-
4	3.76	3.67	3.55	3.86	3.63	3.47	5-548	1.34	.248	-
5	3.72	3.51	3.60	3.68	3.54	3.33	5-554	1.19	.314	-
6	3.60	3.37	3.41	3.63	3.49	3.41	5-554	.708	.618	-
7	3.62	3.38	3.32	3.59	3.57	3.31	5-547	1.26	.279	-
8	3.71	3.36	3.32	3.48	3.52	3.33	5-544	1.35	.243	-
9	3.71	3.44	3.47	3.48	3.58	3.48	5-549	.616	.688	-
10	3.77	3.53	3.56	3.58	3.58	3.58	5-544	.423	.832	-
11	3.72	3.40	3.63	3.63	3.53	3.43	5-549	1.00	.417	-
12	3.85	3.50	3.67	3.89	3.68	3.48	5-555	1.89	.094	-
13	3.76	3.44	3.45	3.67	3.65	3.47	5-552	1.34	.247	-
14	3.84	3.60	3.60	3.80	3.76	3.55	5-555	.936	.457	-
15	3.52	3.33	3.21	3.35	3.33	3.19	5-552	.836	.524	-
16	3.73	3.52	3.30	3.72	3.49	3.35	5-556	1.89	.095	-

P<05*

Taşra örgütü çalışanları arasında kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili hiçbir düşüncede, anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Buradan, taşra örgütü çalışanlarının kıdem durumuna göre,

oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelere katılmada fikir birliği içinde bulundukları ve kıdem faktörünün oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla ilgili düşüncelerde fark yaratmadığı düşünülebilir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 67'de taşra örgütünde çalışanların kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 67. Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)

Anket Maddeleri	Yıl						Sd	F	P	Farkın kaynağı
	(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
1	3.44	3.12	3.17	3.74	3.46	3.27	5-549	1.94	.086	-
2	3.74	3.55	3.00	3.44	3.57	3.58	5-527	3.04	**.010***	**3x1-2-4-5-6**
3	3.78	3.48	3.37	3.63	3.50	3.47	5-538	.858	.509	-
4	4.15	4.21	4.78	3.76	3.93	3.54	5-559	3.82	**.002***	**2x4-5-6 1x3 5x1-2-4**
5	3.51	3.71	3.32	3.27	3.53	3.36	5-541	1.37	.233	-
6	4.12	4.19	3.93	4.02	3.96	3.99	5-555	.794	.554	-
7	4.10	4.27	3.85	3.79	3.93	3.81	5-548	2.52	**.029***	**2x3-4-5-6**
8	4.43	4.40	4.17	4.06	4.07	3.89	5-544	3.23	**.007***	**1-2x-4-5-6**
9	4.14	4.35	4.04	4.18	3.94	3.94	5-551	2.02	.075	-
10	4.44	4.45	4.19	4.20	3.97	3.96	5-550	3.78	**.002***	**5-6x1-2**
11	3.89	4.03	3.58	3.51	3.48	3.81	5-548	2.75	**.018***	**6x3-4-5 1-2x3-4-5**
12	4.45	4.26	4.12	3.94	4.07	4.06	5-545	2.39	**.037***	**1x3-4-5-6 2x4**
13	3.89	3.96	3.71	4.03	3.82	3.77	5-539	.910	.474	-
14	4.27	4.21	4.19	4.06	4.12	4.11	5-555	.466	.801	-
15	4.27	4.29	4.19	4.23	4.03	4.22	5-550	.810	.543	-

P<.05*

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelerde, kıdem durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Oniki yıllık zorunlu eğitimin, dokuz yıl süren temeleğitim (bir yıl okulöncesi eğitim dahil olmak üzere) ve üç yıl süren ortaöğretimden (lise) oluşması düşüncesinde [F (5-527)= 3.04; p<.05], 11-15 yıllık kıdemlilerle, diğer bütün kıdem grupları arasında, bu grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu grubun, oniki yıllık zorunlu eğitimin, dokuz yıllık temeleğitim ve üç yıllık ortaöğretimden oluşması düşüncesine, diğer gruplara göre daha az (orta düzeyde) katıldığı söylenebilir.

Temeleğitime hazırlık niteliğindeki okulöncesi eğitimin bir yıl sürmesi ve beş yaşın tamamlandığı altı yaş dönemini kapsaması düşüncesinde [F (5-559)= 3.82; p<.05], 6-10 yıllık kıdemlilerle, 16 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, bu grubun lehine, 1-5 yıllık kıdemlilerle, 11-15 yıllık kıdemliler arasında, 11-15 yıllık kıdemliler lehine ve 21-25 yıllık kıdemlilerle, 1-10 yıllık ve 16-20 yıllık kıdemliler arasında, 16-20 yıllık kıdemliler aleyhine anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu durumda oldukça karmaşık bir fark tablosu ile karşılaşıldığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, 15 yıldan fazla ya da az çalışma durumuna göre, iki grup farkından söz edilebilmektedir. Bu fark, 15 yıldan fazla çalışan grubun aleyhinedir. Bu durumda, temeleğitime hazırlık niteliğindeki okulöncesi eğitimin bir yıl sürmesi ve beş yaşın tamamlandığı altı yaş dönemini kapsaması düşüncesine, genç grubun daha fazla katılma eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Ortaöğretimin (lise) üç yıl sürmesi ve ondört-onyedi yaş dönemini kapsaması düşüncesinde [F (5-548)= 2.52; p<.05], 6-10 yıllık kıdemlilerle, en düşük kıdem grubu dışındaki diğer gruplar arasında, diğer grupların aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç kıdem grubu olarak düşünülebilecek bu grubun, ortaöğretimin üç yıl sürmesi ve ondört-onyedi yaş dönemini kapsaması düşüncesine daha fazla katıldığı söylenebilir.

Ortaöğretimin genel, mesleki ve teknik programlar şeklinde çokamaçlı okullarda verilmesi düşüncesinde [F (5-544)= 3.23; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 16 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç grupların ortaöğretimle ilgili yeni düzenlemelere, kendisinden kıdemli gruplara göre daha olumlu yaklaştığı söylenebilir. Bu bulgu, katılımcıların tümünün kıdem bağımsız değişkenine göre incelenmesiyle elde edilen, kıdem düştükçe çokamaçlı okul fikrine katılımın artmakta olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Temeleğitimin sekizinci sınıfında ve ortaöğretimde mesleki rehberliğe devam edilmesi düşüncesinde [F (5-550)= 3.78; p<.05], 21 yıldan daha fazla kıdemlilerle, 1-10 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Temeleğitimin sekizinci sınıfında ve ortaöğretimde mesleki rehberliğe devam edilmesi düşüncesini, genç grupların daha fazla önemsediği düşünülebilir. Bu bulgu, katılımcıların tümünün kıdem bağımsız değişkenine göre incelenmesiyle elde edilen, mesleki rehberliğe temeleğitimin yedinci sınıfından sonra da devam edilmesi düşüncesine, daha az kıdemli grupların daha duyarlı olması bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Dokuz yıllık temeleğitimin diploma alarak tamamlanması düşüncesinde [F (5-548)= 2.75; p<.05], 26 yıldan daha fazla kıdemlilerle, 11-25 yıllık kıdemliler arasında, daha kıdemli grubun lehine, 1-10 yıllık kıdemlilerle, 11-25 yıllık kıdemliler arasında, genç gruplar lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yaşlı ve genç grubun arasında yer alan orta yaş grubunun, bu düşünceye diğer gruplara göre daha az katıldığı söylenebilir. Bu bulgudan farklı olarak, katılımcıların tümü kıdem bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, temeleğitimin diploma ile tamamlanması düşüncesine, daha az kıdemli grupların daha fazla katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ortaöğretime temeleğitim diploması ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlaması düşüncesinde [F (5-545)= 2.39; p<.05], en genç grupla, 11 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grubun lehine ve 6-10 yıllık kıdemlilerle, 16-20 yıllık kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ortaöğretime temeleğitim diploması ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlamasıyla ilgili bu düşünceye, genç grupların daha fazla katıldıkları ve daha duyarlı oldukları söylenebilir. Bu bulgu, katılımcıların tümünün kıdem bağımsız değişkenine göre incelenmesiyle ulaşılan, ortaöğretime temeleğitim diploması ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlanması düşüncesine daha genç grupların daha fazla katılım göstermesi bulgusunu desteklemektedir.

Kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen okul sisteminin yapısıyla ilgili düşüncelere, genel olarak genç grupların daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 68'de taşra örgütünde çalışanların kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 68. Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)

Anket Maddeleri	Yıl						Sd	F	P	Farkın kaynağı
	(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-				
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
16	3.91	3.95	3.74	4.05	4.04	4.11	5-552	1.18	.317	-
17	3.46	3.47	3.32	3.38	3.73	3.61	5-551	1.34	.248	-
18	3.83	3.79	3.63	3.80	3.87	3.75	5-543	.671	.645	-
19	4.10	4.15	4.01	4.20	4.06	3.93	5-548	.683	.637	-
20	4.29	4.18	4.22	4.81	4.10	3.92	5-552	2.30	**.044***	**4x1-2-3**
21	4.23	4.31	4.03	4.22	4.23	4.92	5-549	2.11	.063	-
22	4.31	4.26	4.98	4.14	4.17	4.01	5-548	1.68	.138	-
23	4.20	4.23	4.01	4.05	4.17	4.08	5-548	.767	.574	-
24	4.65	4.58	4.70	4.52	4.49	4.34	5-528	2.06	.070	-
25	4.28	4.44	4.22	4.39	4.24	4.36	5-536	1.78	.115	-
26	4.79	4.04	3.62	4.16	3.93	3.84	5-545	2.10	.064	-
27	4.24	3.33	4.27	4.40	4.26	4.10	5-548	.851	.514	-
28	4.25	4.33	4.22	4.20	4.19	4.12	5-553	.469	.799	-
29	4.48	4.46	4.35	4.35	4.26	41.9	5-542	1.43	.213	-

P<.05*

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşüncelerde, kıdem durumuna göre belirgin farklar bulunmamakla birlikte, Okul Kurulları'nın, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, veli, yerel yönetim, sivil toplum ve meslek örgütlerinin kendi içlerinden seçecekleri temsilcilerden oluşturulması düşüncesinde [F (5-552)= 2.30; p<.05], 16-20 yıllık kıdemlilerle, daha az kıdeme sahip gruplar arasında, daha az kıdemlilerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. 16-20 yıllık kıdemlilerin, Okul Kurulları'nın geniş kitlesel katılım ve demokratik seçimle oluşturulması düşüncesine, diğer gruplara göre daha fazla katıldığı söylenebilir.

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi: Çizelge 69'da taşra örgütünde çalışanların kıdem durumuna göre, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi arasındaki farklar yer almaktadır.

Çizelge 69. Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna Göre, Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Yönetim Süreçleriyle İlgili Düşüncelere Katılma Düzeyi (n= 585)

Anket Maddeleri		Yıl						Sd	F	P	Farkın kaynağı
		(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-				
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
Karar	1	4.37	4.38	4.19	4.24	4.13	4.03	5-558	2.08	.067	-
	2	4.38	4.38	4.14	4.15	4.19	3.97	5-559	2.08	.066	-
	3	4.54	4.50	4.16	4.29	4.32	4.09	5-555	3.18	**.008***	**1-2x3-4-5-6**
	4	4.19	4.39	4.96	4.30	.435	4.14	5-558	2.48	**.031**	**3x1-2-4-5-6 6x1-2-3-4-5-**
	5	4.32	4.35	4.14	4.22	4.24	3.93	5-559	1.97	.082	-
	6	4.16	4.05	4.11	4.23	4.23	4.99	5-558	.679	.640	-
	24	4.47	4.40	4.16	4.14	4.30	3.75	5-546	3.95	**.002***	**6x1-2-3-4-5 6x1**
		4.38	**4.35**	**4.13**	**4.24**	**4.27**	**3.40**	**5-522**	**3.169**	**.008***	**3x1-2 6x1-2-4-5**
Planlama	7	4.49	4.39	4.25	4.25	4.24	3.96	5-558	2.07	**.048***	**6x1-2**
	8	4.22	3.96	3.67	3.58	3.72	3.68	5-551	2.44	**.034***	**1x3-4-5-6**
	9	4.23	4.09	3.73	3.81	3.79	3.45	5-558	3.80	**.002***	**1x3-4-5-6 2x5-6**
	10	4.85	4.74	4.47	4.71	4.60	4.38	5-556	3.99	**.001***	**1x3-4-5-6**
	11	4.83	4.70	4.57	4.64	4.67	4.51	5-559	1.75	.122	-
	12	4.80	4.77	4.54	4.77	4.77	4.53	5-562	2.41	**.036***	**3-6x1-2-4-5 6x1**
	13	4.22	4.00	3.80	4.27	4.10	3.81	5-560	1.94	.086	-
	14	4.63	4.67	4.51	4.57	4.60	4.45	5-555	.752	.585	-
	15	4.09	4.16	4.43	4.53	4.37	4.49	5-550	2.31	**.043***	**1x3-4-5-6 2x4**
	17	4.58	4.61	4.40	4.40	4.7	4.30	5-557	2.06	.060	-
	18	4.67	4.76	7.62	4.65	4.57	4.44	5-554	2.04	.072	-
		4.51	**4.45**	**4.27**	**4.43**	**4.36**	**4.19**	**5-514**	**2.91**	**.013***	**1-2x3-6 6x1-2-4**

Çizelge 69 Devam

Anket Maddeleri		Yıl						Sd	F	P	Farkın kaynağı
		(1) 1-5	(2) 6-10	(3) 11-15	(4) 16-20	(5) 21-25	(6) 26-				
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$				
Örgütleme	**16**	4.28	4.15	4.29	3.80	4.06	3.75	5-552	2.69	**.020***	**1-3x4-6**
	19	3.96	3.91	3.87	4.08	4.18	4.15	5-555	1.21	.305	-
	20	4.30	4.40	4.10	4.09	4.24	4.01	5-552	2.13	.610	-
	21	3.43	3.40	3.41	3.56	3.72	3.51	5-554	.895	.484	-
	22	4.46	4.44	4.14	4.22	4.18	3.99	5-557	2.82	**.016***	**2x3-5-6 1x3-6**
	23	4.28	4.09	3.81	4.03	4.10	3.81	5-549	2.29	**.045***	**1x3-6**
	25	4.14	4.30	3.87	3.09	4.05	3.72	5-559	2.75	**.018***	**6x1-2-4-5**
	26	4.48	4.48	4.32	4.49	4.41	4.13	5-550	2.73	**.017***	**6x1-2-4-5**
	27	4.41	4.36	4.19	4.34	4.28	3.99	5-554	2.71	**.015***	**6x1-2-4-5**
	28	3.54	2.87	3.15	3.33	3.10	3.38	5-551	2.39	**.037***	**1x2-5 6x2**
	29	3.58	3.35	3.45	3.68	3.35	3.44	5-556	.743	.591	-
		4.11	**3.99**	**3.86**	**4.01**	**3.99**	**3.81**	**5-513**	**1.73**	**.125**	-
İletişim	**30**	4.33	4.34	4.14	4.32	4.02	4.04	5-552	2.50	**.030***	**1-2-4x5-6**
	31	4.59	4.61	4.51	4.49	4.50	4.23	5-556	2.29	**.045***	**6x1-2-3-4-5**
	32	4.69	4.74	4.46	4.49	4.53	4.52	5-558	1.52	.183	-
	33	4.52	4.69	4.57	4.60	4.47	4.31	5-559	2.26	**.047***	**2x5-6**
		4.53	**4.59**	**4.47**	**4.53**	**4.38**	**4.27**	**5-547**	**2.50**	**.030***	**2x5 6x1-2-4**
Eşgüdümleme	**34**	4.60	4.72	4.59	4.52	4.50	4.36	5-555	2.30	**.044***	**2x5-6**
	35	4.37	4.44	4.3,0	4.11	4.13	4.08	5-557	2.20	.053	-
	36	4.41	4.52	4.40	4.36	4.23	4.04	5-555	3.34	**.006***	**2x5-6**
	37	4.43	4.47	4.31	4.11	4.17	4.16	5-550	2.60	**.024***	**1-2x4-5**
	38	4.33	4.46	4.30	4.23	4.04	4.08	5-546	3.15	**.008***	**5x1-2-3**
		4.45	**4.52**	**4.39**	**4.29**	**4.24**	**4.13**	**5-535**	**3.41**	**.005***	**1-2x5-6 3x6 2x4**
Denetleme ve Değerlendirme	**39**	4.34	4.32	4.09	3.91	4.14	4.00	5-556	2.06	.069	-
	40	4.65	4.45	4.45	4.33	4.26	4.10	5-555	3.16	**.008***	**6x1-2-3**
	41	4.66	4.55	4.39	4.38	4.31	4.19	5-557	3.05	**.010***	**1x3-5-6 2x5-6**
	42	4.30	4.52	4.32	4.15	4.09	4.07	5-557	4.86	**.000***	**1-2x4-5-6**
		4.59	**4.45**	**4.32**	**4.22**	**4.20**	**4.08**	**5-549**	**4.72**	**.000***	**1x3-4-5-6 2x5-6 3x6**

P<.05*

Taşra örgütü çalışanları arasında, oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelerde, kıdem durumuna göre değişik farklar oluşmuştur.

Öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması düşüncesinde [F (5-555)= 3.18; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 11 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğretim yöntemi seçiminde özgür olması düşüncesine, genç grupların daha fazla katıldığı söylenebilir. Bu bulgu, araştırmanın önceki bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olması düşüncesinde [F (5-558)= 2.48; p<.05], 11-15 yıllık kıdemlilerle, diğer gruplar arasında, 11-15 yıllık kıdemliler lehine, 26 yıldan daha fazla kıdeme sahip grupla, diğer gruplar arasında, diğer grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, genç grupların öğrencileri değerlendirmede özgür olunması düşüncesine, diğer gruplara göre daha duyarlı oldukları, fakat 11-15 yıllık kıdemli grubunun en duyarlı grup olduğu söylenebilir.

Ders kitaplarının öğrencilere parasız olarak sağlanması düşüncesinde [F (5-558)= 2.07; p<.05], 26 yıldan daha fazla kıdeme sahip grupla, 1-10 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, öğrencilere parasız ders kitabı sağlanması düşüncesine, genç grubun daha fazla katılma eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin okula taşınma giderlerinin devletçe karşılanması [F (5-551)= 2.44; p<.05], öğrencilerin öğle yemeklerinin devletçe desteklenmesi [F (5-558)= 3.80; p<.05] ve sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık giderlerinin devletçe karşılanması düşüncesinde [F (5-556 3.99; p<.05], 1-5 yıllık kıdemlilerle, 11 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grubun lehine, öğle yemeği ile ilgili düşüncede ayrıca, 6-10 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, yine genç grubun lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Genel olarak bu düşüncelere, genç grubun daha iyimser baktığı ve yine daha kıdemli grupların, soruna ekonomik yaklaştığı söylenebilir. Bu bulgular da, araştırmanın önceki bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Temeleğitim ve çokamaçlı okullarda sınıfların bir öğretmene en fazla otuz öğrenci düşecek şekilde düzenlenmesi düşüncesinde [F (5-562)= 2.41; p<.05], 11-15 ve 26 yıldan daha fazla kıdemlilerle, diğer gruplar arasında, diğer grupların lehine, aynı zamanda en genç grupla en kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. 15 yıllık kıdeme sahip grup

dışında, genç grupların bir öğretmene düşün öğrenci sayısının azaltılması düşüncesine daha fazla katılma eğilimi taşıdığı söylenebilir.

Öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmesi düşüncesinde [F (5-550)= 2.31; p<.05], en genç grupla, 11 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grubun aleyhine ve 6-10 yıllık kıdemlilerle, 16-20 yıllık kıdemliler arasında, yine genç grubun aleyhine anlamlı farklar bulunmaktadır. Genç grupların bu düşünceye daha az katıldığı ve temkinli davrandığı düşünülebilir.

Bir yıl okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanması düşüncesinde [F (5-552)= 2.69; p<.05], 1-5 ve 11-15 yıllık kıdemlilerle, 16-20 ve 26 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanması düşüncesine, genç grupların daha fazla katılma eğilimi taşıdıkları, dolayısıyla bu konuda daha fazla sorunla karşılaştıkları düşünülebilir. Bu bulgu da, araştırmanın önceki bulgularını desteklemektedir.

Okulun eğitim-öğretim giderleri için genel bütçe geliri dışında farklı finansman kaynaklarının sağlanması düşüncesinde [F (5-557)= 2.82; p<.05], 6-10 yıllık kıdemlilerle, 11-15 ve 21 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grubun lehine, en genç grupla, 11-15 yıllık kıdemliler ve en kıdemli grup arasında, yine genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Eğitim Bölge Müdürlüğü'nün etkinliğinin arttırılması düşüncesinde de [F (5-549)= 2.29; p<.05] yine bu gruplar arasında genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buradan, eğitim için finansal kaynak yaratma düşüncesine, genç grupların daha fazla katılma eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimle göreve başlaması [F (5-546)= 3.95; p<.05] ve eğitim kurumlarının birbirleriyle ve bakanlıkla olan iletişiminin elektronik olarak sağlanması [F (5-556)= 2.29; p<.05] düşüncelerinde, en kıdemli grupla, diğer gruplar arasında, en kıdemli grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca yöneticilerin seçimle göreve başlaması düşüncesinde [F (5-546)= 3.95; p<.05], en kıdemli grupla en genç grup arasında genç grubun lehine, iletişimin elektronik olarak sağlanması

düşüncesinde ise 16-20 ve 21-25 yıllık kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yöneticilerin seçimle göreve başlaması düşüncesine, kıdemli grubun sıcak bakmamasının nedeni, yöneticiliğe yakın ya da bu işin içinde yer alıyor olmaları olabilir. Genç grubun da, yöneticilerini kendilerinin seçmek istemesi bu duruma neden olmuş olabilir. Yine bu bulgu, araştırmanın öncesi bulgularını destekler niteliktedir. Genç grubun, etkili iletişime yönelik düşüncelere duyarlı olduğu söylenebilir.

Okullara bir beslenme uzmanının [F (5-559)= 2.75; p<.05], sağlık personelinin [F (5-550)= 2.73; p<.05], teknolojik donanım sağlamaya ve kurmaya yönelik personelin atanması [F (5-554)= 2.71; p<.05] düşüncelerinde, en kıdemli grupla, 1-10 ve 16-25 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Okullara özel hizmet alanlarında yeni personellerin atanması konusuna genç grupların daha olumlu bakması, yaşları gereği ve geleneksel bir yaklaşım içinde bulunmamalarından kaynaklanabilir. Genç grupların yönetim süreçleriyle ilgili bu değişkenlere daha modern yaklaştıkları, en kıdemli grubun ise daha temkinli ve ekonomik bir yaklaşım içinde bulundukları düşünülebilir. En kıdemli grubun, ekonomik konulara temkinli yaklaşması, araştırmanın önceki bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi düşüncesinde [F (5-551)= 2.36; p<.05], en genç grupla 6-10 ve 21-25 yıllık kıdemliler arasında, genç grubun lehine ve yine 6-10 yıllık kıdemlilerle, en kıdemli grup arasında, en kıdemli grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bulgu daha önceki bulgulardan farklılık göstermektedir.

Eğitim kurumlarında aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınmasının sağlanması düşüncesinde [F (5-552)= 2.50; p<.05], 1-10 ve 16-20 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Daha etkili bir iletişim düşüncesine, genç grupların daha fazla duyarlık gösterdiği söylenebilir.

Eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılması [F (5-559)= 2.26; p<.05], insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımının sağlanması [F (5-555)= 2.30; p<.05] ve Sınıf Kurulları'nın, Okul Öğrenci Kurulları'yla işbirliği içinde sosyal etkinliklerle ilgili çalışmalar

yapması düşüncelerinde [F (5-555)= 3.34; p<.05], 6-10 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdemliler arasında, genç grubun lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç grubun etkili iletişim, insan ve madde kaynaklarının verimli kullanılması ve Öğrenci Kurulları'nın daha etkili çalışması ile ilgili konulara, daha kıdemli gruplara göre daha duyarlı olduğu söylenebilir. Bu bulgu, yine araştırmanın önceki bulgularını destekler niteliktedir.

Eğitim Bölge Kurulu'nun, bölgede ders, gezi, gözlem, inceleme planları arasında eşgüdümlemeyi sağlaması düşüncesinde [F (5-550)= 2.60; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 16-25 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu düşünceye, genç grupların daha fazla katılma eğilimi taşıdığı ve eşgüdümlemeyi daha fazla önemsediği söylenebilir.

Eğitim Bölge Kurulu'nun, bölgedeki eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlaması düşüncesine [F (5-546)= 3.15; p<.05], 21-25 yıllık kıdemlilerle, 1-15 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genç grupların, çalıştıkları bölge içinde diğer okullarla eşgüdümlü çalışmayı daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

Zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin belirlenmesine çalışılarak, mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetlemenin yapılması düşüncesinde [F (5-555)= 3.16; p<.05], en kıdemli grupla, 1-15 yıllık kıdemliler arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Daha az kıdeme sahip grupların, zorunlu eğitimin denetlenmesini daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

Zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukların öğrenimlerini tamamlayamamalarının nedenini araştıran, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurulun oluşturulması düşüncesinde [F (5-557)= 3.05; p<.05], en genç grupla, 11-15 ve 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grubun lehine, 6-10 yıllık kıdemlilerle, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, yine genç grubun lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Buradan, genç grupların zorunlu eğitime devamı sorgulayan ve denetleyen yerel kurullar oluşturulmasını, kıdemli gruplara göre daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

Çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi düşüncesinde [F (5-557)= 4.86; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 16 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı bir fark vardır. Özel eğitimin bu alanda yetişmiş denetmenlerce denetlenmesi düşüncesine, genç grupların daha fazla duyarlık gösterdiği söylenebilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma durumunda, kıdem durumuna göre yönetim süreçlerinin alt boyutları ile ilgili farklar incelendiğinde, karar boyutunda [F (5-522)= 3.17; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle 11-15 yıllık kıdeme sahip grup arasında, genç grupların lehine, yine 26 yıldan daha fazla kıdeme sahip grupla 1-10 ve 16-25 yıllık kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Buradan, taşra örgütündeki daha az kıdeme sahip grupların, karar süreci için önerilen düşüncelere daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, planlama boyutunda [F (5-514)= 2.91; p<.05], 1-10 yıllık kıdemlilerle, 11-15 yıllık ve 26 ve daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine, en yaşlı grupla, 1-10 ve 16-20 yıllık kıdeme sahip gruplar arasında, yine daha genç grupların lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Genç grupların, planlama süreci için önerilen düşüncelere daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, örgütleme boyutunda gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır. Örgütleme süreci için önerilen düşünceler için, taşra örgütünde kazanılan kıdemin etki olamadığı söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, iletişim boyutunda [F (5-547)= 2.50; p<.05], 6-10 yıllık kıdeme sahip grupla, 21-25 yıllık kıdeme sahip grup arasında genç grubun lehine, en yaşlı grupla, 1-10 ve 16-20 yıllık kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Buradan genç grupların, iletişim süreciyle ilgili olarak daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Kıdem durumuna göre, eşgüdümleme boyutunda [F (5-535)= 3.41; p<.05], 1-10 yıllık kıdeme sahip gruplarla, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grupların lehine, 11-15 yıllık kıdeme sahip grupla, en yaşlı grup arasında, genç grubun lehine ve yine 6-10 yıllık kıdeme sahip grupla, 16-20 yıllık kıdeme sahip grup arasında, genç grubun lehine anlamlı

farklar bulunmaktadır. Buradan genç grupların, eşgüdümleme sürecini diğerlerine göre daha çok önemsedikleri düşünülebilir.

Kıdem durumuna göre, denetleme ve değerlendirme boyutunda [F (5-549)= 4.72; p<.05], en genç grupla, 11 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grubun lehine, 6-10 yıllık kıdeme sahip grupla, 21 yıldan daha fazla kıdeme sahip gruplar arasında, genç grubun lehine ve yine 11-15 yıllık kıdeme sahip grupla, en yaşlı grup arasında, genç grubun lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Buradan genç grupların, denetleme ve değerlendirme sürecine daha fazla duyarlık gösterdikleri düşünülebilir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere katılma düzeyi kıdem durumu bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, genel olarak taşra örgütünde çalışan genç eğitim işgörenlerinin, yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere daha olumlu ve duyarlı yaklaştıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca kıdem durumu bağımsız değişkenine göre, oniki yıllık zorunlu eğitimin yönetim süreçleriyle ilgili önerilen düşüncelere katılmada, katılımcıların tümünden, merkez örgütünden ve taşra örgütünden elde edilen veriler, birbiriyle tutarlılık göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Aşağıda araştırmanın bulgulara dayalı sonuçları yer almaktadır.

Türkiye ve Avrupa Birliği (AB) Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin amaç, yapı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri açısından karşılaştırılmasıyla ilgili sonuçlar yer almaktadır.

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Amaçlar Açısından Karşılaştırılması

Türkiye ve AB ülkelerinin zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinden, okulöncesi eğitimle temel becerilere dayalı genel bilgilerin verilmesi, ilköğretimle öğrencileri bir üst öğrenim kurumuna ve toplumsal yaşama hazırlayacak, okuma-yazma, sözlü-yazılı anlatım ve temel matematiksel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ortak bir temeleğitimin verilmesi, ortaöğretim I. devreyle öğrencilere genel eğitim verilerek bir üst öğrenim kurumlarına hazırlanmalarının sağlanması, ortaöğretim II. devreyle öğrencilerin yükseköğretime girebilmelerini ya da bir mesleği öğrenmelerinin sağlanacağı bir eğitimin verilmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yapısı

Bu başlık altında Türkiye ve AB ülkelerinin, eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısının incelenmesiyle ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Yapısının Karşılaştırılması

AB ülkeleri arasında eğitim sisteminin federal devlet yapısına bağlı olarak yönetildiği ülkeler olduğu gibi, Türkiye'ye benzer şekilde merkezi olarak yönetilen, yönetimin tamamiyle yerel yönetimlerin elinde olduğu ve merkezi yönetimle yerel yönetimlerin yetki paylaşımına gittiği ülkeler bulunmaktadır. Türkiye'den farklı olarak AB ülkelerinde öğretmen, öğrenci, eğitimci olmayan personel ve velilere çeşitli kurullarla, eğitim yönetimine daha çok katılma hakkı sağlanmaktadır.

Türkiye ve AB ülkelerinde eğitim yönetiminde üst organlar, eğitimden sorumlu eğitim bakanlığı ve eğitimle ilgili diğer bakanlıklar, çeşitli isimlerle anılan eğitim kurulları ve diğer organlardır.

Türkiye ve AB Ülkelerinin Okul Sistemlerinin Yapısının Karşılaştırılması

Zorunlu eğitim süresi, AB ülkelerinde 9-13 yıl arasında değişmektedir. Türkiye sekiz yıllık zorunlu eğitimle, AB ülkelerinin gerisinde kalmıştır.

Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitim genellikle ilköğretime girişle başlamaktadır (birkaç AB ülkesi dışında). AB ülkelerine göre zorunlu eğitim en erken Türkiye'de tamamlanmaktadır.

Türkiye'de uygulanmakta olan zorunlu eğitimin yapısı, 9 yıllık temeleğitimin uygulanmakta olduğu 4 AB ülkesiyle (Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Portekiz) benzerlik göstermektedir. Türkiye'de ve bu AB ülkelerinde ortaöğretim I. devre bulunmamaktadır.

AB ülkelerinde zorunlu eğitim, okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim I. devreyi kapsadığı gibi, ortaöğretim II. devrenin yalnızca bir yılını ya da tamamını kapsayabilmektedir. Ayrıca zorunlu eğitim Türkiye'de uygulandığı şekliyle 8 yıllık ilköğretim ve 9 yıllık temeleğitim biçiminde olabilmektedir.

Türkiye ve AB ülkelerinde zorunlu eğitim, üç ülke dışında tam zamanlı eğitim olarak verilmektedir.

Türkiye'den farklı olarak AB ülkelerinde öğretim düzeylerine göre, günlük ve haftalık ders saatleri, bir ders saati süresi değişebilmekte ayrıca,

öğretim düzeylerinde yaş gruplarına göre günlük ve haftalık ders saatleri farklı olabilmektedir.

AB ülkelerinin zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerine göre, okulların çok çeşitli ve birbirlerinden farklı oldukları görülmektedir.

AB ülkelerinin bazılarında Türkiye'den farklı olarak, öğretim düzeylerine göre öğretim yılının başlangıç ve bitiş tarihleri farklı olabilmektedir. AB ülkelerinde ve Türkiye'de, öğretim yılı süresi daha çok 180-200 işgünü arasında değişmekte, öğretim yılı bazı ülkelerde 200 günün üzerinde ya da 180 günden az sürebilmektedir.

Türkiye ve birkaç AB ülkesi dışında, AB ülkelerinde öğretim yılındaki tatiller genellikle 14 haftadan daha az sürmektedir. Ayrıca AB ülkelerinin bazılarında, öğretim düzeyine göre yıllık tatil süreleri değişebilmektedir.

AB ülkelerinde eğitsel ve mesleki yöneltmeye 14 yaştan daha önce, genellikle ilköğretim tamamlandığında başlanmaktadır. Türkiye'de ise 8. sınıfın ikinci yarıyılında başlayan yöneltme etkinlikleri için oldukça geç kalınmış olunmaktadır.

Türkiye ve AB Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştırılması

Türkiye'de ve AB ülkelerinde genel olarak eğitim politikasının belirlenmesinden Eğitim Bakanlığı sorumludur. Eğitim Bakanlığı AB ülkelerine göre değişmekle birlikte, pek çok danışma organı ve kurullardan yararlanır. AB ülkelerinde çoğunlukla yerel yönetimlere de yetkiler verilmiştir. Özellikle velilerin, öğrencilerin eğitim sistemi ile ilgili kurullarda temsil edilmelerine, söz sahibi olmalarına büyük önem verilmektedir. Üniversitelere genellikle özerklik tanınmıştır.

Türkiye ve AB ülkelerinde eğitimin planlanması ve finansmanından daha çok Hükümet ve Eğitim Bakanlığı sorumludur. Türkiye'de olduğu gibi AB ülkelerinin bazılarında eğitim kurumlarının tümü merkezi düzeyde finanse edilirken, bazılarında eğitimin finanse edilmesi, öğretim düzeylerine göre eyaletler, bölgeler ve yerel yönetimlerce paylaşılır. AB ülkelerinde yükseköğretim genellikle, eğitimden sorumlu bakanlıkça finanse edilirken, okulöncesi eğitim ve ilköğretim belediyelerce finanse edilmektedir. AB

ülkelerinde çoğunlukla zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeylerinde, öğrenim, kitap, öğretim araç-gereci, yemek, ulaşım için ücret ödenmez. Az miktarda gönüllülük esasına dayalı aile desteğinden yararlanılabilir. Türkiye'de zorunlu eğitimde öğrencilerin ders kitabı dışındaki diğer öğretim araç-gereçleri, yemekle ilgili harcamaları ailelerce karşılanmakta, ailelerden gönüllülüğe bağlı para desteği sağlanabilmektedir.

AB ülkelerinde genellikle okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim için öğrenim ücreti ödenmezken, yarı zamanlı mesleki ortaöğretimde ve yükseköğretimde öğrenim ücreti ödenmektedir. Türkiye'de yalnızca yükseköğretimde öğrenim ücreti (katkı kredisi) ödenmektedir.

Türkiye'nin öğretim düzeylerine göre öğrenci/öğretmen oranları AB ülkeleriyle benzerlik göstermesine karşın, Türkiye'de bir öğretmene ilköğretimde, AB ülkelerinden yaklaşık iki kat fazla öğrenci düşmektedir.

Tüm yaş gruplarındaki okullaşma oranlarında (3-4, 5-14, 15-19, 20-29 yaş) Türkiye, AB ülkelerinin gerisinde kalmıştır.

AB ülkeleri ortalama olarak eğitime yüzde 5.5 oranında pay ayırırken, bu oran Türkiye için yüzde 3.9'dur. AB ülkeleri (Yunanistan dışında), Türkiye'den daha yüksek oranlarda eğitime harcama yapmaktadır. Türkiye'de olduğu gibi AB ülkelerinde de eğitim çoğunlukla kamu kaynaklarıyla karşılanmaktadır ve AB ülkeleri Türkiye'ye göre, kamu eğitimine oldukça fazla pay ayırmaktadır.

Türkiye ve AB ülkelerinde eğitim sisteminin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, eğitimden sorumlu Eğitim Bakanlıkları'nca yapılmaktadır. AB ülkelerinde eğitim sistemi, eğitimden sorumlu bakanlık, bölgesel ve yerel düzey, Federal Hükümet ve eyaletlerce denetlenmektedir. Bazı AB ülkelerinde denetleme kurulu bulunmamaktadır. Türkiye'deki denetleme ve değerlendirme süreci, Fransa ile benzerlik göstermektedir.

Türkiye ve AB ülkelerinin eğitim sistemleri arasında yapılan karşılaştırmalar, bu ülkelerin eğitim sistemlerinde benzer yönler bulunmasına karşın, çok çeşitli değişkenlerle karşılaşıldığını göstermiştir.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, katılımcıların tümünün görüşlerine ilişkin genel sonuçlarla, merkez ve taşra örgütünde çalışma, görev durumu, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca bu başlık altında, merkez örgütü ve taşra örgütünde çalışan katılımcıların görev durumu, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna ilişkin sonuçlara da yer verilmiştir.

Katılımcıların Tümünün Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında katılımcıların tümünün görüşlerine ilişkin genel sonuçlarla, merkez ve taşra örgütünde çalışma, görev durumu, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Katılımcıların Tümüne İlişkin Genel Sonuçlar

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlarla, ülkenin gereksinimlerine ve evrensel ölçütlere uygun bireyler yetiştirileceği, sanatsal değerlere ise eğitim sisteminde yeterince yer verilmediği düşünülmektedir.

Oniki yıllık zorunlu okul sistemi ile ilgili önerilen yapısal değişime olumlu yaklaşılırken, özellikle uygulamadaki gibi ortaöğretimin diplomayla tamamlanması kabul görmektedir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim sistemi ile ilgili önerilen yapısal değişim benimsenmektedir.

Oniki yıllık zorunlu eğitimin yönetim süreçleri ile ilgili önerilen düşüncelere olumlu yaklaşılırken, çeşitli kurumlarda görevlendirilmenin gerekli olduğuna daha az inanılmaktadır.

Merkez ve Taşra Örgütünde Çalışma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin bilimsel davranış kazanmaları, her şeyden önce kendilerini ve yeteneklerini tanıma amaçlarına dikkat çekilmekte, merkez örgütünde çalışmak amaçlara olan duyarlığı arttırmaktadır.

Merkez örgütünde çalışmak, zorunlu okul sisteminin oniki yıl olmasına yönelik önerilen yapısal değişimin desteklenme oranını arttırmaktadır.

Taşra örgütünde çalışanlar bakanlığın merkeziyetçi yapısı üzerinde düzenlemeye gidilmesini, eğitim yönetiminde daha çok söz sahibi olmayı istemektedir. Merkez örgütü çalışanları ise Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) ile ilgili düzenlemelere daha duyarlı yaklaşmaktadır.

Öğretim, çocukların gelişim gereksinimleri, demokratik seçimle ilgili önerilen düşünceler taşra örgütü çalışanlarınca benimsenmektedir. Okullara teknik personel atama, öğretmenleri görevlendirme gibi eğitim sisteminde bazı yeni düzenlemelere gidilmesi ile ilgili düşüncelere, merkez örgütü çalışanları daha duyarlı yaklaşmaktadır.

Görev Durumuna İlişkin Sonuçlar

Kendini geliştirebilme ve gelişen teknolojiyi yaşantısında kullanabilme amaçlarına daha duyarlı yaklaşılmakta, merkez örgütünde çalışmak amaçlara olan duyarlığı arttırmaktadır.

Zorunlu eğitimin oniki yıl olması, 9+3'lük yapısal değişim ve herkesin temeleğitim alması ile ilgili önerilen düşünceler merkez örgütü çalışanlarınca desteklenirken, taşra örgütündeki öğretmenler, bir yıllık okulöncesi eğitim, çokamaçlı okullar ve mesleki rehberlik konularına daha duyarlı yaklaşmaktadır.

Merkez örgütündeki yöneticiler, eğitim sisteminde kendileriyle ilgili yapısal değişimi gerektirecek düşüncelere, taşra örgütü yöneticileri eğitsel kurullara temkinli yaklaşmakta, müfettişlerse bu kurulları benimsemektedir.

Öğrencilerin gelişim ve öğrenme gereksinimleri, öğretmenlerin gelişimi, öğretim ile ilgili konular taşra örgütündeki müfettişler ve öğretmenlerce, eğitsel kurullar müfettişlerce benimsenmektedir. Yöneticiler daha fazla kaynak kullanımını gerektirecek düşüncelere ve seçimi gerektirecek konulara, taşra örgütü yöneticileri eğitsel kurullara ve performans değerlendirmeye duyarlı yaklaşırlarken, öğretmenler çeşitli okullarda görevlendirilmeyi olumlu bir düşünce olarak algılamamaktadır.

Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bilimsel tutum geliştirme, öğrenme yollarını öğrenme, eleştirel olma, zamanını etkili yönetme, haklarını bilme/kullanma amaçlarına, iki yıllık

önlisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki gruplar duyarlı ve olumlu yaklaşmaktadır. İki yıllık önlisansı olan grup dışında, eğitim düzeyinin yükselmesi amaçlara olan duyarlığı arttırmaktadır.

Lisansüstü eğitim düzeyindeki grup, rehberlik hizmetlerine temeleğitimin yedinci sınıfından daha önce başlanmasını uygun bulmaktadır. Ortaöğretimde bir yıllık hazırlık eğitiminden sonra programların belirlenmesi düşüncesi, eğitim düzeyi yükseldikçe desteklenmektedir.

Ortaöğretim Genel Müdürlükleri'nin yeniden düzenlenmesi, merkez örgütü Yardımcı Birimleri'nin işlevsel olarak örgütlenmesi düşüncelerine lisans düzeyindeki grup temkinli yaklaşırken, eğitim düzeyi yükseldikçe TTK'daki niteliksel değişimler üzerine dikkat çekilmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerindeki özgürlük, okullarda karma eğitim, teknolojik iletişim iki yıllık önlisansı olan grupça desteklenirken, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması, öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanması, iletişimsel yeterliklerin geliştirilmesi, insan ve madde kaynaklarının verimli kullanılması düşüncelerine üç yıllık önlisansı olan grupça temkinli yaklaşılmakta, öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilmesi ve kaynaştırma sınıflarının oluşturulması düşünceleri, eğitim düzeyi yüksek gruplarca desteklenmektedir.

Kıdem Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğrenme yollarını öğrenme ve geleceğini etkili planlama amaçları, daha az kıdeme sahip bireylerce desteklenmektedir.

Zorunlu eğitimin oniki yıl olması, kıdemi yüksek gruplarca desteklenirken, okul sisteminin yapısıyla ilgili değişimi içeren diğer düşünceler genç gruplarca benimsenmektedir.

Okul Kurulları'nın geniş kitlesel katılım ve demokratik seçimle oluşturulması ve teknolojik iletişim konusu, genç gruplarca önemsenmektedir.

Eğitim yönetiminde karara katılım, öğretim, etkili iletişim, öğretmenlerin gelişimi, eğitim etkinliklerinde eşgüdümleme ve seçimle ilgili konular genç gruplarca desteklenmekte ve eğitim sistemindeki yeni gelişmelere açık oldukları dikkat çekmektedir. Genç gruplar birden fazla eğitim kurumunda

görevlendirilmeyi ise olumlu bulmazlarken, ek kaynak gerektirecek düşüncelere kıdemli gruplar temkinli ve ekonomik yaklaşmaktadır.

Merkez Örgütünde Çalışanlara İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, merkez örgütünde çalışanların görev durumu, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna İlişkin Sonuçlar

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlar kabul görmektedir.

Uygulamadaki gibi temeleğitimin diplomayla tamamlanması, yöneticilerce onaylanmaktadır.

İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün yeniden düzenlenmesi ve TTK'nın isim değişikliği, uman/öğretmenlerce desteklenmektedir.

Öğretim araç-gereçlerinin seçiminde özgür olma, teknolojik iletişim, çeşitli eğitim kurumlarında görevlendirilme ve kaynaştırma sınıflarının oluşturulmasına yöneticiler duyarlı yaklaşmaktadır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bilimsel tutum geliştirebilme ve öğrenme yollarını öğrenebilme amaçlarına duyarlı yaklaşılmakta, eğitim düzeyinin yükselmesi duyarlığı arttırmaktadır.

Lisansüstü eğitim düzeyine sahip grup, rehberlik hizmetlerine, temeleğitimin yedinci sınıfından daha önce başlanması gerektiğini düşünmektedir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşünceler kabul görmektedir.

Öğrencilerin okula taşınma giderlerinin devletçe karşılanması, engelli öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi düşüncelerine, lisansüstü eğitim düzeyindeki grupça, okullarda tamgün öğretime geçilmesine ise lisansı olan grupça duyarlı yaklaşılmaktadır.

Merkez Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna İlişkin Sonuçlar

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlara, kıdem azaldıkça duyarlık artmaktadır.

Genç gruplar, ortaöğretimin diploma alarak tamamlanması düşüncesini desteklemektedirler.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen eğitim sisteminin yönetim yapısıyla ilgili düşünceler benimsenmektedir.

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere genç gruplar duyarlı ve olumlu yaklaşırlarken, devletin eğitime ayırdığı payı arttırmasını gerektirecek düşüncelere kıdemli gruplar daha temkinli yaklaşmışlardır.

Taşra Örgütünde Çalışanlara İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, taşra örgütünde çalışanların görev durumu, eğitim düzeyi ve kıdem durumuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Taşra Örgütünde Çalışanların Görev Durumuna İlişkin Sonuçlar

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlar benimsenmektedir.

Okulöncesi eğitimin bir yıl sürmesi ve altı yaş dönemini kapsaması, çokamaçlı okullar, mesleki rehberliğe üst sınıflarda da devam edilmesi ve ortaöğretime temeleğitim diploması ve rehberlik raporlarıyla başlanması düşünceleri öğretmenlerce kabul görmektedir.

İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri'nin yeniden yapılandırılması ve eğitsel kurulların oluşturulması düşünceleri müfettişlerce desteklenmekte, öğretmenler, teknolojik donanım ve uzmanlaşma konularına duyarlı yaklaşmaktadır.

Yöneticiler oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere ve özellikle maddi kaynak gerektirecek, kendilerine ek sorumluluk yükleneceğini düşündükleri konulara temkinli yaklaşmışlardır. Öğretmenler ise öğrenci değerlendirme ve demokratik seçimle ilgili konulara duyarlı yaklaşırlarken, teknolojik iletişim, pek çok okulda görevlendirilme ve kendilerine ek sorumluluk getireceğini düşündükleri konulara olumlu yaklaşmamışlardır.

Taşra Örgütünde Çalışanların Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Eleştirel olma ve eleştiriye açık olma, haklarını bilme/kullanma ve çevreye duyarlı olma, yeteneklerini keşfetme/geliştirebilme amaçları, iki yıllık önlisans eğitim düzeyindeki grupça benimsenmektedir.

Ortaöğretimde öğrencilere tüm programlarda bir yıllık genel eğitimin verilmesi düşüncesi, eğitim düzeyi yükseldikçe kabul görmektedir.

Ortaöğretim Genel Müdürlükleri üzerinde düzenlemeye gidilmesi, Yardımcı Birimlerin işlevsel olarak örgütlenmesi, TTK'nın isminin güncelleştirilmesi düşüncelerine iki yıllık önlisans eğitim düzeyindeki grup olumlu yaklaşmaktadır.

Öğretim, öğrenci değerlendirme, teknolojik iletişimle ilgili konular eğitim düzeyi en düşük grupça, devletin eğitime daha fazla pay ayırmasını gerektirecek konular ise eğitim düzeyi yüksek gruplarca desteklenmektedir. Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen yönetim süreçleriyle ilgili düşüncelere en duyarsız kalan grup ise üç yıllık önlisansı olan gruptur.

Taşra Örgütünde Çalışanların Kıdem Durumuna İlişkin Sonuçlar

Oniki yıllık zorunlu eğitim için önerilen amaçlar benimsenmektedir.

Oniki yıllık zorunlu eğitimin okul sisteminin yapısı için önerilen düşüncelere genç gruplar olumlu yaklaşmaktadır.

Okul Kurulları'nın geniş kitlesel katılım ve demokratik seçimle oluşturulması düşüncesine, kıdemli grupça olumlu yaklaşılmaktadır.

Eğitim sisteminde yeni düzenlemeler, öğretim, karar verme, etkili iletişim, demokratik seçim, eğitsel kurullar ve eğitsel etkinlikler arasında eşgüdümün sağlanmasıyla ilgili konulara genç gruplar duyarlı yaklaşırlarken, okullarda tamgün öğretime geçilmesi ek bir sorumluluk olarak algılanmaktadır. Kıdemli gruplar ek kaynak gerektirecek düşüncelere temkinli ve ekonomik yaklaşmaktadır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlarına yönelik olarak geliştirilen öneriler iki başlık altında toplanmaktadır:

Araştırmacılara Yönelik Genel Öneriler

1. Türkiye'ye zorunlu eğitimle ilgili olarak AB ülkelerinden getirilecek deneyim ve bilgi katkısı için seçici olunmalı, kalite ölçütleri (PISA, TIMMS vb.) temel alınarak, yine uyum için, sistem içinde yeni çalışmalar planlanmalıdır.

Modelin Uygulanabilirliğiyle İlgili Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütü ve Tokat ilinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, zorunlu eğitim oniki yıl olmalı ve "Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modeli" Türkiye'de uygulanmalıdır.
2. Eğitim sisteminde, bilim ve teknolojideki gelişmelere, evrensel ve ulusal ölçütlere uyum sağlayan bireyler yetiştirecek amaçlar temel alınmalı, sanatsal değerleri işleyen amaçlara da önem verilmelidir.
3. Okuliçi, okullararası ve bakanlık arasında elektronik bilgi ağı kurulmalı, iletişimsel yeterlikler geliştirilmelidir.
4. Okullara sağlık, beslenme ve teknolojik donanım sağlayacak personel atanmalı, madde ve insan kaynakları verimli kullanılmalıdır.
5. Okullarda, engelli öğrencilerle bir arada öğrenim görülebilecek kaynaştırma sınıfları oluşturulmalı, çeşitli engel gruplarının eğitimini denetleyecek denetmenler yetiştirilmelidir.
6. Temeleğitimin ilk yılı okulöncesi eğitime ayrılmalı, temeleğitim alamayan ya da tamamlayamayanların bu eğitimden yararlanmaları sağlanmalıdır.
7. Rehberlik hizmetlerine temeleğitimin yedinci sınıfta başlanarak, sekizinci sınıfta ve ortaöğretimde de devam edilmelidir.
8. Ortaöğretime temeleğitim diploması ve rehberlik raporlarıyla başlanmalıdır.
9. Ortaöğretim, ilk yılı hazırlık eğitimi olmak üzere, genel, mesleki ve teknik programlardan oluşan çokamaçlı okullarda verilmelidir.
10. Okullarda karma eğitim verilmeli, tamgün öğretime geçilmeli ve sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalıdır.
11. Talim ve Terbiye Kurulu (TTK), Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu (APK), Araştırma ve Geliştirme'de (AR-GE), bilim ve teknolojideki

gelişim doğrultusunda düzenlemeye gidilmeli, teknolojik donanım ve uzmanlaşmaya önem verilmelidir.

12. Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Genel Müdürlükleri Temeleğitim, ortaöğretimle ilgili genel müdürlükler ise Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulmalıdır.

13. MEB merkez örgütünün Yardımcı Birimleri, eğitim programlarının ve bütçesinin, öğrenci, işgören ve genel hizmetlerin yönetimi olmak üzere işlevsel olarak örgütlenmelidir.

14. Eğitim sisteminde Eğitim Bölge Kurulu ile, Okul, Okul Öğrenci ve Sınıf Kurulları uygulamaya geçirilmelidir.

15. Eğitim Bölge Kurulları ve Okul Kurulları, geniş kitlesel katılım ve demokratik seçimle oluşturulmalıdır.

16. Eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde seçime de yer verilmelidir.

17. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile öğrencileri değerlendirmelerinde ve öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olmaları sağlanmalı, okullarda çoklu performans değerlendirmeye gidilmelidir.

18. Öğretmenlerin ve diğer personelin, bölge içindeki birden fazla eğitim kurumunda görevlendirilmesini cazip hale getirebilecek önlemler alınmalıdır.

19. Eğitim giderleri için devletin eğitime ayırdığı pay arttırılmalıdır.

20. Zorunlu öğrenimine devam etmemekte olanlar izlenmeli, zorunlu eğitim çağındaki çocukları denetleyen yerel kurullar oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Acun, Ş. D. (03.06.1999). Eğitimde hedef oniki yıl. **Sabah.** Web: http://www.egitim.aku.edu.tr/acun.htm.

Âdem, M. (1981). **Eğitim planlaması.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Âdem, M. (1997). Zorunlu temel eğitim, **Temel eğitim, bilim, eğitim ve toplumsal gelişme.** Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 8: 29-40.

Âdem, M. (1999). **Atatürkçü düşünce ışığında eğitim politikamız.** Ankara: 72 Tasarım.

Âdem, M. (2001). **Devrim yasaları odağında öğretim birliği.** İstanbul: Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Âdem, M. (2003). **Avrupa Birliği ve Türkiye'nin eğitim politikası.** Yayınlanmamış doküman, Ankara.

Akbıyık, S. (1984). **Sekiz yıllık ilköğretim okullarının uygulamada karşılaştığı sorunlar.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akkan, H. (2000). **Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci kademe okullarının eğitimde fırsat ve imkan eşitliği açısından incelenmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Aksan, H. (1986). **Ortaöğretimde eğitim talebinin belirleyicileri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akyüz, Y. (1993). **Türk eğitim tarihi.** İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Altay, Ö. (1995). **İzmir'de farklı gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının temel eğitimin ikinci kademesinden yararlanma**

olanaklarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Altunsaray, A. (1996). **Taşımalı ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi (Balıkesir örneği).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Altunya, N. (2003). **Anayasa hukuku açısından Türkiye'de eğitim ve öğrenim hakkı.** İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER (1997). **Eğitim reformunun temel ilkeleri, dünyada ve Türkiye'de zorunlu eğitim sempozyum bildirileri.** Ankara.

Arı, A. (2000). **İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi, normal, taşımalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması (Uşak örneği).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Arı, A. (2003). Taşımalı ilköğretim uygulaması (Uşak örneği). **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23/1,** 101-115.

Arslan, M. M. ve Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi, 148.** Web: http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/148/10.htm

Atasoy, M. (1996). Zorunlu eğitimde süre sorunu. **Öğretmen Dünyası, 197,** 15-19.

Ayhan, S. (1993). Zorunlu eğitimde çevreye dönük etkinlikler. **Zorunlu eğitim sempozyumu (bildiriler).** Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını I: 83-94.

Aytaç, K. (1985). **Avrupa okul sistemlerinin demokratlaştırılması.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Aytaç, K. (1999). **Federal Almanya Cumhuriyeti'nde okul sistemi.** Ankara: Engin Yayınevi.

Axel, T. (2003). The basic law (grundgesetz), **The constitution of the Federal Republic of Germany (May 23 rd, 1949).** Jurisorudentia Verlag Würzburg.

Balcı, A. (1997). **Sosyal bilimlerde araştırma.** Ankara: 72 TDFO.

Balcı Bucak, E. (1993). **Türkiye'de eğitim politikaları ve siyasi parti ödülleri.** Ankara: Adım Yayıncılık.

Baloğlu, Z. (1990). **Türkiye'de eğitim.** İstanbul: TÜSİAD Yayını.

Baş, M. (2001). **Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasında taşıma merkezi kabul edilen ilköğretim okullarının sorunları (Bolu ili örneği).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Başaran, İ. E. (1974). **Türkiye'nin zorunlu öğrenim sorunları ve çözüm yolları.** Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Başaran, İ. E. (1980). Temel eğitim politikamız ne olmalıdır? **Temel Eğitim ve Sorunları.** Ankara: TED.

Başaran, İ. E. (1982). **Temel eğitim ve yönetimi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Başaran, İ. E. (1998). **Eğitim psikolojisi.** Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Binbaşıoğlu, C. (1995). **Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi üzerinde bir araştırma.** İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bircan, İ. (1996). Küreselleşme, gümrük birliği ve eğitimde yeniden yapılanma süreci. **Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı, 7,** 63-65.

Bozkurt, Y. (2003). İngiltere'de okul yönetim kurulları. **Yeni Eğitim, 4,** 26-27.

Bursalıoğlu, Z. (1993). Sekiz yıllık okul konusunda bazı çalışmalar. **Zorunlu eğitim sempozyumu (bildiriler).** Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını I: 13-21.

Büyükboyacı, Ş. (1998). **Taşımalı ilköğretim ve sorunları (Çanakkale ili örneği).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Büyükkaragöz, S. ve Şahin, H. (1995). Taşımalı ilköğretim uygulamaları. **Eğitim ve Bilim, 96,** 38-50.

Büyüköztürk, Ş. (1992). **Türkiye'de nüfus ve eğitimde fırsat eşitliği.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

CIDREE (2002). The ınspectorate education of Netherlands. **(Unpublished) booklet.** GS, Utrecht, The Netherlands. Web: http://www.owinsp.nl/producten/rapporten/inspectorate.pdf

Cıngı, H. (1994). **Örnekleme kuramı.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.

Cicioğlu, H. (1985). **Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Constitution of the Portuguese Republic (1997). **Text according to constituonal law no: 1/97 of 20 september.** Web: http://parlamento. pt/ingles/cons_leg/crp_ing/index.html

Demirel, A. (1999). **Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorunlara ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE). (2001). **Türkiye'de çalışan çocuklar.** Ankara.

Doğan, E. (2001). Avusturya eğitim sistemi. **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bülteni, 3,** 3. Web: http://www.akdeniz.edu.tr/egitim/new_ page4.htm

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (1963). **Kalkınma planı birinci beş yıl: (1963-1967).** Ankara.

DPT. (1967). **Kalkınma planı ikinci beş yıl: (1968-1972).** Ankara.

DPT. (1973). **Yeni strateji ve kalkınma planı üçüncü beş yıl: (1973-1977).** Ankara.

DPT. (1979). **Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1979-1983).** Ankara.

DPT. (1985). **Beşinci beş yıllık kalkınma planı (1985-1989).** Ankara.

DPT. (1990). **Altıncı beş yıllık kalkınma planı (1990-1994).** Ankara.

DPT. (1996). **Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996-2000).** Ankara.

DPT. (2000a). **Türkiye'nin dış ekonomik ilişkileri.** Ankara: Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu.

DPT. (2000b). **Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005).** Ankara.

Dura, C. ve Atik, H. (2000). **Avrupa Birliği, gümrük birliği ve Türkiye.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EC. (1987). **The education structures in the member states of the European communities.** Brussels, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

EC. (1994). **Pre-school and primary education in the European Union.** Brussels, Luxembourg: European Unit of EURYDICE.

EC. (2000). **Key data on education in Europe.** Brussels, Luxembourg: Office for Offical Publications of the European Communities.

Erbilgin, D. (2000). **Türkiye'de sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erden , M. (1991). Temel eğitim süresi. **Çağdaş Eğitim, 164,** 10-14.

Erginer, E. ve Erginer, A. (1998a). Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim araştırması I. **5. ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu.** Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Web: http://www.gop.edu.tr/egitim/erginer/sekiz1.doc

Erginer, E. ve Erginer, A. (1998b). Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim araştırması II. **5. ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu.** Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Web: http://www.gop.edu.tr/egitim/erginer/sekiz2.doc

ESTIA in Portugal–Education (2002). Web: http://www.des.min-edu.pt/estia/edu/eduindex.html

EURYBASE. (2001). **The information database on education systems in Europe. The education system in Ireland 1999.** Web:http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=IE&Language=VO

EURYBASE. (2001). **The information database on education systems in Europe. The educations system in Belgium-French Community2000.**Web:http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=BF&Language=EN

EURYBASE. (2001). **The information database on education systems in Europe. The education system in Italy 2000.** Web:http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=IT&language=EN

EURYBASE. (2001). **The information database on education systems in Europe. The education system in Austria 2001.** Web:http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=AT&Language=EN

EURYBASE. (2001). **The information database on education systems in Europe. The education system in Denmark 2001.** Web:http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DK&Language=EN

EURYBASE. (2001). **The information database on education systems in Europe. The education system in Finland 2001.** Web:http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FL&Language=EN

EURYBASE. (2001). **The information database on education systems in Europe. The education system in the Netherlands 2001.** Web:http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NL&Language=EN

EURYBASE. (2001). **The information database on education systems in Europe. The education system in Portugal 2001.** Web:http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=PT&Language=EN

EURYBASE. (2002). **The information database on education systems in Europe. The education system in the Netherlands 2001-2002.** Web:http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NL&Language=EN

EURYDICE/CEDEFOP. (1995). **Structures of the education and initial training systems in the European Union.** Brussels.

EURYDICE/CEDEFOP. (1998). **Training for a channing society.** Thessaloniki: European Centre For the Developmental Vocational Training.

EURYDICE. (2000). Educational system and legislation (in Italy). **Structure of the education and initial training systems in the member states of the EU.** European Resources Centre -Area Education- of Italy. Web: http://www.centrorisorse.org/estia/edusisleg.htm

EURYDICE. (2003). **Organization of school time in Europe, school year 2003/2004 primary and secondary education.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/Document/Time4/en/FrameSet.htm

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult eucation systems in Europe.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Austria 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Belgium Flemish Community 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/ frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Belgium French Community 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/ frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Belgium German Speaking Community 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Belgium general introduction 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Finland 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, France 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Germany 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Ireland 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Italy 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Luxembourg 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult eucation systems in Europe, Portugal 1999.** Brussels. Web:http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Spain 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, United Kingdom 1999.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Denmark 2000.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Sweden 2001.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

EURYDICE/CEDEFEOP. (2000). **Structure of education, initial training and adult education systems in Europe, Greece 2002.** Brussels. Web: http://www.eurydice.org/About/En/frameset_objectives.html

Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretim okullarında temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10,** 7-20.

Gökçe, F. (2000). **Değişme sürecinde devlet ve eğitim.** Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Güçlü, A. (13.03.1997). Sekiz yılda sağduyu arayışı. **Milliyet.** Web: http://www.milliyet.com.tr/1997/03/13

Güçlü, A. (25.03.1997). Sekiz yıl ne getirir, ne götürür? **Milliyet.** Web: http://www.milliyet.com.tr/1997/03/25

Güçlü, A. (08.05.1997). Sekiz yıl, onbire çıkıyor. **Milliyet.** Web: http://www.milliyet.com.tr/1997/05/08

Gülcan, G. M. (2003). **Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları.** Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, M. (2001). **Türk basınında sekiz yıllık zorunlu eğitim (15 şubat-15 eylül 1997 tarihleri arası).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürkan, T. (1987). **Temel eğitimde altı yaş uygulamasının değerlendirilmesi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Gürkan, T. (1993). Zorunlu eğitimde öğretim programları. **Zorunlu eğitim sempozyumu (bildiriler).** Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını I: 43-49.

Gürkan, T. (1997). Eğitim programları ve öğretim açısından 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçişin irdelenmesi. **Eğitim reformunun temel ilkeleri, dünyada ve Türkiye'de zorunlu eğitim sempozyum bildirileri.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, 25-29.

Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). **Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim.** Ankara: Siyasal Kitabevi.

Haecht, A. V. (2001). Educational policies: an exemplary illustration of public policies? **European Education, 33,** 51-73.

Hakan, S. (1985). **İlkokula altı yaşında başlayan çocuklarla yedi yaşında başlayan çocukların toplumsal gelişim ve okulöncesi eğitim yaşantısı açısından karşılaştırılması.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hakan, S. (1996a). İlkokula başlama yaşı konusunda karşılaştırmalı bir araştırma (I). **Çağdaş Eğitim, 218,** 18-22.

Hakan, S. (1996b). İlkokula başlama yaşı konusunda karşılaştırmalı bir araştırma (II). **Çağdaş Eğitim, 219,** 34-37.

ICL (1983). **Austria constitution.** Web: http://www.oefre.unibe.ch/law/icl/au00000_.html

ICL (1986). **Greece constitution.** Web: http://www.uni-wuerzburg.de/law/gr00000_.html

ICL (1989). **Netherlands constitution.** Web: http://www.uni-wuerzburg.ch/law/nl00000_.html

ICL (1989). **Sweden constitution.** Web: http://www.oefre.unibe.ch/law/icl/sw00000_.html

ICL (1992). **Denmark constitution.** Web: http://www.uni-wuerzburg.ch/law/da00000_.html

ICL (1992). **French constitution.** Web: http://www.oefre.unibe.ch/law/icl/fr00000_.html

ICL (1992). **Spain constitution.** Web: http://www.oefre.unibe.ch/law/icl/sp00000_.html

ICL (1992). **United Kingdom constitution.** Web: http://www.oefre.unibe.ch/law/icl/uk00000_.html

ICL (1994). **Belgium constitution.** Web: http://www.oefre.unibe.ch/lawicl/be00000_.html

ICL (1995). **Ireland constitution.** Web: http://www.uni-wuerzburg.de/law/ei00000_.html

ICL (1998). **Luxembourg constitution.** Web: http://www.oefre.unibe.ch/law/icl/lu00000_.html

ICL (2000). **Finland constitution.** Web: http://www.uni-wuerzburg.de/law/fi00000_.html

ICL (2002). **Italy constitution.** Web: http://www.uni-wuerzburg.de/law/it00000_.html

İktisadi Kalkınma Vakfı (İKV). (1995). **Avrupa Birliği kurumları ve Türkiye-Avrupa Birliği ortaklık oganları.** İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları.

Kabadayı, R. (2001). Sekiz yıllık ilköğretimde öğrenciler neleri kazanmalıdır? **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,** 38-41.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1997). Temel eğitim ve toplumsal gelişme. **Temel eğitim, bilim, eğitim ve toplumsal gelişme.** Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 8: 17-22.

Kalaycı, N. (1988). **Cumhuriyet döneminde ilköğretim, hükümet programları ve uygulamalar.** İstanbul: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.

Kantarcıoğlu, S. (1990). **Türkiye Cumhuriyeti hükümet programlarında kültür.** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kaplan, İ. (2000). **Sekiz yıllık ilköğretim okullarına geçişin getirdiği sorunlara ilişkin yönetici çözümleri ve önerileri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karahocagil, S. (2003). **Avrupa Birliği ve eğitim.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Karakütük, M. (1996). **Taşımalı ilköğretim uygulaması ve sorunları (Sincan ilçesi örneği).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karakütük, M. (1998). Taşımalı ilköğretim uygulaması ve sorunları: Sincan ilçesi örneği. **Eğitim ve Bilim, 22/108,** 16-21.

Karakütük, K. (1994). **Eğitim planlamasında öğretim haritası yönteminin rolü, önemi ve Türkiye'de uygulanması.** Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karluk, R. (1998). **Avrupa Birliği ve Türkiye.** İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Karslı, M. D. (2003). Öğretmenliğin temel kavramları. **Öğretmenlik mesleğine giriş.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1-28.

Kavak, Y. (1997). **Dünya'da ve Türkiye'de ilköğretim.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kavak, Y. ve Diğerleri (1997). **İlköğretimde kaynak arayışları.** Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.

Kavak, Y. (1998). Zorunlu eğitimde evrensel ve ulusal görünüm. **Eğitim ve Bilim, 107,** 54-57.

Kıran, H. (1991). **Çokamaçlı okul ve yönetimi.** Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koç, G. (2000). **Taşımalı eğitim nedeniyle kapatılan okulların durumları ve sorunları.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Koçer, H. A. (1991). **Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi. 1773-1923.** İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Koçyılmaz, Y. (2000). **Türkiye'de köyde yaşayan kız çocuklarının temeleğitim sorunları (iç anadolu bölgesi).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Konur, A. ve Diğerleri. (2000). Hollanda eğitim sistemi. **Öğrenci projeleri.** Web:http://www.geocities.com/Paris/Louvre/4930/proje/hollanda.html

Kopenhag Büyükelçiliği. (1997). **1997 yılı verilerine göre Danimarka.** Web: http://www.turkembasy.dk/daneg/sld003.htm

Köksal, F. (2003). **Avrupa Birliği ve eğitim.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Kuzgun, Y. (1997). İlköğretimde yönlendirme. **Eğitim reformunun temel ilkeleri, dünyada ve Türkiye'de zorunlu eğitim sempozyum bildirileri.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, 21-24.

Lawton, D ve Gordon, P. (1996). **Dictionary of education.** Hodder and Stoughton, USA.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1946). **Üçüncü milli eğitim şûrası.** Ankara.

MEB. (1970). **Sekizinci milli eğitim şûrası.** Ankara.

MEB. (1974). **Dokuzuncu Milli eğitim şûrası.** Ankara.

MEB. (1981). **Onuncu milli eğitim şûrası.** Ankara.

MEB. (1983). **İlköğretim okulu kılavuzu.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1988). **Onikinci milli eğitim şûrası.** Ankara.

MEB. (1996). **Onbeşinci milli eğitim şûrası.** Ankara.

MEB. (1997). **Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilgili sorular ve cevaplar.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1999a). **Onaltıncı Milli Eğitim Şûrası.** Ankara.

MEB. (1999b). **Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim 2.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1999c). Milli eğitim bakanlığı eğitim bölgesi ve eğitim kurulları yönergesi. **Tebliğler Dergisi (Kasım 1999), 2506.** Web: http://www.ogm.meb.gov.tr/mevzuat/39.htm

MEB. (2000). **Milli eğitimle ilgili mevzuat I.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB ve Başkent Üniversitesi. (2002). **İlköğretim kurumlarının kurumsal değerlendirilmesi araştırması.** Ankara.

MEB ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) (2002). **İlköğretim okullarının sosyal etkilerinin değerlendirilmesi araştırması.** MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitim Projesi (Ln-4355-TU). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

MEB. (2003). **AB ve OECD ülkelerinin eğitim sistemleri.** Yayınlanmamış doküman, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara.

Mert, K. (1999). **Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması konusunda öğretmen görüşleri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Ministry of Education (1999). **Education in Finland.** Helsinki. Web: http://www.minedu.fi

Ministry of Education (2002). **Education and training in Finland.** Web: http://virtual.finland.fi/finfo/english/educat.html

Namal, F. (2003). **Yunanistan eğitim sistemi.** Lisansüstü öğretimin planlanması dersi, yayınlanmamış doktora ders ödevi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

OECD. (2001). **Education at a glance.** Paris.

OECD. (2002). **Education at a glance.** Paris.

Oğuzkan, F. (1993). **Eğitim terimleri sözlüğü.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Okuyucu, M. (2001). **Zorunlu sekiz yıllık kesintisiz eğitimin ilk uygulanışı ve problemleri (Diyarbakır-Silvan örneği).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Öz, F. (2003). **Avrupa Birliği ve eğitim.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Özdemir, Y. (1999). **Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özer, M. (1991). **İlköğretim okulu ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin öğrenimi terk etme sorununun analizi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özgür Politika (1999). **İsveç eğitim sistemi.** Web: http://www.ozgurpolitika.org/1999/10/06/ha643.html

Özkan, N. (1997). **Taşımalı ilköğretim uygulamasında sayısal gelişmeler, güçlükler ve çözüm önerileri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özoğlu, S. Ç. (1997). Eğitim reformunun gerektirdiği insangücü. **Eğitim reformunun temel ilkeleri, dünyada ve Türkiye'de zorunlu eğitim sempozyum bildirileri.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, 11-16.

Özsoy, S. (1996). Zorunlu eğitime nasıl yaklaşılmalı? **Eğitim ve Yaşam, Güz,** 51-57.

Öztürk, H. (2001). **Belçika'da ve Türkiye'de zorunlu eğitim.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Peck, B. T. (1995). Compulsory schooling in Europe. **Phi Delta Kappan, 76/5,** 418-419.

Richman, S. ve Kopel, D. B. (1997). End compulsory schooling. **Independence institute, independende issue paper.** USA. Web: http://i2i.org/SuptDocs/IssuPprs/iscompul.htm

Sağlam, M. (1999). **Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Sezer. A. N. (31.05.2003). Oniki yıllık zorunlu eğitimle ilgili basında yer alan demeç. **Cumhuriyet.**

Skolverket (2001). **The Swedish school system.** Web: http://www.skolverket.se/english/system/swedish.shtml

Tezcan, M. (1993). Zorunlu eğitim okullarının amaçları ve görevleri. **Zorunlu eğitim sempozyumu (bildiriler).** Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını I: 35-41.

Tiryakioğlu, B. (2000). **Çocukların korunmasına ilişkin milletler arası sözleşmeler ve Türk hukuku.** Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.

The Swedish Institute (2001). **Fact sheets on Sweden.** Stockholm, Sweden. Web: http://si.se/docs/infosweden/engelska/fs39x.pdf

Tillet, J. C. (1997). Fransız eğitim sistemi ve şu anki reformları (Çev: Çelebi Akdaş). **Eğitim reformunun temel ilkeleri, dünyada ve Türkiye'de zorunlu eğitim sempozyum bildirileri.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, 43-46.

Tomul, E. (2000). İnsanî gelişme göstergeleri ile ekonomik değişkenler arasındaki ilişki. **Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2,** 85-90.

Toktar, E. (02.03.1999). Halk oniki yıllık eğitim istiyor. **Cumhuriyet.** Web: http://www.egitim.aku.edu.tr/toktar9.htm

Tural, N. (1996). Sekiz yıllık zorunlu eğitim üzerine. **Eğitim ve Yaşam, Güz,** 58-61.

Tural, N. (1997). Kaynak kullanımı bağlamında eğitimde yeniden yapılanmaya ilişkin bir değerlendirme. **Eğitim reformunun temel ilkeleri, dünyada ve Türkiye'de zorunlu eğitim sempozyum bildirileri.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, 30-37.

Tural, N. (2002). **Eğitim finansmanı.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (1997). **Temeleğitim, bilim, eğitim ve toplumsal gelişme.** Bilimsel Toplantı Serileri 8, Ankara.

T.C. Resmi Gazete. (15.01.1945). 4695 sayılı 1924 anayasası, 10.01.1945. Sayı: 5905.

T.C. Resmi Gazete. (27.05.1949). İnsan hakları evrensel bildirisi, 10.12.1948. Sayı: 7217.

T. C. Resmi Gazete. (12.01.1961). 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu, 05.01.1961. Sayı: 10705.

T.C. Resmi Gazete. (20.07.1961). 334 sayılı 1961 anayasası, 9.07.1961. Sayı: 10859.

T.C. Resmi Gazete. (24.06.1973). 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu, 14.06.1973. Sayı: 14574.

T.C. Resmi Gazete. (09.11.1982). "2709 sayılı 1982 anayasası, 07.11.1982. Sayı: 17863.

T.C. Resmi Gazete. (12.05.1992). 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkında kanun, 30.04.1992. Sayı: 21226.

T.C. Resmi Gazete. (19.02.1993). "Milli Eğitim Bakanlığı teftiş kurulu tüzüğü", Sayı: 21501.

T.C. Resmi Gazete. (27.01.1995). Çocuk haklarına dair sözleşme, 20.11.1989. Sayı: 22184.

T.C. Resmi Gazete. (18.08.1997). İlköğretim ve eğitim kanunu, milli eğitim temel kanunu, çıraklık ve meslek eğitimi kanunu, milli eğitim bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile 24.03.1988 tarihli ve 3418 sayılı kanun'da değişiklik yapılması ve bazı kağıt ve işlemlerden eğitime katkı payı alınması hakkında kanun. Sayı: 23084.

T.C. Resmi Gazete. (13.08.1999). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. Sayı: 23785.

T.C. Resmi Gazete. (10.07.2001). Yükseköğretim kanunu, çıraklık ve meslek eğitimi kanunu, ilköğretim ve eğitim kanunu, milli eğitim temel kanunu, çıraklık ve meslek eğitimi kanunu, milli eğitim bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile 24.3.1988 tarihli ve 3418 sayılı kanunda değişiklik yapılması ve bazı kağıt ve işlemlerden eğitime katkı payı alınması hakkında kanun ile milli eğitim bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkında kanunda değişiklik yapılmasına dair kanun, 29.06.2001. Sayı: 24458.

T.C. Resmi Gazete. (06.05.2003). Bazı kurumlardaki cezaların idari para cezasına dönüştürülmesine dair kanun. Sayı: 25100.

T.C. Resmi Gazete. (27.08.2003). İlköğretim kurumları yönetmeliği. Sayı: 25212.

Türkoğlu, A. (1998). **Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle.** Adana: Baki Kitabevi.

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını I (1993). **Zorunlu eğitim sempozyumu (bildiriler).** Ankara.

UNESCO. (1999). **Statistical yearbook.** Paris.

UNICEF, UNDP, UNESCO, WORLD BANK. (1990). **Herkes için eğitim dünya beyannamesi ve temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için hareket çerçevesi.** Jomtien, Thailand, UNICEF, Ankara.

Ültanır, G. (2000). **Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler.** Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Ünal, L. I. (1996). **Eğitim ve yetiştirme ekonomisi.** Ankara: Epar Yayınları.

Werle, S. (2002). **Compulsory schooling in Western Europe.** Web: http://www.alternative-learning.org/ale/sonja.html

Yıldıran, G. (2003). **Avrupa Birliği ve eğitim.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yılmaz, E. (1998). **Taşımalı ilköğretim uygulaması (Kırşehir ili örneği).** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, B. (1996). **Fırsat ve olanak eşitliği açısından Türkiye'de kırsal bölgelerde yaşayan çocukların eğitim durumu (Manisa ili Demirci ilçesi**

örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını I. (1993). **Zorunlu eğitim sempozyumu.** Ankara.

EKLER

EK 1. TÜRKİYE'DE ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ ARAŞTIRMASI ANKETİ (İLK ŞEKLİ)

EK 2. BİRİNCİ UZMAN GÖRÜŞÜ

EK 3. TÜRKİYE'DE ONİKİ YILLIK ZORUNLU EĞİTİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ ARAŞTIRMASI ANKETİ (SON ŞEKLİ)

EK 4. İKİNCİ UZMAN GÖRÜŞÜ

EK 5. ARAŞTIRMA İZNİYLE İLGİLİ BELGELER

EK 1. TÜRKİYE'DE ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ ARAŞTIRMASI ANKETİ

Sayın:.....

"Türkiye'de Oniki Yıllık Zorunlu Öğretim İçin Bir Model Önerisi ve Uygulanabilirliği" isimli doktora tez çalışmamda, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerle uyum sürecine giren Türkiye için, Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde zorunlu öğretim uygulamalarının amaç, yapı, süreç boyutlarına göre incelenmesi, Avrupa standartlarına ve Türkiye koşullarına uygun oniki yıllık bir zorunlu öğretim modelinin aynı boyutlara göre tasarlanması, bu modelin uygulanabilirliğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma tarama modelindedir. Tasarlanan oniki yıllık zorunlu öğretim modelinin uygulanabilirliğine yönelik olarak görüşlerinden yararlanılmak üzere çalışma evrenini, Tokat ili, alt evrenleri ise, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda görevli öğretmenler ve yöneticiler, ilköğretim müfettişleri, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli yöneticiler oluşturmaktadır. İlk iki alt evrenden, öğretmenler için üç aşamalı örnekleme (ilçe-okul-öğretmen), yöneticiler için iki aşamalı örnekleme (ilçe-okul) seçim yoluna gidilecek, ilköğretim müfettişleri ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli yöneticiler için, evren üzerinde çalışılacaktır.

Doktora tez çalışmamla ilgili olarak geliştirmeye çalıştığım veri toplama aracıma, geçerlik kanıtı toplamak üzere görüşlerinizden yararlanmak istenmektedir. Araçla ilgili olarak yapacağınız düzeltmeleri boş bırakılan yerlere yazmanız beklenmektedir. Katkınız için teşekkür ederim.

25.06.2003
Arş. Gör. Aysun Erginer
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM 1. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN AMAÇLARINA İLİŞKİN BİLGİLER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Maddelerle ilgili düzeltmeleri yandaki boşluklarda belirtiniz!						
1	Bilim ve teknolojideki hızlı değişim, farklı yeteneklerdeki bireyleri gerektirdiğinden, zorunlu öğretimin süresi uzatılmalıdır.					
2	Oniki yıllık zorunlu öğretim, her çocuğun kendisine güven duygusunu sağlamalı, yaratıcılığını ve kişiliğini geliştirmelidir.					
3	Oniki yıllık zorunlu öğretimle, tüm öğrenciler devletine sorumlu yurttaşlar olarak yetiştirilmelidir.					
4	Oniki yıllık zorunlu öğretimle, öğrencilerin demokratik toplumun gelişimine katkı getirmeleri sağlanmalıdır.					
5	Oniki yıllık zorunlu öğretimle, öğrencilerin içinde bulundukları toplumun kültürünü ve ulusal kimliğini koruyan, zenginleştiren, bilgi ve kültürünü kuşaktan kuşağa aktaran bireyler olarak yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.					
6	Oniki yıllık zorunlu öğretim, öğrencilerin ahlak (Türk Ulusu'nun ahlak değerleri) gelişimini dikkate alan bir eğitim sağlamalıdır.					
7	Oniki yıllık zorunlu öğretimle, herkese fırsat ve olanak eşitliği sağlayan modern bir eğitim sağlanmalıdır.					
8	Oniki yıllık zorunlu öğretimle, bilime ve akla dayalı, evrensel değerlere sahip bir eğitim sağlanmalıdır.					
9	Oniki yıllık zorunlu öğretimle, öğrencilerin eleştirel düşünmeleri sağlanmalıdır.					
10	Oniki yıllık zorunlu öğretimle, okulla günlük yaşam arasında bağ kuran bir eğitim sağlanmalıdır.					
11	Oniki yıllık zorunlu öğretimle, öğrencilerin sanatsal ve estetik eğilimleri geliştirilmelidir.					
12	Zorunlu öğretim süresinin oniki yıla uzatılmasıyla, onsekiz yaşın altındaki çocuklar iş yaşamından uzaklaştırılmış olur.					
13	Zorunlu öğretim süresinin oniki yıla uzatılmasıyla, eğitim düzeyi yüksek, daha nitelikli bir toplum oluşturulur.					

BÖLÜM 1. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN AMAÇLARINA İLİŞKİN BİLGİLER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Maddelerle ilgili düzeltmeleri yandaki boşluklarda belirtiniz!						
14	Zorunlu öğretim süresinin oniki yıla uzatılması, Türkiye'de gözlenmekte olan kız-erkek eşitsizliğini en alt düzeye indirir.					
15	Zorunlu öğretim süresinin oniki yıla uzatılması, Türkiye'de gözlenmekte olan doğu-batı eşitsizliğini en alt düzeye indirir.					
16	Zorunlu öğretim süresinin oniki yıla uzatılması, Türkiye'de gözlenmekte olan kır-kent eşitsizliğini en alt düzeye indirir.					
17	Bütün çocuklara devlet okullarında oniki yıllık zorunlu öğretim hakkı (cinsiyet, din, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum, oturduğu yer vb. ayrımı yapılmadan) sağlanması, yasal olarak kontrol altında olmalıdır.					
18	Oniki yıllık zorunlu öğretim, devlet okullarında parasız olarak verilmelidir.					
19	Öğrencilere oniki yıllık zorunlu öğretimin temeleğitim düzeyinde, genel ve ortak bir eğitim verilmelidir.					
20	Oniki yıllık zorunlu öğretim süresince, devlet tarafından engelli öğrencilere özel eğitim sunulmalıdır.					
21	Oniki yıllık zorunlu öğretim süresince devlet burs vb. yollarla gereksinimi olan öğrencileri desteklemelidir.					
22	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, veliler çocuklarını istedikleri okula gönderme hakkına sahip olmalıdır.					
23	Oniki yıllık zorunlu öğretimle, öğrencilere tüm yaşamları boyunca sosyal, kültürel ve ekonomik alanda aktif bir rol üstlenebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerin verilmesi sağlanarak iş yaşamına hazırlanmalıdır.					
24	Zorunlu öğretim süresinin oniki yıla uzatılması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini daha iyi tanımalarını ve böylece genel eğitim ile mesleki eğitim arasında daha doğru bir seçim yapabilmelerini sağlar.					

	BÖLÜM 1. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN AMAÇLARINA İLİŞKİN BİLGİLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Maddelerle ilgili düzeltmeleri yandaki boşluklarda belirtiniz!						
25	Öğrenciler oniki yıllık zorunlu öğretimin ortaöğretim düzeyinde, akademik başarıları ve mesleki-teknolojik (teknik) yetenekleri doğrultusunda, yükseköğretime ya da mesleki-teknolojik eğitime yönelik olarak yetiştirilmelidir.					

	BÖLÜM 2. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN YAPISINA İLİŞKİN BİLGİLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
2.1. Okul Sisteminin Yapısına İlişkin Düşünülenler						
1	Oniki yıllı zorunlu öğretimle ulusal ölçütlere uygun, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerle eşdeğerde bir eğitim sistemi oluşturulacaktır.					
2	Zorunlu öğretim oniki yıl olarak, altı yaşından onsekiz yaşına kadar sürecektir.					
3	Oniki yıllık zorunlu öğretim, dokuz yıl süren temeleğitim ve üç yıl süren ortaöğretimden oluşacaktır.					
4	Oniki yıllık zorunlu öğretimde temeleğitim, altı-ondört/onbeş yaş dönemlerini kapsayacak şekilde dokuz yıl sürecektir.					
5	Oniki yıllık zorunlu öğretimde ortaöğretim, ondört/onbeş-onyedi/onsekiz yaş dönemlerini kapsatacak şekilde üç yıl sürecektir.					
6	Oniki yıllık zorunlu öğretimde liseler, akademik lise, mesleki lise (sanat liseleri dahil) ve teknolojik liselerden oluşacak ve bu öğretim çokamaçlı okullarda verilecektir.					
7	Oniki yıllık zorunlu öğretimde üç-altı yaş dönemini kapsayan okulöncesi eğitim, zorunlu öğretime dahil olmayacaktır.					
8	Oniki yıllık zorunlu öğretimin ilk yılı olan temeleğitime hazırlayıcı eğitim, temeleğitim okullarında, temeleğitim için hazır bulunuşluğu yeterli olmayan öğrencileri bir yıl süreyle yetiştirecektir.					
9	Oniki yıllık zorunlu öğretimde yöneltme çalışmaları altıncı sınıfta başlayacaktır.					
10	Oniki yıllık zorunlu öğretimde temeleğitim, bitirme sınavında başarılı olarak ve diploma alarak tamamlanacaktır.					
11	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, temeleğitim düzeyinde derslere ilk üç yılda sınıf öğretmenleri, diğer yıllarda ise branş öğretmenleri girecektir.					
12	Oniki yıllık zorunlu öğretimde öğrenciler ortaöğretime, temeleğitim diplomaları ve yöneltme raporları ile başlayacaklardır.					
13	Oniki yıllık zorunlu öğretimde liselerde öğrenciler, bir yıllık genel eğitimden sonra mesleki eğitime geçeceklerdir.					

	BÖLÜM 2. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN YAPISINA İLİŞKİN BİLGİLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
2.1. Okul Sisteminin Yapısına İlişkin Düşünülenler						
14	Oniki yıllık zorunlu öğretimde liselerdeki mesleki-teknolojik eğitim yarı zamanlı (okul+iş) olarak verilecektir.					
15	Oniki yıllık zorunlu öğretimde liseler, bitirme sınavında başarılı olarak ve diploma alarak tamamlanacaktır.					
16	Oniki yıllık zorunlu öğretimden sonra yükseköğretime giriş için öğrencilerden lise diploması ve yükseköğretim kurumlarının yapacakları sınavlarda başarılı olmaları istenecektir.					
17	Oniki yıllık zorunlu öğretimde liselerde, öğrencilerin okullararası geçişlerinde esneknik sağlanacaktır.					
18	Öğrencilere temeleğitim ve ortaöğretim sonunda verilen diplomaların, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde verilen diplomalarla denkliği sağlanmış olacaktır.					
19	Gelişmiş ülkelerin zorunlu öğretimlerinde alt yaş sınırının beş yaş öncesini, üst yaş sınırının ise onsekiz/ondokuz yaş sınırını kapsadığı gözlendiğinde, eğitim sistemimizde yeniliğe gitmemiz gerektiği açıkça görülmektedir.					
20	Zorunlu öğretim parasız olarak sunulduğu için, bu öğretimin oniki yıla uzatılması, daha fazla öğrencinin öğrenim görmesini sağlayacak ve okullaşma oranlarını arttıracaktır.					
21	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, ikili öğretim ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarına son verilerek okullar normal öğretim yapacak şekilde planlanacaktır.					
22	Oniki yıllık zorunlu öğretimde okullarda karma eğitim verilecektir.					
23	Oniki yıllık zorunlu öğretimde okul binaları, altıncı sınıftan sonraki öğrencilerin ayrı binalarda öğrenim görecekleri şekilde planlanacaktır.					
2.2. Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısına İlişkin Düşünülenler						
24	Ulusal (Milli) Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin tümünden sorumludur.					
25	Eğitim sisteminde merkez örgütü bakan, müsteşar ve müsteşar yardımcılarından oluşur.					
26	Merkez örgütü, eğitim sisteminin etkili olarak işlemesi için yönetsel kararlar üretir.					

BÖLÜM 2. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN YAPISINA İLİŞKİN BİLGİLER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
2.2. Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısına İlişkin Düşünülenler						
27	Merkez örgütünün en önemli danışma organı Ulusal Eğitim Kurulu'dur.					
28	Oniki yıllık zorunlu öğretimin Bakanlık Ana Hizmet Birimleri, Temeleğitim Genel Müdürlüğü, Genel (Akademik) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Mesleki-Teknolojik Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'dür.					
29	Taşra örgütü, eğitim bölge, il, ilçe eğitim müdürlüklerinden oluşur.					
30	Eğitim bölgeleri sosyo-ekonomik koşullar ile coğrafi konuma göre benzerlik gösteren illerin bir araya getirildiği ve yönetimlerinin üstlenildiği taşra örgütleridir.					
31	Taşra örgütü, merkez örgütünün gönderdiği yönetsel kararları, yenilikleri okullara iletir, kendi yetki sınırları içinde yönetsel kararlar alır.					
32	Taşra örgütünün danışma organları Eğitim Bölge, İl, İlçe, Belediye ve Okul Kurulları'dır.					
33	Oniki yıllık zorunlu öğretimde yönetme yetkisi, merkez ile yerel yönetim arasında paylaşılır.					
34	Eğitim Bölgesi, İl, İlçe, Belediye Kurulları yönetim kadrosu ile birlikte, sivil toplum örgütleri, meslek örgütleri ve veli temsilcilerinden oluşur.					
35	Okul Kurulları, müdür, müdür yardımcısı ile öğretmen, öğrenci, eğitimci olmayan işgören, sivil toplum örgütleri ve meslek örgütlerinin temsilcilerinden oluşur.					
36	Her okulda bulunan ve okul öğretmenlerinin tümünden oluşan Öğretmenler Kurulu, okulların düzenli bir şekilde işleyişine katkı getirir.					
37	Okullarda seçimle belirlenen öğrenci temsilcilerinden oluşan Öğrenci Kurulları, öğrencilerin demokratik yaşamı öğrenmelerini ve yaşamlarına geçirmelerini sağlar.					
38	Zorunlu öğretim çağındaki öğrencilerin okula başlayıp başlamadıklarının izlenmesi, muhtarlıklarca sağlanır.					
39	Zorunlu öğretim yaşındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da eğitimini tamamlamadan okuldan alan veliler için cezai işlemle ilgili olarak muhtarlıklar, İlçe Denetleme ve Değerlendirme Kurulu'nu bilgilendirir.					

	BÖLÜM 3. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN YÖNETİM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
3.1. Karar Süreci						
1	Ulusal (Milli) Eğitim Bakanlığı eğitim politikalarını hazırlarken, taşra yönetimi ile birlikte karar almalıdır.					
2	Okul Kurulları'na, kendi yönetimlerine ilişkin bağımsız karar alma yetkisi verilmelidir.					
3	Okul kurullarında, sivil toplum örgütleri ve meslek örgütleri de karara katılmalıdır.					
4	Okullar öğretim araç-gereci seçiminde özgür olmalıdır.					
5	Okullar öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olmalıdır.					
6	Okullar öğrenci kıyafetlerinin seçiminde özgür olmalıdır.					
7	Okullar bakanlığın onayladığı kitaplar arasından, ders kitabı seçiminde özgür olmalıdır.					
8	Okullar merkezi düzeyde belirlenen zorunlu derslerin dışında, seçmeli derslerini kendileri belirlemelidir.					
9	Merkezi düzeyde belirlenen öğretim yılının başlangıç ve bitiş tarihlerine, yerel düzeyin coğrafi özelliklerine göre belirli bir oranda esneklik tanınmalıdır.					
10	Öğretim yılındaki tatillere merkezi düzeyde karar verilmelidir.					
11	Taşradaki yerel tatillere, taşra düzeyinde karar verilmelidir.					
12	Ortaöğretimde kurumlararası geçiş koşullarına, merkezi düzeyde karar verilmelidir.					
3.2. Planlama Süreci						
13	Ulusal Eğitim Bakanlığı eğitimi, eğitim bölgesi, il, ilçe, belediye yönetimleriyle birlikte planlamalıdır.					
14	Eğitim planları, yeni gelişmelere açık olacak şekilde esnek olmalıdır.					
15	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, ders kitapları öğrencilere parasız olarak sağlanmalıdır.					
16	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, öğrencilerin okula taşıma masrafları devletçe karşılanmalıdır.					
17	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, öğrencilerin öğle yemekleri devletçe desteklenmelidir.					
18	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, öğrencilerin sağlık giderleri devletçe desteklenmelidir.					

BÖLÜM 3. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN YÖNETİM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
3.2. Planlama Süreci						
19	Eğitim kurumları maddi kaynaklarını yönetme özerkliğine sahip olmalıdır.					
20	Okulöncesi eğitim ve temeleğitim okullarının eğitsel donanımı, belediyelerce karşılanmalıdır.					
21	Ortaöğretim okullarının eğitsel donanımı, eğitim bölgelerince karşılanmalıdır.					
22	Eğitim kurumlarının yapımı ve donanımı ile ilgili maliyetler, merkez ve taşra yönetimlerince paylaşılmalıdır.					
23	Oniki yıllık zorunlu öğretimde temeleğitim ve ortaöğretim okulları, bir öğretmene en çok otuz öğrenci düşecek şekilde planlanmalıdır.					
3.3. Örgütleme Süreci						
24	Okulların sorumlu olacağı eğitim bölgeleri örgütlenmelidir.					
25	İl ve ilçe eğitim örgütleri, eğitim bölgelerine göre örgütlenmelidir.					
26	Eğitim Bölgesi, İl, İlçe ve Belediye Eğitim Kurulları örgütlenmelidir.					
27	Eğitim bölgesi, il, ilçe ve belediyelerde Mesleki Yöneltme Kurulu örgütlendirilmelidir.					
28	Okul düzeyinde okulların yönetiminden sorumlu, Okul Kurulları örgütlenmelidir.					
29	Okullarda Öğretmenler Kurulu örgütlenmelidir.					
30	Okullarda Öğrenci Kurulları örgütlenmelidir.					
31	Okullarda Aile Birlikleri örgütlenmelidir.					
32	Taşra yönetimlerinin raporları doğrultusunda okulların açılması ve kapatılması, merkezi yönetimin sorumluluğunda olmalıdır.					
3.4. İletişim Süreci						
33	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, merkezi düzey ve taşra düzeyi arasında yatay ve dikey işleyen, yazılı, sözlü iletişim ile teknolojinin kullanıldığı bir iletişim ağı kurulmalıdır.					
34	İletişimde gizlilik, en aza indirilmelidir.					
35	Eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için eğitimdeki yeni gelişmeler, özellikle internetten yararlanarak tüm eğitim örgütlerine duyurulmalıdır.					
3.5. Eşgüdümleme Süreci						
36	Ulusal Eğitim Bakanlığı, merkezi düzey ile taşra düzeyi arasında eşgüdümü sağlar.					

BÖLÜM 3. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN YÖNETİM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
3.5. Eşgüdümleme Süreci						
37	Merkez ve taşra örgütleri ile bu örgütlerdeki kurulların çalışmaları, takım çalışmasını gerektirir.					
38	Okullarda, öğrencilerin daha iyi yetişmeleri için eğitimcilerin çalışmaları birbiri ile uyumlu olmalıdır.					
3.6. Denetleme ve Değerlendirme Süreci						
39	İl, ilçe ve belediye düzeylerinde örgütlenen Denetleme Kurulları, temeleğitim okullarındaki öğretmenleri denetlemelidir.					
40	İl, ilçe ve belediye düzeylerinde örgütlenen Denetleme Kurulları, temeleğitim okullarındaki öğretmenleri değerlendirmeli, değerlendirme sürecine öğrenciler ve veliler de katılmalıdır.					
41	İl, ilçe ve belediye düzeylerindeki başka bir Denetleme ve Değerlendirme Kurulu, temeleğitim okullarını ve okul yöneticilerini yönetim ve mali yönlerden denetlemelidir					
42	İl, ilçe ve belediye düzeylerindeki başka bir Denetleme Kurulu, temeleğitim okullarını ve okul yöneticilerini yönetim ve mali yönlerden değerlendirmeli, değerlendirme sürecine öğretmenler, öğrenciler ve veliler de katılmalıdır.					
43	Eğitim bölgelerinde örgütlenen Denetleme ve Değerlendirme Kurulları, ortaöğretim okullarındaki öğretmenleri denetlemelidir.					
44	Eğitim bölgelerinde örgütlenen Denetleme ve Değerlendirme Kurulları, ortaöğretim okullarındaki öğretmenleri değerlendirmeli, değerlendirme sürecine öğrenciler ve veliler de katılmalıdır.					
45	Eğitim bölgelerindeki başka bir Denetleme ve Değerlendirme Kurulu, ortaöğretim okullarını ve okul yöneticilerini, yönetim ve mali yönlerden denetlemelidir.					
46	Eğitim bölgelerindeki başka bir Denetleme ve Değerlendirme Kurulu, ortaöğretim okullarını ve okul yöneticilerini, yönetim ve mali yönlerden değerlendirmeli, değerlendirme sürecine öğretmenler, öğrenciler ve veliler de katılmalıdır.					
47	Temeleğitim ve ortaöğretim okul yöneticileri her yarıyılda en az iki defa, öğretmenlerinin dersini dinleyerek rapor tuytmalıdır.					

BÖLÜM 3. TASARLANAN MODELDE ÖNERİLEN ONİKİ YILLIK ZORUNLU ÖĞRETİMİN YÖNETİM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
3.6. Denetleme ve Değerlendirme Süreci						
48	Sicil raporları doldurulurken, okul yöneticileri ve öğretmenlerin gelişimleri ile ilgili durumları yansıtılmalıdır.					
49	Temeleğitim düzeyindeki öğretmenlerin sicil raporları her yarıyıl sonunda okul müdürü, İl/İlçe Denetleme ve Değerlendirme Kurulu, İl/İlçe Eğitim Müdürlüğü, kaymakam/vali tarafından doldurulmalıdır.					
50	Temeleğitim düzeyindeki okul yöneticilerinin sicil raporları her yarıyıl sonunda okul müdürü, il/ilçe Denetleme ve Değerlendirme Kurulu, İl/İlçe Eğitim Müdürlüğü, kaymakam/vali tarafından doldurulmalıdır.					
51	Ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin sicil raporları her yarıyıl sonunda okul müdürü, Eğitim Bölge Denetleme ve Değerlendirme Kurulu, Eğitim Bölge Müdürlüğü, vali tarafından doldurulmalıdır.					
52	Ortaöğretim düzeyindeki okul yöneticilerinin sicil raporları her yarıyıl sonunda okul müdürü, Eğitim Bölge Denetleme ve Değerlendirme Kurulu, Eğitim Bölge Müdürlüğü, vali tarafından doldurulmalıdır.					
53	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, mesleki yöneltme ve başarının ölçülmesinde objektif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmalıdır.					
54	Öğrenciler oniki yıllık zorunlu öğretimin ilk üç yılında sınıf öğretmenlerince, sonraki yıllarda ise bütün öğretmenleri tarafından değerlendirilmelidir.					
55	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, temeleğitim düzeyinde öğrenci başarısının değerlendirilmesi öğretmenlerce, yazılı ve sözlü sınavlar ve öğrenci gelişiminin izlenmesine göre yapılmalıdır.					
56	Oniki yıllık zorunlu öğretimde, ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısının değerlendirilmesi öğretmenlerce, yazılı, sözlü sınavlar ve daha çok proje niteliğindeki ödevlere göre yapılmalıdır.					
57	Öğrenciler her yarıyıl sonunda karne ile değerlendirilmelidir.					
58	Öğrencilerin değerlendirilmesinde 1'den 5'e kadar olan bir derecelendirme ölçeği kullanılmalı, 5 başarısız, 4 geçer, 3 orta, 2 iyi ve 1 çok iyi bilgi ve beceri derecelerine eşit olmalıdır.					

EK 2. BİRİNCİ UZMAN GÖRÜŞÜ

Bu aşamada görüşlerinden yararlanılan uzmanlar, Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran, Prof. Dr. Mahmut Âdem, Prof Dr. Nizamettin Koç, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Işıl Ünal, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Nejla Tural, Prof. Dr. İnayet Aydın, Doç. Dr. Emin Karip, Doç. Dr. Servet Özdemir, Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk, Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu, Dr. Ergin Erginer, Dr. Şakir Çınkır, Arş. Gör. Ömay Çokluk Bökeoğlu, Arş. Gör. Kürşad Yılmaz, Arş. Gör. Tuncer Bülbül ve Arş. Gör. Güven Özdem'dir.

EK 3. TÜRKİYE'DE ONİKİ YILLIK ZORUNLU EĞİTİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ ARAŞTIRMASI ANKETİ

Sayın:.....

"Türkiye'de Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Bir Model Önerisi ve Uygulanabilirliği" konulu bir araştırma yapılması planlanmıştır. Bu araştırmayla, Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin amaç, yapı (eğitim sisteminin yönetim yapısı ve okul sisteminin yapısı) ve yönetim süreçleri boyutlarına göre incelenmesi ve karşılaştırılması, Türkiye'nin Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumunu sağlayacak oniki yıllık bir zorunlu eğitim modelinin aynı boyutlara göre tasarlanması ve bu modelin uygulanabilirliğinin görüşler alınarak ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, diğer bölümlerde Türkiye için tasarlanan oniki yıllık zorunlu eğitim modeli ile ilgili maddeler yer almaktadır. Her bir madde için yalnızca bir seçenek işaretlemeniz gerekmektedir.

Anketle toplanan veriler bilimsel amaçla ve topluca kullanılacağı için, isminizi yazmanıza gerek görülmemiştir. Anketi doldurmanız için gereken sürenin otuz dakika olacağı tahmin edilmektedir. Görüşlerinizi belirtirken lütfen samimi olmaya özen gösteriniz.

Anket formlarını en geç ..../..../2003 tarihine kadar doldurmanızı diler, araştırma için getirdiğiniz katkıya teşekkür ederim.

18.11.2003
Arş. Gör. Aysun Erginer
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorularda lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz ya da sizden istenileni açıkça belirtiniz.

1. Merkez ve taşra örgütünde çalışma durumunuz:

Merkez Örgütü (Lütfen görevinizi belirtiniz):.....

Taşra Örgütü (Lütfen görevinizi belirtiniz):.....

2. Eğitim Düzeyiniz:

İki Yıllık Bir Yükseköğretim Kurumu	O
Üç Yıllık Bir Yükseköğretim Kurumu	O
Dört Yıllık Bir Yükseköğretim Kurumu	O
Yüksek Lisans	O
Doktora	O

3. Bitirdiğiniz Eğitim Kurumunun Adı ve Bölümünüz:.....

4. Kıdeminiz:

1- 5 Yıl	O
6-10 Yıl	O
11-15 Yıl	O
16-20 Yıl	O
21-25 Yıl	O
26-30 Yıl	O
30 Yıl ve Üzeri	O

BÖLÜM 2. TÜRKİYE İÇİN TASARLANAN ONİKİ YILLIK ZORUNLU EĞİTİM MODELİNİN AMAÇLARI

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nda belirtilen Türkiye Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri çerçevesinde, oniki yıllık zorunlu eğitimle öğrencilerin aşağıdaki davranışları kazanması amaçlanmaktadır. Lütfen her madde ile ilgili katılma derecenizi, sağda verilen ilgili seçeneğin altındaki yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

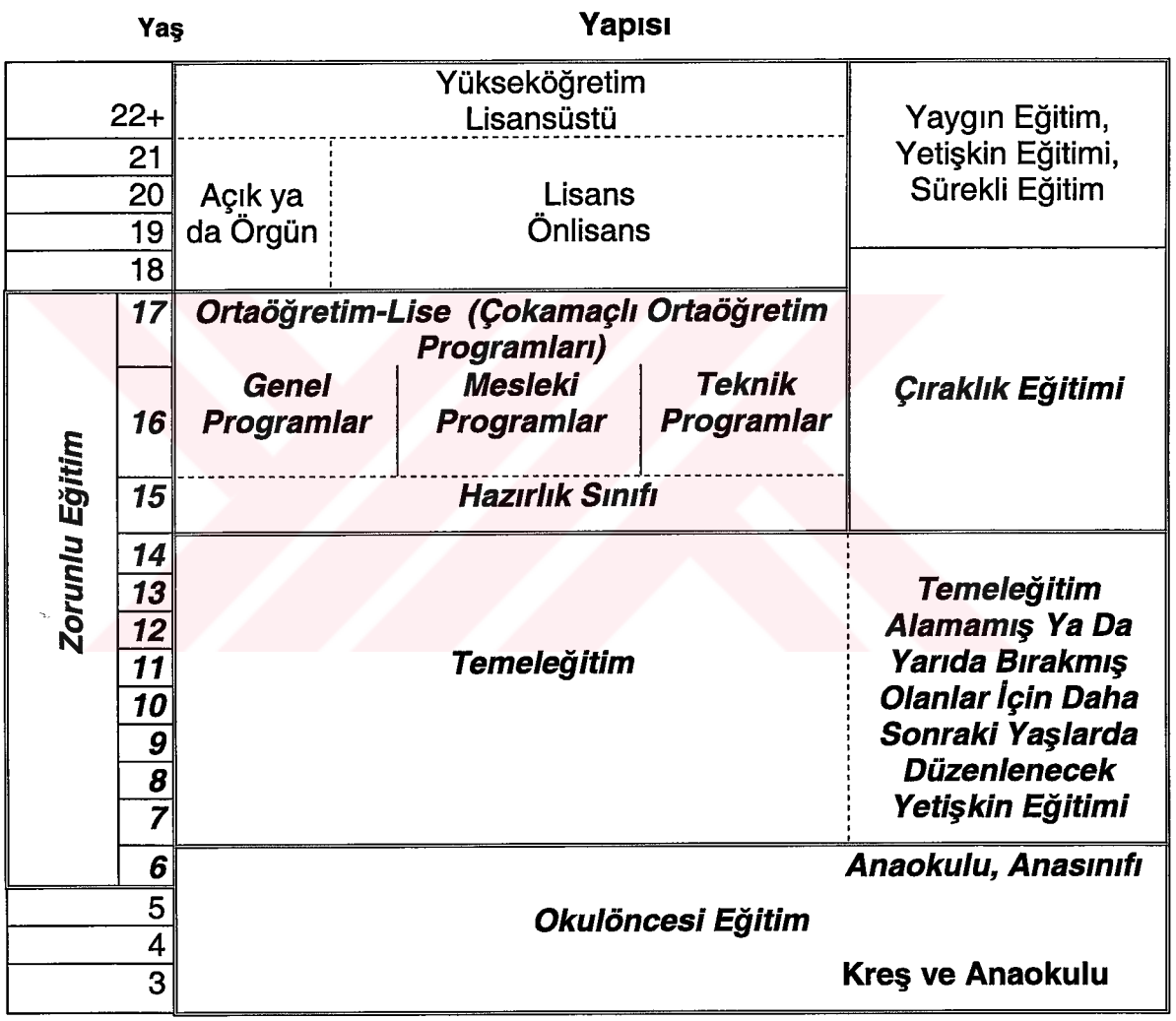
	Zorunlu Eğitimin Amaçlarıyla İlgili Maddeler	Katılma Dereceniz				
		Hiç	Çok Az	Orta Düzeyde	Büyük Ölçüde	Tamamen
1	Bilimsel tutum geliştirebilme/olaylar ve olgulara bilimsel yaklaşabilme	O	O	O	O	O
2	Öğrenme yollarını öğrenebilme	O	O	O	O	O
3	Kendini tanıyabilme	O	O	O	O	O
4	Kendini geliştirebilme	O	O	O	O	O
5	Etkin dinleme becerisine sahip olabilme	O	O	O	O	O
6	Eleştirel olabilme	O	O	O	O	O
7	Eleştiriye açık olabilme	O	O	O	O	O
8	Zamanını etkili yönetebilme	O	O	O	O	O
9	Kendini başkalarının yerine koyabilme	O	O	O	O	O
10	Haklarını bilme/kullanabilme	O	O	O	O	O
11	Gelişen teknolojiyi yakından izleyebilme/teknoloji ürünlerini kullanabilme	O	O	O	O	O
12	Çevreye duyarlı olabilme	O	O	O	O	O
13	Yeteneklerini keşfetme/geliştirebilme	O	O	O	O	O
14	Hoşgörülü olabilme	O	O	O	O	O
15	Sanatsal becerilerini ortaya koyabilme/yaşama geçirebilme	O	O	O	O	O
16	Geleceğini etkili planlayabilme	O	O	O	O	O

BÖLÜM 3. TÜRKİYE İÇİN TASARLANAN ONİKİ YILLIK ZORUNLU EĞİTİM MODELİNİN YAPISI

3.1. Okul Sisteminin Yapısı

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nda belirtilen Türkiye Milli Eğitimi'nin genel yapısı çerçevesinde, Türkiye'de oniki yıllık zorunlu eğitim için aşağıdaki gibi bir okul sistemi yapısı tasarlanmıştır. **Okul sistemi yapısı diyagramı ve yapıyı tanımlayıcı maddeleri inceledikten sonra**, maddelere katılma derecenizi ilgili seçeneğin altındaki yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Önerilen Türkiye Okul Sistemi



	Okul Sisteminin Yapısıyla İlgili Maddeler Zorunlu eğitimin,	Katılma Dereceniz				
		Hiç	Çok Az	Orta Düzeyde	Büyük Ölçüde	Tamamen
1	Oniki yıl olması	O	O	O	O	O
2	Dokuz yıl süren temeleğitim (bir yıl okulöncesi eğitim dahil olmak üzere) ve üç yıl süren ortaöğretimden (lise) oluşması	O	O	O	O	O
3	Altı-onyedi yaş dönemlerini kapsaması	O	O	O	O	O
4	Temeleğitime hazırlık niteliğindeki okulöncesi eğitimin bir yıl sürmesi ve beş yaşın tamamlandığı altı yaş dönemini kapsaması	O	O	O	O	O
5	Temeleğitimin dokuz yıl sürmesi ve altı-ondört yaş dönemini kapsaması	O	O	O	O	O
6	Temeleğitim alamamış ya da yarıda bırakmış olan yetişkinlerin daha sonraki yaşlarda temeleğitim alabilmelerinin sağlanması	O	O	O	O	O
7	Ortaöğretimin (lise) üç yıl sürmesi ve ondört-onyedi yaş dönemini kapsaması	O	O	O	O	O
8	Ortaöğretimin genel, mesleki ve teknik programlar şeklinde çokamaçlı okullarda verilmesi	O	O	O	O	O
9	Mesleki rehberliğe temeleğitimin yedinci sınıfında başlanması	O	O	O	O	O
10	Temeleğitimin sekizinci sınıfında ve ortaöğretimde mesleki rehberliğe devam edilmesi	O	O	O	O	O
11	Dokuz yıllık temeleğitimin diploma alarak tamamlanması	O	O	O	O	O
12	Öğrencilerin ortaöğretime temeleğitim diploması ve mesleki rehberlik raporlarıyla başlaması	O	O	O	O	O
13	Ortaöğretimde öğrencilere tüm programlarda bir yıllık genel, ortak eğitimin verilmesi	O	O	O	O	O
14	Bir yıllık genel eğitimden sonra, mesleki-teknik programların yarı zamanlı (okul+sanayi) olarak verilmesi	O	O	O	O	O
15	Ortaöğretimin diploma alarak tamamlanması	O	O	O	O	O

3.2. Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısı

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa'da ve 2506 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nde belirtilen Türkiye eğitim sisteminin örgütlenme ve görevleri çerçevesinde, aşağıdaki gibi bir eğitim sistemi yapısı tasarlanmıştır. Tanımlayıcı maddeleri inceledikten sonra, maddelere katılma derecenizi ilgili seçeneğin altındaki yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Maddeler		Katılma Dereceniz				
		Hiç	Çok Az	Orta Düzeyde	Büyük Ölçüde	Tamamen
16	Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün Temeleğitim Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması	O	O	O	O	O
17	Merkez örgütünün Ana Hizmet Birimleri'nden olan Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi Genel Müdürlükleri'nin Çokamaçlı Okul Genel Müdürlüğü olarak tek çatı altında kurulması	O	O	O	O	O
18	Merkez örgütünün Yardımcı Birimleri'nin, Eğitim Programlarının ve Bütçesinin, Öğrenci, İşgören ve Genel Hizmetlerin Yönetimi olarak işlevsel olarak örgütlenmesi	O	O	O	O	O
19	Eğitim Bölge Kurulları'nın, Eğitim Bölge Müdürü başkanlığında eğitim bölgesindeki okul müdürleri, öğretmen, öğrenci, veli, diğer kamu, özel sektör ve gönüllü kuruluşlardan seçimle oluşturulacak temsilcilerin katılımıyla oluşturulması kararının uygulamaya geçirilmesi	O	O	O	O	O
20	Okul Kurulları'nın, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, veli, yerel yönetim, sivil toplum ve meslek örgütlerinin kendi içlerinden seçecekleri temsilcilerden oluşturulması (2506 Sayılı Yönergeye ek olarak)	O	O	O	O	O
21	Okul Öğrenci Kurulları'nın temeleğitimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan bir öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi	O	O	O	O	O
22	Okul Öğrenci Kurulları'nın ortaöğretimde, bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmenin gözetiminde, her sınıftan iki öğrenci temsilcisi olmak üzere, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulmasının uygulamaya geçirilmesi	O	O	O	O	O
23	Sınıf Kurulları'nın, sınıfların kendi içlerinden seçecekleri öğrenci temsilcileri ile oluşturulması (2506 Sayılı Yönergeye ek olarak)	O	O	O	O	O
24	Okullararası ve okuliçi elektronik bilgi ağının kurulması	O	O	O	O	O

Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısıyla İlgili Maddeler		Katılma Dereceniz				
		Hiç	Çok Az	Orta Düzeyde	Büyük Ölçüde	Tamamen
25	Talim ve Terbiye Kurulu'nun Milli Eğitimin en yetkin akademik kurulu olarak, eğitim işgörenlerinin ve velilerin eğitim ve öğretime ilişkin istemlerini, evrensel ölçütleri, teknolojideki gelişmeleri dikkate alarak eğitim sistemine getiren bağımsız bir kurul olarak yeniden düzenlenmesi	O	O	O	O	O
26	Talim ve Terbiye Kurulu'nun Milli Eğitim Kurulu olarak isimlendirilmesi	O	O	O	O	O
27	Milli Eğitim Şûrası'nın, eğitimle ilgili tarafların tümünün temsiliyle, en az üç yılda bir düzenli olarak toplanmasının ve alınan kararların uygulanmasının sağlanması	O	O	O	O	O
28	Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu'nun, üniversitelerdeki akademisyenlerle ve eğitimin değişik alanlarının uzmanlarından oluşan bir kurul durumuna getirilerek etkinliğinin arttırılması	O	O	O	O	O
29	Araştırma ve Geliştirme'nin (AR-GE) tek çatı altında toplanarak eğitimin çeşitli alanlarında doktora yapmış ve uygulama deneyimi olan uzmanlardan oluşturulması ve son teknolojiyle donatılması	O	O	O	O	O

BÖLÜM 4. TÜRKİYE İÇİN TASARLANAN ONİKİ YILLIK ZORUNLU EĞİTİM MODELİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİ

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa'nın tanımladığı merkez ve taşra örgütünün görevleri çerçevesinde, oniki yıllık zorunlu eğitimin yönetim süreçleri aşağıdaki gibi tasarlanmıştır. Tanımlayıcı maddeleri inceledikten sonra, maddelere katılma derecenizi ilgili seçeneğin altındaki yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

	Yönetim Süreçleriyle İlgili Maddeler	Katılma Dereceniz				
		Hiç	Çok Az	Orta Düzeyde	Büyük Ölçüde	Tamamen
1	Okul Kurulları'nın, okul yönetimindeki kararlara katılımının sağlanması	O	O	O	O	O
2	Okulların, öğretim araç-gereçlerinin seçiminde özgür olması	O	O	O	O	O
3	Öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinin seçiminde özgür olması	O	O	O	O	O
4	Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmelerinde özgür olması	O	O	O	O	O
5	Okulların, merkezi düzeyde belirlenen zorunlu derslerin dışındaki seçmeli derslerini, içeriğini Talim ve Terbiye Kurulu'nun belirlediği seçenekler arasından kendilerinin belirlemeleri	O	O	O	O	O
6	Yasal koşulları yerine getirmek üzere, merkezi düzeyde belirlenen öğretim yılı başlangıç ve bitiş tarihlerine, coğrafi özelliklere göre yerel düzeyde karar verilmesi	O	O	O	O	O
7	Ders kitaplarının öğrencilere parasız olarak sağlanması	O	O	O	O	O
8	Öğrencilerin okula taşınma giderlerinin devletçe karşılanması	O	O	O	O	O
9	Öğrencilerin öğle yemeklerinin devletçe desteklenmesi	O	O	O	O	O
10	Sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin sağlık giderlerinin devletçe karşılanması	O	O	O	O	O
11	Ekonomik gücü olmayan ailelerin yetenekli çocuklarının, tüm giderlerinin karşılanarak öğrenim görmelerinin sağlanması	O	O	O	O	O
12	Temeleğitim okulları ve çokamaçlı okullarda sınıfların bir öğretmene en fazla otuz öğrenci düşecek şekilde düzenlenmesi	O	O	O	O	O
13	Tüm okullarda karma eğitimin (kız-erkek birlikte) verilmesi	O	O	O	O	O
14	Temeleğitimin ilk beş yılındaki birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi	O	O	O	O	O

	Yönetim Süreçleriyle İlgili Maddeler	Katılma Dereceniz				
		Hiç	Çok Az	Orta Düzeyde	Büyük Ölçüde	Tamamen
15	Öğretim tür ve düzeylerinin tümünde tamgün öğretime geçilmesi	O	O	O	O	O
16	Bir yıl okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere temeleğitimin ilk altı yılındaki öğrencilerin, daha üst sınıflardaki öğrencilerle ayrı binalarda öğrenim görmelerinin sağlanması	O	O	O	O	O
17	Eğitim Bölge Kurulları'nın, eğitim bölgelerindeki okullara öğrencilerin dengeli dağılımını sağlaması	O	O	O	O	O
18	Eğitim Bölge Müdürleri'nin, okulların bölgedeki eğitim araçları, kütüphane, sosyal tesis ve spor salonlarından eşit düzeyde yararlanmalarını sağlaması	O	O	O	O	O
19	Eğitim Bölge Müdürleri'nin, öğretmenlerin hangi okullarda kaç saat derse gireceklerini planlaması	O	O	O	O	O
20	Okul Öğrenci Kurulları'nın yapacakları etkinliklerle ilgili olarak yıllık gelişim planı hazırlamalarının sağlanması	O	O	O	O	O
21	Öğrencilerin, branş öğretmeni olmayan dersleri taşıma yoluyla bölge içindeki diğer okullarda alabilmeleri için gerekli düzenlemenin yapılması	O	O	O	O	O
22	Okulun eğitim-öğretim giderleri için genel bütçe geliri dışında farklı finansman kaynaklarının (gönüllü aile katkısı, belediye desteği, döner sermaye vb.) sağlanması	O	O	O	O	O
23	Eğitim Bölge Müdürlüğü'nün etkinliğinin arttırılması	O	O	O	O	O
24	Eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin seçimle göreve başlaması	O	O	O	O	O
25	Okullara bir beslenme uzmanının atanması	O	O	O	O	O
26	Okullara sağlık personelinin atanması	O	O	O	O	O
27	Okullara teknolojik donanım sağlamaya ve kurmaya yönelik personelin atanması	O	O	O	O	O
28	Öğretmenlere ve diğer personele bölge içindeki birden fazla kurumda görev verilebilmesi	O	O	O	O	O
29	Temeleğitim okulu ve çokamaçlı okullarda çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerle diğer öğrencilerin bir arada öğrenim görebilecekleri kaynaştırma sınıflarının oluşturulması	O	O	O	O	O
30	Eğitim kurumlarında aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı iki yönlü iletişimin daha etkin kılınmasının sağlanması	O	O	O	O	O

	Yönetim Süreçleriyle İlgili Maddeler	Katılma Dereceniz				
		Hiç	Çok Az	Orta Düzeyde	Büyük Ölçüde	Tamamen
31	Eğitim kurumlarının birbirleriyle ve bakanlıkla olan iletişiminin elektronik olarak sağlanması	O	O	O	O	O
32	Öğretmenlerin, mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmeler doğrultusunda bilgilendirilmesi	O	O	O	O	O
33	Eğitim bölgelerinde okul-çevre arasındaki iletişimin en üst düzeye ulaştırılması	O	O	O	O	O
34	Eğitim bölgelerinde insan ve madde kaynaklarının verimli kullanımının sağlanması	O	O	O	O	O
35	Okul Öğrenci Kurulları'nın, okul yönetimi ile işbirliği içinde eğitim bölgelerinde yapılacak sosyal etkinliklerle ilgili olarak öğrencileri eşgüdümleme görevi olması	O	O	O	O	O
36	Sınıf Kurulları'nın, Okul Öğrenci Kurulları ile işbirliği içinde sosyal etkinliklerle ilgili çalışmalar yapması	O	O	O	O	O
37	Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgede ders, gezi, gözlem, inceleme planları arasında eşgüdümlemeyi sağlaması	O	O	O	O	O
38	Eğitim Bölge Kurulu'nun bölgedeki eğitim kurumlarının etkinlikleri arasında eşgüdümlemeyi sağlaması	O	O	O	O	O
39	Temeleğitim okulları ve çokamaçlı okullarda çoklu performans değerlendirmenin (öğretmen, veli ve öğrencilerin katılımıyla) yapılması	O	O	O	O	O
40	Zorunlu öğrenim çağındaki çocuğunu okula göndermeyen ya da öğrenimini tamamlamadan okuldan alan velilerle ilgili olarak nedenlerin belirlenmesine çalışılarak mali araçlar da dahil olmak üzere önleyici denetlemenin yapılması	O	O	O	O	O
41	Zorunlu öğrenime devam edemeyen ya da yarıda bırakan çocukların öğrenimlerini tamamlayamamalarının nedenini araştıran, araştırma ve destek amaçlı yerel bir kurulun oluşturulması	O	O	O	O	O
42	Çeşitli engel gruplarından öğrencilerin eğitimini denetleyecek denetmenlerin yetiştirilmesi	O	O	O	O	O

Yardımlarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim!

EK 4. İKİNCİ UZMAN GÖRÜŞÜ

Bu aşamada görüşlerinden yararlanılan uzmanlar, Prof. Dr. Mahmut Âdem, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Işıl Ünal, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Nejla Tural, Prof. Dr. İnayet Aydın, Doç. Dr. Emin Karip, Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk, Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Yrd. Doç. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu, Dr. Ergin Erginer, Dr. Seçkin Özsoy ve Dr. Cevat Elma'dır.

EK 5. ARAŞTIRMA İZNİYLE İLGİLİ BELGELER

a. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Merkez Örgütü Araştırma İzni
b. Taşra Örgütü (Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü) Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.0.APK.0.03.01.01/ 5426 18/11/2003
KONU: Aysun ERGİNER'in Araştırma Talebi

BAKANLIK MAKAMINA

İLGİ: a)Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24.10.2003 tarih ve B.30.ANK.0.F8.00.00/2681 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü'nün 12.11.2003 tarih ve B.08.0.PGM.0.23.13.03.31/383 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Aysun ERGİNER "Türkiye'de Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Bir Model Önerisi ve uygulanabilirliği" konulu tez çalışmasını Bakanlığımız Merkez Teşkilatında görev yapan personele uygulamak istediğini İLGİ(a) yazı ile talep etmiştir.

Personel Genel Müdürlüğü İLGİ(b) yazısı ile çalışmanın yapılmasında sakınca olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın sonucundan üç nüsha Bakanlığımıza verilmesi kaydıyla araştırmanın yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü taktirde söz konusu araştırmanın yapılmasını müsaadelerinize arz ederim.

Necip ÖZKAN
Daire Başkanı

OLUR
17../11/2003

Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

EK :

Ek – 1 Anket(1 Adet – 3 Sayfa)

M.E.B. Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı
Bakanlıklar / ANKARA Tel : 425 00 86 – 425 33 67 Fax : 418 64 01
E-Posta : apk@meb.gov.tr Int.adresi : www.meb.gov.tr.

T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM :EĞİTİM ÖĞRETİM
SAYI : B.08.4.MEM.4.60.00.03.070/ 15703 15 EKİM 2003
KONU : Anket Düzenlenmesi

VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

İLGİ : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 13.10.2003 tarih ve 2493 sayılı yazılar.

. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı doktora öğrencisi Aysun ERGİNER'in "Türkiye de Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Bir Model Önerisi ve Uygulanabilirliği" konulu tezi ile ilgili hazırlamış olduğu anketin İlimiz Okul Öncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında görevli idareci ve öğretmenlere, ilköğretim müfettişleri ile il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli idarecilere uygulanması ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu anketin eğitim öğretimin aksatılmaması ve sorumluluğun okul ve kurum müdürlüklerinde olması kaydıyla İlimiz Okul Öncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında görevli idareci ve öğretmenlere, ilköğretim müfettişleri ile il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli idarecilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.

Ömer ALBAYRAK
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15 / 10 / 2003

İzzet ERCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı