

## İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri\*

Emine ÖNDER\*\*  
Nezahat GÜÇLÜ\*\*\*

### Özet

Araştırmada, akademik başarı yönünden ilköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu AÇEV, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-BİR-SEN, ERG, EYEDDER, EYUDER, Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, TED, TEGV, TEV, TÜRK-EĞİTİM-SEN ve TEMSEN temsilcileri oluşturmuştur. Nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan araştırmada, okullar arası eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik çözüm önerileri betimsel analizle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim basamağında okullar arası başarı farklılıklarını azaltabilmek için kamu kaynak dağılımı, öğretmen eğitimi, öğretmen değişim hızı, aile eğitimi, erken çocukluk eğitimi, okul-aile işbirliği, eğitim sistemi üzerindeki sınav baskısı, öğretim liderlerinin yetiştirilmesi, değerlendirme ve takip sistemi kurulması alanlarında düzenlemelerin yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Çalışma sonunda, bu bulgular dikkate alınarak bir takım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim, okullar arası başarı farklılıkları, öğrenci başarısı

### Solution proposals intended to reduce success difference among primary schools

### Abstract

This study aims to determine practices that will reduce the achievement gap among primary schools. For that purpose, data drawn upon semi-structured interview forms were used. Delegates of AÇEV, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-BİR-SEN, ERG, EYEDDER, EYUDER, Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, TED, TEGV, TEV, TÜRK-EĞİTİM-SEN and TEMSEN formed the participants of the study. In this study, designed according to qualitative research approach, solution proposals

\* Bu çalışmanın ilk hali, 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (7-8 Kasım 2013, Marmara Üniversitesi) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı'nda "İlköğretimde Öğrenci Başarısında Okullar Arası Eşitsizliklerin Analizi" adlı doktora tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eonder@mehmetakif.edu.tr

\*\*\* Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nguclu@gazi.edu.tr

intended to reduce inequalities among schools were examined by descriptive analysis. Results of the study revealed that it is necessary to make regulations in the distribution of public sources, teacher training, the rate of change of teachers, family training, early childhood training, school-family collaboration, exam pressure on the education system, training of schooling leaders, evaluation and follow-up system to reduce success difference among schools in primary level. At the end of the study, suggestions were directed according to those results.

**Keywords:** Primary education, success differences among schools, student success

## Giriş

Günümüzde yaşanan çok boyutlu ve hızlı değişimle servetin görünmeyen kaynağının bilgi olduğu, bilginin üretilmesini ve niteliğini belirleyen nihai unsurun da eğitim olduğu fark edilmiştir. Böylece eğitim sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin bir görevi olarak değil, iktisadi açıdan da en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul görmeye başlamıştır. Bu algısal değişim, dikkatlerin eğitimde eşitlik konuları üzerine yoğunlaşmasına yol açmıştır (Eğitim Reformu Girişimi Vakfı [ERG], 2009a; 2009b; Karip ve Apaydın, 2007; Marks, 2006; Özerk, 2008; Sahn ve Younger, 2007; Tomul, 2011). Eğitimde eşitlik, eğitime erişim ve eğitimin kalitesi üzere iki boyutta incelenebilir. Erişimde eşitlik, okullaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi sayısal verilerle açıklanırken eğitim kalitesi, eşitliğin niteliksel yönünü yansıtır (Ferreira, Gignoux ve Aran, 2010). Bu nedenle eğitim eşitliğinde, çocuğun sadece eğitime alınmış olması yeterli değildir. Öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği ve nitelikli eğitime ulaşmadaki eşitliği de sorgulanmalıdır. Bazı araştırmalarda, bütün öğrenciler için okullaşma oranı ve eğitim sisteminde kalma süresi uzamasına rağmen, eğitim eşitsizliklerinin yukarı doğru tırmanmaya devam ettiği ve birçok ülkelerde en avantajlı ve en dezavantajlı gruplar arasındaki uçurumun büyüdüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (Ünal ve Özsoy, 1998; Zanten, 2005). Bu durum, bir kimsenin eşit hak sahibi olmasının yarışa başlama koşullarının birbirinden çok farklı olması nedeniyle yeterli olmayacağını bir göstergesidir.

Toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ve kemikleşmesinin önüne geçilebilmesi, sistemin çatısı altındaki okulların tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişmesini sağlayacak şekilde kurgulanmasına bağlıdır (ERG, 2009b). Çünkü eğitimin niteliği, çatısı altındaki okulların niteliğinden bağımsız değildir. Her öğrencinin nitelikli eğitime erişimi, eğitsel sonucu üreten okulların niteliği ölçüsünde gerçekleşebilir (Temur, 2005; Turan, Açıkalin ve Şişman, 2007). Bir ülkenin başarılı eğitim sistemine sahip olabilmesi ve toplumun sadece bir kısmının değil tamamının nitelikli bir eğitime ulaşabilmesi, ancak, başarılı okullara sahip olması ile mümkündür (Turan, Açıkalin ve Şişman, 2007). Bunun nedeni, eğitim sisteminde üretim işleminin okulda yapılmasıdır (Türkmen, 2003). Bu açıdan okul, eğitim sisteminin kilit, stratejik, vazgeçilmez ögesidir ve temel sistemidir. Okulun üstündeki bütün üst sistemler, diğer eğitim örgütleri ve mekanizmalar okulun işlevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için vardır. Bunlar, okul için yol gösterici ve destek rolündedir (Aytaç, 2000; Şişman ve Turan, 2005).

Okulun eğitim sistemi içindeki konumu, bu kurumların ve buralarda verilen eğitimin sorgulanmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Turan, Açıkalin ve Şişman, 2007). Eğitimsel sonucun eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmesi sebebiyle (Scheerens, 1992), eğitim sisteminin

bir bütün olarak sorgulanmasının yanında okul ve öğrenci düzeyinde sorgulamalarda, ulusal ve uluslararası düzeyde öğrenci başarısının tespitine yönelik standart testler işe koşulmaktadır (Hanushek ve Wößmann, 2007; Munoz, 2000). Bu bağlamda yapılan çalışmaların bulgularına göre, Türkiye’de başarı ülke içinde homojen bir dağılım göstermemektedir. Okullar arasında geniş ölçekli kalite ya da performans farklılıkları bulunmaktadır. Aynı bölgede, aynı ilde hatta aynı ilçenin içinde bile çok yüksek ve çok düşük ortalamaya sahip okullar ile karşılaşılabilir. Kısacası okullar arasında büyük başarı farklılıkları bulunmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Ceylan, 2009; Fidan ve Baykul, 1994; Karip ve Apaydın, 2007; Kınca ve Ulutaş, 2009; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; 2007; 2011; Önder, 2012; Program for International Student Assessment [PISA], 2009a; Türk Eğitim Derneği [TED], 2008). Araştırmalara göre, sorun Türkiye’de bazı okulların diğerlerinden iyi olması değil, sorun okullar arasında eşitsizliğin çok yüksek olmasıdır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kaliteli eğitim veren okul sayısının sınırlı olması ve toplumsal eşitsizliklerin bu okullara erişim üzerinde belirleyici olmasıdır. Böylece birçok yönden dezavantajlı olan öğrencilerin çifte olumsuzluk ile yüz yüze getirilmesidir. Bu iki durumun karşılıklı olarak birbirini beslemesidir (ERG, 2009b; Karip, 2007; Marks, 2006; PISA, 2009b). Eğitim sisteminin öğrenmede adalet yerine adaletsizliği körükleyen bir güç olarak karşımıza çıkmasıdır (TED, 2008). Bu açıdan okullar arası başarı farklılığındaki uçurumu azaltacak uygulamaların belirlenmesi önemlidir. Ancak, çok sayıda öğrencinin ilköğretim diplomasıyla örgün eğitim hayatına son noktayı koyduğu Türkiye’de, nitelikli eğitime erişim noktasında eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik girişimlere temel eğitimden başlanması kaçınılmazdır. Çünkü temel eğitim olarak adlandırılan bu eğitim basamağı, çocuğun yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında önemli paya sahiptir. Öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlamaktadır. Fırsat eşitliği sunan bu basamakta kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Çocuğun kendini, birey olarak toplumun bir parçası biçiminde algılaması yine ilköğretimle gerçekleşmektedir (Karip, 2007). Bu bakımdan bu kademede eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik girişimler, toplumsal eşitsizlikleri azaltmak ve daha sonraki öğrenme fırsatları için eşit erişebilirlik sağlamak adına oldukça önemlidir. Bu nedenle araştırmada, akademik başarı yönünden ilköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın modeli***

Araştırma, betimsel tarama modelinde kurgulanmış ve nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır.

### ***Araştırma grubu***

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir. Eğitim alanında çalışan, kamuoyunda çalışmaları ile tanınan ve öne çıkan sivil toplum örgütlerinden dört dernek, dört sendika ve dört vakıf gönüllülük esasına göre çalışma grubuna dahil edilerek, çalışmada düşüncelerde çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın

çalışma grubu olarak; Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN), Eğitimciler Birliği Sendikası (EĞİTİM-BİR SEN), Eğitim Reformu Girişimi Vakfı (ERG), Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği (EYEDDER), Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER), Özel Okullar Birliği Derneği, Türk Eğitim Derneği (TED), Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), Türk Eğitim Vakfı (TEV), Türkiye Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (TÜRK EĞİTİM-SEN) ve Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası (TEMSEN) belirlenmiştir. Ancak girişimlerde bulunulmuş olmasına rağmen Türk Eğitim Vakfı (TEV) ile araştırmacıdan kaynaklanmayan nedenlerden dolayı görüşme sağlanamamıştır. Çalışma kapsamında görüşülen STÖ temsilcilerinin; ikisi genel başkan (EYEDDER, Özel Okullar Birliği Derneği), ikisi genel başkan yardımcısı (EĞİTİM-BİR-SEN, EYUDER), ikisi genel sekreter (EĞİTİM-SEN, TEMSEN) iken, biri genel müdür (TED), bir diğeri koordinatör (ERG), biri genel müdür yardımcısı (AÇEV), başka biri departman yöneticisi (TEGV) ve bir diğeri de şube müdürü (TÜRK EĞİTİM-SEN) olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı bir pozisyon ismi vererek randevu talebinde bulunulmamış, araştırma konusuna yönelik olarak en yetkili-donanımlı ve sivil toplum örgütünü bu konuda en iyi temsil edebilecek yöneticiler ile görüşme istediğini bildirmiştir.

### **Veri toplama aracı**

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken ilk aşamada gerekli literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonrasında ülkemiz şartları dikkate alındığında okullar arasındaki yüksek düzeyde başarı farklılıklarının, her çocuğun daha nitelikli bir eğitime daha eşitlikçi bir sistem içinde erişiminin sağlanamamasından kaynaklanabileceğine dair genel görüşün hakim olduğu görülmüştür. Bu nedenle veri toplama aracındaki sorular bu alanlardaki eşitsizlikleri azaltmaya, dolayısıyla, ilköğretim okulları arasındaki başarı farklarını azaltmak için nelerin yapılması gerektiğini belirlemeye yönelik olacak şekilde oluşturulmuştur. Görüşme formunda temel maddelerin yanı sıra, sonda tipi sorulara da yer verilmiştir. Oluşturulan maddeler eğitim bilimleri alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda maddelerden bir kısmı elenmiş, bazılarında ise ifade ve anlatım bakımından gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşmeler öncesinde çalışma grubunu oluşturan STÖ ile e-posta ve telefon aracılığıyla irtibata geçilerek konuyla ilgili bilgi verilmiş ve yönetim kurullarının uygun göreceği araştırma konusunda yetkinliğe sahip olduğu düşünülen yetkili bir yönetici ile görüşme isteğinde bulunulmuştur. İlgili STÖ temsilcileriyle görüşme günü ve saati belirlenmiştir. Görüşmeler belirtilen gün ve saatte sivil toplum örgütü temsilcilerinin ofislerinde yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 45 dakikada tamamlanmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında veri ve zaman kaybına neden olmamak ve araştırmanın güvenilirlik ve doğruluğunu artırmak için katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

### **Verilerin analizi**

Toplam 11 STÖ temsilcisi ile gerçekleştirilen görüşmelerin bant kayıtları ve tutulan notlar deşifre edilerek yaklaşık 70 sayfalık görüşme metinleri elde edilmiştir. Görüşme metinleri önce STÖ'lere, sonra da her bir kılavuz soruya göre gruplandırılmıştır. Deşifrelerin tam ve doğru olup olmadığını teyit etmek varsa eksiklikleri gidermek, yanlışlıkları düzeltmek amacıyla ses kayıtları ile yazılı dokümanlar eşleştirilerek kontrol edilmiştir. Böylece metin dosyasının doğru ve eksiksiz olması sağlanmıştır. Bu işlemin ardından, araştırma etiği ve çalışma kapsamında görüşülen sivil toplum örgütlerinin toplumsal imaj ve ciddiyeti çerçevesindeki nedenlerden dolayı, oluşturulan görüşme metin dosyası ilgili katılımcıya e-posta yolu ile gönderilmiştir. Katılımcılara gönderilen metin dosyalarının kendilerine ulaşıp ulaşmadığı telefon ve e-posta aracılığıyla teyit edilmiştir. Kendilerinden yapılan görüşme deşifresini dikkatlice okumaları ve gerekli gördükleri yanıtlar üzerinde kısmi değişiklikleri farklı bir renk ile yapmaları ve dokümanı tekrar araştırmacıya göndermeleri istenmiştir. Sadece TÜRK EĞİTİM-SEN, TEGV, Özel Okullar Birliği Derneği, EĞİTİM-SEN ve EĞİTİM BİR-SEN görüşme metinleri üzerinde düzeltmelerde bulunmuştur. Katılımcılar tarafından teyit edilen görüşme metinleri ile araştırmacının gönderdiği metinler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonunda katılımcıların yanıtlarında anlam açısından bir değişiklik yapmadıkları, konuşma sırasında tekrarladıkları sözcük ya da cümleleri sildikleri gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile bazı katılımcıların konuşma dili ile yazma dilinin doğasından kaynaklanan farklılıklardan dolayı görüşme deşifrelerindeki bazı ifadelerini anlam bütünlüğünü bozmayacak biçimde Türkçe yazım kurallarına uydurmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bu süreçlerin sonunda elde edilen metinler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı kapsamında korunmuş ve kullanılmıştır. Çözümlemede, görüşme deşifreleri alanyazın bilgileri göz önüne alınarak dikkatle okunmuş, alanyazın ile örtüşen ve ters düşen katılımcı ifadeleri metin içinden aslı korunarak çıkartılmıştır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavram, tema ve olgular çerçevesinde bir araya getirilmiş, katılımcının ifadeleri korunarak özetlenmiş, okuyucunun anlayabileceği şekilde organize edilmiş ve literatür yardımıyla yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma konusu hakkında ve nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgiye sahip bir uzmandan yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi istenmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler çözümlenerek araştırmanın amacına yanıt oluşturabilecek şekilde aktarılmıştır. Çözümlemede sivil toplum örgütlerinin okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerilerinin; kamu kaynak dağılımı, her öğrencinin nitelikli öğretmene ulaşabilme düzeyi, öğrencinin ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajları azaltma, velinin okula yönelik algısının değiştirilmesi, yerel ve okul yönetimini güçlendirme ve üniversite ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği boyutunda şekillendiği görülmüş ve her boyut bir alt başlık şeklinde ele alınmıştır.

### ***Kamu kaynak dağılımı***

Sivil toplum örgütlerinin tamamı, her çocuğun daha nitelikli bir eğitime daha eşitlikçi bir sistem içinde erişimi sağlandığında okullar arası başarı farklılıklarının azaltılabileceğini düşünmektedir. Bu nedenle, öncelikli olarak kamu kaynak dağılımında genel eşitlik ilkesine göre her okula rutin kaynak sağlamayı bir yana bırakarak okulların sahip oldukları koşullara göre kaynak aktarımına gidilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sivil toplum örgütlerinden biri kamu kaynak dağılımıyla ilgili görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Türkiye’de kaynak dağılımında okul temelli bir planlama yapılmıyor. Hâlbuki kesinlikle öğrencilerin dezavantajlılık durumu tanımlanmalı ve dezavantajlı öğrenci profiline sahip okula daha fazla kaynak aktarımı yapılmalı. Çünkü bu öğrencilerin gittikleri okullarda okul aile birliği yoluyla kaynak toplamak çok daha zordur. Dolayısıyla kaynak dağılımında genel eşitlik ilkesini bir yana bırakarak pozitif ayrımcılığa gidilmesinin gerektiği söylenebilir. Bazı ülkelerde buna benzer uygulamalar yapılıyor. Mesela İngiltere’de öğrenci o okulda bedava yemeğe tabiyse okula kaynak ayrılırken o çocukların sayısı iki ile çarpılır. (STÖ 4)”

Bu konuda görüş bildiren bir başka sivil toplum örgütü her okula sabit ücret dağıtımının bazı okullarda hormonal büyümeye sebep olduğunu açıklamaktadır:

“Eşitlik adına her tarafa sabit ücret dağılımına gidildiğinde bazı okullarda hormonal büyümeyi sağlarken diğerlerine gönderdiğiniz yetmez. Okulların bazılarının imkânları yüksek, okul aile birliklerinin kendilerine ait bütçeleri var. Hatta bazılarının bütçesi kenardaki 3-5 okulu birkaç yıl idare edebilecek büyüklüktedir. (STÖ 2)”

Bazı sivil toplum örgütleri (STÖ 3, STÖ 10), girdileri eşitleyip çıktılar takip edilmediğinde kaynaklar israf edilmekten başka bir işe yaramayacağından, okul izleme sistemleri oluşturularak kaynak aktarılan okulların başarılarının da etkin şekilde takip edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Diğer bir kısım görüşmeci (STÖ 3, STÖ 4, STÖ 8), okul bütçeleri oluşturularak yerel yönetimler tarafından okulların özelliklerine göre kaynak aktarımına gidilmesinin hem okulların özelliklerinin belirlenmesinde işlerin kolaylaşacağı, hem de ihtiyaç-kaynak buluşmasına yardımcı olacağına vurgu yapmıştır.

### ***Her öğrencinin nitelikli öğretmene ulaşabilme düzeyi***

Sivil toplum örgütlerine göre, okullar arası başarı farklılıklarını azaltılabilmenin bir yolu da her öğrencinin nitelikli öğretmene ulaşabilmesinin sağlanmasından geçmektedir. Bu bağlamda görüşmecilerin neredeyse tamamının öğretmen niteliğinde etkili olacağı öngörülen tüm sürece değindikleri görülmektedir. Görüşmecilerin yarısına yakını (STÖ 7, STÖ 8, STÖ 10, STÖ 11) öğretmen yetiştirme politikasına ilişkin önerilerde bulunurken, çoğu (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ

6, STÖ 9, STÖ 11) öğretmen adayının seçimi ve erken yaşta yönlendirme, bir kısmı (STÖ 2, STÖ 8, STÖ 9) atama yöntemi ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Tamamı ise ifadelerinde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi ile ilgili önerilere yer vermiştir.

Öğretmen yetiştirme politikasına ilişkin önerilerde bulunan sivil toplum örgütleri (STÖ 7, STÖ 8, STÖ 10, STÖ 11) öncelikli olarak öğretmen eğitimi ve istihdamında söz sahibi olan kurumların masaya oturarak piyasanın istekleri ve dünyadaki değişim ve gelişmeler hesaba katılarak, ihtiyaçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme politikası geliştirmenin önemine vurgu yapmıştır. Bir görüşmeci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu kadar fakülte ve bu kadar bölüm gerekli mi diye sorgulanması gerekir.” (STÖ 10)

Bir başkası, öğretmen eğitiminde fakültelerin sorgulanması gerektiğinden söz ederek öğretmen eğitiminde sadece çıktının değil, sürecin kontrol edilmesinin gerektiğine vurgu yapmıştır.

“Fakültelerde verilen eğitim sorgulanmalı. Öğretmenin mezun olduğu fakülteye ‘Sen bu adayı nasıl yetiştirdin?’ diye sorulmalı. Gerekli yeterliliğe sahip olmayanlar kapatılmalı. İhtiyaç fazlası öğretmen yetiştirileceğine ihtiyaç doğrultusunda, adaylara daha çok zaman, daha çok olanak verilerek daha nitelikli öğretmenler yetiştirilebilir.” (STÖ 8).

Katılımcıların bir kısmı (STÖ 6, STÖ 9), yetkin adayları mesleğe çekmenin öğretmenlik mesleğinin niteliği açısından ne denli önemli olduğuna değinerek öğretmen adaylarının seçiminde merkezi ve çoktan seçmeli bir sınavın yanı sıra kişilerin mesleğe uyum gösterip gösteremeyeceklerini değerlendiren çeşitli yöntemlerin kullanılmasını ifade etmiştir. STÖ 6, doğru adayı seçmenin önemine değinmekle birlikte, yoğun başvurunun olduğu bu alanlarda zihinsel melekeleri test eden değerlendirme sistemlerinin dışında mesleğe yatkınlığı belirleyen yöntemlerin seçme sürecine dahil edilmesinin hiç de kolay olmayacağına vurgu yapmıştır. Sivil toplum örgütlerinin yarıya yakını (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ 9, STÖ 11), bir yandan erken yaşta yönlendirmenin önemine dikkat çekerken diğer yandan öğretmenlik bölümlerinin daha çok boşta kalmayayım bir üniversite okuyayım mantığıyla tercih edildiğine değinmiştir. Eğer öğretmenlik eskiden olduğu gibi muteber bir meslek haline getirilir, imkânları ve hakları artırılırsa bu algının ortadan kalkacağına ve öğretmen kalitesinin kendiliğinden belli bir noktaya geleceğine vurgu yapmıştır.

Araştırmaya katılan sivil toplum örgütlerin tamamı, her öğrencinin nitelikli öğretmene kavuşmasının hizmet öncesi eğitimle bağlantısına değinmiştir. Katılımcıların çoğuna göre (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ 5, STÖ 8, STÖ 9, STÖ 11), Türkiye’de öğretmenler, genellikle akademi geleneği içerisinde, alan bilgisine yoğunlaşarak kısıtlı bir okul deneyimi ile yetiştirilmektedirler. Öğretmen eğitiminde uygulama süresinin yetersizliğine değinen görüşmeciler, uygulamanın eğitim içindeki payı artırılırsa da adayın hizmet vereceği okulların ve bölgenin özelliklerine hitap etmeyen uygulamanın çok da işe yaramayacağını düşünmektedirler. Sivil toplum örgütlerinden bazıları bu konuyla ilgili düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Öğretmen yetiştirilirken staja çıkılıyor, ama yeterli değil. Fakültede öğrendiklerimizle uygulamadaki şeyler çok farklı. Öğrencinin staja çıktığı okul ve çevresi ile atandığı bölge ve okul birçok yönüyle farklılık gösterdiği için bir şeyler öğrenerek mezun olsa bile atandığında öğretmen için çoğu durum yabancı geliyor. Bu nedenle öğretmenliği mesleğe atılınca öğrenmeye başlıyoruz.” (STÖ 11)

“Öğretmen nerede eğitim verecekse eğitim esnasında adayı ona hazırlamak lazım” (STÖ 9)

“Staj ve benzeri şeylere öğrencilik süreci içerisinde daha fazla zaman ayrılmalı. Hizmet öncesi eğitimde adayın hizmet boyunca karşılaşılabileceği özelliklere uygun eğitim verilmesi gerekir.” (STÖ 3)

Öğretmenin eğitimi ile ilgili önerilerini böyle dile getiren sivil toplum örgütleri öğretmen atamasına ilişkin görüşlerini açıklarken öğretmen adaylarının üniversiteye seçildiği gibi bu işi yapabilir mi yapamaz mı kaygısından uzak bir metotla atamanın gerçekleştirildiğinden yakınmakta ve öğretmen atamalarında mülakat gibi farklı değerlendirme yöntemlerinin sisteme dâhil edilmesinin yararlı olacağını düşünmektedirler (STÖ 2, STÖ 8, STÖ 9). Bu konuyla ilgili görüşünü bir görüşmeci şu cümlelerle ifade etmektedir:

“KPSS gerçekten iyileri mi seçiyor? Hayır. Görüyorum mesleki bilgi kağıt üzerinde yüz, ama mülakata geldiğinde neredeyse yarıya düşüyor. Bu işi yapabilir mi yapamaz mı diye testler yapılabilir.” (STÖ 8)

Bunların yanı sıra tüm sivil toplum örgütleri, mevcut öğretmen sayısının fazlalığı, öğretmen yaş ortalamasının genç olması ve bu iki duruma bağlı olarak ilerleyen yıllarda sisteme eklenecek yeni öğretmen sayısının az olacağı düşünüldüğünde, okullar arası başarı farklılıklarını azaltabilmek için sistemin içindeki öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır:

“Üniversitede ne kadar öğretmenliğin ABC’si öğretilirse öğretilsin, öğretmenlik esas mesleğin içerisinde yapılacak mesleki yetiştirmelerle, hizmet içi eğitimlerle olgunlaştırabilir” (STÖ 2) ifadesiyle nitelikli öğretmenin hizmet öncesi eğitim ile hizmetiçi eğitimin bütünleşmesi ile sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle sivil toplum örgütlerinin bir kısmı (STÖ 5, STÖ 7) öncelikli olarak öğretmenlerdeki “ben öğretmenim öğrenecek neyim var ki” algısını değiştirmenin gereğine değinmiştir. Gözlemcilerin neredeyse yarısı (STÖ 1, STÖ 6, STÖ 8, STÖ 9) hizmet-içi eğitimlerde bir şey hazırlayıp da ezbere sunmak yerine, öğretmenin kendini yenilemeye ihtiyaç duyması, güdülenmesi yani özdenetimle bu işin yürütülmesinin daha faydalı olacağı görüşünde olduklarını belirtmiştir. Bir sivil toplum örgütü bu görüşünü şu şekilde ortaya koymaktadır.

“Devlet, yenileceğim, iyileştireceğim yerine sen kendin gayret et kendini yenile felsefesini takip edebilir.” (STÖ 8).



Bir başka sivil toplum örgütü, özdenetimle bu eğitimin nasıl verilebileceğini örnek vererek açıklamaktadır:

“Öğretmenin kendini yetiştirmesini sağlamak amacıyla, örneğin, öğretmen lisansüstü eğitim yapmışsa ya da ulusal veya uluslararası hakemli bir dergide alanıyla/eğitim bilimleri alanıyla ilgili makalesi yayınlandıysa, kitap bölümü yazmışsa bu gibi durumlarda belirli süreyle sınırlı tutulmak şartıyla maaş artışına gidilebilir. Farklı bir sosyal etkinlikte yer alması sağlanabilir. Burada amaç, öğretmeni gelişmeye sevk etmek ve bunda sürekliliği sağlamaktır. Bu sağlandığında 40-50 yaşında lisansüstü eğitim yapan, makale, kitap yazan, seminer veren yönetici ve öğretmenleri bulmak mümkün olacaktır” (STÖ 6).

Aynı görüşü paylaşan bir diğer katılımcı, öğretmenlere belli süreyle sınırlı bir yeterlik sertifikası verildiğinde öğretmenlerin öz değerlendirme yapacaklarını ve sürekli gelişmeye açık olacaklarını belirtmektedir. Birçok ülkede bu uygulamaya gidildiğini belirten sivil toplum örgütü bu düşüncesini şu cümlelerle açıklamaktadır:

“Öğretmenlere bir geçerlilik sertifikası verilebilir. O süre sonunda öğretmenlerin hem mesleki yeterliliği hem öğretmenlik becerilerini ölçen sınavlar yapılabilir. Sınavı geçen öğretmenin sertifikası yenilenir. Geçemeyen öğretmen maaşını alarak bir eğitim fakültesinde bir yıl eğitim alır. Eğitim sonunda sınavı geçerse öğretmenlik yapmaya hak kazanır, geçemezse yeterlik belgesi alamaz ve öğretmenliğe devam edemez. Tabii ki bunu yapabilmek için öğretmenlerin istihdamının buna uygun yapılması gerekir.” (STÖ 8).

Bir diğer katılımcı (STÖ 10), eğitim öğretim gideri gibi bir ödenek ayrılarak, öğretmenlerin bu ödenekle kriterleri önceden belirlenen eğitimleri üniversiteler veya özel kuruluşlardan alabilmelerinin yolu açılabilir ve aldıkları eğitimleri belgelendirmeleri istenebilir görüşündedir. Bazı sivil toplum örgütleri de (STÖ 6, STÖ 10) okullara inisiyatif kullanma hakkı tanındığında etkili hizmet içi eğitimlerin okullarda verilebileceğinin altını çizmektedir:

“Mevcut öğretmenlerin eğitimini merkezden sağlamak yerine okul müdürlerini sorumlu kılmak lazım. Bu sene okullara 40 saat eğitim verme zorunluluğu geldi. Bu güzel bir adım, ama eksik. Burada yapılması gereken şudur: Öğretmen eğitimi konusunda Bakanlığın ve ilin şöyle imkânları var. Okullar bunları kullanabilir, ama okul bunlardan daha iyisini yaratacağım diyorsa öğretmen eğitimine stratejik planında yer vermesi sağlanabilir. Yer verildiğinde ise okul aile birliği bütçesinden harcama yapabilme ve hizmet içi eğitim kapsamında çağırılan hocalara ücret verebilme imkânı sağlanmalı. Ülkemizde bunu yapabilecek çok okul bulunmaktadır. Bu uygulamayla hizmet içi eğitimin 1/3 veya 2/3’ü düşebilir. Bu, bakanlığın vereceği eğitimin kalitesinin artacağı anlamına gelir. Böylece hem piyasa ilişkilerine teslim edilemeyecek fakir okulların desteklenmesi, hem de piyasa ilişkileriyle kendini var edecek okulların da önünün açılması sağlanmış olur.” (STÖ 6)

Konuyla ilgili öneride bulunan bir diğer katılımcı (STÖ 10), bölgesel hizmet içi enstitüleri kurularak sistem içindeki öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilebileceğine vurgu yapmaktadır. Bakanlıkta da buna benzer bir alt yapının olduğunu vurgulayan katılımcı; Yalova, Mersin, Rize’de bulunan böyle bölgesel merkezlerin sayıları çoğaltılarak bu şekilde örgütlenmelerinin sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu merkezler, üniversitelerle işbirliği yapılarak yarı ya da tam zamanlı nitelikli öğretim elemanlarının tahsis edilebileceğine değinmektedir. Öğretmenlerin de uygun dönemlerde oralarda kısa veya daha uzun dönemler şeklinde eğitim hizmetlerine katılabileceklerine vurgu yapmaktadır.

### **Öğrencinin ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajlarını azaltma**

Sivil toplum örgütlerine göre, okullar arası başarı farklılıklarını azaltılabilmenin bir diğer yolu da çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajlarının azaltılmasından geçmektedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların bu konuya ilişkin önerilerinin birkaç farklı ekseninde toplandığı görülmektedir. Sivil toplum örgütlerinin tamamı, her çocuğunun nitelikli okul öncesi eğitim alabilmesinin yolu açıldığında okullar arası farklılıkların azaltılabileceğini düşünmektedir. Ancak STÖ’lerin bir kısmı, (STÖ 1, STÖ 4) mevcut şartlar dikkate alındığında her çocuğun nitelikli okul öncesi eğitime ulaşabilmesinin hemen mümkün olamayacağını, bu nedenle gerekli şartlar oluşana kadar en azından ilköğretimin ilk yıllarının öğrencilerin dezavantajlılığını azaltacak şekilde kurgulanabileceğini belirtmektedir. Aksi takdirde mevcut koşullarda okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmasının eşitsizlikleri okul öncesi kademeye kaydırmaktan başka bir işe yaramayacaktır. Katılımcıların çoğuna göre (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ 4, STÖ 5, STÖ 8, STÖ 9, STÖ 11), okul öncesi eğitim etkili aile eğitimleri ile desteklendiğinde öğrencilerin dezavantajlılık durumu azaltılabilir. Yine katılımcıların tamamına göre, bunların yanı sıra özellikle alt sosyo-ekonomik kesimden öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızı azaltıldığında ve nitelikli öğretmenler bu okullara çekilebildiğinde okullar arası başarı farklılıkları azaltılabilir.

Araştırma kapsamındaki sivil toplum örgütlerin bazıları, (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ 4, STÖ 5) öğrenci belli giderleri olacak şekilde okulöncesi eğitime çağırıldığında, daha fazla ihtiyacı olan kesimin bu eğitimden yararlanamadığını belirtmektedir. Bu nedenle çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajlarının, diğer bir ifadeyle, öğrenciler arasındaki makas açığının azaltılabilmesi için okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiğini bildirmekte ve konuyla ilgili görüşlerini şu sözlerle açıklamaktalar:

“Ailede yaşanan ortam çocuğun okuldaki yapısını bir şekilde desteklemiyorsa farklılıklar açılarak giden bir makas haline geliyor. O makasın en kapatılabilir noktası okul öncesi eğitimdir. Bu nedenle, en azından bir yıllık okul öncesi eğitim zorunlu olmalıdır.” (STÖ 1)

“Ailenin sosyal ve ekonomik durumunun çocuğun okuldaki başarısına engel olmaması için ailenin okul öncesi eğitime harcadığı maliyeti alt sosyo-ekonomik gruplarda minimize etmek gerekir. Bunun için okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmalı ve dezavantajlı çocukların eğitim masrafı tamamen devlet tarafından karşılanmalı.” (STÖ 5)

Çocuğun gelişimi için yapılması gerekenler geciktirildikçe, çocuğu normal gelişim sürecinde olması gerektiği yere getirme çabalarının da o denli yoğun, masraflı ve zor olacağını ifade eden bazı sivil toplum örgütleri (STÖ 1, STÖ 4) bu eğitime ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi sonuçlar alınabileceğini belirtmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesi için diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi uygun ortamın sağlanması çok önemlidir. Bu nedenle bazı katılımcılar (STÖ 4, STÖ 10) okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasını önermekle birlikte gerekli şartlar sağlanmazsa okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmanın eşitsizliği okul öncesi çağa çekebileceği endişesini taşımaktadırlar. Katılımcılardan biri bu endişesini şu cümlelerle açıklamaktadır.

“Tüm çocukların bir yılı okul öncesi eğitim alması dezavantajları azaltmada faydalı olacaktır. Ama oradaki genel kalite unsurları, işte müfredat, eğitmen, eğitim ortamı, anne baba etkileşimi gibi, yüksek tutulmalı.” (STÖ 4)

Sivil toplum örgütlerinin yarısına yakını (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 4, STÖ 8, STÖ 9), velinin desteği olmadan çocuğun çok fazla mesafe alamayacağını, bu nedenle okul öncesi eğitimin yanı sıra veli eğitimlerinin de çocuğun dezavantajlılık durumunu azaltmada faydalı olacağını düşünmektedir. Aile eğitimlerinin okullar tarafından verilebileceği gibi, bu konuda çoğu yerde kurulan gençlik ve aile eğitimi lokallerinden destek alınabileceğini belirtmektedir.

“Çocuk veliye rağmen çok fazla mesafe alamaz. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin yanı sıra velinin geliştirilmesinin yolu açılabilir.” (STÖ 2)

“Aile çok uzun vadeli katkı sağlayabilir. Bu nedenle ya biri, ya biri değil, okul öncesine ve aile eğitimine yönelik, topyekün bir şeyden bahsediyorum. Mümkün olduğu kadarıyla aile eğitimleri okullar tarafından sunulmalı.” (STÖ 1)

Bazı sivil toplum örgütlerine göre, (STÖ 1, STÖ 4, STÖ 9) ülkemizin imkanları göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmesi hemen mümkün olmayabilir. Aile eğitimleri de uzun vadeli bir projedir. Bu nedenle, ilköğretim müfredatına dair değişiklikler yapılarak öğrenciler zorunlu eğitim basamağına geldiğinde diğer bir ifadeyle, ilköğretimin ilk yıllarında öğrenci girdilerindeki mevcut eşitsizlikleri azaltmak adına önemli adımlar atılabilir.

Sivil toplum örgütlerinin tamamına göre, bunların yanı sıra, özellikle alt sosyo-ekonomik kesimden öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızı azaltıldığında ve nitelikli öğretmenler bu okullara çekilebildiğinde okullar arası başarı farklılıkları azaltılabilir. Bu bakımdan bazı sivil toplum örgütleri (STÖ 5, STÖ 6, STÖ 9), çifte olumsuzluk ile karşı karşıya getirmemek adına dezavantajlı çevre okullarına stajyer öğretmenlerin atanmamasını önermekte ve görüşmecilerden biri bunu şu şekilde ifade etmektedir.

“Şu an ki uygulamayla bu okullardaki çocuklar kobay olarak kullanılıyor. Çünkü öğretmen tecrübesini, deneyimini zaten birçok sıkıntıyla yüz yüze olan bu çocuklar üzerinde kazanıyor. Öğretmenliği yap boz tahtası gibi o çocuklar üzerinde deneme yanılma yoluyla öğreniyor. Bu nedenle aday öğretmenlerin biraz daha piştikten sonra bu okullara gönderilmesi sağlanmalıdır.” (STÖ 9)

Bu konuda görüş belirten bir başka sivil toplum örgütü, sayısal açığı kapatmak adına bu okullarda ücretli öğretmenler ile eğitim öğretim faaliyetlerinin götürülmeye çalışıldığını belirtmektedir.

“Dezavantajlı çevre okulunda tutup öğretmen yok diye siz ücretli öğretmenlerle bu okulu ayakta tutmaya, hizmeti sunmaya çalışırsanız bu size ileride çok büyük sorun olarak dönecektir. Unutulmamalı ki yarım doktor candan, yarım hoca dinden, yarım öğretmen de gelecekten, hayattan eder.” (STÖ 2)

Bazı sivil toplum örgütleri, (STÖ 8, STÖ 11) dayatmayla yani zorunlu hizmetle öğretmeni dezavantajlı okullarda çalıştırmanın pek de mümkün olmadığını, değişik özür durumlarından faydalanarak öğretmenlerin farklı okullara tayin isteyebildiklerini belirtmektedir. Bu okulların öğretmenler tarafından geçiş noktaları olarak kullanıldığına değinmektedir. Bu bakımdan bazı sivil toplum örgütlerine göre, (STÖ 3, STÖ 4, STÖ 5, STÖ 6, STÖ 8, STÖ 10), öğretmenlerin neden bu okullarda tutulmadığının araştırılması ve okul haritaları çıkarılarak okulların temel değişkenleri belirlenerek bu değişkenlerin iyileştirilmesi gerekir. Bir diğer ifadeyle, katılımcılara göre, her okula özgü gelişim planları hazırlanmalıdır. Elde edilen veriler doğrultusunda okullarının fiziki yapısı ve yaşam olanaklarını eğer merkezi okullarla eşitlenebilirse bu okullardaki öğretmen sirkülasyonu azaltılabilecektir.

“Okulların durumu bilinmeli. E-okul verilerini daha etkili kullanılarak durum tespiti yapılabilir. Sonra her okula özgü gelişim planları yapmak lazım. Okulun temel değişkenleri belirlenerek bu değişkenlerin iyileştirilmesine çalışılmalı.” (STÖ 5)

Bunun yanı sıra STÖ'lerin tamamına göre, nitelikli öğretmenleri bu okullara çekmek ve buralardaki öğretmen sirkülasyonunu azaltmak için çeşitli teşviklerden yararlanılabilir. Bunlar maddi farklılık olabileceği gibi, kariyer sürecini etkileyen, bazı faaliyetlerden yararlanmaya öncelik tanyan, sosyal kültürel anlamda destekleyen teşvik edici unsurlar olabilir.

“Bu okullarda öğretmen birçok yıldırıcı şartlarla karşı karşıya kalıyor. Öğretmenin mücadele alanı çok daha geniş oluyor. Sistem: ‘yan gelip yatan da bir çamura batan da bir’ diyor. Bu nedenle nitelikli öğretmenlerin bu okullarda uğraş vermeye devam edebilmeleri

için teşvikler verilebilir. Örneğin öğretmenlere bu okullarda başarılı olarak mesleklerini sürdürmeleri durumunda uzman öğretmen, başöğretmen veya ilçe millî eğitim müdürü olarak atanmalarında öncelik tanınabilir. Ya da bundan sonraki atamasında şartları çok iyi olan bir okulda görevlendirilmesi sağlanabilir. Dezavantajlı bölge okulunda hizmet verdiği sürece daha fazla maaş alması sağlanabilir.” (STÖ 9)

### ***Velinin okula yönelik algısının değiştirilmesi***

Sivil toplum örgütlerinin bazıları, (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 5, STÖ 7, STÖ 9) okullar arası başarı farklılıklarını azaltmada, velinin okulla ilgili algısının değiştirilmesinin olumlu katkı sağlayacağını düşünmekte ve bu algının okulun geçmişte yaptığı hatalardan kaynaklanmış olabileceğine vurgu yapmaktadır.

“Velinin okulla ilgili algısını değiştirmek gerekir. Mevcut algı okulun geçmişteki hatalarından kaynaklanıyor olabilir. Veli toplantılarındaki tutum, davranışlar buna katkı yapmış olabilir. Veliyi okula çekmek için öncelikle felsefeyi değiştirmek, iletişim tarzımızı değiştirmek, daha farklı yaklaşımlar içinde olmak gereklidir diye düşünüyorum.” (STÖ 9)

Bir katılımcı, (STÖ 9) velide oluşan algının sebebini okulun veliye yönelik iletişim tarzını gösterirken bazıları (STÖ 2, STÖ 3) bu önyargılara okulların finansman sorunlarının kaynaklık ettiğini vurgulamaktadır.

“Okulun finansmanın birçok yönü zaten velinin sırtına yüklenmiş durumda. Bu sistemin değiştirilmesi gerekir.” (STÖ 3)

“Okulların finansman sorunu çözülemediğinden, her toplantının para istemek için yapıldığı düşüncesiyle veli okula gelmiyor. Veliyi bu algıdan kurtarmanın yolu okulların maddi finansmanının devletin çözmesinden geçer.” (STÖ 2)

### ***Yerel ve okul yönetimini güçlendirme***

Araştırmaya katılan sivil toplum örgütlerinin çoğu, (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 5, STÖ 6, STÖ 7, STÖ 8, STÖ 10, STÖ 11) okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında okul idarecilerine önemli rollerin düştüğünü düşünmekteyken diğer görüşmeciler bu konuyla ilgili görüş bildirmemişlerdir. Sivil toplum örgütlerinin yarısına yakını (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 7, STÖ 8, STÖ 10) müdürlerin, öğretmenlik mesleğine dayalı ve meslekte belli bir kıdem sonrasında sınav puanlarına göre atanmasının yeterli olmadığını, o makamın getirileri doğrultusunda farklı alanlara yönelik eğitilmesi gereğinin altını çizmiştir.

“Başarılı okullar için idealist, iyi yöneticilere ihtiyaç var. Bizim sadece öğretmeni değil iyi eğitim yöneticilerini de yetiştirmemiz gerekir. Bizim ciddi problemlerimizden biri de okulları öğretmenlere, hastaneleri doktorlara yonettiriyor olmamız.” (STÖ 7)

Bu konuda görüş bildiren bir başka katılımcı (STÖ 6), öğretmen ve idarecilerin sözleşmeli statüsünde istihdam edilmesinin faydalı olabileceğini savunmaktadır. Müdür atamalarının adayların sundukları projeye bağlı olarak yapılmasının ve müdürün düşündüklerini gerçekleştirebilmelerine imkân tanıyacak şekilde yetkilerin genişletilmesinin gerekliliğine değinmektedir. Atama süresi sonunda, müdürün okulu nereden nereye taşıyabildiğine bakılmasının ve gösterdiği performansa dayalı olarak ve ileri dönemde yapmak istediklerine bakılarak göreve devam edip edemeyeceğine karar verilmesinin gerekliliğini savunmaktadır. Bu yöntemin il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerine kadar uygulanabileceğini ifade etmektedir. Böylece merkezin, adayların yetiştirilmesi, kendini yenilemesi gibi konularla uğraşmasına gerek kalmayacağını bildirmektedir. Bir diğer katılımcı da (STÖ 7) yerele inilmesi gerektiğini ancak yerelde sevk ve idareyi yapabilecek tarzda yetişmiş yöneticiler olmadığından yerele inilemediğini vurgulamaktadır. İl ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde sevk ve idarede merkez kadar yetkin teşkilatların kurulmasının ve bazı yetkilerin yerele aktarılmasının gereğine değinmektedir.

“Yönetimde bireye, birime ve bölgeye inmek gereklidir. Ancak yerele çok fazla inemiyoruz. Niyey? Çünkü yerelde yetişmiş yöneticiler yok. Neden yok? Çünkü ilçe ve il millî eğitim müdürlüğünde bütün kadrolar öğretmenlerden oluşuyor. Bu nedenle bir an önce taşra teşkilatında, merkez kadar yetkin olabilecek teşkilatlar kurulmalı.” (STÖ 7)

### **Üniversite ve sivil toplum örgütleri ile iş birliği**

Araştırmaya katılan sivil toplum örgütlerinin bir kısmı, (STÖ 5, STÖ 8) okullararası başarı farklılıklarının azaltılmasında eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi anlamında üniversitelere sorumluluk verilebileceğine ve sivil toplum örgütlerinden destek alınabileceğine değinmektedir. Diğer görüşmeciler bu konuyla ilgili görüş bildirmemişlerdir.

“Eğitim süreçlerinin iyileşmesi anlamında üniversitelere sorumluluk verilmeli. Her üniversite 10 dezavantajlı okulu alıp başarı yönünden farklılaştırabilir. Bu anlamda sivil toplum örgütlerinden de faydalanılabilir.” (STÖ 5).

“Okullar arası başarı farklılıklarını azaltmak için sivil toplum örgütleri ile iş birliği yapılabilir. Örneğin biz iki tane devlet okulunu bir proje kapsamında aldık. Bu iki okul merkezi sınavlarda en sonda yer alan iki okuldu. Onları farklı noktalara getirdik.” (STÖ 8)

### **Tartışma**

Araştırmada, kamu kaynak dağılımında genel eşitlik ilkesine göre her okula rutin kaynak aktarımı yerine okulların sahip oldukları koşullara göre kaynak aktarımına gidildiğinde okullar arası başarı farklılıklarının azaltılabileceği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, kaynak dağılımında pozitif ayrımcılığa gidilmesinin gerektiği vurgulanmıştır. Türkiyede eğitim harcamalarının yapısı incelendiğinde, mevcut eğitim finansmanın eşitsizliklere yol açma riski taşıdığı söylenebilir.

Türkiye’de eğitimin ana finansörü devlet olsa da hane halklarından eğitime kaynak ayrılmaktadır. Türkiye’de toplam eğitim harcamalarının %37 gibi çok önemli bir kısmı özel kuruluşlar ve haneler tarafından gerçekleştirilirken, OECD de bu oran yalnızca %12’dir. Türkiye’de en zengin %20’lik kesim, en yoksul %20’lik kesimin 21 katından daha fazla eğitim harcaması yapmaktadır. En zengin kesimin toplam geliri, en yoksul kesimin toplam gelirinden 10 kat fazladır. Bu nedenle, Türkiye’de özel öğretim harcamalarının toplam eğitim harcaması içindeki payının yüksek olması ve özel öğretim harcamalarının gelir gruplarına göre büyük farklılık göstermesi eğitimde eşitsizliğin başlıca nedeni olarak gösterilmektedir (ERG, 2009b). Bu bakımdan, dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler için daha yüksek kişi başı maliyeti gibi eşitlik-amaçlı faktörler hesaba katılmadan doğrudan, sınıf, öğrenci ve öğretmen sayısı gibi az sayıdaki girdiye göre belirlenen tamamen norm-temelli kaynak dağılımı, farklılıkları azaltmamakta; tam tersine büyümektedir (Dünya Bankası, 2011). Halbuki kamu kaynaklarını öncelikli olarak en fazla gereksinimi olan gruplara yönlendirmek, harcama başına getiriye azami seviyeye çıkarmakta ve tüm ülkede eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktadır (Harmon vd., 2003; Patrinos, 2008’den akt. Dünya Bankası, 2011). Sınırlı kaynak kullanımından daha çok verim alınmasını sağlamaktadır. Bu nedenle Türkiye gibi sosyo-ekonomik durumun öğrenci performansını büyük ölçüde etkilediği ülkelerde, öğrenme çıktılarının okullar arasındaki dağılımında görülen büyük farklılıkları azaltmak üzere “okullarda sosyal sermayedeki eksiklikleri” tazmin edecek tedbirlerin alınması gerekir (Alacacı ve Erbaş, 2010). Bu bakımdan Türkiye’de, Hindistan’da olduğu gibi her bölgedeki gerçek harcama ihtiyaçları ile bu bölgelere yıllık olarak tahsis edilen kaynakları birbiriyle uyumlu hale getirecek şekilde kaynak yönlendirmesi yapılmasına başlanabilir (Jhingran ve Sankar, 2009; akt: Dünya Bankası, 2011). Ya da kaynak yönlendirmesini iyileştirmede bir diğer yol olan finansal kaynaklarda en düşük seviyelere öncelik tanıyacak şekilde değişiklik yapılabilir. Böylece çocukların sisteme girerken sahip oldukları ciddi sosyo-ekonomik farklılıkları telafi edilecek, eşitlik odaklı bir yaklaşım kurulabilecektir (Dünya Bankası, 2011). Ancak unutulmaması gereken bir diğer konu da eğitim finansmanının verimliliğinin ve eşitliğinin, paranın nasıl dağıtıldığı ve kaynakların sektörde ne kadar etkili kullanıldığı ile ilintili olduğudur (Hanushek ve Wößmann, 2007; Dünya Bankası, 2011). Bu nedenle araştırmada da tespit edildiği gibi okul izleme sistemleri oluşturularak kaynak aktarılan okulların başarılarının etkin şekilde takip edilmesi gerekir. Diğer türlü girdileri eşitleyip çıktılar takip etmemek kaynakları sürekli israf etmekten başka bir işe yaramayacaktır.

Araştırmanın bulgularına göre, okullar arası başarı farklılıklarını azaltılabilmenin bir yolu da her öğrencinin nitelikli öğretime ulaşabilmesinden geçmektedir. Her ne kadar 21. yüzyıl eğitim-öğretim anlayışında öğretmenin rolü klasik anlayışa göre zayıflamış görünse de öğretmen, eğitim öğretim sürecinde hala başarının anahtarını elinde taşıyan ve kilitli kapıları aralayan kişidir. Eğitimde kalitenin ön koşulu nitelikli öğretmenlerdir (Buchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000; Sağlam ve Kürüm, 2005). Nitelikim konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da, öğretmenin öğrencinin başarısı üzerinde bir farklılık getirdiği (Tatar, 2004; McCoy, 2005), okuldaki eğitimin niteliğini belirleyen ana faktörün öğretmen olduğu kabul edilmektedir (Balcı, 1991; Dinçer, 2001, Dünya Bankası, 2011; Gürkan ve Gökçe, 2011, Harris ve Sass, 2008; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2004; Stiefel, Schwartz ve Iatarola, 2001; James ve diğerleri, 2003; UNESCO, 2007). Okul başarı farklılıklarında öğretmen etkisinin önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Konstantopoulos, 2006).

Öğretmenin niteliği onun yetiştirilme sürecinin niteliğinden bağımsız değildir (Demokratik ve Eğitim Kurultayı, 2004; Dünya Bankası, 2011). Bu nedenle araştırmanın bulgularına göre, öncelikli olarak öğretmen eğitimi ve istihdamında söz sahibi olan kurumların masaya oturarak piyasanın istekleri ve dünyadaki değişim ve gelişmeler hesaba katılarak, ihtiyaçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme politikası geliştirilmelidir. Nitekim konuyla ilgili raporlarda da bu duruma dikkat çekilmektedir. Raporlar, her yıl mezun olan öğrenci sayısı ile öğretmen ihtiyacının sürekli olarak izlenmesi ve bu ihtiyacın bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini belirtmektedir (ERG, 2011). Bu nedenle araştırmanın bulguları, öncelikli olarak bu kadar fakülteye gerek var mı? her fakülte nitelikli eğitim verebilme potansiyeline sahip mi? gibi sorulara cevap verilmesi gerektiğine, verilen cevap hayır ise gerekli niteliğe sahip olmayan fakültelerin kapatılmasının öğretmenin niteliği açısından faydalı olacağına dikkat çekmektedir. Kapatılan fakültelerin maddi ve insan kaynaklarının da sistemdeki öğretmenlerin yetiştirilmesinde ya da başarısı düşük okulları takip etmek için geliştirilen okul geliştirme programlarında kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Hizmet öncesi eğitimde eğitim veren kurumun yeterliliği öğretmenin niteliği açısından son derece önemlidir. Çalışmalara göre, bazı eğitim fakülteleri niteliği bir yana bırakın sayısal olarak bile yeterli öğretim elemanına sahip değildir. Bazı eğitim fakültelerinde hiç profesör, doçent yoktur. Öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayısında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinde karşılaşılan sınıf mevcudu, bilişim altyapısı eksikliği, laboratuvar eksiklikleri gibi altyapı sorunları da göz önüne alındığında bu fakültelerin eğitim niteliğinin yetersizliği söylenebilir (Kavak, Aydın ve Altun, 2007). Bu yetersizlikler altında binlerce öğretmen adayı yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Hâlbuki Millî Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilen öğretmen sayısı yıllara göre farklılık gösterse de bir yılda yaklaşık 20000 ile 30000 civarındadır. Öğretmen açığı kapandıkça bu sayının daha da azalacağı söylenebilir. Yani arz talebin üstündedir. Yıllardır bu birikimin devam ettiği düşünüldüğünde her yıl işsiz kalan öğretmen sayısının artmakta olduğu belirtilebilir. Durum böyle iken ülkemizde hâlâ eğitim fakültesi kontenjanlarının artırılması, yeni fakültelerin kurulmasına anlam verilememektedir.

Yine bulgulara göre, her öğrencinin nitelikli öğretmene ulaşabilmesi için yetkin adayların eğitilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının seçiminde, çoktan seçmeli bir sınavın yanı sıra kişilerin mesleğe uyum gösterip gösteremeyeceklerini değerlendiren çeşitli yöntemlerin işe koşulması önemlidir. Nitekim PISA şampiyonu Finlandiya, öğretmen yetiştirme programları için en yetenekli adayların seçimini eğitimin kalitesinde fark yaratan faktörler arasında sıralanmaktadır (Bassett, 2008). Bunun yanı sıra araştırmanın bulgularına göre, Türkiye’de öğretmenler genellikle akademi geleneği içerisinde, alan bilgisine yoğunlaşarak okul deneyimi kısıtlı bir biçimde yetiştirilmektedir. Öğretmen eğitiminde uygulama boyutu eksik kalmaktadır. Bu nedenle araştırmada, uygulamanın eğitim içindeki payının artırılmasına ve adayın hizmet vereceği okulların ve bölgenin özelliklerine hitap edecek içerikte olmasına vurgu yapılmıştır. Konuyla ilgili raporlar da araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Bu raporlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce yaşadıkları kısıtlı sınıf deneyimleri öğretmenlik bilgisini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır (ERG, 2011).

Araştırmanın bulgularına göre, her öğrencinin nitelikli öğretmene ulaşabilmesi hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanabilir. Ancak sistemdeki öğretmen



sayısının fazlalığı, öğretmen yaş ortalamasının düşüklüğü ve bu iki duruma bağlı olarak ilerleyen yıllarda sisteme çok yeni öğretmenin eklenmeyeceği hesaba katıldığında, önceliğin hizmet içi eğitime verilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Araştırmada bu doğrultuda bir sunuca ulaşılmış olması önemlidir. Çünkü TALIS raporuna göre, Türkiye TALIS ülkeleri arasında en genç öğretmen nüfusuna sahip ülkedir. Yine aynı raporda, genç ve daha az deneyimli öğretmenlerin olduğu ülkelerde hizmet içi eğitim programlarının eğitimin kalitesinde daha da önemli olduğu bildirilmektedir (ERG, 2011). PISA 2009'da da, eğitim harcamalarının büyük çoğunluğunun daha nitelik öğretmenleri istihdam etmek ve mevcut öğretmenlerin etkililiğini artırmak için mesleki eğitim sağlamak amacıyla kullanılması gerektiği belirtilmektedir (PISA, 2009c).

Araştırmada, hizmet içi eğitimin amacına ulaşabilmesi için öncelikli olarak öğretmendeki “ben öğretmenim öğrenecek neyim var” algısının değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bununla beraber hizmet içi eğitimlerde bir şey hazırlayıp ezberle sunmak yerine, öğretmenin kendini yenilemeye ihtiyaç duyması, güdülenmesi yani öz denetimle bu işin yürütülmesinin bu bağlamda fayda sağlayacağı saptanmıştır. Birkaç örnekle bu duruma açıklık getirilmiştir. Bunlardan birinde, her öğretmen için eğitim-öğretim gideri gibi bir ödeneğin ayrılabilmesi ve öğretmenlerin bu ödenekle kriterleri önceden belirlenen eğitimleri üniversiteler veya özel kuruluşlardan alabilmelerine imkân sağlanabileceğine yer verilmiştir. Bir diğerinde ise, öğretmenlere belli süreyle sınırlı bir yeterlik sertifikası verilebileceğine değinilmiştir. Benzer sonuçlara OECD tarafından yürütülen ve öğretmenlerin niteliğiyle ilgili önemli veriler sunan TALIS'te de rastlamak mümkündür. TALIS'e göre; Türkiye'deki öğretmenler hizmet içi eğitime daha az gereksinim duymaktadırlar. Yine aynı çalışmaya göre, öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimden ziyade meslektaşlarıyla gerçekleştirdikleri paylaşımları en yararlı mesleki gelişim fırsatlarından biri olarak görmektedirler (ERG, 2010). Öğretmenlerin kendi öz değerlendirmelerini yapmalarının ve sürekli gelişmeye teşvik edilmelerinin öğretmenlik mesleğinin kalitesine olan katkısı yadsınamaz. Öğretmenlerin işe alındıktan sonra, özellikle de öğretmen değerlendirmesi ve hesap verebilirlik mekanizmaları sınırlı ise öğretmenlerin becerilerini gözden geçirmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için yeterince teşvik edilmedikleri gözlemlenmektedir. Bu bağlamda OECD'nin getirdiği önerilerden biri, öğretmenlerin her beş-yedi senede bir öğretmenlik sertifikalarının yenilenmesi yönündedir (ERG, 2011). Böylece öğretmenin hizmet içi eğitime olan bakış açısı değişecek kendini yenilemeyi ihtiyaç olarak görecektir. Ancak OECD'nin ve araştırma sonucunda ulaşılan bu önerinin Türkiye'de uygulanabilmesi için öncelikle istihdam biçiminin değiştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, okullar arası başarı farklılıklarını azaltılabilmenin bir diğer yolu, çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajların azaltılmasından geçmektedir. Sonuçlara göre, bu bağlamdaki dezavantajların azaltılabilmesi her çocuğunun nitelikli okul öncesi eğitim alabilmesinden geçmektedir. Ancak öğrenci belli giderleri olacak şekilde okula çağırıldığından bu eğitime daha fazla ihtiyacı olan kesim okul öncesi eğitime ulaşamamaktadır. Bu nedenle en az bir yıllık okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır. Fakat gerekli şartlar sağlanmadan okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması eşitsizliğin okul öncesi kademeye kaydırılmasından başka bir işe yaramayacağından gerekli şartlar oluşana kadar en azından ilköğretimin ilk yılları öğrencilerin dezavantajlılığını

azaltacak şekilde kurgulanmalıdır. Konuyla ilgili araştırmalara göre, özellikle düşük gelirli ülkelerde yoksulluğun nesilden nesile geçmesini engellemenin en iyi araçlarından biri erken çocukluk eğitimidir (Demokratik ve Eğitim Kurultayı, 2004; Dünya Bankası, 2011). Çocuğun gelişimi için yapılması gerekenler geciktirildikçe, çocuğu normal gelişim sürecinde olması gerektiği yere getirme çabaları da o denli yoğun, masraflı ve zor olacaktır. Erken çocukluk eğitimi, bireylerin daha ileri yaşamlarında, aynı maliyetiyle gerçekleştirilen müdahalelere göre daha fazla geri dönüş sağlamaktadır. Dezavantajlı gruplar hedeflendiğinde ise bu eğitimin azami yarar sağladığı görülmektedir (Dünya Bankası, 2011). Kaytaş (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre, Türkiye'deki okulöncesi eğitim müdahaleleri, yatırımda kullanılan her Türk Lirası için en kötü senaryoya göre 2,1 Türk Lirası, en iyi senaryoya göre 6,3 Türk Lirası kâr getirmektedir. Daha da önemlisi, ebeveynlere de destek veren, çocuklara yönelik okul öncesi eğitim programları yüzde 30 daha etkin maliyetli olabilmektedir (Dünya Bankası, 2011). Ancak unutulmamalıdır ki erken çocukluk eğitiminin azami etkiye sahip olabilmesi için çocuğun ve ailesinin eğitilmesinin, en dezavantajlı grupların hedeflenmesinin yanında bu programların yeterli süre yoğunluk ve kalitede olması ve eğitim hizmetleri, aile desteği, sağlık ve beslenme bileşenlerini bünyesinde barındırması hayati önem taşımaktadır. Kısacası gerekli şartlar sağlanmadan, alt yapı hazırlıkları tamamlanmadan veya gerekli bütçe ayrılmadan okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak eşitsizliği okul öncesi çağa çekmenin dışında başka bir işe yaramayacaktır (Demokratik ve Eğitim Kurultayı, 2004; MEB, 2010). Bu durumda bulguların, alanyazında daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilir. Ayrıca Türkiye'deki okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı dikkate alındığında, ilköğretime gelen her öğrencinin belli bir hazır bulunuşluğa sahip olamayacağı varsayımından hareketle asgari koşullar sağlanana kadar ilköğretimin kademesinin ilk yıllarının çok yumuşak, çok itinalı yapılması önerisinin önem arz ettiği belirtilebilir.

Araştırma bulgularına göre, çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajları azaltabilmek adına okul öncesi ile aile eğitimlerinin yanı sıra özellikle alt sosyo-ekonomik kesimden öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızının azaltılması ve nitelikli öğretmenlerin bu okullara çekilebilmesi gerekmektedir. Araştırmada dayatmayla ya da zorunlu hizmetle bu okullardaki öğretmen değişim hızının azaltılamayacağına, öğretmenlerin zorunluluklara rağmen değişik özür durumlarından faydalanarak farklı okullara tayin isteyebildiklerine vurgu yapılmaktadır. Temelde öğretmen açığını gidermek için yapılan atamalar öğretmenlerin kalıcılığını sağlayamamakta (MEB, 2010), bu okullar öğretmenler tarafından geçiş noktaları olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle dezavantajlı çevre okullarında öğretmen değişim sirkülasyonu fazladır, nitelikli öğretmenleri uzun süre buralarda tutmak zordur. Sayısal açığı kapatmak adına bu okullarda ücretli öğretmenler ile eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece, zaten değişik açılardan dezavantajlı olan öğrenciler başka dezavantajlarla karşı karşıya getirilmekte, bu iki durum da karşılıklı olarak birbirini beslemekte ve okullar arası başarı farklarını derinleştirmektedir (Karip, 2007; Marks, 2006; PISA 2009b). Araştırma bulgularına göre, bu duruma son verebilmek için öncelikli olarak öğretmenlerin neden bu okullarda tutulmadığının araştırılması gerekir. Okulların temel değişkenleri belirlenmeli, okul haritaları çıkarılmalıdır. Ardından değişkenlerin iyileştirilmesine gidilmelidir. Yani her okula özgü gelişim planları hazırlanmalıdır. Bununla birlikte, bu okullardaki öğretmen sirkülasyonunu

azaltmak için çeşitli teşviklerden yararlanılabilir. Bunlar maddi farklılık olabileceği gibi, kariyer sürecini etkileyen, bazı faaliyetlerden yararlanmaya öncelik tanıyan, sosyal kültürel anlamda destekleyen teşvik edici unsurlar olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre bunların dışında velinin okula yönelik algısının değiştirilmesi okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında faydalı olabilir. Ön yargı haline gelen algının yıkılması için ise okulun veliye yönelik iletişim tarzının değiştirmesi ve okulların finansman sorununun devlet tarafından çözülmesi gerekmektedir. Veli katılımı, eğitim kalite göstergeleri arasında sayılmasına rağmen araştırmalara göre, Türkiye’de velilerin yalnızca %28’i okul-aile birliği çalışmalarına katılmakta, %71’i ise katılmamaktadır. Velilerin %66’sı okula bir şekilde bağış yapmış olmasına karşın, okul-aile birliği çalışmalarına katılımları son derece düşüktür. Bu tablo, Türkiye’de veliler arasında gönüllü katılımın oldukça düşük olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Karip, 2007). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, genel anlamda ailelerin okula yönelik ilgi yetersizliğinin temelinde, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişimsizlikten kaynaklanan yanlış anlamaların ve şüphelerin bulunduğunu göstermektedir. Velilerde oluşan “para istemek için okula çağırılıyorum” şeklindeki algılarının bu konuda etkili olduğunu belirtilmektedir. İlişkileri düzeltme yolunun da okullarda hâkim olan resmi havanın, öğrenci velileriyle yapılan görüşmelere yansımaması için özel çaba gösterilmesinden; okula gelen velilerle öğretmenlerin rahat görüşebilecekleri uygun okul-aile birliği odası oluşturulmasından ve öğrenci velilerine değer verildiğinin hissettirilmesinden geçtiği bildirilmektedir (Aslanargun, 2007). Bu bakımdan bulguların alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma bulguları, okullararası başarı farklılıklarının azaltılmasında okul idarecilerine önemli rollerin düştüğünü yansıtmaktadır. Bu nedenle müdür atamalarının, öğretmenlik mesleğine dayalı ve meslekte belli bir kıdem sonrasında sınav puanlarına göre yapılmasının yeterli olmadığına ve o makamın getirileri doğrultusunda farklı alanlara yönelik eğitimlerin verilmesine dikkat çekmektedir. Alanyazına göre yönetici, örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde çok önemli bir işleve sahiptir. Bu bakımdan müdür, etkili bir okulun yaratılmasında anahtar rolü oynayan öğelerden biridir. Bir okulun etkililiği ve başarısı, büyük ölçüde o okulun yöneticisinin yetkinliği ve niteliği ile ilişkilendirilmektedir (Açıklalın, 1998; Karip, 2004). Bugün dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de, okul yöneticiliği genellikle öğretmenlik mesleğine dayalı ve meslekte belli bir kıdem sonrasında elde edilen bir pozisyonudur (Karip, 2004). Ancak alanyazında, “yöneticiliğin okulu yoktur”, “yöneticilik usta-çırak ilişkisiyle öğrenilir”, “hele bir atansın çalışarak öğrenir” şeklindeki anlayışlarla hareket etmenin uygulamada sıkıntılar doğuracağına vurgu yapılmıştır. Bu nedenle makamın getirileri doğrultusunda müdürlerin farklı alanlara yönelik eğitilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (Acar, 2002; Balcı ve Çınkır, 2002).

Araştırma bulguları incelendiğinde, müdür atamalarına ilişkin farklı bir uygulamaya daha değinildiği görülmektedir. Bu öneride, müdürlerin sundukları projeye bağlı olarak sözleşmeli olarak atanabileceklerine yer verilmiştir. Müdürlerin düşündüklerini gerçekleştirebilmelerine imkân tanıyacak şekilde yetkilerinin genişletilebileceğine, atama süresi sonunda müdürün okulu nereden nereye taşıyabildiğine, gösterdiği performansla dayalı olarak ve ileri dönemde yapmak istediklerine bakılarak göreve devam edip edemeyeceğine karar verilebileceği belirtilmektedir. Bunun için de il ve ilçe teşkilatında merkez kadar yetkin yapılanmaya gidilmesinin zorunluluğuna

vurgu yapılmıştır. Alanyazında, Millî Eğitim Bakanlığının merkezde ve yerelde şu an ki yapılanmasının hizmetlerin verimliliği ve etkililiği açısından birçok sıkıntı doğurduğu yönünde uzlaşa olduğundan bahsedilebilir. Bu nedenle bazı görevlerin yerel yönetimlere devredilmesinin kaçınılmaz olduğu da belirtilmektedir (Aslan, 2013; ERG, 2010; Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü [TODAİE], 1992). Ancak yerinden yönetim uygulamalarının etkililiğini ve verimliliğini sağlayabilmek için ülkenin koşulları, tarihsel gelişimi ve eğitim sisteminin amaçları göz önüne alınarak uygun bir yerleşme modeli belirlenmelidir (McGinn ve Welsh, 1999). Çünkü yerel yönetim kuruluşlarının güçsüzlüğü, bu konuda yeterli olgunluğa ulaşmaması, yönetime halk katılımının azlığı, yerel halkın bu yönetime yeterince hazır olmaması, yerel yönetim bütçelerinin yetersizliği ve bölgesel farklılıklar eğitimde yerinden yönetim uygulamalarının başarısını engeller (Kurt, 2006). Ülke içindeki eşitsizliklerin derinleşmesini sağlayabilir (Duman, 1998; Kurt, 2006; ERG, 2010). Bu bakımdan, Türkiye gibi sosyo-ekonomik ve bölgesel eşitsizliklerin derin olduğu bir ülkede, bir yönetim modeli oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken temel önceliklerden biri eşitliğin sağlanması ve eşitsizliklerin ortadan kaldırılması olmalıdır. Bu da ayrıntılı bir çalışma ve politika oluşturma süreci sonucunda oluşabilir (TODAİE, 1992; ERG, 2010).

Bu araştırmada, STÖ temsilcilerinin görüşlerine dayanarak akademik başarı yönünden ilköğretimde okullararası başarı farklılıklarını azaltacak uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, her çocuğun daha nitelikli bir eğitime daha eşitlikçi bir sistem içinde erişimi sağlandığında okullar arası başarı farklılıklarının azaltılabileceği anlaşılmıştır. Bu nedenle öncelikli olarak kamu kaynak dağılımında genel eşitlik ilkesine göre her okula rutin kaynak sağlamayı bir yana bırakarak okulların sahip oldukları koşullara göre kaynak aktarımına gidilmesinin gerektiği saptanmıştır. Her öğrencinin nitelikli öğretmene ulaşabilmesi amacıyla; öğretmen yetiştirme politikasından, öğretmen adayının seçimine, öğretmenin ataması ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime yönelik bazı düzenlemelere gidildiğinde farklılıkların azaltılabileceği anlaşılmıştır. Çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajları azaltıldığında, yani her çocuğunun nitelikli okul öncesi eğitim alabilmesinin yolu açıldığında, okul öncesi eğitimi etkili aile eğitimleri ile desteklendiğinde, eğer her çocuğun nitelikli okul öncesi eğitime ulaşabilmesi hemen mümkün değilse gerekli şartlar oluşana kadar en azından ilköğretimin ilk yıllarının öğrencilerin dezavantajlılığını azaltacak şekilde kurgulandığında ve özellikle alt sosyo-ekonomik kesimden öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızı azaltıldığında ve nitelikli öğretmenler bu okullara çekilebildiğinde okullar arası farklılıkların azaltılabileceği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, velinin okulla yönelik algısının değiştirilmesi, okul ve eğitim yönetimi alanlarına ilişkin bazı düzenlemelere gidilmesinin bu anlamda fayda sağlayacağı anlaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde ülkemizde ilköğretim kademesinde okullar arası eşitsizlikleri azaltmak adına bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Bilgi olmaksızın eğitimin kalitesini arttırmaya çalışmak adeta imkânsızdır. Çünkü hangi alanların değiştirilmesi gerektiğini ve yapılan değişikliklerin etkilerini görmek imkânsızlaşır. Bu bakımdan eğitimle ilgili verilerin kapsamının, kalitesinin ve elde edilebilirliğinin geliştirilmesi amacıyla e-okul ve Türkiye'de Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi

(TEFBİS) veritabanlarının kalitesi ve kapsamı artırılıp, boşlukları doldurulmalıdır. Bu veri tabanlarından sağlıklı bilgi akışı sağlanmalıdır.

- Eğitimin ilköğretim basamağında okulu seçme hakkına sahip olmayan bir öğrenciyi farklı dezavantajlarla karşı karşıya getirmemek için parasal ve parasal olmayan kaynaklar, dezavantajların çıktı üzerine etkisini azaltacak şekilde, bir diğer ifadeyle, okulların kurumsal kapasitelerini geliştirecek şekilde dağıtılmalıdır.

- Temelde öğretmen açığını gidermek amacıyla yapılan ücretli öğretmen uygulaması ve bölgenin gereksinimleri dikkate alınmadan kura yöntemiyle öğretmenin atanması, zaten dezavantajlı olan okullarda daha genç ve az deneyimli öğretmenlerin görev yapmasının yolunu açmaktadır. Bu okullarda öğretmen değişim sirkülasyonu artırmakta ve nitelikli öğretmenleri uzun süre tutmayı zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan öğretmen atamaları, işe yeni başlayan öğretmenlerin, zorlukların en yoğun yaşandığı okullara gönderilmesini engelleyecek ya da okulların ve buldukları bölgelerin gereksinimleri ile öğretmenlerin sahip oldukları beceri setlerini örtüşürecek şekilde yapılmalıdır. Daha sonra da bu öğretmenlerin buralarda kalıcılığını artırmak için öğretmenlere parasal ve parasal olmayan teşviklere imkân veren düzenlemeler yapılmalıdır.

- Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmalı ve daha alt yaş grubunda erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranı yükseltilmelidir. Gerekli şartlar sağlanana kadar okul öncesi eğitim, dezavantajlı çocukları önceliklendirecek şekilde yaygınlaştırılmalıdır.

- Türkiye’de birçok alanda öğretmen arzı fazlalığı bulunmaktadır. Her eğitim fakültesi yeterli alt yapı, teknik donanım ve yeterli öğretim elemanına sahip değildir. Bu bakımdan, öğretmen kalitesinin artırılması için yetiştirilmesi gereken öğretmen sayısından işe başlanmalıdır. Gerçekçi bir insangücü-egitim-ihtiyaç ilişkisi kurularak eğitim fakültelerinin durumları gözden geçirilmelidir. Dinamik programlar sunanların dışındakiler lağvedilmeli, lağvedilenlerin kaynakları diğer fakültele aktarılmalı ya da öğretmenlerin hizmet içi eğitimi için kullanılmalıdır. Bu anlamda eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimine desteğinin sağlanması hem öğretim elemanlarının uygulamadan ve sahadan kopmasının önüne geçmede hem de etkin ve sürdürülebilir bir hizmet içi yetiştirme sistemi oluşturulmasında faydalı olabilir.

- Okul sayısındaki yükseklik ve ülkenin dört bir yanına yayılışı hesaba katıldığında Ankaradan her okulun öğrencilerine yüksek kaliteli eğitim deneyimleri ile iyi sonuçlar sunmanın garanti edilemeyeceği açıktır. Bu sebepten öncelikle yerel teşkilatların güçlendirilmesi ve öğretim liderlerinin yetiştirilmesi için gerekli adımlar atılmalıdır. Daha sonra da çocuğun gereksinimlerini etkili ve verimli bir şekilde karşılayacak yapı ve süreçler oluştururken hangi yerel teşkilata ne kadar yetki devredeceği ayrıntılı olarak ortaya konulmalıdır.

- Takip etmemek, kaynakları sürekli israf etmekten başka bir şey değildir. Bugün elimizde kazanımların hangi okulda ne ölçüde gerçekleştiğine dair veriler bulunmamaktadır. Bu bakımdan ilköğretim kurumlarının işleyişini, öğrenci kazanımlarını ve başarısını sistematik olarak izleyecek bir yapı oluşturmalı ve belirlenecek standartların altında kalan okullara yönelik önlem almasını sağlamada sağlam veriler sunacak değerlendirme ve izleme sistemi oluşturmalıdır.

## Kaynaklar

- Acar, H. (2002). Eğitim yöneticileri nasıl yetiştirilmeli?. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:191.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alacacı, C. & Erbaş, A. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 182-192.
- Aslan, G. (2013). Türk eğitim sisteminin örgütsel ve yönetsel yapısı. (Edt: A. Çiçek Sağlam) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde 37-65* Ankara: Maya Akademi.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (1991). *Etkili okula ulaşmada ilk adım: etkili yönetici*. Buca Eğitim Fakültesi I. Eğitim Kongresinde sunuldu, İzmir.
- Balcı, A. & Çankır, Ş. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:191.
- Bassett, P. F. (2008). What the Finns know shouldn’t suprise us (But it does). *International Educator*, 27(24), 28-29. <http://www.nais.org/about/article.cfm?ItemNumber=150627> adresinden 08 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 22(4), 21-35.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Sweden: TNTEE. <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf> adresinden 15 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.
- Ceylan, E. (2009). PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye’de fen okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farklar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 55-75. <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 13 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Demokratik ve Eğitim Kurultayı. (2004). *Eğitim hakkı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dinçer, Ö. (2011). *Bakan Dinçer en çok öğretmen ihtiyacı bulunan ilk 20 alanı açıkladı*. <http://www.memurlar.net/haber/201204> 25 Temmuz 2011 12:42
- Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi?” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 467-483.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. (Rapor No: 54131-TR). <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf>
- ERG. (2009a). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG. (2009b). *Eğitimde eşitlik: politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2010). *Eğitim izleme raporu 2009*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011). *Eğitim izleme raporu 2010*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Ferreira, F. H. G., Gignoux, J., & Aran, M. (2010). *Measuring inequality of opportunity with imperfect data the case of Turkey*. The World Bank. Policy Research Working Paper 5204.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.

- Gürkan, T. & Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal.
- Gürkan, T. (1993). İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper. 4122.
- Hariss, D. N. & Sass, T. R. (2008). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. [http://www.caldercenter.org/PDF/1001059\\_Teacher\\_Training.pdf](http://www.caldercenter.org/PDF/1001059_Teacher_Training.pdf) adresinden 8 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.
- James, J., McNaught, C., Csete, J., Hodgson, P. & Vogel, D. (2003). From megaweb to e3 learning: a model of support for university academics to effectively use the web for teaching and learning. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.). *ED-MEDIA 2003: Proceedings of the 15th annual world conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 3303-3310). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computers in Education.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (ss. 211-268). Ankara: TED Yayınları.
- Karip, E. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumunda sunuldu. Antalya.
- Karip, E. & Apaydın, Ç. (2007). İlköğretimde erişim ve eşitlik. I. İlköğretim Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Kıncal, R. Y. & Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. sınıf bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 293-312.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: evidence from NLS: 72, HSB: 82 and NELS: 92. *Teachers College Record*, 108(12), 2550-2581.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerleşme eğilimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1).
- Marks, G. N. (2006). Are between-and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48(1), 21-40.
- McCoy, L. P. (2005). Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth-grade algebra. *Journal of Educational Research*, 98(3), 131-135.
- McGinn, N. & Welsh, T. (1999). Decentralization of education: Why, when, what and how? United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO International Institute for Educational Planning, [www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep) adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.
- MEB. (2005). *PISA 2003 ulusal nihai rapor*. Ankara: EARGED.
- MEB. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı ulusal ön raporu*. Ankara: EARGED.
- MEB. (2010). *18. Milli Eğitim Şurası çalışma raporu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/18-milli-egitim-surasi/icerik/20> adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.
- MEB. (2011). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu 8. Sınıflar*. Ankara: EARGED.
- Munoz, M. A. (2000). *School district equity and accountability: Towards a comprehensive model*. Research Reports. ED 467 036 ERIC.
- OECD. (2004). *Herkes için eğitimin kalitesinin artırılması*. Dublin.
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özerk, K. (2008). Eğitimde eşitlik ve eşdeğerlik türleri, boyutları ve gerektirdikleri. İçinde TED (Ed.), *80. yıl uluslararası eğitim forumu: Eğitim hakkı ve gelecek perspektifleri*. (ss. 267-278), Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- PISA. (2009a). *PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science* (Volume I). [http://www.oecd.org/document/53/0,3746,en\\_32252351\\_46584327\\_46584821\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/53/0,3746,en_32252351_46584327_46584821_1_1_1_1,00.html) adresinden 11 Haziran 2011'de alınmıştır.
- PISA (2009b). *PISA 2009 results: Overcoming social background equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II). [http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en\\_32252351\\_46584327\\_46609752\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_46584327_46609752_1_1_1_1,00.html) adresinden 11 Haziran 2011'de alınmıştır.
- PISA (2009c). *Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices* (Volume IV). <http://www.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf> adresinden 11 Haziran 2011'de alınmıştır.
- Sağlam, M. & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 53-69.
- Sahn, D. E. & Younger, S. D. (2007). Decomposing world education inequality. *Cornell Food and Nutrition Policy Program Working Paper No. 187*. [Online]: Retrieved on 21-July 2010, at URL: <http://srn.com/abstract=779404>
- Scheerens, J. (1992). Evaluating non-cognitive aspects of education. Vedder, P. (Ed.) *Measuring the quality of education*. Amsterdam: Swet & Zeitlinger Inc.
- Stiefel, L., Schwartz, A. E. & Iatarola P. (2001). *Determinants of school performance in New York elementary schools: Results and implications for resource use*. New York University.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Y. Özden (Editör) *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(II), <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- TED. (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Temur, S. (2005). *Ankara ili Altındağ ilçesindeki endüstri meslek liseleri öğrencilerinin toplumsal yaşam ve yükseköğretime ilişkin görüş ve beklentilerinin eğitimde eşitlik ilkesi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TODAİE. (1992). *KAYA (Kamu Yönetimi Araştırma Projesi)*, Ankara.
- Tomul, E. (2011). Educational inequality in Turkey: An evaluation by gini index. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 133-143.
- Turan, S., Açıkalin, A. & Şişman, M. (2007). *Bir insan olarak müdür*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. (Çev. B. S. Şener). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınevi.
- UNESCO (2007). *Global monitoring report, education for all 2008*. New York: Oxford Press.
- Ünal, L. I. & Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye'nin Sisypheos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. (Ed.F. Gök , 75. *Yılda Eğitim* (ss. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Altun, S.A. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yüksek Öğretim Kurulu.