T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TARİHSEL KIRILMALARIN EĞİTİM POLİTİKALARINA ETKİSİ: TÜRKİYE VE POLONYA ÖRNEKLERİ

GÖKHAN ÖZKAN

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. TUNCER BÜLBÜL

EDİRNE 2016

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKHAN ÖZKAN **tarafından hazırlanan** TARİHSEL KIRILMALARIN EĞİTİM POLİTİKALARINA ETKİSİ: TÜRKİYE VE POLONYA ÖRNEKLERİ **Konulu** YÜKSEK LİSANS Tezinin Sınavı Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 15-16. maddeleri uyarınca 03.06.2016 Cuma... günü saat 16:00'de yapılmış olup tezin onayına **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Doç. Dr. Turker Bolbol	Kabul edilmesine	
Doç. Dr. Ebru Oğuz	Kabul edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Metin Acar Güvendir	Kabul edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine /Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10112017
Yazar Adı / Soyadı	GÖKHAN ÖZKAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 52840583656
Telefon	5462316991
E-Posta	gkhnozkan57@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Tarihsel Kırılmaların Eğitim Politikalarına Etkisi: Türkiye ve Polonya Örnekleri
Tezin Tercümesi	The Influence of Historical Transition on Educational Policies: Samples of Turkey and Poland
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2016
Sayfa	186
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. TUNCER BÜLBÜL 16018527538
Dizin Terimleri	Polonya=Poland ; Türkiye=Turkey
Önerilen Dizin Terimleri	Eğitim politikası=Educational policy
Kısıtlama	36 ay süre ile kısıtlı

Tezimin,Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 07.06.2019 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.
NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

07.06.2016

İmza:.....

Tezin Adı: Tarihsel Kırılmaların Eğitim Politikalarına Etkisi: Türkiye ve Polonya Örnekleri

Yazan: Gökhan ÖZKAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Polonya'da yakın dönemde yaşanan siyasi değişimlerin neden olduğu tarihsel kırılmaların eğitim politikalarına yansımasını eğitsel, yönetsel ve finansal bağlamda öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirmektir. Bu araştırmada, nitel yöntem kullanılmış ve araştırma deseni olarak bütüncül çoklu durum deseni seçilmiştir. Araştırmanın verileri Türkiye ve Polonya'da yaşanan siyasi değişiklerin ardından gerçekleşen tarihsel kırılmalar hakkında görüş bildirebilecek, devlet okullarında çalışan 10'u Türk ve 10'u Leh olmak üzere toplam 20 öğretmenden elde edilmiştir.

Çalışmada tarihsel kırılmaların eğitim politikalarına etkileri araştırılıyorken incelenen alt başlıklardan eğitsel bağlamda, öğretmenlerin rolü, örtük program ve sınav sistemi; yönetsel bağlamda, istihdam, özlük hakları ve eğitim örgütlerinde sendikalaşma; finansal bağlamda ise okullara verilen kamu desteği, ücret politikası ve eğitimde özelleştirmeye ilişkin sorular yöneltilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada, görüşme yapılan öğretmenler, politik değişimlerin öncesinde eğitsel başarının; sonrasında ise eğitsel imkânların daha iyi olduğuna dair görüşlerini bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, yapılan tarihsel karşılaştırmalı analizde öğretmenlerin, saygınlıklarını kaybettiklerini, yeni eğitim anlayışı gereği daha dini ve milli unsurlar barındıran örtük programın geçerli olduğunu ve daha fazla ölçme ve değerlendirme yapılmasının eğitimde kalite kaybına yol açtığını düşündüğü görülmektedir.

Ayrıca, öğretmenler istihdam politikasında daha seçici davranıldığını ve yeni yönetim politikasının gerekliliklerinin dönüştüğünü, özlük haklarında kayıplar yaşadıklarını ve eğitim sendikalarının giderek pasifleştirildiğini belirtmişlerdir. Siyasi değişim ile gelen yeni ekonomik düzenin eğitime yansımaları konusunda ise öğretmenler okullara verilen kamu desteğinin artmış olsa da bu artışın eğitimde verime

ve başarıya dönük olmadığını, satın alma güçlerinin azaldığını ve eğitimde özelleştirmelerin yapılmasında asıl problemin uygulama ve yöntemde olduğunu belirtilmiştir. Araştırmada, tarihsel geçişlerin eğitim politikalarını dönüştürdüğü, geçiş sürecinde uygulanan eğitim politikalarının olumsuz eğitsel sonuçlar verdiği ve buna neden olan eğitim üzerindeki politik etkinin azaltılması gerektiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Politikası, Politik Değişim, Tarihsel Kırılma, Türkiye, Polonya, Betimsel Analiz

Title of the Thesis: The Influence of Historical Transition on Educational Policies: Samples of Turkey and Poland

Author: Gökhan ÖZKAN

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the influence on education policies of historical transitions, resulting from the recent political changes in Turkey and Poland, in terms of educational, administrative, and financial contexts based on the opinions of teachers. This research has used the qualitative method and utilized multiple case holistic design as the research design. The research data has been obtained from 10 Turkish and 10 Polish teachers, totaling 20 state school teachers who are capable of stating their opinions after the historical transitions occurring in Turkey and Poland.

While probing the influence of historical transitions on the educational policies, questions regarding the roles of the teachers, hidden curriculum and examination system were asked in educational context; questions regarding employment, personal rights and unionization in educational organizations were raised in administrative context; and questions regarding public support given to the schools, salary policy and privatization in education were asked in financial context. The data obtained has been subjected to descriptive analysis. In this study, the teachers interviewed have stated that educational success had been better prior to changes, while the educational opportunities were better after the transition. In line with the findings obtained, in the historical comparative analysis, the teachers have been observed to believe that they have lost their prestige, that the hidden curriculum including more religious and national elements applies in accordance with the new educational mindset, and that more testing and evaluation causes loss of quality in education.

In addition, the teachers also noted that a more selective approach is utilized in employment policy, that the requirements of the new administrative policy has changed, that they have experienced losses in their personal rights, and that the education unions have been gradually passivized. Regarding the reflections of new

economic order caused by the political changes on education, the teachers stated that, despite the increase in the public support given to the schools, this increase is not oriented to educational outcome; purchasing power has decreased and the main problem in terms of privatizations in education lies in application and method. In the study, it has been found out that the historical transitions have affected educational policies and that educational implications during transitions often lead to unsuccessful conclusions. Thus, the political actions leading to these transitions should be lessened.

Keywords: Educational Policy, Political Change, Historical Transition, Turkey, Poland, Descriptive Analysis

TEŞEKKÜR

Çalışmamın gerçekleşmesinde bana sürekli destek olan ve beni doğruya yönlendiren, bilimsel etik anlayışı, dostane tavrı ve akademik olgunluğu ile bana rol model olan danışmanım Doç. Dr. Tuncer Bülbül'e, çalışmamın tamamlanması için gönülden çaba sarfeden Doç. Dr. Ebru Oğuz'a, yine çalışmam sürecinde bilgi ve önerilerinden sürekli yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Meltem Acar Güvendir, Yrd. Doç. Dr. Birol Yiğit ve Yrd. Doç. Dr. Kenan Özdil'e, değerli katkılarından dolayı Doç. Dr. Cem Çuhadar'a, lisans eğitimimden beri minnettar olduğum sayın hocam Dr. Yasemin Tezgiden Cakcak'a, akademik bakış açısını ve bilime olan tutkusunu hiç azaltmamış arkadaşım tanıdığım en değerli insan Okt. Tacettin Turgay'a, çalışmamı yürüttüğüm süreçte düşüncelerimi dinleyen ve çalışmama katkıda bulunan bilim emekçisi Arş. Gör. Mustafa Kavas'a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, Polonya'da V. Eleştirel Pedagoji Konferansı sırasında tanıştığım tüm değerli hocalarıma ve özellikle Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a, Doç. Dr. Ahmet Yıldız'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada veri toplanabilmesi için içinde bulunduğum zor durumu kolaylaştıran tüm Leh arkadaşlarıma ve bu süreçte Doğu Avrupa kültürünü daha yakından tanımama yardımcı olan Mikkel Hansen, Oliver Pingree gibi değerli arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca, destek ve ilgilerini esirgemeyen ailemden haklarını teslim edemeyeceğim emekçi annem Nesibe Özkan'a ve emekçi babam Nizamettin Özkan'a teşekkürü borç bilirim.

Bu değerli kişilerden öte çalışmayı sürdürdüğüm Türk ve Leh toplumlarına ve ayrıca bizi ve birbirimizi anlamamıza yardımcı olan tüm bireysel ve toplumsal farklılıklara verdiğim değeri özellikle belirtmek isterim.

Edirne 2016 Gökhan Özkan

İÇİNDEKİLER

ÖZET I

ABSTRACT III

TEŞEKKÜR V

İÇİNDEKİLER VI

TABLOLAR LİSTESİ X

ŞEKİL LİSTESİ XI

EKLER LİSTESİ XII

KISALTMALAR XIII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem ……1

1.2. Araştırmanın Amacı ……7

1.3. Araştırmanın Önemi ……8

1.4. Sınırlılıklar ……8

1.5. Tanımlar ……9

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Politika, Eğitim ve Eğitim Politikası Çözümlemeleri ……11

2.1.1. Tarihsel Geçiş, Kırılma ve Siyasal Değişimlerde Değişim ve Politik Değişim Kavramları ……20

2.1.2. Tarihsel Geçiş, Kırılma ve Değişimlerde Uluslararası Etki ……28

2.1.3. Tarihsel Geçiş ve Kırılmalarda Dönüşen Eğitim Paradigmaları …….31

2.2. Dünya'da, Polonya'da ve Türkiye'de Tarihsel Geçiş Süreçleri ve Bu Süreçlerin Eğitim Politikalarına Etkileri ……..33

2.3. Polonya'da Tarihsel Geçiş Süreçleri ve Dönüşen Eğitim Politikaları ....……42

2.4. Türkiye'de Tarihsel Geçiş Süreçleri ve Dönüşen Eğitim Politikaları …....…53

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli …...……...64

3.2. Çalışma Grubu …...……65

3.3. Verilerin Toplanması..... ……67

3.4. Verilerin Analizi ..... ……..69

3.5. Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği……..70

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Politik Değişimlerin Eğitsel Bağlamda Eğitim Paradigmalarına Yansımasına İlişkin Türkiye ve Polonya'daki Öğretmenlerin Kavrayışları …….....72

4.1.1. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılmalar Sonrasında Öğretimin ve Öğretmenlerin Rollerine Dair Kavrayışları: "Eksilen Saygınlık, Kaybolan İdealizm".....72

4.1.2. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Örtük Programa Dair Kavrayışları: "Daha Dini, Daha Milli" …….....….80

4.1.3. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Sınav Sistemine Dair Kavrayışları: "Ölçme Daha Kötü, Değerlendirme Daha Adil (Gibi), Kalite Daha Düşük" ……..….....86

4.2. Politik Değişimlerin Yönetsel Bağlamda Eğitim Paradigmalarına Yansımasına İlişkin Türkiye ve Polonya'daki Öğretmenlerin Kavrayışları.....95

4.2.1. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Öğretmen İstihdamı, Eğitim Yöneticisi Görevlendirmeleri ve Yönetim Politikalarına Dair Kavrayışları: "Değişkenleri Farklı Çıta Artık Daha Yüksek" ……..…….96

4.2.2. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Disiplin, Özlük Hakları ve Denetime Dair Kavrayışları: "Disiplin ve Özlük Hakları Eskisi Gibi Değil, Denetim ise Eğitsel Amacının Dışında" …….....……..108

4.2.3. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Sendikalaşmaya Dair Kavrayışları: "Sendikalar Artık Daha Pasif" …….…….....120

4.3. Politik Değişimlerin Finansal Bağlamda Eğitim Paradigmalarına Yansımasına İlişkin Türkiye ve Polonya'daki Öğretmenlerin Kavrayışları….....124

4.3.1. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Okullara Verilen Kamu Desteğine Dair Kavrayışları: "Bir Artış Gözüküyor, Ama …" …….....….124

4.3.2. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Uygulanan Ücret Politikasına Dair Kavrayışları: "Eskiden Daha Kötü değildi" ……..…..…130

4.3.3. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Özelleştirme ve Okul-Piyasa İlişkilerine Dair Kavrayışları: "Eğitimde Piyasalaşma Arttı Ancak Asıl Problem .... " ...136

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ……..……....……142

5.2. Öneriler ……..……...……...…..……145

KAYNAKÇA ...…..……..……149

EKLER

Ek-1. Türkiye ve Polonya'da Tarihsel Geçişin Eğitim Uygulamalarına Yansıması Araştırması Görüşme Formu …….....……...…165

Ek-2**.** Çalışma Grubu Demografik Özellikleri ……..**.....**167

Ek-3. Uzman Görüşüne Başvurulan Kişiler .……...…….**.....**168

Ek-4. Yeminli Tercümanlık Zaptı**.....**169

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No. Sayfa

1. Uygulanmış Politikanın Analizi ve Uygulanacak Politika için Analiz……...……20

2. Uluslararası Baskı Türleri ve Ortaya Çıkan Rejimler…….....….....30

3. 2010-2011 Arap Ülkeleri Rejim Tablosu…….....36

4. MENA Ülkeleri Eğitim Politikası Önerileri……..……....….....37

5.Sovyetler Birliği'nden Ayrılan Ülkelerin Coğrafi Konuma Göre Sınıflandırılması.....38

6. Sovyetler Birliği Döneminde Rejime Direniş Karşılaştırmalı Tablosu…..…...47

7. KOSS Vatandaşlık Eğitimi Amaçları……...…..50

8. Polonya'da ve Diğer Avrupa Ülkelerinde Özel Yükseköğretim Kurum Sayısı…...52

9. Türkiye'de Din Bilgisi Derslerinin Tarihçesi……...……...….….60

10. Tarihsel Süreçte Türk Eğitim Sisteminin Etkisi Altında Kaldığı Yaklaşımlar…...61

11. Türkiye'de Yıllara Göre Eğitimde Özelleştirme.....62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No Sayfa

1. Ülkelerarası Demokratikleşme Puanlarının Yıllara Göre Dağılımı……29

2. Tarihsel Geçiş Sürecinde Uluslararası Baskının Boyutları…….31

3. 1998-2004 Yılları Arasında Polonya'da Eğitimli Birey İşsizlik Oranları 49

EKLER LİSTESİ

EK-1. Türkiye ve Polonya'da Tarihsel Geçişin Eğitim Uygulamalarına Yansıması Görüşme Soruları……....……165

EK-2. Çalışma Grubu Demografik Özellikleri…….....167

EK-3. Uzman Görüşüne Başvurulan Kişiler……..……...168

Ek-4. Yeminli Tercümanlık Zaptı.....169

KISALTMALAR LİSTESİ

AB : Avrupa Birliği

ANAP : Anavatan Partisi

AT : Avrupa Topluluğu

BDT : Bağımsız Devletler Topluluğu

BM : Birleşmiş Milletler

CHP : Cumhuriyet Halk Partisi

DP : Demokrat Parti

DPT : Devlet Planlama Teşkilatı

ERG : Eğitimde Reform Girişimi

GSYH : Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla

IMF : Uluslararası Para Fonu - International Monetary Fund

KEN : Ulusal Eğitim Komisyonu - Komisja Edukacji Narodowej

KOSS : Yerel Yönetimlere Bağlı Okullarda Vatandaşlık Eğitimi - Ksztafcenie Obywatelskie w Szkole Samorzdowej

KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MENA : Orta Doğu Kuzey Afrika - Middle East North Africa

NIT : Geçiş Yaşayan Ülkeler - Nations in Transition

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü - Organization for Economic Co-operation and Development

PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - Programme for International Student Assessment

RAND : Research and Development - Araştırma ve Geliştirme (Ar-Ge)

TIMSS : Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması - The Trends in International Mathematics and Science Study

TÖB-DER : Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği

TÖS : Türkiye Öğretmen Sendikası

WTO : World Trade Organization - Dünya Ticaret Örgütü

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1.1. Problem

Eğitim politikaları ulusların bir döneme ait genel politik yaklaşımlarının bir uzantısı olarak şekillenmektedir. Hızlı ve sık değişen politik aktörler eğitim politikalarını düzenli ve sistematik bir yapıdan sık dönüşen paradigmalar çatışmasına neden olan bir yapıya dönüştürebilir ya da mevcut sistemin pekişmesi için adımların atılmasına yol açabilir. Ayrıca, mevcut eğitim politikalarının şekillenmesi ulusal dengeler kadar uluslararası faktörlerden de etkilenebilmektedir. Özellikle dünya üzerinde yaşanan savaşlar, kutuplaşmalar, devletlerarası ekonomik çekişmeler gibi sebeplerle bir ulusun eğitim sisteminden beklediği çıktılar değişebilmekte ya da uluslararası politik etki ile baskı altına alınabilmektedir.

Politik değişimlerin eğitim politikalarında yaşanılan değişimlere yansıması genel değişim kavramının özelliklerinin de incelenmesi ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Fulhan (1993) değişimle ilgili ortaya çıkabilecek sekiz farklı sonucu belirtmiştir (Akt. Calhoun, 2003). Ona göre;

1. Değişim bir yolculuktur, tasarı değildir.
2. Değişim ne kadar karışıksa o kadar az zorlama ile başarıya ulaşabilir.
3. Problemler değişim sırasında bizim yanımızdadır.
4. Vizyon ve stratejik planlama daha sonra gelir.
5. Bireyselcilik ve toplumsalcılık eşit değerde güce sahip olmalıdır.
6. Değişim sırasında ne merkezileşme ne de merkeziyetsizleştirme işe yarar.
7. Başarı için daha geniş bir çevreye yayılmak kritik öneme sahiptir.

8. Her birey değişimin temsilcisidir.

Farklı coğrafyalarda farklı politik düzen ve belirli bir ulusun taşıdığı kültürel ve siyasi yapının benzer sonuca ulaşan değişimler göstermiş olması benzerliğin neden olduğu genel değişimler temelinde anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda, siyasi düzenin değişiminde, sebep, sonuçlar ve değişimin yaşandığı dönem ayrıca önem arz etmektedir. Bu değişimler döneminde eğitimde yaşanan dönüşümleri paradigma değişimi olarak adlandırabilmek mümkündür.

Bu anlamda eğitim politikaları genel kamu politikalarının bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır ve bu politikaların uygulamaları alınan kararlar doğrultusunda yürütülen eylemleri ifade etmektedir. Burdette (2013, 12-54) eğitimde politik uygulamaların politik aktörlerce eyleme geçirildiğini dile getirmiş ve bu politik aktörleri hükümete ait ve hükümet dışı olarak ikiye ayırmıştır. Ona göre, hükümete ait aktörleri; yönetim dalındaki aktörler, yasama dalındaki aktörler, yerel yönetimlerdeki aktörler ve hükümet dışı aktörleri ise eğitimsel çıkar grupları, eğitimsel olmayan çıkar grupları, politik ağlar ve medya oluşturmaktadır.

Bu politik gruplara iç ve dış dinamiklerden daha pek çok odak grubu eklenebilir. Ancak, iktidar grubuna ait ya da bu gruptan harici olmasına karşın eğitim politikalarında karar verici mekanizmaya dâhil olan ya da olmaya çalışan aktörler politik sonucun ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Bu aktörlerin etki alanlarını inceleyen Morrill (1988) Delaware okul sisteminde 1982 yılında uygulanan politikaların devlet tarafından incelenmesini öğretim denetimi, öğretmen hizmet içi eğitimi, standardize edilmiş ölçme sistemi ve devletin kaynaklarının doğru kullanımı gibi başlıklarla yapıldığını belirtmiştir. Kamu yöneticileri, bu politikaların uygulanabilmesi için yasama, eğitim ekonomisinin kontrolü, işgören maaşlarının ve çalışacak kişi sayısının belirlenmesi gibi alanlara müdahalelerde bulunmuştur. McLaughlin'in (1987) belirttiği gibi politik uygulamalar ortaya çıkmaya başladığında sorunlar oluşmaya başlar ve süreç daha iyi gözlemlenebilir (Akt. Jackson, Bouffard ve Fox, 2014). Bu süreçte göz önünde bulundurulması gereken diğer faktörlerden biri de Honig'e göre (2004, 1) arabulucu kuruluşlardır. Honig *"arabulucu kuruluşlar"* (intermediary organizations) söylemi ile "politika belirleyiciler ile uygulayıcılar

arasındaki kişileri" kastetmektedir ve bu kişilerce yapılması gereken temel uygulama iki taraf için de gerekli rol ve uygulama değişikliğinin sağlanmasıdır. Eğitim de siyasi değişimlerin toplumda yaşanacak sorunları aşması için bir arabulucu görevi üstlenmiştir. Politik düzenin yerleşmesi için bir araç olarak görülen eğitim örgütlerinin karşılaştırmalı analizinin Türkiye ve Polonya'da olması, siyasi değişimlerini Batı paradigmalarına dönük kullanan ülkeler olması açısından değişimlerin hareket noktasında benzerlik taşımaktadır. Öyle ki, karşılaştırmada Polonya'nın seçilmesinin sebepleri; Sovyetler Birliği'nden ayrılan muhafazakar ülkelerden biri olarak coğrafi konumu sebebiyle Doğu ve Batı'nın düşünsel temellerinin beraber yaşatıldığı kültüre sahip olması, Türkiye'dekine benzer doğu-batı yanlılığı çatışmalarına yer vermesi ve diğer Doğu Avrupa ülkelerindeki tarihsel süreçten farklı bir deneyim yaşamış olması olarak gösterilebilir. Polonya, barışçıl yollarla Çek Cumhuriyeti ve Slovakya olarak ayrılan eski adıyla Çekoslovakya gibi bölünmeye giden bir ülke olmamış, devlet birliğini korumuştur. Bu gibi sebeplerle Türkiye ile siyasi ve kültürel ortak unsurlar barındıran bir ülke olarak Polonya'nın, karşılaştırmalı analizin gerçekleştirilebilmesi için gerekli benzerliklere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, Rose-Ackerman'ın (2004) belirttiği gibi Polonya, Macaristan ile birlikte kapitalistleşme sürecinde başarılı olan ülkeler arasında sayılmakta olsa da daha muhafazakar olması sebebiyle paradigma savaşlarını Macaristan'dan daha net ve gözlenebilir bir şekilde deneyimlemektedir. Polonya'nın Sovyetler Birliği'nden ayrılan ülkeler arasında milli ve dini birliğine en çok önem veren ülkelerden biri olması ayrıca önem arz etmekte ve vatandaşlık eğitiminde Polonya hükümetlerinin Leh toplumuna kazandırmak istediği kimlik diğer ülkelere nazaran daha net bir şekilde tespit edilebilmektedir.

Politik uygulamalar politik kararlardan sonra bir değişimi öngörecek şekilde hazırlanmaktadır. Bu değişiklik genel bir paradigma değişikliği ya da uygulamaya yenilik getirecek eski paradigmanın devamlılığını pekiştirecek bir rol üstlenebilir. Boyd (1999) okul yönetimi ve genel politika üretme açısından eğitimde verimliliği artıracak ciddi çabaların paradigma değişikliğinden başka bir şey olmadığını dile getirmiştir. Verim artırması için gerekli düzenlemeler yapıldığında ise, düzene ait yeni uygulamaların belirlenmesi yeni siyasi yapıların yönetsel anlayışlarını ortaya koymaktadır. Ünal (2013), modern eğitim kurumlarının kapitalist yapılanmanın

isterleri doğrultusunda şekillendiğinde, yeni toplumsal ihtiyaçlara uygun olarak yapılandığını belirtmiştir. Bu süreç, eğitim ve bilimde metalaşma/sermayeleşme sürecine işaret etmektedir.

Werts ve Brewer (2015), bu tarz politik değişikliklerin yerel aktörlerle politika belirleyiciler arasında bir yeniden yapılanma çerçevesi içinde açıkladığını belirtmiştir. Politika belirleyiciler bu noktada eğitim kurumlarına ve eğitimcilere ihtiyaç duymaktadır.

Bu sonuçlara göre, eğitimde yaşanacak değişimlerde, siyasi değişimin etkileri değişime dair genel kavrama çatısı altında incelendiğinde, bir süreç olarak değişimin değişimi sağlayan kişiler tarafından ele alındığı göz önünde bulundurulmalı ve bu süreçte yapılacak analizlerin süreç boyunca uygulanan yöntem ve karşılaşılan sorunların irdelenmesine ilişkin unsurlar barındırması gerekmektedir.

Young ve Lewis (2015) eğitim araştırmacılarının eğitim politikasında uygulamaları çalışırken siyaset bilimi, yenilik dağılımı, değerlendirme, kurumsal öğrenme, kurumsal değişim, kurumsal liderlik, profesyonel gelişim, program reformu, kurumsal analiz, iletişim kuramı, eleştirel kuram gibi pek çok kuramsal gelenekten faydalandığını belirtmiştir. Werts ve Brewer ise (2015) eğitimde politik uygulama çalışmalarında insan faktörünün niyetlenilen politikadan sapılmasına yol açtığını ve politikaları uygulayabilecek kişilerin kendilerini anlayabilmek için değilse de onların reformistlerle arasındaki ilişkiyi açıklayabilmesi açısından faydalı olabileceğini belirtmiştir. Öyle ki, eğitim reformlarının uygulanması uygulayıcıların eylemleri kadar uygulayıcı olmayan bireylerin istekleri ile de şekillenmektedir. Bu anlamda, eğitim reformları ve bu reformların uygulanması normatif gerekliliklerden uzaklaşabilir ve başarıya değil tüm toplumca kabul edilebilir olmaya yönelebilir.

Eğitim reformları yalnızca paradigma değişimi değil paradigma dönüşümü de gerçekleştirmektedir. Mevcut paradigmayı güçlendirmek bir değişim sağlayabilir; ancak asıl zor olan değişim farklı bir paradigmanın yeniden inşası gibi görünmektedir ve eskiden kabul gören "politikayı politik uygulamalar üretir" düşüncesi gibi "politikayı paradigmalar üretir" önermesini de kabul görmesi gerekmektedir. Örneğin, 1980-2001 yılları arasında Amerikan eğitim sisteminde yapılan sınav sistemi ve hesap

verilebilirliğe dönük eğitim reformlarında "mantıklı tercihten yana olma" açıklaması, bu politikaların uygulama bağlamını nasıl değiştirdiğini değil politikacıların neden ve nasıl bu tercihten yana olduğunu açıklayabilir (Mehta, 2013, 293). Dolayısıyla, paradigma üretici sistem, paradigmanın iletilmesini sağlayan birim ve kişilerle organize çalışması durumunda eğitim reformlarının yeniden yapılandırılma süreçlerinde daha başarılı olabileceği söylenebilir.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında giderek artan politik sistemler çatışması pek çok ülkede politik dengeleri sarsacak olaylara neden olmuştur. Bu anlamda, Sovyetler Birliği'nin yönetimi ya da etkisi altına giren ülkelerin yaşadığı politik gelişmeler ülke eğitim paradigmalarına yansımıştır. Polonya tarih boyunca Doğu-Batı paradigmaları arasında içsel çatışmalar yaşamış bir ülke olarak Sovyetler Birliği'nin etkisi altında bir süreç geçirmiş ve ardından rejim değiştirmiştir. Türkiye'de ise bu süreçte blok savaşlarının yansımaları güçlü bir şekilde hissedilmiştir. Yeniden inşa edilen siyasi düzen Türkiye ve Polonya'da, genel bir değişimi gerektirmekte, bu genel değişim sürecinde arabulucu kuruluş olarak eğitim kurumlarının yeniden inşası yapılırken, mevcut ekonomik düzenin bir parçası olarak yapısal ve finansal yeniliklere de yer vermesi beklenmektedir.

Devletlerarası çekişmelerin sebebinin yirminci yüzyılın başında blok çatışmaları olduğu temeline dayanarak, bu çatışma döneminin bitmesinin ardından yeniden yapılanma sürecine giren ülkelerden Polonya ve Türkiye arasında ekonomik düzene dayalı tercihlerden dolayı yeni siyasi düzen tekrar oluşturulmuştur. Siyasi düzenin sağlam zemine yerleşebilmesi, sürdürülebilir olması gibi amaçlarla da eğitim yapılanması ve amaçları yeniden şekillendirilmiştir. Diğer bir deyişle, Türkiye'de 12 Eylül 1980 tarihinde yaşanan askeri sıkıyönetim döneminin etkileri ve Polonya'da "Dayanışma" hareketi ile şekillenmiş bir sürece yayılan rejim değişikliği ülke eğitim politikalarını paradigma değişikliğine götürmüştür. Öztürk (2009) 12 Eylül askeri darbesinin tüm toplumsal kurumları, işlevlerini aynı tutarak niteliklerinde değişime yol açtığını, eğitim kurumlarının ise bu değişimden en çok etkilenen kurum olduğunu belirtmiştir.

Bu süreçlerin ülkelerarası temelde kapsamlı analizi yapılmamış olup, sürecin küresel anlamda diğer ülkelerde yaşanan dönüşümlerle ortak özelliklerinin olup olmadığına ilişkin alanyazında Türkiye ve başka bir ülkenin eğitim politikasında dönüşüm süreçlerini tarihsel karşılaştırmalı bağlamda ele alan çalışmaya rastlanılmamıştır.

Türkiye ve Polonya'da değişen siyasi yapılanmanın toplum tarafından içselleştirilmesi ve yeni siyasi düzenin önceki uygulamalardan farklılıklar barındıran yönetsel anlayışa göre alınan kararlara uygun olarak yeni bir sistem inşa etmesi eğitim örgütlerini büyük ölçüde etkilemiştir. Eğitim örgütlerinin idari yapısı, amaçları ve işleyişleri yönetsel anlayışların bir uzantısı olduğundan farklı ülkelerde benzer dönemlerde gerçekleşen siyasi düzen değişimlerinin analizi, siyasi değişimlerin ortak amaç ya da sonuçları olduğu çıkarımının yapılmasına yardımcı olabilmektedir. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinin eğitsel bağlamda incelenmesi toplumsal yapının hangi yönde şekillenmesinin amaçlandığını göstermekte, yönetsel ve finansal bağlamda incelenmesi ise yeni siyasi yapılanmanın değişen yönetim paradigmalarını ortaya koymasını sağlayabilmektedir. Tarihsel karşılaştırmalı analizlerin eğitim örgütlerinde yaşanan değişimi çerçeveleyen incelemelere ait bulgular, toplumsal, siyasal ve ekonomik dönüşüme ışık tutabileceğinden hem siyasi dönüşümlerde hem de eğitsel uygulamaların amaçlarına ilişkin devlet politikalarının anlaşılması ve eğitim örgütlerine yaklaşımın ortaya konması bağlamında değer kazanmaktadır.

Tarihsel karşılaştırmalı analizin yapılabilmesi için karşılaştırılabilecek dönemler arası farklılığı ortaya koyan bir değişim noktası olarak Türkiye ve Polonya'nın sırasıyla 1980'li ve 1990'lı yıllarda yaşadığı siyasi değişimler ülkelerin yeniden yapılanmasına yol açmıştır. Bu yeniden yapılanmanın eğitim örgütlerine getireceği yeni kimlik, yapılanan siyasi anlayışın eğitime bakış açısını ortaya koymaktadır. Eğitim örgütlerine yüklenen yeni misyonlar ve örgütlerin yeni yapılanmaları karşılaştırmalı bağlamda ele alındığında ekonomik amaçların oluşturduğu yeni siyasi düzende eğitim kurumlarının rolünün anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı benzer dönemlerde farklı politik gelişmelerden etkilenen iki ülke olan Türkiye ve Polonya'nın tarihsel süreç içerisinde değişen politik yapılarının eğitim politikalarına yansımalarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, Polonya ve Türkiye'de politik değişimler olmadan önce ve sonraki eğitim uygulamaları eğitsel, yönetsel ve finansal olmak üzere üç başlık altında ele alınmış ve öğretmenlerin değişen eğitim paradigmalarına karşı genel tutumlarına yer verilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve Polonya'da yaşanan politik gelişmeler ülke eğitim politikalarında eğitsel bağlamda neleri değiştirmiştir?
    1. Öğretimin ve öğretmenin rolünde değişenler nelerdir?
    2. Örtük eğitim programında değişenler nelerdir?
    3. Ölçme ve değerlendirme sisteminde değişenler nelerdir?
2. Türkiye ve Polonya'da yaşanan politik gelişmeler ülke eğitim politikalarında yönetsel bağlamında neleri değiştirmiştir?
    1. Öğretmen istihdamı, eğitim yöneticisi görevlendirmesi ve eğitim örgütlerinin yönetim politikaları konusunda değişenler nelerdir?
    2. Eğitim işgörenlerinin disiplin, çalışma koşulları ve denetimi konusunda değişenler nelerdir?
    3. Eğitimde sendikalaşma konusunda değişenler nelerdir?
3. Türkiye ve Polonya'da yaşanan politik gelişmeler ülke eğitim politikalarında finansal bağlamda neleri değiştirmiştir?
    1. Okullara verilen kamu desteğinde değişenler nelerdir?
    2. Okul-piyasa ilişkileri ve eğitimde özelleştirme konusunda değişenler nelerdir?
    3. Öğretmenlere yönelik ücret politikalarında değişenler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim uygulamaları, eğitim sistemlerinde değişimler, eğitimde hedefler gibi ülkenin geleceğini ilgilendiren pek çok konu eğitim politikaları tarafından belirlenmektedir. Eğitim politikaları ve bu politikaları üreten karar verici mekanizmalar ise tarihsel süreçte değişime uğrayabilir. Bu değişimler darbeler, devrimler, karşı-devrimler, iktidar ya da rejim değişikliği gibi olayların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Tarihsel süreçte yaşanan bu gelişmeler ile eğitimde yaşanan dönüşümün belirlenmesi için analizlere gereksinim duyulmaktadır. Bu analizler, genellikle ülke bazında yapılmış olup karşılaştırmalı olarak tarihsel süreçlerin eğitim politikalarına ve eğitim uygulamalarına yansımasına dair yeterli çalışma bulunmamaktadır.

Türkiye ve Polonya doğu-batı paradigmalarından tarihsel süreçte beslenmiş ve birbirinden farklı politik gelişmeler yaşamıştır. Birbirlerine yakın dönemlerde gerçekleşen rejim değişikliği ve sıkıyönetim idaresi ile yeni bir politik anlayış kurma çabası içindeki Türkiye ve Polonya eğitim sistemlerinde ülkelerin yöneldiği paradigmaların belirlenmesi ve bu yönelmenin hangi boyutta hangi yöntemlerle yapılandırılmaya çalıştığına dair yapılan analizler eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşümlerin son dönemde nasıl şekillendiğinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Ayrıca karşılaştırmalı analizin önemli bir boyutu olan farklı politik olayların farklı ülkelerde yansımalarının incelenmesinin de benzer çalışmalar yapan öğretim elemanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Çalışma yalnızca eğitim işgöreni olarak öğretmenleri kapsamaktadır, eğitim yöneticileri ya da deneticileri çalışmanın dışında tutulmuş, eğitim politikalarında uygulayıcı olan diğer işgörenler çalışmaya dâhil edilememiştir.
2. Çalışmanın Polonya'dan toplanan verilerinde çalışma İngilizce ve

Almanca yürütüldüğü için çoğunlukla yabancı dil öğretmenlerinin sağladığı verilerden yararlanılabilmiştir.

3. Çalışma grubunu oluşturan Polonyalı öğretmenlerin rejim öncesi dönemde görev yapabilecek yaş grubunda olmamasından dolayı görüşme yapılmadan önce sosyalist dönem eğitim politikaları hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin sağladığı verilerden yararlanılmıştır.

1.5. Tanımlar

Politik uygulama **:** Devletlerin aldığı politik kararları uygulama sürecinde yürüttüğü eylemler

Kamu Politikası **:** Bir ülkede karar verici mekanizmada en etkili iktidar grubunun kamusal problemlere ilişkin ifade ettiği tutum ve uygulamaya geçirdiği eylemler

Eğitim Politikası **:** Kamu yönetiminin bir parçası olarak eğitim sistemlerinde alınan siyasi otorite ve kaynak kullanım uygulamaları

Politika üretme **:** Politik aktörlerin uygulanacak politikaları tanımlaması ve bu süreçte uygun davranış tayinlerinin sonucu olarak yönetimsel problemleri kavramsallaştırması ve çözüm önerileri getirmesi

Politik aktörler **:** Politika üretme sürecine aktif olarak katılan, bu süreçte az ya da çok etki sahibi olan kişiler

Perestroyka **:** Sovyetler Birliği'nde 1980'li yıllardan sonra uygulanan siyasi ve ekonomik yeniden yapılanma ve reform hareketleri. Sovyetler Birliği'ni çöküşten kurtarmak için yapılmış ekonomide liberalleşmeye sıcak bakan reformlardır, ancak olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Von Seth, 2012).

Glasnost **:** Sovyetler Birliği son dönemlerinde perestroyka ile birlikte yapılan reform hareketidir. Fikir ve ifade özgürlüğü ile devlete

güveni artırmayı amaçlamış ve başarısız olmuştur (Von Seth, 2012).

Kuratorium **:** Polonya'da belli bir bölgede eğitime ilişkin kararları alan yönetim organı (Kotarba ve Kolomycew, 2014)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitimin politik yönü ve politik olaylar, uluslararası etkileriyle beraber eğitimi nasıl şekillendirdiği ele alınmış, devrimler ve darbeler yoluyla oluşan tarihsel kırılmaların yapısı incelenmiş ve Polonya ve Türkiye tarihinde olan politik olaylara ilişkin yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Politika, Eğitim ve Eğitim Politikası Çözümlemeleri

Eğitim politikası toplum ve devlet arasında karşılıklı nedensellik ilişkisi içerisinde politika belirleyiciler tarafından toplumun kültürel değerleri göz önünde bulundurularak ve felsefi, bilimsel temeller esas alınarak hazırlanmaktadır. Eğitim politikasını hazırlama sürecinde politika belirleyiciler, eğitimin ayrıca ideolojik yönünü de göz önünde bulundurmaktadırlar. Althusser'in bakış açısıyla, "*eğitim politikası, devletin siyasi-ideolojik araçlarındandır"* ve eğitim politikalarının belirlenmesi uluslar tarafından uluslararası etki altında gerçekleşmektedir (Suner, 2007). Keser Aschenberger'e göre (2012) "*devletin eğitim üzerindeki kontrolü modern devletin aracı haline gelen ve toplumun temel çıkarları ve değer yargıları doğrultusunda eğitim sistemini şekillendirmek için kullanılan eğitim politikaları ile sağlanmaktadır"* ve politik incelemelerde eğitim-kültür-felsefe ilişkisi, devlet-birey-toplum ilişkisine karşılık gelmektedir.

Patil (2012) eğitimin bireyi yetkinleştirebilecek bir araç olarak kullanılabileceğini, sosyal değişimin ise toplumdaki bu bireylerin kolektif dönüşümüne karşılık geldiğini öne sürmüştür. Yetkinleşmiş bireylerin toplamı, yetkinleşmiş bir bireyden farklı karakteristik özellikler göstermektedir. Bireylerden oluşan toplum her bir bireyin öz yaşam algısından farklı özelliklere sahip olduğundan eğitim politikaları, birey açısından onların doğası, sosyal adalet ve eğitim yoluyla bireyde istenilen davranış değişikliği açısından temellendirilebilirken (Winch ve

Gingell, 2004), toplum açısından devletle ilişkisinde, eğitim politikalarını genel devlet politikasının devamlılığı temelinde ele almak eğitim politikalarının analizine daha açıklayıcı bir katkıda bulunabilir. Öyle ki, eğitim politikaları hakkında yapılan araştırmalar da devlet için tarihsel açıdan, olanaklar, öğretmen yeterlilikleri, bir sınıfa düşen öğrenci sayısı gibi kaynakları sağlamanın sonucu ve bedeline odaklanmıştır (Raudenbush, 2008). Bu konuda eğitim politikasını incelerken felsefi temellerin göz önünde bulundurulduğu çalışmaların eksikliğine değinen Winch ve Gingell (2004), eğitim politikası hakkında yaptığı incelemelerde; politik ve kültürel çeşitlilik dâhilinde eğitimde amaç yaratma ve bu amacı ve eğitimin değerini sorunsallaştırmayı, farklı kültürlerin farklı bakış açıları olması dolayısıyla oluşturulan eğitim programı ve bu programın herkes için yeterli bulunması sorunsalını, öğretimin rolü ve öğretimde doğru yöntem tartışmalarını, ahlak, toplum ve vatandaşlığa dönük eğitim anlayışını, eğitimde birey-toplum ilişkisini, eğitimin genel felsefesini, eğitimde politika belirleyicileri, eğitim- serbest pazar ilişkisini ve son olarak nihai hedefin elde edilmesi durumunda oluşması beklenen toplumun etkililik ve sürdürülebilirliğini ele almıştır.

Bu anlamda ele alınan incelemeler Creemers ve Kyriakides'in (2008) eğitimde hedeflerin ulusal temellerde politika belirleyiciler tarafından yapıldığı görüşü ile benzerlik göstermektedir. Codd (1995) eğitim politikasını bu anlamda, "*politika belirleyicilerin okul ve toplum için gerekli gördükleri bazı düzenlemelerin elde edimi ya da muhafazası amacıyla yapmış olduğu güç ve kontrol uygulaması"* olarak tanımlamıştır. Bu güç ve kontrol uygulamaları ülke içi ve ülke dışı düzeyde ele alınabilir. Ülke içi düzey adına, Crehan (2002, 66) Gramsci'ye göre "*toplumun farklı güç odaklarının gruplaşmasında"* ortaya çıktığını ve her bir grubun eğitim politikası karar sürecine katılım isteğinin birbirini tamamlayıcı ya da birbiriyle çelişen özellikte olduğunu dile getirmiştir (Akt. Lagotte, 2012). Bu konuda, eğitim politikalarını etki altına alan kişiler "*ittifak ve güç birliği*" yapma stratejisini kullanırlar ve bu birlikler eğitim politikasındaki etkilerini azaltacak politik engelleri ortadan kaldırmak için çaba gösterirler. Kaplan ve Usdan'ın (1992; Akt. Tamara Viola, 2005) belirttiği gibi, eğitim politikalarını inceleyen kişiler "*bu güç odaklarının politika üretmede aynı anda birden fazla alanda etkili olduklarına*" inanmaktadırlar. Kısaca, üretilen eğitim politikaları

güç odakları tarafından belirlenmektedir ve güç odakları yerli ve yabancı kaynaklı olabilmektedir.

Niu (1992) Çin eğitim politikasından bahsederken vardığı tümevarımda, eğitimde politika üretmenin ve üretilen politikaların uygulanma yöntemlerinin eğitimsel faydacılık (eğitimde özellikle politik ve ekonomik amaçlar için fayda sağlanması) açısından politik rejimin devamlılığı amacına uygun bir araç olarak görüldüğünü belirtmiştir. Bu bakış açısı bizi, toplumsal ve tek ulusa ait eğitim politikası belirleme yaklaşımından uluslararası ilişkiler bağlamında ülkelerin genel politik durumlarının analizine götürmektedir.

Ulusal anlamda politika belirleyiciler tarafından belirtilen amaçlar doğrultusunda hazırlanan eğitim politikalarının farklı ülkelerde benzerlik göstermesi eğitimde küresel eğilimlerin tespiti ve bu tespit dolayısıyla kültürel, politik ve toplumsal analizlerin yapılabilmesi için katkıda bulunabilir. Baker ve Wiseman (2005) toplum ve eğitimi incelerken eğitim politikasındaki küresel eğilimlere bakılmasının, toplumu ve eğitimi ayrı oluşumlar olarak ele almayıp eğitimin toplum üzerindeki etkisinin anlaşılabilmesi için bütünsel bir yaklaşım sağladığını öne sürmüştür.

Küreselleşme ve eğitim üzerine araştırma yapmak dünya çapında yerel eğitim pratikleri ve politikalarını etkileyen söylem, süreç ve kurumların analizini gerektirmektedir. Dünya kültürü, dünya sistemi, sömürgecilik sonrası ve kültür bilimci teorik bakış açıları küreselleşme ve eğitime ilişkin dört esas yaklaşımı sunmaktadır. Temel küresel eğitim söylemlerini ise bilgi ekonomisi ve teknolojisi, yaşam boyu öğrenme, küresel göç ve beyin göçü oluşturmaktadır. Küresel eğitim söylemlerine katkıda bulunan temel kurumlar ise Uluslararası Para Fonu (IMF), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Dünya Ticaret Örgütü (WTO), Birleşmiş Milletler (BM), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi uluslararası sınav yapan kurumlardır. Ayrıca, ulusal eğitim programlarına küresel bir tekdüzelik yaratarak yardımcı olan dünya ticaret dili olarak İngilizce'nin öğretim dili olması da büyük rol oynamaktadır (Spring, 2008).

Özdem (2007:18) 1980'li yıllarla birlikte, Türkiye'de etkisi artan yapısal değişim sürecinin neoliberal politikalara yönelme yaşanmasına neden olduğunu ve *"ekonomik ve toplumsal politikalarda yaşanan yapısal değişim sürecinin, IMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü gibi küresel aktörlerce yönlendirilmekte ve bu süreçte Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO), OECD gibi örgütlerin etkili olduğunu*" belirtmiştir.

Uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, uluslar için eğitim politikasının şekillenmesi ve topluma sunulmasını dönüştürmekte ve bunun sonucunda elde edilen çıktılar giderek artan bir şekilde uluslararası ölçekte değerlendirmeye alınmaktadır. Yapılan uluslararası karşılaştırmalar, dünya çapında ulusların kendi eğitim politikası üretme süreçlerine dönüt sağlamaktadır. Bir ulusa ait okulların kalitesinin değerlendirilmesinde uluslararası bilginin kullanımı devlet yönetimi anlamında doğru olarak kabul edilmekte ve tüm bu iletişim uluslararası değerlendirmelerin geniş ölçüde etkisini artırmaktadır. Bu anlamda, uluslararası etki yaratan "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (PISA) gibi sınavlar, öğrenci ve dolayısıyla eğitim programı değerlendirmede ulus fark etmeksizin eğitim hedefini uluslararası ölçüte yakınlaştırma amacında olduğundan eğitim uygulamalarını farklı uluslarda aynı doğrultuda yönlendirebilmektedir. Bu anlamda, eğitim politikası yaratırken idealizm ve realizm tartışmaları giderek önem kazanmakta ve yapılan durum tespitleri eleştirel yaklaşım fikri için gerekli bilgiyi sağlamaktadır. Eğitim politikalarının yaratılması ve değerlendirilmesi ortak bir süreç olarak ele alınırsa, bu politikaların yaratılma sürecinde etken olan dinamiklerin, değerlendirme süreci ile olan ilişkisinin yadsınamayacağı öne sürülebilir. OECD'nin 2014 yılında yayımladığı "Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye" adlı raporda, Türkiye'nin eğitim politikasını incelerken Türkiye'nin eğitim bağlamını öğrenciler, kurumlar, denetim ve finansman başlıkları altında ele almış ve değerlendirme yaparken öğrencilerin PISA sınavı sonuçlarını temel almıştır.

Bu bağlamda eğitim politikalarının, ülkelerin geçirdiği tarihsel süreçlerden ne kadar bağımsız olarak tektipleşebildiği ayrıca ele alınması gereken bir soru olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, ülkelerin coğrafi konumu ve tehdit unsurları

değerlendirmesi gibi daha pek çok neden genel devlet politikasını yönlendirebileceği gibi temelini buradan alan eğitim politikaları da bu yönlendirmeden payını almaktadır.

Eğitim politikalarının analizinde ise gerçekleşen ve yönetilen eğitim uygulamaları esas alınmaktadır. Bourdieu da bu anlamda eğitim ve politika üzerine "*kuramsal kuram*" ya da "*entelektüelliğin entelektüelliği*" gibi yaklaşımları reddeden öngörülerde bulunmuş ve ulusal "habitus"un yeniden üretimini temel alan eğitim kavramını ve sosyo-politik çalışmalarını toplumsal gerçekliklerin derin anlamlarının ancak deneysel (ampirik) realiteye eğilen kişiler tarafından anlaşılabileceğine olan inancıyla bilimsel temele yerleştirdiğini dile getirmiştir. Bourdieu'nun teorik çerçevesi ve yöntembilimsel yaklaşımı küreselleşmenin ve neoliberalizmin olumsuz yanlarına değindiğinden eğitim politikası ve eğitim süreçleri adına yararlı çıkarımlarla katkı sağlamaktadır (Akt. Lingard, Taylor ve Rawolle, 2005).

Young ve Lewis (2015) ise eğitim politikalarının analizinde uygulamanın esas olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak Fixsen, Naoom, Blase, Friedman ve Wallace (2005, 2) "*uygulamaların politika, program, süreç, teknik ya da uygulamanın öznesi olacak teknolojilerden daha karmaşık bir çaba*" olduğu üzerine genel bir kabul olduğunu bildirmiştir. Anderson (1974) ise eğitim politikasındaki uygulamaların ancak yönetildiği ölçüde gerçekleşebildiğini dile getirmiştir. Başarılı ya da kolaylaştırıcı bir uygulamada bulunmanın belli başlı bağlamsal etkenleri ile teorik çalışmanın ve yönetim uygulamasının karmaşıklaştığı ayrıca dile getirilmiştir (Elmore, 1983, Honig, 2006, Odden ve Marsh, 1988; Akt. Lewis ve Young, 2015). Bu sebeple, eğitim politikalarında yalnızca mevcut uygulamaların değerlendirmeye tabi tutulması ve niyet ve girişimlerin başka bir bağlamda ele alınması daha açıklayıcı analizler yapılmasına yol açabilir. Bu görüşe katkıda bulunan O'Toole (2000, 273) asıl sorunun "*politikanın yaratıldığı süreç ile içinde yaşadığımız dünyada uygulanıyorken yarattığı etki*" arasındaki süreç olduğunu dile getirmiştir. Tarihsel anlamda uygulanan politikalardan etkilerin daha net görülebilmesi için daha uzak geçmişe bakmanın, tespitlerin nesnelliği adına daha olumlu bir algıya sahip olduğu öne sürülebilir. Eğitim politikaları ise, hâlihazırda mevcut yaşam algıları, politik süreçler, ulusal ve uluslararası bağlamda egemen ortak düşünceler gibi pek çok etkenden payını almıştır ve bu etkenlerle karşılıklı nedensellik ilişkisi içerisinde sürdürülmektedir.

Politika belirleyicilerin kimler olduğu sorununa ve bu kişiler ve akademisyenler arasındaki ilişkiye değinen Cairney (2012) çağdaş politik kuramların karmaşık politika üretme sistemlerini açıklama ve tanımlamaya çalıştığını, akademik çalışmalarda eğitim politikası analizinin politika belirleyicilere verilebilecek akademik olmayan bir dille anlatılmış politik önerilerin uygulanmasının ardından daha rahat yapılabileceğini dile getirmiştir. Ayrıca ona göre, politika belirleyiciler akademik geçmişe sahip olabileceği gibi bu konuda herhangi bir eğitim almamış da olabilirler, fakat akademisyenler için politika analizi hâlihazırda bir araştırma alanı olmuştur. Doğru yöntemle uygulanırsa, politik çalışmalar zengin bir kanıt, açıklama ve faydacı öneri kaynağı oluşturabilirler.

Taylor, Rizvi, Lingard ve Henry (1997) eğitim politikalarının analizinde politik temelleri analiz edebilmek için bağlam, işlem ve sonuç olmak üzere politikanın üç boyutuna odaklanan muhtelif sorular yöneltmişlerdir. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

1. Eğitime yaklaşım nasıldır?
2. Program değerlendirmesi ve pedagojiye ilişkin değerler nelerdir?
3. Öneriler nasıl organize edilmiştir?
4. Kaynak sağlama ve örgüt yapısı nasıl etkilenmiştir?
5. Neden bu politika benimsenmiştir?
6. Bu politika kimin koşulları için düzenlenmiştir? Neden?
7. Politika belirlenirken yapılan tercihler hangi temelde meşrulaştırılmaktadır? Neden?
8. Mevcut politika kimin faydası için düzenlenmiştir? Çakışan çıkarlar nasıl uzlaşma bulmuştur?
9. Neden şimdi düzenlenmiştir? Politika neden bu dönemde ortaya çıkmıştır?
10. Sonuçlar nelerdir? Özellikle süreç ve çıktı adına hangi sonuçlarla karşılaşılmıştır?

Taylor vd. (1997) yaptıkları politik analiz yöntem belirlemesinde kullandıkları üç boyuttan birincisi olan bağlam; belirli bir politikanın gelişimine yol açan baskı ve öncüllere, işlem; politikanın kendisi, uygulanması ve çerçevelenmesine,

sonuç ise uygulanmış politikaların farklı yorumlara açık olup olmamasına odaklanmıştır.

Eğitimin amaçlarını kültürel-toplumsal, ekonomik ve siyasal amaçlar oluşturmaktadır. Bu anlamda, yaratılacak politikaların "*açıklık, anlaşılırlık, bütünlük, süreklilik, bilimsellik, dinamiklik ve ilgililerin katılımıyla belirlenmesi gibi*" özelliklere sahip olması beklenir ve tüm bu süreç içinde demokratik katılım demokrasinin vazgeçilmez öğelerinden biridir. Türkiye'de eğitim politikasının belirlenmesinde Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (Talim ve Terbiye Kurulu, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, Milli Eğitim Şurası), Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) gibi organlar yanında siyasal partiler de önemli işlevler yüklenmiştir. Ancak eğitim politikasının belirlenmesinde eğitim uzmanlık hizmetlerinden ağırlıklı olarak yararlanılması gerekmektedir. Bu, belirlenecek politikalarda bilimselliği sağlayacaktır" (Âdem, 1997). Eğitim politikalarındaki bilimsellik öğrenme-öğretme sürecindeki bilimsellik sınırlarından ötesini gerektirmektedir, sınıf içi öğretimin dışında eğitim programı hazırlama ve kademeler arası geçiş gibi pek çok öğenin de eğitim politikalarının bilimselleşmesi sürecinden pay alması gerekmektedir. Hallak (1995) eğitim planlamasının eğitim politikası yapma ile yakın ilişkide olduğunu belirttiği çalışmasında eğitim politikalarını ele alırken, eğitim ve kalkınma, eğitimde eşitlik, eğitim kalitesi, eğitimde örgüt yapısı ve yönetim, eğitim programı, eğitim ekonomisi, eğitimde planlama teknikleri ve yaklaşımları, eğitimde bilgi sistemleri, izleme (monitoring) ve değerlendirmeye değinmiştir. Ann Powel (1988) eğitimin öğrenme-öğretme sürecine indirgenmesinin kısıtlı bir algı yarattığını ve bu algının bilgilenmeye işaret ettiğini söylemiştir. Oysa ona göre eğitim politikası, devlet ile iletişimde karmaşık bir çabaya karşılık gelmektedir. Çabaları karmaşıklaştıran ve anlaşılması güç kılan, sanayi sonrası dönemde açıkça belirtilmeyen eğitimsel amaçların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Hill'e göre (2005) eğitim, devletin sağlaması gereken bir hizmet ve bu hizmeti; a) doğrudan, b) temin edici ve c) diğer bağımsız ve yarı-bağımsız kuruluşlarca sağlanan hizmetlerin fon sağlayıcısı olma gibi yollarla karar verici ve etkileyici olarak görülmektedir. Eğitim, ayrıca değerler, yetenekler ve kaynakları politikaya dönüştüren kamu alanlarından biridir. Keser Aschenberger (2012) doktora çalışmasında eğitim

politikalarının işlevinden bahsederken, ulusların temel amaçlarını gerçekleştiren yönüne, bu anlamda bir ulusun temel ilgi ve değerlerini temsil ettiği için sahip olduğu öneme ve devletin politik ve etik sorumluluğuna işaret etmiştir. Ayrıca Olssen, Codd ve O'Neill'a göre (2004) bir ulusun eğitim politikası "küresel güvenlilik, sürdürülebilirlik ve o ulusun varlığını sürdürebilmesi için kilit unsur" niteliği taşımaktadır.

Bununla birlikte, bir devletin kendi eğitim politikalarının tayini konusunda diğer ülkelerden bağımsız ve etki altında kalmadan karar verebilmesi mümkün olabilmesine karşın, bu durumun sebepleri çoğunlukla devletlerarası ilişkilerde yatmaktadır. Devletler paradigma değişimleri konusunda ortak kararlar alabilmektedirler ve bu da eğitim politikalarına yansıyabilmektedir. Örnek olarak, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin eğitim politikalarını şekillendiren pek çok gelişme mevcuttur. Ancak, yakın dönemde etkisi görülen ortak paradigma dönüşümü hareketlerinden biri olan 7 Şubat 1992 yılında imzalanan ve 1 Kasım 1993 tarihinde yürürlüğe giren Maastricht Antlaşması, AB'nin ulus ötesi temellerini güçlendirirken, eğitim politikaları hakkında da belli başlı açıklamalar barındıran maddeleri de üyelerine kabul ettirmiştir. Örneğin; 9 numaralı Kültür başlığının 128. Maddesi "üye ülkelerin kendi ulusal ve bölgesel çeşitliliğine saygı duyarken ortak kültürel mirasın öne çıkarılması" önerisini taşımaktadır. Burada ortak kültürel miras maddenin diğer bölümlerinden anlaşıldığı üzere Avrupa topluluklarının tarih ve kültürün geliştirilmesini ifade etmektedir. Ayrıca, "Öğretim, Mesleki Eğitim ve Gençlik" başlıklı 3. bölümün 126. maddesinde "Avrupa Topluluğunun (AT), üye ülkelerin öğretimin içeriği ve eğitim sisteminin yapılanmasına karışmadan, ülkelerin birbiri arasında eğitimde işbirliğini desteklemesi, üye devletlerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması, ortak diploma programlarının hazırlanması, öğrenci ve öğretim üyelerinin hareketliliği ve uzaktan eğitimin gelişmesini teşvik etmek" gibi eğitimi ilgilendiren açıklamalar yer almaktadır.

Maastricht Antlaşmasıyla birlikte eğitim konusu ilk kez AB Antlaşmalarına dâhil edilmiştir. Bunun ardından, 1993 yılında Avrupa komisyonu tarafından yayınlanan "Büyüme, Rekabet Edebilirlik ve İstihdam ile İlgili Beyaz Kitap"ta genel ve mesleki eğitimden bahsedilerek, eğitim kavramı Avrupa topluluğunun ortak

ekonomik merkezine yerleştirilmiş ve 1996 yılında "Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru" isimli çalışma ile eğitim, istihdam ile ilişkilendirilmiştir. Bu raporda, eğitim politikasının "ticaretin uluslararasılaştırılması, gelişen bilgi toplumunun etkisi ve bilim ve teknolojideki ilerleme" ihtiyaçlarına cevap vermesinin önemi vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak, 1997 yılında Lüksemburg'da Avrupa İstihdam Stratejisi başlatılmış, 1998 yılında Sorbon Deklarasyonu ve 1999 yılında Bologna Deklarasyonu yayınlanmıştır. Fransa Milli Eğitim, Araştırma ve Teknoloji Bakanı Claude Allegre, İtalya Halk Eğitimi, Üniversiteler ve Araştırma Bakanı Luigi Berlinguer, İngiltere Yükseköğretim Bakanı Tessa Blackstone ve Almanya Eğitim, Bilim, Araştırma ve Teknoloji Bakanı Jürgen Ruettgers tarafından imzalanan Sorbon Deklarasyonu'nda diploma denkliği, ortak ders kredi sistemi, dil yeterlilikleri, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği konularına değinilmiştir. Ayrıca, bu deklarasyonda adı geçen bakanlar, bu çalışmaların istihdamda kolaylaştırma amacında olduğunu bildiren bir çağrı yayınlamışlardır. 1998 tarihli Bologna Deklarasyonu da benzer kararların uygulanmasına yönelik maddeler içermektedir (Suner, 2007). Bu girişimler, yakın dönemde uluslararası politik etkinin eğitim politikalarına yansımasına örnek teşkil edebilmektedir.

Eğitim-istihdam ilişkisinde söylem yaratan diğer Avrupa topluluğu eylemleri arasında 2000 yılında gerçekleşen Lizbon Stratejisi ve 29-30 Kasım 2002'de gerçekleşen toplantı sonucunda yayınlanan Kopenhag Deklarasyonu da bulunmaktadır. Ayrıca Roma'da 29 Ekim 2004 tarihinde yapılan "Avrupa Anayasası Antlaşması" da eğitime dair maddeler içermektedir. Bunların ardından 2001'de Prag, 2002'de Bratislava, 2003'de Berlin, 2005'de Bergen Deklarasyonları benzer temalarla düzenlenmiştir (Aktan, 2007).

Bu anlamda eğitim politikaları, eğitim alanyazınında uzun yıllardır hem ulusal hem de uluslararası temelde yeni gelişimlerin oluşumu ile ilişkilendirilmiştir (Keser Aschenberger, 2012). Fowler ise (2009) bu temelde ele alınan eğitim politikalarının tahmin edilebilirlikten giderek uzaklaştığına işaret etmiştir. Bu bilgilerden hareketle eğitim politikalarının tahlili iki şekilde yapılabilir; a) mevcut, uygulanmış ve uygulanan geçmişe dönük eğitim politikalarının tahlili, b) uygulanması, işleve geçmesi için yapılan geleceğe dönük eğitim politikalarının tahlili. Gordon,

Lewis ve Young (1997; Akt. Bell ve Stevenson, 2006) politik analizde "*uygulanmış politikanın analizi*" ve "*uygulanacak politika için analiz*"in arasındaki farka değinmiştir.

Tablo 1. Uygulanmış Politikanın Analizi ve Uygulanacak Politika için Analiz

Uygulanacak Politika İçin Analiz			*Uygulanmış Politikanın Analizi*	
Uygulanacak Politikanın Savunması	Uygulanacak Politika için Bilgi Temini	Politika İzleme ve Değerlendirme	Politik Kararların Analizi	Politik İçeriğin Analizi

Kaynak: Gordon, Lewis ve Young, 1997:5, Akt. Bell ve Stevenson, 2006

Bununla birlikte, Hallak (1995), eğitim politikası analizini kuramsallaştırırken yarattığı çerçevede mevcut durum analizi ve politika üretmeye dönük analize ek olarak, politik seçeneklerin değerlendirilmesi, politik kararda bulunma, politik kararların uygulanma planı, politik etki değerlendirmesi ve son olarak ortaya çıkan politik döngüyü de dile getirmiştir. Ona göre bu değerlendirmelerden herhangi birinin çıkarılması durumunda, politik tahliller ussal olan-politik olan (bürokratik olan) çelişkisine düşecektir.

Eğitim politikaları değerlendirildiğinde bireyden daha çok devlete fayda sağlayan bağlam ele alınırsa, devletin, eğitimden fayda sağlayabilmesi için ulusal ve uluslararası güç odakları arasında eğitim politikalarını tayin ettiği ve bu politikalar arasından geçmişe dönük olanları inceleyebilmek için gerçekleşmiş uygulamaların esas alınması gerektiği öne sürülebilir.

2.1.1. Tarihsel Geçiş, Kırılma ve Siyasal Değişimlerde Değişim ve Politik Değişim Kavramları

Bir değişim olarak, tarihsel geçiş ve kırılmalar bir ülkede genel değişimi ifade etmektedir. Tarihsel geçişler politik sistemlerin çöküş ve kurulumu, feodalizmden kapitalizme olduğu gibi derin ekonomik yapıların değişimi ya da büyük kültürel değişiklikler gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilir ve tüm bunlar farklı analiz yöntemleri içermektedir. Bu geçiş yöntemlerinden birine ait farklı örnekleri ele almak,

bu örnekler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarma sürecinde yapısal değişiklikler boyunca oluşan yaşantıları ele almakla mümkündür (Wickham, 2010). Eğitim sistemlerinin incelenmesi de eğitim uygulamaları kendi başına bu yapılardan istikrarın sağlanmasına, toplumun ve siyasi yapının genel dönüşümüne ve politikaların uygulanmasına katkıda bulunduğu için önem arz etmektedir. Eğitim, hem devletin şekillendirdiği bir yapı olduğundan dolayı devletin yapısal kurulumunu hem de toplumsal temasta bulunduğundan dolayı toplumun dönüşen yapısının analiz edilmesine yardımcı olacaktır. Tarihsel geçiş süreçleri içerisinde eğitim hakkında bilgi edinmeden önce eğitim süreçlerinde karşılaşılan deneyimlere muhtemel sebepleri oluşturan geçiş sürecinin öncelikli analizi yapısal değişikliklerin kökenini işaret edebilir. Dolayısıyla, bu bölümde öncelikle tarihsel geçiş, kırılma ve değişimleri tanımlanmış ve daha sonra eğitim uygulamalarına yaptığı etki incelenmiştir.

Igoe (1971) yeni değerlerin mevcut değerlerle değiştirildiği dönemlerin analizinde "değişim dönemi" kavramından öte "değişimin kendisi" kavramına bakılmasını önermiştir. Bu anlamda "değişim", değişim yoluyla gelebilecek yeni değerler gibi kendi de bir değeri ifade etmektedir. Dolayısıyla geçiş dönemleri getireceği uygulamalardan öte geçiş kavramının kendi getirdiği algıyla beraber ele alınabilir. Wickham (2010) tarihsel geçişleri analiz ederken yıkılmış olan önceki sistemin istikrar ve sarsılmazlığının ve o sistemde "değişim" algısının kökenlerine bakılmasının bir zorunluluk olduğunu dile getirmiştir. Değişen siyasi yapılarda ise, ona göre, özellikle "zıtlık bildiren" öğeler dikkatle incelenmelidir. Bu yorumlarına ek olarak ise değişimde güç dengesinin zaten yitirilmiş olduğunu belirtirken *"ben tarihsel geçişleri sürekliliğin karşıtı anlamında değil, süreklilik bağlamında onun bir parçası olarak sunmaya çalışıyorum. Ancak öyle bile olsa bir şey fark etmezdi, toplumsal yapı tarihsel geçiş sonrasında dönüşmemiş olarak devam ederse uçurumdan aşağıya düşmeyecektir. Tarihte, kendisinden sonra gelip açıkça istikrar sağlamış durumlardan temelini almayan büyük bir tek yapısal geçiş olduğuna inanmıyorum. Bunu ancak tarihçiler öyle gösterir… (örnek olarak) Etienne Balibar yapısalcı Marksizm teorisinde bir üretim tarzından ötekine geçiş için tamamen bağımsız bir teori üretmek zorunda kalmıştır"* biçiminde açıklamıştır. Wickham (2010) aynı çalışmada ayrıca tarihsel geçişlerin devamlılığa ve diyalektiğe karşılık gelen eden yönlerini de ele

almıştır. Bunun için ise, yalnızca devamlılık algısının bir zamanlar her geçişte değişim ve devamlılık arasında bir diyalektik olduğu ve bizim bu diyalektikteki yerimizi iyi saptamamız gerektiği algısından daha açıklayıcı olduğunu dile getirmiştir.

O'Donnel ve Schmitter (1986) "geçiş" diye ifade edilen olgunun bir politik rejimden diğerine olan değişim arasındaki süreç olduğunu ve araştırmacıların bir kısmı tarafından yeni rejim tam olarak kurulduğunda geçiş süreci araştırmasının yeni yerleşik düzen araştırmasına dönüştüğünü belirtmiştir. Bu anlamda tarihsel geçiş; iki farklı sistematik paradigma arasındaki sürece, tarihsel kırılma; bu sürecin sonucuna; tarihsel değişim ise sürecin başlangıcını, kendisini ve sonucunu kapsayan bir anlama gelmektedir.

Kochan (2006) tarihsel geçiş kavramının bilinen "bir politik yapıdan ötekine olan geçiş" tanımının yeni öğeler hâlihazırda mevcut kurumlar üzerinde uyarlama ve yeniden düzenleme ile dönüştüğü için yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Tarihsel geçiş bu anlamda önceki düzenden temelini alan bir dönüşümü ifade etmektedir.

Nifosi (2005) Ruanda'da gerçekleşen politik dönüşümleri incelerken bir politik rejimden ötekisine geçiş olduğunu, bu durumun bir "gri bölge" yarattığını politik geçiş kavramını incelerken ise bunların birer politik dönüşüm olduğunu söylemiştir. Bu anlamda onun için tarihsel geçişler politik dönüşümleri, politik dönüşümler de politik değişiklikleri ifade etmektedir. Sonuç itibariyle toplumsal olaylar, değerlendirildikleri bakış açısının makro ya da mikro düzeyde ele alınmasıyla, siyasi değişimler başka adlandırmalarla ifade edilmekte ve ifadeler birbirine yakın durmasına karşın vermek istediği anlamın ötesine geçebilmektedir. Bu durumdan dolayı, tarihsel kırılma, tarihsel geçiş, tarihsel değişim, tarihsel dönüşüm gibi kavramların yanında politik geçiş, politik değişim, politik dönüşüm kavramlarıyla da karşılaşılmaktadır. Launinus (2007) bu karışıklığa değinmiş ve özellikle "kırılma" kavramının farklı disiplinlerce farklı yorumlamaları olduğunu, sözlüklerde "önemli bir değişikliğin olduğu durum" ya da "önemli ya da kesin değişikliklerin yer aldığı dönem; kritik durumlar, krizler" gibi açıklamalara yer verdiğini dile getirmiştir. Siyaset biliminde ise tarihsel kırılmalar ona göre "büyük politik değişimlere" karşılık gelmektedir.

Baumgartner ve Jones (1993) tarihsel kırılmayı siyaset bilimi çerçevesinde ele alırken "devletin yönetim süreçlerindeki hatırı sayılır oranda istikrar gösterisinde bulunan politik süreçlerin bir başka istikrarsız değişim dönemi tarafından durdurulması" ifadesine yer vermiştir.

Tarihsel geçişlerin karakteristik özelliklerinden biri, geçişin gerçekleştiği süreç boyunca politik oyunların tanımlanamaz olmasıdır. Ayrıca tarihsel geçişlerde, kural ve prosedürler ne kadar az tanımlanmışsa, bu sürecin otoriter politikanın elinde olması o kadar muhtemeldir. Geçiş sürecine ve bu sürecin hangi aşamada olduğuna bağlı olarak, zayıf ya da güçlü şekilde geçiş sürecini yönetenler demokratik düzende çeşitli bağımsız kuruluşlar ve örgütlerce güvenilir şekilde korunabilecek hak ve düzenlemelerde keyfi güç kullanabilirler. Tarihsel geçişin başladığını gösterecek en tipik işaret otoriter görevlilerin sebep ne olursa olsun kendi kurallarını bireylerin ve örgütlerin haklarını daha güvenli bir şekilde güvence altına alma adına kendi kurallarını koymasıdır (O'Donniel ve Schmitter, 1986).

Pickles ve Smith (1998) bu kavramı özellikleri itibariyle ele alırken tarihsel geçişin hegemonik anlamda sistemler arası bir yapı değişikliği olmadığını, kendi çalışmasında belirttiği sosyalizmden kapitalizme geçişin de eski sosyal bağlamın karmaşık bir biçimde yeniden düzenlenmesine karşılık geldiği için tarihsel geçişin kalıntılar üzerine yeniyi inşa etme işi olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlam, bize tarihsel geçişin çıktısı olarak bir anlamda eski sistemin bir varyasyonunun sürdüğünü göstermektedir. İki farklı paradigma arasında geçiş yaşayan paradigmaların diyalektiğinde sonuç olarak eski paradigmanın kalıntılarının devam ettiği önerisinde bulunulabilir.

Doğu Avrupa'daki sosyalizm sonrası dönemde "tarihsel geçiş", radikal sosyalist varyasyonda moderniteye yaklaşımı reddeden bir anlayış ve Marxist-Leninist paradigmanın tek gerçeği işaret eden dogmatik totaliter rejiminden sıyrılıp Doğu Avrupa ülkelerinin özgürleşmesi talebindeki diğer bir anlayışa karşılık gelmektedir. Bu anlamda tarihsel geçiş, Doğu Avrupa'da Sovyetler Birliği ve Batı Avrupa etkisinin arasında kalmış ve her ikisinden de hem kaçınmaya çalışan hem muhtelif yaklaşımlar gösteren paradigmaların bir birleşimi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, iki

sistemin de etkisinin görülebileceği yeni yapılanmada post-sosyalist dönem aşağıdaki yapıların birleşiminden oluşmaktadır (Blokker, 2005):

1. Etkisi az ya da çok sosyalist dönemin bir varyasyonunu sürdüren paradigma değişim süreci,
2. Yeni batılı paradigmanın içselleştirileme sürecini tamamlanmadığından ve tüm politik yapılanma planlandığı gibi gerçekleştirilememesinden dolayı yeni paradigmanın az ya da çok değişikliğe uğramış halini sürdüren paradigma değişim süreci.

Bununla birlikte, iki farklı paradigmanın birleşiminde tarihsel geçişin yönü olarak yeni modernizasyonun Doğu Avrupa'da totaliter rejimden kurtulmaya dönük olduğu bilgisiyle, Blokker'ın (2005) değindiği gibi sosyalizm sonrası toplumsal değişimin temelinde komünist sistemden alternatif arayışlara açılan temel bir özelliğe sahip olan "özgürleşme" olduğu söylenebilir. Walder, Isaacson ve Lu'nun da (2015) belirttiği gibi, özellikle sosyalizm sonrası geçiş dönemi yaşayan ülkeler bir çeşit devlet yönetim sisteminde çöküş deneyimlemiştir ve otoriter yönetim algısının bir çeşidinden olan dönüşümü temsil etmektedir. Tarihsel geçiş kuramı, bu bakış açısıyla, uluslararası tektipleştirmeden ve paradigmaları harmonize etmeden öte tektipleşme yolundaki ülkeler arasında çeşitliliğe işaret etmektedir. Ülke içerisinde oluşan eski ve yeni paradigmaların bileşimi sınıf temelinde ele alındığında ise mevcut sistemin devamlılığına ya da gelecek yeni sisteme gösterilen direnç ortaya çıkabilir. Soulsby ve Clark (2007) çalışmasında sosyalizmden hareketle yaşanan Sırbistan'daki geçiş sürecinde "ussallık", "modernite" ve "Batı tarzı yönetim" temelinde farklı bakış açılarını ele alırken yöneticilerin işçiler hakkında "değişime direnç gösterenler", işçilerin de yöneticilere "mevcut iyi gidişe zarar verenler" söylemleriyle taraflar arası mevcut karşılıklı tanımlama yaptığı tespitinde bulunmuştur.

Demokrasi, otokrasi ya da sosyalizm gibi rejimi olan bir ülkenin tarihsel geçiş, kırılma ve değişimleri devrimler, demokratik dönüşümler, askeri darbeler gibi politik olaylardan kaynaklanmakta ve ülkedeki ekonomik dengeleri etkilemektedir (Aidt ve Albornoz, 2008). Başka bir ülkeden örnek vermek gerekirse, Codato (2006) Brezilya tarihinde 1964 darbesinden sonraki dönemi dörde ayırmış ve darbe sonrası

rejimde demokratikleşmeye giden paradigma değişiminin 1985-1999 arasındaki dördüncü yönetim olan Sarney yönetimi olduğunu ileri sürmüştür. Sıkıyönetim, bu anlamda öncelikle politik değişiklik, sonrasında ve daha genel anlamda ise tarihsel anlamda politik bir geçiş sunmuştur. Bu çerçeve dâhilinde rejim değişikliği ya da politik değişiklikler farklı yapılara sahip olsa da ortak yönlerinin paradigma değişimi yoluyla tarihsel değişiklik olduğu ileri sürülebilir.

Acemoğlu, Ticchi ve Vindigni (2010) askeri sıkıyönetim dönemlerinin gerekliliği olarak güçlü bir ordunun bir açıdan elitleri koruduğunu ve demokrasiye geçişi engelleyebileceğini diğer açıdan ise güçlü bir orduya imtiyazlar verilmesinin artan askeri darbe riskini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Dolayısıyla, politik değişimin kimin elinde olduğu ve ne amaçla yapıldığı tepeden inme (top-down) politik hareketlerde ayrı bir önem kazanmaktadır. Eğitim paradigmaları da bu gelişmelerin sonucu olarak şekillenecektir ve politika uygulayıcıların otoriterlik oranına bağlı olarak uygun uygulama yöntemleri geliştirecektir.

Tarihsel geçiş süreçlerinde ister yöneten ister yönetilen kısımda olsun kilit aktörler baskı grupları, sosyal hareketler ya da sınıflar değil siyasi elitlerdir ve bu aktörler rejim değişikliğinde ekonomik yapı ve şartlar ya da tüzel kişiliklerinden öte muhafazakâr-liberal, ılımlı-radikal gibi yönelimler bağlamında ele alınmaktadırlar (Haggard ve Kaufman, 1997). Buna ek olarak, ekonomik yapı tarihsel geçiş sürecini ve sonrasını şekillendirebilmektedir. Örnek olarak, Pickles ve Smith (1998) 'Tarihsel Geçişlerin Kuramsallaştırılması" adlı kitabında geçiş süreçlerini çizdikleri beş temel alt bağlam çerçevesinde ele almışlardır; Bunlardan ilki, süreç boyunca ekonomik yapının nasıl düzenlendiği sorunu; ikincisi, yeni ve eskinin birleşiminden oluşan yapı anlamında ekonomik geçişin hem dönüşümsel hem de bağımlı bir opsiyon olduğu yöntemlerin keşfi; üçüncüsü, sosyal bağlantı ve toplumsal ilişkilerin yeni kurumsallaşan yapı ile çatışma sonucunda oluşan ekonomi politikasındaki gelişmelerde muhtelif gidişatın incelenmesi; dördüncüsü, geçişin değişen coğrafyasının keşfi ve geçiş döneminde değişen güç odaklarının yeniden ortaya konması ve beşincisi demokratikleşmenin çelişen doğası ile sınırların incelenmesidir. Buradan, tarihsel geçişin kuramsallaştırılırken ekonomik yapının toplumsal etki bağlamında yaratacağı sonuçları temel aldıkları söylenebilir.

Orenstein (1996) tarihsel geçiş boyunca, milli gelir ile halka sağlanan güven arasında zayıf ilişki bulunmasına karşın ekonomik faktörlerin, reformların halk nezdinde kabulü için açık bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, politik önderlerin, insanların yaşamlarını ve geleceklerini güçlü bir şekilde etkileyecek yolları kullanarak hem devletin doğasını değiştirirken hem de devletin toplumla ilişkisini oluşturan doğayı da dönüştürmelerin bir zorunluluk olduğunu dile getirmiştir. Bu noktada, reformları kabul ettirebilmek için etkili olması gereken ekonomik gelişimin halkın hangi kesimine yapılacağı ayrı bir sorun oluşturmaktadır. Acemoğlu ve Robinson (2001) politik geçiş süreçlerinde devrim ya da sosyal karışıklığın yaratabileceği tehdidin, zengin elitlerin ekonomik dağılımın yeniden düzenlenmesi sırasında müdahale isteklerinden oluşabileceğini ve geçiş sürecinin böylece antidemokratik yapıya neden olabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu noktada, politika belirleyiciler politik kurumların öneminin giderek farkına varmakla birlikte bu kurumların neyi temel alarak hareket ettiklerine dair yeterince çalışma yapılmamaktadır. Ekonomik temel ve toplumsal sınıf temelinden öte tarihsel kırılmalar yaşandığı dönemlerde daha pek çok etken eski paradigmanın devamlılığına ya da yeni paradigmanın etkililiğine katkıda bulunabilmektedir. *"Geçiş kültürü*"nü *"kurumsal yapılanma"* ve diğer açılardan inceleyen Blokker (2005: 515) tarihsel geçişin sonucunun birleşmiş (tek) bir oluşum olarak ele almaktansa, toplumsal yapıyı oluşturan anlamlı farkların kabulüne dayanması gerektiğini öne sürmüştür. Bu süreçte ülkeler zor aygıtları ve ideolojik aygıtları kullanarak geçiş sürecini yönetmeye çalışmaktadırlar. Zor aygıtlarına örnek olarak, Sovyet sisteminin otoriter yapısının politik değişiklik yaşayan ülkelerde yeni bir paradigma olarak yapılanmasını ve güçlenmesini hızlandırması, ideolojik aygıtlara örnek olarak ise dönemin gerekliliklerine göre ekonomik vaatler ve güvenlik temini ile Doğu Avrupa ülkelerinde "Avrupalılaşma" eğiliminin hızlandırılması sayılabilir. Bu dönüşüm süresince ulusal ve uluslararası dinamiklerin etkin olduğu söylenebilir. Uluslararası etki konusunda ülkelerin bulunduğu siyasi coğrafya da demokratikleşme sürecinin hızına etki edebilmektedir. Freedom House (2015) Geçiş Yaşayan Ülkeler (NIT-Nations in Transition) demokratikleşme raporunda ülkeler yedi seviyede değerlendirilmiş ve en demokratik olan ülkelere (Slovenya-1.93 puan ve Estonya'ya-1.96) sıfıra (0) yakın en otoriter olanlarına ise (Türkmenistan- 6.93 ve Özbekistan 6.93) yediye (7) yakın değer

verilmiştir. Bu anlamda, devletlerin otoriter yapısının, diğer değişkenlerle birlikte eğitim paradigmalarının yeniden yapılanma sürecinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu durum, Türkiye ve Polonya tarihlerinin incelenmesinde de görülebilmektedir. Buna örnek olarak, Türkiye'de politik değişikliğe örnek olan Cumhuriyet devrimi ve sıkıyönetim dönemleri gerçekleştikten sonra, önceki paradigmaların devamlılığına işaret eden belirtliler bulunmaktadır ve Polonya gibi Sovyet sosyalist sisteminin bir parçası olan bir ülkede sosyalist paradigmaya rağmen dini kurumlar bir ölçüde işlevlerini korumuşlardır. Türe (2005) Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı'nın devamı sayılabileceğini ve siyasal, hukuksal, ekonomik ve toplumsal farklılıklar göstermesine karşın tarihsel, kültürel ve kısmen coğrafi bakımdan benzerlik gösterdiğini dile getirmiştir. Bekcan (2013) ise Sovyet dış politikasının devrimin ayakta kalması ve uluslararası alanda diplomatik tanınmayı elde etme amaçları üzerine oluşturulduğunu dile getirmiştir. Bu sürdürülebilirlik çabaları sırasında Polonya gibi Sovyet egemenliği altında kalan yerlerin sosyalist paradigmaya tamamen uymayan uygulamalarda bulunması gerektiği göz önünde bulundurulursa, Kilisenin Polonya'da Sovyet yönetimi döneminde dahi süren etkisi daha kolay anlaşılabilir. Sosyalizm sonrası geçişte iki yönetim şeklinin varyasyonlarının devam etmesine örnek olarak Vanderhill (2009) demokratik geçiş yazınında demokrasi ve otoriter yönetim şeklinin bir karışımının yeni geçiş rejiminin istikrarında denge noktası olabileceğini, buna Rusya gibi ülkelerin bugünkü varlığında bu varsayıma işaret ettiğini ve araştırmacılar arasında ortak bir dil kullanılamaması sebebiyle bu durumun "parya rejimi", "hibrid rejim", "gri bölge", "seçim demokrasisi", "rekabetçi otoriteci rejim", "seçim otoriteci rejim" ya da "sözde demokrasi rejimi" ve "arada kalmış rejim" olarak adlandırıldığını söylemiştir. Leshchenko (2006) bunlara ek olarak, yine sosyalizm sonrası dönem yaşayan ülkelerin "otoriter demokrasi", "neo-patrimonyal demokrasi", "öndemokrasi" ve "toy demokrasi" gibi adlandırmalar ile tanımlandığını belirtmiştir. Freedom House (2015) raporunda sosyalizmden post-sosyalizme tarihsel geçiş yaşamış 29 ülkeden yedisine "konsolide demokrasi", altısına "yarı konsolide demokrasi", altısına "geçiş hükümeti ya da hibrid rejim", üçüne "yarı konsolide otoriter rejim" ve yedisine "konsolide otoriter rejim" demiştir. Bahsi geçen ülkelerin

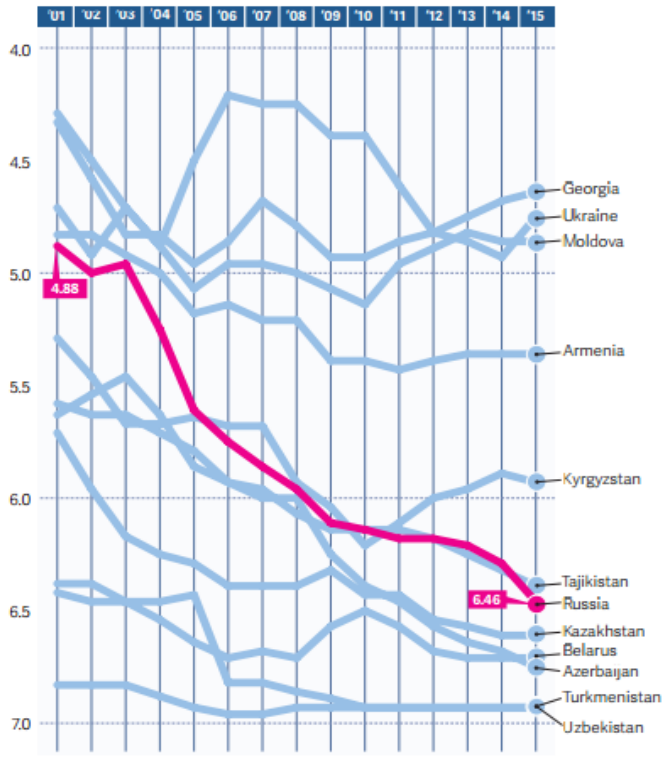
tamamında ise eğitim paradigmaları mevcut politik sisteme uygun olarak yeniden yapılandırılmışlardır.

2.1.2. Tarihsel Geçiş, Kırılma ve Değişimlerde Uluslararası Etki

Tarihsel geçiş ve kırılmalara yapılan analizde sahip olunan bakış açılarından biri politik ekonomi teorisi diğeri ise uluslararası çerçevedir. Geçişlerin politik ve ekonomik yanlarından öte "demokratikleşmenin uluslararası boyutu" bir teoriden çok "belli olayları açıklayan model geliştirmemize yarayan politik bir çerçevedir" (Yılmaz, 2002, 69; Akt. Leshchenko, 2006).

Rejim değişikliklerinde uluslararası etkiyi inceleyen Aidt ve Albornoz (2008) uluslararası etkinin yadsınamamasına karşın tanımlanmasının da zor olduğunu dile getirmiş ve çalışmalarını ülke dışı güdümü olan rejim değişikliklerinde siyasi kuruluşların dönüşümünde önemli bir belirleyici olduğu temelinde yapmışlardır. Diğer temel aldıkları düşünceler ise şunlardır; dış güdümlü yardımlar stratejik önemi olan yerlere yatırımı hızlandırmaktadır ve yabancı müdahale kendini her durumda doğrudan askeri müdahale olarak göstermemektedir. Pek çok durumda, bunun yerine daha belirsiz ve dolaylı yöntemlerle çalışmaktadırlar. Nijerya'da 1974 yılında yapılan darbeye destek veren Fransa ve İran'da Mossadegh'in 1953 yılındaki tahttan indirilmesine yardımcı olan İngiltere tüm bu politik dönüşümlere uluslararası yardımın hızlandırıcı ve güçlendirici etkisi anlamında örnek teşkil edebilir.

Uluslararası etkinin yıllara göre karşılaştırılması anlamında ise Freedom House (2015) özellikle sosyalizmden geçiş yapan ülkelerin Rusya'nın politikalarından etkilendiğini öne sürmüş ve ülkeler bazında demokratikleşme puanı karşılaştırması yapmıştır.



Şekil 1: Ülkelerarası Demokratikleşme Puanlarının Yıllara Göre Dağılımı

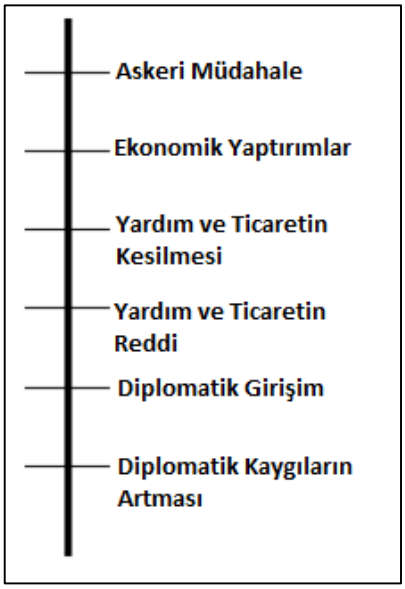
Şekil 1.'de demokratikleşme puanlarının (0, en demokratik; 7, en otoriter) bölgede uluslararası etki yaratan ülke olan Rusya'da giderek düştüğünü göstermiştir. Bu düşüşten de özellikle Avrasya ülkelerinin etkilendiği ileri sürülebilir.

Freedom House 2013 raporunda ise demokratikleşme grafiğinde tarihsel kırılma yaşayan ülkeler arasında başarılı olanların sırasıyla Avrupa ülkeleri, Balkan ülkeleri ve Avrasya ülkeleri olduğunu belirtmiştir. Güçlü uluslararası etki Vanderhill'e göre (2009) elitlerin önce tercihlerini, sonra stratejilerini ve en son olarak da yetenek ve kaynaklarını artırmakta ve sonuç olarak rejim değişikliğine yol açmaktadır. Burada elitler kelimesi politik elitleri işaret etmektedir. Politik elitler "yüksek devlet görevlileri, ekonomik, askeri, basın, dini ve diğer liderlerden oluşmaktadır (Higley vd. 1996, 133; Akt. Leshchenko, 2006).

Tablo 2. Uluslararası Baskı Türleri ve Ortaya Çıkan Rejimler (Vanderhill, 2009)

Geçiş yaşayan Ülkeler	Uluslararası Baskı Türü	Uluslararası Baskıdan Önceki Rejim Tipi	Uluslararası Baskı Başarılı mıydı?	Ortaya çıkan Rejim (2008)
Slovakya	Demokrasi yanlısı	İlliberal Demokrasi	Evet	Demokrasi
Romanya	Demokrasi yanlısı	İlliberal Demokrasi	Evet	Demokrasi
Çek Cumhuriyeti	Demokrasi yanlısı	Demokrasi	Hayır	Demokrasi
Belarus	Demokrasi yanlısı & Otoriter yönetim yanlısı	İlliberal Demokrasi	Demokrasi yanlısı: Hayır & Otoriter yönetim yanlısı: Evet	Otoriter Devlet
Ukrayna	Demokrasi yanlısı & Otoriter yönetim yanlısı	Otoriter devlet	Demokrasi yanlısı: Hayır & Otoriter yönetim yanlısı: Hayır	İlliberal Demokrasi

Tablo 2.'ye göre ülkelerin altında bulunduğu uluslararası baskı ile bu baskının başarılı olabilme oranında ortaya çıkan rejimler arasında nedensellik ilişkisi kurulabilir. Ayrıca uluslararası baskının şiddeti de bu baskı ile yönetilecek politikalar üzerinde etki göstermektedir. Askeri müdahale ile tehdit içermeyen diplomatik söylemler etki anlamında farklılık göstereceği için politik kararların alınması ve uygulanması da farklı şekilde sürdürülecektir.



Şekil 2. Tarihsel Geçiş Sürecinde Uluslararası Baskının Boyutları (Vanderhill, 2009)

Bu bilgilerden hareketle, uluslararası hareketlerin, ülkelerin bulundukları siyasi coğrafyanın ve etki altında oldukları devletlerin demokratik yapısının geçiş dönemini açıkça etkilediği ve uluslararası boyutta politik kararlılık düzeyinin politikaları uygulamada etkili olacağı ileri sürülebilir. Eğitim politikaları da genel anlamda yaşanan tüm politik gelişmelerden etkilenebilmektedir.

2.1.3. Tarihsel Geçiş ve Kırılmalarda Dönüşen Eğitim Paradigmaları

Eğitimde sistematik geçişler eğitimin klasik işlevlerinin dönüşümü yoluyla olmaktadır. Bu dönüşümde ise pek çok faktör dönüşüm algısı ve çıktılarını şekillendirmektedir. Söz konusu otoriter rejimden demokrasiye geçişlerde, iki politik rejim arasında hızlı bir şekilde gerçekleşen geçişlerde karmaşıklıkların anlaşılması hala muhtelif güçlükler barındırmaktadır. Dolayısıyla, geçiş dönemlerinde eğitim kendi başına önemli bir olgu haline gelmiş, bireysel ve toplumsal bir "meta"ya dönüşmüştür. Bu dönemlerde, eğitimin, daha iyi sosyal ilişkiler yaratma, daha iyi çalışma alışkanlıkları, demokratik kişilik kazandırma gibi faydalarının ikinci planda

olacağı söylenebilir. *"Özünde devlet içerisinde yaşanan politik geçişler tüm eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir"*. Sosyalizmden önce eğitim, öğrencileri sosyalist ekonomik yapısı ve kolektif düşünce tarzına uygun olarak yetiştirmeyi amaçlarken, rejim değişikliği sonrasında işletme yönetimi, bilgisayar eğitimi, finansal hizmet, yabancı dil eğitimde yeniden yapılanmanın merkezine yerleşmiştir. Bu anlamda tarihsel geçişin ülke dışı güdülerinden birisinin dünya sistemi kuramı olduğu iddia edilebilir ve bu sisteme uygun olarak eğitimde reform işgücü yaratmak için ayrıca önem taşımaktadır. Geçiş toplumları bu süreçte hedef paradigmaya ulaşırken yerel ihtiyaç ve taleplere de uygun olan bir program koymak durumundadır (Kochan, 2006: 108).

Öğretilecek yabancı dilin seçimi ve bu dersin program dâhiline alınması, eğitim kurumlarında devletin özelleştirmelere başvurması ve din eğitiminin yaygınlaştırılması ve mecburi bırakılması geçiş dönemlerinde sırasıyla uluslararası bağ kurma, devletin ekonomik yapısının şekillenmesi ve yerel ihtiyaç ve taleplerin karşılanması gibi temalar altında toplanabilir. Bu ve bunun gibi temaların birleşiminden tarihsel geçişin eğitim olgusuna yansımalarını gözlemlenebilir. UNESCO (2004) raporunda ise bu tarihsel geçiş yoluyla yeniden yapılanmanın gelecek için ortak bakış açısıyla hazırlanmış uygun eğitim politika ve programları üzerine kurulması gerektiğini öngörmüştür.

Parker (2003) eğitimde geçişlerin okul yapılanmasından daha fazlasına işaret ettiğini, hatta geniş ölçüde politika, ekonomi ve tarih kapsamında etki altına alındığını dile getirmiştir. Eğitimsel geçiş (educational transition) kavramını açıklarken ise, kavrama ait tanımın eğitimsel değişiklikler ve eğitim reformu tanımlarından farklı özellikler barındırdığını ileri sürmüştür. Eğitimsel geçişler, rejim değişiklikleri süresince oluşan eğitim reformlarını kapsamaktadır ve eğitim reformları kendi başına eğitimde değişiklik olgusuna karşılık gelmesine karşın eğitimsel geçişler geniş ölçüde etki alanı yaratan sosyal ve politik durumların gereklilikleri temelinde daha karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla, eğitimsel geçişler politik geçiş altında dönüşüme uğrayan kurumların değişiminden ötesini ifade etmektedir. Eğitimsel geçişlerin başlangıç ve bitiş noktalarını kestirmek güç olmasına karşın önceki statükoyu destekleyen egemen ideolojinin çöküşü ile başladığı iddia edilebilir.

Bununla birlikte, geçiş yaşayan hiçbir ülkenin eğitimsel geçişleri sonlandırabildiği söylenememektedir.

Eğitimsel geçişlerin muhtelif ortak özellikleri bu bağlamda Parker'ın (2003) çalışmasına dayanarak ortaya konmuştur:

1. Eğitimsel geçişler eğitim reformu ifadesinden daha geniş bir ölçüde ele alındığı için farklılık göstermektedir.
2. Eğitimsel geçişlerin başlangıç ve bitiş noktaları belirsizdir.
3. Eğitimsel geçişlerin izlediği yol evrensel anlamda ortak bir açıklamaya tabi değildir.

Geçiş dönemlerinde "geçiş ekonomisi" gibi "geçiş eğitimi" de çalışılması gereken alanlardan birisidir, eğitimsel geçişlerde yeterince kesin açıklamalarda bulunulamamasının bir sebebi de eğitimin geçiş dönemlerine verilen önemin az olması ve bunun yerine bu çalışmaların siyaset bilimi, sosyoloji, antropoloji gibi alanlarda yapılmasıdır (Kutsyuruba, 2011). Oysa Parker'ın da (2013) belirttiği gibi politik değişimler eğitimsel geçişlerden önce geldiği ve eğitimsel geçişler kökenini açıkça politik geçişlerden aldığı için politika-eğitim ilişkisi daha fazla çalışılmalıdır.

2.2. Dünya'da, Polonya'da ve Türkiye'de Tarihsel Geçiş Süreçleri ve Bu Süreçlerin Eğitim Politikalarına Etkileri

Pek çok ülkede yaşanan tarihsel geçiş ve kırılmalar, uluslararası etki yaratmış ve/ya oluşan hareketlerin uluslararası etkisinin sonucu oluşmuştur. Tarihsel bağlamda üst üste yaşanan toplumsal hareketler belirli bir dönem, belirli bir coğrafyayı etkisi altına alabilir. Bu çalışmada yer verilmese de alanyazında tarihsel kırılma olarak kabul edilen farklı coğrafyalardaki bu tür gelişmelerin adları burada verilebilir. Çalışmaya dahil edilemeyen ve önem arz eden tarihsel kırılma süreçlerinde yaşanan paradigma dönüşümlerine Afrika kıtasında sık görülen siyasi değişimler örnek verilebilir. Son dönemde buna örnek teşkil eden 'Arap Baharı' ve ondan öncesinde gerçekleşen doğu-batı bloklarının güç mücadelesi pek çok ülkeyi belirli bir dönemde etkisi altına

almıştır. Bu hareketler birbirine eklenmiş olarak gerçekleştiği için belirli bir başlık altında toplanabilir. Buna karşın, ülke içi dinamiklerin neden olduğu tarihsel geçişler de görülmektedir.

Dünya basınında yaygın olarak kullanılan "Arap Baharı" kavramı; darbeler, siyasî suikastlar veya yabancı etki müdahalesiyle rejim değişikliği yerine otoriter rejimlerin eriyip yok olacağı imasını içermektedir (Gün, 2013). Doğu Batı Bloklarının güç mücadelesi de Sovyet deneyimi, iki kutuplu dünya sistemi ya da soğuk savaş dönemi diye adlandırılabilmektedir.

Arap Baharı sürecinde Tunus gibi pek çok ülke eğitim sisteminde yeniden yapılanmaya gitmiştir. Arieff (2011) 14 Ocak 2011 tarihinde Tunus'taki toplumsal hareketlerden dolayı Suriye'ye kaçan devlet başkanı Zine El Abidine Ben Ali'nin ardından gerçekleşen geçiş sürecinde protestoların 'yol haritası' çizdiğini fakat uygulanmaları hakkında pek çok soru oluştuğunu dile getirmiştir. Ona göre, Mısır'da gerçekleşen politik değişimden farklı olarak ülke içerisinde farklı beklentiler olduğu için kurumsal reformlar ve eğitimde dönüşüm diğer Arap ülkelerine nazaran daha yavaş gerçekleşmektedir. Arieff ve Humud (2015) Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Obama ve Tunus başbakanı Mehdi Joamaa'nın 2014 yılı Şubat ayında gerçekleşen görüşmesinde Tunus'ta "demokratik tarihsel geçişin ve ekonomik kalkınma, eğitim ve kültür hizmetleri, güvenlik ve terörizme karşı konularda" Amerikan desteğinin verileceği bildirilmiştir.

Eğitim ve sağlık hizmetlerinin çöktüğü, özgürlüklerin azaldığı ve yolsuzlukların arttığı otuz yıldan fazla süren Mübarek döneminde, özellikle toplumsal sınıflar arası farkın artmasının sonucu olarak 25 Ocak Hareketiyle yaklaşık 18 gün içerisinde Mısır'da politik değişim gerçekleşmişti. Bu politik geçiş, ardından düzen sistemi henüz getirilememiştir. Öyle ki, bu süreçte iki seçim iki referandum ve bir cumhurbaşkanlığı seçimi yapılmıştır. Eğitimin geçiş döneminde üstlendiği görev, öğrenciler ve toplumun gösterdiği istek ve aşırı bilgi talebiyle şekillenmiştir. Kahire Amerikan Üniversitesi'nde kamu yönetimi bölümünde 'İslam ve İyi Hükümet', siyasal bilimler bölümünde 'Arap Dünyasında Devrimler', tarih bölümünde Al Shaab Youreed Iskat El Nizam (Halk rejimi yıkmak istiyor), retorik İngilizce bölümünde ise

‘Devrimi Yazmak’ gibi dersler önerilmiştir. Bu süreçte eğitim kurumlarından, ekonomik, sosyal ve politik değişim ve kalkınma anlamında kilit bir rol oynaması beklenmektedir (Wafa, 2013).

“Üniversitelerde Bahar Uyanışı: Yaşam için Bir Ders” başlıklı Arap Baharı’nın Mısır ve Tunus’ta üniversitelerde işbirliğine nasıl katkıda bulunduğunu anlatan Eylül 2012 raporunda DAAD (Alman Akademik Değişim Servisi - Der Deutsche Akademische Astauschdienst), acilen yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duyulduğunu, Alman eğitim sisteminden öğrenilecek çok şey olduğunu, Münih Teknik Üniversitesi’nin nasıl çölü ormana çevirdiğini, DAAD’ın Tunus ve Mısır’da eğitimde dönüşüm ortaklığını ve bu ortaklık sonucunda elde edilen çıktıları belirtmiştir. Bu ortaklıklar, Mısır ve Tunus’ta yeni sistemde eğitim reformlarının Alman eğitim yönetim anlayışıyla paralellik göstereceğine işaret olabilmektedir.

Chivvis, Crane, Mandaville ve Martini (2012) Amerikan Hava kuvvetleri için kurulmuş düşünce kuruluşu RAND (Araştırma ve Geliştirme - Research and Development) için yazdığı raporda, Ekim 2011’de sona eren Libya devriminin ardından savaş sonrası geçiş döneminin ülke için bir sınav olduğunu, enerji sektörü ve diğer sektörlerde özelleştirmelerin artması gerektiğini söylemiştir. Kaddafi yönetiminde özel girişimlerin desteklenmediğini, hatta bunun Kaddafi’nin yönetimini zayıflatacağı için bir korku yarattığını, mülkiyet hakkının kısıtlanmasının, eğitilmemiş iş gücünün, yetersiz bürokrasinin ve yolsuzlukların Libya’da özel sektör için inanılmaz derecede masraflı olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu bilgiden hareketle yetişmiş iş gücünün Libya’da siyasal geçiş döneminde yaratılmak isteneceği ve bunun özel girişimin önündeki engellerden birini kaldırmak adına yapılmak istendiği sonucuna varılabilir. Ancak eğitimde karar verici mekanizmalara devletlerarası etki için örnek oluşturabilecek tek durum Arap Baharı ardından gerçekleşmemiştir.

Jabi (2012), yapısı ve sonuçları farklı olsa da Cezayir’deki tarihsel geçişin Sovyet çağının son dönemleri ile benzerlik gösterdiğini öne sürmüştür. Bu benzerliğin kaynağını ise, iktidarların yıllanmış olması ve birbiri ardına aynı paradigmayı sürdürmeleri ve bunun da bir neslin tümünün biyolojik sonuna karşılık gelmesine

dayandırmaktadır. Bu biyolojik sonu Sovyet deneyimindeki son günlere benzetmektedir.

Tablo 3'te Arap ülkelerinin rejim ve varlıklı olma durumlarını ele alan tablo gösterilmiştir. Ülkeler arasında ekonomik seviyesi yüksek monarşi ile yönetilen ülkelerde genel anlamda bir rejim ya da siyasi paradigma değişmediği, buna karşın asıl devrimlerin Cumhuriyet ile yönetilen ülkelerde olduğu görülebilir. Cumhuriyet, MENA (Middle East North Africa- Orta Doğu Kuzey Afrika) ülkeleri için demokratik seçimlerden ötesini ifade etmektedir.

Tablo 3. 2010-2011 Arap Ülkeleri Rejim Tablosu

	Geliri Olan Ülkeler	**Geliri Olmayan Ülkeler**
Monarşi ile Yönetilen Devletler	Katar Suudi Arabistan Kuveyt Birleşik Arap Emirlikleri Umman Bahreyn	Fas Ürdün
Cumhuriyet ile Yönetilen Devletler	Cezayir Libya	Tunus Mısır Yemen Suriye

Kaynak: Panta, 2014

Panta (2014) "Neden Cezayir otoriter rejimi düşmedi?" adlı makalesinde bu konuya çok faktörlü bir inceleme getirmiş ve ülkenin devrim yaşamasa da pek çok reform yapmak durumunda kaldığını belirtmiştir. Bu kurumsal reformlardan biri de elbette eğitim reformu olacaktır. Masetti, Körner, Forster ve Friedman (2013) Arap Baharı sonrasında eğitimde reform ihtiyacının özelleştirilmelere hazır olmayan nüfus için kalifiye eleman eksikliği olduğunu dile getirmiş ve eğitim sistemlerinin özel sektörde bulunan kademelere işgücü alımına uygun olarak yapılmasını önermiştir. Burada aslında belirtilen, becerilerin talep ile olan uyumsuzluğudur (skills mismatch). MENA ülkeleri yaşadıkları politik değişimlerden sonra kalifiye elemanı olmadığı için değil, ülkelerdeki kalifiye işgücü yeni sisteme ayak uyduracak yetkinlikte olmadığı için eğitimde reforma ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyaç da eğitim politikalarının yeniden şekillenmesinde söz sahibi olmayı gerektirmektedir.

Uluslararası Para Fonu (IMF) 2014 yılı raporunda ‘Arap Baharında Geçişler’ başlıklı bir rapor yayınlamış ve tüm Arap ülkeleri için kısa, orta ve uzun vadede hedefler koymuş ve ülkelerin yaşadığı politik geçiş sonrasında gayrisafi yurtiçi hâsılalarını incelemiştir. Yapısal reformları orta vadeli planlara alan IMF bu raporda, yeni politik düzenin ve bu ülkelerde özel sektörün sürdürülebilirliği için reformların önem arz ettiğini belirtmiştir. Raporda ayrıca eğitim reformu gibi yapısal değişiklikler ile küresel pazara uyum için gençlerin ihtiyacı olan yeterli donanımların sağlanması gerektiğini ve bu reformlar uzun vakit almasına karşın geciktirilmeden reformların işleme konması gerektiğini öne sürmüştür. Bu genel açıklamaların yanında ülke bazında önerileri de Tablo 4.’te gösterilmiştir.

Tablo 4. MENA Ülkeleri Eğitim Politikası Önerileri

	Öneriler
Ürdün	İş piyasası eğitim ve mesleğe yönelik öğretim reformları ve kamu kurumlarının güçlendirilmesi ile artırılmalı
Libya	Daha iyi eğitim ve mesleğe yönelik öğretim yolu ile petrole bağımlı ekonomik modelden çıkılmalı ve özel sektör-kamu sektörü büyümesi hedeflenmeli
Fas	Daha kapsamlı istihdam hedeflenmiş ve makroekonomik istikrar şart koşulmuştur. Rekabetçiliği ve potansiyel büyümeyi artırmak ve işsizliği azaltabilmek için iş ortamı geliştirilmeli ve ekonomik yönetim yapısı şeffaflık, hesap verebilirlik ve hukuk açısından adımlar atmalı, eğitim bu anlamda kalitesini arttırmalıdır.
Tunus	İşsizlik azaltılmalı ve bunun için kamu yatırımları artırılmalı
Yemen	Petrol çıkarılması ve pazarlanması, elektrik üretimi ve genel anlamda kamu girişimlerindeki yetersizlik problemi çözülmeli
MENA için Genel Öneriler	Eğitim programlarının örgün okul sistemini bırakıp ilgili becerilerin öğrenileceği meslek eğitimi ile işgücü piyasasını canlandırılmalıdır.

Tablo 4’te görüldüğü gibi MENA ülkelerinde eğitimin amacı işgücü piyasasını artırmak ve özel teşebbüste kamu yardımıyla yetkin işgücüne sahip olmak denilebilir. Bu anlamda Arap ülkelerinde olan değişen politik yapı, orta vade yapısal reformlarda eğitim yatırımlarını ekonomik yatırımlar temelinde şekillendirmesi beklenebilmektedir.

Arap Baharı’nın yarattığı devletlerarası etkinin eğitim politikalarını şekillendirmesi günümüze yakın dönemde gerçekleşmiştir. Bunun öncesinde daha net görülen blok savaşlarının, ülkelerin eğitim politikalarını şekillendirmesinde birden fazla devlete etkisini sürdüren önemli olaylardan biri Sovyetler Birliği’nin dağılışı

olmuştur. Öyle ki, Sovyetler Birliği'nin dağılmasından önce başlayan küresel kapitalistleşme süreci eğitim örgütlerini topyekün etkisi altına almıştır.

Gorbaçov'un, ekonomisi çökmek üzere olan Sovyetler Birliği'nin son döneminde perestroika (yeniden yapılanma) ve glasnost (açıklık) politikalarına rağmen Bağımsız Devletler Topluluğu'nun (BDT) kurulması ve Estonya ile başlayan ayrılma Balkanlar, Avrasya ve Doğu Avrupa Baltık ülkelerinde siyasi değişime yol açmıştır. NIT (Nations in Transition-Geçiş Yaşayan Ülkeler) bu ayrılmalardan oluşan 28 ülke üzerinde çalışmalar yapmaktadır. Bu ülkeleri yapısına göre ayıran NIT Tablo 5.'te gösterilen sınıflandırmada bulunmuştur:

Tablo 5. Sovyetler Birliği'nden Ayrılan Ülkelerin Coğrafi Konuma Göre Sınıflandırılması

	Ülkeler
Balkanlar	Arnavutluk, Bosna Hersek, Hırvatistan, Kosova, Makedonya, Karadağ, Sırbistan
AB Üyesi Ülkeler	Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Polonya, Romanya, Slovakya, Slovenya
Avrasya Ülkeleri	Ermenistan, Azerbaycan, Belarus, Gürcistan, Kazakistan, Moldova, Kırgızistan, Tacikistan, Türkmenistan, Ukrayna ve Özbekistan

Tablo 5'te gösterilen ülkelerde yaşanan politik değişimler, ülke içerisinde pek çok yapısal değişiklik gerektirmiştir ve eğitim kurumları bu yapısal değişikliğin bir parçası konumundadır.

Stoica (2004) ise bir diğer post-sosyalist ülke olan Romanya'da kapitalizme geçiş sürecinde yeni neslin ne kadar başarılı olduğunu ve eğitimin kapitalistleşmeye olan katkısını incelediği çalışmasında eğitimin insan sermayesi yaratma açısından sahip olduğu öneme değinmiş ve Macaristan, Çek Cumhuriyeti ve Polonya gibi ülkelerde olduğu gibi eğitimin işgören olabilmek için olumlu bir etkisi olduğunu dile getirmiştir. Ona göre eğitim, Romanya için, kendi büyük şirketinde çalışan olabilmek için yetersiz kalmakla birlikte küçük işletme sahibi olabilme ihtimalini artırmakta ve bireyleri çiftçilik gibi mesleklerden uzaklaştırmaktadır. Di Giacomo (2010) ise Romanya'da yaşanan tarihsel geçişin, elitlerin ve sosyalist dönemden kalan elitlerin baskılarına, Romanya'daki kolonize edilmiş anlayışın süreci yavaşlatmasına rağmen

eğitim yoluyla kültürel değişim kazanarak gerçekleştiğini öne sürmüştür. Bu dönüşüm için eğitim bir ulus ortaya çıkarmada, toplumsal yeniden üretimde, kişilik yaratmada çok önemli olmasına karşın, Romanya'da bu kazanımlardan yeterince faydalanılmadığı iddia edilmektedir.

Bulgaristan'da yaşanan politik dönüşümü inceleyen Ross (2001) ise eğitim yönetimlerini incelerken bu sistemleri Doğu ve Batı paradigmaları olarak ikiye ayırmış ve 1980'li yıllarda başlayan güç dengesi değişimlerinde serbest pazar ve küreselleşme değişkenlerinin Bulgaristan yükseköğrenim kurumlarında eğitimin öncelikleri ve karar vericilerini değiştirdiğini dile getirmiştir.

Post-sosyalist bir Avrasya ülkesi olan Kırgızistan'da Sovyetler Birliği döneminden farklı olarak yükseköğrenime katılan öğrenci sayısındaki artışa değinen DeYoung (2008) Sovyetler Birliği sonrası eğitim sistemindeki paradoksları incelediği çalışmasında bu dönüşümün bir açıdan olumlu algılanabilmesine karşın, üniversitelerin kendilerinin işe hazırlayamayan iş yerleri olduğunu, beklenen ekonomik büyümenin gerçekleşemediğini belirtmiştir. Bu anlamda, başka ülkelerde de etkili sayılabilecek bir politik değişim yaratan Arap Baharı sonucunda oluşan mesleki yeterliliklerin uyuşmaması (skilss mismatch), Sovyetler Birliği sisteminden dönüşüm sonucu oluşan politik değişimden farklı sonuçlar göstermektedir. Macaristan'da yaptığı çalışmalarda Kim (1995) işgörenlerin maaşlarının ve iş için gereken yetilerinin eğitim sistemini genel anlamda etkileyen serbest pazar tarafından belirlendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, ekonomik sistemlerin farklı olması, farklı ekonomik sistemlerin devamlılığını sağlayacak bireylere ihtiyaç duymakta ve bu kişiler için gereken eğitim paradigmaları genel politik sistemden etkilenmektedir. Schelble (2007) ise Macaristan'da eğitimin özelleştirilmesine yönelik yaptığı çalışmada Macaristan eğitim sisteminin rejim değişikliği ardından beş ana amaç etrafında (Devlet-Üniversite işbirliği, Kurumsal Otoritenin Artırılması, Öğrenci Hareketliliğinin Artırılması, Yükseköğretimin Tabakalaşması, Batılı Kalite Standartlarına Ulaşılması) şekillendiğini ve bunların sonucunda devlet tarafından verilen hizmetlerde maliyetin düşürülmesine dair adımlar atıldığını belirtmiştir. Macaristan'da eğitim hizmetlerinin özelleşmesinin bir diğer açıklaması da bilgi temelli faydacı bir ekonomik sistem anlayışının kabulüdür.

Sosyalist paradigmadan post-sosyalist paradigmaya geçişi gerçekleştiren politik değişim, Kırgızistan'da ise eğitim sisteminde bir açıdan yükseköğrenime katılımı elit bir durum olmaktan kurtarıp kitlesel bir hale getirmiş, diğer açıdan becerilerin uyuşmaması değil talep edilmemesi sorununu yaratmıştır. Sonuç olarak ise, eğitim kurumları amaca hizmet etmekten uzaklaşmıştır.

Tüm bu etkileri yaratan ülke olan Sovyetler Birliği ise günümüz Rusya'sına dönüştüğünde karşılaştığı zorlu görevlerden biri de eğitim sisteminde reformlar yapmaktı. Perestroika reformları ile başlayan eğitimde karar değişiklikleri Putin döneminde de sürmekte ve bu yeniden yapılanmacı anlayışta da merkeziyetçi eğitim örgütlenmesi sürdürülmektedir. Sovyet sistemindeki anlayışı sürdüren yönetim yaklaşımı Rusya'da eğitim sistemini yapılandırırken eşitlik hedefinden sapmakta ve "tepeden inme devrim" yoluyla eğitim programlarını şekillendirmektedir (Hill, 2012).

Sovyetler Birliği'nden ayrılan 22 ülkedeki dönüşüm ve yeniden inşa süreçlerini ele alan doktora çalışmasında Novrouzov bağımsızlıklarını ilan eden ülkeler arasından eğitime yatırım yapanların ekonomik durumlarının daha iyi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim, bu ülkeler Sovyetler Birliği'ne bağlı olduğu dönemde **indoktrinasyon** amacı gütmekteyken, rejim değişikliği sürecinde liberal politikaların sonucunda daha çok bir sektör olarak algılanmaktadır. Sovyetler Birliği'nde gayri safi yurtiçi hâsılanın (GSYH) yüzde yedisini aldığı dönemde eğitimde, temel eğitime katılma oranı yüzde 95 civarındaydı ve 1896 yılında yüzde 75'i okuma yazma bilmeyen halka 1926 yılında yarısından fazlasına okuma yazma öğretilmiş, 1979 yılında ise halkın yalnızca yüzde 0.2'sinin okuma yazma bilmediği belirtilmiştir (Novrouzov, 2001).

Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından Doğu Avrupa'da eğitim sistemlerinin değişimi kapitalist değerlere göre şekillenmekte ve yeni oluşan ekonomik modelde devlet denetimi ve tek elden yönetim yaklaşımı serbest pazara verilen izinle dönüşmektedir. Serbest pazar, rekabet, küreselleşme gibi değerlerin eğitim sistemlerinde yeni kişilik ortaya çıkarmaya çalışması kadar bu değerler eğitim kurumlarının da yeni yapı ve amaçlarla ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitim kurumlarının özelleşmesi ve devlete ait mevcut eğitim kurumlarının yanında pek çok

özel kurumların kurulmasına değinen Giesecke (1998) Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya ve Romanya'da yaptığı çalışmada eğitimde özelleştirmelerin giderek artan sayıda olduğunu belirtmiştir. Polonya'da daha önce devlet kurumu olan yükseköğretim kurumlarından pek çoğu bugün özelleşmiştir. Polonya'da özel okul sayısı 31 Aralık 1997 tarihinde 114'e ulaşmış ve 210.000 öğrenciye hizmet vermekteydi. Çek Cumhuriyeti'nde Amerikan ve diğer Batılı üniversiteler açılmakta, 1996 yılında Macaristan'da 33 tane ve Romanya'da toplamda 100.000 öğrenci bulunan 65 tane özel üniversite bulunmaktadır. Ayrıca, Polonya ve Romanya'da özel eğitim kurumlarının bir kısmının kilisenin elinde olduğu görülmektedir.

Glass (2005) çalışmasında 1988, 1993 ve 2000 yıllarında Bulgaristan, Macaristan, Polonya ve Rusya'daki iş piyasasını karşılaştırmış ve toplumsal ayrılıkların dönemler arası olduğu kadar her dönemde toplumun kendi içinde de olduğunu dile getirmiştir. Toplum içi ayrılıklar demografik özelliklerden kaynaklanmakta ve dezavantajlı gruplar araştırma yapılan ülkelerin hepsinde daha fazla çalışma saati ile karşılaşmaktadır. Sosyalist eğitim paradigmalarındaki mesleki uzmanlığa atfedilen değer ise sosyalizm sonrası dönemde beyaz yakalılara verilmektedir.

Estonya'da kültürel çalışmalar, antropoloji, söylem çalışmaları, eleştirel gelişim çalışmaları ve sömürgecilik sonrası dönem gibi bağlamlarda geçiş paradigmasının kamu yönetimi alanında etkileri incelenmiştir ve devlet kurumlarında yönetim yaklaşımının ekonomist, idareci, Avrupalılaşmacı ve teknokratik söylemler temelinde olduğu görülmektedir. Eğitim ise Estonya'da devlete ait yatırımlardan tamamen özelleştirilen değil devletin katkısının azaldığı bir yönetim alanı olmuştur. Bu şekilde Estonya'da da devletin yönetim organları etkisini azaltma ve yeni bir sistem inşa etme görevlerini üstlenmişlerdir (Muhhina, 2012).

Hırvatistan'da ise eğitim sosyalist dönemde iktidar partisinin istediği nesli yaratma amacını gerçekleştirmeye çalışmıştır ve sosyalizm sonrası dönemde de bunun etkileri sürmüştür. Sosyalizmden post-sosyalizme geçiş sürecinde ise eğitimin rolü devlet tarafından özel sektörde de farklılaşmayı ve özgürleşmeyi engelleyici adımlar atılarak belirlenmeye çalışılmıştır (Elfers, 2000).

Azerbaycan'da, uygulanmasına karşın Sovyetler Birliği'nin dağılmasını önleyememiş olan 1980'lerin sonlarındaki perestroika reformlarının ardından Sovyet yükseköğrenim sisteminde yapılan özelleştirmelerin sonucu olarak kurulan özel üniversitelerin birinde (Caspian University) McGhee (1997) totaliter, tepeden inmeci, yönetim organlarını kontrol eden üniversite yapısı ile karşılaştığını belirtmiştir.

Eğitimde politik dönüşümlerin genel etkisinin tarihsel geçiş yaşamış olan ülkelerde son dönemlerde ortak özellikler göstermektedir. Avrasya, Balkan, Kuzey Afrika, Doğu Avrupa ülkeleri uluslararası politik düzenden etkilenmiş ülkeler olarak eğitim sistemlerini yine yeni politik sistemlerinin bir uzantısı olarak sürdürmektedir.

2.3. Polonya'da Tarihsel Geçiş Süreçleri ve Dönüşen Eğitim Politikaları

Tarihsel geçiş süreçleri, politik değişimler, rejim değişiklikleri gibi bir ülkenin politik dengelerini değiştiren durumlarda görülmektedir. AB ülkelerinden Polonya'da ise gerek coğrafi konum gerek kültürel yapısı vb. sebeplerle politik dengeler tarihsel süreçte kırılmalara, değişim ve dönüşümlere uğramıştır. Bunun sonucu olarak ise Polonya, tarihsel kırılma yaşayan diğer ülkeler gibi eğitimde reformlar yoluyla amaçlarına daha uygun bir sistemi uygulamaya çalışmaktadır.

Mishtal'a göre (2000) Doğu Avrupa'da ulus ve din gibi kavramların tarihsel süreçte iç içe geçtiği tek ülke Polonya'dır. Tarihsel bağlamda Polonya'da eğitim yoluyla hedeflenen insan tipi de sosyalist dönem dâhil olmak üzere diğer ülkelere nazaran dine daha yakın olmuş ve Doğu-Batı düşünce sistemlerini hem çatışması hem de bütünleşmesine sahne olmuştur.

Eğitimin geniş çapta büyümesi ve etkileyici başarıları, Komünist toplumları üçüncü dünya ülkelerinden ayıran fark yaratıcı ana özellik olmuştur. Eğitim bu anlamda kitleleri merkezi ekonomik modelde işlevsel hale getirirken beyin yıkamada ve topluma uygun hale getirmede önemli siyasi bir araçtır (Novrouzov, 2001). Bu noktada, Waśkiewicz'in (2010, 45) çalışmasında tartıştığı durum nesillere paradigma

sağlamaya ilişkindir. Ona göre, "*eğitim sisteminin bireyleri topluma entegre etmede bir sorumluluğu vardır ve ülkenin geçmişine dair bir kısım vizyon aktarılabilir fakat bu konu asıl yüceltilecek değerlerin aktarımı olduğunda aktarılacak bağlam gerçeğe yakın değilse oldukça muhtemel bir yalan üzerine kurulacaktır. Dolayısıyla, bir tek siyasi paradigmayı yücelten aktarım, yalnızca aksi paradigmayı yücelten anlayıştan daha iyi değildir. Bununla birlikte, en özgürlükçü yapıya sahip olduğu iddia edilen ülkelerde bile o ülkenin kendi kahramanlarının heykellerini dikmeyeceğini hayal dahi etmek oldukça güçtür"*.

Mieszko'nun 965'li yıllarda Slav boylarını toplaması ile başlayan Polonya yazılı tarihi bu dönemde başlamıştır. Bu dönemde Bohemyalı prenses ile evlenmesi ile Polonya Hristiyanlığı kabul etmiş ve bu durum Latin yazınını ve Batı kültürünü *Polanie*'ye getirmiştir. Ardından Büyük Casimir ile daha sonra 400 yıl boyunca sürecek olan hukuk sistemi şekillenmiş ve 1364 yılında Doğu Avrupa'nın en eski üniversitesi olan Krakow Üniversitesi kurulmuştur. 1400 yılında Jagiellonian Üniversitesi olarak adını değiştiren Krakow Üniversitesi iktisadi ve politik kurumlara yönetici yetiştirmeyi amaçlamıştır. Orta Çağ'da ise ilk kurulan okullar Katolik Kilisesi tarafından yönetilmiştir. Bu okulların amacı ise din adamı yetiştirmekti. 1386 yılında Litvanya Dükü ile olan evliliğin sonucunda ise sınırları daha geniş 186 yıl süren ortak hüküm sürülmüştür. Polonyalılar ilk olarak bu dönemde Türklerle büyük savaşlar yaşamaya başlamışlardır (Wojcik, 2005).

1795-1918 yılları arasında genişlemeci politika güden komşuları Avusturya, Prusya ve Rusya arasında Polonya bölünme yaşamış ve "*bölünen bu üç bölgenin eğitim politikaları kontrol altına alan ülke tarafından şekillenmiştir*" (Parker, 2003). Polonya'nın Yönetimi Üzerine Düşünceler adlı kitabında *"Hiçbir Polonyalının Rus olmamasını sağlayabilirseniz, Rusya Polonya'ya asla hükmedemeyecektir"* cümlesi ile Jean Jack Rousseau (1772: 7) Polonya'nın sonraki yüzyılda uygulanacak eğitim politikasına işaret etmektedir. Öyle ki, Polonya bu süreçten sonra ulusal dilini, edebiyatını ve geleneklerini korumaya ve devam ettirmeye çalışan bir eğitim politikası benimsemiştir.

Gürçel (2013) Polonya eğitim tarihine değindiği çalışmasında 18. yy'da yapılan eğitim reformlarının günümüze kadar ulaşması ve egemen eğitim anlayışına karşılık gelmesi sebebiyle araştırmaya değer olduğunu ve Polonya için eğitimde dönüm noktalarından birinin 1773 yılında kurulan *Komisja Edukacji Narodowej* (KEN - Ulusal Eğitim Komisyonu) olduğunu belirtmiştir. 1772 ve 1917 Bolşevik Devrimi arasındaki Rusya, Prusya ve Avusturya'nın Polonya topraklarının bir kısmındaki egemenliğinin ardından Rusya'nın kontrolüne girmiş ve I. ve II. Dünya Savaşları arasında Batı ile pozitif ilişkiler kurabilen bir ülke olabilmesine karşın II. Dünya Savaşı'nın ardından Sovyet kontrolünde komünist rejim hüküm sürmüştür.

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları arasında Polonya eğitim sistemi için yaşanan en önemli olaylardan biri de *Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski* adında fakat daha çok *Sejm Nauczycielski* diye bilinen öğretmen parlamentosunun 1919 yılında kurulmasıdır. Bu toplantının amacı, bölünmüş Polonya topraklarının birleşmesi ile standart bir okul sisteminin ülke çapında kullanılmasını sağlayabilmekti. Dönemin Eğitim Bakanı Ksawery Prauss'un diğer eğitim örgütleri ile ortaya koydukları plan ilerlemeci bir yapıdaydı ve ülkedeki tüm çocuklar için 7 yıllık mecburi temel eğitim ve 5 yıllık lise eğitimi (*gimnazjum)* öneriyordu. Polonya'nın Hristiyanlaşması ile başlayan Batılı değerler ile kültürlenmesi Katolik Kilisesi'nin ileriki yıllarda Polonya ile tanıştırdığı yeni Batılı geleneklerle pekişmiş ve Polonya bu sayede, Rusya ve diğer ülkelerin yaratmak istediği daha Doğulu anlayıştan uzaklaşmıştır (Otfinoski, 2004). Zimmerman (2014) sosyal çevrenin değişiminin de bu bağlamda kültürel değerler sisteminin zaman içerisinde dönüşmesine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bu bilgiler dâhilinde, Polonya'da tarih boyunca değerler çatışması yaşandığı görülebilir.

Klatt'a göre (2011) Polonya, tarihte 123 yıl boyunca bir ülke olarak bulunmamasına karşın güçlü ulusal bir kişilik yaratmayı başarabilmiştir. Ulusçu Leh kişiliği, Polonya'nın tarihi ve jeopolitik yeri, egemenliğini kaybettiği yılları, etkili Katolik kilisesi ve ulusçuluk politikası konusundaki kararlı algısı sebebiyle bu kişilik güçlü bir şekilde yapılandırılmıştır.

Polonya'da 1 Eylül 1939'da başlayan Nazi istilası II. Dünya Savaşı'nın başlangıcına ve Polonya'nın yıkımına işaret etmektedir. Savaştan önce mutabık

kalınan Molotov-Ribbentrop paktına uygun olarak Hitler'in Polonya saldırısından birkaç ay sonra geri kalan Polonya topraklarının Sovyetler Birliği'nce işgaline ve Polonya'nın kültürel ve demografik yapısını değiştiren soykırımlara yol açmıştır. Bu soykırımlar ve kaybedilen toplamda altı milyon (üç milyonu Yahudi) Leh vatandaşın Polonya tarihinde bıraktığı etki de eğitim sisteminin ulusallaşmasında rol oynamıştır (Wojcik, 2005).

Karpov (1995) ekonomi, eğitim ve medyanın halkın otoriter rejim ya da demokrasi rejimini karşılaştırmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Eğitim bağlamında ise Sovyetler Birliği rejimi, Polonya'da bu karşılaştırmanın egemen unsuru olmaya çalışmıştır. Komünist dönem boyunca ise, eğitim sistemi sosyalist sistemi koruyabilmek için özellikle asker eğitiminde Marksist-Leninist kuramdan etkilenmiş (Jurek, 2006) ve Stalin'i yüceltici, Sovyetler Birliği'ni övücü ve işçi ve köylülerin kapitalist dünyayı eleştirme yetisini sağlamaya çalıştığı yaklaşıma dönüşmüştür (Wojcik, 2005). Bu kapsamda, öğretmenlerden "beşeri bilimler ve sosyal bilimlerde Komünist Parti rejiminin ideolojisine uygun yorumlarda bulunması beklenmekteydi" (Janowski, 1992, 42; Akt. Wojcik, 2005).

Polonya Ulusal Özgürlük Komitesi 1944 yılında henüz düşmanlar sınır dışı edilmeden eğitim sisteminin gelişmesi için ve gelecek eğitim politikaları için bir program ortaya koymuşlardır ve bu programda komitenin asıl görevi okulların yeniden yapılandırılması ve savaş bölgesinde olmayan okulların yönetiminin ele geçirilmesi planlanmıştır. Ayrıca programın diğer amaçları şöyledir; temel eğitimi mecburi kılan yasanın yürürlüğe girmesi, Nazi Almanyası tarafından bir kısmı yok edilen aydınların bilimde ve sanatta özel ilgi gösterilerek üretime geri dönüşünün sağlanması, okulların yeniden inşasına başlanmasıdır. (Bojus, 1972).

Coğrafi konum, ekonomik yapılanma, kültürel yapılanma gibi unsurların ülkesini tehdit altına almayacağı toplumlarda yaşanan eğitim politikasındaki istikrar Polonya için söz konusu değildir. Wojcik (2005) tüm dünyada okulların sosyal, ekonomik ve politik amaçları olan yerler olduğunu ve dahası ülkelerin vatandaş yetiştirmede okulları esas kurumlar olarak gördüğünü ve Polonya özellikle bağımsız

bir devlet değilken, ulusal kişiliği sürdürebilmede önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Komünizm deneyimine karşın Polonya Batı ile sıkı ilişkiler yürütmüştür. Sovyet düşünce sisteminin ve Marksist düşüncenin egemen algı olmasına çalışıldığı dönemlerde bile Gdańsk bölgesindeki tersane işçilerinin ayaklanması sırasında öne çıkan karizmatik lider Lech Wałęsa'nın Dayanışma (*Solidarność*) hareketi Kilise ile birlikte hareket ederek ülkedeki sosyalist rejime denge unsuru olmayı başarabilmiştir. Bu dönemde değişen her denge ülke eğitim politikasında yönetenlerin inisiyatif kullanmasına yol açmıştır (Tobin, 2010). Hale (1999) Polonya'daki Dayanışma hareketinin 1980'li yıllarda resmiyet kazanmasına karşın Polonyalı işçilerin mücadelesi 1970'lere dayanmaktadır. 1981 yılı Aralık ayında ise Polonya Komünist Partisi Genel Sekreteri Wojciech Jaruzelski Avrupa'nın ilk bağımsız ticaret örgütü Dayanışma'yı yasadışı kılan sıkıyönetimi ilan etmiştir.

Mishtal'in (2000) belirttiği gibi 1948-1989 arasında Leh hükümetler ile Kilise arasındaki ilişki düşmanlık, çatışma, mücadele temelinde gerçekleşmiş ve Lech Wałęsa Polonya'daki pek çok kişi için eski rejime karşı yapılmış geçmişteki mücadelelerin ve demokratik modern bir devletin simgesi haline gelmiştir.

Akşit'e göre (2006) Polonya'daki Komünist parti rejimi ile olan mücadele dört ayrı aşamada ele alınabilir:

1. Komünist Parti'nin baskın olduğu 'Halkların Demokrasisi' yapılandığı dönem (1944-1948)
2. Stalinist Dönem (1948-1956)
3. Ulusal komünist düzen tarafından şekillendirilen reform çabaları yolu ile siyasi kontrol yapısının yeniden üretilmediği dönem (1956-1979)
4. Dönüşen uluslararası çevre ile paralel olarak komünist partinin düşmesine yol açacak mücadeleyi yürüten Dayanışma (*Solidarność*) hareketinin etkili olduğu dönem (1980-1989)

Dayanışma hareketi dışında Polonya'daki Sovyet etkisine karşı duruşu ifade etmek gerekirse Harper'ın (2006) Sovyetler Birliği'ne karşı yapılan direnişleri

incelediği çalışmasında Tablo 6.'da gösterdiği veriler direnişin boyutunun ve şiddetinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Tablo 6. Sovyetler Birliği Döneminde Rejime Direniş Karşılaştırmalı Tablosu

	Yazılı İtiraz (imza toplama)	Gösteri	Boykot	Grev	İşgal
Bulgaristan	5.7	9.0	2.1	4.1	1.8
Çek Cumhuriyeti	24.1	9.8	8.9	4.1.	1.0
Doğu Almanya	56.9	21.5	10.8	1.0	1.8
Macaristan	24.7	9.1.	3.1	1.7	0.2
Polonya	18.7	9.0	5.0	3.7	2.0
Romanya	14.3	18.1	2.7	5.6	1.3
Slovakya	32.9	10.8	10.0	4.8	2.6
Estonya	13.0	20.4	1.7	2.4	0.6
Letonya	29.8	18.9	7.3	2.8	0.4
Litvanya	27.6	15.2	4.3	2.2	1.3
Moldova	10.1	8.0	0.9	1.8	0.3
Ukrayna	11.8	16.3	3.5	2.1	0.7
Belarus	9.1	19.4	3.3	2.1	0.3

Kaynak: Harper, 2006, 32.

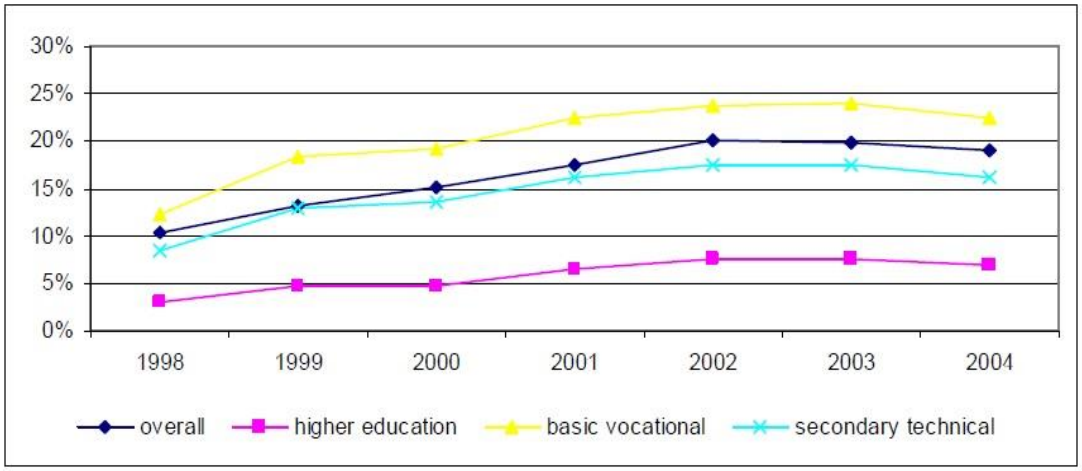
Harper (2006) Doğu Almanya ve Polonya gibi sanayileşen ülkelerde boykot ve grevlerden daha çok imza toplamaların popüler olduğuna değinmiş ve eğitimin komünist rejime direniş göstermede anlamlı bir fark yaratmadığını dile getirmiştir.

Dayanışma Hareketi'nin öncüsü Lech Wałęsa Batı ülkelerinin odaklandığı tarihi bir karakter olmuştur ve 1983 yılında Nobel Barış Ödülü alan Wałęsa beş yıl sürecek Polonya cumhurbaşkanlığına 1990 yılında başlayarak (Tobin, 2010) tarihsel geçiş sürecinin hem başlatıcısı hem yürütücüsü konumuna geçmiştir. Hale (1999) Polonya'daki reform programlarının neden bu kadar sert olduğunu, pek çok Polonyalının yaşam standardına zarar verdiğini ve buna rağmen bir direnişle karşılaşmadığını dört önemli konjonktürel faktörle açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan birincisi, Dayanışma hareketinin karakteristik yapısı ve gündeminin değişken olması

ve her bir Lehin koruyucusu olduğu popüler inancı; ikincisi, Polonya'daki ekonominin kritik durumda olması; üçüncüsü, devlet, sendikalar ve işçilerin sosyal protestoculara karşı ortak tavrı; dördüncüsü ise, yapılan reformların işçiler üzerinde derin ve farklı etki yaratmaları sebebiyle ayrılmalarıdır. Tüm bu dönüşüm sırasında denge unsuru olarak bir direniş olmaması ise eğitimin Polonyalılaşması, ekonomik amaçlara hızlı bir şekilde entegre edilmesi ve yeni Polonya'ya uyum konusunda bir kültürün doğmasına yol açmıştır.

Dayanışma hareketi ile başlayan siyasi değişim sürecinin Polonya'da yıllar içerisinde gerçekleştiği dönem süresince dönüşen eğitim politikaları yeni amaçlar edinmiş ve tüm kurumları olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkisi altına almıştır. Bu değişim sürecinde eğitim kurumlarının yeni amaçları yeni siyasi düzenin amaçlarıyla örtüşmektedir. Polonya'da ekonomik amaçların öne çıktığı bir dönem olan sosyalizmden post-sosyalizme geçiş dönemi ekonomik değişimleri öncelikli amaç haline getirmiştir.

Brown'a göre (2007) rejim değişikliğinin ardından yeni Polonya hükümeti neredeyse sıfırdan başlayarak yeni bir işsizliği yok etme amaçlı eğitim programı ortaya koymak zorundaydı ve bu yüzden uzmanların eğitimin amacı ve yeni eğitim sistemi önerilerine uygun olarak toplumdaki uzun dönem işsizlik ve gençler arasındaki işsizlik problemine uygun adımlar atılmak zorunda kalındı. Atılan bu adımlarda uygulamaların başarısına değinen Rose-Ackerman (2004) AB'ye katılan Sovyetler Birliği'nden ayrılan ülkeler arasında Polonya ve Macaristan'ın diğerlerine nazaran daha başarılı olduğunu belirtmiş ve onları en iyi *'geçiş ekonomileri'* olarak adlandırmıştır. 1998 yılından sonra ise bu başarılı işe yerleştirme amaçlı eğitim yönetimi gerileme göstermiştir. Şekil 3.'de görüldüğü gibi yüze 10 civarında olan eğitimli birey işsizlik oranı 2004 yılında yüzde 20'lere ulaşmıştır.



Şekil 3. 1998-2004 Yılları Arasında Polonya'da Eğitimli Birey İşsizlik Oranları

Kaynak: Duczmal, 2006, 272.

Rejim değişikliği sonrasında vatandaşlık eğitimi konusuna da eğilen Polonya'da ve diğer Doğu Avrupa ülkelerinde bu konuda bir dizi reformlar yapılmıştır. 1994 yılında Varşova Vatandaşlık Eğitim Merkezi tarafından yayınlanan KOSS (Ksztafcenie Obywatelskie w Szkole Samorzdowej-Yerel Yönetimlere Bağlı Okullarda Vatandaşlık Eğitimi) eğitim programı öğrenci merkezli olması ve öğretmenleri rehber konumuna getirmeyi amaçlaması ile geleneksel yaklaşımlardan ayrılmaktadır (Wojcik, 2005).

Tablo 7.'de KOSS'un vatandaşlık eğitiminde belirlediği amaçlar yer almaktadır.

Tablo 7. KOSS Vatandaşlık Eğitimi Amaçları

Vatandaşlık Bilgisi	Vatandaşlık Becerileri	Vatandaşlık Yeterlilikleri
• Hukuk devleti ile ilgili temel bilgiler • İnsan hakları bilgisi ve İnsan haklarını savunma • Sivil Toplum- Kamu Yaşamına Vatandaşların Katılımı, Örgütler, Sendikalar, Siyasi partiler • Ekonomik işleyiş ve Karar Alma, Ekonomik Düzenin Mantığı • AB ve Uluslararası Kuruluşlar, Amaçları, Eylem Kuralları	• İyi Dinleme • Başkalarıyla Çalışma- Grup Çalışması Yapabilme • Bilgi edinme ve Kullanma • Başkalarının ne dediğini anlayabilme ve kendini anlatabilme • Zor kararlar verebilme • Başkalarının ihtiyaçlarını anlayabilme • Sorumluluk bilincine sahip olma • Kavga yerine uzlaşmayı bilme • Yükümlülükleri bilme ve yerine getirme • Başkalarını da bu sürece telkin edebilme • Bilginin eleştirel analizini yapabilme • Kamu yararı gözetmek	• Vatandaşlık Değerleri; sorumluluk, dürüstlük, güvenilirlik, hoşgörü, aktif katılım, bağlılık, cesaret, işbirliği • Somut durumlarda haklarının farkında olma • İlgileri ve amaçları sezmek- Kamunun gözettikleri • Bölgesel ve Ulusal kişiliği Güçlendirmek ve aynı zamanda Avrupalı kimliği kazandırmak

Kaynak: (KOSS Program Overview Book**,** 1999, p. 5; Akt. Wojcik, 2005)

Kochan (2006) vatandaşlık eğitimi konusunda şunları belirtmiştir: "*Polonya küreselleşme ve içselleştirme konusunda belli başlı pedagojik yansımalar mevcuttur. Pedagojik uygulamalar bağlamında, (küreselleşmeye uygun vatandaş yetiştirme) vatandaşlık eğitimi için bir paradigma değişimi anlamına gelmektedir. Geleneksel olarak vatandaşlık eğitimi Polonya'daki okullarda ulusalcı kişilik yaratmaya karşılık gelmektedir. Küresel vatandaşlık paradigma değişimine geçişte ise postmodern kişiliğe tahmin edilemeyen oranda maruz kalmıştır. Bu ani küreselleşme bilincinin küresel doğasına uygun olarak neslin şekillenmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla, okulların yeni amacı öğrencilere kozmopolitan dünyada gerek duyacağı bilgileri sağlamaya dönüşmüştür"*.

Sonuç olarak uygulamada, 1989 yılından beri sekizinci sınıf öğrencileri haftada bir saatlik 'Toplum Hakkında Bilgi' adındaki zorunlu derste -öğretmenleri bu dersi verebilecek eğitimi almamasına karşın- demokrasinin bileşenlerini, güncel politik olayları, serbest pazar ekonomisinin kurumsal ilkelerini öğrenmektedirler. Vatandaşlık eğitimi konusunda Sovyetler Birliği'nden ayrılan ülkeler arasında ise Polonya uluslararası başarı ortalamasının üstüne çıkabilen tek ülkedir (Tobin, 2010).

Eğitim sektöründe Polonya'da yaşanan en gözle görülür dönüşümlerden biri de serbest pazar ekonomisinin eğitimde müfredattan öte doğrudan kendisine gelmesidir. Neoliberal eğitim uygulamalarından eğitimin özelleştirilmesi Polonya'da en önemli unsurlardan biridir ve 1989 yılından sonra özellikle yükseköğretimde özelleştirme 15 yılda yüzde otuzlara kadar çıkmıştır. 1989 yılından önce ise tek özel yükseköğretim kurumu Kilise tarafından kurulan Lublin Katolik Üniversitesi'dir (Duczmal, 2006).

Polonya'da eğitimin özelleştirilmesi yalnızca özel okulların açılması yoluyla değil, ekonomik zarar olarak görülen devlet okullarının kapatılması ile de sağlanmıştır. OECD (2015) raporuna göre düşük doğum oranları ve göçler 2003 ve 2011 yılları arasında yerel yönetimlerin 1424 adet ilkokulu kapatma kararı almasına dayanak sağlamıştır. Bununla birlikte, Polonya'da yalnızca ilköğretim okullarının değil yükseköğretim kurumlarının da pek çoğunun tarihsel kırılmanın ardından yeni ekonomik düzenin amaçlarına uygun şekilde özelleştirildiği görülmektedir.

Tablo 8.'de Polonya'da bulunan özel yükseköğretim kurumlarda bulunan öğrenci sayısının kendisine sayıca en yakın Romanya'nın üç katından daha fazla olduğu görülmektedir. Ülke nüfusu ile doğru orantılı olmasına karşın özelleştirme konusunda Polonya'daki yükseköğretimin bir engelle karşılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 8. Polonya'da ve Diğer Avrupa Ülkelerinde Özel Yükseköğretim Kurum Sayısı

Ülke	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı
Ermenistan	69	20.000
Bulgaristan	14	33.000
Hırvatistan	14	4.200
Çek Cumhuriyeti	27	8.000
Estonya	22	12.600
Macaristan	36	53.300
Letonya	17	25.900
Litvanya	13	7.260
Polonya	195	471.400
Romanya	70	138.000
Slovak Cumhuriyeti	1	560
Slovenya	17	3.100

Kaynak: Scott, P., 2000; Akt. Duczmal, 2006

Eğitimde giderek artan özelleştirmenin niteliği ve amaçları da ayrı tartışma konusu olmuştur. Polonya'da özel yükseköğretim kurumlarında en çok arz edilen bölüm %23 ile Ekonomi olmasına karşın, özel üniversitelerde en az açılan bölümler spor (%3) ve sanat (%4) olarak ortaya çıkmaktadır. Özel üniversiteleri tercih eden öğrenci sayısında da 1991 yılından beri artış görülmektedir. 1992-1993 eğitim yılında toplam öğrenci nüfusunun %0,9'u özel üniversiteleri tercih etmişken, beş yıl sonra bu rakam %18,9'a (1997-1998 eğitim sezonu), 1997-1998 eğitim yılında ise %28,1'e ulaşmıştır (Duczmal, 2006). Bu bilgiler dâhilinde, yapılan reformların ve getirilen yeni eğitim uygulamalarının Polonya'da yeni ekonomik modele hızlı bir şekilde uyum sağlanmasına yardımcı olunduğu söylenebilir. Bu bilgiler dahilinde, Polonya'da eğitim kurumlarının özelleştirilmesi ilk ve orta öğrenimin dışında da gerçekleştiği ve özelleştirmelerle birlikte eğitim programlarının amaç ve içeriğinin de ekonomik düzene uyum sağladığı görülmektedir.

1990'lı yıllarda yükseliş gösteren eğitimde özelleştirme uygulamaları, AB'nin politik geçiş yaşayan ülkelerinden en çok Polonya'da farkedilebilir bir değişim göstermiştir. 1991 yılında özel yüksek öğretim kurumlarında toplam 500 öğrenci bulunan Polonya'da, öğrenci sayısı 2006 yılında 640.000'lere ulaşmıştır (Kwiek, 2008). OECD (2015) raporuna göre ise 2014 yılı itibariyle 439 yükseköğretim kurumundan 133 tanesi devlet okulu, 306 tanesi ise özel okuldur.

2.4. Türkiye'de Tarihsel Geçiş Süreçleri ve Dönüşen Eğitim Politikaları

Değerleri ve yaklaşımları etkileyen bilginin aktarılması olarak eğitim,politik sonuçları hızlandıran ya da erteleyen potansiyel bir özelliği ile politik bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Gök, 1991). Politik amaçlara ulaşmada önemli bir aktör olan eğitim, kültürel değişimin sağlanması ve sürdürülebilir olması konusunda büyük rol oynamaktadır.

Yüce (2008) bu konuda devletin sağlam temellere dayanmasını sistemli istikrarlı bir eğitim politikası olması koşulu ile ilişkilendirmiştir. Koç (2007) başka bir kültür ya da uygarlıkla karşılaşan ülkelerin sosyal ve kültürel yapısını değiştirmek zorunda kalması halinde bu durumdan öncelikli olarak eğitim politikalarının etkileneceğini ve Türk eğitim sisteminde yaşanan gelişmelerin bu durumlardan etkilendiğini belirtmiştir.

Kamu politikaları muhtelif amaçlar temelinde değişiklikler yaratmayı hedefleyen müdahaleleri kapsamaktadır ve eğitim politikası kamu politikasını belirleyen aktörlerin tüm çabalarını çevreleyen çok boyutlu bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Bu politikalar kapsamına ise, projeler, kararlar, söylemler, amaçlar ve özel eğitime dair problemler ve vatandaşların yaşamlarını düzenleyen sistem dâhil olmaktadır. Eğitim politikalarının başarısız olması pek çok sebepten dolayı gerçekleşebilmesine karşın Türkiye'de bu politikaların etkili olamamasının sebeplerinden birini de hangi programın ülke eğitim politikasına uyacağına ve hangi şartlarda uyacağına dair bilgisizlik oluşturmaktadır (Cakici, 2014).

Eğitim alanında yapılan temel değişiklikler ekonomi, politika, hukuk ve sosyo-kültürel yapı gibi alanlara da yansımaktadır. Eğitim kendine ait sistemi olsa da toplumu da içine alan daha büyük bir sisteme dâhildir. Dolayısıyla, eğitim felsefesinde yapılan değişiklikler tüm toplumu etkileyecektir ve Türkiye'deki eğitim sisteminde yapılan değişiklikler de Türkiye'nin geçiş yaşadığına işaret etmektedir (Akşit ve Sands, 2006: 27). Bu anlamda, Türkiye'de yaşanan politik olaylar ve onların sisteme getirdikleri Türkiye'deki geçiş süreçlerinin yansımaları olarak kabul edilebilir.

Özdem'e (2007) göre Türk eğitim politikaları, Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanan eğitim politikaları (1923-1946), çok partili dönemle birlikte uygulanan eğitim politikaları (1946-1960), planlı dönemle birlikte uygulanan eğitim politikaları (1960-1980), 12 Eylül 1980 askeri darbesi ve neoliberal ekonomik politikalar doğrultusunda uygulanan eğitim politikaları olarak dört ana başlık altında toplanabilir.

OECD (2013) raporunda, Türk Eğitim Sistemi'ni belirleyen organların şunlar olduğunu belirtmiştir:

1. Milli Eğitim Şurası.
2. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
3. Strateji Geliştirme Başkanlığı
4. Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı
5. Mesleki Eğitim Kurulu/Konseyi
6. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)
7. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
8. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi
9. Harici paydaşlarla gerçekleştirilen istişareler, (Dünya Bankası, Avrupa Yatırım Bankası, Birleşmiş Milletler, UNICEF ve Avrupa Birliği gibi) uluslararası örgütlerle, özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve öğretmen sendikalarıyla gerçekleştirilen çalışmalar

Eğitim politikası belirleyicilerine başka faktörler de eklenebilecek olmasına karşın bu etken maddelerin pek çoğunun Türkiye Milli Eğitim politikası oluşturulmadan önce var olmadığını ve eğitim politikalarının daha çok dönemin politik olaylarından etkilendiği söylenebilir.

Bu politikaları tarihsel süreçte inceleyebilmek için dönemlere ayırmak gerekirse, Akyüz'ün (2011) Osmanlı'dan bu yana eğitim tarihinde (1776-1938) yaşanan süreçleri, yeniliklerin yaşandığı dönemde yaşanan olayların sonucu olarak beş zaman diliminde ele aldığı kronolojik sıralama genel bir yaklaşım sunmaktadır:

1. Eğitimde İlk Yenileşme Hareketleri Dönemi (1776-1839)
2. Tanzimat Dönemi (1839-1878)

-Birinci Meşrutiyet Dönemi

3. Mutlakıyet Dönemi (1878-1908)
   -İkinci Meşrutiyet Dönemi
4. Mütareke ve Milli Mücadele Dönemleri (1918-1922)
5. Cumhuriyetin ilk On beş yılı (1923-1938)

Cumhuriyet tarihinde yaşanan politik olayların Türk eğitim sistemlerine getirdiği yeni uygulamaları inceleyebilmek için ise bahsedilmesi gereken olaylar köy enstitülerinin kurulması, çok partili döneme geçiş, Demokrat Parti (DP) dönemi, 1960 askeri müdahalesi, 1980 askeri müdahalesi ve sonrasında uygulanan politikalar nihai durum olarak ele alınabilir.

Eğitim sistemlerine ve kamu politikalarının eğitime bakışının değişmesi 1776'dan çok daha önce başlamıştır. Akyüz'ün (2011) belirttiği gibi Rus donanmasının 1770 yılında Çeşme baskını ile Osmanlı donanmasını yakması Osmanlı yöneticilerini askeri deniz mühendislik okulunun ihtiyacını hissetmelerine yol açmıştı ve bundan sonra askeri eğitim yaygınlaşmaya başlamıştır. Özgan (2012) ise 18. Yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı'nın Rusya ve Avusturya ile yapmış olduğu savaşların imparatorluğun askeri alanda içinde bulunduğu seviyeyi ortaya çıkardığını, genel anlamda ordu teşkilatındaki geri kalmanın yöneticiler tarafından fark edildiğini ve bu nedenle III. Selim'in (hüküm süresi: 1789-1807) ordunun ıslahata gerek duyduğunu belirttiğini dile getirmiştir.

Askeri yenilgiler sonucunda ortaya çıkan eğitim reformları III. Selim döneminde fark edilir oranda gelişme göstermiştir. Yönetici, asker, mühendis ve devlet görevlisi yetiştirmek amacıyla teknik okullar açılmıştır 1776 denizcilik, 1794'de mühendislik okulları açılmıştır. Bu okullar, Fransız modelinden esinlenerek kurulmuştur (Gök, 1991).

Kapluhan (2012) Osmanlı Devleti'nin eğitime ilişkin geri ve geç kalmışlığını şöyle belirtmiştir: *"Osmanlı Devleti'nin duraklaması ve gerilemesinin en önemli nedenlerinden birisi eğitim ve öğretimdeki yetersizlik ve ihmallerdir. İmparatorlukta kuruluş ve yükselme dönemlerinde yapılandırılan eğitim sisteminin yıllar geçtikçe geliştirilmesi siyasi ve askeri başarıları destekleyen önemli bir itici güç olmuştur.*

Devletin bu kuvvetli yıllarında takip edilen eğitim politikaları eğitim kurumlarının bozulmadan varlığını sürdürmesini sağlamıştır. Ancak yükselme döneminin sonlarına doğru batının birçok alanda olduğu gibi bilim-teknik ve eğitimde kaydettiği gelişmelerin takip edilememesi ve eğitimin ehil olmayan insanların egemenliğinde devam etmesi, Osmanlı eğitim sisteminin çağın gereklerinden yoksun kalmasına neden olmuştur".

Bu geri kalmanın fark edildiği III. Selim döneminin ardından, ilköğretim zorunluluğu II. Mahmut döneminde (1824) çıkarılan ferman ile Osmanlı eğitim sisteminde ilk defa uygulanmıştır. Bu dönemde, Osmanlı eğitim sisteminin ilk basamağını Sıbyan okulları oluşturmaktaydı ve temel amacı dini olan Sıbyan okullarının nakilci ve ezberci yöntemi benimsediği, kızlara açık olduğu ve Osmanlıca'yı geliştirdiği belirtilmiştir (Erdem, 2005).

II. Mahmut döneminde (1808-1839) eğitim reformları Tanzimat dönemlerinde genişletilmeye çalışılmış ve parçalanan imparatorluğun birleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu gelişmeler eğitimde değişiklik ihtiyacını ortaya çıkarmış ve eski okul sistemi gerekli bilgi ve becerileri sağlayamadığı için modern Batılı reformist anlayışa gereksinim duyulmuştur (Gök, 1991). Aytaç (1967) ise bu noktada, eğitim tarihinin 1839 yılındaki Avrupalılaşma reformları ile yeni bir döneme girmesinden dolayı ikiye ayrılabileceğini dile getirmiştir.

İlköğretimde başlanan yenilik ve gelişmeler ise 1845 yılında Abdülmecit döneminde yayınlanan Hatt-ı Hümayünla başlamıştır. Eğitim alanında halkın cehaletini giderme, her düzeyde eğitimi ele alma, din kadar dünyevi eğitim de sağlayabilme ve okulların ülkenin geneline yayılmasını sağlama gibi durumlar amaçlanmıştır. Bunun için 1849 yılında kurulan Genel Meclis, sıbyan okullarını ıslah etme, günümüz ortaokullarına karşılık gelen rüşdiyeleri geliştirme, okul kitaplarını yazma ve okulların problemleri ile ilgilenecek bir Maarif kurma gibi kararlar almıştır. Denetim hizmetleri de ilk olarak bu dönemde 1846 yılında yazılan bir yönetmelikle uygulamaya geçirilmiştir (Erdem, 2005).

Hesapçıoğlu (2009) yaşanan bir diğer önemli dönem politik olayı olarak II. Meşrutiyet'in (1908 ve sonrası), eğitimde psikoloji ve çocuk temelli anlayıştan

etkilendiğini savunmuştur. Bu anlayış ise dönem eğitim düşünürleri tarafından önerilmiştir.

Bilgi (2010) ise 1918 ve 1922 arasında mütareke ve milli mücadele döneminde Kemalizm ile Türk modernleşmesi akımının başladığını ve toplumun Batılılaştırma ve ulusallaştırılma çabası içinde olduğunu belirtmiştir. Bu dönemde, dil devrimi gibi kültürel devrimler de eğitimde büyük yankı uyandırmıştır. Eğitimde Türkleşme çabaları genel anlamda eğitimin Kemalist elitlerin evrensel ve mantıkçı kurallarından uzaklaştığı anlamına gelmemektedir. Kerimoğlu (2006) da Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'ye 1924'te davet edilen John Dewey, 1925'te Kuhne, 1927'de Buyse'nin mesleki ve teknik eğitim üzerinde durulması gerektiğini belirten raporlar sunduğunu belirttiğini dile getirmiştir. Ayrıca 1932'de davet edilen Malche de yükseköğretim alanında yapılabilecek reformlar konusunda görüş bildirmiştir.

Büyük Millet Meclisi'nin açılmasından 16 gün sonra, 9 Mayıs 1920 tarihinde eğitim reformlarına değinilmiş, 9 Mayıs 1920'de Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuş, 15 Temmuz 1921'de Ankara'da Maarif kongresi kadın ve erkek öğretmenlerden oluşan 250 kişi ile toplanmış ve ilkokulların ve orta basamaktaki okulların programları ve dersleri tartışılmıştır (Kapluhan, 2012). Bu bağlamda, Türk modernleşmesinde milli eğitim sistemi devrimin önemli bir parçası haline getirilmiş ve alınan kararlar ve uygulanan politikaların yerleşmesinde bir ideolojik araç olarak eğitimin katkı sağlaması amaçlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ise, bu anlamda, genel anlamda yetişecek kuşakları ortak fikir ve duygu dünyasına kavuşturmayı hedeflemiştir (Aslaner, 2008).

Cumhuriyetin kurulmasının ardından dönem eğitim politikalarına belli başlı yasalar bulunmaktadır. Hesapçıoğlu (2009) bu yasaları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" /430/29.4. 1340 (1924).
2. "Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun" /1353/3.11.1928.
3. "Maarif Teşkilâtına Dair Kanun" /789/3.4.1926.
4. "Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun" /2287/22.6.1933.

5. “İlkmektep Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun” /842/2.6.1926.
6. “Köy Eğitmenleri Kanunu” /3238/24.6.1937.123
7. “Köy Enstitüleri Kanunu” /3803/22.4.1940.
8. “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu” /4274/25.6.1942.
9. “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun” /5387/27.5.1949.
10. “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” /439/7.4. 1340 (1924).
11. “İstanbul Darülfünunu’nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun” /2252/6.6.1933.
12. “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” /222/5.1.1961.
13. “Millî Eğitim Temel Kanunu” /1739/14.6.1973.
14. “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun” /4306/18.8.1997
15. “Yükseköğretim Kanunu” /2547/4.11.1981.

İlk kez 1939 yılında düzenlenen Milli Eğitim Şuraları Cumhuriyet Dönemi’nin ilk yıllarında uygulanan politikaları anlayabilmek için de ayrıca önem taşımaktadır. 1946 yılına kadar yapılan Milli Eğitim Şûraları’nın değerlendirilmesi bu açıdan aydınlatıcı özellikler taşıyabilmektedir. Şuralar yasalar kadar dönem milli eğitim politikalarını anlamamıza yardımcı olmaktadır: *“Milli Eğitim Bakanlığı cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitimle ilgili önemli sorunlarla karşılaşmış, bu sorunları çözmek amacıyla kendi kurumu içinde önemli teşkilatlar oluşturmuştur. Bu teşkilatların içinde en önemlilerinden birisi de Milli Eğitimin planlanması, program, müfredat ve periyodik hedeflerin belirlendiği siyasi otoritenin dışında eğitimcilerin katıldığı, fikir ve düşüncelerinin ifade edildiğini Milli Eğitim Bakanlığının danışma organı olan Milli Eğitim Şurasıdır.”* (Aslaner, 2008:199).

Cumhuriyet döneminde yapılan ilk çok partili seçim 21 Temmuz 1946’da yapılmış (Kerimoğlu, 2006) ve demokratikleşmeyi hızlandırma vaadindeki DP, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) iktidarını ele geçirmiş ve halka seçim öncesi din

eğitimini tekrar getireceği gibi vaatleri gerçekleştirebilmek için önemli adımlar atmıştır (Yüce, 2008).

Hazırlıkları 1935'te başlatılan ve 1940'da yasal bir zemine oturan Köy Enstitüleri'nin Cumhuriyet aydınlanmasındaki önemine değinen Kapluhan (2012), enstitülerin yarattığı sosyal etkinin dışında ayrıca ihtiyaç duyulan mesleki uzmanların da sağlanmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Aytemur (2007) Köy Enstitülerinin sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yansıması olan eğitim kurumları olduğundan bahsetmiştir.

Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel zamanında 3803 sayılı kanun ile 1940 yılında (CHP dönemi) kurulan Köy Enstitüleri, 6234 sayılı kanunla Demokrat Parti iktidara geldikten sonra kapatılmıştır (Kapluhan, 2012). İki farklı kamu yönetimi anlayışının eğitim politikaları üzerinde yarattığı etki böylece Cumhuriyet'in ilk yıllarında belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Kerimoğlu (2006) 1932'de millet mektepleri, 1932'de Halkevleri kurulması ile Cumhuriyet döneminde aydınların halkla buluşması ve temel bilgilerin kitleselleşmesi adımları atıldığını ve Köy Enstitüleri'nin hem toplumsal hem de ekonomik kalkınma sağlayacak bir kurum olarak hizmet verdiğini dile getirmiştir. Halkevleri ve Halkodaları ise 1951 yılında kapatılmış ve Köy Enstitüleri gibi bir eğitim politikası değişimi örneği göstermişlerdir.

Eğitim sisteminde yaşanan paradigma çatışmalarının görülebileceği bir diğer konu ise din eğitimidir. 1980 askeri sıkıyönetim döneminin eğitim politikası üzerinde yapmış olduğu belki en gözle görülebilir etkinin din derslerinin zorunlu kılması olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, toplumda yaşanan genel değişimler eğitim uygulamalarında denetim, sendikacılık, iş güvenliği gibi alanları da etkilemiştir. Din eğitiminin devletin kontrolüne alınması ise genel politikaların bir sonucu ya da uzantısı olarak görülebilir. *"1982 Anayasası ile birlikte gündeme gelen zorunlu din dersi uygulamasının hukuki temeli, halen uygulanmakta olan Tevhid-i Tedrisat Kanun'un din eğitiminin örgün eğitim kurumlarında devletin gözetim ve denetimi altında verilmesi ilkesi ile 1982 Anayasası'nın 24'üncü Maddesi'nde "Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır"*

ifadesine dayanmaktadır (Kap, 2014: 59). 1951-1952 yıllarında toplamda 1765 öğrenci ve 27 öğretmeni olan 14 İmam Hatip Lisesi bulunmakta iken bu rakam 1979 yılında 4448 öğretmenin çalıştığı 670'e ulaşmıştır. 1996-1997 eğitim yılında ise 18.702 öğretmen v 503.231 öğrenciden oluşan 1208 İmam Hatip Lisesi bulunmaktadır (Üçoğlu, 2012). Eğitimde Reform Girişimi-ERG (2008: 12) eğitim sisteminin 1980 sonrasında sosyal muhafazakârlık tarafından dini ve milliyetçi bir dille kurulduğunu ve bu dilin demokratik unsurları eğitimin dışında bıraktığını belirtmiştir (Akt. Çelik, 2012).

Kap (2014) 1924 yılında din eğitimini devletin kontrolüne alan yasadan sonra 1928 yılında laiklik ilkesinin anayasaya girmesinin ardından 1948 yılına kadar Din Bilgisi dersinin müfredattan kaldırıldığını belirtmiştir. Tablo 9'da 2014 yılına kadar din eğitimi dersinin tarihçesi görülmektedir.

Tablo 9. Türkiye'de Din Bilgisi Derslerinin Tarihçesi

Dönemler	**Din Eğitimi Dersinin Durumu**	**Din Eğitimi Dersinin Uygulanması**
1924-1927	Zorunlu Din Dersi Dönemi	İlkokul, Ortaokul: "Din Dersi" Zorunlu; Lise: Din Dersi yok
1927-1946	Din Derslerinin Kaldırıldığı Dönem	İlkokul, Ortaokul, Lise: Din Dersleri müfredattan çıkarıldı
1948- 1982	Seçmeli Din Dersi Dönemi	İlkokul, Ortaokul, Lise: Din Dersi- Seçmeli; İlkokul, Ortaokul, Lise: Ahlak Dersi- Zorunlu
1982- 2014	Zorunlu Din Dersi Dönemi	a."Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi"- Zorunlu b. Seçmeli Din Dersleri (2012) "Kur'an-ı Kerim; Hz. Muhammed'in Hayatı; Temel Dini Bilgiler"

Kaynak: "Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri: İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri", İlke Yayınları: 6 Araştırma Raporları: 5, İstanbul, 2013.Akt: Kap,2014

Tarih dersleri de ülke eğitim politikalarındaki güncel olayların etkisini göstermektedir. Günay (2011) tarih bilincinin oluşturulması sırasında eğitim sisteminde ders ve ders içeriklerine neden olan yaklaşımların ulusların olumsuz olaylar yaşamasına neden olduğunu belirtmiştir. Ancak, eğitim yapılanmalarına neden olan paradigmaların etkisi altında kaldığı felsefe değiştikçe ders içeriklerinin de değişmesi beklenebilir.

Türk eğitim sistemi: epistemolojik açıdan rasyonalist bir felsefeye, problem çözme yaklaşımları bakımından dedüktif/tümdengelimci bir felsefeye, yönetim anlayışları açısından merkezî yönetimli bir felsefeye, doğru bilginin kriteri açısından toplum merkezli (Durkheimci) bir felsefeye sahiptir (Hesapçıoğlu, 2009: 136-137).

Hesapçıoğlu (2009) Türk eğitim sistemindeki ekol seçimini ise Tablo 10.'da görüldüğü gibi sıralamıştır:

Tablo 10. Tarihsel Süreçte Türk Eğitim Sisteminin Etkisi Altında Kaldığı Yaklaşımlar

Dönemler	**Temel Alınan Eğitim Felsefelerinde Etkilenilen Yaklaşım**
1926-1933	Fransız Etkisi
1933-1940	Alman Etkisi
1940-1950	Fransız Etkisi
1950-2005	Artan Amerikan Etkisi
2005-…	Postmodern oluşturmacılık bilgi teorisine dayalı eğitim

1970'lerin sonlarında dünya üzerinde genel bir değişim eğilimi mevcuttur ve bu değişim sürecinin etkilediği alanlardan biri olarak eğitimde değişimi belirleyen neoliberal politikalar olmuştur. Neoliberal politikalar ile eğitim sistemleri amaç ve işleyişlerini yeniden belirlemiş ve bu yeni düzen uygulamada pek çok alanda görülebilir duruma gelmiştir. *"Literatürde "küreselleşme" olarak tanımlanan bu eğilim, bir yandan farklı tarihsel-toplumsal özelliklere sahip olan ülkelerde aynı politikaların uygulanmasına yol açarken, diğer yandan bu homojenleştirici*

politikalara özel anlamlar yüklenerek var olan değişime ilişkin projeler yaşama geçirilmeye başlanmıştır" (Ercan, 1999: 23).

Yıldız'a göre (2008), Türkiye'de neoliberal ekonomi politikalarının başlangıcı 80'li yıllardır ve kapalı ve korumacı sistemden serbest piyasa ekonomisine geçiş 12 Eylül askeri sıkıyönetim döneminin emek cephesine yaptığı baskılar ile şekillenmiştir. İnal (2013: 270) askeri sıkıyönetim dönemlerinde toplumsal uzlaşmanın bozulduğunu ve *"iktidarı ele geçiren grup ya da sınıfın eğitimi, müfredatı ve ders kitaplarının içeriğini yeniden tanımlama ya da tümden değiştirme"* eğiliminde olabileceğinden bahsetmiştir.

Neoliberal politikalara uygun olarak, Türkiye'de özel eğitim kurumlarının sayısının arttığına değinen Demirer (2012) öğretmen emeğinde dönüşümün piyasalaşma temelinde gerçekleştiğini ve 1997 yılında %15.01 olan Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yatırımlara ayrılan payın 2010 yılında %6.2'ye düştüğünü belirtmiştir.

Tablo 11. Türkiye'de Yıllara Göre Eğitimde Özelleştirme

Yıllar	Özel Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1975-1976	157	45.582	1.384
1980-1981	174	101.703	3.826
1990-1991	762	188.407	8.723
1995-1996	1.292	334.27	10.941
2000-2001	1.864	523.244	18.175
2001-2002	2.002	588.637	20.112
2002–2003	2.122	606.522	19.881
2003–2004	2.568	668.673	23.730
2004–2005	2.984	784.565	30.537
2005–2006	3.570	925.299	41.031
2006–2007	3.986	1.071.827	47.621
2007–2008	4.031	1.122.861	48.855
2008–2009	4.262	1.178.943	51.916
2009–2010	4.193	1.174.860	50.432
2010–2011	4.099	1.234.738	50.209

Kaynak: Demirer, 2012

Türkiye'de ve Polonya'da eğitimde özelleştirme yıllar içerisinde artış göstermiş, eğitime ayrılan kamu kaynakları giderek azaltılmıştır. Bu anlamda Türk

eğitim sisteminde genel yönetsel yaklaşımların, yaşanan siyasi değişimlerle dönüşerek geldiği noktada neoliberal ekonomik yapılanmaya uygun bir durumda olduğu belirtilebilir.

Farklı uğraşları olması beklenen ve bu doğrultuda eğitim politikalarının neoliberal düzene uygun yeniden yapılandırılmasını öngören siyasi değişimler, eğitim kurumlarını ekonomik amaçların gerçekleşmesi için birer dönüştürücü olarak görmektedirler. Bu konuda, ele alınan yeni politikalar ülkelerin kendi başlarına alabileceği kararlardan daha öte anlamlar taşımaktadır. Elveren ve Elveren (2009:174) "*Avrupa Sosyal Modeli gelişimi devam etmektedir; yani henüz bu evrilmenin tam olarak hangi yöne olacağı kestirilememektedir ancak yine de Avrupa Sosyal Politikası üzerinde neoliberal modelin önemli değiştirici etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Oysa AB, bilim ve teknoloji alanında neoliberal politikalara koşut bir şekilde ulusal/bölgesel politikalar izlemektedir"*.

Üçoğlu (2012) ise Türk eğitim sisteminde 1980 askeri sıkıyönetim dönemi ve sonrasında artan neoliberal politikaların etkisinden bahsederken yeni neslin eskisinden farklı uğraşları olduğunu ve politik açıdan edilgenleştirildiğini ve bu dönüşümleri anlamanın kültür ve eğitim politikaları olduğunu öne sürmektedir.

Dünya Bankası ve Türkiye'nin eğitim sektöründeki ilişkisi de 1980 ve 1990'lı yıllarda başlamış ve pek çok mesleki eğitime yönelik proje geliştirilmiştir (Çelik, 2012). Dolayısıyla, diğer pek çok sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe olan gelişmelerin 1980 sonrasında ortak bir özellik izlediğini ve bu özelliklerin dünyada olan gelişmelerden etkilendiği söylenebilir.

Özetle, Türkiye'de eğitim politikalarının siyasi değişimlerle yeniden şekillendiği ve 1980 sonrasında değişen ekonomik yapının gerekliliklerine uygun olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Dünya'daki ve Türkiye'deki değişimlerin çözümlenmesi ve eğitim politikalarına yansımalarının incelenmesi hem siyasi dönüşümün eğitime etkilerini hem de eğitime yansıyan değişimin boyutlarını ve siyasi iradenin taleplerini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Polonya ve Türkiye'de, ulusal eğitim politikalarının uygulandığı kamu okullarında görev yapan/yapmış öğretmenlerin, tarihsel kırılmaların eğitim politikalarına yansımasına dair eğitsel, finansal ve yönetsel bağlamda kavrayışlarının ve yaşanılan politik değişimlere genel yaklaşımlarının çözümlenmesini konu edinen bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmanın amacının derinlemesine betimleme, yorumlama ve aktörlerin bakış açılarını anlamak ve veri analizinde betimsel yöntemin amacının daha önceden belirlenen temalara göre elde edilen verilerin özetlenerek yorumlamanın ardından elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmak olduğunu belirtmiştir.

Tarihsel kırılmalarda yaşanan politik geçişlerin gerçekleştiği dönemlerde eğitim politikalarının nasıl değiştiğinin betimlenmesi amaçlandığı için bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, bir duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada, öğretmenlerin tarihsel geçiş dönemi sürecinde değişen eğitim politikalarına bakış açıları Leh ve Türk öğretmenler olarak ayrı ayrı belirlenip politik değişimlerin yarattığı ortak değerlendirmeler belirlenmek istenmiş ve bunun için geniş

kapsamlı ve ayrıntılı nitel verilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla, araştırmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum desenlerinde birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur ve her bir durum birbiriyle karşılaştırılır. Bütüncül çoklu durum desenlerinde önemli olan nokta araştırmacının aynı şeyleri standart görüşme ve gözlem formları gibi araçlarla ele alması ve karşılaştırılabilir veriyi toplamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Türkiye ve Polonya eğitim sistemlerine bağlı devlet okullarında görev yapmakta/yapmış olan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde Polonya'daki grup için sosyalizmden post-sosyalizme geçiş dönemini ve iki dönem arasındaki farkları ortaya koyabilecek öğretmenler seçilmiştir. Bunun için öncelikle öğretmenlere sosyalist eğitim sistemi hakkında bilgisi olduğuna dair bir beyan alınmıştır. Polonya'da bilgi verebileceğini belirten öğretmenlerden yaşları sosyalist dönemi deneyim etmeye yetmeyenlerin döneme dolaylı yoldan tanıklık edebildiği ya da sağladığı verilerin kesinliğinden emin olunabilmesi adına öğretmenlerin sosyalist rejim dönemine dair akademik çalışma yapmış olması ya da ailesinden en az birisinin sosyalist rejim döneminde öğretmenlik yapmış olmasına dikkat edilmiştir. Polonya'daki öğretmenler arasında çalışmada verileri kullanılanlar, sosyalist eğitim hakkında akademik çalışma yapmış olma ya da aileleri yoluyla öğretmenlik mesleği hakkında bilgi edinmiş olma gibi gerekçelerle çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ayrıca görüş bildirecek kadar bilgisi olduğunu öne sürmesine karşın sosyalist dönem eğitim uygulamalarına dair soruların ancak bir kısmına ve/ya yetersiz yanıt verebilen öğretmenlerin verileri geçersiz sayılmıştır. Bu sebeple, Polonya'daki çalışma grubu, sosyalist dönemi tecrübe edinememiş ise bu duruma karşın bilgi verebileceğini belirten öğretmenler arasından yalnızca yeterli veri sağlayabilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye'de de 1980 yılında gerçekleşen askeri yönetim dönemi, öncesi ve sonrası arasındaki farklara dair kavrayışlarını aktarabilecek öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan Leh öğretmenler anadili Lehçe olan ve İngilizce ya da Almanca bilen, rejim

değişikliği sürecinde politik geçiş dönemine dair bilgisi olan ve devlet okullarında çalışan/çalışmış öğretmenler arasından belirlenmiştir. Çalışma grubundaki, Türkiye'deki ilk ve orta öğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenler ise 12 Eylül 1980 tarihinde başlayan sıkıyönetim dönemi öncesi ve sonrasında uygulanan eğitim politikaları hakkında bilgisi olan devlet okullarında görev yapan/yapmış öğretmenler olarak çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubundaki Leh öğretmenlerin rejim değişikliği döneminde yaşanan eğitim politikalarındaki farklılığı aktarabilecek yabancı dil becerisi ve öğretmenlik deneyime sahip olmasına, Türk öğretmenlerin ise askeri müdahale öncesi ve sonrasında farklılaşan eğitim politikaları hakkında bilgisi olmasına önem verilmiştir. Bunun sebebi çalışma grubu oluşturulurken, öğretmenlerin öncelikle sorulara yanıt verebilecek düzeyde olması ve yanıt vermekten çekinmeyeceğine dair bilgi vermesidir.

Çalışma grubu oluşturulurken, farklı görüşlerden veri alabilmek amacıyla, Polonya'da farklı bölgesel yönetimlerde (voyvodalıklarda) çalışan öğretmenlere, Türkiye'de ise farklı coğrafi bölgelerde çalışmış öğretmenlere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu nedenle "amaçsal örneklem" (Kümbetoğlu, 2005) tekniği kullanılmış ve iki ülkeden 10'ar olmak üzere toplam 20 öğretmen ile görüşme yapılmıştır (Ek-2). Punch (2011), nitel araştırmada görüşmelerin insanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın bir yolu olarak belirtmiştir.

Görüşmelerin Polonya'da gerçekleşen kısmı, farklı bölgelerden gelen bir grup öğrenci ve öğretmenin ortalama bir hafta konakladığı Aşağı Silesya Voyvodalığı'na bağlı Dlugopole Gorne köyünde gerçekleşmiştir. Türkiye'deki araştırma ise farklı bölgelerde çalışan öğretmenleri kapsayabilmesi ve araştırmada veri toplanması sürecinde zaman ve verinin toplanabilmesi açısından ekonomiklik sağlayabilmesi için eğitim-öğretim sezonu dışında ve Sinop ili öğretmenevinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerin rahat konuşabileceği bir ortam tercih edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel bilgileri ayrıntılı olarak EK-2'de sunulmuştur.

Planlı ve uygulanmış eğitim politikalarının analizinde politikaların nihai uygulayıcıları olarak eğitim işgörenlerinin kendilerinden beklenenlerin tespiti ve işgörenlerin kendi deneyimlerinin çözümlenmesi ile değişen politik düzenin başlangıç noktasının ve değişim sürecin anlaşılmasına yardımcı olması amaçlanmıştır. Eğitim politikalarının büyük bir kısmı yürürlükteki yönetimin aldığı kararlarla anlaşılabilmesine karşın bu politikaların pek çoğu eğitim işgörenleri eliyle uygulamaya konmaktadır. Eğitim politikasının analizinde politik uygulamaların parçası olan her birey çözümlemeye katkıda bulunma anlamında önem taşımaktadır. Örneğin, okul yöneticileri, öğretmenler ve bakanlar mevcut statüye sahip olmadan önce eğitim politikalarının birer parçası durumundadırlar. Bu analizde;

1. Öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının bir sonucu ve istihdam edilecek bir birey;
2. Okul müdürleri, eğitim yönetimine dair eğitsel temel ve/ya politik taleplerin yerine getirilmesini ifade eden politika uygulayıcılardan sorumlu uygulayıcı;
3. Eğitimden sorumlu bakanlar ise üst yönetimlerin nihai politika uygulayıcılar ve bunlardan sorumlu kişiler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan aktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenlerle, uygulanan politikaların analizinde eğitsel, yönetsel ve finansal bağlamlarda hizmet veren konumundaki politik aktörler esas alınmış, politik değişimin analizine onların gözünden bakılmaya çalışılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, görüşmeler öğretmenler ile yapıldığı sırada hiçbir dış etkenin görüşmeye etki etmemesi için görüşmecinin rahatlıkla konuşabileceği bir ortamda yüzyüze yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce görüşmeci ile yöneltilecek soruların temaları hakkında konuşulmuş, bilgi verebileceğine dair onay alınmış ve görüşme politik konuları içereceğinden görüşmecinin verdiği bilgilerin tamamının gizli tutulacağı kendisine bildirilmiştir. Ayrıca, görüşme sırasında görüşmecinin yöneltilen

sorulara dair kavrayışlarını aktarabileceği ortamda kendisinden ve araştırmacıdan başka kimse bulunmamasına özen gösterilmiş, kendisini rahatsız eden bir soru olması durumunda soruyu cevapsız bırakabileceği kendisine bildirilmiştir.

Araştırma amacı kapsamında veri toplama aracı hazırlanırken, eğitim politikası çözümlemelerine dair alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, incelenecek temalar eğitsel, finansal ve yönetsel olarak bölümlendirilmiştir. İkinci aşamada, bu temalara uygun olarak görüşme formu hazırlanmış (EK-1) ve uzman görüşüne sunulmuştur (Uzmanlar EK-3'te belirtilmiştir). Polonya'nın ve Türkiye'nin ülke sınırları araştırma konusundaki politik değişimleri yaşadığı dönem öncesinde ve sonrasında değişime uğramamış olup, bu sınırlar dâhilinde farklı bölgelerde görev yapmış/yapmakta olan öğretmenler ile yöntemin işlerliğini deneyebilmek için önce ikişer pilot görüşme yapılmıştır. Ardından her ülkeden 10'ar öğretmen ile yapılan toplam 20 yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile üç tema altında yöneltilen sorularda derinlemesine bilgi alma esnekliği sağlanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin değişen eğitim paradigmalarına dair kavrayışlarını betimleyebilmek için bilgi, görüş ve deneyimlerinin detaylı bir şekilde ele alınması sağlanmıştır. Bu noktada, edindikleri bilgilerin kaynağı, görüşlerin sebebi ve deneyimlerin nasıl gerçekleştiği öğretmenlere soru olarak ayrıca yöneltilmiştir.

Görüşülen kişinin kişisel bilgilerin alınmasının ardından alt konular üzerinden görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşme soruları ile birlikte görüşmeye ve kişisel bilgilere dair verilen bilgilerin gizli tutulacağı ve görüşülen kişi tarafından görüşmenin yapılabileceğini onaylayan bilgi ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmede ses kayıt cihazı ile birlikte not alma yöntemi de kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama kırk dakika sürmüştür.

Görüşme formu demografik bilgi ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşmuştur (Görüşme formu Ek-1'de verilmiştir). Görüşme soruları ise dört bölümden oluşmuş olup öğretmenlerin tarihsel kırılmalarda eğitim politikalarının değişen dengelerine dair kavrayışlarına ayrıntılı bir şekilde ulaşmak hedeflenmiştir.

Görüşme sorularında birinci bölüm eğitsel, ikinci bölüm finansal ve üçüncü bölüm yönetsel bağlamda tarihsel kırılmaların öncesi ve sonrasına dair soruları içermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı ve not alma yöntemiyle elde edilen veriler orijinalliğine müdahale edilmeden bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler temalar ve sorular altında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme sırasında Polonya ve Türkiye için ayrı sınıflandırmalar yapılmış ve kodlama yöntemiyle birbirinden ayrılmıştır. Polonya'dan alınan veriler için P1, P2 gibi kodlama yöntemiyle elde edilen 10 veri her bir soru için tekrar düzenlenmiş, bu sorulara verilen cevaplarda Türkiye'den alınan veriler için ise T1, T2 harf-rakam birleşimi kullanılmıştır. Bu kodlamada P; Polonya, T; Türkiye ve birden ona kadar dizilen rakamlar görüşülen öğretmenler arasında kaçıncı kişi olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada, Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği gibi betimsel analiz için gerekli dört aşama sırasıyla işlenmiştir; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması. Çalışmada kullanılan tematik çerçeve aşağıdaki gibidir:

1) Eğitsel Bağlam
   I. Öğretimin ve Öğretmenin Rolü
   II. Örtük Program
   III. Sınav Sistemi

2) Yönetsel Bağlam
   I. İstihdam, Görevlendirme ve Yönetim Politikası
   II. Disiplin, Özlük Hakları ve Denetim
   III. Eğitimde Sendikalaşma

3) Finansal Bağlam

I. Eğitime kamu desteği

II. Ücret Politikası

III. Eğitimde Özelleştirme

Çalışmada verilerin işlenmesi için elde edilen veriler kişiler ve sorular bazında her bir temanın altında düzenlenmiş ve çözümlemek için bir araya getirilmiş, düzenlenen verilerden ortak çıkarımlara karşılık gelen tanımlamalarda bulunulmuş ve bu çıkarımlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak ise, elde edilen bulgulardan yapılan ortak çıkarımlar yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için araştırmacının başvurduğu stratejiler aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmacı yöneltilmesi gereken görüşme soruları ve incelenmesi planlanan temalar uzman kapsam bağlamında değerlendirme almak üzere görüşüne sunmuştur.
2. Verilerin güvenirliğini sağlamak için birden fazla uzman ile işbirliğine gidilmiştir (EK-3).
3. Verilerin toplanması sırasında tarafsızlık amaç edinilmiş, görüşmecilerin görüşlerini özgürce belirtebileceği ortam sağlanmaya çalışılmıştır.
4. Görüşme yapılacak katılımcılar amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir.
5. Görüşme yapılan kişiler arasından bilgi paylaşımında bulunmaktan çekinmeyen katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.
6. Görüşmecilerin izni doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ya da not alma yöntemiyle kaydedilmiştir.
7. Görüşmelerin Polonya'da olan kısmı yeminli tercüman tarafından tercüme edilmiştir. (Yeminli tercümanlık zaptı Ek-4'te sunulmuştur)

8. Verilerin yazıya aktarımı bilgisayar ortamında gerçekleşmiştir ve hatasız aktarılıp aktarılmadığının denetimi anadili Türkçe olan yabancı dil okutmanları tarafından yapılmıştır.

Durum çalışmalarında geçerlik, güvenirlik ve genelleme konusunda göz önünde bulundurulması gereken unsurlar; geçerlik (yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik), güvenirlik ve genelleme olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı, geçerlik adına verilerin toplanması, analizi ve değerlendirmesi sürecinde öznel yargılarından bağımsız davranmış, güvenirlik adına hata payını azaltmak için araştırma sürecinde izlenilen yol açıkça tanımlanmış ve veriler alanyazınla desteklenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin tarihsel kırılma ve eğitim politikası arasındaki ilişkiye dair kavrayışlarının çözümlemeleri yer almaktadır.

4.1. Politik Değişimlerin Eğitsel Bağlamda Eğitim Paradigmalarına Yansımasına İlişkin Türkiye ve Polonya'daki Öğretmenlerin Kavrayışları

Bu bölümde, Türkiye ve Polonya'da yaşanan tarihsel kırılmaların öncesi ve sonrasına dair eğitim politikalarında eğitsel bağlamda gerçekleşen değişimlere dair çalışma grubundaki öğretmenlerin kavrayışlarına yer verilmiştir. Eğitsel bağlam üç tema üzerinde ele alınmıştır; 1) öğretimin ve öğretmenin rolü, 2) örtük program ve 3) sınav sistemi.

4.1.1. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılmalar Sonrasında Öğretimin ve Öğretmenin Rolüne Dair Kavrayışları: "Eksilen Saygınlık, Kaybolan İdealizm"

Politik kararların uygulanması için önem arz eden öğeler arasında kararları uygulayıcı kişilerin politik kararları uygulamada edindikleri başarı düzeyleri de bulunmaktadır. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler eğitim politikalarında planlanan değişikliklerin nihai uygulayıcısı konumundadırlar ve onların eğitim politikalarının başarılı bir şekilde uygulanmasında üstlerine düşen rol oldukça büyüktür. Bu bağlamda eğitim yöneticileri birey olarak işgören performansından sorumlu kişiler olarak alınmış kararları uygulama konusunda değerlendirme yapmaya yetkin kişiler

olarak; öğretmenler ise, yönetsel süreçlerin sonucunda yaşanacak değişikliklerin uygulamaya geçireceği bir aşama olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, politika uygulama konusunda nihai uygulayıcı, uygulanan politikalardan etkilenecek öğrenciler için ise kabul edilmiş yeni anlayışlara açılan birer kapı görevi görmektedir. Öğretmenlerin eğitim politikalarında yaşanan değişimlerde kendisinden göstermesi istenen rolünün tespiti, değişimin nihai uygulayıcılarının değişime bakış açısını anlamaya yardımcı olacaktır. Öğretmen-öğrenci iletişiminden eğitim programlarına uygun olarak ortaya çıkan öğrenme ortamı, öğretim yöntemi, genel öğretim yaklaşımları ve öğretmenlere atfedilebilecek karakteristik özellikler gibi değişkenler eğitim politikalarında planlanan değişimlerin başarılı olabilme ihtimalini, kültürel değişim yaratabilme hızını ve kararlılığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, araştırmada öncelikle öğretmenlere öğretmenlik mesleğinin algılanmasına dair görüşleri sorularak yaşanan değişim ele alınmak istenmiştir.

Türkiye'de ve Polonya'da görev yapan öğretmenler, ortak olarak ülkelerinde yaşanan politik değişimlerden, önceki eğitim sistemine nazaran saygınlıklarını kaybettiklerini, işlerinin ve toplumsal rollerinin önemsizleştiğini, mesleki itibarlarının azalma gösterdiğini belirtmiştir. Bu ifadelerden bazılarını P3 ve P9 şu şekilde dile getirmiştir:

> *Eskiden öğretmen bir nevi önemli bir kişiydi. Öğrenci ve aileler üstünde bir çeşit otoritesi vardı. Öğretmenin dediği şeyler kanun gibiydi ama şimdi öğretmenin otoritesi çok az. Öğrenciler okulu umursamıyorlar. Öğrenciler, öğretmenlerin dediğini önemsemiyor. (P3)*

> *Öğretmenler iyi eğitimciler olarak düşünülür ve onlara saygı duyulurdu, ama sosyalist sistemde öğretmenler daha otoriterdi. (P9)*

Öğretmenlere göre öğretmenin rolü, mesleklerine bakış açısı okul içi ve okul dışı olmak üzere iki farklı şekilde ortaya çıkmaktadır, P3 gibi öğretmenin okul dışında sürdürdükleri algıyı tanımlayan P4 ve P5, Polonya'da sosyalist rejimin öğretmenlik mesleğine atfettiği toplumsal rolün öğretmenlere daha yüksek sosyal statü veren nitelikte olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir:

> *Sosyalist sistemde öğretmenlerin statüsü daha iyiydi, bilirsiniz Polonya'da şimdi geçmişe nazaran öğretmenlere karşı daha az saygı duyuluyor. Sosyalist sistemde çalışan bir öğretmenseniz, nasıl anlatayım, toplumun üst düzey bireyi*

> *sayılırdınız, şimdi ise öyle bir durum yok. Dürüst olmak gerekirse geçmişte öğretmenler daha güçlüydü... Eğer öğrenciler derse ilgi göstermezlerse suç öğretmende bulunur ve öğretmenin hatalı olduğu, tembel olduğu gibi şeyler söylenir. Sanırım geçmişle karşılaştırırsak geçmişte öğretimde öğretmenin rolü daha önemliydi. (P4)*

> *Bu kesinlikle değişti, bence geçmişte öğretmenler önemli insanlardı, takip edilen insanlardı, örnek alınırlardı, güvenilir diye bilinirlerdi ve etki alanı olan insanlardı. Bir anlamda önemli bir figürlerdi, şimdi bir okula giderseniz, öğretmenler ve öğretmenlik geçmişte olduğu gibi önem taşımadığından yalnızca sözde "öğrenme" dediğimiz şeyi gerçekleştiren kişilerdir. Eskiden öğrenciler öğretmenlere saygı duyarlardı, ama şimdi şöyle diyorlar; "kimsin sen?", "yalnızca bir öğretmen mi?". Ayrıca eskiden öğretmenler disiplini sağlamak için istedikleri yöntemi kullanabiliyorlardı fakat şimdi kanunlar öğretmen profilini değiştirdi. Öğretmenler artık öğrencilere bağıramıyorlar bile çünkü fiziksel cezaya dair bir eylemleri duyulduğunda başları belaya girer. (P5)*

Daha özetleyici bir tanımla, benzer görüşte olduğunu bildiren P8, öğretmenlerin daha saygın olmasının sosyalist sistemde mevcut olan ancak sonradan ortadan kaldırılan bir unsur olduğunu dile getirmiştir:

> *Sosyalist sisteme göre öğretmenlik önemli bir meslekti, öğretmenler sosyalist sistemde daha saygın ve otoriterdi. (P8)*

P8'in yaptığı açıklamada Leh öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair politik değişimler sonucu yaşanan olaylardan sonra dönüşen algılardan kayıp olmasından sorumlu tuttukları iki önemli nitelik dile getirilmektedir. Bunlardan birincisi öğretmenin toplumsal rolüne dair atfedilen değeri gösteren saygınlığı; ikincisi ise, öğretmenin geçmişte öğretim sırasında karakteristik olarak kendinden beklenen otoriter kişiliği denilebilir. Bu noktada, bahsedilen otoriter kişilik, öğretmenlere karşı duyulan saygınlığın sonucu olarak öğrenci ailelerinin öğretmene duyduğu saygıyı ifade etmektedir.

Öğretmenlerin otoriter yapısını koruması gerektiği konusunda ortak fikir olduğu açıkça görülmektedir. Ancak, otoriteyi sağlayan unsurlardan en etkilisi olan öğrencilere fiziksel ceza uygulamaya dair verilen serbestlik konusunda öğretmenler farklı görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sosyalist sistemde gösterdikleri otoriter yapıyı olumsuz gören yorumlardan biri P10 tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

> *Sosyalist sistemde öğretmenler daha otoriter ve daha saygındı, sert olduklarını da söyleyebilirim, şimdi öğretmenler öğrencilerle daha iyi anlaşıyor, aralarında daha iyi iletişim var. (P10)*

Buna karşın, eğitimde sert disiplin uygulamalarını destekleyen P4, disiplin yöntemlerinde yaşanan değişimlerin öğrencilerin aileleri ile de ilgisi olduğunu belirtmiştir:

> *Şimdi şiddet diye adlandırdığımız ama o zamanlar normal sayılan yollarla öğretmenler daha iyi anlatıyorlardı. Ben ilkokuldayken de öğretmenimin sinirlendiğinde tahta cetvel ile bana vurabildiğini hatırlıyorum. Öğretmen elinize vuracaksa elinizi açmak zorundaydınız ve eğer bunu eve gittiğinizde ailenize anlatırsanız onlar tarafından tekrar cezalandırılırdınız çünkü o dönemde aileler öğretmen tarafından cezalandırılmanın öğretmeni sinirlendirdiği için öğrencinin kendi hatası olduğunu söylerlerdi şimdi ise öğretmen olarak birisine vurursanız hemen kanuni bir işlem yapılır. Başınız belaya girmiş demektir, okula polis gelebilir. Geçmişte bu, öğretmen disiplini olarak görülüyordu, öğretmenler kötü davrandığınızda dersi bölmeye çalıştığınızda bu disiplin yöntemini kullanabiliyorlardı. Şimdi aileler öğrencilerin konuya ilgisini artırabileceğimiz yöntemleri düşünmemiz gerektiğini söylüyorlar. (P4)*

Öğretmenler arasında fiziksel cezanın uygulanabilirliğine dair görüş farkları Türkiye'de de görülmektedir ancak Türkiye'de Polonya'dan farklı olarak öğretmenlerin yaşadığı otorite kaybını fiziksel ceza verebiliyor olmanın ötesinde sebeplerde arayan öğretmen görüşleri ile de karşılaşılmıştır. Bunlardan, öğretmenlerin yaşadığı otorite kaybını öğrencilerin motivasyonu ile ilişkilendiren P1 ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

> *Bence öğrenciler eskiden öğrenmeye daha motivelerdi, çünkü iyi bir işe girmek istiyorlardı. Şu an hiç motive değiller. Onları motive eden şey, eski sistemde iş bulmanın daha kolay olmasıydı ama şu anda iş bulmak çok daha zor ve bu onların motivasyonlarını düşürüyor. (P1)*

Öğretmenlerin sosyalist sisteme nazaran karşılaştığı değişikliklerin kendilerine yansımasının bir boyutu da P5 tarafından idealist kişiliklerini kaybetmeleri olarak ele alınmaktadır:

> *Eskiden öğretmenler daha hırslı insanlardı. Şimdi öğretmenlik yalnızca bir meslek. (P5)*

Bunlara ek olarak, öğretmenlerden P3, P6 ve P7 otoriter kişiliklerinin değişmesinin karşılığı olarak kendilerine daha fazla iş yükü ortaya çıktığını dile getirmişlerdir:

> *Aileler çocukları için tek başlarına sözde bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Aileler çocuk büyütmenin kendilerinin değil okulun görevi olduğuna inanıyorlar. (P3)*

> *Bence şimdi öğretmenler öğrencilerle çalışırken daha yaratıcı olmak zorundalar, kendilerini güncel tutmak zorundalar ve yalnızca kitaba bakarak değil ayrıca ilginç materyaller hazırlayarak öğrencilerin ilgisini çekmek zorundalar. Geçmişte böyle bir şeye ihtiyaç yoktu, yalnızca ders kitabı vardı. Şimdi öğretebilmek ve öğrencilerin ilgisini çekebilmek için daha çok uğraşmamız gerekiyor. (P6)*

> *Şimdiki sistemde öğrencinin başarısı çok önemli, önceki sistem öğretmenin başarısına daha çok odaklanmıştı. (P7)*

P5, öğretmenlik mesleğine dair gerekliliklerin de dönüşüme uğradığını ve artan iş yükü olduğuna dair görüşlere destek veren ifadelerini şu şekilde belirtmiştir:

> *Üzerimizde bir zorlama söz konusu ama bunun bir baskı olduğunu söyleyemem. Bu zorlama öğretmenlerin kişiliği, öğretim materyalleri ya da kişisel problemlerle ilgili değil. Örneğin şu an ben ekstra dersler yapmaya ve ekstra belgeler hazırlamaya zorlanıyorum ve tabii ki bunlar ücretsiz. Üniversiteye gidip oradakilerle çalıştaylar yapmak gibi işler de var bunlar arasında. Almamız gereken eğitimler arasında sınıf yönetimine dair dersler de var. Bu kurslardan sertifikalar alıyoruz ve hatta bazen bu sertifikaları alabilmek için ücret ödüyoruz ve bu sertifikaların becerilerimizi ve kişiliğimizi geliştirdiğini söylüyorlar. Eskiden öğretmenler böyle şeylere zorlanmıyorlardı. (P5)*

Polonya eğitim sisteminde görev yapan öğretmenler, sosyalist rejimin eğitim uygulamaları arasında öğretmenin politik sistemden kaynaklı daha saygın ve mevcut politik yapının eğitim yönetimi anlayışından kaynaklı olarak daha otoriter olduğunu, bununla birlikte, öğretmenlerin genel olarak idealist kişiler olduklarını dile getirmişlerdir. Buna karşın, kaybettikleri saygınlık, otorite ve idealist kişiliklerinin yerine kendilerine daha zor çalışma şartları ve daha öğrenci odaklı bir anlayış sunulduğu konusunda hemfikirlerdir. P7'nin başarıya daha fazla odaklanan grup olarak öğrencilerin ortaya çıktığını söylemesi de öğretmenleri öğrencilerin başarısına iten çalışma koşullarına yönlendirmiştir. Öğrencilerin başarısını amaç edinen eğitsel amaçlar rekabet kavramını öne çıkarmaktadır ve bunun 1980 sonrası uygulanan

neoliberal eğitim politikalarının bir sonucu olduğunu belirten Özdem (2007), bu durumun öğretmenlik mesleğinin teknisyen bir kimliğe bürünmesine yol açtığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin elinden alınan saygınlık ve otoriter olabilme durumunun neoliberal politikalar doğrultusunda teknisyen kimliğiyle öğretimi gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlere dönüşmesinin yeni bir paradigma olduğu görülmektedir.

Türkiye milli eğitim sisteminde ise 12 Eylül 1980 tarihi ile başlayan sıkıyönetim dönemi öncesi ve sonrasında öğretimin uygulanmasının ve öğretmenlerin karakteristik özelliklerinin farklılaştığında hemfikir olan öğretmenler yaşanan değişimlerin genel olarak olumsuz etki yarattığını belirtmişlerdir. Türkiye milli eğitim sisteminin birer unsuru olarak politik değişim öncesi ve sonrası hakkında görüş bildiren öğretmenler, yeni politik düzende öğretmenlerin bir idol ve rol model olmaktan çıktığını, giderek saygınlıklarını kaybettiklerini, depolitize olduklarını ve daha az kültürlü, daha az idealist kişilikler olarak görüldüklerini dile getirirken bu değişimlerin kitleler halinde gerçekleştiğinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin artık bir idol, bir rol model olamamasına değinen T7 ve T9 öğretmenlerin toplumsal saygınlığında yaşadığı kayıpları şu şekilde dile getirmişlerdir:

> *70'lerde, 80'lerde öğretmenin rolüne baktığımız zaman öğretmen çok daha farklıydı, öğretmen model olabiliyordu. Kendisini pek çok açıdan geliştirmiş öğretmenler kalabildik ama son süreçte belki de 12 Eylül'den sonraki süreçte öğretmenler kendi kaygılarıyla meşgul olurken çok daha fazla model olmaktan uzaklaştılar bence. Teknisyen gibi davranmaya başladılar. Öğret, çık dersten, notunu ver, çık. (T7)*

> *Öğretmen sınıfa girdiği zaman bir rol modeldir. 80 öncesi insanların yaşam tarzı ile toplumsal düşüncesi ile öğrenci öğretmenden bir şeyler alıyor. Nedir? Toplumsal düşünmeyi, Türkiye'yi değerlendirmeyi, tahlil etmeyi, dünya ile ilişkileri bunlarla ilgili iyi bir rol modeldir. 80'den sonra bu daha çok bireyselliğe, bencilliğe dönüştüğü için şimdi öğrenciler öğretmene rol model oluyor. (T9)*

Öğretmenlerde yaşanan daha az kültürlü olma, güncel olaylara olan ilgisini kaybetme, giderek bencilleşme gibi durumlardan bahseden T1, T10, T8 ve T6 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

> *Şimdi şu var, eskiden öğretmenler çok yönlüydü, tarih öğretmeni yalnızca tarih bilmez, fizik öğretmeni yalnızca fizik bilmekle kalmazdı. Dolayısıyla çok kültürlülük vardı ne bileyim ben. Bir coğrafya öğretmeni tarih okur bilirdi, felsefe de bilirdi. Dolayısıyla sınıfta daha etkin rol oynar aynı zamanda yalnızca öğretmez, öğrencileri de aktif hale getirirdi ayrıca resmen olmasa bile öğrencilerde özgürlük vardı. Kıyafet özgürlüğü vardı, öğrenci daha sivildi. 80 öncesinde öğretimden çok eğitimden bahsedebiliriz. Okullarda eğitim ön plana çıkardı. Öğretim onun bir sonucu olarak ortaya çıkardı, yani nedir, nasıl oturursunuz, nasıl tartışırsınız, neye bakarsınız, dünyada neler oluyor önce bunlar konuşulur, bununla ilgili öğrenciler daha çok uyarılır. Bunlarla öğrenci kültür seviyesi olarak bir artar, aynı zamanda okul kuralları saygı, sevgi bunlar da olur, öğretim arkasından gelirdi. Yani amaç öğretim olmamalı, amaç eğitim olmalı, amacı öğretim yaparsanız, eğitim bölümünü dışlamış olursunuz. 12 Eylül'den sonraki öğretmenler tek yönlü oluyorlar. Belli bir kültürleri yok. Sinema yok, tiyatro yok, hangi kitabı okudunuz yok, yan branşınız nedir yok, matematikçi sadece formül çözer, yok böyle bir şey, bundan bir şey çıkmaz, yarım aydın çıkar. (T1)*

> *80 öncesinde öğretmen için belirleyici olan mülkiyet değildi, o kadar. Yani dünyaya bakışı, bir ideolojisi, dünyayı değiştirme gibi bir iddiası, karşı tarafın da bunu engelleme gibi karşılıklı bir çatışması varken, 80 sonrası öğretmen alacağı arabanın modelini, borsadan kazanacağı parayı, ATM'de oynayacağı oyunu, onu düşünmeye başladı. Yeni başlayan öğretmenler için söylüyorum, genel olarak söylüyorum. Darbeden sonra eğitim öğretimde eğitim yanı bırakıldı. Sadece öğretim kaldı. (T6)*

> *Eskiden öğretmenler toplumun aydınlarıydı, sözlerine güvenilirdi. Soru sorardınız öğretmene mesela. Gazete bile okumayan insanlar var şimdi, ne soracaksınız? En fazla maç kaç kaç diye sorarsınız. (T10)*

T2'ye göre ise asıl değişen öğretmenlerin giderek depolitize olmasıdır, Türkiye'nin sıkıyönetim öncesine göre ideolojik farklılıkların öne çıktığı bir dönem olmaktan çıkması öğretmen kişiliğini de etkilemiştir. Bu bağlamda T2 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> *80 öncesi öğretmenlerin depolitize olmamalarının yanı sıra yani, bugünküyle şöyle bir karşılaştırdığım zaman bugünkü öğretmenlerin öğrencilerle olan yaklaşımları ve ilişkileriyle o dönemdeki ilişkiler farklıydı, yani o dönemdeki ilişkiler neydi, yani bence o dönemde ideoloji daha belirleyiciydi. Yani öğretime yansıyan bir ideolojik öğretmen tipolojisi vardı. (T2)*

Polonya eğitim sistemi ile net bir şekilde ortak özellik gösteren saygınlık ve otorite kaybı ise T4 ve T5 tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

> *Pek bir fark görmüyorum ben o zamanla bu zaman arasında, bir tek 80 öncesi öğretmen daha sertti, öğretmen daha güçlüydü, 80 sonrasında bu otoriterlik ortadan kalktı. (T4)*
>
> *Burada siyasetin rolünün büyük olduğunu düşünüyorum. Toplumda ve sınıfta daha saygın olan öğretmen siyasi otorite tarafından zayıflatılmıştır. Ben bunu veliye falan değil hiç kimseye bağlamıyorum, siyasi otoriteye bağlıyorum. Günümüzde bütün mesleklere baktığımızda bu mesleksel kariyerler sıfırlanmıştır. Bugün doktorlar hastaları tarafından tartaklanıyor, hastaları tarafından hor görülüyor. (T5)*

Ünal (2005) 1997 yılından itibaren uygulanan Dünya Bankası destekli eğitim projeleri ile öğretmenlerin imgesinde neoliberal dönüşüm gerçekleştiğini belirtmiştir. Diğer meslek grupları gibi öğretmenlik mesleğinin de değersizleştiğine dikkat çeken Buyruk (2013) ise doktora çalışmasında, devlet desteğiyle sağlanabileceği belirtilen öğretmen saygınlığı konusunda daha önceki dönemlere nazaran bir kayıp yaşandığını vurgulamıştır. Bu anlamda, elde edilen sonuçların Buyruk'un çalışmasında yaptığı çıkarımlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Türkiye ve Polonya'da görüşlerini bildiren öğretmenlerin kavrayışlarından çıkarılabilecek ortak sonuç olarak öğretmenlerin politik olaylar olmadan önce daha saygın, otoriter ve idealist olduklarına dair ortak düşüncelerinin olduğu; buna karşın tarihsel geçişler ve çağın kendi gereksinimleri olarak öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin giderek bu özellikleri kaybettiği ortaya çıkmaktadır. Benzer bulgulara ulaşılan Yıldız ve Ünlü'nün (2014) çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin algısal dönüşümünde gerçekleşen "saygınlık kaybı ve değersizleşme" durumunun Türkiye ve Polonya'nın ortak olarak tarihsel kırılmalar sonrasında karşılaştığı görülmektedir.

Türkiye'deki öğretmenlerin Polonya'da görev yapan öğretmenlerden farklı olarak özellikle vurguladıkları durumlardan birinin öğretmenlerin kültürel çok yönlülüğünü kaybetmiş olmasıdır. Genel olarak, öğretmenler farklı görüşlerde bulunmamışlar ve ortaya çıkan farklılıkları yaşadıkları siyasi dönüşüm ile ilişkilendirebilmişlerdir.

4.1.2. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Örtük Programa Dair Kavrayışları: "Daha Dini, Daha Milli"

Örtük programın eğitim programlarında açıkça belirtilmese de mevcut iktidar sahiplerinin nesillere kazandırmak istediği kişilik özelliklerini eğitim yoluyla aşılayabilmek için kullanıldığı öne sürülebilir. Eğitim politikaları, mevcut politik düzenin bir uzantısı olarak nesillerin ortak özelliklerini de şekillendirmeye çalışabilir. Örtük programın belirlenmesi, eğitim politikalarında mevcut politik sistemin amaçlarını ortaya koyabilmektedir. Bu bağlamda, değişen eğitim politikalarında örtük programa dair değişen unsurlar eğitim programlarının çözümlenmesine katkı sağlayabilmektedir. Araştırma Polonya'da yapıldığı sırada eski ve yeni eğitim paradigmalarında öğrencilere ders dışı ancak okul içerisinde öğretmenler, idareciler ve örgün eğitime dair ritüellere ilişkin alınan cevaplar arasında din ve millet olgularının öne çıktığı görülmüştür. Bu görüşlerden, Polonya'da Leh olmayı Katolik olmakla ilişkilendiren yaklaşımı aktaran P2, sosyalist yönetimin Polonya'da tarihsel anlamda din olgusunun önemini göz ardı etmediğini şu şekilde belirtmiştir:

> *İki yıl önce her sınıfta haç bulunması gerektiğine dair tartışmalar vardı. Bu nasıl mümkün olabilir? Öğrencilerin tamamı Hristiyan değil. Evet, pek çoğu Hristiyan ama Hristiyan olmayanların da ben sınıf duvarında haç simgesi görmek istemiyorum deme hakkı da var. Bu Polonya için büyük bir problem. Polonya'da tarih boyunca insanlar, ulusu din ile ilişkilendirilmiştir. İnsanlar kendilerini dinleri ve ulusları üzerinden beraber tanımlarlar Polonya'da. Sosyalist sistem tabii ki bundan memnun değildi fakat Polonya'da dini duygular çok yüksek olduğundan insanların sakin kalması için bunu değiştirmekten ve insanların inançlarına saldırmaktan çekindiler. (P2)*

P2 geçmişte Polonya halkının dini hassasiyetine dair diğer sosyalist yönetim anlayışından farklı bir politika izlendiğini belirtmiş ve bunu bir çekince olarak gördüğünü belirtmiştir. Ona göre, sosyalist yönetim dini kurumlara genel olarak karşı gelmesine karşın, Polonya'da bu politikalarda esnek kararlar almışlardır. Bununla birlikte, P3 sosyalist rejimin hüküm sürdüğü Polonya'da, asıl açıkça olumsuz eleştiri yapılamayacak unsurun Komünist parti ve Sovyetler Birliği olduğunu öne sürmüş, fakat din derslerinin aslen sosyalist rejim yıkıldıktan sonra programa alındığını belirtmiştir. Sosyalist paradigmanın, uyumlu bir sosyalist yetiştirme amacına karşın, post-sosyalist dönemde Polonya'da dini hassasiyetleri yüksek, bilhassa Katolik

inancına sadık kişilerin yetiştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. P3 bu konuda görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

> *Örtük programda değişen bir şey yok çünkü 30 yıl önce öğretmenler Komünist Parti ve Sovyetler Birliği hakkında iyi şeyler söylemek zorundaydı, şimdi ise öğretmenler Kilise hakkında iyi şeyler söylemek zorundalar. Onlar bizden öğrencilerin iyi birer Hristiyan olarak yetiştirmemizi istiyorlar. Öğrenciler okula gelmeden önce kilisede dua ediyorlar. Okulda iyi olan her şeyin arkasında kilise var. Her okul yöneticisinin yanında bir rahip bulunur. Değişen bir şey yok çünkü okullar bir otoriteye bağımlı durumda şu anda, eskiden de öyleydi. Sistem değiştikten sonra eğitimin dinselleştirildiğini düşünüyorum. 1991'den beri din dersleri var okullarda ve din dersi öğretmenleri rahip, keşiş ya da sıradan insanlar olabiliyor ve din derslerinde tüm dünya dinleri değil yalnızca Katoliklik öğretiliyor. (P3)*

Örtük programda değişen bir şey olmadığını iddia ederken P3, yönetimden alt kademelere doğru bir baskının hüküm sürdüğünü, ancak bu baskının taraf değiştirdiğini ifade etmiştir. Ona göre, otoriter yönetim anlayışı sabit kalmış, otoriter algının hangi boyutta öğrencilere aktarılacağı değişmiştir. Bunlara ek olarak P3, dinsel eğitimin, dış etkilerle birlikte, başarısız bir örtük program örneği teşkil ettiğini belirtmiştir. Diğer öğretmenler de siyasi ve dini unsurların eğitim programlardaki önemine şu şekilde değinmişlerdir:

> *Eskiden örtük programda olan şeyler komünizme ilişkindi, öğretmenler öğrencileri iyi birer komünist olarak yetiştirmeye çalışıyordu, şimdi pek çok öğretmen Katolik düşünceleri ve din düşüncesini aşılamaya çalışıyor. (P8)*

> *Sosyalist sistemde düşünsel yönlendirmeler komünist düşüncelerden etkileniyordu, başka bir ifadeyle öğretmenler öğrencileri iyi birer komünist olarak yetiştirmeye çalışıyordu, şimdi seküler bir devlet idaresi olmasına karşın öğretmenler öğrencilerin iyi birer Katolik olması için çabalıyor. (P10)*

Polonyalı öğretmenlerin hemfikir olduğu dini değerlerin artık daha öncelikli olarak örtük programla aktarılmaya çalıştığı düşüncesi, çoğunlukla sosyalist rejimdeki siyasi düşüncelerin eğitim programlarına dâhil edilmesiyle birleşmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin bazıları geçmiş eğitim programlarında uygulanan eğitim politikalarına, bazıları post-sosyalist dönem örtük programına ve pek çoğu her ikisine değinme eğilimindedir. Bu öğretmenlerden yalnızca sosyalist rejim dönemi hakkında görüş bildiren P9 ise sosyalizm sonrasında uygulanan örtük program hakkında bilgi vermemiş, yerine sosyalist paradigmanın aktarmaya çalıştığı değerlere değinmiştir.

> *Öğretmenlerden komünist düşünceleri öğretim süreçlerine daha fazla dâhil etmeleri beklenirdi. (P9)*

Bunlara ek olarak, örtük programların yalnızca sosyalist rejimde etkili olduğunu, sosyalist rejimin değişmesinin ardından eğitim politikalarında tüm öğretmenler tarafından kabul edilen bir program olmadığını öne süren P4, P5 ve P6 görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

> *Şimdiki eğitim sistemine dair belirgin bir örtük program düşünemiyorum. Sosyalist dönemde üretilen her şeyi kabul etmek zorundaydınız, bu noktada sosyalist yönetimi kastediyorum. Sanırım sosyalist sistemde örtük program kitaplardan çıkarılan kısımlarla daha iyi anlaşılabilir. Kendilerine uygun olmayan kısımları ders kitaplarına dâhil etmiyorlar ya da üstünkörü geçiyorlardı. Şimdi böylesi belirgin bir durum yok, bence örtük program diye bir şey yok şimdi. (P4)*
>
> *Ben yalnızca öğretmenlik yapıyorum ve neyi nasıl öğreteceğimi düşünüyorum, bence öyle örtük bir mesaj vermiyoruz. (P5)*
>
> *Geçmiş sistemde bazı politik görüşlerin öğrencilere aşılanması gibi örtük bir amaç vardı fakat şimdi belirgin bir örtük program olduğunu düşünmüyorum. (P6)*

Öğretmenlerden P4, P5 ve P6 belirli bir örtük program olmadığını öne sürerken, P4 verilmek istenen mesajların çıkarılmasının da bir anlama geldiğini öne sürmüştür. Ona göre, sosyalist rejim sürecinde çıkarılması, değinilmemesi gereken konular rejimin eğitim politikalarına yaklaşımını sergilemektedir. Bununla birlikte, post-sosyalist dönemde de sosyalist rejime dair kitaplarda değişen, o kitaplardan çıkarılan veya onlara eklenen kısımlar ayrı bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de ise öğretmenler devletin otoriter yönetim algısı konusunda hemfikir olmuşlardır. Polonya'dan farksız olarak Türkiye de eğitim sisteminde dini ve milli öğeleri öne çıkaran örtük programlara başvurmuştur. Sıkıyönetim öncesi ve sonrasına dair görüşlerini aktaran öğretmenlerden T1, T6, T7 ve T9 devletin milliyetçi insan yetiştirme amacına değinirken; T2, T3, T4, T8 ve T10 eğitim sisteminde dindar kişilik yapısının öğrencilere daha çok aşılandığından bahsetmişlerdir. T5 ise dönemin getirdiği bir değişiklik olarak öğrencilere akademik beceriler dışında önceki paradigmalardan farklı olarak bireyselciliğin ön plana çıkarıldığını dile getirmiştir.

Özgürlüklerin kısıtlandığını, bireyselciliğin arttığını ve kolektif siyasi hareketin yok olmaya doğru gittiğinden bahsederken şu ifadeleri kullanmıştır:

> *Eğitim nedir? Devrin davranış değişikliğidir. İnsanlara bu böyle olacak değil de görsel davranışlarla öğretmektir. Biz bunu gördük okullarda. Ya önce kendini kurtarabilen, kendine faydası olan iyi bir insan iyi bir vatandaş, toplumla barışık bir vatandaş hedefleniyordu 80'den önce. Biz bunu 80'den önce daha iyi görüyorduk. Darbeden sonra bireysellik aldı, bireysel düşünceler aldı. Bu dünyayla da alakalı bir şeydir. Yani artık bunu kapitalizmde her şeyin birbirine bağlı olduğunu düşünüyorum. Günümüzde, insanlar bireyselleşti, farklılaştı. Hiç kimsenin hiç kimseden haberi olmayan böyle bir yere gidiyoruz. (T5)*

Bireyselciliğin artırılması konusunda öğretmenlerin çalışma yapmalarının sebeplerini milli eğitimin amaçları arasında olmasına bağlayan T8 de, görüşlerini bildirirken T5'i destekleyen ifadelerde bulunmuştur.

> *Bizim ilkokul programımız vardı.-68 programı. Bu programda şunu derdi. Milli eğitimin amaçlarından biri şuydu; Bireyselliği değil toplumculuğu önüne koymuş öğrenci yetiştirmek. Milli eğitimde çalışan öğretmenin hedefi bu olmalı. Özel çıkarı değil toplum çıkarını isteyen vatandaş yetiştirmeli öğretmen derdik. Bize böyle öğretildi, biz de bunu hedefledik. Ama 12 Eylül'den sonra bu programlar alt üst edildi. Devlet, millet, vatandaş çıkarından ziyade bireyselliğe özendirildi insanlar. Bencillik özendirildi ve bireysel çıkarlarını ön plana alan bireyler yetişmeye başladı. (T8)*

T9 ise artan bireyselciliğin ekonomik temellerine değinmiş, dönüşen yapının yalnızca öğrencilerden oluşmadığını, buna öğrenci ailelerinin de dâhil olduğunu belirtmiştir. Bencillik ve bireysellik, T9'a göre ekonomik kazanç ve başarı gibi hedefler içermektedir ve fedakârlık ve öğrenmeye karşı motivasyona dair tutumun dönüşmesine yol açmıştır.

> *80'den sonra ülkenin kalkınmasını değil bireysel kalkınmayı, kendi başına neoliberal politikalardan sonra bir an önce köşeyi dönme çabasına girildi. Öncesinde üniversiteye giriş sistemi de şimdiki gibi olmadığı için özel ders olayları da yoktu. Herkes fedakârca çalışırdı. Ben köyde çalışırdım. Gelen öğrencilere sınavlara hazırlık için cumartesi, pazar ders yapardık. Şimdi veli profili de değişti. Önceden amaç okumaktı. Şimdi amaç iyi bir okulda okumak oldu. Herkes istiyor ki ODTÜ'ye gitsin, Boğaziçi'ne gitsin. Böyle olunca da iş ekonomik oldu. Önceden değer vardı. (T9)*

Benzer beyanda bulunan T8 ise, bireyselciliğe karşı toplumsalcılığı konumlandırmış ve onunla birlikte kamu menfaatlerinin ön planda tutulması

gerektiğini öne süren anlayışın ortadan kalktığını dile getirmiştir. T8, bu konuda görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> *12 Eylül'den sonra milli eğitimin amaçları diye bir şey kalmadı. Toplumsallığı, devlet çıkarını, milletin menfaatlerini ön planda tutan eğitim politikası kalktı. (T8)*

Örtük program akademik becerilerden öte aktarılmaya çalışılan değerler olarak ortaya çıkmaktadır ve ders dışı etkinlikler, rol model olan öğretmenler, düzenli ritüeller gibi unsurlar sayesinde anlaşılabilmektedir. Bunu başarabilmek için hangi becerilere sahip olan öğrenci sorusundan öte nasıl bir kişilik istiyoruz sorusuna işaret eden görüşlerle birlikte T7, akademik becerilerin edinimi sırasında öğretmenlere uygulatılmaya çalışılan örtük programın kendileri için problem oluşturduğuna dikkat çekmiştir. Öğretime ilişkin hususların belirli noktalarda değer, inanç ve algı yaratma konusunda çelişkilere de maruz kaldığını belirten T7, coğrafya dersinde kullanılan milli coğrafya konusunda işledikleri iç tehdit, dış tehdit konularının coğrafya bilimine karşı olduğunu fakat bu konuyu işlemekle yükümlü oldukları için sorun yaşadıklarını ifade etmiştir.

> *Biz yıllarca iç tehdit, dış tehdit konusunu işledik coğrafya dersinde, bu yani öğretmenliğimde gerçekten utanıyordum. İç tehdit, dış tehdit konusunu nerden bağlayıp da işleyeceksin coğrafya dersinde. Milli coğrafya vardı hatta ortaokullarda ders olarak koydular. Coğrafyanın millisi olmaz diye yıllarca mücadele ettik, milli tarih hadi belki. O değil de milli coğrafya. Coğrafya çünkü aynı zamanda evrensel bir bilimdir. O dersi işlememek için baya bir çaba sarf ediyorduk. Yani sadece komşularımız şunlar, ilişkilerimiz bunlar. Çocuklara düşmanlığı aşılamak isterseniz, çok kolay kullanılabilecek bir konuydu. Bu 80 sonrasında geldi, 80 öncesinde yoktu yetmişlerde yoktu. İç tehdit, dış tehdit son yirmi yıllık belki, şu andaki yeni müfredatı incelemedim ama uzun süre vardı. (T7)*

Sıkıyönetim sonrasında milliyetçiliğin artırılmasına dönük çabaların farklı bir milliyetçilik anlayışıyla yapıldığına değinen T9, ülkesini seven bireylerin düşüncelerini aşırı milliyetçilik anlayışından farklı tutmuş, sorun yaratan durumun milliyetçi ritüellerde değil, aşırı milliyetçilik düşüncesinde olduğu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> *80'den önce aşırı milliyetçilik değil ama ulusal, ülkenin kalkınması, öncelikleri ile ilgili, yaşam felsefesi ile ilgili şeyler, Kemalizm gibi anlatılırdı. Biz de*

yapardık açıkçası. İstiklal Marşı'nda törenlerde daha bir ciddiyet isterdik. Sağcısı solcusu hep böyle isterdi. (T9)

Milliyetçilik kadar dindar nesil yetiştirilmesinin amaçlandığına da değinen diğer öğretmenler bu görüşlerini temellendirerek aktarmıştır. T2, bu noktada görüşlerini beyan ederken amaçlanan eğitim politikasını bir beyana dayandırmıştır. Ona göre, "dindar bir nesil yetiştireceğiz" söylemi kaynağını sıkıyönetim döneminden almaktadır.

80'den sonraki süreçte ortaya çıkan şudur; iyi insan denildiği zaman dindar, milliyetçi bir anlayış var, iyi insandan anlaşılan o 80 sonrasına bakıldığı zaman. (T2)

Eğitimin ideolojik bir araç olarak kullanılmasının sıkıyönetim öncesi dönemde de mevcut olduğuna değinen T4 bu sürecin sıkıyönetim sonrasında daha etkin ve açıkça, örtük amaçlar yüklenmeden uygulandığını düşündüğünü şu şekilde belirtmiştir:

80 öncesinde yatılı okullarda camiye götürüyorlardı öğrencileri. 80 sonrasını bilmiyorum, 83-90 arasında ne oldu onu da bilmiyorum ama bugün din yine daha çok etkin ve açık bir şekilde sisteme entegre edilmiş durumda. (T4)

Sıkıyönetim ile politik değişiklik ve rejim değişikliği ile yeni bir siyasi paradigmaya sahip olan ülkeler olarak Türkiye ve Polonya'da öğretmenler ortak olarak son dönemde eğitim politikalarının ülke nüfusunun çoğunun sahip olduğu dini anlayış ve ulusal kimliği benimsettirme amacında olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda, eğitim politikalarında örtük programın Polonya'da otoriter yönetimden daha dini ve ulusal kişiliği öne çıkaran isterlere yöneldiği, Türkiye'de ise, daha dini ve milli unsurların barındırdığı bir sistemin yanında bencil ve rekabetçi ortamın gereklerine uygun kişiliklerin yetiştirilmesi hedeflendiği belirtilen görüşler arasındadır.

4.1.3. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Sınav Sistemine Dair Kavrayışları: "Ölçme Daha Kötü, Değerlendirme Daha Adil (Gibi), Kalite Daha Düşük"

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitim sisteminin işleyişini dönüştürecek temel unsurlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Polonya'da rejim değişikliği ile birlikte ölçülen bilgiler ve ölçme yöntemlerinin değiştiği öğretmenlerin tamamı tarafından aktarılmıştır. Bu noktada, ölçme yöntemine tüm öğretmenler olumsuz baktıklarını belirtmişlerdir. Ancak az sayıda öğretmen değerlendirmenin daha objektif olduğunu düşündüğü için ölçme yöntemine karşı çıkmasına karşın değerlendirme yönteminde olumlu değişimler olduğunu söylemiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına genel yaklaşım rejim değişikliği ile birlikte Polonya'da yeni uygulamaların eğitimsel açıdan öğretmenlerce uygun bulunmadığı yönündedir. Bunların arasında özellikle sınav sayısının artması öğretmenlerin fikir birliğinde olduğu konulardan biridir.

> *Şu an üçüncü ve altıncı sınıftan sonra sınava girmek zorundalar. Daha sonra da ortaokul ve liseden sonra sınava girmek durumundalar. Eski sistemde üçüncü ve altıncı sınıftan sonra girmek zorunda oldukları bir sınav yoktu. Matura (olgunluk) sınavı eski sistemde sekizinci sınıftan sonraydı. (P1)*

> *Şimdiki sistemde üçüncü ve altıncı sınıflardan sonra bir sınav var. Eskiden yalnızca matura sınavı ve üniversiteye giriş için bir sınav vardı, başka sınav yoktu. Ayrıca, ortaokul ve liseden sonra ve üniversiteye girişte de sınav var. Şu an çok daha fazla sınav var. Her şey ölçme oldu. Üçüncü sınıftan sonra olan sınav hiçbir şey için değil. altıncı sınıftan sonra olan ilkokulu bitirmek için. dokuzuncu sınıftan sonra ortaokulunu bitirmek için bir sınav var. Daha sonra liseye giriyorlar ve onikinci sınıftan sonra "matura"(olgunluk) sınavı yapılıyor. Üniversiteye girebilmek için tek önemli sınav var o da "matura". İyi bir ortaokula girebilmek için yapılan bir sınav yok. Altıncı sınıftan sonra yapılan sınav ilkokulu bitirmek için, ortaokulu seçmek için değil. Matura'dan sonra üniversiteye girebilmek için bir sınav daha var. Eski sistemdeki önemli tek bir sınav olması daha iyiydi. Öğrencilerin, matematik, kimya ve fizik gibi derslerdeki formülleri hatırlamasını gerektirecek tek bir sınav vardı eskiden. Eski sistemde geçebilmek için daha başarılı olmanız gerekiyordu ve temel konulara yönelmeniz gerekiyordu, fazla ölçme öğrencilerin çok da önemli olmayan noktaları daha sıklıkla çalışmasına sebep oluyor. (P3)*

Ölçmede yapılan değişimleri P1 ve P3 yukarıdaki gibi aktarmıştır. Ölçmede yapılan bu değişimlerin sebebini ise P7, öğretim hayatının uzamasına bağladığını ve bu sayede sınav sayısı kadar yönteminin de dönüşüme uğradığını belirtmiştir.

> *Öğrenciler eskiden üniversitede girecekleri bölüme dair sözlü ve yazılı sınava giriyorlardı, bugün öğrenciler yükseköğretime girmek zorundalar. (P7)*

Öğretmenlerin ölçmenin sayıca artmasına genel olumsuz bir kavrayışı olmasına karşın, değerlendirme yönteminin daha objektif olduğunu düşündüklerine dair görüşler ise aşağıda sıralanmıştır.

> *Eskiden üç sınav vardı; liseye giriş sınavı, lise mezuniyeti için matura sınavı ve üniversiteye giriş sınavı şimdi ise ilkokuldan sonra ortaokuldan sonra ve üniversiteye giriş için olmak üzere yine üç sınav var fakat şimdiki sistemde değerlendirme uzmanlarca yapılıyor. (P10)*

> *Eğitim sistemi sınav başarısına odaklandığından hükümet daha çok sınav odaklı başarıyı ölçen öğretim yapılması için öğretmenleri zorluyor. Sosyalist sistemde üç sınav vardı, şimdi de sınavlar var fakat şimdi sınavlar daha objektif yapılıyor. (P8)*

Öğretmenlerden P9 ise sınavların uzmanlarca yürütülmesini "objektif" değil "objektif gibi gözüken" şeklinde değerlendirmiştir.

> *İki sistemde de üç sınav vardı, şimdiki sistem uzmanlarca yürütüldüğünden daha objektif gibi gözükse de daha az sınav olduğu için eski sınav sistemi daha iyiydi. (P9)*

Ölçme ve değerlendirmede değişenlere genel bakış açısı ise eğitim sisteminde başarısızlığa doğru giden yolun bir alt unsuru olarak ölçme ve değerlendirmenin de Polonya'da sosyalist rejim döneminde yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarına nazaran daha başarısız olduğu yönündedir. Öğretmenler genel olarak, öğrenciyi daha fazla zorlayan eğitim sisteminin başarıya daha kolay götürebileceğine dair düşüncelerini değişen sınav sistemlerine dair görüşlerini aktarırken de belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, sınav sisteminin merkezileşmesinin okullarda tek tip öğretimin yapılmasına yol açmış olması ve okulların bu anlamda bağımsız hareket edememesi öğretmenlerden P2 tarafından "genel başarısızlığa giden ancak daha objektif olan" yeni sınav sistemi için sosyalist sistemden farklı olan bir başka özellik olarak aktarılmaktadır.

> *Sınav sistemi sosyalist sistemde çok daha iyiydi, çünkü öğrencilerin ne kadar başarılı olduğunun tespiti o dönemde daha iyi yapılabiliyordu. Eski sistemde çok bilmek ve çok öğrenmek zorundaydı öğrenciler. Örneğin sınavda %40 ya da %50 oranında başarı sağlayabilmiş öğrenciler ancak sınavdan geçebiliyorlardı. Şu an sınavı geçebilmek için %30 başarı yeterlidir. Eskiden seviye ve standartlar çok daha yüksekti. Eski sistemde anlatılan konular ve sınav konuları okuldan okula değişiyordu. Şu an üst yönetimler tarafından belirlenen tek bir konu anlatılır ve sınavda sorulur. Okullar kendi başına karar veremezler. Eski sistemde, öğretmenler sınav hazırlıyorlardı ve kendileri değerlendiriyorlardı, şimdi ise sorular bakanlıktan geliyor ve değerlendirmeler okullar arasında yapılıyor. Örneğin ben başka okulların öğrencilerinin sınavlarını okuyorum. Eskiden Lehçe ve Matematik ve bunların yanında seçmeli bir dersten yazılı sınava girmek zorunluydu fakat en yüksek notlara sahip öğrencilerin sınava girme gibi bir zorunluluğu yoktu, yani yeterince iyi bir öğrenciyseniz bu sınavdan (matura) muaf tutulabiliyordunuz. Şimdiki sistemde ise Lehçe, Matematik ve Yabancı Dil zorunlu ve diğer dersler seçmeli durumunda. (P2)*

Daha fazla sınav olmasının yanında, daha kötü bir ölçme yöntemi uygulandığına dair görüşlerini aktaran P3, sosyalist rejim döneminde uygulanan sınav yöntemlerinin daha başarılı olduğuna dair düşüncesinin sebebini öğrenmeye dair daha başarılı olunduğunu görmesine bağlamaktadır. Bunun için P3'e göre öğrencilere sorulan soruların niteliği ayrıca önem taşımaktadır:

> *Eski sistem öğrencinin bilgisini ölçüyordu. Şimdiki sistem öğrencinin zekâsını ölçüyor. Neden biliyor musun? Eskiden Christopher Columbus'un hangi yılda Amerika'yı keşfettiği soruluyordu. Bugün ise küçük bir paragraf konuluyor Christopher Columbus tarafından 15. Yüzyıl hakkında yazılan ve şöyle bir cümle içeriyor "1492 yılında Amerika'yı keşfettim" ve bu paragrafın altında soru şu şekilde "Christopher Columbus Amerika'yı kaç yılında keşfetmiştir?". Bu çok aptalca. Şimdiki ölçme sisteminde bilmenize gerek yok ve zeki olmanıza da gerek yok. Eskiden çoktan seçmeli de değildi ölçme, siz yazmak zorundaydınız doğru cevabı. Eskiden dünyanın tamamı hakkında daha fazla bilgi sahibiydi öğrenciler. Ben üniversitedeyken İngiliz bir rektörümüz vardı ve o bizim dünya hakkında bildiğimiz şeylerin fazlalığına şaşırıyordu. Mesela Washington'un nerede olduğunu. Şimdiki durum ise tam tersi. Biz bu konuda çok şüpheliyiz. Polonya Eğitim sistemi konusunda. Yeni Eğitim Sistemi. (P3)*

Artan ölçme uygulamalarının Polonya'da öğrenciler kadar öğretmenler için de bir baskı unsuru olması ve öğretmenlerin elinden neyin öğretilmesinin daha mantıklı ve işe yarar olabileceğinin kararının alınmış olması Polonya'da değişen sınav sistemine uygun olarak öğretmenlerin sınava dönük eğitim yapmasına yol açmıştır.

> *Benim deneyimlerime göre geçmişte uygulanan sınav sistemi daha iyiydi çünkü eskiden sınavlara dair daha az baskı vardı, bazı insanlar şimdilerde bize nasıl üretken olunur onu öğretmediğimizi bunun yerine nasıl düşünülür bunu öğrettiğimizi söylüyorlar. Eskiden bazı beceriler edinmek çok daha kolaydı çünkü daha az şeyi öğrenmeniz gerekiyordu. Eskiden, dürüst olmak gerekirse, yalnızca önemli şeyleri öğreniyordunuz, şimdi ise kullanılmayan, işe yaramayan şeyler de öğretiliyor. Ayrıca, eskiden öğrenciler farklı aktiviteler yaparak ihtiyaçlarını karşılayabilecek zaman bulabiliyorlardı, o yüzden eskiden öğrencilerin daha mutlu olduğunu düşünüyorum. Şimdi öğrencilere sınav için baskı yapıyoruz, bu bilgi sınavda işinize yarayacak gibi cümleler sarf ediyoruz, bazen sınava kaç ay kaldığını hatırlatıyoruz. (P4)*

Polonya'da sınav sisteminde yapılan değişikliklere dair öğretmenlerin kavrayışları şu şekilde sıralanabilir; sınav sayısının artması ve buna bağlı olarak şekillenen öğretimin sosyalist rejimde yapılan ölçme uygulamalarına nazaran daha başarısız öğretim ile sonuçlanması ve ölçme yönteminin daha az öğrenmeyle sonuçlanmasına yol açtığı, buna karşın değerlendirme yönteminin daha objektif olması. Polonya'da öğretmenlerin, eğitim sisteminde uygulanan ölçme değerlendirme sistemine dair görüşlerinin özetle "ölçmeyi daha başarısız, değerlendirmeyi daha objektif buldukları" kıstasında bulunulabilir.

Türkiye'de hizmet veren ve değişen sınav sistemlerine şahitlik etmiş öğretmenlerin sıkıyönetimle gelen siyasi değişimleri de içeren yıllar süresince ölçme-değerlendirmede yapılan değişimleri daha çok içerik bağlamında ele aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin pek çoğuna göre, hâlihazırda öğretim sistemini baştan aşağı şekillendiren sınav sistemi sıkıyönetim öncesi dönemden farklı olarak daha fazla yapılmaktadır ve daha ezberci, daha fazla zorlayan ama daha az öğretimin sağlanabildiği bir eğitim çıktısına işaret etmektedir. Daha fazla sınav yapılmasına dair öğretmenlerin bakış açıları aşağıdaki gibidir:

> *Yani bu da sınav, biz her türlü sınava tabiyiz ama şimdiki gençlerimizin gecesi gündüzü yok. Her türlü ailelerinden kopuk onlarla iletişimi olmayan bir nesil yetiştirdik. Ondan ben mutluluktansa mutsuzlukları görüyorum. (T5)*

T5 öğrencilerin artan sınav sistemlerinden dolayı yaşadığı yoğunluğun öğrencilerin ruh hallerini bozduğunu ifade etmiştir. Ona göre, sınav sisteminde yaşanan değişimler şimdiki nesilleri yalnızca akademik açıdan etkilememekte, sağlıksız bir nesil olarak yetişmelerine neden olmaktadır. T5'in görüşlerine benzerlik

gösteren görüşleri ile T8'in öğrencileri daha mutsuz kılan sınav sistemi öğrenci sayısının artması ile ortaya çıkan "eliminasyon" sorunudur. Ona göre, öğrenci sayısının artmış olması rekabeti güçlendirmekte ve öğrencileri daha sıkı çalışan fakat daha sağlıksız bir sonuca götüren bir kişiliğe yönlendirmektedir.

> *Mesela bizim olduğumuz dönemde üniversite sınavı tek aşamalıydı. Daha sonra bu ikiye çıktı. Eliminasyon sisteminin daha fazla olmasındandır. Şimdi herkesin birbiriyle yarışır olması özel sektörün dershanenin önünü açtı. Dershanenin önünü açtığı zaman sınav sistemini iyice değiştirdi. Şimdi 4 tane sınav oluyor sanırım. Sınav soruları da değişti bildiğim kadarıyla. Gerçi 3-4 yıldır emekli olduğum için işin içinde de değilim ama ortaöğretime geçiş sınavlarında da birçok değişim oldu. Sınav sistemi gelişti ama bu sınav sistemi ile öğrenci daha bir depresyona girdi. Milyonlar sınava giriyor ama çok azı istediği yeri kazanıyor. (T9)*

Genel olarak ölçme ve değerlendirmelerin yarattığı sonuca dikkat çeken T8 ise, öğrencilerin artan sınav sayısı ile "gizli yeteneklerinin ortaya çıkarılamayacağını" ve dolayısıyla yetenekli olduğu alanda yetiştirilemeyeceğini bir problem olarak görmüştür.

> *Üniversite ile bir bağımız olmadığı için yani direkt ilgilendiren bir konu olmadığı için sadece genel olarak bir şeyler söyleyebilirim. Genel olarak 70'lerde bilgiye dayalı ve tek sınav yapılırdı. Bu daha sonra zamanla iki sınava çıkarıldı. Daha sonra 2002'den itibaren bu hükümet döneminde şu günlerde üç sınav, dört sınav yapılıyor. Bunların içeriği nedir, ne değildir bunları bilmiyorum. 17-18 yaşındaki bir genç bir üniversiteye gireceğim diye üç dört sınavdan geçerek bir üniversiteye girecekse çok saçma bir şey. Bir kere eğitimde sınav olmaz. Eğitimin, öğretimin sınavı olmaz. Eğitim-öğretimin temeli yetenek, beceriye dayalı olmalı. Çocuğun bu alanlardaki yeteneği velilerin öncülüğü, öğretmenlerin katkısı ile geliştirilmeli. İlkokulda öğretmen öğrenciyi geliştirebilmeli. Gizli kalmış yetenekleri vardır mesela çocuğun. Velilerin tespit edemediği, çocuğun oyun hayatında, öğretim hayatında açığa çıkartamadığı yetenekleri olabilir. Çocuk sayıla mı, sözele mi, beceri derslerine mi yatkın tespit edilmeli ve ilkokul beşten sonra eğitim öğretim böyle kurulup örgütlenmeli. Liseden mezun olduktan sonra çocuk hangi alanda bilgi ve beceriye yatkınsa o alanda devam etmeli. Yoksa sınavla olmaz. Çok da yararlı olmuyor zaten. (T8)*

Türkiye'deki öğretmenlerin sıklıkla bahsettiği durum ise öğrencilerin karşılaştığı ölçme uygulamalarında kendilerine yöneltilen soruların niteliği ve sınavın içeriği olmuştur. Öğretmenler genel anlamda ezberci eğitimin kaynağını, sayıca artan ve rekabeti arttıran yeni sınav sistemi olarak görmüşlerdir. Onlara göre, sınavlarda

artık mevcut olmayan genel yetenek soruları ezberci yaklaşımın önüne geçen, öğrencileri profesyonalizmden uzaklaştıran bir unsurdur.

> *80 öncesi döneme bakıldığı zaman üniversite sınav sistemi... Tabii o dönemde de sınav vardı, yani benim girdiğim dönem, yıllarda mesela 77'lerde, 78'lerde nasıl bir sınav sistemi vardı, daha genel kültür genel yetenek ağırlıklı sınav sistemi vardı. (T2)*

> *Mesela biz öğrenciyken, 83'e kadar onluk sistem vardı, yani 1,2 zayıftı. 3,4 orta mıydı, geçer miydi öyle bir şeydi. 4,5 orta öyle o şekilde gidiyordu. 9, 10 peki sınavlarda onluk sistem üzerinden yapılırdı, sonra bu beşlik sisteme dönüştü. Bir farklılık yok, üniversiteye giriş de aynı. Sınav devam ediyor sonuçta, ezbere dayalı test usulü vardı, o zamandan bu zamana değişen pek bir şey yok ama 80 öncesinde nasıl bir sistem vardı, sorular daha genel kültüre dayalı sorulardı. (T4)*

T10 genel kültür-genel yetenek sorularının formülasyona bağlı olmamasından, yoruma dayalı olmasından dolayı, ezber değil, yorumlama yeteneğini öne çıkardığı için daha başarılı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

> *O zaman üniversiteye öğrenci seçmede bilgiden çok kabiliyet önemliydi, öğrencinin düşünme, yargılama, sonuca varabilme yetenekleri ölçülürdü. Mesela, genel yetenek diye bir bölüm vardı. Aşağı yukarı kırka yakın soru sorulurdu, kırk civarında genel yetenek sorusu sorulurdu. Şekilli, sayılı sorular yani formülasyona pek bağlı olmayan sorular ama sizin yorumlama ve geleceğe yani ileriye dönük ne veriyorsunuz, onu planlayan yorumlayan sorular sorulurdu. Mesela ben genel yetenekle girdim üniversiteye. (T10)*

T9 da benzer şekilde sınav sisteminde içerik bağlamında değişiklikler olduğunu, bunun da öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade eden görüşlerini şu şekilde ele almıştır:

> *Ölçme değerlendirme hayatın içinden, yoruma dayalı olmasına rağmen şimdi ezbere dayalı, bilgiye dayalı yani insanlar çok fazla yorumlamadan ezberlediklerini hayata geçiriyorlar. (T9)*

Ayrıca ona göre, değişen eğitimde yapılan sınav sistemine dair değişimler başarısızlığı ifade etmektedir, ona göre sınavlar amacının dışına çıkmıştır.

> *Herkes eğitim alıyormuş gibi yapılıyor. Eğitimi yönetenlerin sadece gerçek bir eğitim almasıyla değil, dış dünyaya eğitim seviyesinin yüksek olduğunu göstermek için yapılan sınavlar gibi geliyor bana. (T9)*

Genel anlamda, ölçme sıklığı, ölçme yöntemi, ölçmenin içeriği ve niteliği ve değerlendirme esasları da Polonya'daki öğretmenlerin özellikle değindiği gibi Türkiye'deki öğretmenler tarafından da yorumlamalarında öncelik verilen konulardan birisi olmuştur. Bu farklılıklardan bir diğeri olan ölçme yöntemindeki farklılıklara dair T3'ün görüşleri aşağıdaki gibidir:

> *Tabii o zaman böyle test sistemi yoktu ki orada genellikle bilgi ölçüyorlardı, böyle test sistemi yoktu, klasik sistem vardı. 5-10 tane genellikle mesela ben Yıldız Teknik Üniversitesi'ni kazandım, orada on tane soru vardı işte. Çizim vardı, uzay geometri falan... İnkılâp tarihinden, Türkçe'den edebiyattan vardı, yazıyordun işte. Bir şey soruyor, onu açıklıyorsun. Kompozisyon şeklinde bir atasözü vermişlerdi, onu açıklıyordun. Bugünkü gibi a,b,c,d işaretle, test sistemi yoktu. (T3)*

Ölçmenin içeriğine değinen yukarıdaki yorumların yanında Türkiye'deki öğretmenlerin pek çoğu artan öğrenci sayısı nedeniyle uygulanan çoktan seçmeli sınavların eğitimin gerçek amacından şaşmasına yol açtığını düşündüğünü belirtmiştir. Açık uçlu sınav, kompozisyon sınavları gibi sınavlar ile çoktan seçmeli sınavları arasındaki farka değinen öğretmenler, giderek çoktan seçmeli sınavlara doğru olan yönelimin öğrenciler açısından gerçek öğrenme ve sorgulama yeteneklerinde kayıp yaşanmasına dair sonuçlar doğuracağına değinmişler, kalitede düşüşün sebeplerinden birini de çoktan seçmeli sınavı olarak görmüşlerdir.

> *O dönemde asla test sınav uygulanmazdı, şu anda da ortaöğretimde görev yapıyorum ben, teste karşıyım. Test sınav olmaz. Açık uçlu soru olmalı, sorular açık uçlu olmalı ki, çocuk öğrendiğini yorumlayabilsin. Yani, a,b,c şıklarıyla bu iş olmaz. Bu sadece öğrenime yöneliktir. Daha doğrusu üniversite sınavındaki test çözmeye yöneliktir. Çocuğa hayata dair bir şeyler öğretmen ancak klasik, ucu açık sorularla mümkündür. Bence şimdi üniversite soruları daha zor ve bilgiye dayalı ve bu bilerek yapılan bir uygulama. Çocuktan istediğimiz tek bir şey var; fizikse fizik formülünü, kimyaysa kimya formülünü iyi ezberlemiş olmalıdır. Onun haricinde yorum yapmış olmaması çok önemli değildir. Yani hayata geniş açıdan bakmasının falan bir önemi yok. Siz bu derece dar bir çerçeveden yorum yapıp da öğrenci alırsanız üniversiteye, iyi vatandaş yetiştiremezsiniz. (T10)*

Öğretmenlerden T10'a göre sınav sistemleri eğitim-öğretimi topyekûn etkisi altına alabildiği için yetiştirilen nesil hakkında planlı ya da plansız kurgulanan amaçlara da hizmet etmektedir. T10 belirlenmiş bir sınav sisteminin gerektirdiği

öğretim yöntemlerinin "iyi bir vatandaş nasıl yetişir" sorusuna da cevap olabileceğini belirtmiş, çoktan seçmeli sınavların milli eğitimin kanunlarla belirtilmiş amaçlarına ulaşmasının bile önüne geçtiğini düşündüğünü şu şekilde belirtmiştir:

> *Eskiden iyi vatandaş dediğiniz, sorgulayan, haklarının bilincinde olan, değil mi? Gerektiğinde bulunduğu topluma önderlik edebilen kişidir. 80 öncesinde 1739 sayılı milli eğitim kanununa bakarsanız, duygusal olgunluk, hoşgörü, Atatürk milliyetçiliği, meslek edinim türünden şartlar vardır. Yani temel kanunda bunlar vardır, sizin duygusal olgunluğa erişmenizi, ulaşmanızı ister. Herkese karşı hoşgörülü olmanızı ister, meslek edinmenizi ister. Bu kanun 1970'den beri aynıdır ama sizin kanuna bakış açınız 80 öncesinde ve sonrasında değişmiştir. (T10)*

> *Öğretmenlerin sınav sisteminde getirilen yeniliklere dair kavrayışları, çoğunlukla kişilik gelişimine işaret etmektedir. Sıkıyönetim sonrasında sınav sistemlerinde uygulanan yeni düzenlemeler ise öğretmenler açısından olumsuz özellikler taşıyan bireylerin yetişmesine sebep olmuştur. (T5)*

> *Düşünen ve yorumlayan, ona sevk eden sorular vardı, eskiden 80 sonrasında test yoğunlaşmaya başlayınca çocuk oradan kendisine lazım olanı, o an için lazım olanı seçmeye başladı, yani günlük yaşamında şunu da öğreneyim, kullanırım gibi bir düşünceyi terk etti. Seçmeye başladı, işte o seçme diğer seçimleri de beraberinde getirdi, maddiyatı seçti, ilişkilerinde başka türlü seçici oldu, toplum birbirinden uzaklaştı, insanların birbirine yardım etmesi azaldı. Bir araya gelip, mücadele etme şeyi bitti, bildiğim kadarıyla yani, birden aklıma gelen şeyler onlar. (T6)*

Sonuç olarak, Türkiye'de 1980'de yaşanan sıkıyönetim dönemi sonrasında artan sınavların çoktan seçmeli olarak öğrencilere tabi tutulmasına dair öğretmenlerin görüşleri kalitede de düşüş yaşanmasına kaynak olarak gösterilmiştir. Öğretmenlere göre kalitede düşüşün sebeplerini ölçme-değerlendirme uygulamalarının rekabetçi sisteme dayalı olarak şekillenmesi oluşturmaktadır. Bu değerlendirmeye, sınav sayısının artması, ölçme yaklaşımlarının faydacı değerlendirme amacı taşıması gibi yorumlar katkıda bulunabilir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerden T1, sınav sisteminde yapılan değişikliklerdeki bir diğer problemin yönetsel olduğunu öne sürmüş, eğitimde kalite düşüşüne yol açan ölçme uygulamalarından birinin bitirme sınavı anlayışından giriş sınavı anlayışına dönüşüm olduğunu dile getirmiştir.

> *Fark şuydu, bakalorya sistemi geçerli olduğu için ve eğitimde zorunluluk olmadığı için çoğu çocuk zaten ilkokulda harcanırdı, çünkü bugünkü gibi birleştirilmiş eğitim, sınıflar ne bileyim zekâ düzeyi düşük veya öğrenme güçlüğü*

> *çeken öğrenciler eğitime dâhil olmazlardı. Dolayısıyla, gelen öğrenciler baya kaliteli öğrenciler olurdu. Özellikle ortaöğretime ilköğretimden ortaöğretime geçiş böyle olurdu. Yani girişte bir seçim vardı, ilkokulda bitirme sınavı olurdu. Başarılı olabilirsiniz ama ilkokul bitirme sınavına gireceksiniz, ortaokulda başarılı olabilirsiniz ama ortaokul bitirme sınavına gireceksiniz, lisede başarılı olabilirsiniz ama lise bitirme sınavına gireceksiniz. Bunlara olgunluk sınavı diyorduk. Yani dolayısıyla öyle hemen sınıftan sınıf geçmek yoktu. Bakalorya sistemi ağır bir sistemdi. Hala Fransa'da uygulanıyor. Tabii bu da kalite getiriyordu. (T1)*

Bununla birlikte, Aylar'ın (2007:63) da belirttiği gibi tektipçi sınav sisteminin gelmiş olması, eğitimi "*zihinsel üretim işlevinden uzaklaştırarak, sınavlarda ağırlık taşıyan konuların ezberlenmesi ve bilginin geliştirilmesinden ziyade aynen uygulanmasına götürecektir. Bu da öğrenme sürecinde nitelik kaybına neden olacaktır"*. Dolayısıyla, sınav sistemleri üzerine verilen kararlar eğitim sürecini etkilemektedir ve öğretmenler 1980'li yıllardan sonra dönüşen eğitim sistemlerinde uygulanan sınav yöntemleri ile ilgili eğitimde başarısızlığa götüren adımlar atıldığını dile getirmişlerdir.

Yönetsel problemlerden bir diğeri de T2 ve T7 tarafından eğitim kademeleri arasında geçişleri sağlayan ölçme uygulamalarının verilen eğitimle uyuşmaması olarak öne sürülmüştür. T2 ve T7 bu konuda şu ifadelere yer vermişlerdir:

> *Yani 80 öncesi çok da net hatırlayamıyorum o dönemi ama 80 öncesi ve sonrası sınav sistemini karşılaştırdığımız zaman yani milli eğitimin 80 sonrası sınav sistemi okullardaki sisteme ters bir sistem. Yani okullardaki verilen eğitimle sınav sistemi uyuşmuyor, sınav test sistemi ama okullardaki eğitim buna uygun değil. 80 öncesine bakıldığı zaman bence çok büyük bir farklılık vardı. (T2)*

> *Şimdi üniversite sınavı, tabii ki her sene değişen bir durum da ben şöyle diyeyim ama 70'lerde dershaneler bu kadar yaygın olmamasına rağmen öğrenciler bu kadar zorlanmıyordu. Eğitimin çok daha kaliteli olmasından dolayı çocuklar okulda öğrenerek sınava giriyorlardı, örneğin ben hiç dershaneye gitmeden, birinci senemde üniversite sınavını kazanabildim. Benim gibi birçok arkadaşım, sınıfımdan mühendislik, tıp kazanabildi ama sonraki yıllara baktığımız zaman sınav sisteminde çok büyük değişiklikler meydana geldi ama eğitimin kalitesi günden güne azaldığı için öğrenciler dershaneye mahkûm kaldı. Bunu direkt darbeye şu şekilde bağlıyorum, müfredatlar çok değişti, bilimsellikten uzaklaşan bir müfredat çıktı. Çocuklara ideolojik bazı şeyleri ön plana alarak bilgi veriliyor şimdi ama bu üniversite sınavının istediği bilgiler değil, o zaman çocuklar*

dershaneye mahkûm kalıyorlar. Bu daha sıkı ve seçici bir sınav sistemi olmasına sebep oluyor. (T7)

Değerlendirmeye dair yapılan eleştirilerden biri de T3 tarafından değerlendirmenin objektifliği temelinde ele alınmıştır. T3 şimdiki uygulamaların daha faydacı ancak hesap verilebilirlik açısından daha sorunlu olduğunu belirtmiştir. T3'ün görüşlerine göre yapılan değerlendirmeler adil uygulamaların önüne daha rahat geçilebilecek bir sistem sunmaktadır.

Aslında şimdi daha iyi eskisi gibi yaparsan, işin içinde çıkamazsın, öğrenci şimdi çok kalabalık, eskiden öğrenci azdı. Kâğıtlar elde okunuyordu. Şimdi elde okuyabilir misin? Bu kadar öğrencinin kâğıdı, şimdiki sistem iyi ama bu sisteme hile karıştırmayacaksın. Hile karıştırırsan eskisinden daha kötü olur, çünkü bunda kopya vermek daha kolay, onda kopya veremezsin. (T3)

Türkiye ve Polonya'da değişen sınav sistemlerine dair öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme olarak iki alt başlıkta görüşlerini bildirdikleri görülmüştür. Her iki ülkede ölçme konusunda daha başarısız sonuçların alındığı uygulamaların yapıldığı düşünülmektedir. Değerlendirme konusunda ise Türkiye ve Polonya'da daha adil olan ya da görünen bir sistem konusunda öğretmenler farklı görüşlere sahip olmakla birlikte sınav uygulamalarının başarısızlığa götürdüğü ve bunun da eğitimde kaliteyi düşürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2. Politik Değişimlerin Yönetsel Bağlamda Eğitim Paradigmalarına Yansımasına İlişkin Türkiye ve Polonya'daki Öğretmenlerin Kavrayışları

Bu bölümde, Türkiye ve Polonya'da yaşanan tarihsel kırılmaların öncesi ve sonrasına dair eğitim politikalarında yönetsel bağlamda gerçekleşen değişimlere dair çalışma grubundaki öğretmenlerin kavrayışlarına yer verilmiştir. Yönetsel bağlam üç tema üzerinde ele alınmıştır; 1) istihdam, görevlendirme ve özlük hakları, 2) disiplin, denetim ve yönetim politikası ve 3) eğitimde sendikalaşma.

4.2.1. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Öğretmen İstihdamı, Eğitim Yöneticisi Görevlendirmesi ve Karar Verici Mekanizmaya Dair Kavrayışları: "Değişkenleri Farklı Çıta Artık Daha Yüksek"

Öğretmen istihdamının güçlükleri ve istihdam için değişen gereklilikler öğretmen adaylarının geleceğe bakış açısı kadar devletin ve toplumun öğretmenlik mesleğine olan yaklaşımını da ortaya koyabilmektedir. Polonya ve Türkiye birbirinden farklı zamanlarda ve farklı boyutlarda politik değişimler yaşamış olsalar da tarihsel kırılmaların öncesi ve sonrasında öğretmen istihdamı için ortak değişenlerin "gerekliliklerin artması" ve "gerekliliklerin değişmesi" başlıkları altında toplandığını söylemek mümkündür. Öyle ki, çalışma grubundan pek çok kişi geçmiş yönetim paradigmalarına ait eğitim sistemlerinin istihdam politikasının öğretmen adaylarında geleceğe dair şüphelerin daha az olmasına yol açtığını bildirmiştir. Bu doğrultuda verilen cevaplar arasında Polonya'dan alınan verilerde aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

> *Sosyalist sistemde öğretmenler liseden sonra öğretmenliğe başlayabiliyorlardı. Öğretmenliğe başlayabilmek için kolay bir sınava tabi tutuluyorlardı. Şimdiki sistemde ise, şu an master derecesine sahip olmak ya da belli sertifikaları almak zorunlu. Önce 3 yıl lisans eğitimi almak daha sonrasında 2 yıl master derecesi için öğrenim görmek gerekli fakat burada önemli olan işe master öğrenimi sırasında başlanabiliyor. Şu an öğretmen olmak eski sisteme göre daha zor. (P1)*

P1 sosyalist sistem değiştikten sonra öğretmen istihdamında artan gerekliliklere ve öğretmen adaylarının kendilerinden beklenenlerin zaman içerisinde dönüştüğüne değinmiştir. İşe alımda şart koşulan yüksek lisans (master) derecesi ise öğretmenliğe başladıktan sonra alınabilmesine karşın lisans öğreniminin geçmişten farklı olarak işe başlamak için temel gereklilik olduğunu dile getirmiştir. Aynı şekilde, sorgulanmasına bile gerek duyulmayan sertifikalar olduğunu dile getiren P2 ayrıca başvurularda yapılacak işe ilişkin alanlarda öğrenim görmenin de yeni getirilmiş bir uygulama olduğundan bahsetmektedir.

> *Eskiden 3 ya da 4 aylık sertifika sistemleri ile öğretmen olunabiliyordu fakat şimdi alanda en az lisans öğrenimi gerekli. Eskiden bu sertifikaların*

> *nereden/kimden temin edildiği bile sorgulanmıyordu. Sertifikanız varsa, problem yoktu fakat şu anda mesela İngilizce öğretmek istiyorsanız, ELT (İngilizce Öğretmenliği, eğitim bilimleri, filoloji vs. gibi bir bölüm okumanız gerekiyor). Mesela ben Almanca eğitim bilimleri lisans öğrenimi yaptım ve bu lisede Almanca öğretmeni olmam için yeterli oldu. Ama şu anda öğreteceğiniz alana ilişkin lisans öğrenimi yapmanız gerekiyor. Şimdi değişti, daha ilgili bir bölüm okumanız gerekiyor. (P2)*

Sosyalist rejim döneminde yapılan alımlar ile sosyalizm sonrası yapılan alımlar arasındaki farkın aynı okul içerisinde farklı konumlardaki işgörenler tarafından görülebildiğini belirten P3 ise işe alımdaki değişen politik yaklaşımı öğretmen olabilmek için yeterli gerekliliklerin zamanla artırılmasına bağlarken şunları söylemiştir:

> *Geçmişte öğretmen olmak için yüksek lisans derecesine sahip olmanın gerekli olmadığını biliyorum, örneğin çalıştığım okulun yöneticisi işe başladığında yalnızca lise mezunuydu ve lise sonrası lise bitirme (matura) sınavına girmişti. Daha fazla eğitim almadan çalışmaya başlayabilmişti, bunu yanlış buluyorum. Okul müdürüm ve bazı diğer arkadaşlarım işe üniversiteyi bitirmeden başlayabilmişlerdi, sosyalist sistemde lise bittikten hemen sonra öğretmen olmak istediğinizi söylediğinizde öğretmen olabiliyordunuz, burada ilkokul düzeyinde yapılan öğretmenlikten bahsediyorum. Eğer gerekli sertifika ya da mezuniyetiniz yoksa daha sonra alacağınıza dair bir beyanda bulunmanız yeterliydi. Şimdi tabii ki, öğretmen olabilmek için lisans derecesi almak mecburi. Şimdi ayrıca yüksek lisans yapmış olmak da mecburi. Ben yalnızca lisans derecesi almıştım, yüksek lisans yapmadım fakat artık Polonya'da öğretmen olmak için yüksek lisans da gerekli. Eskiden eğer bir öğretmen çocuğuysanız ve ben derece alma işini daha sonra yapacağım diyorsanız size işe alabiliyorlardı ve siz de daha sonra derecenizi alıyordunuz. Bunun için yalnızca lisede iyi notlarınızın olması yeterliydi. Ama şimdi Polonya'da öğretmen olmak çok daha zor eskiden yalnızca daha yüksek seviyelerde öğretmenlik yapabilmek için gereklilikler vardı, şimdi tabii ki daha karışık. (P3)*

Öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için gerekli şartların arttırıldığını belirten diğer öğretmenler ise görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

> *Eskiden, yıllar önce liseden mezun olanlar öğretmen olabiliyordu ama şimdi öğretmenler oldukça donanımlılar. (P7)*

> *Sosyalist sistemde üniversiteyi bitirmiş olmak yeterliydi, şimdi yüksek lisans da yapmak zorundasınız, eskiden daha kolaydı. (P8)*

> *Sosyalist sistemde lisans mezunu olmak yeterliydi, şimdi ise yüksek lisans derecesi isteniyor. (P10)*

Diğer öğretmenler gibi işe alımda kriterlerin arttığına hemfikir olan P6, işe alım yöntemi ile ilgili bir değişiklik de olduğundan bahsetmektedir:

> *Şunu biliyorum ki eskiden işe girmek çok daha kolaydı. Lise diploması işe alınmanız için yeterliydi. Yalnızca lise diploması bile yeterliydi. Ayrıca şimdiki sistem ve eski sistem arasındaki farka dair, işe alınmada eskiden şimdiki gibi bir yıllık sözleşmeli alımlar olmuyordu. Ben işe başladığımda kadrolu olarak başlamıştım mesela, bir yıllık sözleşmeli olarak değil. (P6)*

Polonya eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin tamamı geçmişte yapılan doğrudan alımlara nazaran şimdi işe alınmada gerekli görülen yeterliliklerin arttırılmasını dile getirmiş ve pek çoğu bu durumu "daha donanımlı olmak" temelinde değerlendirmiştir. Buna karşın, istihdam politikasında yapılan değişimlerden olan kadrolu alımlardan sözleşmeli alımlara geçiş ve ihtiyaç fazlası öğretmenler olması gibi durumları da ayrıca belirtmektedirler.

Elde edilen bulgulardan hareketle, Polonya için genel çerçevenin rejim değişikliği ile birlikte eğitim politikalarında, işsizlik yaratabilecek oranda işe alımın güçleştiği, yerel ve genel yönetimin işgöreni hizmet verdiği dönem boyunca işten çıkarabilme hakkını korumaya yönelik adımlar da attığı görülmektedir. Sonuç olarak, Polonya'da sosyalist sistem istihdam politikalarına nazaran post-sosyalist yönetimde öğretmenlik mesleğinin edinimi için yeni kriterler getirildiği, sertifika veya diplomalarla hızla bir standartlaşma süreci yaşandığı ancak bunun eğitsel sonuçlarının tam olarak ölçülemediği görülmektedir.

Türkiye'de ise yönetime askeri müdahale öncesi ve sonrasında istihdam politikasının net bir şekilde değiştiğine hem fikir olan öğretmenler yine öğretmen olabilmek için yeterliliklerin askeri müdahale öncesi dönemde daha kolay karşılanabildiğine işaret etmişlerdir. Görüşme yapılan kişilerin 1960 ve 1970'li yıllarda öğretmenlik mesleğine girişte istenilenleri belirttiği görüşler aşağıdaki gibidir:

> *12 Eylül öncesi ve sonrasında çok büyük farklılık var 12 Eylül'den önce diploma esastı mesela. Bir de o zamanlar eğitim fakülteleri yoktu normal temel bilimlerden alınırdı temel bilimlerde öğretmen olmak isteyenler pedagoji sertifikası alırlardı. Pedagoji sertifikası alanlar öğretmen olmak isteyenlerdi dolayısıyla bunların içinden atanmak isteyen öğretmenler kolayca atanırlardı bir sıkıntı olmazdı. (T1)*

> *O dönemdeki (askeri müdahale öncesi) atamalar okul bitirildiği zaman (eğitim enstitüsü ya da yüksek öğretmen okulu) doğrudan başvuruyla yapılıyordu. Sınav falan söz konusu değildi, eskiden öğretmenliğe alınmak çok daha kolaydı. (T2)*

> *1963-64-68'lerde direkt öğretmen okulundan mezun olmadan bakanlığa listeler giderdi, mezun olanları tayin ederlerdi, böyle KPSS sistemi şu bu yoktu, direkt görev yerine giderlerdi. Tayin çıkar ve tebliğ edilirdi. Öğretmenler de 15 gün içerisinde görev yerine giderlerdi (T3)*

> *Eskiden direkt atama vardı, şimdi işler daha zorlaştı tabii. (T4)*

T7 istihdam politikalarında yaşanan değişimin değişime neden olan dönemde daha net bir şekilde görülebileceğini belirten bir örnek vererek, askeri yönetimin sürdüğü döneme dair bir uygulamadan bahsetmiştir.

> *80 öncesinde öğretmenler bitirdikleri okuldan mezun oldukları zaman belirli bir sıralamayla ataması yapılıyordu ama 80 sonrasında benim en net yaşadığım olay çok basit sebeplerle ataması yapılmayan öğretmenler oldu. 80-82 arasında pek çok kişinin tayini yapılmadı. 80 öncesinde öğretmenler sınavla alınmıyordu, sadece mezun olan öğrenciler müracaat ediyordu, MEB atamasını yapıyordu. (T7)*

> *80 öncesi ve sonrasında muazzam bir farklılık var. 12 Eylül öncesi mezun olan öğretmen adayları bakanlık tarafından direkt öğretmen olarak atanabiliyorlardı. 12 Eylül'den sonraki uygulamalar bu işi tamamen kaldırdı. Öğretmen yetiştirmeden tutun da öğretmen atamasına kadar bütün fonksiyonlar değişti. Sınav çıktı. (T8)*

Türkiye milli eğitim sisteminde 1980 öncesinde devletin kamu okullarında öğretmen istihdamına dair yaklaşımının Polonya'dakine benzer bir şekilde elemesiz olarak yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin ise bu duruma yaklaşımının öğretmen olabilmeyi zorlaştıran ya da kolaylaştıran öğeler olarak ele aldıkları söylenebilir. Bu sorunun ortaya çıkmasında etken olan bir diğer durumun da yetişmiş öğretmen sayısındaki yetersizlik olduğu söylenebilir.

Bunlara ek olarak öğretmenler, 1980 öncesinde öğretmenlik yapabilmenin akademik gerekliliklerden öte siyasi kimliklerine göre de şekillendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da bu politikaların kasıtlı güdüldüğünü ileri sürmüşlerdir:

> *Üniversitelerin istihdama yönelik uyguladığı eğitim personel ihtiyacı ile denkti. Çıktı ve hizmet girdisi denkti dolayısıyla öğretmen olarak çıkan kişi rahatlıkla atanabiliyordu, bunu darbe sonrasında uygulanan eğitim politikalarına*

> *bağlıyorum. 12 Eylül darbesinde uygulanan eğitim politikalarında büyük değişimler söz konusu oldu. Örneğin, darbenin hemen ardından YÖK'ün kurulması ve YÖK'ün üniversite açıyorum deyimiyle başta özel üniversiteler yani vakıf üniversitelerini desteklemesi ardından Anadolu'nun her kentine üniversitelerin açılması ve dolayısıyla bunların birçoğunun eğitim fakültesi barındırması öğretmen fazlalığını gündeme getirdi. (T1)*

> *80 sonrasında özellikle KPSS olayıyla birlikte öğretmen ihtiyacı olmasına rağmen istihdam yaratılamamıştır. Bunun Milli Eğitim'in kötü yönetilmesiyle ilgisi olduğunu düşünüyorum… (T5)*

Aydın (2013) neoliberalizmin Türkiye'deki etkilerini incelediği çalışmasında işsizlik durumunu neoliberal istihdam politikalarının temel dönüşümlerinden biri olarak ele almıştır. Dolayısıyla, Türkiye'de 1980'li yılların sonrasında uygulanan neoliberal politikaların öğretmen adaylarını işsizlik kaygılarıyla tanıştırmış olması öğretmenlerin görüşlerinin neoliberalizm hakkında bilinenlerle örtüştüğü durumlara örnek olarak verilebilir.

Bunlara ek olarak öğretmenlerin bir kısmı kasıtlı güdülen politikaların ayrımcı olduğunu belirtmektedir. Askeri müdahale sonrasında öğretmen adaylarının siyasal görüşlerinin akademik geçmişleri gibi öğretmen alımında şart olduğunu bildiren öğretmenler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

> *Eskiden direkt bakanlık atamayı yapardı, insanların siyasi görüşlerine bakmalarına ihtiyaç yoktu. (T3)*

T3, değişen kamu yönetimi anlayışının geçmişte belli kurumlarda yaşanmasına karşın askeri yönetim dönemi sonrasında Milli Eğitim'de de görüldüğünü belirtmiştir.

T5 ve T7 de istihdam politikasına dair 1980 sonrasında yapılan düzenlemeler sonucunda yaşananların adil olmadığını düşündüğü uygulamalara işaret etmiştir.

> *80'den sonra öğretmen alımında çok değişiklikler oldu, hak eden hak ettiği yere gelemedi.. (T5)*

> *80 sonrasındaki sınavların nasıl yapıldığını ben pek iyi değerlendirmiyorum, sınav yazılı bir sınavdı ama sonuçların hileli olduğunu düşünüyorum. Ondan sonraki süreçte mülakatlar ortaya çıktı, o mülakatlarda insanları siyasal görüşlerine göre sınıflandırdıklarını düşünüyorum. (T7)*

T8 ise devletin işe alımda siyasi tercihler gözetmesini 1980 öncesine göre bir farklılık, ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmemesini yönetsel bir problem olarak değerlendirmiştir.

> *Sınavı kazanması mümkün olmayan bazı alanlarda mesela resim, müzik, beden eğitimi öğretmenlerinin ataması mümkün olmadı çünkü aynı sorulardan sorumlu oldukları için, branşa göre sınav yapılmadığı için atanması mümkün olmadı. Yetiştirme de ayrı bir sorun. İstihdamda yüzde yüz bir farklılık oldu. Eskiden daha rahat bir atama vardı. Şimdi atamalar daha sıkıntılı ve daha zor. İhtiyaca göre öğretmen yetiştirilmiyor. Herkes üniversite bitirsin mantığı ile öğretmen yetiştiriliyor. Atamaya geldi mi atamıyor devlet. Eskiden bu kadar keskin bir politik yapılanma yoktu. Memur/Öğretmen atamalarında politik düşünülmezdi. 12 Eylül öncesinde mezun olanın ataması yapılırdı. (T8)*

Türkiye ve Polonya eğitim sistemlerinde alınan kararların uygulayıcısı olması beklenen öğretmenlerin işe alım kararlarında tarihsel kırılma sonrasında daha seçici davranıldığı söylenebilir. Kültürel aktarımın sağlayıcısı olarak görülen öğretmenlerin yeni ekonomik düzen gereği yapılan düzenlemelerle ortak olarak öğretmenlik mesleğini elde edebilmenin zorlaşmasına yol açmış ve yeni düzenin paradigmalarını benimsemiş öğretmenlerin alınmasını gerektirmiştir. Ortak bir sonuç olarak zor olan öğretmen alımları Polonya eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerce daha fazla uzmanlaşma olarak ele alınmıştır. Bu konu hakkında görüş bildiren Türkiye eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmenler ise herkes için hazırlanan ortak bir sınav sonucunda işe alım gerçekleşmesine karşın öğretmen adaylarının siyasi düşüncelerinin öğretmenlik mesleğine başlayabilmede etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla daha seçici olan öğretmen istihdamı Polonya'da görev yapan öğretmenlerce uzmanlaşma, Türkiye'deki öğretmenlerce mevcut yönetim ile siyasi tercihte benzerleşme gerekliliği içindedir.

Alınan kararların ve planlanan politikaların uygulanabilmesi, değişen politik düzende tüm yönetim kademelerine belli sorumluluklar yüklemektedir. Dolayısıyla, politik kararların uygulanabilmesi için yönetim kademelerinin her birinin alınan kararları gerektiği gibi uygulayabilir olması beklenmektedir. Polonya'da eğitim yöneticilerinden okul müdürlerinin belirlenmesi konusunda yapılan değişiklikler incelendiğinde, ülke yönetimlerinin okul yöneticilerinden sosyalist rejimdeki gerekliliklerden daha farklı beklentiler içine girdiği görülmektedir. Polonyalı

öğretmenlerin sosyalist rejim dönemi öncesi ve sonrası arasında hemfikir ve net olarak belirttikleri okul yöneticisinin belirlenmesi arasındaki farklılık değişen koşulların eskisine nazaran okul yöneticilerini daha donanımlı görmek istemeleri temelinde şekillenmiştir. Polonyalı öğretmenlerin pek çoğu, sosyalist rejimde okul yöneticisi olmanın önkoşulunun Komünist Parti'ye üye olmak olduğunu belirtmiş, sosyalist rejimden sonra ise yerel yönetimlerde bir tanıdık olmasının faydası olacağını ancak bununla birlikte belli kurslara katılarak sertifikalar almalarının da gerektiğini belirtmiştir. Polonyalı öğretmenler bu duruma karşı "daha profesyonel yaklaşım" ve/ya "gereklilikler artmıştır" gibi yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Öğretmenlerden P1, okul yöneticisi olabilmek için öğretmen olmak gerekmese de ailelerin ve yerel yönetimlerin de dâhil olduğu bir okul yöneticisi belirleme sürecinden bahsetmiştir.

> *Eski sistemde de okul yöneticisi olmak için öğretmen olma zorunluluğu yoktu, bu kesinlikle böyle, eski sistem hakkında başka bilgim yok. Şimdiki sistemde ise benim okulumun yöneticisi yerel yönetim tarafından seçildi. Halk tarafından yerel yönetim yöneticisi seçilir ve o kişinin de okul yöneticilerini atama hakkı vardır. Aileler de okul yöneticisi atamasında görüş bildirirler. Eski yöneticinin devam edip etmemesi üzerine görüşlerini bildirirler. Şu an okul yöneticisi olmak için yüksek lisans derecesine sahip olunmalı diye biliyorum. (P1)*

> *Eğer okul yöneticisi olmak istiyorsanız, şimdiki sistemde öğretmen olmanız zorunlu değil. Örneğin, ekonomi bölümü mezunu olabilirsiniz ama özellikle iyi bir pozisyonda olmak istiyorsanız, sertifika programlarına katılmanız zorunludur. Bu kursta, yöneticiliğe dair becerileriniz geliştirilir. Eski sistemde böyle bir sertifika programı yoktu, yalnızca tanıdığınızın olması yeterliydi. (P2)*

Okul yöneticilerinin belirlenmesi Polonyalı öğretmenler tarafından artık daha kurumsal bir seçim süreci olduğuna dair bir kavrayış ya da yaklaşımın değişmeyip yalnızca süreçte küçük farklılıklar olduğunu bildiren ifadelerle aktarılmaktadır. Öğretmenlerin aynı sürece karşı farklı bakış açıları sosyalist rejimde geçerli olan eğitim uygulamalarına ve ardından gelen değişime karşı bakış açılarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerden P3 ve P6 görüşlerini aktarırken farklı yaklaşımları sonucu benzer işleyen süreçlere dair farklı bakış açıları ile okul yöneticilerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde aktarmışlardır:

> *Otuz yıl önce okul yöneticileri devlet tarafından belirleniyordu, şimdi ise bir rekabet var. Çünkü okul yöneticisi olmak için birden fazla aday bulunuyor. Onlar işe başvuruyorlar, özgeçmiş hazırlıyorlar. Komisyon altı ya da yedi kişiden oluşuyor ve seçim yapıyorlar. Bunlardan biri okuldan bir öğretmen, bir tanesi okul-aile birliğinin başkanı, diğeri yerel yönetim başkanı ve bir eğitim komisyonu da var oy kullanma hakkına sahip olan ama 30 yıl önce yalnızca Komünist Parti vardı ve onlar kimin yönetici olacağına karar veriyordu. Bir kişiyi öne çıkarıyorlardı. Komünist parti için yönetici olmanın önkoşulu parti üyeliğinizin olmasıydı. Komünist partiden yakın arkadaşlarınız varsa yönetici olabiliyordunuz. (P3)*

> *Eskiden tam olarak nasıldı bilmiyorum ama şimdi okul yöneticisi olabilmek, o pozisyona gelebilmek için tanıdıklarınızın olması gerekiyor. Özellikle yerel yönetimde bölge yöneticisi gibi birisini tanımak okul müdürü olabilmek için çok gerekli. Bence direkt şehir yöneticisini tanımak yeterli. (P6)*

Polonyalı öğretmenlerin normatif ya da reaktif olarak sınıflandırılabilecek kavrayışlarını aktarma yöntemlerinde ortaya çıkan ortak bir özellik ise yöneticilerle tanıdık olsun ya da olmasın okul yöneticisi adaylarının sosyalist rejimdeki uygulamalardan farklı olarak bir eğitimden geçmek durumunda olmaları gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, P7 yönetici olabilmek için gerekenler konusunda sosyalist ve sosyalizm sonrası dönemlerde tek farkın ayrıca alınan bir eğitim olduğunu dile getirmiştir.

> *Bence kriterler aynı, tek fark eğitim yöneticilerinin artık bir eğitimden geçmek durumunda olmaları. (P7)*

Ancak P9'un aktardığına göre sosyalist rejimde eğitsel bir süreçten geçme gerekliliğinin bulunmaması, yönetici olabilmek için beklenilen gerekliliklerde mevcut iktidar ile siyasi uyumluluğu ön plana çıkarmaktadır:

> *Eskiden iyi bir komünist olmak okul yöneticisi olmak için yeterliydi, şimdi ise bir rekabet var okul yöneticisi olabilmek için. (P9)*

Buna karşın, sosyalizm sonrası dönemde okul yöneticisi adaylarının sertifikalı bir eğitimden geçmesi gerekmekte ve bu eğitime dair detaylı bilgi, normatif bir yaklaşımla görüşlerini belirten P4'ün dile getirdiği haliyle şu şekilde aktarılmıştır:

> *Eskiden nasıl olduğunu çok bilmiyorum ama şimdiki sistemde bir tarz eğitim almanız gerekiyor, ismini hatırlayamıyorum ama eğitim yönetimi kursu gibi bir şeydi adı. Şimdi bu kursu bitirmek zorundasınız. Bu kurs için en kısa süre bir yıl kadardır ve bildiğim kadarıyla en az 5 yıldır öğretmen olmak da gerekiyor ama*

> *emin değilim. Bir kurs ya da eğitim yöneticiliği okumuş olmak şart ama kursa katılarak okul yöneticisi olmak en kısa ve en hızlı yol. Ya da eğitim bilimlerine ilişkin bir bölüm okumanız gerekli ama genelde kursa katılarak okul yöneticisi oluyorlar bildiğim kadarıyla. Çalıştığım okulun yöneticisi de bu kurslara katılmıştı, bunda hiçbir engel yok, düzen tamamen böyle. Eğitim bakanlığı tarafından akredite olmuş bir kursa katıldığınız sürece problem yok. (P4)*

Öğretmenlerin aktardığına göre, bahsi geçen eğitim sürecinin öne çıkan bir diğer özelliği de rekabetçi olmasıdır. Okul yöneticisi adaylarının dâhil olmak istedikleri yönetim kademesinde kendilerinden gereken bu eğitim sürecinde belirleyici değişkenler ve yöneticilerin kim olacağına karar verilmesinde göz önünde bulundurulan kriterlerin tespiti büyük önem arz etmektedir. Bununla birlikte, bu süreçten geçmemiş öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim süreci içerisinde de bir eleme yapıldığına işaret eden bir rekabet ortamından söz etmektedir.

> *Okul yöneticisi olmak için gerçek bir rekabet var, yönetici adayları düşüncelerini projelerle sunarlar, okulu nasıl yöneteceklerini anlatırlar vs. (P5)*
>
> *Bence kriterler aynı, tek fark eğitim yöneticilerinin artık bir eğitimden geçmek durumunda olmaları. (P7)*
>
> *Sosyalist sistemde okul yöneticisi olabilmek için iyi bir komünist olmak yeterliydi, şimdi bir tür yarışın içine girip kazanmak durumundasınız. (P8)*
>
> *Seçim konusunda hiçbir şey değişmedi, şimdi farklı olarak okul yöneticileri bir rekabet sonucunda belirleniyor. (P9)*

Özetle, Polonya eğitim sisteminde değişenler okul yöneticilerinin sosyalist rejimin yönetsel uygulamalarından farklı olarak yeni bir eğitim süreci ve rekabetçi ortam getirmiştir, üst yönetim kadrolarına ya da yerel/milli hükümete yakın olmak ise Polonyalı öğretmenlerin pek çoğuna göre sosyalist rejimde önkoşul olarak ortaya çıkmasına karşın, sosyalizm sonrası dönemde bu konuda öğretmenlerin tamamı aynı beyanda bulunmamışlardır.

Öğretmenlerin bir kısmının görüşlerine göre, Türkiye milli eğitim sisteminde okul yöneticilerinin belirlenmesi ise sıkıyönetim döneminden öncesinde bozulmaya başlamış fakat sıkıyönetim sonrasında giderek siyasileşen bir hal almıştır. Öğretmenlerin tamamı okul yöneticisinin belirlenmesine dair Türkiye milli eğitim sisteminin 1980 öncesinde daha objektif olduğunu dile getirmişlerdir.

Yönetici belirlenmesinin sıkıyönetim dönemi öncesinde çok daha siyasi bir toplumsal yapı olmasına karşın daha az siyasi olduğuna değinen T1, bu durumun sebebini okul dışından atama olmaması ile ilişkilendirmektedir:

> *Seksen öncesi okul idarecileri önce genellikle okula duyuru yapılır ve o okulun içinden sağlanırdı. Dışarıdan okul idarecisi pek atanmazdı ve siyasi mülahazalar burada pek rol oynamazdı. Yani kişinin siyasi düşüncesi atanmasında bir rol oynamazdı, çok daha siyasi bir dönem olmasına karşın hem de. 80 sonrası dönemde düşünün artık. (T1)*

Benzer fikirde olan T2 de ideolojinin yine de etkisinin olduğunu ancak sıkıyönetim dönemi sonrasında bir artış görüldüğüne dikkat çekmiştir:

> *Seksen öncesi ve sonrası arasında fark var tabii. 80 öncesinde ideolojik farklılıklar göz önüne alınmıyordu. 80 sonrasında tamamen belirleyici oldu bu, genellikle mesela sol eğilimli olanların yönetici olmaması adına gerekli olan her şey yapıldı. Mesela bu güvenlik soruşturmaları falan bir engeldi o dönemde ama şimdi 80 öncesi döneme baktığın zamanda 80 sonrasına göre aslında önceden de eskiden de ideolojik olarak bir şeyler yani etki oluyordu ama bu kadar belirleyici değildi. Eskiden siyasi ortam çok daha karışıkken siyasete çok bakılmadan atamalar yapılırdı. (T2)*

Okul yöneticilerinin belirlenmesini doğrudan siyasi değişime ilişkilendirilip ilişkilendiremeyeceği sorulan T7 ise sıkıyönetimin gerçekleştiği 1980 yılından beş yıl öncesi ve sonrasını ele alarak bir karşılaştırma yapmıştır. MEB tarafından atama yapılarak benzer bir sürecin işlediğini dile getirse de T7, sıkıyönetim sonrasında göz önünde bulundurulan kıstaslar arasında bireylerin ideolojik düşüncelerinin olduğunu da eklemiştir.

> *Yetmiş beş ve seksen beşte okul yöneticileri MEB tarafından atanıyordu. O okulda görevli öğretmenler tarafından, şimdi o yönetmeliği pek hatırlamıyorum ama o okul içindeki öğretmenlerde talep olması halinde müdür yardımcısı ve müdür ataması yapılıyordu ama 85'te dönüp geldiğimizde biraz daha siyasi kriterlerle atamaların yapıldığını gözlemledik. (T7)*

Ortak bir sınav yapılmış olması okul yöneticiliğine dair yapılan atamalarda öğretmenlerin idari görevlere yapılan atamaların siyasi olacağı düşüncesini değiştirmemiştir. Öyle ki, bu duruma dair geçmişte idarecilik yapmış olan T3, kendi döneminde yapılan idareci seçimi ile yine öğretmen olan oğlunun başvuru sonucu

arasındaki ilişkiyi "daha siyasi" bir yapı olarak değerlendirmektedir. T3 bu duruma ilişkin anısını ve gözlemini şu şekilde belirtmiştir:

> *Seksenden önce puanlamaya göre okul yöneticileri atanıyordu, senin sicil raporlarındaki puanlamaya göre en yüksek puanı olan üç aday teklif ediliyordu. Üç adaydan birini bakanlık atıyordu sonra bunu valilik atamaya başladı, onlara bıraktılar. Yani puanı en yüksek olan atanıyordu. Diyelim benim puanım 10, seninki 8, onunki 9 bu üç puanı baştan itibaren sıralar ve baştan itibaren bildirirlerdi. Bu üç kişi bakanlığın tercihine bağlıydı genellikle ama birinciyi atarlardı. Ben mesela en yüksek puan benimdi, beni öyle atadılar. 80'den sonra sınav işin içine girdi. Müdürlük sınavı, müdür yardımcılığı sınavı. O sınavlardan en yüksek puanı alan atanmaya başladı fakat onu da sulandırdılar. Torpili olanlar atanmaya başladılar. Benim oğlum mesela sınavı kazanan öğretmenlerden birisi ama onu atamadılar. (T3)*

İdari görevlendirmelerde referansın önem arz ettiğini belirten T3'ün sınavla yapılan görevlendirmelere karşı tutumunun benzerini T5 de göstermiş, daha normatif gözükmesine karşın sınavın liyakatten uzak tercihlerin bir yöntemi olarak kullanıldığını söylemiştir:

> *Okul yöneticiliği alanında dediğim gibi sınavla olduğu için daha bir iyi ama son yıllarda bu da kaldırılmıştır, tamamen liyakatten uzak, tamamen siyasal bir kadrolaşma ile birlikte bu dediğimiz ortam da ortalıktan kaldırılmıştır. (T5)*

Türkiye'de yapılan okul yöneticisine dair belirlemelerin kimi öğretmenlerce sıkıyönetim döneminin biraz öncesinde başlamış kimi öğretmenlerce sıkıyönetim dönemi sonrasında başlamış olmasına karşın, ortak olarak giderek siyasileşen kararlar doğrultusunda eğitim yöneticileri belirlenmesinde sıkıyönetim döneminden sonra giderek siyasileşen kararların alındığı yönetsel algı vurgulanmaktadır. Öğretmenler giderek artan siyasi karar seçimlerinin liyakatten uzak, adil olmayan, taraflı olarak gördüklerini bildirmişlerdir. Polonya'da sosyalizm öncesi yaşandığı düşünülen otoriter tutumun Türkiye'de sıkıyönetim sonrasında gerçekleştiği öğretmenlerin ifadelerinden çıkarılabilir. Eğitim yöneticisi belirlenmesi hususunda, Polonya'da sosyalist dönemde mevcut olan siyasi otoriterleşme Türkiye'de sıkıyönetim sonrasında siyasi kadrolaşmayı beraberinde getirmiştir. Bu çıkarıma örnek olarak P7, karar verici mekanizmanın kim olduğu sorusuna aşağıdaki yorumda bulunmuştur:

> *Eskiden daha merkezi sistem vardı, şimdi biraz daha esnek. (P7)*

Dönüşen siyasi paradigma kurumsal dönüşümü de gerçekleştirmiş, yetki devrini yeni rejimin temsilcisine aktarmıştır. Öğretmenlerden P8, P9 ve P10'un görüşlerine göre Polonya'da karar verici mekanizmanın ismi ve unvanı değişmiştir.

> *Şimdi hükümet karar verici mekanizmadır, eskiden komünist parti genel sekreteri karar veriyordu. (P8)*
>
> *Sosyalist sistemde komünist parti liderleri karar verici idi, şimdi ise başbakan ve eğitim bakanı. (P9)*
>
> *Sosyalist sistemde komünist parti genel sekretaryası çok etkiliydi, şimdi ise hükümetin kendisi kararlar alıyor. (P10)*

Buna ek olarak, Polonya'da karar verici mekanizmanın kaynağı yalnızca ideolojik olmaktan çıkmıştır. Yönetici belirlenmesinden öğretmen atamasına kadar yerel yönetimler ya da "**kuratorium"**lar pek çok konuda olduğu gibi eğitim konusunda da karar verici mekanizmanın bir parçası olagelmiştir. Ancak, Polonya'da ideoloji dışı etkenlerin daha fazla rol oynadığı söylenebilir. Buna örnek olarak P2, söz sahibi olanın para sahibi kimseler olduğunu dile getirmiştir.

> *Şimdiki sistemde karar verici mekanizma daha çok paraya sahip olanlardır, eskiden kimdi bilmiyorum. (P2)*

Türkiye'de ise eğitim uygulamalarında karar verici mekanizma öğretmenlerin görüşlerine göre giderek otoriterleşmektedir. Bunu sıkıyönetim öncesinin siyasi hareketliliği ile ilişkilendiren T9 şu yorumlarda bulunmuştur:

> *80 öncesinde MEB'in 68 programı vardı ilkokullarla ilgili. Eğitimin genel çerçevesini çizen, ana hatlarını belirleyen, eğitim psikolojisini belirleyen bir taslak hazırlardı bakanlık. Bunun uygulanması öğretmenlerin kendi çabaları ile kendi istekleri ile olurdu. Özellikle köy çocuklarının yatılı okullara geçebilmesi için politika uyguluyorlardı. Sınavlar okulda verilen eğitimle ilgili olduğu için öğretmenler daha rahattı. Devlet sadece çerçevesini çiziyordu. Şimdi ise yukarıdan çizilmekte ve gönderilmektedir. Öğretmenler yukarıdan ne verirse onu kopyalayıp yapıştırıyor artık. (T9)*

Sonuç olarak, Polonya ve Türkiye'de eğitim yöneticiliği akademik değil yönetsel bağlamda ele alınmış, siyasi bir konum olarak görülmüş ve siyasi otoritesinin artmasını öngören uygulamalara uygun olarak hareket edilmiştir. Polonya'da ise otoriter yönetimden sıyrılan anlayışa karşın, öğretmenlerin bir kısmına göre benzer bir

yönetsel algı hüküm sürmüş, ülke yönetimine yakın kişiler eğitim yöneticileri olarak belirlenmiştir. Ancak, Polonya'da eğitim yöneticilerinin belirlenmesinde daha çok sosyalist dönemde görüldüğü düşünülen eğitim yöneticisi adaylarının siyasi görüşlerinin göz önünde bulundurulması durumunun Türkiye'de sıkıyönetim sonrasında görüldüğü düşünülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Disiplin, Özlük Hakları ve Denetime Dair Kavrayışları: "Disiplin ve Özlük Hakları Eskisi Gibi Değil, Denetim ise Eğitsel Amacının Dışında"

Polonya eğitim sistemi küresel kapitalist yaklaşımların bir uzantısı olarak, eğitimde işgörenlere sosyalist rejimdeki sağladığı temel hakların mutlaklığından daha esnek bir modele geçiş yapmış, bunun karşılığında özlük haklarının uygulanması ya da yorumlanması konusunda sosyalist rejimden farklı bir yaklaşım sergilemiştir. Sosyalist rejim döneminde Polonya'da öğrencilere fiziksel ceza verilmesi bir disiplin yöntemi olarak görülüyorken, son dönemlerde öğretmenlerin işten atılabilmelerini sağlayan bir neden olmuştur. Polonya'da özlük hakları konusunda yaşanan değişimlerden temel olarak şu sonuçlar çıkarılmıştır: öğretmenlerin bir kısmı, temel özlük haklarını koruyan yasada değişim olmadığındand aynı iş garantisine sahip olduklarını düşünmektedirler ve mesleğe başlayabilmek için ve meslekten çıkarılmak için gereken koşullar değişmiştir.

Öğretmenler arasından özellikle deneyimli olanlar özlük haklarını koruma altına alan temel haklar yasasına (bill of rights) atıfta bulunmuş ve sosyalist rejimden beri aynı yasa ile özlük haklarının korunduğunu dile getirmiştir.

> *Eskiden de şimdi de öğretmenlerin "temel haklar yasası" tüm durumları düzenlerdi. (P8)*
>
> *Öğretmenlerin "temel haklar yasası" işten çıkarılma ile ilgili durumları düzenler, eski sistemde de bu aynıydı. (P9)*
>
> *Özlük haklarımızı çerçeveleyen bir yasa var ve eskiden de şimdi de o yasa bu düzenlemeleri kontrol ediyor. (P10)*

Ancak öğretmenler arasında yeni alınan ya da sözleşmeli olarak yapılan alımlar sosyalist rejim eğitim uygulamalarından farklı olarak artmıştır ve bu konuda inisiyatif okul yöneticilerine bırakılmıştır. P5'in deneyimi öğretmenlerin kadrolu ve iş güvencesi olan bir işgören olarak çalışmak istemesi durumunda sosyalizm sonrası rejimin yeni uygulamaları ile karşılaşabileceğini göstermektedir. P5 deneyimini şu şekilde aktarmıştır:

> *Öğretmeni işten atmak için bir kriter yok aslında. Öğretmenler 18 saat derse girmek zorundalar. Öğrenci sayısı ve ders sayısı en önemli kriter tabii ki. Benim bu dönem altınca defa sözleşmem yenileniyor. Her yıl imzalıyoruz. Normalde üçüncü sözleşme uzun dönem için imzalanır ama 6. Defa yıllık sözleşme imzaladım, okul müdürü her an istediğini okuldan atabilmek için yıllık sözleşme imzalatıyor. Kanunlara baktım, normalde üçüncü sözleşmeden sonra sürekli kadroya geçilebileceğini yazıyor. Bu tüm voyvodalarda böyledir ama eğer okul müdürü sözleşmelerin yıllık yenilenmesi için karar verirse, bu şekilde de yapabiliyorlar. (P5)*

Aynı kanunlar geçerli olsa da Polonya'da işe alımlarda sözleşmeli istihdam uygulamasının artması ile öğretmenlerin kadrolu olmanın getirdiği avantajlardan yararlanamama durumu da söz konusudur. Bu konuda işe alım için hangi yöntemin uygulanacağı okul yöneticilerine bırakılmıştır.

> *İşten atıldığınız durumlarda kadrolu iseniz bir ödeme alırsınız fakat eylül-haziran arası gibi bir dönem için sözleşme imzalamışsanız size ödeme yapmazlar. Bu tarz sözleşmeli alımlar da olabiliyor, örneğin böyle bir durum bu sıralar bizim okulumuz için geçerli, bebek bekleyen bir öğretmenimizin yerine bir ya da iki yıllık sözleşmeli başka bir öğretmen işe alındı. (P4)*

Polonya'da değişen siyasi yönetim paradigmaları, toplumsal dönüşümü de beraberinde getirmiştir. Bu dönüşümün eğitim uygulamalarında karşılığı disiplin yöntemlerinde ortaya çıkmaktadır. Öyle ki, fiziksel ceza uygulama sosyalist dönemde bir disiplin yöntemi olarak görülüyorken yakın dönemde işten atılmak için bir neden olarak görülebilen, öğretmen merkezli bir yaklaşımdan öğrenciyi temel alan bir algıya dönüştüğünün göstergesi sayılabilir.

> *İşe alınmak için en azından ilgili alanda öğrenim görüyor olmalısınız. İşten atılmak için ise, gerekli belgeleri tamamlamamak ve fiziksel ceza uygulamak yeterli oluyor. (P1)*

Öğretmenlerin özlük haklarının elinden alınabilmesi için yeterli koşul sayılabilecek bir diğer durum da performans başlığı altında ele alınabilir. Polonya'da öğretmenler için öğrenci sayısının azalması dolayısıyla okullarının kapatılması bir risk olarak karşılarına çıkmaktadır.

> *Tabii ki bazı kurallara göre işlediğiniz suçlardan dolayı atılırdınız eskiden, şimdi ise işsiz kalmanın en büyük sebebi yetersiz öğrenci olması dolayısıyla okulunuzun kapanması, diyelim eskiden 1a ve 1b şubeleri vardı, şimdi ise yalnızca 1a şubesi var, yönetim okulunuzu kapatma kararı alabilir demektir bu. (P4)*

> *İşte performans düşerse bu işten atılma ya da maaş düşme cezasına tabi değildir. Muhtemelen okul yöneticisi bizimle bu konuda konuşur. Maaşımız da düşebilir ama bu yöneticiye bağlı. (P1)*

> *Eski sistemde öğretmenlerin okulda işe alınmalarına dair bir problemi bulunmuyordu, Bugün işe alınmak için size öğretilen alanda en iyi öğretmen olmanız gerekiyor, dolayısıyla öğrencileriniz sınavda en yüksek notu almalılar yoksa işten kovulursunuz. (P7)*

Özlük hakları hem işe alımı hem de işten çıkarılmayı etkileyen bir durumdur, Polonya'da özlük hakları edinimi ve korunması konusunda öğretmenlerin bahsettiği risklerden birincisi sözleşmeli alım dolayısıyla bu haklara hiç sahip olamamak diğeri ise muhtelif sebeplerden bu hakları kaybetmek olarak sıralanabilir. Bunun için, Polonya'da mevcut sistemde öğretmenlerin işten çıkarılması için suç olarak görülebilecek durumlar; madde kullanımı, çocuk istismarı, performans düşüklüğü, ihtiyaç fazlası durumuna düşme olarak belirtilmiştir.

> *Belki çocuk istismarı, işe alkollü ya da uyuşturucu kullanmış halde gelmeniz işten atılmanıza yol açar. (P3)*

> *İşe gelmeme ya da işe alkollü gelme gibi sebeplerden dolayı işten atılmalar gerçekleşiyor. (P2)*

Bununla birlikte, sosyalist rejimde mevcut olan eğitim işgörenlerinin özlük hakları ve bu hakların kaybına dair durumdaki değişmelerin siyasi boyutunun da olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden P2 ve P6 bu durumu şu şekilde özetlemiştir:

> *Eski sistemde bir öğretmen siyasi sistemle uyuşmuyorsa, onu işten atmak için bir yol bulurlardı. (P2)*

> *Geçmişte politik eleştiri yapmak atılmanız için bir sebep olabilirdi. (P6)*

Özlük haklarının kaybedilmesinin sebeplerinin yanında, bu hakları kaybetme sürecinin de farklılaştığına değinen P2, cezalandırma konusunda daha esnek davranıldığını belirtmiştir.

> *Eskiden işten atılma süreci çok hızlı gerçekleşiyordu, şimdi ise işten atılmadan önce uyarıda bulunma gibi uygulamalar yapılıyor. Örneğin, şimdi bir öğretmenin alkol problemi varsa önce bu problemin düzeltilmesi için uğraşılıyor. (P2)*

Türkiye'de öğretmenlerin bir kısmı sıkıyönetim öncesi ya da sonrasının Polonya'dakine benzer bir şekilde aynı kanunla koruma altına alınıldığı için değişim göstermediğini düşünmesine karşın, özlük haklarının kaybı konusunda öğretmenlerin pek çoğunun bildirdiği üzere sıkıyönetim öncesine nazaran iş güvencesi sağlanması konusunda öğretmenler kendilerini daha güvensiz hissetmektedirler. Öğretmenlerden yasa aynı kaldığı için değişen bir durum olmadığını bildiren T3, T4 ve T5 aşağıdaki ifadelerde bulunmuşlardır:

> *Yasa değişmedi ki değişen hiçbir şey yok. (T3)*

> *657 sayılı kanun aynen duruyor, hep vardı ama çok küçük değişiklikler yapılmış olabilir ama o zamanki şartlar neyse şimdiki de aynı, yasada ne varsa farklı bir şey olduğunu pek sanmıyorum. (T4)*

> *Aynı galiba, onda pek bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum. Direkt işten çıkarma diye bir şey yok. Zaten anca çok büyük bir suçu olacak, yüz kızartıcı falan, bu böyledir. Başka türlü bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum. (T5)*

Bu görüşlere karşın, daha esnek işten çıkarılma şartları olduğunu düşünen öğretmenler, özlük haklarını esneten durumların, daha az sendikalaşma olması (T1), farklı kanuni dayanaklar olması (T2 ve T6), siyasi otoriterleşme dolayısıyla daha fazla siyasi kararlar alınabilmesi (T7, T8 ve T9) olduğunu belirtmişlerdir. T3, T4 ve T5'ten farklı bir yaklaşımla T2 ve T6'nın 657 sayılı kanundan başka kanunlara dair uygulamalarında esas alındığını dile getirmişlerdir:

> *Öğretmenlerin işten çıkarılması darbe sonrası çok daha kolaylaştı. Kanuni dayanaklar oluşturuldu bununla ilgili. Eskiden şöyleydi. İşten çıkarılmak nedir? Belirli bir süre okula gelmez, kınama ve uyarı verir, müstafi duruma düşersin, sonra işten çıkarılırsın. (T2)*

> *Darbeden önce öğretmen işten çıkarma yüz kızartıcı suç olmadan mümkün değildi, şimdi sudan sebeplerle öğretmenler işten çıkarılabiliyor. Eskiden yoktu öyle bir şey. (T6)*

T2, işten çıkarılabilmek için sıkıyönetim öncesinden farklı bir sürecin işlediğini, Polonya'da alınan veriler sırasında P2'nin belirttiği görüşün bir benzerini aktarmıştır. P2 görüşlerini şu şekilde ifade etmişti:

> *Eskiden işten atılma süreci çok hızlı gerçekleşiyordu, şimdi ise işten atılmadan önce uyarıda bulunma gibi uygulamalar yapılıyor. (P2)*

T2 ve P2 ile benzer bir görüşte bulunan T8 politik değişim olan sıkıyönetim öncesinde göreve son verilmesini "olağanüstü olay" olarak nitelemiş, bireylerin öğretmenlik haklarının elinden alınabilmesinin valilerce bile yapılabileceğini söylemiştir. T8 kutuplaşan anlayışın bir ürünü olarak cezai uygulamalarda kişilere bakıldığını düşündüğünü de ayrıca belirtmiştir:

> *12 Eylül öncesinde öğretmeni işten çıkarma diye bir sorun yoktu. Çok olağanüstü şeylerdi bunlar. Örneğin, öğretmen gerçekten iflah olmaz bir suç işlemişse vs. Şimdi çok kolay. Olaya politik bakılıyor. 12 Eylül öncesi bunlara gerek yoktu. Çok büyük bir suç işlemek gerekirdi. Onun için de birçok işlemden geçmek gerekiyordu. Vermişler valiye yetkiyi. Vali isterse görevine son verin diyor. (T8)*

Bu bilgilerden hareketle, Türkiye'de görüşme yapılan öğretmenlerin iş güvencelerine dair kaygılarının artabileceği bir ortamın mevcut olduğu söylenebilir.

Özlük haklarının korunması görevini T1, sendikalarda ve sendikalaşabilen toplumsal yapıda görmüştür. Ona göre, sendikalar sıkıyönetim öncesi işten çıkarılmaların kolaylaşabilmesinin önündeki engel olmakla birlikte sıkıyönetim sonrasında kapatılan sendikaların ardından özlük haklarının kaybedilmesinin de sebebidir. T1 örgütlü toplum yapısını özlük haklarının korunması için yeterli görürken, sendikalar yerine derneklerin de hak savunuculuğu yapabileceğini şu şekilde bildirmiştir:

> *12 Eylül'den önce işçi sendikaları güçlüydü. Çok güçlü işçi sendikaları vardı. Dolayısıyla işten çıkartmak o kadar kolay değildi. Sendikalaşma da kolaydı, sendikaya üye olmak da kolaydı. Baraj sistemi de yoktu. İşçi sendikalarındaki baraj sistemi de yoktu. Her ne kadar memurlar sendikalı değillerse bile dernekleri vardı. Örneğin, memur dernekleri oldukça etkiliydi, öğretmenlerde TÖB-DER'in olduğu gibi. Birçok yayınlar çıkardılar.. Yani bu önemli oldu. 12 Eylül'den sonra 90'lara kadar büyük bir sessizlik, büyük bir baskı ortamı söz konusu oldu. Şu anda işten çıkarma daha kolay ve sendikalaşma da yok. (T1)*

Benzer beyanda bulunan T7 ise özlük haklarının korunması konusunda sıkıyönetim ile birlikte gelen anayasayı sorumlu tutmuş, siyasi görevden çıkarmaların arttığını ifade ederken güncel bir örnek aktarmıştır. T7, mevcut kanunun uygulamalarında farklılık olduğunu düşünmektedir. Ona göre, siyasi görevden almalar sıkıyönetim ile artmış ve bunların bir kısmı yasal olmayan yollarla yapılmıştır. T7 özlük haklarının edinimi ve kaybı ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *Belli suçlar vardır öğretmenin işten atılmasını gerektiren, işte nedir? Yüz kızartıcı suçlar hırsızlık veya başka ahlaksızca olaylar kötü örnek diye bunları devreye sokabiliriz ama 12 Eylül sonrası biraz önce bahsettim, göreve alınıp bir ay sonra siyasetten işten çıkarılmalar var. Bunlar tabii Avrupa Birliği İnsan Hakları Mahkemesi'nde aklandı, tazminatlarını aldılar. Hiç görev yapmadıkları takdirde, çok yüksek tazminat aldılar ama 12 Eylül sonrasındaki sürece baktığımızda siyaseten çıkarılma çok daha fazla işte kendi görüşüne uymayan öğretmenlerin hemen görevden el çektirilmesi gibi en son zaten şimdi basın açıklamasına katılan Eskişehir'deki bir arkadaş görevden el çektirildi. Hemen gerçi kamuoyu baskısıyla da karar geri alındı ama sürgün ve cezalar görevden alınmalar 12 Eylül Anayasası'nın Türkiye'ye yaşattıklarıdır. (T7)*

T9'a göre ise siyasi sebeplerle işten çıkarılmalar sıkıyönetim öncesi ve sonrasında boyut değiştirmiştir. T9 sıkıyönetim öncesi dönemde öğretmenlerin işten çıkarılabilmesi için bir tehdit unsuru olması gerekiyorken, günümüzde ideolojik farklılıkların aynı sonucu doğuracak bir sebep sayılabileceğini dile getirmiştir:

> *80 öncesinde devletin kendine bir tehdit olarak görmesi gibi siyasi bir suç olması gerekir. Şimdi kendi sistemine uymayan birini daha kolay işten çıkarabiliyor. (T9)*

Elde edilen verilerle, Türkiye ve Polonya'da ortak olarak, öğretmenlerin iş güvencelerinde geçmiş yıllarda yapılan uygulamalara nazaran daha fazla esneme olduğu görülmüştür. Ancak, siyasi görüş farklılıklarından dolayı göreve son verme Polonya'da sosyalist sistemin bir uygulaması olarak ortaya çıkıyorken, Türkiye'de öğretmenler giderek siyasi sonuçların alındığı yönetsel algıya işaret etmiştir. Türkiye ve Polonya'da politik değişimler öncesi ve sonrasında işten atılma aynı yasa ile belirlenmesine karşın, gerek başka yasal dayanakları kullanarak gerekse öğretmenlerin doğru bulmadığını belirttiği yöntemlerle iş güvencesi kayıpları örneklendirilmiştir.

Eğitim denetiminde ise özellikle 1980'li yıllarla başlayan süreçte anlayış değişimi gerçekleşmiştir. Denetimin değişen niteliğinin eğitimin sermayeleşmesi ve ticarileştirilmesi başlıkları altında toplanmıştır ve denetim yeni anlayışa göre, "bilgi toplumu"na ulaşmak için gerekli "nitelikli bilgi"yle donanımlı emek gücünün üretimi için sağlanacak eğitim hizmetinde sermaye için daha işlevsel, daha gerekli ve daha farklı bir anlam taşır hale gelmiştir (Buyruk, 2013).

Bunlara ek olarak, eğitim denetimi konusunda Polonya'da yapısal bir değişiklik olarak eğitimden sorumlu bakanlığın yanında, işe alımlarda olduğu gibi yerel yönetimlerin denetime de dâhil olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okul yöneticileri ya da yerel hükümetten yapılan denetlemelere karşı çoğunlukla "yetersiz" olduğu bağlamında yorumlar yapmışlardır. Öncelikle denetimde yapısal değişiklikten bahseden P8 ve P9 aşağıdaki ifadelerde bulunmuşlardır:

> *Eskiden Eğitim Bakanlığı ve eğitimden sorumlu devlet birimleri denetlemeyi yapıyordu, şimdi buna ek olarak yerel yönetimler de denetime dâhil oldular. (P8)*

> *Eğitim bakanlığı ve* ***kuratorium*** *eskiden de şimdi de eğitim denetimi işini yürütüyor fakat sosyalizm sonrası dönemde yerel yönetimler de buna eklendi. (P9)*

Denetimin yöntemi hususunda bir değişiklik olmadığına değinen P1 ve P7 de, eğitim denetiminin dönemler arası büyük farklar göstermediğini ve buna ek olarak eğitimciler için büyük önem arz etmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

> *Aynı şekilde, gözlem-izleme, değerlendirme ve öğretmenliğe dair öneriler yapılıyordu. (P7)*

> *Okul yöneticisi sınıfımıza gelir ve bizi izler. Bu düzenli gerçekleşmez. Eski sistemde de okul yöneticileri sınıflara gelir öğretmenleri izlerdi. (P1)*

Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu denetim uygulamalarının etkisiz ve verimsiz bir şekilde yapıldığını, bu konuda alınan kararların denetimi etkili bir şekilde gerçekleştiremediğini öne sürmektedir. Denetimdeki sorunu, hazırlanması gereken belgelerin kontrolünden ibaret olmasında gören P4, denetim uygulamalarında yapılan öğretimden çok yapılması planlanan öğretimin esas alındığını belirtmiştir. P4 denetim uygulamalarında gördüğü hatalı uygulama hakkında şu ifadelerde bulunmuştur:

> *Eskiden denetimin daha uygulamaya dönük olduğunu görüyorum, voyvodalıklardan gelen müfettişler derste sizi izlemek isterlerdi ve dersi nasıl işlediğinizi, nasıl öğrettiğinizi denetlerlerdi, şimdi ise daha çok hazırladığınız belgeleri denetlemek için geliyorlar. Şimdi belli belgeleri hazırlamak zorundasınız ve müfettişlerin yaptığınız işe hazırladığınız belgelerden daha az ilgili olduğunu söyleyebilirim. Ders planları, not kriterleri, amaçlarınız ve ulaştıklarınız, öğrencilerinizin başarı durumu, onların çalışmalarına dair. (P4)*

Öğretmenlik mesleğine dair başarı ölçümünün belge hazırlığından ibaret olduğuna değinen P6 da benzer ifadelerde bulunmuştur:

> *Şimdi yeni işe alınmış bir öğretmenseniz çok daha fazla denetime maruz kalırsınız fakat bu denetimler belge tamamlanmasına dayalı ve tamamı gereksiz iş bizim için, ben gerçek öğretmenlik yapmayı seviyorum. (P6)*

Polonya'da denetim uygulamalarına dair sorunlar şu başlıklar altında ele alınabilir: 1) amaca hizmet etmemesi, 2) verimsiz ve yetersiz olması ve 3) yetkin kişiler tarafından yapılmıyor olması. Belge kontrolüne dair yapılan eleştiriler denetimin amaca hizmet etmemesi bağlamında ele alınabileceği düşünülebilir. Denetimin verimsiz ve yetersiz olması ise P2 ve P5'in yorumlarında belirttiği gibi denetim sayısının az olması ile açıklanabilir.

> *Yılda bir denetim olmalı ama ben 5 yıldır çalışıyorum, yalnızca bir kere okul müdürü tarafından denetlendim. 45 dakika boyunca ders planıma uygun hareket edip etmediğime, sınıf yönetimime, öğrencilerle olan iletişimime vs. baktılar. (P5)*

> *Şimdi yöneticimiz tarafından yılda bir denetleniyoruz. Bu denetimden önce okul müdürü ne zaman geleceğine dair bilgi veriyor ve bazen bakanlıktan yalnızca öğretim üzerine değil neredeyse her şeyi denetleyen (koridorda uygulanması gereken kurallardan, öğretmenlere, derslere kadar) bir grup eğitimci de geliyor. Bazen onlar da gelir ve denetlerler. (P2)*

Yetkin olmayan kişilerin denetim görevini üstlenmiş olması da öğretmenlerce problem olarak görülmektedir. Denetim uygulamaları konusunda yaşanan eksikliklerde öğretmenlerin tamamı politik olaylardan bağımsız olarak alınan kararlar doğrultusunda ve eğitsel bir amacı olmadan uygulandığına dair ifadelerde bulunmuşlardır. P3'de bu noktada cezai yaptırımı olmadığını belirttiği denetim uygulamalarının kendi alanı dışında uzmanlığı bulunmayan yöneticiler tarafından yapıldığını belirtmiştir:

> *Şimdi okul yöneticisi sınıfınıza gelip sizi izleyebilir. Bu 5-10 dakika kadar sürer ama bu sizin maaşınızı ya da başka bir şeyi etkilemez ama eskiden tüm derslere gelebilirlerdi ve tüm dersi izlerlerdi, ders planınıza bakarlardı. Şimdi denetim açısından daha az stres sahibi olduğumuz söylenebilir. Ayrıca okul yöneticileri tüm derslerin ders planlarını izler ve onaylar. Fizik ya da Müzik hakkında bir şey bilmiyor olabilir ama bunu ders planından çıkar diyebilir öğretmenlere. (P3)*

Polonya'da denetimde görülen eksiklikler sosyalizm dönemini de kapsamaktadır, öğretmenlerin pek çoğu yetersiz bulduğu denetim uygulamalarının sosyalist sistemde de benzer uygulamalarla gerçekleştiğini belirtmiştir. Türkiye'de de benzer bir durum söz konusudur. Sıkıyönetim öncesi ve sonrası arasında muhtelif farkların barındığını belirtmelerine karşın, öğretmenler denetim uygulamalarının yetersizliğinden bahsetmişlerdir.

Farklı olarak, Türkiye sıkıyönetim öncesi denetim uygulamalarında yönlendirici, rehberlik edici bir rol üstlenen müfettişlerin artık daha fazla cezalandırma amaçlı ya da tamamen eğitsel amaçlardan bağımsız bir şekilde sınıflarını ziyaret ettiklerini dile getirmektedir. Bu durumu açıklayan T1, denetimin dönüştüğünü ve eğitsel amaçlardan uzaklaştığını belirtmiştir.

> *80 öncesinde ortaöğretimde müfettişler bakanlıktan gelirdi ama o zaman gelen müfettişler daha çok rehberlik amaçlı gelirdi, yani uygulanan eğitim politikasında tabii ki devletin eğitim paradigması esastı. Ama ne olursa olsun, sonuçta gelir size rehberlik ederlerdi. Şu şekilde olsa daha iyi olur derlerdi ama şimdi müfettişlik yani denetim mekanizması ceza verme mekanizmasına dönmüş durumda. Ama hayır sıkı diyemeyiz, eğitim yönetimden, denetim sıfır, eğitim denetimi yok. Sadece müfettiş ceza vermeye gelir, yani bürokratik bir yönetim var. (T1)*

Müfettişlere dair yol gösterici imajın değiştiğini, sert ve cezalandırıcı kişiliklerin eğitim sisteminde denetim uygulamalarını gerçekleştirmeye çalıştığını belirten bir diğer öğretmen T2 de bu durumun amacından şaşan bir eğitim denetimi yarattığını ifade ederken şunları dile getirmiştir:

> *80 öncesi ve sonrasındaki denetimlere bakıldığı zaman pek bir farklılık görmedim ama şunu söyleyeyim, mesela bu denetimlerin günümüzde amacı dışında olduğu da görülüyor, siyasi olarak amacı dışında gerçek denetimin dışındaki amaçlarla yapıldığı da görülüyor. Rehberlik, yönlendirme, geliştirme değil de bir gerekçe bulma, eğer farklı bir dünya görüşüne sahipse veya şikâyet; onu değerlendirerek işine son verebilme gibi nedenler var. 80 öncesi ve sonrasında amacına uygun*

olarak yapılmadığını söyleyebilirim. Müfettiş dediğin zaman ali kıran baş kesen gibi yani millet öteye beriye kaçar, rehberlik etmesi gereken yol gösterici olmaları gerekiyorken o imaj yaratan da bakanlık müfettişleriydi. Pek de bir farklılık yok, o sistem devam ediyor öyle. (T2)

Türkiye eğitim sisteminde hizmet veren öğretmenler T2'nin görüşlerinde ifade ettiği gibi teknik anlamda sıkıyönetim öncesi ve sonrasında bir değişiklik olmadığını, ancak buna karşın müfettişlerin ve denetimin rolünün değiştiğini dile getirmektedir. T3 de buna paralel olarak, sıkıyönetim öncesinde bir baskı olmadığını, T4 ise eğitim denetiminin cezalandırma temelinde yapıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Yok, hiç olmadı, yine müfettişler denetliyordu, Öğretmen denetiminde baskı vs. olmuyordu. (T3)

Eskiden denetim daha iyiydi, şimdi daha cezalandırıcı. (T4)

Denetim uygulamalarına öğretmenlerin bakış açıları farklılık yaratmakla birlikte öğretmenlerin ortak olarak ifade ettikleri denetim talepleri denetimin yönlendirici, rehberlik edici, yol gösterici rolü üzerinedir. Buna ilişkin en açık ifadelerden biri T7 tarafından söylenmiştir.

Benim ilk yaşadığım ve son teftişleri örneklendirelim. Teftiş mekanizması karşı olduğum bir konu. Onu da açıklayayım. Çünkü bence müfettişin görevi yönlendirme olmalı, öğretmenin dersine girdiği zaman ama maalesef bu böyle olmadı, öğretmenin üzerinde demokrasinin kılıcı gibi puanlama yapılabilecek bir sistem oldu. Müfettiş geldiği zaman dersine onay verdiği, kendisine göre beğendiği, öğretmene yüksek puan verirken, kendisine göre beğenmediği öğretmene düşük puan verip onun kariyeriyle oynayabildi. Herhalde, 12 Eylül öncesi o kadar acımasız değildi. O döneme baktığımız zaman biraz daha 60 anayasasının getirdiği özgürlükler demokrasi ortamı daha farklıydı ama 12 Eylül sonrası 12 Eylül Anayasası ile birlikte yapılan değerlendirmelerin objektif olduğunu düşünmüyorum. (T7)

Bu duruma bir örnek de T9'un şimdiki müfettişlerin uygulamalarına dair kavramı olarak ortaya çıkmaktadır. T9 rehberlik ve bilgilendirme amacı olan müfettişlerin yaptığı işlerin artık inceleme noktasından soruşturmaya dönüştüğünü belirtmiş, diğer öğretmenler gibi yapıcı özellikte olması beklenen değerlendirmelerin yıkıcı yönünün ortaya çıktığını ifade etmiştir. T9 bu konudaki görüşlerini aktarırken şunları söylemiştir:

> *En azından müfettiş geldiği zaman müfettişe saygı duyardın. O sizi bilgilendirir, rehberlikte bulunurdu. Şimdikilerin amacı rehberlik falan değil. Bilgisayardan indiriyor bir slayt. Anlatıyor sana. Bunun adı rehberlik oluyor. Önceden puan veriyorlardı şimdi puan da vermedikleri için tamamen bıraktılar ders dinlemeyi falan da. 15 dakika kadar dinliyorlar. Şimdikilerin işi denetim değil inceleme, soruşturma oldu. (T9)*

T5 de yukarıda anlatılanlara benzer olarak geçmişte yapılan denetim uygulamalarından farklı olarak danışma ve yönlendirme amacında olan denetimin artık mevcut olmadığını bildirmiştir. T5'e göre de denetim uygulamalarının eğitsel açıdan katma değer sağlayabilmesi için yönlendirici yönü öne çıkarılmalıdır.

> *Bir müfettiş elbette gelecek köyde yalnız kalan bir öğretmeni veya eğitim-öğretimi denetleyecek ama denetlemeden önce bana göre danışma ve yönlendirme yapacak. Denetlemeden sadece denetim anlayışının yerine önce eğitimin nasıl yükselebileceğiyle ilgilenmeliler. O bölgede öğretmenin sorunu nedir? Yani sadece denetim amaçlı yapılan çalışmaların eğitim öğretime katkısı olmaz. Şu an denetim diye bir şey yok ki zaten, eskiden olan denetim bundan iyidir eğitimsel açıdan. (T5)*

Görüşme yapılan öğretmenlerden T5, T9, T1, T2 ve T7 açıkça denetimde değişen uygulamalardan müfettişin kaybolan yönlendirici, rehberlik edici özelliğinin mevcut olmamasından serzenişte bulunmuşlardır. T2 ve T4 ise denetimin cezalandırıcı ve baskı unsuru taşıyan bir yapısının oluşturulduğuna değinmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden T8 ve T9, sıkıyönetim öncesinde müfettişlik görevine layık görülen bireylerin alanlarında daha uzman, daha yetkin olduklarını düşündüklerini aktarmışlardır. T8'e göre geçmişten farklı olarak, pedagojik iletişim konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan, alanında uzman öğretmenler karşısında yetkin olmadığı anlaşılan, hiç öğretmenlik yapmamış olabilen bireyler denetim uygulamalarını yürütmektedir. T8'in sıkıyönetim öncesi dönemde tasvir ettiği müfettişler ise rehber ve yardımcı kişilerdi.

> *12 Eylül öncesi müfettişlerin öğretmenleri denetimi daha kaliteliydi çünkü müfettişler pedagoji mezunu yani eğitim fakültelerinden mezun oluyorlardı. 3 yıl 4 yıl eğitim alıyorlardı. Öğretmenin derdin anlayabiliyorlardı. Rehberlerdi. Yardımcı olabiliyorlardı. Verdiği bilgiyle, kültürüyle, davranışıyla öğretmeni rahatlatabiliyordu. Şimdi öyle değil. Özellikle kurstan gelen müfettişler hiç öğretmenlik yapmamış oluyor. Hiç pedagojiyle kavrulmamış insanlar müfettiş olunca iş çok değişiyor. Sınıfa gelip öğrenciye tokat vuran müfettiş tanıyorum*

ben. Öğrenciye tokat vurulur mu? Yani ilkokul öğrencisidir bu 7-11 yaş arasında. Gerçi benim sınıfımda olmadı bu, ben müsaade etmezdim. Başka bir öğretmen kendisi anlatıyor sınıfında böyle bir şey olduğunu. Yani alıyor çocuğu hiç bizim programımızla ilgisi olmayan şeyler soruyor. Bu çok acı bir şey. Bir de bu öğretmen denetleyen müfettiş. Alanına yetkin olmayınca da çok falso yapıyor. Öğretmenin karşısında gülünç duruma düşen çok müfettiş var. (T8)

80 öncesinde müfettişler 1. ve 2. Dönem gelir. Öğretmenin dersteki performansı ile ilgili denetlemeleri vardı. Şimdiki denetimler değil, soruşturmalar daha yoğun. Herhangi bir velinin öğretmen hakkında dilekçe yazması gibi söylenebilir. Önceden soruşturmalar çok istisna olur. Devlete karşı bir suç işlenmiş vs olması lazımdı. O zaman öğretmenin başarısı ile ödüllendirilme durumu da vardı. 80'den sonra öğretmenler arasında uzman öğretmen, başöğretmen gibi kariyer basamakları açtılar. Denetimlerde hiçbir ilerleme kaydetmediler açıkçası. 80 öncesindeki müfettişler daha bir işine sahip, gerçekten belli bir kariyer sahibi olmuş kimselerdi. 30 yaşından önce de müfettiş olunmazdı. (T9)

T9 müfettişlerde sıkıyönetim öncesi dönemde daha yetkin kişilerin olmasını müfettişlerin aldıkları eğitim ve yaşları ile ilişkilendirmişlerdir. Ona göre, müfettişlerin bugün asıl görevi cezai işlemlerin yürütücüsü olmak olarak görülmektedir.

Türkiye ve Polonya'da yapılan denetim uygulamalarında ortak olarak denetim uygulamalarının işlevsel olmadığı görülmektedir. Polonya'da görüşme yapılan öğretmenler denetimin yetersiz, verimsiz ve amacından uzaklaşmış olduğunu düşünmektedirler. Türkiye'de ise öğretmenler müfettişlerin yol gösterici, rehber, yardımcı kişiliklerinin yerine eğitim denetçiliğine cezalandırıcı bir amaç yüklendiğini belirtmiştir. Denetim uygulamaları, eğitim örgütlerinde işgören olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde kendisinden beklenenleri ifade etmektedir. Dolayısıyla, Polonya'da öğretmenlerden evrak işlerini eksiksiz yapmalarının, Türkiye'deki öğretmenlerden ise cezai işlemlere tabi tutulacak eylemlerden uzak durmalarının beklendiği iddia edilebilir. Denetime dair iki ülke için ortak beyanlardan bir diğeri de eğitim denetimi konusunda yetkin olmayan kişilerin sürece dâhil olmasıdır.

4.2.3. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Sendikalaşmaya Dair Kavrayışları: "Sendikalar Artık Daha Pasif"

Devletlerin kendileri için çalışan işgörenleri aracılığıyla hem kendi işgörenlerini hem de işgörenlerinden hizmet alan bireyleri bir arada tutmaya çalıştığı düşünülürse, hükümetlerin kendileri için çalışan işgörenlerin kendilerine karşı düşünce üretmeleri ve eylemde bulunmalarına bakış açısı siyaset bilimi bağlamında ele alınmalıdır. Bu bağlamda, sendikalar birer iktidar odağıdır.

Eğitim örgütü olarak okullarda kültürel değişimin başlangıcını oluşturabilecek öğretmenlerin devlete ya da mevcut hükümetlere karşı kararlı olabilme gücü ve dönemin bu duruma yönetsel bakış açısı devlet-sendika ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Polonya'da mevcut yönetimlerin sendikalarla olan ilişkisinde sosyalizm dönemi öncesi ve sonrasında öğretmenlerin hemfikir olduğu bir farklılık olarak sendikal hareketlerin sosyalizm sonrası dönemde aktif olmadığı düşüncesinin egemen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sendikal hareketlerin sosyalist dönemde daha geniş tabanlı ve daha aktif olduğuna dair görüşlerini bildirirken şu cümleleri kullanmışlardır:

> *Geçmişte sendikalar söz sahibiydi fakat şimdi bizim okulumuzda örneğin sendikalaşma yok. Şu ilginç ki, geçmişte sistem daha totaliter olmasına karşın öğretmenler daha kolay örgütlenebiliyor ve protesto yapabiliyordu. (P6)*

P6'nın ilginç olarak nitelediği sendikal hareketlerin totaliter rejim altında daha rahat yapılabildiği durum aslında Polonya tarihinde yaşanmış en büyük tarihsel kırılmaya yol açmıştır. Öyle ki, Lech Wałęsa'nın tersane işçileriyle başlayan sendikal örgütlenmesi, sosyalist rejimin yıkılırken yönetimi devrettiği güç haline gelmiştir. Sendikaların aktif olmamasının karşılıklı nedenselliği içerisinde bir algının yok oluşuna doğru giden bir durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Sendikalar Polonyalı öğretmenlere göre, eylemsel gücünü kaybetmenin yanında ayrıca mevcudiyetlerinin amaçları hakkında bile insanların yeterince bilgisi olmadığı bir dönemi tecrübe etmektedir. Bu bağlamda P7, sendikaların artık yeterince bilinmediğine değinmiş, P1 ise sendikanın geçmişte bir toplumsallaşma yeri olan işlevlerinden amaca hizmet etmeyen bir hale geldiğine değinmiştir.

Eskiden sendikalar çok daha aktifti bugün pek çok insan ne işe yaradıklarını dahi bilmiyor. (P7)

Öğretmenler eskiden sendikalarda toplanıyordu, şimdi yalnızca üye oluyorlar. (P1)

P4 toplumsallaşmanın yanında sendikaların sosyalist dönemde otoriter rejime karşı örgütlü yapının hak arama mücadelesi için yaptığı eylemlerden birini anlatırken "kötü şeyler olurdu" ifadesini kullanmıştır. Bu ifade ile P4, örgütlü yapının özlük hakları konusunda ortak hareket edebildiğini ancak bugün bu durumu ikame edecek bir yapılanma olmadığını belirtmiştir.

Geçmişte sendikalar daha aktifti, şimdi oldukça pasifler. Eğer bir iş arkadaşımız işten atılmak istenirse kötü şeyler olurdu. (P4)

Sosyalist rejimde sendikaların eylem yapabilme kabiliyetleri yapılacak eylemin niteliği ile birlikte anlam kazanmaktadır. P4 bu noktada sosyalist rejim döneminde Polonya'da yapılan eylemlerin nasıl gerçekleştiğine dair şu bilgileri vermiştir:

Biz büyük yürüyüşler yapmayız, sendikalar buna manifesto diyorlar ama manifestolarda daha çok sendikanın bayraklarıyla yürüyorlar. Sosyalist sistemde bir hakkımız bizden alınmak istediğinde sendikalar daha çok okulu işgal etme, öğrencileri içeri almama ve evlerine gönderme gibi eylemlerde bulunurlardı ama şimdi yalnızca okula bayrak asıyorlar. Yalnızca okul bahçesinde bir sendika bayrağı görürsünüz, o kadar. (P4)

P4'e göre sendikal eylemlerde okula sendika bayrağı asma pasif bir direniş örneği sergilemektedir. O, bunun yerine okulu işgal etme gibi eylemleri daha kesin sonuç vermeye yönelik ve sendikal eylemleri daha aktif tutan unsurlar olarak ele almıştır.

Buna karşın, öğretmenlerden P8, P9 ve P10 sendikaların sosyalist rejimde daha aktif olmasına karşın, rejim düşmanı olmadığını, bilakis sosyalist rejimin kontrol altında tuttuğu bir topluluk olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir.

Şimdiki sistemde sendikal düşünce hareketleri daha özgür eskiden daha fazla aktiflerdi ama sendikalar daha çok komünist partiyle ilişkiliydi. (P8)

Eskiden sendikalar komünist partiye bağlıydı, şimdi bağımsızlar ve teorik olarak üyelerinin hakları için mücadele edebilirler ancak sosyalizm sonrası sistemde sendikalar aktif değil. (P9)

Eskiden sendikal eylemler komünist parti ile bağlantılıydı, şimdi sendikalar özgür ve özgür bir şekilde protesto yapabiliyorlar. (P10)

P8, P9 ve P10 sendikal hareketlere dair rejimi yöneten parti ile bağlantılı olması durumunun sosyalizm sonrası dönemde mevcut olmamasını sendikaların özgürleşmesi bağlamında ele almışlardır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının aktardığı gibi, Polonya'da öğretmenler sendikal hareketlerin teorik olarak bağımsızlaştığını ancak pasifleştiğini dile getirmişlerdir. Bu noktada, teorik olarak bağımsızlaşma P9'un ifadesine uygun olarak aktarılmıştır. P10'un protestoyu özgür şekilde yapabiliyor olmaya dair ifadesinde ise bu durumun olumlu bir yaklaşımla ele alındığı yargısına varılabilir.

Türkiye'de sendikal hareketler konusunda görüş bildiren öğretmenlerin Polonyalı öğretmenlerle sendikaların pasifleştiği konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Buna uygun olan ifadelerden bazıları şu şekilde aktarılmıştır:

Sendikalar seksenden önce çok çok iyiydi, üyesi çok fazlaydı, gücü büyüktü. (T3)

O dönemlerde örgütlü bir toplumdan bahsediyoruz tabii, o dönemde sendikalaşmayı da devlete soran yoktu, zaten toplum örgütlü bir toplumdu. Güç dengeleri değişti şimdi tabii. Devlet sendikaları yok etmese de bayağı susturdu. (T10)

Eskiden sendikalar çok daha etkindi. Şu örneği verelim, 240 bin öğretmenin 160 bini tek bir çatı altında toplanıyordu. Grev hakkı olmamış olsa bile, grev yaptığı zaman, öyle bir eyleme kalktığı zaman tüm üyelerini katabiliyordu. Bir inanç vardı o zamanlar ve her eylemi de bir kazanım getiriyordu ama devlet bunu hoş görmedi. (T1)

Bununla birlikte, Türkiye'de görüşme yapılan öğretmenlerin kavrayışlarının analizi ve Polonyalı öğretmenlerle karşılaştırılması sonucunda Polonya'da sosyalist rejim döneminde mevcut rejim güdümlü sendikaların Türkiye'de sıkıyönetim dönemi sonrasında görüldüğü düşünülmektedir. Öğretmenler sıkıyönetim dönemi sonrasında sendikalarda değişen unsurlar arasında sendikal hareketlerin devlet güdümlü olduğunu düşündüklerini şu sözlerle belirtmişlerdir:

> *80 öncesinde sendikalaşma olarak bakıldığı zaman o dönemde dinamik bir öğretmen örgütü vardı. Ancak bu 80'le birlikte dağıldı tamamen darbeye bağlayabiliriz bunu. Bilinçli olarak sendikasızlaştırılma yapıldı veyahut da daha kendi güdümündeki sendikada öğretmenleri denetim altında tutabilme politikası 80 sonrasında egemendir. Bugün baktığında çok da net olarak görebilirsin. Getirmiş olduğu yasal düzenle ve yönetmeliklerle oraya mahkûm ediyor. (T2)*

> *12 Eylül sonrasındaki öğretmen örgütlenmesine baktığımız zaman sendikal süreç pek doğru işlemiyor. Her partinin paralelinde bir örgütlenme modeli var, o açıdan 70 öncesindeki TÖS, TÖB-DER gibi bir örgütlenme modeli yok. (T7)*

T2 ve T7 hak arama konusunda ve devlet-sendika ilişkisinde siyasi bir denge unsuru olarak gördükleri TÖS ve onun kapatılmasının ardından kurulan TÖB-DER'e işaret eden T2 ve T7 bu örgütlerin denge unsuru olabilmesini bağımsız olmalarına bağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerden T2, sendikal eylemlerin azaltılmasında sıkıyönetim döneminin etkisinin büyük olduğunu ifade etmiştir. Bu çıkarıma destekleyici bir görüş de T2'nin ifadelerinde yer almaktadır:

> *Bugün baktığın zaman, yeni sendikalara baktığın zaman sendika diyebilir misin? Öğretmenleri kontrol altında tutan bir örgüt başka hiçbir şey değil. Onun için günümüzde öğretmen örgütlenmesi derken, gerçekten amacına uygun olarak eğitim, özlük hakları için mücadele eden bir yapı yok. Sendikaların üye sayısı gitgide düşüyor ve bu şekilde de devam edecektir çünkü koşullar bunu gerektiriyor. (T2)*

Öğretmen sendikalarının sıkıyönetim öncesi döneminde önemli rol oynayan örgütlerin kapatılmasının ardından yerine kurulan sendikaların hak edinme konusunda sıkıyönetim öncesi sendikaların işlevlerini karşılayamayan yeni devlet sendikalarının getirildiğini belirten T6, sıkıyönetim öncesi mevcut olan sendikaların karar verici mekanizmaya da dâhil olduğunu düşündüğünü şu şekilde belirtmiştir:

> *80 öncesinde sendikaların ülke genelinde bilimsel eğitim konusunda bir yığın konferansları, yayınları oluyordu. Belirleyiciydi yani sendikalar ama 80'den sonra dernekler kurulana kadar hiçbir şey olmadı, mücadele olmadı. Arkasından da devlet sendikaları geldi. (T6)*

T7 ise sendikal eylemlerin sıkıyönetim öncesinde etkin olmasını eylemin yöntemi ve kararlılığına bağlamıştır. Bu anlamda, Polonyalı öğretmenler arasından P4'ün görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin hak edinimi için verilmesi

gereken mücadelede pasif adımların sonuçsuz kaldığına dair görüşleri olduğu görülmektedir.

> *Sendikalar eskiden daha aktifti. Geçmişte sendikalar aldığı kararlarla 3 günlük, 5 günlük eylemler örgütlerdi. Büyük eğitimci yürüyüşleri örgütlemişlerdi. (T7)*

Elde edilen veriler doğrultusunda, Türkiye ve Polonya'da sendikal hareketler konusunda yapılan dönemsel karşılaştırmalardan çıkan ortak sonuç olarak sendikal hareketlerin giderek azaldığı, sendikaların üye sayılarının azaldığını ve üyelerin etkin, dinamik yapısının kaybolduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler otoriter rejim altında olmasına karşın Polonya'da daha etkin sendikal hareketlerin yaşandığını belirtmiştir. Türkiye'de ise, öğretmenlere göre, sıkıyönetim dönemi ile eğitimde sendikalaşma giderek azalmış ve mevcut sendikalar giderek etkisini yitirmiştir.

4.3. Politik Değişimlerin Finansal Bağlamda Eğitim Paradigmalarına Yansımasına İlişkin Türkiye ve Polonya'daki Öğretmenlerin Kavrayışları

Bu bölümde, Türkiye ve Polonya'da yaşanan tarihsel kırılmaların öncesi ve sonrasına dair eğitim politikalarında finansal bağlamda gerçekleşen değişimlere dair çalışma grubundaki öğretmenlerin kavrayışlarına yer verilmiştir. Finansal bağlam üç tema altında ele alınmıştır; 1) eğitime kamu desteği, 2) ücret politikası ve 3) eğitimde özelleştirme.

4.3.1. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Okullara Verilen Kamu Desteğine Dair Kavrayışları: "Bir Artış Gözüküyor, Ama ..."

Kamu okullarına verilen finansal destek, devletin genel eğitim harcamaları yalnızca eğitime verdiği desteği göstermemektedir. Bunun yanı sıra, devlet kurumlarına devlet tarafından yapılan harcamalar, devletlerin ekonomik yapılarının ne

kadar devletçi olduğuna dair mesajlar da barındırmaktadır. Polonya'da devletin okullara yaptığı finansal desteğe dair katılımcılardan çoğunlukla harcamaların oranına değil, nasıl yapıldığına ilişkin bulgulara varılmıştır. Öğretmenler genel olarak, okullara yapılan harcamaların yeterli olmadığını düşündüklerini, yapılabilecek yorumların ancak karşılaştırmalı olarak bir anlam ifade ettiğini belirtmişlerdir. Öyle ki, katılımcılardan P9 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

> *Eskiden de şimdi de devlet okullarına verilen finansal destek yetersizdir. (P9)*

Polonya'da okullara verilen kamu desteğinde bir artış olup olmadığına dair görüşleri soruların öğretmenler arasında fikir birliğinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı, sosyalist rejimdeki devletçi yapıya işaret etmiş ve devletin geçmişte okullara yaptığı yardımın daha fazla olabileceğini belirtmiştir.

> *Evet, dediğim gibi Komünist Parti bu bölgedeydi ve tüm halka, okullara, kütüphanelere parayı veren oydu. Ne kadar para verileceğine onlar karar veriyordu. Onlara yeni kitaplara, yeni sözlüklere ihtiyacınız olduğunu söylediğinizde, talebinizi değerlendiriyor ve parayı vereceğini söylüyorlardı. Şimdi ise yeni bir şey istediğinizde bunun için "paramız yok" cevabını alıyoruz. Her zaman böyle değil ama şimdiki yönetim eskisine nazaran çok daha az harcama yapıyor, daha çok parayı elinde tutuyor. (P3)*

> *Eskiden devlet, okulları tamamen desteklediği için okulun ekonomik yönetimi daha kolaydı şimdi okula aktarılacak para yerel yönetimlere bırakılmıştır ve bana daha az gönderiliyor gibi geliyor. (P8)*

> *Eskiden devlet okulları devletten tam destek aldığı için şimdi yerel yönetimlerden okullara verilen paranın daha az olduğunu düşünüyorum. (P10)*

Okullara verilen kamu desteğinin sosyalist rejimde daha fazla olabileceğini belirtirken P3, P8 ve P10'un sahip oldukları bilgilerde emin olmadıklarını ya da düşündüklerinin aksine durumların da gerçekleşebileceğini bildirdiklerini söyleyebiliriz. Karşıt görüşte olan öğretmenler ise devlet okullarına yapılan harcamalara konusunda devletten başka kaynaklarının da olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada, P2 ve P7 harcamaların bir kısmının Polonya ulusal yönetiminden değil, Avrupa Birliği'nden sağlandığını dile getirmiştir.

> *Şu an Polonya'daki okullar Avrupa Birliği'nden çok fazla destek alıyor. Materyal ve devlet okullarına katkı konusunda şimdiki sistemin daha iyi olduğunu söyleyebilirim. (P2)*

Evet, şimdi daha fazla harcama yapılıyor. 2004'ten beri. Avrupa Birliği'ne katıldık ve şimdi düzenli olarak onların çıkarlarına uygun hareket ediyoruz. (P7)

Bununla birlikte, okullara verilen kamu desteğinin arttığına işaret eden P1, P4 ve P6 yapılan harcamaların kaynağı ve harcama yapma yöntemleri konusunda sosyalist rejimden farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. P1, bu konuda finansal kararların da yerel yönetimlere bırakıldığını belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır:

Devlet desteği değil, yerel yönetim desteği. Benim maaşımı yerel yönetim ödüyor. Devletten bir destek almıyoruz. Bence şimdi öğretmek için daha fazla materyalimiz var, örneğin; akıllı tahtalar, kitaplar, sözlükler. Bir isteğimiz olduğunda önce soruyoruz, gerekli görürlerse satın alıyorlar. (P1)

Benzer bir beyanda bulunan P6 da sosyalist rejimdeki desteğin eğitsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran gerekli materyallerin temini konusunda yetersiz olabildiğini vurgulamıştır. P6, bir köyde çalışmasına karşın kendisine sunulan imkânların yeterliliği konusunda memnuniyet duyan bir ifade ile şunları belirtmiştir:

Ben bir köyde öğretmenlik yapıyorum ve biz yerel yönetim tarafından finanse ediliyoruz. Okulumuz oldukça modern, sınıflarımızda projektörler, bilgisayarlar ve bir sınıf için ihtiyaç duyulacak ne varsa mevcut bu yüzden güzel, modern bir okulda çalışıyormuş gibi hissediyorum, geçmişte eğitimsel imkânların temini çok daha zordu. (P6)

Öğretmenlerden P4 ise okullara aktarılan paranın miktarından öte harcama yöntemlerinin de değişime uğradığını belirtmiş ve ihtiyaç temini konusunda sağlanacak materyallere ilişkin belirlemelerin sosyalist rejimdeki uygulamalardan farklı olarak tepeden inme gerçekleşmediğini düşündüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Bence şimdiki sistemde okullar yani okul yöneticilerini kastediyorum, para harcama konusunda daha fazla özgürler, çünkü eskiden onlara yalnızca büyük cetveller, haritalar gibi eğitim materyalleri, gerekli materyaller verilirdi, şimdi onların ne alınacağını seçme hakkı var. Öğretmenlerle beraber bu tercihlerde bulunuyorlar. Örneğin, biz bu yıl okulumuza yabancı dil laboratuvarı kurduk, kulaklıklar, akıllı tahta gibi materyaller aldık ve bu alımların kararını okul yöneticisi verdi. Bana geldi ve bir şeye ihtiyacım olup olmadığını sordu, bunun gibi öğrencilere faydalı olacak bir materyal varsa okul yönetimi satın alabilme özgürlüğüne sahip, onlara eskiden bu şans tanınmıyordu. Şimdi diyelim okulunuzda 20.000 Zloty para varsa ihtiyacınız olan her şey için bu parayı kullanabilirsiniz. Bu konuda neye ihtiyacınız olduğunu en iyi siz bilirsiniz, çünkü orada yaşayan ihtiyacın ne olduğunu her gün fark eden kişi sizsiniz. Öğretmenlerin neye ihtiyacı olduğunu, neyi talep ettiklerini bilirsiniz, eskiden

> *sizin için şu materyaller var elimizde denir ve onları isteyip istemediğimiz sorulurdu. Aslında, şimdi biz okulun parasını hiç görmüyoruz, bizden yalnızca ihtiyacımız olan materyalleri sipariş etmemiz ve okula faturayı teslim etmemiz bekleniyor. Eski sisteme nazaran şimdi okula bir şeyler almak daha kolay. (P4)*

Öğretmenler arasında Polonya'da tarihsel kırılma öncesi ve sonrasında kamu okullarına yapılan destek konusunda hemfikir olunan bir durum olarak harcamalar yapılırken daha esnek davranıldığı ancak buna karşın, desteğin ulusal yönetim tarafından değil, yerel yönetim ya da AB tarafından sağlandığı bildirilmiştir. Artan ve çeşitlenen eğitsel ihtiyaçlar, sosyalist rejimde talep edilemese de öğretmenlerin okulları ya da sınıfları için yapılan harcamalar konusunda memnuniyetlerinin post-sosyalist dönemde daha fazla olduğu söylenebilir.

Polonya'da yapılan kaynak temini çeşitlendirmeleri hakkında yapılan yorumların benzerlerinin Türkiye'de de yapıldığı görülmüştür. Türkiye eğitim sisteminde öğretmenler, kamu okullarına aktarılan kaynakların daha fazla olması ya da daha fazla gibi gözükmesi şeklinde yaptığı değerlendirmelere kamu okullarına sağlanan desteğin kaynağının çeşitlendiğine dair bilgilerini ve fikirlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerden yalnızca T3 ve T8, finansal destek temininin sağlanmasında sıkıyönetim öncesi ve sonrasındaki dönemde farklılık göstermeksizin yetersiz kalındığını bildirmiş, diğer öğretmenler de kamu okullarına verilen kaynakların arttığına dair görüşlerde bulunmuşlardır.

> *Aynı geldi aynı gidiyor. O politikalarda da bir değişiklik olmadı. (T3)*

> *12 Eylül öncesi de çok bir şey yoktu bizim ilkokullarda özellikle. 12 Eylül'den sonra da çok bir şey görmedim. (T8)*

Ancak görüşlerini aktarmaya devam ederken T8, Türkiye eğitim sistemindeki diğer öğretmenlerle benzer yorumları yapmıştır:

> *Sadece teknoloji geliştiği için bilgisayarlar falan verildi. Bilgisayarların yararı oldu mu? Bol miktarda araç gereç taşımaktan ziyade tek kaynaktan bilgilenme daha iyi. Geniş bilgi alanı var bilgisayarın. Elbette bilgi açılımı yapabilmek için, ödevlerini yapabilmek için, daha fazla bilgiye sahip olabilmek için elbette bilgisayar önemli. (T8)*

Öğretmenlerden T8, kamu okullarına sağlanan teknolojik desteğin, sıkıyönetim öncesindeki kamu okullarına sağlanan kaynak temini politikalarından

farklılık göstermesi amacıyla değil, teknolojinin gelişiminin bir gerekliliği olarak değiştiğini düşündüğünü dile getirmiştir.

Arttığını düşünen kamu desteğinin niteliksel yükselişe neden olmadığına dair düşüncelerini paylaşan T5 ise, öğretimin daha iyi yapılabilmesinin önkoşulunun finansal desteğin artırılmasından ibaret olmadığına dair görüşlerini paylaşırken şu ifadeleri kullanmıştır:

> *Şu an daha fazla tabii. Elbette ki daha fazla ama bütçeyi takip ettiğimizde görüyoruz iyi bütçe ayrıldığı zaman iyi bir öğretim olduğu söylenebilir mi? Sanmıyorum. Maalesef sorunların daha çok arttığı bir milli eğitimle karşı karşıyayız. (T5)*

Kamu okullarına sağlanan kaynak temini sorunu diğer sorunlarla birlikte Türkiye milli eğitim yönetiminin bir çıkmaza girdiğini düşünen T5, niceliksel artış ile niteliksel artış arasındaki farka değinse de sıkıyönetim öncesi ve sonrası arasında ona göre kamu okullarına daha fazla kaynak aktarıldığı görülmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerden T6 sıkıyönetim dönemi öncesinde Türkiye'de devletin okullara yaptığı desteğe dair 1980 sonrasında kamu kaynaklarının çeşitlenmesini sağlamaya gidildiğini belirtmiştir. .

> *Milli eğitimden para nakit olarak değil, eksik materyal olarak isterken yazılıyordu bu rapora. Kırsala zaten para gelmiyordu. Bence merkezlere de gelmiyordu, sadece ne ihtiyacı var, kâğıt, sıra, kiremit gibi ihtiyaçlar yazılıyordu. O şekilde geliyordu. Darbeden sonra kendi okulunu kendin yap başladı, bir sınıf da sen yap darbeden sonra başladı, ondan sonra da bir tuğla da sen koy ve 'paran varsa okut'a dönüştü son olarak. (T6)*

Ona göre, sıkıyönetim öncesi sağlanması daha güç olan finansal destek, sıkıyönetimden sonra sağlanması beklenen desteğin kaynağının da değişimini beraberinde getirmiştir. T6, sıkıyönetim dönemi sonrasında kamu okullarına yapılan desteğin aşamalı olarak artırıldığını, önceleri yardım olarak adlandırılabilecek eğitime finansal desteğin nihayetinde eğitimde "paran varsa okut" algısına kadar dönüştüğünü dile getirmiştir. Ona göre, eğitime yapılan yardımlar devlet tarafından giderek artan destek talebine karşılık gelmekte ve sonuç olarak ücretsiz eğitim hakkının kaybına yol açmaktadır.

Kamu okullarına yapılan destek hakkında görüşleri soruların öğretmenlerden T1, T2 ve T7 de okullara sağlanan destekte görülen artışın salt devlet desteği olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda, öğretmenler şu ifadelerde bulunmuşlardır:

> *Kamu desteği zaten 12 Eylül'den sonraki dönemden bilhassa 90'larla 2005 yılları arasında düştüğü için direkt ailelere müracaat edildi veya her öğrenci şu kadar aidat getirecek denildi. Eskiden böyle bir şey yoktu. Eskiden gönüllülük esasıyla kayıt sırasında insanlar ilk başlangıçta para verir ya da vermezdi. O da kendi durumuna bağlı, sonra zorunlu hale getirildi hatta öğretmenler eliyle aidat toplatıldı. Bunu da özelleştirmenin alt yapısı olarak biz değerlendirdik ve öyle oldu. Baktığınız zaman şimdi biraz kaynak aktarılmaya çalışıldı ama şimdi durum daha tersine. Temel liseleri görüyorsunuz, eğitimde özelleştirmenin yolu iyice açılmış durumda. 80'den sonra özelleştirme giderek hızlandı ve bunun kasıtlı bir şey olduğunu biliyoruz. Bu bir eğitim politikasıdır, devletin eğitim politikasıdır. (T1)*

> *Bence 80 sonrası daha fazla kamu desteği olduğunu düşünüyorum ama tabii bu ülkenin ekonomik yapısıyla ilişkili. Ha şu var, belki okullara verilen kamu desteği arttı ama okullar daha fazla dışarı bağımlı hale geldi. Okul-aile birlikleri, kayıtlar mesela aklına gelebilecek başka bir sürü şeyden gelir elde etmeye kalktılar. Bunun nedeni de ne olabilir? Okulun ihtiyaçlarını karşılamak olarak baksan, gerçekten o konuda çok da konuşamam ama dışarı bağımlılık olduğu konusunda net bir gözlemim var. Kaynak daha fazla aktarılsa bile, daha fazla dışarıdan kaynak alınıyor. Okula kamu dışında olan kaynakları da arttırdılar, bir çeşitlilik oldu. Ama bunların hangi alana harcandığı konusunda, nereye harcandığı konusunda bir bilgim yok. (T2)*

> *Eskiden öğrencilerden para toplama gibi bir şey yoktu. Okul-aile birliği vardı ama okulun işleyişiyle ilgili teknik konularda desteği vardı ama daha sonra okul-aile birliği aracılığıyla para toplama sistemi tamamen oturtuldu okullarda. (T7)*

Öğretmenler kamu okullarına sağlanan kaynakların okul-aile birlikleri ve kayıt ücretleri gibi finansman temini çeşitlendirmesi yöntemiyle yapılmış olmasının sıkıyönetimden önceki dönemden farklılık gösteren bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Devletin eğitimde piyasalaşmaya gittiğini düşünen bir diğer öğretmen T9 ise, devlet okulları ve özel okullar arasında önem sıralamasının sıkıyönetim öncesine göre farklılık gösterdiğini, eğitimin giderek piyasaya sunulduğunu ve artan finansal desteğin bir yanılsamadan ibaret olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

> *Seksenden sonra daha fazla gibi. Birim bazda aldığınız zaman öyle yoksa milli eğitime bütçeden ayrılan paraya baktığınız zaman 80 öncesi daha iyiydi. Önceden personel giderleri milli eğitimin içinde sayılmıyordu. Şimdi milli*

eğitimin içinde sayıldığı için genel bütçeden ayrılan pay büyükmüş gibi görünüyor. (T9)

Elde edilen bulgulardan hareketle, Türkiye ve Polonya'da yaşanan tarihsel kırılmalardan sonra kamu okullarına yapılan destek konusunda yaşanan değişimlere dair, öğretmenlerin ortak olarak niceliksel yükselişte bulunan finansal desteğin niteliksel bir karşılığının olmadığının düşünüldüğü görülmektedir. Öğretmenler bu konularda, tarihsel kırılmalardan önceki dönemlerden farklı olarak temin edilen finansal desteğin kaynaklarının çeşitlendiğine işaret etmişlerdir. Buna karşın, Polonya'da finansal desteğin ne boyutta olacağına dair alınan kararların yerel yönetimlere bırakılmış olması Türkiye'deki uygulamalardan farklılık göstermektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Uygulanan Ücret Politikasına Dair Kavrayışları "Eskiden Daha Kötü Değildi"

Polonya'da ücret politikasına dair belirtilen görüşlerde sosyalist rejim ücret politikası ve sosyalizm sonrasında uygulanan politikalara ilişkin söylenenler arasında farklılıklar görülmemektedir. Ancak öğretmenlerden bazıları daha düşük olmamasına rağmen nicelik olarak daha yüksek bir rakamın ellerine geçtiğini, bazıları ise sosyalist rejimde daha iyi satın alma güçlerinin olduğunu belirtmiştir. Bunun sebeplerinin sorgulanmasının ardından öğretmenlerden P2'nin belirttiği gibi, satın alma gücü ve ihtiyaçların karşılanabilme oranının sosyalist rejimde daha iyi olmasına karşın, maaşların daha düşük olduğu görülmektedir.

Eskiden öğretmen maaşlarının daha düşük olduğunu söyleyebilirim. Bununla birlikte, yaşam şartları da şimdikine nazaran çok daha kolaydı, kira, yemek vs. gibi giderler için çok daha az fiyat ödemek zorundaydınız. Dolayısıyla yaşam standartları daha yüksekti. O standartlarda, öğretmenler çok paraya ihtiyaç duymuyorlardı diyebilirim. (P2)

Sosyalist döneme ait paradigmaların değişmesi ücret politikasında olduğu kadar bireylerin kaynak tüketimi alışkanlıklarında da değişime neden olmuştur, P2'nin belirttiği gibi, daha az kazanılmasına karşın, maaşların harcanması konusunda öğretmenlerin odak noktalarının şimdikinden daha farklı olduğu söylenebilir. P3 de bu

doğrultuda, maaşların daha az olmasını bir dezavantaj olarak görmemiş ve satın alma gücünü ölçüt kıldığı yorumunu yaparken şu ifadelerde bulunmuştur:

> *Bugünkü maaşımıza nazaran daha az kazanıyorduk eskiden ama şimdikinden daha fazla şey satın alabiliyorduk. Fiyatlar çok hızlı yükseldi son zamanlarda ama maaşımız çok az yükseldi. Maaşların yükselmesi fiyatların yükselmesini yakalamıyor. Ayrıca şunu da belirtmeliyim, öğretmen maaşları hiçbir zaman yeterince iyi olmadı. (P3)*

P3'ün öğretmen maaşlarında yeterince olumlu bir durumun hiç yaşanmadığına dair görüşlerine benzer yorumlarda bulunan diğer öğretmenlerden P5, P6, P9 ve P10 görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

> *Bence aşağı yukarı aynıdır. Hatta benden daha yaşlı öğretmenler de aşağı yukarı aynı ücretleri aldıklarını söylüyorlar fakat şimdi ayrıca ücretsiz olarak yaptığımız işler var. (P5)*

> *Bence değişen pek bir şey yok. Şimdi ben iki okulda birden çalışıyorum ve tabii ki daha çok para kazanıyorum, sonuç olarak öğretmen olmak zordur. O yüzden büyük bir fark olduğunu düşünmüyorum. Belki şimdi daha iyi kazanıyorumdur ama büyük bir fark yok. (P6)*

> *Öğretmenin ekonomik statüsü eskiden de şimdi de düşüktü, pek bir şeyin değiştiğini söyleyemem. (P9)*

> *Sosyalist sistemde öğretmen maaşları düşüktü, şimdi de düşük, fark eden bir şey yok. (P10)*

Öğretmenlerin tarihsel kırılmadan bağımsız olarak yetersiz olarak nitelediği maaşlarında sosyalist rejimden farklı olarak uygulanan bir durumun da öğretmenlerin kendi aralarındaki maaşlarında oluşan farklılıkların sebebi olmuştur. Sosyalist rejimden farklı olarak, öğretmen maaşlarına yerel yönetimler karar vermekte ve yerel yönetimlerin göz önünde bulundurduğu değişkenler farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ifadelerine göre, bu değişkenler, akademik unvan, verilen ek ders, öğrenci sayısı, öğretmenlerin görev yerine olan uzaklığı, deneyim yılı olarak sıralanmıştır. Merkezi ücret politikası sisteminden ülkenin voyvodalıklara aktardığı ücret belirleme karar hakkı üzerinde görüş bildiren öğretmenlerden P1 ve P4'ün ifadeleri doğrultusunda, bu konuda yerel yönetimlerin öğretmen maaşlarına karar verme sürecinde öne çıkardıkları maaş artış sebeplerinin, akademik unvan ve bölgesel şartlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

> *Bu bölgesel değişiklik gösteriyor. Daha önce dediğim gibi maaşlarımızı yerel yönetimler ödüyor. Bizim bir yerel yönetimimiz var ve o yalnızca Lublin'den sorumlu. Eğer doktora derecem olsaydı, ne kadar olduğunu bilmiyorum ama yeni sistemde maaşım biraz artacaktı. Ne kadar artacağına yerel yönetim karar verir. (P1)*

> *Maaşlar yerel yönetimlerin kararına uygun olarak belirlenir ve bu noktada tanıdıklarınızın olması maaşı etkilemez. Polonya'da eğer okulunuzda daha fazla öğrenci varsa daha fazla maaşınız olur, yönetim böyle kararlar verir. Biz maaşın dışında ekstra para alıyoruz çünkü bizim okulumuz bir köyde ve ben şehirde yaşıyorum o köye gitmek için 15 km gidiyorum, yani okul köyde ve 15 km uzakta olduğu için ek para alıyorum. (P4)*

Bunlara ek olarak P4, istihdam politikasında rol oynayan yerel yönetimde aktif kişileri tanıyor olmanın getirdiği avantajın ve arz ettiği önemin ücret politikasında aynı etkiyi yaratmadığını bildirmiştir. P2 ise bunlardan ayrı olarak, sosyalist rejim ve sosyalizm sonrası ekonomik düzeninin –başka bir deyişle post-sosyalist ekonomik yapının- ücret politikasında farklılık arz etmesi sağlanan unsurlara ilişkin değişikliklerden bahsetmiş ve deneyim yılı ile artan ücretlerin artık performansa dayalı bir kıstas ile değiştiğini dile getirmiştir.

> *Açıkça görünüyor ki, şimdiki sistemde aldığınız para verdiğiniz ek dersle doğru orantılı iken, eski sistemde maaş artışınızı deneyim yılınız belirliyordu. (P2)*

P2 bu konuda değişen ekonomik düzenin taleplerini ortaya koymaktadır. Yeni taleplerin öğretmenlerden daha deneyimli olmalarındansa daha üretken olmaları yönünde şekillendiği söylenebilir.

Polonya'da mevcut ücret politikalarının sosyalist rejimden farklarını ortaya koyan öğretmenler ekonomik güçlerinde hatırı sayılır bir değişim olmadığını, ancak ücretlerin artmasındaki ölçütlerin değişime uğradığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, sosyalist rejimde öğretmenlerin ekonomik durumlarının daha kötü olduğuna dair bir beyanda bulunan öğretmen bulunmamaktadır.

Türkiye'de ise öğretmenler satın alma güçlerinin sıkıyönetim dönemi sonrasında azaldığına dair hemfikir olmuşlardır. Öğretmenler, karşılaştırma yaptıkları sırada, satın alma gücü için birden fazla kişinin geçinebilmesi, seyahat edilebilmesi, gıda, kırtasiye, giyim alımları ve ekonomik gelir sebebiyle sahip oldukları toplumsal

saygınlıkları ölçüt olarak almışlardır. T3 ve T9 ekonomik kaynaklı toplumsal statünün değişimine dair aşağıdaki görüşleri paylaşmışlardır:

> *O zaman köyün en zengini mesela öğretmendi. Şimdi köyün en fakiri öğretmen. (T3)*

> *Öğretmen önceden borç istenecek bir durumdaydı. Emekli ikramiyesiyle ev alabilirken şimdi araba alamıyor. İmamlar, polisler öğretmenden daha çok alıyordu. Herkesin bilgisayarı, lüks arabası vs. yoktu ama şartları daha iyiydi. (T9)*

Sıkıyönetim döneminden önce göreve başlayan T6 ise, yıllar içerisinde ekonomik gücüne dair oluşan farkın kendi deneyimlerine yansımasında şu ifadeleri kullanmıştır:

> *Ben ilk maaşımı hatırlıyorum. 1040 TL idi. Yozgat Çekerek'te görev yapıyordum. Her hafta sonu ya Ankara'ya ya Tokat'a ya da Çorum'a mutlaka giderdim, gezmeye, siyasi etkinliklere, kitap almaya giderdim ve 500 TL param artardı. Onu da babama gönderirdim. Şimdi nerde! (T6)*

Öğretmenler ölçüt olarak belirledikleri ihtiyaçlarda geçim standartlarının altında kaldıklarını bildirmektedirler. Bu noktada, öğretmenlerin tamamının geçim standardı olarak adlandırdıkları çizginin sıkıyönetim sonrasında altında kaldığını düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bunlara örnek vermek gerekirse, aşağıdaki ifadeler sıralanabilir:

> *Seksen öncesinde öğretmenin maaşı geçim standartlarının üstündeydi. (T9)*

> *Muazzam fark var. 12 Eylül öncesi maaşımız az olmasına rağmen paranın bir alım gücü vardı. Satın alma gücü yüksekti. Yani bir öğretmen maaşı bir aileyi doyurabiliyordu. Şimdiki maaş doyurmuyor bile. Sonuçta birçok ihtiyaç var. Beslenme ihtiyacı, gezme, giyim, araç-gereç bir sürü ihtiyacı var. 12 Eylül öncesi maaşımız beslenme ihtiyacımızı çok rahat karşılarken şimdi böyle değil. Çocuk okutmada, dershanelerde, araç gereç temininde, kıyafet alımında, okullara yetiştirmede büyük bir sıkıntı yarattı. (T8)*

> *Şimdi 80 öncesinde net maaşları bilmiyorum ama istatistiklere baktığımız zaman öğretmen maaşlarının alım gücünün şimdi çok daha düşük olduğunu biliyoruz alım gücüyle kıyaslarsak. Mesela geçmişte bir öğretmen maaşıyla alınabilecek şeyler farklı. Mesela bir kilo et olarak değerlendirelim, o zaman bir kilo et alınabiliyorsa, şimdiki süreçte bu bir kilonun muhakkak altında. Çünkü 80'den sonraki süreçte de bu böyle oldu. İstatistiklerden, sendikaların yaptığı o*

> *araştırmalara baktığımız zaman o alım gücünde son 30 yıl diyelim bir iyileşme yok, tam tersi bir gerileme var. (T7)*

Öğretmenlerden T9, T8 ve T7 ücretlerin azalmış olmasından dolayı geçim standardının altında kaldıklarını belirtmişlerdir. T1 ise öğretmenlerin sıkıyönetim öncesindeki ekonomik seviyeye bugün ancak eşlerin de çalışmasıyla ulaşılabildiğini belirtmiştir:

> *Çok büyük kayıp var. 80 öncesinde öğretmenler tek maaşla, çoğu öğretmenlerin eşi öğretmen değildi Türkiye'de. Eğitim seviyesi daha düşük olduğundan veya üniversite eğitimi görmüş insanların sayısı daha düşük olduğundan öğretmen ailelerinde genelde erkek çalışırdı ve o tek maaşla geçinilebilirdi. Çocukların eğitimini de sağlayabilirdi ama şimdi dikkat ederseniz, öğretmenlerin eşi de öğretmen. Buna rağmen geçim çok zor. (T1)*

Buyruk (2013) Dünyada giderek yayılan neoliberal politikaların eğitimde ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüme odaklanması konusunda 1980'li yıllardan sonra yapılan çalışmalarda öğretmenlerin "yeni kapitalist" sürecin reformları ile gelen dönüşümün anlaşılmasının arz ettiği öneme değinmiş ve neoliberalleşen ekonomik düzende öğretmen emeğinin karşılığının dönemsel farklılıklar barındırdığını belirtmiştir. T1 de bu doğrultuda, diğer öğretmenlerle benzer olarak dönemsel farkların oluşmasında 1980'li yıllara işaret etmiştir.

T2 ayrıca beyaz eşya gibi ürünlerin alımının sıkıyönetim dönemi öncesinde daha güç olmasının ekonomik gelir ile değil üretim azlığı ile ilgili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir:

> *Satın alma gücü açısından derken, ben çalıştığım dönem ve şimdiki dönemi karşılaştırırken şu şekilde söyleyeyim: Mesela beyaz eşya, otomobil gibi şeyleri almak çok güçtü çünkü gerçekten fiyatı çok yüksekti. Teknolojinin gelişmesiyle bu ürünlerin gitgide ucuzlaması bugün o ürünlere sahip olma açısından çalışanların daha iyi bir noktaya getirdi ama genel olarak bakıldığı zaman alım gücü 80 sonrasında daha da düşmüştür. Yalnızca bazı ürünlere ulaşmak kolaylaştı. Bu tabii üretimle alakalı, eskiden az üretim vardı, fiyatlar yüksekti. (T2)*

Elde edilen bulgulardan çıkarılmaya çalışılan bir diğer durum ise, yaşanan değişimlerin sıkıyönetim kararı ile doğrudan ilişkilendirilebilmesine dair öğretmenlerin yaklaşımlarıdır. Bu doğrultuda, ücret politikalarında yaşanan

değişimlerin sebebini T4, 24 Ocak kararlarına; T5 ise sıkıyönetim ile sendikal hareketlerin değişmesine bağladığını bildirmiştir.

> *O zamanlar satın alma gücünün daha yüksek olduğunu söylüyorlar. 70'li yıllarda öğretmenlik yapanlar daha iyi ücret aldıklarını söylüyorlar ama sonraki süreçte bu eridi. 80'deki o 24 Ocak kararlarından sonra paranın değerinin büyük ölçüde yitirildiğini maaşların düştüğünü. 80 öncesinde gelirin daha iyi olduğuna dair duyumum var. (T4)*

> *Eskiden, 80 öncesinde daha iyiydi, daha onurlu bir yaşam sürdürüyorlardı. Özellikle son yıllarda, öğretmen de farkında değil. Niye değil? Sendikalar altında birçok şey laçkalaşmıştır. Emek arama biçimleri değişmiştir, her şey ipotek altına alınmıştır. Yani 3 kuruşa alıyor, 5 kuruşa geri veriyor. Yani 80 öncesinin daha iyi ekonomik güce sahip olduğunu ben söyleyebilirim. (T5)*

Çam (2006) 24 Ocak kararlarının içeriğinin istikrar programı önlemi, ihracata yönelme, kapitalist pazara açılma ve devletin sermaye kesimlerinin çıkarlarına uygun olarak yeniden yapılanması olduğunu belirtmiştir. Ona göre, kamu hizmetlerinin yeniden şekillenmesine yol açan 24 Ocak, eğitimin de piyasalaşması adına büyük önem arz eden tarihlerden biridir. Ayrıca, bu çalışma çerçevesinde yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin sıkıyönetim dönemi ile kurulan yeni ekonomik düzenden zarar gördüklerine dair benzer görüşlere sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de ve Polonya'da yaşanan politik değişimler farklı olmasına rağmen, bu ülkelerde yapılanan yeni ekonomik düzenin ortak özellikleri olan bir yapıyı inşa etmeye çalıştığına dair bir çıkarım yapılabilir. Bu ekonomik düzende iş görenlere verilen ücrette yaşanan değişim belli noktaları açıklayıcı özellikte olabilmektedir. Polonya'da öğretmenler bu bağlamda, ihtiyaçların ve değişkenlerin farklı olduğu rejimde elde ettikleri gelirin post-sosyalist dönemde elde ettiklerinden daha az olmadığı belirtilmiş; Türkiye'de ise öğretmenler net bir şekilde gelirlerinde azalma olduğunu ve bunun sebebinin sıkıyönetim döneminin etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim işgörenlerinin azalan gelirlerinde yaşanan değişimin öğretmenlerin görüşlerine göre Türkiye'de Polonya'dakinden daha net görüldüğü elde edilen bulgular arasındadır. Öyle ki, öğretmenlerden pek çoğu farklı örneklerle geçim şartları ve içinde bulundukları duruma ait verileri "net bir gözlem", "büyük fark", "muazzam fark" gibi ifadelerle belirtmesine karşın, Polonya'da kamu okullarında görev yapan

öğretmenler yaşanan değişimin yanında büyük farklılıklar da olmadığını açıklamaları arasına eklemiştir.

4.3.3. Öğretmenlerin Tarihsel Kırılma Sonrasında Özelleştirme ve Okul-Piyasa İlişkilerine Dair Kavrayışları "Eğitimde Piyasalaşma Arttı Ancak Asıl Problem ..... "

Polonya'da yapılan özelleştirmenin sosyalist dönemden ayrılış ile olan ilişkisine dair öğretmenlerin görüşlerinden özelleştirmeye dair eğitim işgörenlerinin yaklaşımları bulunmaya çalışılmıştır. Polonya eğitim sisteminde hizmet veren öğretmenler, eğitimde yapılan özelleştirmelerin yoktan var edildiğini ve bu süreçte özel okulların devlet ile olan ilişkisinde gerek denetimde gerek okulun kimliğinde muhtelif ortaklıkların bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin belirttiği görüşlere göre, özelleştirmelerin artmış olması bir sorun teşkil etmemekte; ancak özelleştirmeler ile gelen yeni ya da devlet okullarından farklı yaklaşımlarla uygulanan yeni düzenlemelerin hoş karşılanmadığı görülmektedir.

Şimdi daha fazla özelleştirme var ama asıl problem bu değil. (P9)

Polonya'da sosyalist rejim sonrasında açılan özel okullar, açılış sebeplerine göre farklılık göstermektedir. Bu okullardan büyük bir kısmının dini özellikler barındırdığı öğretmenlerce dile getirilmiştir. Öğretmenler, sosyalist rejim sonrasında açılan, dini kimliği ile öne çıkan okullardan başka, öğrenci yetersizliği sebebiyle kapatılmak üzere olan okulların yerel halka devri ile yapılan özelleştirmelere de değinmiştir. Özel okullardan dini kimliği öne çıkan okullar, öğretmenler tarafından Hristiyan okulları olarak değil Katolik okulları olarak adlandırılmıştır.

> *Özel okulların açılması on yıl kadar önce başladı. Bunlar daha çok Katolik okulları. Bizim bölgemizde 5 tane var.. Özel okullar da var ama daha çok Katolik okulları açılıyor. (P3)*
>
> *Özel okullar eskiden yoktu ama şimdi Katolik okulları var. (P10)*
>
> *Polonya'da pek çok özel okul Katolik okuludur. Dindarsanız ve Katolik okuluna giderseniz başarılı olabilirsiniz ama çok pahalıdırlar. Özel okulların sayısı gitgide artıyor. (P5)*

Öğretmenlerin özel okullara dair tutumlarında ortak olarak açılan özel okulların daha başarılı, daha pahalı ve daha dini kimliğe sahip olduğu görülmektedir. Katolik okulları arasında verilen eğitimin genel olarak özel okulda eğitim gören öğrencilerin yaşadığı deneyimlerden farksız olabildiğini ifade eden P6 ise eğitimde özelleştirilmiş kurumların yarattığı sorunlara dair olumsuz bakış açısını şu şekilde dile getirmiştir:

> *Geçmişte özel okul yoktu, şimdi de giderek daha fazla özel okul olduğunu söyleyebilirim, bir öğretmen olarak, özel okulların öğrencileri gerçeklikten uzaklaştırdığını söyleyebilirim, çünkü her şey onlar için hazır oluyor. (P6)*

Öğretmenler özel okullara dair kavrayışlarını belli başlıklar altında dile getirmişlerdir. Bunlardan biri de eğitim işgöreni olarak özel okullarda çalışma şartlarının devlet okullarından farklılığıdır. Sosyalist rejim sonrasında açılan özel okullar öğretmenlerin görüşlerine göre devletin eğitim kurumlarında ikili davrandığı bir sistem ile sonuçlanmıştır. Öğretmenlik mesleği değerlendirmelerinde özel okul ve devlet okulunda görev yapan öğretmenler, mesleki durumların özel okul ve devlet okulu arasında pek çok açıdan farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Bunlardan biri de denetim konusudur. Denetim, öğretmenler ve öğretmenlerin çalıştığı özel okullar bağlamında ele alınmış, farklılıklar şu şekilde belirtilmiştir:

> *Devlet okulları belli kurallara göre işlemek zorunda olsa da bir şekilde devletin özel okulları yeterince dikkatli bir şekilde gözlediğini düşünmüyorum. Özel okullar hakkında aileler gibi birileri tarafından bir şikâyet olmadıkça iş yapmalarına izin verilir. Bir anlamda devlet ve özel okullar arasında bir ayrım olduğunu söyleyebiliriz. Eğer kanunlara aykırı bir durum yoksa devlet özel okullarla çok ilgilenmez. Devlet kamu okullarına olduğu kadar özel okullara dikkat etmiyor. Örneğin öğretmenlerin derse geç gelmesi gibi durumlarda bu böyle. Aileler çocuklarını özel okullara gönderiyorlar çoğunlukla. Bunun sebebi özel okullar daha fazla ders seçeneği sunuyorlar ve boş zaman aktiviteleri ve ekstra vakit harcama konusunda ailelere yardımcı oluyorlar. Bir anlamda "siz beşe kadar çalışıyorsanız biz de çocuğunuzla beşe kadar ilgileniriz" diyorlar. Devlet okullarında biz saat birde işimizi bitiririz ve eğer çocuğunuzu almaya gelmezseniz, onu otobüse bindiririz ve isteseniz de istemeseniz de o eve kendi başına gitmek zorunda kalır. Özel okullarda devlet okullarına nazaran öğrencilere daha fazla ilgi gösteriliyor. Size "şu şu imkânları sağlıyoruz, sizin için çalışıyoruz" diyorlar. Buna karşın, sınavlar özelde ve devlette aynı yapılıyor. (P4)*

> *Öğretmenler için özel bir yasa var özel okullar genel çalışma yasasına göre çalışıyorlar ve bu açıdan çalışan için kötüler. (P1)*

> *Özel okulların devletle ilişkisi devlet okullarınkinden farklı. Onlar tamamen farklı metotlar kullanıyorlar ve kendilerine ait kuralları var. Öğrenme açısından devlet okullarından daha iyi olabilirler ve hem öğrenciler hem özel okullar kendi aralarında daha fazla rekabete giriyorlar. Öğretmenler için de aynısı geçerli ve karşılığında iyi bir maaş alıyorlar. Öğretmenler çok daha fazla hazırlanıyorlar derslere yani avantaj ve dezavantajları var. (P5)*

Polonya'da özel okulların artmasının bir diğer sebebi de öğrenci sayısının azalmasına bağlı olarak yerel yönetimlerin kapatmak istediği okulların aileler tarafından işletme hakkının satın alınmak istemesi olarak ortaya çıkmaktadır.

> *Ayrıca bazı kamu okulları özel okula dönüştürülüyor. Örneğin, bizim bölgemizde iki okul var ve öğrenci yetersizliğinden ikisi de kapanacaktı fakat biri tamamen kapandığı halde diğeri özelleştirildi ve o kasabada yaşayan insanlar okulun işletmesini almak istedi, okul müdürünü ve öğretmenleri seçtiler. Okulu işletebileceklerini ve ısınmasını halledebileceklerini söylediler. Okulu tamamen satın almış sayılmazlar, okul hala devlete bağlı fakat okulu kullanma hakkını aldılar. (P4)*

Polonya'da artan sayıda olan özel okullara karşı öğretmenlerin olumsuz yaklaşımlarının özel okulların olması ya da sayısının artmasına dair değil, devletin özel okullarla devlet okulları arasında yönetsel açıdan farklı uygulamalarda bulunması ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmelere göre, sosyalizm sonrası rejim eğitim kurumlarında sosyalist dönemde uyguladığı devletçi politikayı piyasacı bir politikaya çevirmiş, bu süreçte de okulların dini kimlik kazandığı görülmüştür.

Türkiye'de sıkıyönetim öncesi ve sonrası arasında özel okulların sayısına dair net bir farklılığın açıkça görülebileceğini belirten öğretmenler, eğitim sisteminde özel okulların olmasına dair tutumlarının olumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

> *Özelleştirme diye bir politika 80 öncesinde yoktu. Özel okullar vardı tabii ama öyle özelleştirme politikaları yaygın değildi. ANAP ile birlikte 80 sonrası arttı bu. Özelleştirmeyi nasıl yaptığına bağlı olarak iyi ya da kötü olabilir özelleştirmeler. Türkiye'deki özelleştirme politikasının eğitimde kaliteyi arttırdığını düşünmüyorum. (T2)*

Öğretmenler eğitimde özelleştirmenin adım adım yapıldığını ve giderek arttığını dile getirmişlerdir. Ergül'e göre (2013:122) *"1980 tarihinden sonraki dönem*

Türkiye ekonomisi için neoliberal sisteme geçişi ifade etmektedir". Çam'a (2006) göre ise *"1980 sonrası Türkiye'de iç ve dış dinamiklerin etkisiyle hâkimiyet kuran yeni sağ proje, neoliberal küreselleşmeyi temel hedef olarak almaktadır. Bu doğrultuda ilerleyen Türkiye, kamu yönetimi ve işlevlerini yeniden tanımlamakta; devletin sunduğu bir hizmet olarak eğitim de özelleştirme, piyasalaştırma ve sermayeleştirme gibi süreçlere maruz kalmaktadır".* Türkiye'den alınan veriler de çoğunlukla bu durumu destekler niteliktedir.

T6 eğitimde özelleştirme konusunda kademeli olarak ivmelenmenin, devletin özel sektörden yardım alarak gerçekleştiğini belirtmiştir. Ona göre, bu geçiş "akıllıca" olmuştur.

> *Önceden zaten özelleştirme yoktu, o 80 sonrasında başladı. Darbeyle beraber geldi bu ama çok akıllı bir şekilde getirdiler. Okuldan sınıfa, sınıftan tuğlaya indirerek ondan sonra da belli zaten. (T6)*

Özel okulların sayısının artması konusunda yaşanan hızlanmada öğretmenlerden T3, T10 ve T7 son dönemlerde daha fazla artış olduğunu belirtmiştir.

> *Özel okulların sayısı darbeden sonra çoğalmaya başladı. Özellikle son zamanlarda daha çok özelleşme oldu. Bundan önce de özelleşme vardı ama bu kadar yaygın değildi. 80'den sonra arttı ama son zamanlarda daha çok arttı. (T3)*

> *80'den sonra artmıştır özelleştirmeler. Devlet okulları elinden çıkarmaya çalışıyor. Toplam Kalite Yönetimiyle, TKY dediğimiz olayda okulların tamamen özelleştirilmesi var. Sadece eğitimde değil, sağlık sektöründe de var. O açıdan 80 sonrası pıtrak gibi özel okul sayısı arttı. Üniversiteler de dâhil son 10 yılda oldu özellikle bunlar. (T10)*

> *12 Eylül'den önce özel okullar çok yoktu. 12 Eylül'den sonra özel sektör eğitime daha çok sermaye ayırdı. Eğitim-öğretim anlayışı değişmiş oldu. Son dönemde dershaneler de özel okul oluyor. (T7)*

Öğretmenlerden T9 ise özel okulların artmasında değişen kamu algısına değinirken, başarı temelli inançların temelsiz olduğunu öne sürmüş ve bu sürecin sonunda devletin eğitim sektöründeki rolünün giderek azalacağını düşündüğünü söylemiştir.

> *Halkta özel okul açıldığında eğitimin daha iyi olacağı anlayışı gelişti. Sanki hepsi Robert Koleji olacak. Atanamayan öğretmenleri alıp asgari ücretlerle yüksek saatlerde çalıştırıyorlar. Normal kamu okullarının içini boşaltarak sanki oradaki*

> *eğitim başarısızmış gibi gösterip özel okullar konusunda devlet politikası haline getirdi. Kendisi de destekliyor zaten. En nihayetinde eğitimi devlet sırtından atarak yapması gerekenlerin yerine parası olanın okuyacağı-belki ilk başta 3-5 bin destek vereceğiz falan ama üç beş yıl sonra bunlar olmayacaktır. Sonuçta atanamamış öğretmen sayısında artış var. 80 öncesinde özel okul yoktu istisnalar dışında. (T9)*

T9, devletin eğitim sektöründe kurumlarını özelleştirme girişimlerini "sırtından atmak" olarak görmüştür. Ona göre, sıkıyönetim sonrasında kurulan yeni ekonomik düzen eğitim kurumlarını bir yük olarak görmekte ve özelleştirmelerin artması için gerekli ortamı yaratacak adımlar atmaktadır.

Türkiye'deki öğretmenlerin tamamı eğitimde yapılan özelleştirmelerin artmasında kırılma noktası olarak sıkıyönetim dönemini işaret etmiştir. Öğretmenlerin hemfikir olduğu bir diğer durum da eğitimde piyasalaşma konusunda son yıllarda artan bir ivme görülmekte ve bunun daha da artması için gerekli adımlar atılmaktadır. Bu doğrultuda, benzer bir açıklamada bulunan Özdem (2007), kamu hizmetlerinin ticarileştirilmesinin, Dünya Bankası'nın borçlu üçüncü dünya ülkelerine dayattığı bir program olduğunu ve eğitim alanında özelleştirmelerle sonuçlanan bu politikaların başlangıcının Dünya Bankası ile Türkiye arasında 1980'li yıllardan sonra imzaladığı anlaşmalar olduğunu belirtmiştir.

Güngör ve Göksu (2013) "Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma" adlı çalışmasında Türkiye ve diğer Avrupa ülkelerinin genel bütçeden eğitime ayrılan kısmı karşılaştırmıştır. Bu çalışmada gösterilen tarihsel değişime göre, Polonya'da 1970 yılında %8.6 olan eğitime ayrılan bütçe, Türkiye'de %13.6 olmasına karşın iki ülkenin de siyasi değişimler geçirdiği dönemden sonra 2000 yılında bu rakam Polonya için %12.6'ya ulaşmışken Türkiye'de genel bütçeden eğitime ayrılan kısım %11.9'a düşmüştür. Dolayısıyla, Leh öğretmenlerin eğitime yapılan desteğe dair değerlendirmeleri elde edilen bilgilerle örtüşmektedir. Ancak her iki ülke için de neoliberal politikalara uygun olarak eğitimde finansman çeşitliliği stratejisi izlendiği söylenebilir.

Türkiye ve Polonya'da görev yapan/yapmış öğretmenler, tarihsel kırılmaların ardından eğitimde artan özelleştirmeye dair durumun bir sorun olarak algılandığı,

ancak bu durumu sorun haline getiren asıl durumun eğitimde yapılan özelleştirmelerin yapılma yöntemlerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Polonya'da eğitsel kazançlar sağlanmayan bir piyasalaşmaya gidilirken eğitim kurumlarının dini bir kimlik kazandığı, Türkiye'de ise özelleştirmelerin plansız yapılmaları sonucunda eğitim kurumlarında niceliksel artışın hızlandığı ve eğitim kurumlarının giderek piyasalaştığı dile getirilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada, siyasi değişimlere neden olan Türkiye'deki 1980 askeri sıkıyönetim dönemi öncesi ve sonrasındaki eğitim paradigmaları aralarındaki farklar ve Polonya'da sosyalizm rejiminin yıkılmasının ardından yaşanan post-sosyalist döneme ilişkin eğitim paradigmaları arasındaki farklar iki ülkeden toplam 20 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda incelenmiştir. Bu çalışma, farklı tarihsel geçmişleri olan ancak benzer dönemlerde tarihsel kırılmalara neden olan siyasi değişimler sonucunda yeniden yapılanmaya giden iki ülkenin eğitim örgütlerinin yapılanmaları arasında oluşan benzer süreçleri ve sonuçları ortaya koymaktadır. Tarihsel kırılmalar içinde sayılabilen askeri sıkıyönetim dönemleri, rejim değişikliği gibi olayların eğitim paradigmalarında yaşanan dönüşümlere verdiği yön bu araştırma kapsamında eğitsel, yönetsel ve finansal olmak üzere Türkiye ve Polonya'da üç alt başlık altında incelenmiştir.

Eğitsel uygulamalarda yaşanan dönüşümleri inceleyen alt başlıklar olan öğretmenin rolü, örtük program ve sınav sistemine ilişkin tarihsel karşılaştırmalı analizde bulunulmuştur. Türkiye ve Polonya'da öğretimin ve öğretmenin rolüne dair yapılan incelemelerde Polonya ve Türkiye'de ortak olarak öğretmenlerin tarihsel kırılmalar sonrasında yeniden yapılanan eğitim örgütlerinde ve toplumsal statüleri bağlamında saygınlıklarını kaybettiklerini görülmüştür. Tarihsel kırılmaların ardından örtük programda dönüşen unsurları ise öğretmenler "daha dini, daha milli" olarak tanımlamışlar ve ülkelerinde eğitimin bir ideolojik araç olarak kullanılmasında tarihsel

kırılma öncesindeki döneme nazaran daha açık ve etkili bir şekilde dini ve milli unsurların eğitimde yer edinmeye başladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınav sisteminde yapılan değişikliklere dair ise, sınav sayısının arttığını ve bu doğrultuda öğretimin yeniden şekillendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınav sisteminin değişmesi ile ilgili durum konusunda daha fazla ölçmenin daha adil gibi gözüken değerlendirme sistemi ile birleşmesinden daha kalitesiz bir sınav sisteminin ortaya çıktığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Yönetsel bağlamda tarihsel kırılmanın öncesi ve sonrasında gerçekleşen farklı uygulamalara dair görüş bildiren öğretmenlere görüşme soruları üç başlık altında yöneltilmiştir: 1) öğretmen istihdamı, eğitim yönetici görevlendirmeleri ve yönetim politikası, 2) disiplin, özlük hakları ve denetim, 3) eğitim örgütlerinde sendikalaşma. Politika uygulayıcılarının, politikalara karar veren kişilerin ve genel ekonomik ve siyasi yapılanmanın isterleri konusunda farklılıklar olduğunu belirten öğretmenler, Türkiye ve Polonya'da standartların da yükseldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğretmen istihdamında yaşanan güçlüklere karşı olumsuz görüş bildirdikleri ancak nitelik artışına işaret eden daha yüksek standartların gereksinimi konusunda destekleyici tavır aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte, disiplin ve denetim uygulamaları hakkında öğretmenlerin özlük haklarında kayıplara neden olan değişimlere sıcak bakmadıkları ortaya konmuştur. Öğretmenler denetim uygulamaları konusunda özellikle denetimin rehberlik edici rolünün kaybolmuş olmasını eğitsel amaçların dışına çıkmak olarak değerlendirmişlerdir. Türkiye'de ve Polonya'da öğretmenlerin tamamının hemfikir olduğu bir diğer durumun da giderek pasifleştirilen sendikalar ve sendikalaşmaya dair geçmişte sahip olunan kültürün giderek yok olmaya yüz tutması olduğu söylenebilir. Öğretmenler, eğitim örgütlerinde sendikalaşmanın tarihsel kırılmalara yol açan siyasi değişimler öncesindeki dönemde sahip olduğu gücün azaldığını ve bunun sonucu olarak sendikal eylemlerin boyut değiştirdiğini belirtmişlerdir.

Türkiye ve Polonya'da siyasi değişimler sonucu finansal bağlamda ele alınan değişikliklere dair öğretmenlerin görüşleri; eğitime kamu desteği, ücret politikaları ve eğitimde özelleştirme bağlamlarında ele alınmıştır. Türkiye'de ve Polonya'da devlet okullarına sağlanan kamu desteği üzerine belirtilen ortak görüşün artışa dönük

belirtileri olan kamu desteğinin eğitsel sonuçlar doğurmadığı görüşü etrafında şekillenmektedir. Öğretmenler, bu konuda verime karşılık gelmeyen bir artış olduğundan bahsetmişlerdir. Siyasi değişimlerin ardından yeniden yapılanan ekonomik düzenin eğitim örgütlerinde çalışan işgörenlerin maaşlarına dair görüşleri konusunda Türkiye ve Polonya'daki öğretmenler arasında satın alma gücü bağlamında değerlendirme yapanların tamamı öğretmen ücretlerinde öğretmenin sosyal statüsündeki kayıplara benzer bir kayıp yaşandığını belirtmişlerdir. Polonya'daki öğretmenler sosyalizm döneminde aldıkları ücretten daha çok ihtiyaçlarını karşılayabilme durumlarına yoğunlaşmışlar, Türkiye'deki öğretmenler ise geçim standartlarını yakalayabilmek için ailede çalışması beklenen kişi sayısına dönük bilgiler sağlamışlardır. Okulların özelleştirilmesi ve eğitimin serbest piyasa ile olan ilişkisine dair ise, öğretmenlerin sorun olarak gördüğü asıl durumun okulların özelleştirilmesi değil, çifte standart yapılan uygulamalar olduğu ve buna ek olarak öğretmenlerin eğitimde özelleştirmenin plansız yapılmasına dair olumsuz düşüncelerinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu görüşlerin ortak bir temel etrafında şekillenmiş olmasında, öğretmenlerin devlet okullarında görev yapıyor olmaları rol oynamaktadır.

Türkiye ve Polonya'da kamu okullarında görev yapan, görüşmelere katılmış öğretmenler, yeniden yapılanan ekonomik ve siyasi düzenin eğitim örgütlerini doğrudan etkilediğini gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, ülkelerinde tarihsel kırılmalar yaşanmadan önce eğitsel uygulamaların daha verimli ve başarılı olduğunu, bir işgören olarak o yıllarda çalışmak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin pek çoğunun tarihsel kırılmaların ardından öğrenci olmanın en büyük avantajının bilgiye ulaşmada artan hız olabileceğini belirttiği görülmüştür.

Araştırmanın genel sonuçları arasında farklı değişkenlere sahip olsalar da Türkiye ve Polonya'nın eğitimde yapılanma konusunda ülkelerinin yaşadığı tarihsel kırılmaların ardından ortak özellikler barındıran bir anlayışı benimsedikleri görülmektedir. Yaşanan tarihsel kırılmaların farklı olması, dönüşüm süreçlerinin birbirine yakın olsa da farklı tarihlerde başlamış ve sonlanmış olması gibi etkenler eğitim yapılanmalarında benzer ekonomik ve siyasi düzen hedeflendiğinden dolayı eğitsel, yönetsel ve finansal bağlamda benzerlik taşıyan unsurların ortaya çıkmasına

engel olmamıştır. Öğretmenlerin eğitsel uygulamalarda başarıya dönük algılarında ise yaşanan değişimin olumlu yanları arasında bilgiye ulaşmada kolaylık gibi tarihsel kırılmalardan bağımsız olarak eğitim sistemini etkileyen unsurlar bulunsa da, ülkelerin yeniden yapılanan eğitim sistemlerinin siyasi değişim öncesinde elde ettiği verimi kaybetmesine neden olacak uygulamalar barındırdığını düşündükleri görülmüştür.

Öneriler

Birbirine yakın tarihlerde yaşanan tarihsel kırılmaların farklı ülkelerde eğitim yapılanmaları konusunda ortak sonuçlarının olabileceğine dair sonuçlar barındıran bu araştırma Türkiye ve Polonya eğitim sistemlerinin yaşadığı dönüşüme eğitsel, yönetsel ve finansal bağlamda kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerini temel alarak ışık tutmaya çalışmıştır. Ülkelerin eğitim yapılanmalarında yaşanan değişimlerden çıkarılabilecek sonuçlara uygun olarak aşağıdaki öneriler ortaya konabilir:

1. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artıran sebeplerden birinin okul içi ve dışı saygınlıkları olduğu gözlenmektedir. Öğretmenler, işlerinde başarıya dönük sonuçların disiplin uygulamalarına önem vermekten geçtiğine dair görüşlerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, böylece, sınıf içi saygınlıklarının artacağını da düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin bir grup yönetimi olduğu ve öğrenme süreçlerinin ciddiye alınmasını gerektiren uygulamalardan son dönemde vazgeçilmesinden dolayı öğretmenlerin hak ettiği saygınlıkların hem okul içi hem okul dışı ortamlarda geri kazandırılması kamu çıkarına toplumsal fayda getirecektir. Dolayısıyla, disiplin uygulamalarının eğitsel süreçlerde sert cezai uygulamalar barındırmadan öğretmenlere saygınlığını geri kazandıracak bir yöntem arayışı içine girilmelidir.

2. Örtük programda açıkça belirtilen genel eğitim paradigmasına yansıyan dini ve milli eğitim konusunda ileri çalışmalar yapılmalı, hedeflenen vatandaşlık eğitiminin hangi boyutlarda gerçekleştiği açıkça ortaya

konmalı ve bunun için etik içeren tartışmalar doğrultusunda gelecek nesillerin düşünsel yapılarına kesin müdahalelerde bulunmayan etkili bir yöntem ortaya konmalıdır.

3. Öğrencilerin artan sınav sayısına yönelik öğretim görmesinin, eğitimin önüne geçtiği öğretmenlerce belirtilmiştir. Sınava dönük ve etkili eğitsel sonuçlardan yoksun öğretim yöntemlerinin öğretmenleri mecbur bıraktığı yaklaşımlardan sıyrılabilmesi için, sınav sisteminde kademeler arası geçiş ve ölçme yöntemleri tekrar tartışılmalı ve değerlendirmelerin daha adil yapıldığına dair genel bir algı oluşturulacak somut adımlar atılmalıdır.

4. Öğretmenlerin, kalite beklentisi açısından istihdam standartlarının yükselmiş olmasını olumlu karşıladıkları ancak değişen siyasi düzenin yeni isterlerinin adil istihdam şartları oluşmasının önüne geçtiğini düşündükleri belirtilmiştir. Bu doğrultuda, istihdam için gerekli şartların eğitimde verime dönük amaçlar taşıması ve mesleki bağlılığı ve kaliteyi artıracağından eşitlik ilkesi temelinde alımlar ve görevlendirmelerin yapılmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

5. İş güvenliği konusunda endişelerinin arttığına dair görüşlerde bulunan öğretmenlerin özlük haklarının kayıpları konusunda standart ve mahrum edici olmayan niteliğe kavuşması gerekmektedir. Buna ek olarak, eğitim örgütlerinde kurum içi disiplin ve denetim uygulamalarının eğitsel amaca dönük nitelik taşımasının gerekli olduğu görülmüştür.

6. Öğretmenlerin sendikal hareketlere ve hak arama süreçlerine dair bilinçlerinin kaybedildiğine ilişkin ortak görüşlerden öğretmenlerin idealist kişiliklerinin dönüşüme uğradığı gözlemlenmiştir. Sendikaların amaçları doğrultusunda hareket edebilmesinin önündeki engellerin ortadan kaldırılmasının, öğretmenlerin daha demokratik bir ortamda haklarını arayabileceklerine dair inançlarını güçlendirdiği ortaya konmaktadır. Yaşanan siyasi değişimlerin siyasi iktidarların etkilerini yok etmeye çalışmalarının eğitim örgütlerinde görev yapan işgörenlerin iş güvenliğine dair endişelerini artırdığı gözlenmiştir. Bu endişelerin

azalmasında öğretmenlerin hak arama süreçlerine ilişkin özgür bir ortam sağlanmalıdır.

7. Okullara verilen kamu desteğinin eğitime verilen öneme işaret ettiğini belirten öğretmenlerin, yapılan ekonomik desteğin tüketimi konusunda özgürce hareket edebilmeye önem verdikleri ve bu tüketimde eğitsel sonuçlar doğurabilecek tercihlerde bulunmanın önemini ortaya çıkaran bir yapılanmanın daha faydalı olabileceğine dair görüşleri açıkça belirtilmiştir. Özellikle eğitim teknolojilerine yapılan harcamalarda eğitsel amaçlara dönük olunmasına özen gösterilmelidir.

8. Türkiye ve Polonya'da öğretmenler tarihsel kırılmalara neden olan siyasi değişim sürecinde ücretlerinde kayıplar yaşadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin toplumsal statülerini de etkileyen ücret politikalarının yeniden düzenlenmesi ya da en azından daha olumsuz sonuçlar doğuran kararların alınmasına yönelmemesinin gerekliliği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin, temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek ekonomik düzeyde olmadıkları düşüncesine ait durumun tarihsel kırılmaların yaşanmasının ardından giderek arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin, özetle, standart geçim koşullarının altında kaldıklarına dair düşüncelerinin değişmesine neden olacak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

9. Tarihsel kırılmalar sonrasında, öğretmenlerin özel okulların artması ya da devlet okullarının özelleşmesine dair öğretmenlerin genel tutumunun özelleştirme sürecinin planlanması ve özelleştirilen kurumların farklı uygulamalara (denetim, özlük hakları gibi) tabi tutulmasına dair görüşler kadar olumsuz olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, eğitim yönetiminde ikili kararlar alınmasının önüne geçilmeli ve aynı meslek gruplarının benzer şartlarda çalışıyor olmasına özen gösterilmelidir.

10. Eğitim politikaları ülkelerin genel siyasi tercihlerinin bir uzantısı olarak şekillendiği için her bir tarihsel kırılmanın eğitim sistemini baştan yapılandırmasının olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, eğitim sistemleri siyasi iktidarların müdahalesinden

olabildiğince uzak tutulmalı ve eğitim sistemindeki yapısal unsurlar anayasal güvence ile garanti altına alınmalıdır.

Kaynakça

Acemoglu D. ve Robinson, A.J. (2001). "A Theory of Political Transitions". *The American Economic Review*, 91(4), 938-963.

Acemoglu, D. Ticchi, D. ve Vindigni, A. (2010). "A Theory of Military Dictatorships". *American Economic Journal: Macroeconomics*, 2(1), 1-42.

Âdem, M. (1997). "Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 51-65. Doi: http://dx.doi.org/10.1501/SBFder_0000002002.

Aidt, T.S. ve Albornoz, F. (2008). "An Economic Theory of Political Institutions: Foreign Intervention and Overseas Investments". *SSRN Electronic Journal SSRN Journal*. Doi: 10.2139/ssrn.978978

Aksit, N. ve Sands, M.K. (2006). "Issues and challenges facing education in Turkey. In J. Earnest ve D. Treagust (Eds.)". *Education reform in societies in transition: International perspectives* (pp. 13- 28). Rotterdam: Sense Publishers.

Akşit, S. (2006). "Transformation and the Politics of Conditionality- A Comparative Analysis of Poland and Romania Until the Mid- 1990s". *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.

Aktan, C.C. (2007). *Sorbon'dan Bolonya'ya, Berlin'den Bergen'e: Avrupa'da Yükseköğrenim Sistemlerinin Harmonizasyonu ve Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Reform Çalışmaları*. İzmir Yaşar Üniversitesi Yayını.

Akyüz, Y. (2011). "Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.

Alexis A. (2011). *"Political Transition in Tunisia"*. CRS Report for Congress RS21666, Washington, DC: Government Printing Office.

Anderson, D.S. (1974). "The development of Student-Teachers. A Comparative Study of Professional Socialization". *Yayımlanmamış doktora tezi,* The Australian National University, Education Research Unit, Institute of Advanced Studies.

Aslaner, N. (2008). "Milli Eğitim Şuraları ve Eğitim Politikaları". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, Z. (2013). "Neoliberalizmin Türkiye'deki İstihdam Politikalarına Etkisi". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aylar, E. (2007). "Lise Öğrencilerinin Eğitimde Eşit(siz)liğe İlişkin Kavrayışlarının Çözümlenmesi". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aytaç, K. (1967). "Türkiye'de Eğitim Sistemi ve Eğitim Seviyesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 241-271.

Aytemur, N. (2007). "The Populism of the Village Institutes: A Contradictory Expression of Kemalist Populism". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.

Baker, D. ve Wiseman, A.W. (2005). *Global trends in educational policy*. Amsterdam: Elsevier JAI.

Baumgartner, F.R. ve Jones, B.D. (2009). *Agendas and Instability in American Politics, Second Edition*. Doi: 10.7208/chicago/9780226039534.001.0001.

Bekcan, U. (2013). "Devrimden Sonra: Bolşeviklerin Zorunlu Dış Politikası 1917-1925". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68(4), 73-102.

Bell, L. ve Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. London: Routledge.

Bilgi, S. (2010). "Schooling in Turkey: New Genealogies, Nationness and Power". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of Wisconsin-Madison.

Blokker, P. (2005). "Post-Communist Modernization, Transition Studies, and Diversity in Europe". *European Journal of Social Theory*, 8(4), 503-525. Doi: 10.1177/1368431005059703

Bojus, J.E. (1972). "Music Education in Poland". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of Miami, Coral Gables, Florida.

Boyd, W.L. (1999). "Environmental Pressures, Management Imperatives, and Competing Paradigms in Educational Administration". *Educational Management & Administration*, 27(3), 283-297. Doi: 10.1177/0263211x990273005

Brown, D.L. (2007). "Persistent unemployment and passive policies: Politics and institutional change in post-communist Poland". *Human Relations*, 60(10), 1467-1491. Doi: 10.1177/0018726707083472

Burdette, K.R. (2013). "Factors Affecting the Implementation of Policy 2450, Distance Education and the West Virginia Virtual School, as Perceived by Principals/Assistant Principals, Counselors, and Distance Learning Contacts and/or Course Facilitators". *Yayımlanmamış doktora tezi*, College of Education and Human Services at West Virginia University, Morgantown, West Virginia.

Buyruk, H. (2013). "Türkiye'de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cairney, P. (2014). "How can policy theory have an impact on policymaking? The role of theory-led academic-practitioner discussions". *Teaching Public Administration,* 33(1), 22-39. Doi: 10.1177/0144739414532284

Cakici, H. (2014). "The Value of Evaluation for Turkey's Educational Decision Making". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of Minnesota, Faculty of Graduate School.

Calhoun, A.L. (2003). "Implementation of Educational Policy: Technology Implementation in a California Middle School". *Yayımlanmamış doktora tezi*, University of Southern California, Faculty of Rossier School of Education, Los Angeles, California.

Chivvis, C.S. Crane, K. Mandaville, P. ve Martini, J. (2012). "Libya's Post-Qaddafi Transition". *Rand Corporation National Security Research Division,* 1-22.

CODD, J.A. (1995). "Educational Policy as a Field of Philosophical Enquiry". Paper presented to the Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford.

Creemers, B.P. ve Kyriakidēs, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Çam T. (2006). "Küreselleşme ve Eğitim. 1980 Sonrası Neoliberal Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkisi". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çelik, Z. (2012). "Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DAAD (2012). "Looking Ahead: Higher Education's Transition in Egypt and Tunisia".

Del Panta, G. (2014). "*Why did not authoritarian regime fall in Algeria? Challenges of Political Transition in the Middle East: Internal and External Factors and Actors"*. Anais, Innsbruck: ECPR Graduate Conference.

Demirer, Derya K. (2012), "Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeğinde Dönüşüm", *Çalışma ve Toplum*, 2012/1:167-186, http://calismatoplum.org/sayi32/demirer.pdf

Deyoung, A.J. (2008). "Conceptualizing Paradoxes of Post-Socialist Education in Kyrgyzstan". *Nationalities Papers*, 36(4), 641-657. Doi: 10.1080/00905990802230571.

Dick, S.J. ve Launius, R.D. (2007). *Societal impact of spaceflight. Washington, DC: National Aeronautics and Space Administration*, Office of External Relations, History Division.

DiGiacomo, F.A. (2010). "Education amidst transition the case of Romania". *Yayımlanmamış doktora tezi*. University of Maryland, College Park.

Duczmal, W. (2006). "The Rise of Private Higher Education in Poland: Policies, Markets and Strategies". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of Twente.

Elfers, A.M. (2000). "Education Policy and Practice in the New Croatian State: Responses from the Private Sector". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of Washington, College of Education, Washington.

Elveren, A.Y. ve Elveren M.A. (2010). "Avrupa Birliği Entegrasyon Sürecinde Türkiye'de Bilim ve Eğitim Politikaları: Hayat Boyu Öğrenme Programının Bir Değerlendirilmesi" http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/Imagesimages/files/11(3).PDF adresinden 27 Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.

Ercan, F. (1999). "1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları", Fatma Gök (der.), Bilanço '98 Yayın Dizisi: 75 yılda Eğitim içinde, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Erdem, A.R. (2005). "İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinen Nokta". *Üniversite ve Toplum,* 5(2).

Fixsen, D.L. Naoom, S.F. Blase, K.A. Friedman, R.M. ve Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).

Fowler, F.C. (2009). *Policy Studies for Educational Leaders. An Introduction*. 3rd Edition. Boston: MA: Pearson.

Freedom House (2013). "Nations in Transition: Authoritarian Aggression and the Pressures of Austerity".

Freedom House (2015). "Nations in Transition: Democracy on the Defensive in Europe and Eurasia".

Giesecke, H.C. (1988). "The Rise of Private Higher Education in East Central Europe: Characteristics Afecting Viability and Legitimacy by Institutional Type". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Vanderbilt University, Education and Human Development, Nashville, Tennessee.

Glass, C.M. (2005). "Gender and Work During the Market Transition: The Case of Bulgaria, Hungary, Poland and Russia". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Yale University, Faculty of Graduate School.

Gök, F. (1991). "Educational Change and Politics in Turkey, 1946-1971". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Columbia University, The Graduate School of Arts and Science.

Günay, M. (2011). "Tarih Bilinci Bağlamında Kültür, Kriz ve Birey". *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 17, 111-120.

Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). "Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma". *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 59-72.

Gürçel, T. (2013). "Religious Education as an Indicator of State-Religion Relations Within the Scope of Europeanization Theories: Case Studies of Turkey and Poland". *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* İhsan Doğramacı Bilkent University, Department of Political Science, Ankara.

Haggard, S. ve Kaufman, R.R. (1997). "The Political Economy of Democratic Transitions". *Comparative Politics*, 29(3), 263. Doi:10.2307/422121

Hale, L.E. (1999). "Poland's Right Turn: Solidarity as Opposition, Government and Union in the Capitalist Transition". *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Northwestern University, Evanston, Illinois.

Hallak, J. (1995). *Educational Planning: The International Dimension*. International Bureau of Education, Geneva.

Harper, M.A. (2006). "Protest in the Postcommunist Context: A Comparative Study of Protest Behavior in Postcommunist European and Advanced Industrial Societies in the mid-1990s". *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* University of California, Irvine.

Hesapçıoğlu, M. (2009). "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 29, 121-138.

Hill, C. (2012). "Higher Education Reform in Post-Soviet Russia". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. The University of Carolina, Slavic, Eurasian, and East European Studies (CSEEES), Chapel Hill.

Hill, M. J. (1997). *The policy process: A reader.* Harlow, England: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.

Honig, M. I. (2004). "The New Middle Management: Intermediary Organizations in Education Policy Implementation". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 65–87.

Igoe, C. J. (1971). "A Critical History of the Philosophy of Change and Educational Policy". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, The Pennsylvania State University, Division of Education Policy Studies, Pennsylvania.

IMF (2014). "Arab Countries in Transition: An Update on Economic Outlook and Key Challenges". Washington DC.

İnal, K. (2013). "Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi". *Praksis*, 14, 265-287.

Jabi, A.N. (2012). *The Impasse of Political Transition in Algeria: Three Generations and Two Scenarios*. Doha: Arab Center for Research and Policy Studies.

Jackson, R.D. Bouffard, L.A. ve Fox, K.A. (2014). "Putting policy into practice: Examining school districts' implementation of teen dating violence legislation". *Criminal Justice Policy Review*, 25,503–524

Jurek, S.J. (2006). "Poland and the Postmodern Military". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of New York, Department of Political Science, Faculty of Graduate School, Buffalo.

Kap, D. (2014). "Türkiye'de Zorunlu Din Dersi Uygulaması". *Akademik Perspektif*, 58-61.

Kapluhan, E. (2012). "Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri". *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 173-194.

Karpov, V.G. (1995). "Political Tolerance in the United States of America and Poland". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. The Ohio State University, Graduate School.

Kerimoğlu, Z. (2006). "1946-1960 Arası Uygulanan Eğitim Politikası". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keser Aschenberger, F. (2012). "Dynamics of Policy Formation in Turkey and the U.S.: A Comparative Case Study of Two Reform Initiatives". *Yayımlanmamış doktora tezi*. ODTÜ, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Klatt, M. (2011). "Poland and its Eastern Neighbours: Foreign Policy Principles", *Journal of Contemporary European Research*, 7(1), 1-16. Doi: 10.4337/9781783477593.00020.

Kochan, A.B. (2006). "The Decade of Uncertainty: Educational Change in Poland". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Koç, N. (2007). "Türk Kültür Tarihi İçinde Köy Enstitüleri". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kotarba, B., & Kolomycew, A. (2014). Financial Independence of Local Government Units in Poland. RUO. *Revija Za Univerzalno Odlicnost*, 3(4), A18-A35.

Kutsyuruba, B. (2011). "Education in the period of post-Soviet transition in Ukraine". *Demokratizatsiya: Journal of Post-Soviet Democratization*, 19(3), 287–309.

Kümbetoğlu, B. (2005). *"Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma"*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Kwiek, M. (2008). The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access. *Die Hochschule*, 2, 94-112.

Lagotte, B.W. (2012). "Children in the ranks: The militarization of educational policy". *Yayımlanmamış doktora tezi.* University of Wisconsin, Anthropology and Educational Policy Studies, Madison.

Leshchenko, N. (2006). "The National Foundations of Postcommunist Transitions". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. London School of Economics and Political Science, London.

Lingard, B. Taylor, S. ve Rawolle, S. (2005). "Bourdieu and the study of educational policy: Introduction". *Journal of Education Policy*, 20(6), 663-669. Doi: 10.1080/02680930500238838

Masetti, O. Körner, K. Forster, M. ve Friedman, J. (2013). "*Two Years of Arab Spring. Where are we Now? What's Next?"*, Frankfurt: Deutsche Bank.

McGhee R. (1997). "Organizational Culture in Private Higher Education: A Look at a New Private University in Post-Soviet Azerbaijan". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of California, Los Angeles.

Mehta, J. (2013). "How Paradigms Create Politics: The Transformation of American Educational Policy, 1980-2001". *American Educational Research Journal*, 50(2), 285-324. Doi: 10.3102/0002831212471417

Mishtall J.Z. (2006). "Contradictions of Democratization: The Politics of Reproductive Rights and Policies in Postsocialist Poland". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. University of Colorado, Faculty of Graduate School, Department of Anthropology.

Morrill, L.T. (1988). "The implementation of state educational policy: An analysis of three cases in one administration in Delaware". *Yayımlanmamış doktora tezi*, University of Delaware, Delaware.

Muhhina, K. (2012). "Discourses of Public Administration in Postcommunist Transition: The Case of Estonia". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. The University of Nebraska, The Graduate College, Omaha, Nebraska.

Nifosi, I. (2005). "A new conceptual framework for political transition: A case study of Rwanda". *L'Afrique Des Grands Lacs. Annuaire 2004-2005*. pp 71-94.

Niu, D. (1992). *Policy education and inequalities: In communist China since 1949*. Lanham: University Press of America.

Novrouzov, D. (2001). "The Role of Education in Economic Transition and Political Transformation in Post-Communist Countries". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of Illinios, Urbana-Champaign.

O'Donnell, G.A. ve Schmitter, P.C. (1986). *Transitions from authoritarian rule*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

OECD (2013). "Eğitim Politikasi Genel Görünümü: Türkiye".

OECD (2015). "Education Policy Outlook: Poland".

Olssen, Mark, John Codd, ve O'neill A.M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. 326 pp. ISBN 0-7619-7470-9.

Orenstein, M. (1996). "Out of the Red: Building Capitalism and Democracy in Postcommunist Europe". *Yayımlanmamış doktora tezi*. Yale University, Faculty of the Graduate School.

Otfinoski, S. (2004). *Nations in Transition: Poland, Second Edition*. New York.

O'toole, L.J. (2000). "Research on Policy Implementation: Assessment and Prospects". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(2), 263-288. Doi: 10.1093/oxfordjournals.jpart.a024270

Özdem, G. (2007). "Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)". *Yayımlanmamış doktora tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgan, D. (2012). "II. Mahmut (1808-1839) ve Atatürk (1923-1938) Dönemi Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması ve Analizi". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, Ö. (2009). "1980 Sonrası Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi". *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Parker, C.S. (2003). "History of Education Reform in Post-communist Poland, 1989-1999: Historical and Contemporary Effects on Educational Transition". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. The Ohio State University, Ohio.

Patil, N.P. (2012). "Role of Education in Social Change". *International Educational E-Journal*, 1(2), 205-210.

Pickles, J. ve Smith, A. (1998). *Theorising transition: The political economy of post-Communist transformations*. London: Routledge.

Powell, J.A. (1988). "Private Sector Training, Vocational Education and Educational Policy". *Yayımlanmamış doktora tezi.* University of Illinois, College of Education, Urbana-Champaign.

Punch, K. (2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Ankara: Siyasal Yayınları.

Raudenbush, S.W. (2008). "Advancing Educational Policy by Advancing Research on Instruction". *American Educational Research Journal*, 45(1), 206-230. Doi: 10.3102/0002831207312905.

Rose-Ackerman, S. ve Kornai, J. (2004). *Building a trustworthy state in post-socialist transition*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Ross, G.J. (2001). "A Case Study of an Institution of Higher Education in Bulgaria: The Transition from Communism to Democracy". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. The University of Tennessee.

Rousseau, J.J. (1772). "Considerations on the Government of Poland and on its Proposed Reformation". *International Relations and Security Network*. http://www.constitution.org/jjr/poland.htm adresinden 1 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.

Schelble, J.T. (2006). "The Marketization of Higher Education in Hungary". *Hungarian Studies*, 20(2), 253-354. Doi: 10.1556/hstud.20.2006.2.6.

Soulsby, A. ve Clark, E. (2007). "Organization theory and the post-socialist transformation: Contributions to organizational knowledge". *Human Relations*, 60(10), 1419-1442. Doi: 10.1177/0018726707083470

Spring, J. (2008). "Research on Globalization and Education". *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363. Doi: 10.3102/0034654308317846.

Stoica, C.A. (2004). "From Good Communists to Even Better Capitalists? Entrepreneurial Pathways in Post-Socialist Romania". *East European Politics and Societies*, 18(2), 236-277. Doi: 10.1177/0888325403259864

Suner, D. (2007). "Avrupa Birliği Eğitim Politikasının Öncelikleri: Kavramsal Bir Analiz". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Başkent Üniversitesi, Avrupa Birliği ve Uluslararası İlişkiler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek H. ve Yıldırım A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Taylor, S. Rizvi, F. Lingard, B. ve Henry, M. (1997). "Educational Policy and the Politics of Change". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 19(2). Doi: 10.4324/9780203349533

Tobin, K. (2010). "Civic education in emerging democracies: Lessons from post-Communist Poland and Romania". *Journal of Research in International Education*, 9(3), 273-288. Doi: 10.1177/1475240910382996

Türe, F. (2005). "Türkiye'de Siyasal Egemenlik Kavramının Gelişimi: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tarihsel Bir Süreç". *Yönetim ve Ekonomik Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 28-51.

UNESCO (2004). "Iraq Education in Transition Needs and Challenges".

Üçoğlu, M. (2012). "The Formation of Neoliberalism in Turkey and the Economic Rise of Conservative Islam: A Crucial Coalition in the 1980s". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, I. (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3,4–15. Ünder, H

Ünal, I. (2013). "Kapitalist Toplumda Eğitim: Kuram ve Gerçekliğe Bir Bakış". *Praksis*. 33, 9-27.

Vanderhill, R.J. (1999). "International Pressure and Regime Change in Postcommunist Europe". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of Virginia, Department of Politics, Arlington, Massachusetts.

Von Seth, R. (2012). The Language of the Press in Soviet And Post-Soviet Russia: Creation Of The Citizen Role Through Newspaper Discourse. *Journalism*, 13(1), 53-70. doi:10.1177/1464884911400844

Wafa, D.M. (2013). "Egypt in Transition: Responding to Social and Political Changes in Executive Education". *Teaching Public Administration*, 31(2), 174-185. Doi: 10.1177/0144739413491111

Walder, A.G. Isaacson, A. ve Lu, Q. (2015). "After State Socialism: The Political Origins of Transitional Recessions". *American Sociological Review*, 80(2), 444-468. Doi: 10.1177/0003122414568649

Waskiewicz, A. (2010). "The Polish Home Army and the Politics of Memory". *East European Politics & Societies*, 24(1), 44-58. Doi: 10.1177/0888325409354556

Werts, A.B. ve Brewer, C.A. (2014). "Reframing the Study of Policy Implementation: Lived Experience as Politics". *Educational Policy*, 29(1), 206-229. Doi: 10.1177/0895904814559247.

Wickham, C. (2010). "Historical Transitions: A Comparative Approach". *The Medieval History Journal*, 13(1), 1-21.

Winch, C. ve Gingell, J. (2004). *Philosophy and educational policy: A critical introduction*. London: Routledge Falmer.

Wojcik, G.T. (2005). "Civic Education in Poland: The Promise and Challenge of Democratic Education, Curriculum Hybridization and Active Teaching Methods in KOSS". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. University of Pennsylvania.

Won, K. (1995). "When Socialism Meets Capitalism: Post-socialist Transition and Labor Relations in Hungary". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Northwestern University, Evanston, Illinois.

Yıldız, A., Ünlü, D. (2014). *Eleştirel Eğitim Seçkisi*. Edit.: N. Samet Baykal, Ayhan Ural, Zeynep Alica. Metaforlarla Öğretmenliğin Dönüşümü: "Dün Heybetli Bir Şelaleydik, Bugün İse Kurumaya Yüz Tutmuş Dere". Sayfa 56- 67. Ankara: Pegem A. Yay.

Yıldız, N. (2008). "Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim". *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 13-32.

Young, T.V. (2005). "Understanding Coalitions in State Educational Policy the Selection of Alliance Partners in Reading Policy Issue Networks". *Yayımlanmamış doktora tezi*. University of Michigan.

Young, T. ve Lewis, W.D. (2015). "Educational Policy Implementation Revisited". *Educational Policy*, 29(1), 3-17. Doi: 10.1177/0895904815568936

Yüce, C. (2008). "Demokrat Parti'nin Eğitim Politikası ve Cumhuriyet Halk Partisi'nin Muhalefeti". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.

Zimmerman, P. (2014). "Cultural Tradition and Cultural Change in Postcommunist Poland: A Secondary Data Analysis". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.

EKLER

Ek:1

Demografik Bilgi Kısmı

İsim :

Cinsiyet :

Yaş :

Öğretmenlik yaptığı alan :

Mezun olduğu bölüm :

Deneyim Yılı : **Başlangıç Tarihi:**

Mezuniyet Yılı :

Okul Türü : ilkokul/ortaokul/lise

Maaş :

Ulus :

Anadili :

E-mail:

Eğitsel Bağlamda Yöneltilen Sorular:

1) Ülkenizde siyasi değişimin gerçekleşmesinin ardından öğretimin ve öğretmenin rolünde değişenler nelerdir? Öğretimin rolünde yapılan/yaşanan değişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

2) Ülkenizde siyasi değişimin gerçekleşmesinin ardından eğitim sistemlerinde örtük programda değişenler nelerdir? Örtük programda yapılan/yaşanan değişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

3) Ülkenizde siyasi değişimin gerçekleşmesinin ardından sınav sisteminde değişenler nelerdir? Sınav sisteminde yapılan/yaşanan değişimi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Yönetsel Bağlamda Yöneltilen Sorular:

1) Ülkenizde siyasi değişimin gerçekleşmesinin ardından öğretmen istihdamı, eğitim yöneticisi görevlendirmeleri ve karar verici mekanizmada yapılan/yaşanan değişimler nelerdir? Bu konularda yapılan/yaşanan değişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

2) Ülkenizde siyasi değişimin gerçekleşmesinin ardından eğitim işgörenlerinin disiplin, özlük hakları ve denetimi konusunda değişenler nelerdir? Bu konularda yapılan/yaşanan değişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

3) Ülkenizde yaşanan siyasi değişimin gerçekleşmesinin ardından eğitim örügtlerinde sendikalaşma konusunda değişenler nelerdir? Eğitim örgütlerinde sendikalaşma konusunda yapılan/yaşanan değişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Finansal Bağlamda Yöneltilen Sorular:

1) Ülkenizde yaşanan siyasi değişimin gerçekleşmesinin ardından okullara verilen kamu desteğinde değişenler nelerdir? Okullara verilen kamu desteğinde yapılan/yaşanan değişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

2) Ülkenizde yaşanan siyasi değişimin gerçekleşmesinin ardından okul-piyasa ilişkilerinde ve eğitimde özelleştirme konusunda değişenler nelerdir? Bu konuda yapılan/yaşanan değişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

3) Ülkenizde yaşanan siyasi değişimin gerçekleşmesinin ardından öğretmenlere uygulanan ücret politikası konusunda değişenler nelerdir? Ücret politikalarında yapılan/yaşanan değişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek-2

Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	**Yaş**	**Öğretmenlik Yaptığı Alan**	**Öğretmenliğe Başlama Tarihi**	**Deneyim Yılı**	**Görev Yaptığı Eğitim Kademesi**	**Maaş**
P1	Kadın	27	İngilizce	2013	4	Lise	1000-1500 PL
P2	Kadın	39	Almanca	1999	15	İlkokul/ortaokul	1000-2000 PL
P3	Erkek	48	İngilizce	1992	22	İlkokul	2500-3000 PL
P4	Erkek	27	İngilizce	2010	4	İlkokul/Lise	1500-2000 PL
P5	Kadın	28	İngilizce	2008	6	Ortaokul	2000-2500 PL
P6	Kadın	49	İngilizce	1989	25	İlkokul/ortaokul	2500-3000 PL
P7	Kadın	42	İngilizce	1995	20	İlkokul	2500-3000 PL
P8	Erkek	40	İngilizce	1997	18	İlkokul/ortaokul	2000-2500 PL
P9	Kadın	34	İngilizce	2004	11	İlkokul/ortaokul	2000-2500 PL
P10	Kadın	38	İngilizce	2003	12	İlkokul/ortaokul	2000-2500 PL
T1	Erkek	56	Coğrafya	1987	28	Lise	2000-2500 TL
T2	Erkek	55	Coğrafya	1982	33	Lise	1500-2000 TL
T3	Erkek	74	Sınıf	1961	30	İlkokul	1500-2000 TL
T4	Erkek	50	Sınıf	1987	28	İlkokul	2000-2500 TL
T5	Erkek	60	Coğrafya	1978	15	Lise	2000-2500 TL
T6	Erkek	63	Sınıf	1976	30	İlkokul	1500-2000 TL
T7	Kadın	55	Coğrafya	1986	29	Lise	2000-2500 TL
T8	Erkek	64	Sınıf	1970	30	İlkokul	1500-2000 TL
T9	Erkek	60	Sınıf	1979	27	İlkokul	1500-2000 TL
T10	Erkek	61	Coğrafya	1978	30	Lise	1500-2000 TL

Ek-3

Uzman Görüşüne Başvurulan Öğretim Üyeleri

1.	Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy	Ankara Üniversitesi
2.	Prof. Dr. Fatma Özmen	Kırklareli Üniversitesi
3.	Doç. Dr. Tuncer Bülbül	Trakya Üniversitesi
4.	Doç. Dr. Binali Tunç	Mersin Üniversitesi
5.	Doç. Dr. Ahmet Yıldız	Ankara Üniversitesi
6.	Yrd. Doç. Dr. Birol Yiğit	Trakya Üniversitesi
7.	Yrd. Doç. Dr. Meltem Acar Güvendir	Trakya Üniversitesi
8.	Yrd. Doç. Dr. Kenan Özdil	Trakya Üniversitesi
9.	Okt. Tacettin Turgay	Kırklareli Üniversitesi
10.	Okt. Yusuf Öztürk	Kırklareli Üniversitesi
11.	Arş. Gör. Mustafa Kavas	City Üniversitesi

Ek-4

Yeminli Tercümanlık Zaptı

T.C.
ANKARA 34. NOTERLİĞİ
Karanfil Sok. No: 14/5 Kızılay/ANKARA
Tel : 0312 - 425 46 40 - 419 59 30
Çankaya V. D. 145 427 92880

T E R C Ü M A N Y E M İ N T U T A N A Ğ I

06 TEMMUZ 2012

T.C NO	:	52840583656
ADI VE SOYADI	:	GÖKHAN ÖZKAN
BABA ADI	:	NİZAMETTİN
ANNE ADI	:	NESİBE
DOĞUM YERİ	:	SİNOP
DOĞUM TARİHİ	:	07.11.1990
TELEFON NO	:	05462316991
YABANCI DİL	:	İNGİLİZCE
BİTİRDİĞİ OKUL	:	ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Yabancı dil Eğitimi bölümü İngilizce Öğretmenliği

Yukarıda hüviyeti yazılı bulunan tercüman,Noterlik Kanunu ve Hukuk Mahkemeleri Kanunu gereğince yemin ettirilmek üzere huzura alındı ve yeminle dedi ki:

Tercüman sıfatı ile bana verilen Belge ve işlemleri İngilizce'den Türkçe'ye , Türkçe'den İngilizce ye asıllarına uygun, tam ve doğru olarak çevireceğime görevimle ilgili tüm sorumlulukları kabul ettiğime namusum,şerefim ve kutsal saydığım bütün inanç ve değerlerim üzerine yemin ediyorum.

TERCÜMAN : GÖKHAN ÖZKAN

Yukarıda kimliği yazılı tercümen GÖKHAN ÖZKAN'a Noterlik Kanunu ve Hukuk Mahkemeleri Kanunu gereğince yemin ettirilerek hazırlanan tutanak birlikte imza altına alındı 06.07.2012

TERCÜMAN : GÖKHAN ÖZKAN

ANKARA 34.NOTERİ
ERDOĞAN EGE