

T.C.  
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ DOKTORA PROGRAMI

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE EĞİTİM ARZI VE EĞİTİM  
TALEBİNE İLİŞKİN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Sinem KALENDER**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA**

**AYDIN – 2023**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Sinem KALENDER tarafından hazırlanan “Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Arzı Ve Eğitim Talebine İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı tez 28.12.2022 tarihinde yapılan savunma sonucunda oybirliği / oy çokluğu ve %4 intihal oranıyla aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	<b>Unvanı ve Adı Soyadı</b>	<b>Kurumu</b>	<b>İmza</b>
<b>Başkan</b>			
<b>Üye</b>			
<b>Üye</b>			
<b>Üye</b>			
<b>Üye</b>			

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarih .....sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Savaş DUMAN

Enstitü Müdürü

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

28.12.2022

Sinem KALENDER

## ÖZET

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE EĞİTİM ARZI VE EĞİTİM TALEBİNE İLİŞKİN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Sinem KALENDER

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

2023, XVI + 224 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sisteminde eğitim arz ve eğitim talebinde yaşanan sorunları ortaya çıkarmak ve çözüm önerileri getirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmaya üç farklı okul türü ve bu okullarda okuyan öğrenci, bu okullarda öğrencisi bulunan veliler, öğretmenler ve yöneticiler katılmışlardır. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmaya, bir İmam Hatip Lisesi, bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve bir Genel Liseden öğretmen, veli, öğrenci ve okul yöneticisi olmak üzere toplam 21 katılımcı dâhil olmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde Moustakas'ın olgubilim veri analiz süreci izlenmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma analiz programı MAXQDA-11 kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, eğitim talebi en fazla toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı olarak; eğitim arzı ise devletin verdiği eğitim hizmeti olarak tanımlanmıştır. Ayrıca eğitim talebi bağlamında en önemli belirleyici etmenlerin aileler, kolay yoldan meslek sahibi olma isteği, eğitim sistemine bağlı sınav sistemi ve iyi bir yükseköğretime gidebilme isteği olduğu anlaşılmıştır. Okulun sahip olduğu kaynakların, sosyal çevrenin ve öğretmen kaynağının eğitim talebi açısından önemli belirleyici etmenler oldukları anlaşılmıştır. Eğitim arzına ilişkin ise olumsuz anlamda en fazla görüş eğitime ayrılan bütçeye yönelik gelmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okullaşma oranlarında talebin dikkate alınması, öğretmen mesleki gelişimi, ailelerin bilinçlendirilmesi, okul rehberlik servislerinin okul tercihinde ailelere ve öğrencilere destek noktasında etkili çalışmaları, eğitimde niteliğe artırmaya yönelik daha fazla bütçe sağlanması gibi öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim Arzı, Eğitim Talebi, Olgubilim Çalışması, Ortaöğretim.

## ABSTRACT

### PROBLEMS AND SOLUTIONS ON EDUCATIONAL SUPPLY AND DEMAND IN TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM

Sinem KALENDER

Ph. D. Thesis at Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

2023, XVI + 224 pages

The aim of this study is to reveal the problems experienced in the education supply and education demand in the Turkish education system and to offer solutions. The phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used in the study. Three different types of schools and students studying in these schools, teachers, administrators and parents who have students in these schools participated in the research. The data of the research were collected in the 2021-2022 academic year. 21 participants, including teachers, parents, students and school administrators from an Imam Hatip High School, a Vocational and Technical Anatolian High School and a General High School, were included in the study in total. The data were obtained with a semi-structured interview form developed by the researcher. In the analysis of the data, Moustakas' phenomenological data analysis process was followed. Qualitative research analysis program MAXQDA-11 was used in the analysis of the data. According to the results obtained from the research, the demand for education was defined as the education need of the society and individuals; education supply is defined as the education service provided by the state. In addition, it was understood that the most important determining factors in the context of education demand are families, the desire to have a profession easily, the examination system connected to the education system and the desire to go to a good higher education. Regarding the education supply, the most negative opinion was towards the budget allocated to education. In line with the results obtained from the research, suggestions were made such as taking into account the demand in schooling rates, professional development of teachers, raising awareness of families, effective work of school guidance services in supporting families and students in school preference, providing more budgets to increase the quality of education.

**Key Words:** Education Demand, Education Supply, Phenomenology Study, Secondary Education.

## İTHAF

Tezimi, zaman zaman umutsuzluğa kapıldığımız, ekonomik, sosyal ve daha birçok yönden toplumsal bunalım yaşadığımız bu süreçte, farkındalıklarıyla, bilinçli halleriyle ve duruşlarıyla bize yeniden umut veren Z Kuşağına ithaf ediyorum...



## TEŞEKKÜR

Eğitim bir haktır; din, dil, ırk, zümre ve daha bir sürü sıralanabilecek farklar gözetilmeksizin ihtiyaç duyan herkes tarafından eşit bir şekilde yararlanılabilmeli, erişilebilmelidir. Ancak herkesin eşit bir şekilde yararlanabilmesini beklediğimiz eğitimin özgür bireyler yetiştirebilmesi de önemlidir. Bilimsel bilgiler ışığında, evrensel insani değerler kazanabilen, sorgulayan, araştıran ve eleştirel düşünebilen bireyler yetişmesi arzu edilir ve beklenir. Ancak mevcut eğitim programları içerisinde eleştiren, sorgulayan, araştıran birey kavramları sıklıkla geçse de uygulamada Freire'in tanımladığı gibi bankacı eğitim modelinden öteye gidilmesi mümkün olamamaktadır. Ortaya koyduğum bu tezde eğitim paydaşları tarafından eğitimde yaşanan fırsat eşitsizlikleri, hegemonya etmeni, ezberci eğitim sisteminin olumsuzlukları, eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği, öğretmen niteliğinin önemi, okul türlerinde yaşanan arz ve talep sorunları ve mevcut eğitim sistemine dair birçok sorun ortaya çıkarılmış ve çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu tezin, başta politika yapıcılara, eğitimin içerisinde bulunan tüm üst kademe yöneticilere, sahadaki yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve eğitime emek veren herkese fikir verebilmesini, farkındalık kazandırabilmesini ve katkı sağlayabilmesini ümit ediyorum. Uzun, yoğun, öğretici, yol gösterici, bazen yorucu, bazen de kurtarıcı olan ama iyi ki girmişim dediğim bu lisansüstü eğitim sürecinde bana destek olan aileme, arkadaşlarıma ve hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezsiz yüksek lisans eğitimimden itibaren tezli yüksek lisans ve doktora eğitimiyle birlikte uzun bir lisansüstü eğitim dönemini geçirdiğim ve bu sürede kendisinden özellikle Eğitim Ekonomisi ve Eleştirel Pedagoji alanlarından dersler alarak çok şey öğrendiğim danışman hocam Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya'ya çok teşekkür ediyorum.

Yine hem tezsiz hem de tezli yüksek lisans eğitimi sürecinde danışmanlığımı yapan ve özellikle nitel araştırma yöntemleri konusunda donanım kazanmamı sağlayan Prof. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya'ya teşekkürü bir borç biliyorum.

Farklı bakış açıları ile özellikle bilimsel araştırmanın mantığı, bilim felsefesi, bilim tarihi gibi alanlarda farkındalık kazanmamı sağlayan Prof. Dr. Ali Rıza Erdem'e desteklerinden ve katkılarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

Tez jürimde bulunan ve tüm lisansüstü eğitimim boyunca yanımda olduğunu hissettiğim, ulaşabildiğim, rahatlıkla konuşup derdimi anlatabildiğim hocam Doç. Dr. Bertan

Akyol'a; tezin ilerlemesinde desteğini ve yardımını hep hissettiğim Prof. Dr. Elif Aladağ'a; yine lisansüstü eğitimim boyunca bilgi birikimiyle yol gösteren değerli hocalarım Doç. Dr. Erkan KIRAL'a, Doç. Dr. Bilgen KIRAL'a ve Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ULUTAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu süreçte desteğini ve yardımını hiç esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Tahir YILMAZ'a ve Dr. Öğretim Üyesi Burcu ALTUN BİRGÜN'e çok teşekkür ediyorum.

Çok ince eleştirisi ve espirileriyle doktora sürecinde güzel vakit geçirdiğim, çok şey öğrendiğim ve paylaştığım Ramazan BAŞARAN'a; birlikte vakit geçirmekten inanılmaz keyif aldığım ve doktora sürecinde yaşadığım her sıkıntıda yanımda olduğunu bildiğim, bilgi birikimiyle bana hep destek olan Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ'e sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm bu süreçte Ar-Ge'de birlikte çalıştığım arkadaşlarım Umut IŞIK, Rukiye AYDOĞAN ve Çağlar AKKOYUN'a bu stresli süreçte zaman zaman bana gerçekten katlanmak zorunda kaldıkları için özellikle teşekkür ediyorum.

Yine uzak olsalar da beni hep destekleyen babam Müslüm KALENDER'e ve dedem Aslan KALENDER'e çok teşekkür ediyorum.

Sinem Dal olarak başladığım bu süreci Sinem Kalender olarak noktalıyorum. Bana bunca yıl hayat arkadaşlığı yapmış olan ancak yollarımızı ayırmak zorunda kaldığımız Baybars Dal'a lisansüstü eğitim sürecinde beni hep desteklediği için teşekkürü bir borç biliyorum.

Son olarak, bu süreçte kahrımı çeken iki küçük kahramanı unutamam. Kızım Defne ve oğlum Çağatay en büyük destekçilerim oldular, onlar da annelerini hep idare ettiler ve kendi isteklerini ertelediler. İyi ki varsınız.

Sinem KALENDER



# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
İTHAF .....	vii
TEŞEKKÜR .....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiv
EKLER DİZİNİ .....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xvi
GİRİŞ.....	1
<b>1. BÖLÜM</b> .....	12
1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
1.1. Ekonomide Talep.....	12
1.2. Eğitim Talebi .....	14
1.2.1. Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlar .....	16
1.2.1.1. Bireysel unsurlar.....	17
1.2.1.2. Sosyal çevre unsurları .....	21
1.2.1.3. Eğitim sisteminin kendisi .....	22
1.3. Ekonomide Arz .....	25
1.4. Eğitim Arzı .....	27
1.4.1. Eğitim Arzını Belirleyen Unsurlar .....	28
1.4.1.1. Okul arzı .....	29
1.4.1.2. Kaynak arzı.....	31

1.4.1.3. Öğretmen arzı .....	34
1.4.1.4. Eğitime ayrılan bütçe.....	38
1.5. İlgili Araştırmalar .....	40
1.5.1. Eğitim Talebi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	40
1.5.2. Eğitim Arzı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	43
1.5.3. Eğitim Arzı İle İlgili Yapılmış Yurt Dışı Araştırmalar .....	46
1.5.4. Eğitim Talebi İle İlgili Yapılmış Yurt Dışı Araştırmalar.....	47
<b>2. BÖLÜM</b> .....	49
<b>2. YÖNTEM</b> .....	49
2.1. Araştırmanın Modeli.....	49
2.2. Çalışma Grubu .....	50
2.3. Araştırmada Yer Alan Okulların Özellikleri .....	52
2.4. Veri Toplama Araçları .....	54
2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	55
2.6. Araştırmacının Rolü.....	61
2.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik .....	61
<b>3. BÖLÜM</b> .....	64
<b>3. BULGULAR VE YORUM</b> .....	64
3.1. Okul Paydaşlarının Eğitim Arz ve Eğitim Talebinin Tanımlamalarına İlişkin Bulgular .....	64
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar .....	74
3.2. Okul Paydaşlarının Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	78
3.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar .....	119
3.3. Okul Paydaşlarına Göre Eğitim Arzını Belirleyen Unsurlara Yönelik Bulgular.....	129
3.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar .....	147
3.4. Okul Paydaşlarının Eğitim Arz ve Talebi Konusunda Önerilerine İlişkin Bulgular	151

3.4.1. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar .....	166
<b>4. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>172</b>
<b>5. KAYNAKLAR .....</b>	<b>182</b>
<b>6. EKLER .....</b>	<b>213</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>223</b>



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Talep Eğrisi .....	14
Şekil 1.2. Arz Eğrisi .....	27
Şekil 1.3. Ortaöğretim Okullarına Ayrılan 2021 Bütçe Ödeneğinin Dağılımı .....	38
Şekil 1.4. MEB Bütçesinin 2021 Yılı Ekonomik Dağılımı .....	39
Şekil 2.1. Veri Analizi Süreci.....	59
Şekil 3.1. Eğitim Talebi Temasına Ait Kodlar .....	64
Şekil 3.2. Okul Paydaşlarının Eğitim Arzı Tanımı Temasına Ait Kodlar.....	70
Şekil 3.3. Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlar .....	79
Şekil 3.4. Sosyal Çevrenin Etkisi Koduna Ait Alt Kodlar .....	79
Şekil 3.5. Nitelik Koduna Ait Alt Kodlar .....	85
Şekil 3.6. Zaman Koduna Ait Alt Kodlar .....	94
Şekil 3.7. Mekan Koduna İlişkin Alt Kodlar.....	98
Şekil 3.8. Okulun Sahip Olduğu Kaynaklar Koduna Ait Alt Kodlar .....	104
Şekil 3.9. Ailenin Etkisi Koduna Ait Alt Kodlar.....	109
Şekil 3.10. Meslek Tercihi Koduna Ait Alt Kodlar.....	113
Şekil 3.11. Eğitim Sisteminin Kendisi Koduna Ait Alt Kodlar.....	116
Şekil 3.12. Eğitim Arzını Belirleyen Unsurlar Temasına İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar ...	130
Şekil 3.13. Eğitim Talebine İlişkin Öneriler Temasına Ait Alt Kodlar.....	151
Şekil 3.14. Eğitim Arzına İlişkin Öneriler Temasına Ait Kodlar ve Alt Kodlar.....	158
Şekil 4.1. Eğitim Arzı ve Eğitim Talebi Belirleyici Unsurlarına İlişkin Yaşanan Sorunlar	173

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Bütçe Giderlerinin Payları .....	5
Tablo 2. OECD Ülkelerinde İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Kamu ve Özel Sektör Eğitim Harcamalarının GSYH'ye Oranı (2017) .....	6
Tablo 3. Toplam Eğitim Harcamalarının Eğitim Kademelerine Göre GSYH'ye Oranı (%) ..	6
Tablo 1.1. 25-34 Yaş Aralığındaki Bireylerin Cinsiyete Göre Eğitim Düzeyleri .....	18
Tablo 1.2. Bitirilen Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus 2018 Türkiye.....	19
Tablo 1.3. Bazı OECD Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama ve Bitirme Yaşı ile Toplam Zorunlu Eğitim Yılı.....	22
Tablo 1.4. OECD Ülkelerinde Bir Öğrencinin 6-15 Yaşları Arasında Zorunlu Eğitime Yapılan Yatırım.....	23
Tablo 1.5. Eğitimin Kademelerine Göre Okullaşma Oranları.....	30
Tablo 1.6. Öğretim Yılı ve Yaş Gruplarına Göre Net Okullaşma Oranları.....	30
Tablo 1.7. Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Derslik Sayıları .....	33
Tablo 1.8. Aydın İlinde Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Derslik Sayıları.....	33
Tablo 1.9. Bazı OECD Ülkelerinde Ortaöğretim Kademesinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları .....	35
Tablo 1.10. Bazı OECD Ülkelerinde Yıllık Öğretmen Gelirleri.....	36
Tablo 2.1. Yönetici ve Öğretmen Katılımcıların Özellikleri.....	51
Tablo 2.2. Öğrenci ve Veli Katılımcıların Özellikleri.....	52
Tablo 2.3. Araştırmada Yer Alan Genel Lisenin Özellikleri.....	53
Tablo 2.4. Araştırmada Yer Alan İmam Hatip Lisesinin Özellikleri .....	53
Tablo 2.5. Araştırmada Yer Alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin Özellikleri.....	54
Tablo 2.6. Moustakas'ın Önerdiği Olgubilim Veri Analizi Süreci.....	58

## EKLER DİZİNİ

Ek 1. Yönetici ve Öğretmen İçin Kullanılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	213
Ek 2. Öğrenciler İçin Kullanılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	214
Ek 3. Veliler İçin Kullanılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	216
Ek 4. Etik Kurul Kararı .....	217
Ek 5. Araştırma İzni .....	219
Ek 6. Kodlama Örneği.....	220
Ek 7. Bulgular Özet Tablo.....	221

## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>GSMH</b>	: Gayri safi milli hâsıla
<b>GSYH</b>	: Gayri safi yurt içi hâsıla
<b>İHL</b>	: İmam Hatip Lisesi
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEM</b>	: Milli Eğitim Müdürlüğü
<b>MTAL</b>	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<b>OECD</b>	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
<b>ÖBA</b>	: Öğretmen Bilişim Ağı
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurumu
<b>ZÖK</b>	: Zümre Öğretmenler Kurulu

“Biz her şeyi gençliğe bırakacağız. Geleceğin ümidi, ışıklı çiçekleri onlardır. Bütün ümidim gençliktedir.”

**Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal Atatürk**

## **GİRİŞ**

İnsanlar farklı sebeplerden dolayı eğitime dâhil olurlar. Gelecekteki bireysel gelirlerini artırmak, yaşam standartlarını üst seviyelere çekebilmek, mesleki kaygılar ve toplumsal olarak üst sınıfta yer alabilmek bu sebepler arasında gösterilebilir. Yine ülke bazında düşünüldüğünde insanların eğitime dâhil olmaları ülke yönetimleri açısından farklı sebeplere bağlanabilir. Örneğin; ülkedeki insani gelişmişliği, üretim kapasitesini ve sosyo-ekonomik gelişmişliği artırmak bu sebeplerden bazılarıdır (Yılmaz & Sarpkaya, 2014). Eğitime erişim hakkı, her bireyin en az yaşam hakkı kadar gereklidir. Ancak eğitime erişim sağlarken eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak da devletlerin temel işlevlerinden biri olmalıdır. Anayasal hak olan eğitim hakkı, ülkemizde ve dünyada özellikle 1980 sonrası küresel neo-liberal politikaların etkisini göstermeye başlamasıyla fırsat eşitliği bakımından adeta bireylerinden elinden alınmaya başlanmıştır. Neo-liberal politikalarla toplumcu anlayıştan giderek bireyci anlayışa geçilmiş olması insanların ellerinden temel haklarının alınmaya başlanmasına neden olmuştur. Özel mülkiyet anlayışının insan yaşamına girmesiyle yaşam standartları arasındaki uçurumun arttığı gibi özel okulların eğitim alanına hücum etmesiyle de eğitim şartları arasındaki uçurum artmıştır.

Günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle özellikle uluslararasılaşma boyutuna gelmiş toplumlarda bilgi güç olarak görülmekte ve giderek önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin daha fazla eğitimin içerisinde olmaları gereksinimi doğmuştur. Bu gereksinimin özellikle sosyal devletlerde devlet tarafından ücretsiz, eşitlikçi ve ulaşılabilirliği kolay bir şekilde karşılanması beklenir. Ancak mevcut ekonomik yapının etkisiyle, eğitime erişim olanakları büyük oranda sağlanmış, okullaşma oranları yeterli hale getirilmiş olsa da, eğitim sisteminin içeriğinin ne kadar etkili ve verimli olduğu önemli bir konu, hatta sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Gelişmiş ülkelerde beşeri sermayeye yapılan finansal yatırımların fazlalığı ve nitelikli eğitime erişimde daha eşit şartların sağlanabilmiş olduğu çeşitli göstergeler ve yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır. Ancak ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde ise eğitime yapılan kamusal yatırımın az (Mart ve Kartal, 2021), diğer taraftan eğitime yapılan özel harcamaların OECD ortalamasından yüksek olduğu (TEDMEM, 2022),



özel eğitim kurumlarının artmasıyla nitelikli eğitime erişimde fırsat eşitsizliklerinin daha yoğun bir şekilde ortaya çıktığı (Maral, 2022) gözlemlenebilmektedir.

Öğrenciler farklı gerekçelerle ortaöğretime geçişte farklı okul türlerine yönelim gösterirler. Bu gerekçelerden en önemlisi ise ortaöğretime geçiş sınav puanıdır. Ortaöğretime geçiş sınavında yeterli puan ve yüzdelik dilime sahip olan öğrenciler tercih yaparak sınav puanına göre öğrenci alan Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Proje İmam Hatip Liseleri, Anadolu Liseleri ve Proje Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri gibi liseleri tercih edebilirler. Yeterli puanı alamayan öğrenciler ise oturdukları bölgeye yakın veya sınav puanına göre öğrenci almayan liselere tercih yapabilirler. Ancak bu durum, öğrencinin istemediği bir okul türünü tercih etmek zorunda kalmasına neden olabilir. Dolayısıyla okulların sayısı ve öğrenci kontenjanları; öğretmen sayıları, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, okulların fiziki şartları, sahip oldukları kaynaklar, bu öğrencilerin de nitelikli eğitime erişimi açısından önemlidir. Diğer taraftan okul tercihinde bulunurken ailelerin etkisi, akran etkisi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, sosyal çevre koşulları ve bu koşullardan kaynaklı nedenler, öğrencinin bireysel yetenekleri ve okulların şartları gibi unsurlar da etkili olabilmektedir. Ancak en temelde eğitim politikalarının kendisi, öğrencilerin okul tercihinde bulunurken önemli belirleyici unsurları ortaya çıkaran etmen olarak değerlendirilebilir. Çünkü eğitim politikaları doğrudan ekonomik politikaların etkisinde şekillenmektedir. Mevcut ekonomik yapı da neoliberal ekonomi modeli olduğu için özel eğitim kurumlarının artması desteklenmekte, eğitime erişimde fırsat eşitsizlikleri yaratılmakta ve sınıfsal farklılıkların oluşumu engellenmemektedir. Neoliberal politikalar, serbest piyasa ekonomisini destekler ve devletin ekonomiye müdahalesini en alt seviyede tutmasını sağlar. Bu durum da denetim sistemini ortadan kaldırır ve devletin ekonomik sisteme müdahalesi az olduğu için toplumlarda özellikle gelir dağılımında önemli ölçüde eşitsizlikler ortaya çıkabilir. Neoliberal sistemin kendisini sürdürebilmesinin en kolay yolu da eğitimi araç olarak kullanabilmesi olarak değerlendirilebilir. Eldeki araştırmada da neoliberal sistemin özellikle öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerini görmek mümkün olmuştur. Araştırma ortaöğretime yeni başlamış öğrencilerin, öğrenci velilerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla yeni bir sınav uygulamasına geçmiş, birçok Anadolu Lisesi mahalle okulları statüsüne geçirilmiş, bazıları ise nitelikli okul olarak belirlenmiştir.

Okulların nitelikli okullar ve diğer okullar biçiminde ayrıştırılması, bu okullara giden öğrencilerin de aynı biçimde ayrıştırılmalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla ortaöğretime geçişte istemedikleri okullara yerleşme kaygısı, öğrencilerde önemli düzeyde stres yaratabilmektedir. Ayrıca en çok talep gören genel lise türündeki okulların kontenjan bakımından yetersiz kalması, öğrenciler için ayrı bir stres nedeni olabilmektedir. Böyle durumlarda öğrencilerin alternatif olarak kendi bölgelerinde bulunan okullara ya da istemedikleri halde farklı okul türlerine yönlendirilmeleri sorun olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim planlamasını kısa, orta ve uzun vadede mevcut göstergelerden yola çıkarak yapması ve uygulaması çözüm olabilecektir. Ancak okulların ve dolayısıyla öğrencilerin nitelikli ve niteliksiz ayrımına maruz kalmalarının çözümü ise çok daha önemle ele alınması gereken sorunlardan biri olarak değerlendirilebilir. Nitelikli niteliksiz sorunu, ekonomik geliri orta ve daha üst seviyede olan ailelerin çocuklarını özel okullara göndermelerini ve özel okulların dolaylı yoldan devlet politikalarıyla teşvik edilmelerini sağlamıştır. Bu durum eğitime erişimde fırsat eşitsizliğini gün geçtikçe artırmaktadır. Ayrıca toplumlarda, sınıfsal farkların ortadan kalkması gibi bir durum da söz konusu olamamaktadır. Bir taraftan birçok olanaklara sahip olan özel okullar, diğer taraftan sınırlı olanaklarla eğitim-öğretim sağlayan devlet okulları ortaya çıkmakta ve bu okulların öğrencileri en sonunda aynı üniversite sınavına girerek eğitim yaşamlarına devam etmekte ya da edememektedirler. Bu adil olmayan sistemde devletin aradaki eşitsizlikleri kapatmak için önlemler alması beklenir. Önlem alabilmesi için de eğitime toplam bütçeden yeterli bütçe ayrılması ve bu bütçede eğitimde niteliği artırmaya yönelik payın fazla olması gerekmektedir. Eğitimde niteliği artırmanın en etkili yollarından biri de nitelikli öğretmen yetiştirmeden geçebilir. Çünkü öğretmen, öğrenciye dokunan, doğrudan rol model olabilecek kapasitesi ve olanağı bulunan kişi olarak görülebilir. Dolayısıyla eğitim politikalarının önceliklerinden biri öğretmen niteliğini geliştirmek olmalıdır. Ancak yapılan araştırmalar öğretmen yetiştirme sisteminde önemli sorunlar yaşandığını ortaya çıkarabilmektedir. Bu yaşanan sorunların, temelde eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sistemiyle başladığı söylenebilir (Kalkan, 2021). Sayısı kontrolsüz biçimde artan üniversitelerin eğitim fakülteleri, merkezi sınavda çok fazla başarı gösteremeyen öğrencileri almakta ve bu öğrencileri öğretmen olarak mezun etmektedir. En baştan nitelik sorunu ile sisteme giren öğretmenler, sistemli ve etkili bir mesleki gelişim programı olmadığından kendilerini geliştirememekte, zamanla da mesleki tükenmişlik yaşayarak kendilerine de öğrencilere de fayda sağlayamamaktadırlar. Öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlığını yitirmesinin, özellikle devlet okullarında denetim mekanizmasının olmamasının, öğretmenlerin tek tip insan yetiştiren bir eğitim

sistemiyle yetişmelerinin, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine verdiği önemli zararlar olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar eğitime olumsuz anlamda yansımakta ve zarar vermektedir. Ücretli öğretmenlik sorunu bunların başında gelmektedir. Her an görevlerine son verilebilecek olan bu öğretmenlerden verim beklemek zor olabilir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin sürdürülebilirliğini sağlama, okullara kaynak sağlama, ihtiyaç olan okul türünde okullaşma oranlarını artırma gibi konuları, devlet eğitim politikalarında önemle ele almalıdır. Devlet, eğitim hizmeti sunarken eğitimin din, dil, ırk, mezhep, sosyal sınıf gözetmeksizin herkesin eşit erişimine açık bir biçimde sağlamayı ilke edinmeli ve ona göre eğitim politikaları üretmelidir. Diğer bir deyişle, eğitim arzı belirleyici unsurları olan öğretmen kaynağı, okul kaynağı, eğitime ayrılan bütçe konularında devletin daha stratejik hamleler yapması ve nitelikli eğitime erişimi sağlaması gerekir.

Bu araştırma ile Aydın ili özelinde ortaöğretime henüz yerleşmiş öğrencilerin ve diğer okul paydaşlarının görüşleri alınarak eğitim hizmeti (eğitim arzı) ve eğitim talebi belirleyici unsurları bağlamında yaşanan sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada, not ortalamasına göre öğrenci alan iki okul (bir Genel Lise, bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) bir de sınavla (Liselere Geçiş Sistemi) öğrenci alan Proje İmam Hatip Lisesinden okul paydaşları (öğretmen, okul yöneticisi, veli, öğrenci) Türk eğitim sisteminde eğitim arzı ve eğitim talebiyle ilgili yaşadıkları deneyimleri hakkında görüş belirtmiş, bu deneyimlerden yola çıkarak yaşadıkları sorunları anlatmış ve konuyla ilgili birtakım çözüm önerileri getirmişlerdir.

### **Problem durumu**

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile toplumların eğitim düzeyleri arasında doğru orantı olduğu söylenebilir (Eker, 2021). Eğitim ve ekonomi ilişkisi nitelikli işgücü yetiştirmede oldukça önemlidir. Ülkelerin eğitime yaptıkları ekonomik yatırımlar, eğitimin gelişimine dolayısıyla toplumların kalkınmasına uzun vadede önemli katkılar sağlamaktadır. İnsan gücü kaynağı ile ekonomik gelişmişlik ve refah düzeyi arasındaki ilişki açık bir şekilde görülebilmektedir. Toplumlara nitelikli insan gücü kaynağı sağlamada eğitimin yeri ve önemi büyüktür. Schultz'a (1972) göre modern ekonominin gelirinin dörtte üçünden fazlasının insan gücünün katkılarıyla gerçekleştiğinden, beşeri sermayenin oluşumu ve kullanımının ekonomik açıdan önemi açıktır. Günümüzde çoğu gelişmiş ekonomiler gelişmişlik düzeylerini eğitime ve beşeri sermayeye yaptıkları yatırımlarla sağlamışlardır

(Psacharopoulos, 1987). Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) içinde eğitimin payı, okullaşma oranları, eğitimin bütçedeki payı gibi bir ülkenin eğitim seviyesini ortaya koyan göstergeler, aynı zamanda sosyo-ekonomik kalkınma düzeyini belirleyen öğelerdir (Tunç, 1993). Bu nedenle Türkiye'nin eğitime yaptığı yatırımı görebilmek için öncelikle Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) içinde eğitime ayırdığı payı belirtmek, sonrasında da OECD ülkeleri arasında GSYH içinde eğitime ayrılan payı kıyaslamak gerekir. Aşağıda Tablo 1'de Türkiye'de fonksiyonel giderlere göre ayrılmış olan bütçe payları verilmiştir.

Tablo 1. Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Bütçe Giderlerinin Payları (Milyon TL)

Bütçe Giderleri	Bütçe Giderinin Payı
Genel Kamu Hizmetleri	383.348
Savunma Hizmetleri	1.800
Kamu Düzeni ve Güvenlik Hizmetleri	2138
Ekonomik İşler ve Hizmetler	296.320
Çevreyi Koruma	1.188
Sağlık Hizmetleri	646
Din Hizmetleri	204
Eğitim Hizmetleri	10.212
Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Hizmetleri	261

**Kaynak:** Hazine ve Maliye Bakanlığı, 2022

Tablo 1'de görüldüğü gibi fonksiyonel sınıflandırmaya göre 2022 yılı bütçe dağılımında en büyük pay, ekonomik hizmetlere ve sonrasında da eğitim hizmetlerine ayrılmıştır. Ancak eğitim hizmetlerine ayrılan pay büyük oranda personel giderleri için kullanılmaktadır. OECD ülkeleri genelinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kamu ve özel sektör eğitim harcamalarının Gayri Safi Yurt içi Hasıla'ya (GSYH) oranına bakıldığında Türkiye'nin toplam GSYH'den eğitime ayrılan payda OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Aşağıda Tablo 2'de OECD ülkelerinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kamu ve özel sektör eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı verilmiştir.

Tablo 2. OECD Ülkelerinde İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Kamu ve Özel Sektör Eğitim Harcamalarının GSYH'ye Oranı (2017)

<b>İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları</b>			
<b>ÜLKELER</b>	<b>KAMU</b>	<b>ÖZEL</b>	<b>TOPLAM</b>
Yeni Zelanda	3.9	0.7	4.6
Norveç	4.7	0.0	4.7
İsrail	4.3	0.5	4.8
Birleşik Krallık	3.7	0.6	4.3
Belçika	4.1	0.1	4.2
Kolombiya	3.1	1.6	4.7
Avustralya	3.3	0.7	4.0
Portekiz	2.7	0.3	3.0
Finlandiya	3.6	0.0	3.6
İsveç	3.9	0.0	3.9
Fransa	3.5	0.3	3.8
Meksika	2.9	0.3	3.2
Kore	3.1	0.4	3.5
Şili	3.0	0.6	3.6
<i>Türkiye</i>	<i>2.4</i>	<i>0.9</i>	<i>3.3</i>
OECD ortalaması	3.2	0.3	3.5

**Kaynak:** OECD, 2020

Tablo 2’de görüldüğü gibi Türkiye OECD ortalamasının altında kalmıştır. Diğer taraftan OECD ülkelerinde 2019 verilerine göre kamu harcamaları içerisinde toplam eğitim harcamalarının payı Tablo 1.3’te verilmiştir.

Tablo 3. Toplam Eğitim Harcamalarının Eğitim Kademelerine Göre GSYH’ye Oranı (%)

<b>Ülkeler</b>	<b>2005</b>	<b>2012</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>Ülkeler</b>	<b>2005</b>	<b>2012</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>
Avustralya	-	100.9	101.1	101.7	Japonya	109.3	102.4	98.1	99.5
Belçika	98.0	98.0	101.9	104.1	Meksika	132.0	98.3	95.5	89.8
Kanada	-	100.0	96.7	107.2	Letonya	111.9	86.3	86.2	99.0
ABD	109.9	97.5	101.4	109.7	Litvanya	141.3	112.7	102.3	113.6
Yunanistan	-	95.6	107.9	102.6	Lüksemburg	-	-	91.1	113.8
Birleşik Krallık	-	92.8	95.7	99.0	Macaristan	125.5	94.2	105.3	121.1
Çek Cumhuriyeti	-	97.1	108.7	137.2	Yeni Zelanda	-	99.5	96.7	107.1
Almanya	100.6	102.9	98.2	108.6	Norveç	-	107.0	99.1	106.5
Estonya	-	118.8	102.3	129.5	İsrail	76.1	94.8	101.9	125.7
Finlandiya	107.3	101.1	95.5	102.0	İsveç	104.6	98.9	107.1	119.5
Fransa	110.9	100.8	100.8	105.7	İsviçre	108.3	107.9	99.8	-
Hollanda	105.1	98.2	100.9	104.7	İtalya	-	99.2	102.7	102.4
İrlanda	-	-	106.3	115.1	İzlanda	-	95.1	97.9	121.5
İspanya	113.4	93.5	105.6	109.8	OECD ortalaması	-	100.9	101.1	111.8
					Türkiye	-	95.9	90.8	126.7

**Kaynak:** OECD, 2022

Tablo 3’te de görüldüğü gibi Türkiye’de kamu harcamaları içerisinde ilköğretim ve ortaöğretimde eğitim harcamalarına ayrılan pay 2019 yılı verilerine göre OECD ortalamasının

üzerindedir. Sosyo-ekonomik kalkınmanın temelini nitelikli eğitim oluşturmaktadır. Nitelikli eğitim için ülke olarak eğitime daha fazla yatırım yapılması önem arz etmektedir. Eğitim, hizmet özelliği taşıdığı için sürekli bir gereksinim gösterir ve bu hizmet devamlılık gerektirir. Bundan dolayı da eğitim bir sektör haline gelmiştir. Eğitim aracılığıyla emek gücünün niteliği geliştirilip üretimin daha verimli hale gelmesi sağlanmaktadır (Yılmaz, 1989). Günümüz bilgiye ve teknolojiye dayalı ekonomi döneminde de nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç artarak sürmektedir. Bu nedenle eğitime yapılan yatırımların ve eğitim harcamalarının genel olarak dünya çapında arttığını söylemek mümkündür. Türkiye’de eğitime yapılan yatırım ve harcamaların gün geçtikçe arttığı görülse de, istatistiksel verilerden hareketle okullaşma oranları ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında sorunların yaşandığını görmek mümkündür. Ayrıca, eğitime ayrılan bütçe artmış gibi görünse de araştırmanın ‘‘Eğitime Ayrılan Bütçe’’ başlığında da görülebileceği gibi ayrılan bütçenin çoğunluğu personel giderlerine harcanmaktadır.

MEB (2021) verilerine göre, Türkiye’de derslik ve öğrenci sayılarına bakıldığında 2664 Anadolu lisesinde 99.270 öğretmen, 1.506.913 öğrenci; 310 fen lisesinde 8.095 öğretmen, 122.352 öğrenci; 91 sosyal bilimler lisesinde 2.616 öğretmen, 38.821 öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca resmî 4.226 mesleki ve teknik ortaöğretim okulunda, 138.869 öğretmen ve 1.511.876 öğrenci eğitim-öğretim faaliyetlerinin içinde yer almaktadır. 1.623 imam hatip lisesinde 498.002 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayılara bakıldığında öğrencilerin %13’ü imam hatip liselerinde, %41’i Anadolu liselerinde, %42’si mesleki ve teknik liselerde, %1’i sosyal bilimler liselerinde, %3’ü ise fen liselerinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Derslik sayılarına bakıldığında imam hatip liselerinde 35.805, mesleki ve teknik liselerde 74.720, genel liselerde 108.982 adet derslik bulunmaktadır. Bu derslik sayıları öğrenci sayılarına oranlandığı zaman derslik başına en az öğrenci imam hatip liselerine (13 öğrenci), en fazla öğrenci meslek liselerine (20 öğrenci) düşmektedir. Ancak araştırmanın alanyazın bölümünde Şekil 1.3’te de verilmiş olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı (2021) bütçe dağılımına bakıldığında en fazla pay imam hatip liselerine ayrılmıştır. Dolayısıyla arz ve talep arasında bir dengesizlik olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimin; istihdam, gelir düzeyi, verimlilik, teknolojik gelişme üzerinde pek çok olumlu sonuçları bulunmakta olup, suç oranında azalma, barış içinde yaşama, gelir eşitsizliğinin azalması, sosyal refah düzeyinin artması gibi etkileri de söz konusudur. Mevcut bilgi çağında ülkelerin vasıflı işgücü sayıları rekabet göstergesi olarak belirtilmektedir.

Vasıfsız işgücünün fazla olduğu ülke ekonomilerinde gelir eşitsizliği, istihdam oranları, üretim ve verimlilik düzeyi gibi konular sürekli tartışma konusu olmaktadır (Durkaya & Hüsnüoğlu, 2018). O nedenle gelişmiş ekonomilerin belirleyicisi olan eğitime yapılan yatırımların önemli olduğu söylenebilir. Eğitimde arz ve talep, eğitim ekonomisi alanının bel kemiği niteliğindedir. Bunun en önemli nedeni, ülkelerin anayasalarına göre belirlenmesi beklenen eğitim arzının aynı zamanda eğitim politikası olmasıdır. Diğer taraftan eğitim talebiyle, eğitim arzının niteliğinin artması ve eğitimde uzun vadede ortaya çıkacak olan ihtiyaçların belirlenmesi söz konusudur. Diğer bir deyişle, eğitim planlamasının temelini eğitim arz ve talebine dayandığı söylenebilir.

Arz, talepten önce gelmekte ve arzı devlet politikaları belirleyebilmektedir. Arza rağmen talebin olmadığı durumlarda ısrarcı politikalar gütmek hem ekonomik hem de beşeri anlamda zarara neden olabilmektedir. Bunun en önemli nedeni, toplumun talep yoluyla eğitimi değiştirme gücünün, eğitimin toplumu dönüştürme gücünden az olmamasıdır. Yani toplumun nitelikli eğitim talep etmesi, talebe uygun eğitim arzının sunulmasını gerektirir (Akpınar, 2020). Diğer taraftan sadece talep olmadığı için bilimin temel yapı taşı olan Fizik bölümü ortadan kaldırılmamalıdır. Ancak ortaöğretim düzeyinde bölgesel bazda bakıldığında bazı okul türlerinin daha az tercih edildiği anlaşılmaktadır. İmam Hatip Liselerin bu duruma en etkili örnek olarak verilebilir. Öğrenci olmadığı için kapatılan ya da çok az öğrenciyle eğitim-öğretime devam eden İmam Hatip Liseleri mevcutken, herhangi bir ilde öğrencisi olmadığı için kapanan bir genel lise ya da meslek lisesi görmek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle eğitim arz ve eğitim talebi dikkatle ele alınması ve üzerinde durulması gereken bir devlet politikası haline gelmelidir. Devlet tarafından Anayasa'da yer alan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu dikkate alınarak yürütülmeyen eğitim politikaları sadece hegemonyanın istediği biçimde eğitimin şekillenmesine neden olabilir. Bu durumda toplumda talep görmeyen kurumlar ya da eğitim programlarının ortaya çıkması eğitimin niteliğinin azalmasına ya da zayıflamasına neden olabilir.

İstatistiklere bakıldığında genel liselerde ve meslek liselerinde öğrenci sayısının fazla olduğu görülmektedir. Ancak buna karşın okullaşma oranlarında yetersiz kalındığı, talep görmeyen okullara daha fazla yatırım yapılabildiği görülmektedir. Bu durum eğitime yapılan yatırım ve harcamaların uzun vadede ülke ekonomisine katkı sağlamada yeterli düzeye ulaşamayacağını gösterebilir. Diğer taraftan MEB (2021) verilerine göre 2018-2019 yılında toplam 3.589 özel ortaöğretim kurumu bulunurken 2019-2020 yılında bu sayı 3.882, 2021-

2022 eğitim-öğretim yılında ise 3.789'a ulaşmıştır. Özel okulların sayısının artması ve kamu kaynaklarından özel eğitim kurumlarına kaynak aktarılması, istediği okula ya da okul türüne gidemeyen öğrenciler için alternatif gibi görünse de hem eğitimde fırsat eşitliğinin önüne geçmekte hem de özelleşmenin önünü iyiden iyiye açmaktadır. Ayrıca özel okula gidemeyen öğrencilerin istemedikleri okul türüne mecbur kalmaları da söz konusu olabilir. Öğrencilerin istemedikleri okul türünde öğrenim görmeleri, onların sistem içerisinde erimelerine neden olabileceği gibi, bu durum ülke ekonomisine ve toplumsal gelişmeye de katkı sağlayamayacaktır. Devletin, öğrencilerin ortaöğretime geçişinde okullaşma oranlarını yeterli düzeye getirip talebe göre öğrenci ihtiyacını karşılayamaması, toplumun eğitim talebini karşılamaya yönelik eğitime yatırım yapamaması, eğitime özellikle niteliği artırmak adına yeterli bütçe ayıramaması, eğitimde özelleşmenin önünü açması gibi durumlar öğrencilerin ortaöğretime yerleşmede birtakım sorunların yaşamalarına neden olmaktadır. Araştırmanın problem durumu olarak Türkiye'de eğitim talebinde ve devletin eğitim arz politikalarında yaşanan sorunların ortaya konması, bu politikaların istatistiksel verilere dayanarak tartışılması ve bu konunun okul paydaşlarının görüşleri doğrultusunda ele alınması gerekli ve önemli olarak değerlendirilmiştir.

### **Araştırmanın önemi**

Eğitim, becerilerin, davranışların kazandırılması ve geliştirilmesi için uygulanan süreklilik gösteren faaliyetlerdir. Eğitimdeki sürekliliğin nedeni ihtiyaçlardan kaynaklanır. Bireylerin öğrenme ihtiyacı yaşam boyu devam eder. Dolayısıyla eğitim bir hizmet olarak sunulmakta ve bu hizmetin de maliyeti ve getirisi bulunmaktadır (Yılmaz, 1989). Eğitim arzı ve talebi eğitim ekonomisi bağlamında önemle ele alınması gereken konulardan biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü, eğitim arz ve talebinde yaşanan sorunlar, temelde eğitimde planlama eksikliğinden kaynaklanabilir.

Eğitim yönetimi alanının olmazsa olmazı olan eğitim ekonomisi ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde bu konuda oldukça büyük bir açığın olduğunu görmek mümkündür. Oysa eğitim ve ekonomiyi birbirinden ayırmak mümkün değildir. Eğitimin doğrudan ekonomik temelleri olduğu düşünülürse, bu alanda çalışmaların yapılması hem uygulamacılar için hem de araştırmacılar için önemli kaynak sağlayacaktır. Bu tezin, eğitim ekonomisinin eğitim arzı ve eğitim talebi alanında çalışılmasının en önemli nedenlerinden biri bu konuda alanda görülen boşluk, bir diğeri de Türkiye özelinde eğitim arz ve talebinde yaşanan sorunların yadsınamaz boyutlarda olmasıdır. Türk Eğitim Sen (2018) raporuna göre



bir taraftan sınıf mevcutlarında yoğunlaşma yaşanırken, diğer taraftan aynı kademedede eğitim hizmeti sunan okulların sınıflarının boş kalması; bazı branşlarda öğretmen fazlalığı yaşanırken bazı branşlarda öğretmen ihtiyacının giderilememesi, bazı okullarda norm fazlası öğretmenler bulunurken bazılarında öğretmen bulunmaması, temel eğitim düzeyinde nüfusa oranla öğrenci fazlalığı bulunmasına karşın okul sayısının yetersiz olması gibi durumlar eğitim sistemimizde arz ve talep konusunda sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu olgudan yola çıkarak bu çalışmada, eğitim arzı ve eğitim talebinde okul paydaşlarının deneyimledikleri sorunsallıkları, temel nedenleri ve çözüm önerileri tüm okul paydaşlarının görüşlerine göre derinlemesine veri toplanarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Eldeki araştırma ortaöğretime geçişte eğitim talebini etkileyen etmenleri, okul paydaşlarının görüşlerine ve deneyimlerine göre eğitim arzının belirleyici unsurlarını ve bu unsurların neden olduğu durumları, çözüm önerileri ortaya koyarak özellikle politika yapıcılar için uygulamaya dönük etkili fikirler sunabilir. Bu öneriler doğrultusunda ortaöğretime geçişte yeniden yapılandırmalara ilişkin çözüm yolları bulunabilir.

Diğer taraftan eğitim yönetimi alanı özelinde bakıldığında 1970 ve 1980'ler arasında yoğunlukla çalışılan eğitim ekonomisi alanı özellikle 1980'lerden sonra giderek akademik çalışmalarda tercih edilmeyen konular arasında yer almıştır (Oplatka, 2010). Bu nedenle eldeki çalışmanın eğitim ekonomisi alanına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim sisteminde eğitim arz ve eğitim talebi bağlamında okul paydaşlarının deneyimlerini belirlemek ve sorun haline gelen ya da sorun olarak değerlendirilen deneyimlere çözüm önerileri getirmektir. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi şu şekilde belirtilmiştir: “Türk eğitim sisteminde eğitim arzı ve talebine ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” Buna göre araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- 1- Okul paydaşlarına göre (okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli) eğitim arz ve eğitim talebi nasıl anlaşılmaktadır?
- 2- Okul paydaşlarının eğitim talebini belirleyen unsurlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Okul paydaşlarının eğitim arzını belirleyen unsurlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Okul paydaşlarının eğitim arz ve talebine ilişkin önerileri nelerdir?

### **Araştırmanın varsayımları**

Bu araştırmada okul paydaşları olan öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan okul paydaşlarının eğitim arz ve talebi hakkında bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır.

### **Araştırmanın sınırlılıkları**

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Aydın ilinde üç resmi ortaöğretim kurumunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, bu kurumlarda okuyan öğrencilerin ve öğrencisi bulunan velilerin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

### **Tanımlar**

• **Okul paydaşı:** Okul paydaşı, okulları doğrudan etkileyen ya da etkilenen birey ya da gruplar olarak tanımlanabilir. Bu araştırma kapsamında okul paydaşı, öğrenci, yönetici, veli ve öğretmen olarak ele alınmıştır.

• **Ortaöğretim:** Türk Dil Kurumuna (2020) göre *‘İlköğretimden sonra öğrenimini sürdürmek isteyen öğrencileri teknik ve meslek alanları da dâhil olmak üzere üniversiteye hazırlamak için planlanan öğretim dönemidir’*. Bu çalışmada da dört yıllık lise eğitimi olarak ele alınmıştır.

• **Ekonomide Arz:** Belli bir süre içinde belli bir fiyattan satılmak istenen mal miktarıdır.

• **Ekonomide Talep:** Alıcıların belli bir maldan belli bir fiyat karşılığında satın almak istedikleri miktardır.

• **Eğitim talebi:** Çalışmada eğitim talebi, bireyin herhangi bir eğitim kurumuna devam edebilme ve erişim sağlayabilme imkânı olarak ele alınmıştır.

• **Eğitim arzı:** Çalışmada eğitim arzı, bireylere sunulan eğitim hizmeti olarak ele alınmıştır.

# 1. BÖLÜM

## 1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın dayandığı alanyazın, ekonomide talep, eğitim talebi, eğitim talebini belirleyen unsurlar, ekonomide arz, eğitim arzı ve eğitim arzını belirleyen unsurlar olarak ele alınmıştır.

### 1.1. Ekonomide Talep

İktisat dilinde talep ‘alıcıların bir maldan belli bir anda, belli bir fiyattan satın almak istedikleri miktar’ olarak tanımlanmaktadır (Serin, 1979). Bir başka deyişle talep, bir tüketicinin bir mal veya hizmeti gelirinin kapasitesine göre satın alma davranışı, gelire desteklenmiş isteğidir (Gümüş ve Şişman, 2014). Talep, malı tüketmeyi, yeniden satmayı veya başka bir şey üretmek için kullanmayı düşünen potansiyel alıcıların satın alma kararlarını temsil eder. Alıcılar bir mal talep eder çünkü bir fayda elde etmeyi beklerler ve bu beklenen fayda, bunun için ödemeye razı oldukları fiyatı belirler. Satın alma kararı, fayda-maliyet kuralı ile kolayca açıklanabilir. Bir şey satın almanın beklenen net faydası olumluysa, satın alınmalıdır; beklenen net fayda negatifse, o zaman mal satın alınmamalıdır. Bir malın maliyetinin yalnızca 4 lira olan fiyatı ile verildiğini ve bir alıcının almayı beklediği faydaların 6 liraya eşit olduğunu varsayalım. Bu durumda alıcı malı satın alır, çünkü malı satın almanın net faydası, beklenen fayda (6 lira - 4 lira) pozitifdir (Sepulveda, 2020). Talebin belirlenmesinde fiyatın rolü kaçınılmazdır. Ancak fiyatın rolünden önce birtakım etmenler de mevcuttur. Örneğin; tüketici zevkleri, ürün reklamlarının etkililiği, diğer malların (ikame malların) fiyatları, gelir düzeyi, hükümetin kuralları ve düzenlemeleri, alıcıların sayısı, geleceğe ait beklentiler gibi (Afşar, 2011: 77-78). Talebi etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Ancak alanyazında ekonomik talebi etkileyen belli başlı altı etmen bulunmaktadır. Bu altı etmen; ‘*malın fiyatı, ikame mallar, tüketicinin geliri, zevkler ve tercihler, nüfus yapısı ve fiyatlarla ilgili beklentiler*’ olarak belirtilmektedir (Tewari, 2003; Rittenberg, 2008; Gümüş ve Şişman, 2014; Dinçer, 2018):

*1- Malın Talep Edilen Fiyatı:* Malın talep edilen miktarı o malın fiyatını da etkiler. Malın fiyatı arttıkça alım gücü azalırken, malın fiyatı düştükçe alım gücü de artabilir. Diğer bir deyişle, talep edilen miktar ile malın fiyatı arasında ters yönlü bir ilişki söz konusudur.

2- *İkame Mallar*: Belli ihtiyaçlar için birbirinin yerine kullanılabilen mallardır. Aynı ihtiyaca hizmet ettikleri için rakip mallar olarak da adlandırılmaktadırlar. Tüketici, hangi mal ekonomik gelirse ona yönelim gösterebilecektir.

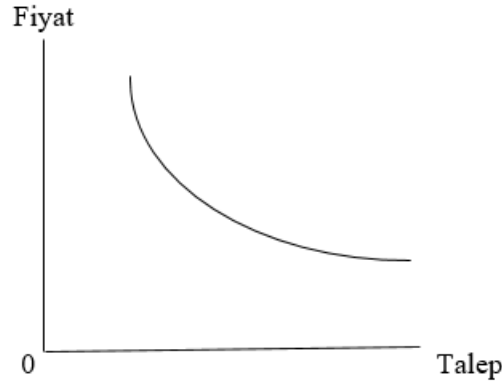
3- *Tüketici Geliri*: Tüketici geliri ile talep edilen miktar arasında aynı yönde ilişki mevcuttur. Tüketicinin geliri arttıkça, talep edilen malın fiyatının sabit kalması durumunda satın alınma miktarı da artabilecektir. Gelirde meydana gelen azalma talepte de azalmaya neden olacaktır.

4- *Zevkler ve Tercihler*: Herhangi bir mala olan talebin fazla ya da az olması tüketici tercih ve zevkleriyle de alakalı olabilir. Zevk ve tercihlerde bir değişiklik oluyorsa talebin seyri de ona göre değişebilir. Bunun en yaygın örneğini iletişim teknolojilerinde görmek mümkündür. Cep telefonları yaygınlaştıkça telefon kartlarına olan talep de azalma göstermiştir.

5- *Nüfusun Yapısı*: Ülkelerin nüfus büyüklüğü ve nüfusların yapısı talep üzerinde etkili olabilmektedir. Ülke nüfusu arttıkça tüketici de artar. Ayrıca ülke yapısı da talebin miktarını ve talep edilen malın özelliklerini belirler. Örneğin; daha genç nüfusa sahip ülkelerde talep edilen malların özellikleri yaşlı nüfusun yoğun olduğu ülkelere göre değişiklik gösterebilir.

6- *Fiyatlarla İlgili Beklentiler*: Farklı nedenlerden dolayı malların fiyatları düşüş ya da artış gösterebilir. Örneğin bir malda ileriki aylarda artış yaşanacağı bekleniyorsa o mala olan talepte artış olması beklenen bir durumdur. Bunun en somut örneği Özel Tüketim Vergisi'nde (ÖTV) yapılan indirimlerdir. Bu indirimler sürdüğü müddetçe ilgili mala olan talep artabilir. Ancak ÖTV'nin artması durumunda ya da indirim öncesi fiyattına gelmesi durumunda talep yeniden azalabilecektir.

Özetlemek gerekirse, fiyat ve talep edilen miktar arasındaki ilişki arz ve talep analizindeki piyasa fiyatını ve miktarını belirlemede kritik bir rol oynar. Fiyattaki değişmenin talep edilen miktarı nasıl etkilediğini belirlemek için iktisatçılar gelir ve zevkler gibi talebi etkileyen etmenleri sabit tutmalıdırlar. Böylelikle tüketicilerin belli bir fiyattan almak istedikleri mal miktarı talep edilen miktardır. Bir mal veya hizmetin talep edilen miktarı fiilen satılan miktarından fazla olabilir. Fiyat ve talep edilen miktar arasındaki ilişki talep eğrisi ile gösterilebilir. Talep eğrisinde dikey eksen malın birim fiyatını (p) ölçerken, yatay eksen malın miktarını (q) ölçer (Perloff, 2013: 10-11).



Şekil 1.1. Talep Eğrisi (Pekin, 2010)

Şekil 1.1.'deki talep eğrisinden anlaşılacağı gibi bir malın fiyatı ne kadar yükselirse o malı almak isteyenler o kadar az talep ederler. Talep edilen miktar ile malın fiyatı arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Bu negatif ilişkiye de *talep yasası* denir. Belirli bir mal ya da hizmete olan talebe *bireysel talep*; söz konusu mal ya da hizmet için tüm bireysel taleplerin toplamına *piyasa talebi* denir. Üreticiler için piyasa talebi oldukça önemlidir. Çünkü talebin büyüklüğü ve sürekliliğine göre üretim planlaması yapılır (Gümüş ve Şişman, 2014: 13).

## 1.2. Eğitim Talebi

Freeman 'a (1986) göre 1960'ların ve 1970'lerin beşeri sermaye "devrimi", daha önce eğitim alanından uzak olan eğitim talebi konusunu çalışma ekonomistleri için önemli bir araştırma alanı haline dönüştürdü. Eğitimin ekonomik analizini motive eden temel konular, eğitimin ulusal çıktıya ve ekonomik büyüme bağlamında, artan eğitim kazanımının verimlilikte uzun vadeli artışlara ne ölçüde katkıda bulunduğudır. Hem bireye hem de topluma uzun vadede kazanç getirmesi beklenen eğitime erişimi sağlayabilmek için belli bir bedel ödenir. Diğer bir deyişle, eğitimin ekonomik gelişimi ve kalkınma düzeyini artırdığı düşüncesinin kabul görmesi, alanyazında konuyla ilgili yapılan araştırmaların artmasına neden olmuştur. Özellikle 1970'lerden sonra eğitim talebi kavramı alanyazına girmeye başlamıştır.

Eğitim talebi, en genel anlamıyla bireyin belli bir konu ile ilgili belli seviyede, ilgili bir eğitim kurumuna devam edebilme imkânı (Yılmaz, 1989) olarak tanımlanır. Bergmann (1996) eğitim talebinin iki bileşenden oluştuğunu belirtmiştir. Bu bileşenlerden biri erişim talebi, diğeri ise sistemde kalabilme, devam etme talebidir. Erişim talebi okula kayıt olma

bağlamında ele alınabilir. Sistemde kalabilme, devam talebi ise ebeveynlerin çocuklarını okulda tutma ve öğrencilerin devam etme isteğiyle alakalıdır. Bu bağlamda zorunlu eğitimde okula kayıt bağlamında sorunların yaşanmayacağı varsayılabilecekken, öğrencinin bir üst kademeye devamı kapasitesiyle ilgili olmaktadır. Eğitimin zorunlu olmadığı durumlarda ise eğitim talebi, ebeveynlerin ve çocukların isteklilik durumları, eğitime erişebilme olanakları doğrultusunda ele alınabilir.

Eğitim iktisadi anlamda bir mal olduğu gibi aynı zamanda hizmet özelliği de taşır (Kılıç, 2001). Eğitimin bu hizmet özelliğinden dolayı iktisat dilindeki talep ile eğitim talebi arasında farklılıklar vardır. Bu farklılığın nedenleri eğitim talebinin aşağıda belirtilen özelliklerinden kaynaklanır (Kılıç, 2001; Serin, 1979; Taşpınar, 2012):

- Eğitim hizmet niteliği taşır ancak aynı ölçüde eğitim için gelirinden aynı miktarda pay ayıran herkes eğitim hizmetinden aynı derecede yararlanamayabilir. Fiziki bir ihtiyacı karşılamak için belli miktar kullanılan maldan gerektiği kadar kullanan herkes yeterli düzeyde tatmin olabilir ancak eğitim hizmetinden yararlanan herkeste aynı öğrenme arzusu ya da aynı tatmin olmayabilir. Bu durumda herkes aynı düzeyde doyuma ulaşmaz.

- Bir diğer önemli fark zorunluluk derecesi ile ilgilidir. Örneğin; beslenme, barınma ve giyinme gibi fiziksel ihtiyaçların hemen giderilmesi gerekir. Ancak insanların durumları elverişli değilse eğitim ihtiyacını erteleyebilir. Dolayısıyla eğitim ihtiyacı diğer fiziksel ihtiyaçlar gibi anında doyurulması gereken bir özelliğe sahip değildir.

- Eğitim hizmetini diğer mallardan ayıran özelliği de artarak birikmesidir. Karşılanmış olan fiziksel ihtiyaçlara belli bir süre tekrar ihtiyaç duyulmazken eğitim ihtiyacı yaşam boyunca devam eder.

- Bir diğer husus ise eğitim ihtiyacının şiddet derecesindedir. Eğitim ihtiyacının karşılanmasında doyma noktası yoktur. Eğitim ihtiyacının şiddeti azalarak da olsa artmaya devam eder.

- Diğer önemli özellik ise eğitim hizmetinin hem bir üretim malı hem de tüketim malı olmasıdır. Eğitimin üretim malı olarak kabul edilmesinin nedeni iki kişiden eğitimi daha yüksek olanın geliri daha yüksek bir iş elde edebilmesi olarak ifade edilirken; tüketim malı olarak görülmesinin nedeni eğitim ürününü elde edecek olan kişinin harcaması gereken zamandır ve paradır. Oysaki hizmet niteliğindeki pek çok mal uzun bir zamana ihtiyaç

duyulmaksızın elde edilebilir. Ancak eğitim elde edilmesi uzun bir zaman alan bir süreci kapsar.

Bireyler, eğitim alarak gelecekte bireysel getirilerden yararlanabilirler, devlet ise eğitime çeşitli yatırımlar yaparak eğitimin toplumsal getirilerine ilişkin adımlar atar (Turhan ve Erol, 2022). Bu bağlamda Harvy-Beavis'e (1998: 22) eğitime yönelik talebi bireysel ve toplumsal talep olarak ele alınır. Bireysel talep, öğrencilerin bir eğitim kurumuna kaydolmak için gösterdikleri talep iken toplumsal talep bireysel eğitim talebinin toplamından meydana gelmekle birlikte hükümetlerin ya da işverenleri iş gücünde sahip olmaları gereken niteliğe, diğer bir deyişle piyasa talebine göre de oluşabilir. Eğitimli iş gücü ülke ekonomilerine önemli girdi sağlar. Eğitim, çalışanları daha üretken hale getirir (Psacharopoulos, 1987: 6). Dolayısıyla ekonomik piyasanın kendi beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda insan gücü yetiştirmek istemesi mevcut kapitalist sistem içinde beklenen bir durumdur. Asıl amacı toplumsal özgürlüğü sağlamak olan eğitim, bu şekilde toplumsal yaşamı piyasalaştırmak amacıyla kontrol altında tutarak ekonomik piyasaya özgürlük getirme işlevi görmektedir (Uçkaç, 2019). Dolayısıyla toplumsal talep, ekonomik piyasa talebi görevi görerek bireysel talebi belirleyici hale gelmiştir. Freire (1970) eğitimin iki işlevinden söz etmiştir. Eğitimin bu işlevlerinden birini gençlerin mevcut sisteme entegrasyonunu kolaylaştırmak için kullanılan bir araç olarak, diğer işlevini ise bireylerin dünyanın dönüşümünü ve gerçeklerle eleştirel ve yaratıcı bir şekilde baş edebilmek için kullandıkları araç olan "özgürlük uygulaması" olarak ele almıştır. Bu iki işlevden biri özgürleştirici olma, diğeri ise gücünün tarafında olup hegemonya altına girme gibi özellikler barındırmaktadır. Ancak mevcut kapitalist sistemde eğitimin özgürleştirici niteliğinin öne çıktığını söylemek mümkün olmayabilir. Macionis (2012: 96), Karl Marx'ın toplum modelini ekonomik yapıyı en alta ve en geniş tabana yayarak koymuş, ekonomik yapının üzerine de eğitimi, siyaseti, aileyi, dini, düşünceleri ve değerleri koyarak ekonomik yapının bütün bu alanlarda belirleyici etmen olarak öne çıktığını ifade etmiştir. Dolayısıyla eğitim de ekonomik yapıdan doğrudan etkilenen bir politik araç olarak ele alınabilmektedir. Aşağıda eğitim talebini belirleyen unsurlar verilmiş olup bu unsurların ekonomik yapı tarafından belirleyici olarak ortaya çıktığını anlamak da mümkündür.

### **1.2.1. Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlar**

Yaşadığımız süreçte eğitimin gün geçtikçe öneminin artmasına bağlı olarak eğitim talebi de sürekli artmaktadır. Dolayısıyla artan eğitim talebine etkili, çözüme dönük uygulamalar getirmek oldukça önemlidir. Bir toplumda eğitim talebinin verimli bir biçimde

yürütülebilmesi, bu hizmetten yararlanmak isteyenlerin sayısının bilinmesine bağlıdır. Bunun için toplumdaki eğitim talebinin boyutlarının belirlenmesi gerekir. Bu ayrıca eğitimin gelecekteki projeksiyonlarının belirlenmesi için de önemlidir (Afşar, 2011: 81). Eğitim talebini etkileyen birtakım unsurlar vardır. Bunlar; makro ekonomik ve mikro ekonomik unsurlar olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Makro ekonomik unsurlar; o ülkenin milli gelir seviyesi, nüfusu, nüfusun yaş ve cinsiyet bakımından durumudur. Ayrıca nüfusun bulunduğu yerleşim yeri de eğitim talebinin etkileyen unsurlardandır. Mikro ekonomik unsurlar ise tüketici tercihi, gelir düzeyi, sosyal çevreyle ilgili unsurlardır (Serin, 1979). Tural (1994) ise eğitim talebini belirleyen unsurları, Harnqvist'in (1978) yaptığı sınıflamaya dayandırarak bireysel unsurlar, sosyal çevre unsurları ve eğitim sistemi olarak ele almıştır. Jimenez ve Valesco (2000) eğitim talebini belirleyen unsurları; ailenin gelir düzeyi, öğrencinin büyüdüğü sosyal çevre, öğrencinin akademik yetenekleri, gelecekteki gelir olanakları olarak ele almışlardır. Bu sınıflandırmalar içinde öncelik olarak alınabilecek etmenler, psikologlara göre bireysel etmenler; ekonomistlere göre ekonomik etmenler; sosyologlara göre ise sosyal çevre, ailesel etmenler olarak değişiklik gösterebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2014). Diğer taraftan yapılan araştırmalar eğitim talebinde zaman (Kaya, 2018; Batar, 2019; Kurban, 2021) ve mekan (fiziksel özellikler) gibi etmenlerin de (Cengiz, 2006; Hesapçioğlu ve Nohutçu, 2013; Karakülah, 2019; Erikoğlu, 2019; Kurban, 2021) belirleyici unsurlar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine yapılan araştırmalar özellikle öğretmen niteliğinin eğitim talebini belirleyen önemli etmenlerden biri olduğunu (Schneider ve Buckley, 2002; Hanushek ve Rivkin, 2010; Hesapçioğlu ve Nohutçu, 2013; Pulat, 2019; Kurban, 2021) göstermiştir. Bu nedenle, eldeki araştırmada eğitim talebini belirleyen unsurlara ilişkin veri toplanırken, Tural (1994) tarafından Harnqvist'in (1978) sınıflamasına dayandırılarak yapılan sınıflandırma temel alınmış olup yapılan araştırmalarda ortaya çıkan belirleyici unsurlar da araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Aşağıda alanyazında yer alan eğitim talebini belirleyen unsurlara ilişkin bilgiler verilmiştir.

### **1.2.1.1. Bireysel unsurlar**

İnsanın, farklı beklentileri ve özellikleri ile karmaşık bir doğasının olduğu varsayıldığında, eğitim talebini belirleyici unsurların, ekonomideki talebi belirleyici unsurlardan farklı olduğu düşünülebilmektedir. Bireyler, yatırım etkinliklerine ve sahip oldukları özelliklere bağlı olarak yaşam boyu fayda gereksinimine sahiptirler. Okula devam etmek, bireylere gelecekle ilgili parasal anlamda gelir kazandırmaya yarayabilmekte olup



okula devam edildiği sürece eğitimden parasal anlamda fayda sağlanması beklenen bir durum değildir. Ancak eğitimin gelecekte bu faydayı sağlayabilecek olması nedeniyle bireyler farklı okul tercihlerinde bulunabilirler (Jackson ve Weathersby, 2017). Mesleki güdüleme etmenleri bireyin eğitim talebini etkiler. Eğer birey ileride iyi gelir elde etmek istiyorsa mevcut yatırımını gelecekteki kazancına göre yapar. Bu durum da bireysel eğitim talebini etkiler.

Genel talepten farklı olarak, bireysel eğitim talebini etkileyen etmenler daha karmaşıktır ve çeşitli kültürlerle göre de değişkenlik gösterebilir (Sarpkaya, 2010). Bu bireysel unsurlar; cinsiyet, yaş, bireyin doğuştan gelen özellikleri, okul başarısı ve ailenin gelir düzeyi, eğitim düzeyi gibi ailesel unsurlar (Tural, 1994) olarak ele alınmaktadır.

Eğitim talebini belirleyen unsurlardan biri olan cinsiyet, gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere birçok ülkede önemli bir belirleyici etmen olarak ele alınabilir (United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific [UNESCAP], 2015). OECD (2021) raporu incelendiğinde, son 10 yılda ortaöğretim mezunu olmayan genç yetişkinlerin oranları bakımından Türkiye'nin, OECD ortalamasının gerisinde kaldığı görülebilmektedir. Aşağıda Tablo 1.1'de Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki bireylerin eğitim düzeylerinin cinsiyete göre oranları OECD ortalaması ile kıyaslanarak verilmiştir.

Tablo 1.1. 25-34 Yaş Aralığındaki Bireylerin Cinsiyete Göre Eğitim Düzeyleri

		Türkiye		OECD ortalaması	
		2010	2020	2010	2020
Ortaöğretim mezunu olamayan öğrenci sayısı	Toplam	58	41	20	15
	Kadın	64	43	18	13
	Erkek	52	39	21	16
Ortaöğretim sonrası Yükseköğretim öncesi eğitim kurumlarından mezun öğrenci sayısı	Toplam	25	24	44	40
	Kadın	20	21	41	35
	Erkek	29	26	47	45
Yükseköğretim mezunu sayısı	Toplam	17	35	37	45
	Kadın	16	36	42	52
	Erkek	19	35	32	39

**Kaynak:** OECD, 2021

Tablo 1.1'de Türkiye'nin, ortaöğretim mezunu olamayan kadınların oranı bakımından OECD ortalamasının üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, ortaöğretim sonrası, yükseköğretim öncesi eğitim kurumlarından ve yükseköğretimden mezun olma oranlarında ise OECD ortalamasının altında kaldığı anlaşılmaktadır. Türkiye'de kadınların eğitime erişim düzeylerinin OECD ortalamasının altında kaldığı gibi erkeklerin eğitime erişim düzeylerinin de ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Eğitime erişim, özellikle ulus devletlerin ortaya

çıkmasıyla tüm toplumlarda herkesin hakkı olarak belirlemiştir. Ancak eldeki istatistikler, teoride böyle olsa da uygulamada durumun farklı olduğunu göstermektedir. Geçmişten bugüne sürekli erkekler lehine görünen eğitime erişim düzeyleri, kadınların bireyler olarak toplumsal yaşamdaki yerinin de arka planda kalmasına neden olmaktadır (Kurttaş, 2021). Ayrıca toplumların ekonomik olarak kalkınmalarının da önüne geçebilmektedir. Eğitime erişimde, ekonomik ve sosyal yaşam ile politik karar alma mekanizmalarına katılımında cinsiyet eşitliği dengesinin gözetilmesi, hem ekonomik istikrarı sağlayabilme hem de toplumsal barış ve uzlaşma ortamını sağlayabilme açısından önemlidir. Ekonomide üretkenliğin ve kalkınmanın bu şekilde sağlanabileceği yönünde fikir birliği her geçen gün artmaktadır (Özdemir ve Altay, 2021). Bu bağlamda, kadınların da erkekler gibi ekonomik ve sosyal yaşamın içerisinde daha fazla yer almalarının ülkelerin kalkınmışlık düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Eğitim talebinin önemli belirleyici unsurlarından biri olan cinsiyet, eğitimde fırsat eşitsizliğinin önünü açtığı gibi cinsiyet eşitliği dengesi gözetilebildiği durumlarda eğitimde fırsat eşitliğinin de önünü açabilmektedir. Ancak Türkiye özelinde ele alındığında yurt içinde yapılan araştırmalar ve sunulan raporlarda da eğitime erişimde cinsiyet eşitsizliği olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (2019) "Türkiye'de Kadın" başlıklı raporunda, okuma yazma bilmeyen bireylerin oranına bakıldığında, kadınların erkeklerden sayıca çok daha fazla olduğunu görmek mümkündür. Aşağıda Tablo 1.2'de TÜİK (2018) verilerine göre Bitirilen Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus 2018 Türkiye'nin durumunu ortaya koyan veriler yer almaktadır.

Tablo 1.2. Bitirilen Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus 2018 Türkiye

<b>Bitirilen eğitim düzeyi</b>	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>
Okuma yazma bilmeyen	1.198.088	325.551	1.872.537
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	7.739.232	3.250.584	4.488.648
İlkokul mezunu	18.282.367	8.037.156	10.245.211
İlköğretim mezunu	8.832.635	5.067.482	3.765.153
Ortaokul veya dengi okul mezunu	9.725.445	5.326.551	4.398.894
Lise veya dengi okul mezunu	14.785.993	8.380.125	6.405.868
Yüksekokul veya fakülte mezunu	9.754.499	5.235.988	4.518.511
Yüksek lisans mezunu	989.432	559.339	430.093
Doktora mezunu	207.082	122.812	84.270

**Kaynak:** TÜİK, 2018

Tablo 1.2'ye bakıldığında, kadınların tüm eğitim kademelerinde erkeklerin gerisinde kaldığını görmek mümkündür. Özellikle az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde eğitim içerisinde kızların temsil oranı erkeklere oranla düşük olabilmektedir (Tural, 1994). Gelişmekte olan bir ülke konumundaki Türkiye'de de istatistikler bu durumu destekler niteliktedir.

Bir diğerk bireysel belirleyici unsur ‘‘*ailesel unsurlar*’’ olarak ele alınmaktadır. Öncelikle aile geliri çocuklarının eğitim talebine karar verir. Ebeveynlerin çocuklarının okul ücretlerini ödeyebilmesi çocuklarının eğitim talebine yön verir (McDonald, 1988; Sarpkaya, 2010). Ailesel unsurlar arasından gösterilen bir diğerk etken ebeveynlerin eğitim düzeyleridir. Anne babanın eğitilmiş olması eğitim talebini etkiler. Aile belli özelliklere sahipse eğitim için olumlu talep beklenebilir. Serin’e (1979) göre ailedeki büyüklerin meslek durumlarının, zihni kapasitelerinin ve dini geleneklerinin eğitim talebini belirleyici unsurlar olduğu söylenebilir. Özellikle daha fazla eğitim görmüş ailelerin veya çeşitli nedenlerden dolayı hiç eğitim alamamış ancak eğitimin önemini kavramış ailelerin çocukları daha fazla eğitim elde edebilmektedir. Yine gelir seviyesi eğitim talebini belirleyen önemli ailesel unsurlardan görülebilir. Ailelerde gelir artışıyla birlikte eğitim talebinin artması da mümkündür (Yılmaz, 1989). Eğitim aracılığıyla hem bireysel kazançlar artabileceken hem de gelir eşitsizliklerinin kalıcı olarak azaltılması mümkündür (Çiftçi & Kangallı, 2015). Dolayısıyla kişinin gelir seviyesini artıracığına inandığı bir mesleğe yönelmesi eğitim talebini de doğrudan etkileyecektir. Sarpkaya (2010) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin ileride geçimini sağlayacağı ve doyum alacağı bir mesleğe yönelmek amacıyla eğitim taleplerini şekillendirdiğini belirtmiştir. Gelir seviyesinin okul tercihi konusunda belirleyici etmenlerden biri olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur. Yapılan araştırmalara bakıldığında ailenin gelir düzeylerinin okul türü tercihinde etkili olduğu, gelir seviyesi düşük ailelerin öğrencilerin okul türü ve meslek tercihinde etkili olduklarını (Yelken, 2008; Çelik ve Üzmez, 2014; Köksal, 2016; Dinç, Cangöl ve Söğüt, 2017) ortaya çıkarmıştır. Diğerk bir deyişle aileler gelir düzeylerine göre öğrencileri meslek seçimi konusunda yönlendirebilmektedir. Örneğin; gelir düzeyi düşük ailelerin öğrencileri, ekonomik anlamda daha kolay gelir elde edilebilecek mesleklere yönlendirme eğilimi daha fazla olabilmektedir. Yine ailenin eğitim düzeyi de okul tercihinde ve meslek tercihinde bireysel unsurlar olarak ele alınabilir. Yapılan bazı araştırmalar ebeveynlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin meslek seçimini etkilediğini (Sarıkaya ve Khorshid, 2009; Pascual, 2014; Köksal, 2016) göstermektedir.

Bir diğerk bireysel unsur ‘‘*akademik başarı*’’ ya da ‘‘*okul başarısı*’’dır. Başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre eğitime devam etme olasılığı daha yüksektir (Tao, 2016). Ünal’a (1996) göre bireylerin doğuştan gelen kişisel becerileri ve eğilimleri eğitim tercihlerini doğrudan etkiler. Ayrıca sahip olunan başarı güdüsü, güçlü ve güçsüz yanlar ve kişisel ilgi odakları eğitim talebini etkileyen bireysel unsurlar arasında gösterilebilir. Ancak sınav odaklı eğitim sistemi öğrencilerin kişisel ilgi ve güçlü yanlarına uygun bir okul

tercihinde bulunmalarının önüne geçebilmektedir. Yapılan araştırmalar, Türkiye’de eğitim sisteminde görölen en büyük sorunlardan birinin sınav odaklı eğitim sistem olduğunu, bu sistemin ezberci eğitim sistemini getirdiğini (Yıldırım, Saklan ve Yıldırım, 2016; Çetin vd. 2018) ortaya koymaktadır. Sınav temelli sistemde yaşanan diğer bir sorun ise, öğrencilerin merkezi sınavda başarı gösteremediği için istediği okul türüne gidememesi ve başarısız olarak değerlendirilerek eğitim sistemi içerisinde erimelerine neden olabilmesidir. Örneğin; meslek liseleri öğrencilerin sınavda başarı gösteremediklerinden dolayı en fazla kayıt yaptırdığı okul türlerindedir. Yine yapılan araştırmalar, sınavda yeterli puanı alamayan öğrencilerin zorunlu olarak meslek liselerine yönelidiklerini (Çelik, 2014; Özdemir ve Karateke, 2018; Atmaca, 2019) ortaya çıkarmıştır. Meslek liseleri ise nitelikli ve mesleğe uygun ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan okullar olarak, sadece ortaöğretim geçiş sınavlarında yeterli puanı alamadıkları için bu okulları tercih etmek zorunda kalan öğrencilerle asıl amaçlarına ulaşmaktan uzak kalabilirler.

Özetlemek gerekirse, eğitim talebini belirleyen bireysel unsurlar cinsiyet, okul başarısı, ailesel etmenler ve bireyin doğuştan gelen özellikleri olarak ele alınmaktadır. Ancak eğitim sisteminin kendisi birçok durumda bu unsurların önüne geçebilmekte ve eğitim talebine yön verebilmektedir. Aşağıda eğitim talebini belirleyen sosyal çevre unsurları verilmiştir.

#### **1.2.1.2. Sosyal çevre unsurları**

Bireysel unsurların yanında sosyal çevre unsurları da eğitim talebini belirlemede önemli role sahiptir. Sosyal çevre ile, bireyin doğup büyüdüğü aile ortamı ile birlikte arkadaş, okul, mahalle gibi beşeri çevreyi oluşturan unsurlar ele alınmaktadır (Sönmez, 2017). Kişinin ait olduğu sosyal çevrenin değer yargıları ve inanç gibi özellikleri de eğitim talebi konusunda etkili olabilmektedir (Sarpkaya ve Yılmaz, 2014). Coleman vd. (1996) tarafından Coleman Raporu olarak yayımlanan raporda öğrencilerin ait olduğu sosyal çevrenin eğitimde önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Raporda, okulların çocuğun geçmişinden ve genel sosyal bağlamından bağımsız olarak başarısı üzerinde çok az etkisi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okullar aracılığıyla eğitimde fırsat eşitliği yaratabilmek için, okulların bir çocuğa yakın sosyal çevresinden bağımsız olarak başarısını artırabilmesi konusunda katkı sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Bunun nedeni, sosyal çevre unsurları içerisinde ortaöğretim çağındaki öğrenciler için en önemli ve etkili eğitim talebi belirleyici unsurlarından birinin akran etkisi olmasıdır. Yapılan bazı araştırmalar, akran etkisiyle okul terklerinin ortaya çıkabildiğini

(Mora ve Orepoulos, 2011) ve yine akran etkisiyle, bir okulun tercih nedeni olabildiğini (O'Shaughnessy, 2007) göstermektedir. Bu bağlamda, sosyal çevrenin önemli bir eğitim talebi belirleyici unsuru olduğu söylenebilir.

### 1.2.1.3. Eğitim sisteminin kendisi

Bir ülkenin eğitim sisteminin yapısı, örneğin zorunlu eğitim süresi eğitim talebini etkileyen unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda Tablo 1.3'te OECD ülkelerinde zorunlu eğitime başlama ve bitirme yaşı ile toplam zorunlu eğitim süresi verilmiştir.

Tablo 1.3. Bazı OECD Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama ve Bitirme Yaşı ile Toplam Zorunlu Eğitim Yılı

Ülke	Zorunlu eğitime başlama	Zorunlu eğitimi bitirme	Toplam zorunlu eğitim yılı	Ülke	Zorunlu eğitime başlama	Zorunlu eğitimi bitirme	Toplam zorunlu eğitim yılı
Avustralya	5	16	11	Yunanistan	6	15	9
Avusturya	6	14	8	Macaristan	6	14	8
Kanada	6	15	9	İzlanda	6	16	10
Şili	6	14	8	İrlanda	6	15	9
Kolombiya	6	15	9	İsrail	6	15	9
Çek Cumhuriyeti	6	15	9	İtalya	6	14	8
Danimarka	6	16	10	Japonya	6	15	9
Estonya	7	16	9	Kore	6	15	9
Finlandiya	7	16	9	Letonya	7	16	9
Fransa	6	15	9	OECD	6	16	9
Almanya	6	15	9	Türkiye	6	14	8

**Kaynak:** OECD, 2020

Tablo 1.3 incelendiğinde Türkiye'de OECD (2020) verilerine göre zorunlu eğitime başlama yaşının OECD ortalaması ile aynı olduğunu görmek mümkünken toplam zorunlu eğitim süresinin ve zorunlu eğitimi bitirme yaşının ortalamasının altında olduğu görülmektedir. 11 Nisan 2012'de yapılan bazı değişikliklerle Türkiye'de zorunlu ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Her ne kadar yasada 4+4+4 ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkmış gibi görünse de '*İlköğretime dayalı dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları*' ibaresi ile açık lise uygulamasının önü iyiden iyiye açılmış ve fiilen zorunlu eğitim sekteye uğramıştır. Açık lise uygulaması bireylerin eğitim talebini de doğrudan etkilemiştir. Yılmaz ve Sarpkaya'ya (2014) göre eğitimin giderek piyasalaşan bir yapıya bürünmesi ve eğitim harcamaları, ortaöğretimde açık lise seçeneğinin tercih edilmesinin gerekçesi olarak belirtilebilir. Açık liselere olan talebin artması da kişilerin örgün eğitim hakkını elinden almakta ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin önünü açmaktadır.

Türkiye’de parasız eğitim anlayışının Anayasa’da yer almasına rağmen, göstergelere bakıldığında kamusal eğitimde öğrenci başına yapılan harcamalar OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Aşağıda Tablo 1.4’te bazı OECD ülkeleri ile Türkiye’de ortaöğretimde öğrenci başına ayrılan pay gösterilmektedir.

Tablo 1.4. OECD Ülkelerinde Bir Öğrencinin 6-15 Yaşları Arasında Zorunlu Eğitimine Yapılan Yatırım

Ülke	Öğrenci Başına Ayrılan Harcama
Avusturya	16.594\$
Norveç	15.334\$
Belçika	15.005\$
Hollanda	14.438\$
Finlandiya	16.869\$
İtalya	10.623\$
İspanya	10.093\$
Türkiye	4.330\$

**Kaynak:** OECD, 2022

Tablo 1.4’te Türkiye’nin ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcamada gelişmiş ülkelerin altında kaldığını görmek mümkündür. Devletin yaptığı harcamaların az olması eğitimde bireylere düşen eğitim harcamalarının maliyetini artırmakta ve bu durum okula devamı erken yaşta sonlandırmaya neden olabilmektedir.

Eğitim sisteminin içinde okulun *kendi özellikleri* de eğitim talebini etkileyebilmektedir. Örneğin; okulun eve uzaklığı, özellikle kırsal kesimlerde okulun olup olmaması, okul ücretleri, okullarda mevcut olan altyapı tesisleri ve öğrencilere sunulan imkanlar ve dersler (Buckley ve Schneider, 2002; Glazerman & Dotter, 2017; Harris ve Larsen, 2022) okul unsuru olarak ele alınabilmektedir. Okulun özellikleri öğrencinin tercih edeceği okulu belirlemede önemli rol oynamakta ve eğitim talebini etkileyebilmektedir. Bu durum, bazı okullara olan talebi artırırken bazı okullara azaltabilir. Eğitim kurumlarının işlevleri gereği değişime açık, dinamik yapıda olmaları beklenir. Bu nedenle yenilikleri takip etmeli; çevresel, bilimsel, teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmelidirler (Ada ve Akan, 2007). Bu bağlamda okulların gerçekçi, uygulanabilir, çağın gereksinimlerine uygun vizyonlara sahip olmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Bütün bu unsurların yanında “*neo-liberal politikaların*” eğitim talebini belirlemede önemli etkenlerden biri olduğu göz ardı edilemez bir gerçek olarak belirtilebilir. Serbest piyasa ekonomisinde ihtiyaç duyulan nitelikli insan gereksinimleri doğrultusunda istihdam sağlandığı için, bireylerin eğitim talebi de piyasanın isteğinden etkilenmektedir. Bu nedenle

eğitim arzının incelenmesi ve değerlendirilmesi de önemlidir. Neo-liberal ekonomide eğitim, talebin serbestleştirilmiş piyasada arzı yönlendirebileceği bir üründür. Müşterilerin rekabetçi seçimleri, devletin gl müdahalesi olmadan eğitim piyasalarının etkinliklerini yürütür. Öğrenciler ve aileleri maliyetlerinin ve daha başarılı sonuçların faydalarının değerlendirilmesi temelinde kendilerine sunulan farklı eğitim seçenekleri arasından seçim yapan rasyonel aktörler olarak görülür. Bu eğitim politikalarının en çok kazananı iş dünyasıdır (Hill & Kumar, 2009). Neo-liberal politikalar öğrenciyi sadece insan sermayesi olarak gördüğü için katılımcı ve eğitimi bir yurttaş düşüncesini tutarsız hale getirmektedir (Brown, 2018). Dolayısıyla neoliberal politikaların iş gücü niteliğini, piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu durum eğitim talebini doğrudan etkileyerek bireyleri en kolay istihdam edilebilecekleri yönünde tercih yapmaya sevk eder. Diğer bir deyişle ülkenin istihdam koşulları da eğitim talebini belirleyen unsurlardandır. Eğitime yönelik talebi belirlemede meslek seçimi, seçilen mesleğin ekonomik getirisi önemli konulardan biridir. Bireyler tercih edecekleri mesleği fayda-maliyet hesabını yaparak belirleyebilirler. Bu nedenle yüksek getirisi olacağına inandıkları meslekleri tercih etmeleri beklenen bir sonuçtur (nal, 1996). Genel olarak öğrencilerin meslek seçiminde en kritik dönem lise dönemi olarak ele alınabilmektedir. Öğrenciler lise bitiminde ya iş yaşamına atılmakta ya da bir st kademeye devam ederek öğrenim yaşamlarını sürdürmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin meslek tercihlerini etkileyen yetenek, ilgi, mesleki değerler gibi birtakım etmenler söz konusu olmaktadır. Bu etmenler dikkate alınarak meslek tercihi yapıldığında ülke ekonomisine de katkı sağlamak mümkün olabilmektedir (Tatlı, 2016). Ancak yapılan bazı araştırmalar (Dimaki, vd., 2005; Yelken, 2008; Gil-Flores, vd., 2011; Pafili ve Mylonakis, 2011; Omar, vd., 2015) ğrencilerin meslek tercihinde bulunurken kendi ilgi ve yeteneklerinden çok yapacakları mesleğin maddi getirisini düşündüklerini ve bu nedenle gelecekte yapacakları işlere bilinçsizce karar verme yoluna gittiklerini göstermektedir. İş bulma olanağı daha yüksek ve ekonomik getirisi daha fazla olma imkanı sunan meslekler yapabilmek amacıyla öğrencilerin ve ailelerin okul tercihlerini belirlemeleri, özel okulların daha iyi eğitim vaadi sunarak aldıkları talebi artırmaları dolayısıyla sayıca artmaları neoliberal politikaların eğitim politikalarına yansımaları olarak değerlendirilebilir. Özel okulların kontrolsüzce artması eğitimde fırsat eşişsizliğine de neden olmaktadır (Hursh, 2004). Bu bağlamda neoliberal politikaların eğitim politikaları üzerinde önemli derece etkisi olduğunu görmek mümkündür. Neoliberalizmin kesin bir tanımı yapılamamakla birlikte (Saad-Filho ve Johnston 2005), neoliberal fikir birliği, okulların ve diğer hizmet sağlayıcıların piyasa disiplinine duyarlı olmalarını ve girişimci bir anlayış benimsemelerini beklemektedir.

1980'lerden bu yana giderek artan bir şekilde neoliberal ekonomik ve politik düşünce (Angus ve Brown 1997; Angus ve Seddon, 2000) birçok alanda olduğu gibi eğitimde de özel sektörü, kamu sektörü üzerinde ayrıcalıklı kılar ve bu piyasayı üstlenir. Bu nedenle de, müşterileri çekmek için okullar arasındaki rekabete vurgu yapar. Aileler de iyi ve kötü okullar biçiminde okulları kategorize ederek okul tercihinde bulunma yoluna giderler.

Alanyazında da belirtildiği gibi özellikle 1980'lerden sonra küreselleşmenin de etkisiyle eğitim kamusal bir hak olmaktan çıkıp ekonomik gücü iyi olanların erişebileceği ve yararlanabileceği bir hak haline dönüşmüştür (Çelebi vd. 2014). Sullivan ve Whitley (2007) yaptıkları araştırmada sosyal sınıf eşitsizliğinin eğitim talebini etkileyen önemli bir etken olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Dezavantajlı bölgelerde okullarda yaşanan sorunları; okula erişimin yetersiz olması, arkadaş çevresinin öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmaması, dezavantajlı bölgelerde nitelikli öğretmen bulunmaması biçiminde ortaya koymuşlardır. Böyle durumlarda eğitime olan talep azalarak öğrencinin erken okul terkine neden olabilir. Dolayısıyla sosyo-ekonomik düzeyi düşük bireyler eğitim hakkından yararlanamadan sistem dışı kalabilirler.

### **1.3. Ekonomide Arz**

Ekonomide, makroekonomik değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmede arz ve talep birlikte rol oynar. Bunun nedeni, talebin tek başına piyasaya sunulan malların fiyatları ve miktarları konusunda bilgi verebilme konusunda yetersiz kalmasıdır. Diğer bir deyişle ekonomide fiyatların genel düzeyini, arz ve talep eğirisinin karşılıklı durumları ortaya koyar (Parasız, 1998: 7). İktisat teorisinde arz, belli bir süre içinde belli bir fiyattan satılmak istenen mal miktarı olarak tanımlanabilir. Her malın talep yönü olduğu gibi arz yönü de mevcuttur. Buradaki önemli konu malı, mal sahibinin satma isteğiyle piyasa sürmüş olmasıdır. Eğer mal sahibi satmak istemiyorsa, mal piyasaya çıkmış olsa bile arz olmaz. Dolayısıyla bir mağazanın deposunda bekletilen mal arz olarak değerlendirilemez. Arzın en belirgin özelliği, bir malın fiyatının yükseldikçe sunulan miktarının da artmasıdır. Aksi durumda fiyatlar düştükçe bu maldan piyasaya arz edilen miktar da azalır. Yani bir malın fiyatı ile arz miktarı arasında aynı yönlü bir ilişki vardır (Pekin, 2014). Ekonomide arzı belirleyen belirli başlı etmenler mevcuttur. Bu etmenler (Parks, 1978; Perloff, 2013):

*1- Malın Fiyatı:* Malın fiyatı arzın en belirleyici öğelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bir malın üretimine karar verirken girdilerin üretim maliyeti ile çıktılarının



maliyeti dikkate alınır. Bir malın çıktısının fiyatı arttıkça, bu çıktının üretimi de artar.

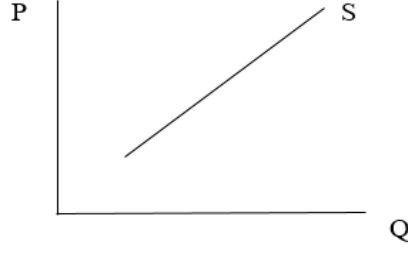
2- *Girdi Fiyatları:* Birçok masraf, bir kalemin üretimi ile ilişkilidir. Belirli bir üretim unsurunun fiyatı yükselirse, büyük ölçüde o etmene dayanan ürünlerin üretim maliyeti önemli ölçüde artacaktır. Bir girdinin fiyatındaki artış, o girdiden daha az miktarda yararlanan ürünün üretim maliyetlerinde bir miktar artışa neden olur. Bir üretim girdisinin fiyatındaki bir değişiklik, birkaç üretim hattının göreceli karlılığını etkiler. Bu, üreticileri bir hattan diğerine geçmeye zorlar ve bu da değişen bir mal arzına neden olur.

3- *Üretilen Malların Fiyatları:* Ürün veya hizmetin fiyatı, arzın belirlenmesinde en belirgin etmendir. Diğer tüm değişkenler sabit kalırsa, bir ürünün nispi fiyatı yükselirse bu durum arzı da artırır. Başka bir deyişle, bir şirket kâr elde etmek için mal veya hizmet sunar ve fiyatlar arttığında kârı artırmak için arzı da artırır. Bu nedenle, bir ürünün arzını artırmak, fiyat artışıyla motive edilir. Bununla birlikte, bir ürünü kısa sürede üretmek için gereken kaynakları artırmaya çalışmakla ilişkili azalan getiriler olabilir. Artan fiyatlar genellikle karları artırır, bu da satıcıların daha fazla üretim yapması için birincil güdülenme etmenidir. Sonuç olarak, arz fiyatının etkisi kaynak (veya girdi) fiyatlarına da bağlıdır. Kaynak fiyatları arz fiyatlarından daha hızlı yükselirse, üreticilerin daha fazla üretme istekleri azalacaktır.

4- *Üreticilerin Beklentileri:* Tedarikçiler yakın gelecekte bir fiyat indirimi beklerlerse, mevcut stoklarının tamamını tasfiye etmeye çalışabilirler. Benzer şekilde, tedarikçiler fiyatların gelecekte yükseleceğini tahmin ederse, fiyatlar yükselene kadar stoklarını tutabilirler.

5- *Teknoloji:* Teknoloji girdilerin çıktılara dönüştürüldüğü süreci ifade eder. Teknolojinin artmasıyla üretim daha verimli hale gelebilir. Diğer taraftan firmalar, aynı miktarda girdi ile daha az üretim yaptıklarında teknolojinin azaldığı söylenebilir.

Arzın belirleyici etmenleri göstergesi bağlamında ekonomide arz eğrisinden yararlanılır. Arz eğrisi, arz edilen miktar ile fiyat arasındaki ilişkiyi gösterir (Mankiw, 2010: 74). Aşağıda Şekil 1.2’de arz eğrisi gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Arz Eğrisi (Perloff, 2013)

Şekil 1.2’de görüldüğü üzere dikey ekseninde malın ücreti (P), yatay ekseninde ise malın miktarı (Q) belirtilmiştir. Orta alandaki eksen de malın belirli fiyattan ne kadar arz edeceğini gösterir. Diğer bir deyişle, mal sahibinin hangi fiyattan ne kadar mal satmaya razı olacağını ifade eder. Bir malın fiyatı ne kadar yükselirse o malı satmak isteyenler o kadar fazla üretime yönelirler ki buna arz yasası adı verilir. Arz eğrisi de malın fiyatı ile arz edilen miktarının paralel ilişkisini ortaya koyar (Eğilmez, 2020: 59).

Buraya kadar iktisat arzı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Eğitim alanında arz ise talepte olduğu gibi daha farklı özellikler göstermektedir. Aşağıda eğitim arzı ve eğitim arzını belirleyen unsurlara ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### 1.4. Eğitim Arzı

Eğitim arzı, alanyazında eğitim kurumlarının eğitim hizmeti sunmak için arz ettikleri zaman olarak (Pekin, 2014) tanımlanmaktadır. Eğitim için gereken ve hizmet olarak sunulan bütün unsurlar (kaynak, bina, öğretmen, öğrenci, eğitim giderleri) eğitim arzı olarak değerlendirilebilir. Eğitim arzının özelliklerine bakıldığında (Papi, 1966; Serin, 1979):

- Eğitim arzı zaman bakımından talebe göre öncelik göstermektedir. Talepte bir artış meydana geldiği zaman ihtiyacın karşılanabilmesi için arzın hazır olması gerekir.
- Bir diğer özelliği arz biriminin büyüklüğüdür. Örneğin; ilköğretim arzında bir artış olursa orta ve yüksek öğrenim kademelerinde de artırılması gerekir.
- Üçüncü özellik, arz unsurlarının birbirini tamalayıcı nitelikte olmasıdır. Eğitim hizmetinin kesintisiz yürütülebilmesi için okulların artmasıyla birlikte öğretmen, yönetici, eğitim aracı, kütüphane gibi unsurların da belli oranlarda artması gerekir.

- Eğitim hizmetleri arzının dördüncü özelliği de eğitim arzı ile fiyatlar arasındaki ilişkidir.

Eğitim arzının bu özelliklerine bakıldığında iktisattaki arzdan farklı olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedeni eğitimin kendi içinde farklı dinamiklerinin olması ve talepten önce oluşturulması zorunluluğudur. Talep oluşmadan önce eldeki mevcut göstergelerden yola çıkarak planlama yapılarak zamanı geldiğinde talebi karşılayabilmesi gerekmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2014). Örneğin; en basit biçimde, nüfus artış hızı ve her bir eğitim kademesindeki öğrencilerin oranıyla okul, derslik, işlik ve personel sayılarını oranlayarak uzun vadede eğitim arzına ait göstergeler ortaya çıkarılabilir ve böylece talepten önce oluşturulduğu için, talebi karşılama konusunda sorunlar yaşanmayacaktır.

#### **1.4.1. Eğitim Arzını Belirleyen Unsurlar**

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesine göre "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" (T.C. Anayasası, 2022). Bu maddeye göre eğitim anayasal bir haktır ve her birey bu haktan eşit şekilde yararlanabilmelidir. Dolayısıyla eğitim kamusal sorumluluk kapsamında herhangi bir din, dil, ırk ayrımı gözetilmeden, eşit fırsatlar sağlanarak sunulmalıdır. Diğer bir deyişle eğitim, eğitim bir kamu malıdır, değerlidir, evrensel olarak, sosyo-ekonomik veya kültürel geçmişe bakılmaksızın tüm insanlar faydalanabilmelidir. Ayrıca ekonomik kalkınma için önemli bir itici güçtür (Moriarty, 2017). Uluslararası alanda eğitim hakkını güvence altına alan İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirisi gibi birtakım belgeler mevcuttur. Ülkeler, bu belgelerden bir veya daha fazlasını onaylayarak, herkes için ücretsiz, kaliteli ve kapsayıcı eğitim sağlama konusunda yasal bir taahhütte bulunmuşlardır. Tüm çocuklar için, özellikle de yoksulluk içinde, çatışma ortamında veya sıra dışı topluluklarda büyüyen çocuklar için, nitelikli eğitim, potansiyellerine tam anlamıyla ulaşabilecekleri, daha iyi bir gelecek umudu sunar. Eğitim hakkı ise umuttan daha fazlasıdır, her çocuğun hakkıdır, uluslararası hukukta kutsal kabul edilmiş ve farklı dillere çevrilmiştir (Aubry ve Dorsi, 2016). Ancak Türkiye özelinde bakıldığında, Anayasa'da açık bir şekilde "*herhangi bir din, dil, ırk ayrımı gözetilmeden, eşit fırsatlar sağlanarak*" sunulması gerektiği belirtilmiş olsa da, 1980 sonrası neo-liberal politikalarla, özel sektörün, diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstererek fırsat eşitsizliğinin önünü açtığını söylemek mümkündür. Ayrıca ülkemizdeki devlet politikalarının özel okulların yaygınlaşmasını teşvik etmesi, bu fırsat eşitsizliğini iyice artırmıştır. Gelişmekte olan ülkelerde, özel okullardaki öğrencilerin, sosyo-

ekonomik düzeyler de dikkate alındığında, devlet okullarındaki akranlarından daha iyi öğrenme sonuçları elde ettikleri görünmektedir (Pedro, Leroux & Watanabe, 2015). Bu durum sosyo-ekonomik düzeyi ve gelişmişlik düzeyi düşük ülkelerde, eğitimde fırsat eşitsizliğinin önünün giderek açılmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu sonuca göre, devletlerin daha fazla nitelikli eğitim desteği sağlaması gerekirken bunu gerçekleştiremediğini yordamak mümkün olmaktadır. Son yapılan PISA (2018) sınav sonuçlarına bakıldığında özel okul sayısı devlet okuluna göre fazla olan Çin (Makau, Hong Kong), Kore, Birleşik Krallık, Japonya gibi ülkelerin başarılarının üst sıralarda olduğunu görmek mümkündür. Eğitimin, giderek kamusal hizmet olarak sunulmaktan uzaklaştığı, özel okulların kontrolsüz bir biçimde arttığı görülse de, günümüzde hala eğitim büyük oranda devletlerin sunduğu bir hizmettir.

Eğitim arzında bulunurken devletler sınırlı kaynaklarla hizmet sunmak durumunda kalır ve talep edenler de kısıtlı bütçe kaynaklarına göre tercihte bulunurlar. Dolayısıyla eğitimin ekonomik yönü göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Eğitimde finans, hizmeti sunan ve talep eden yararlanıcılar için oldukça önemli bir belirleyicidir. Ayrıca bir üretim süreci olarak eğitimde öğretmenler, okullar, kaynaklar ve öğrenciler girdi olarak değerlendirilebilir (Yılmaz & Sarpkaya, 2014). Bütün bunlar eğitim arzının belirleyici unsurları olarak ele alınabilir. Aşağıda eğitim arzının belirleyici unsurları olan “*okul arzı, kaynak arzı, öğretmen arzı, eğitime ayrılan bütçe*” ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### **1.4.1.1. Okul arzı**

Eğitim arzı belirleyici unsurları içerisinde “*okul arzı*” eğitim hizmetinin sunulduğu yerler olarak önem arz etmektedir. Eğitim arzı açısından okul arzı, eğitim kademelerine göre okullaşma oranları, yaş gruplarına göre okullaşma oranları, okul türlerine göre okullaşma oranları gibi göstergeleri kapsar (Lavy, 1996). Türkiye’de hızlı nüfus artışıyla birlikte okullaşma oranlarında da artması beklenir. Nüfus artışına bağlı olarak öğrenci sayılarının da artması beklenen bir durumdur. Devletin ise artan sayılara göre toplumun eğitim gereksinimini karşılayabilmesi ve okullaşma oranlarını orta ve uzun vadede planlaması gerekmektedir. MEB 2015-2019 Stratejik Plan’ında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde net okullaşma oranının % 100 olması hedeflenmiştir. Aşağıda Tablo 1.5’te ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde güncel okullaşma oranları verilmiştir.

Tablo 1.5. Eğitimin Kademelerine Göre Okullaşma Oranları

EĞİTİM YILI	OKUL ÖNCESİ	İLKOKUL	ORTAOKUL	GENEL ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı	39.72	98.86	93.09	35.14	31.24
2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı	42.54	99.57	94.52	36.67	39.99
2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı	53.78	96.30	94.35	35.35	44.02
2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı	55.48	94.87	94.39	35.61	56.52
2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı	58.79	91.16	95.68	40.16	42.38
2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı	66.88	91.54	94.47	41.31	41.28
2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı	68.30	91.92	93.28	44.57	39.63
2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı	71.22	93,62	95,90	48,73	36,28
2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı	56.89	93,23	88,85	51,16	36,76
2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı	81.63	96.59	96.22	70.72	45.38

**Kaynak:** MEB, 2022

Tablo 1.5'e göre bakıldığında özellikle 2021-2022 eğitim-öğretim yılında tüm eğitim kademelerinde okullaşma oranlarının arttığı görülebilmektedir. Ancak öğrenci sayısı fazla olan mesleki ve teknik ortaöğretimde ise okullaşma oranında yıllara göre dalgalanmalar olduğu dikkat çekmektedir. MEB 2019-2023 Stratejik Planında ise eğitim kademelerine göre okullaşma oranları yerine yaşa göre okullaşma oranlarının performans göstergesi olarak alınacağını belirtmiştir. Aşağıda Tablo 1.6'da yaş gruplarına göre net okullaşma oranları verilmiştir.

Tablo 1.6. Öğretim Yılı ve Yaş Gruplarına Göre Net Okullaşma Oranları

Öğretim yılı	3-5 YAŞ	4-5 YAŞ	İLKOKUL	ORTAOKUL	ORTAÖĞRETİM
2015-2016	33,26	42,96	94,87	94,39	79,79
2016-2017	35,52	45,70	91,16	95,68	82,54
2017-2018	38,52	50,42	91,54	94,47	83,58
2018-2019	39,11	50,79	91,92	93,28	84,20
2019-2020	41,78	52,41	93,62	95,90	85,01
2020-2021	28,35	56,89	93,23	88,85	87,93
2021-2022	44,71	56,77	95,81	95,40	89,68

**Kaynak:** MEB, 2022

Tablo 1.6'ya bakıldığında okullaşma oranlarının özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde dönemsel olarak azalma gösterdiği, ortaöğretim düzeyinde de yeterli seviyeye ulaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, 12 yıllık zorunlu eğitime rağmen okullaşma oranında sorun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Türkiye'de açıköğretim liselerine kayıta yaş sınırı bulunmamakta ve MEB (2019) verilerine göre 18 yaş altı 878.894 öğrenci açıköğretim liselerine kayıtlı bulunmaktadır. Bu sayının 700.797'sini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu

durumun 15 yaşından sonra net okullaşma oranının azalması ile ilgili olabileceği (Korlu, 2019) söylenebilir. Diğer taraftan yapılan araştırmalarda özellikle kırsal bölgelerde kız çocuklarının okula devamlarının sağlanmamasının en temel nedenleri dini inançlara uygun okulların bulunmaması (Adıgüzel, 2013; Tunç, 2009), köy okullarının kapatılması, yakın mesafede okul bulunmaması; erken yaşta evlilikler (Aydemir, 2011; Malatyalı, 2014) olarak ortaya çıkmıştır. Köy okullarının kapatılarak yerine taşınmalı okul uygulamasına geçilmesi, öğrencilerin okula devamı ve bu okulların eğitimde fırsat eşitliği sağlaması açısından çözüm olabilmektedir. Ancak dini inançlara göre okulların bulunmamasından dolayı kız öğrencilerin eğitime devamlarının engellenmesi, önemle ele alınması gereken konulardan biridir. Bu durumu fırsat bilerek merdiven altı diye tanımlanabilecek eğitim kurumu adı altında birtakım tarikat ve cemaatlere ait yapılanmalar ortaya çıkmıştır. İslam, Osmanlı'da devletin kurucu ideolojisi ve toplumsal ilişkilerin normu özelliği taşımaktaydı. Medrese, vakıf, tarikat, tekke, zaviye ve mahalle mescitleri ise sivil toplum kuruluşları gibi işlev görmekteydi. 1923'ten sonra ise İslam'ın siyasetten tamamen çıkarılarak laikliğin kabul edilmesi sonucunda medrese, vakıf, tarikat, tekke, zaviye ve mahalle mescitleri tamamen yasaklanmıştır (Torun, 2020). 1923'ten itibaren başlayan bu süreçle birlikte, merdiven altı din eğitimi veren yapılanmalar görülmeye başlanmış (Turan, 2019) ve özellikle dini eğitim vermediği ya da yakın mesafede okul bulunmadığı gerekçesiyle kız öğrencilerini okula devam ettirmeyen aileler için cazip yerler haline gelmişlerdir. Dolayısıyla kamusal eğitimle evrensel ve bilimsel değerlere göre yetişmesi beklenen öğrencilerin, örgün eğitimin dışında kalarak bu tarz yapılanmalara yönlendirmeleri önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, okul arzı konusunda devletin yeterli bütçe ayırmaması, etkili eğitim planlaması yapmaması okullaşma oranlarının ihtiyacı karşılayamamasına neden olmaktadır. Oysaki devletin sunduğu okul arzı, niteliksel olduğu kadar niceliksel anlamda da talebi karşılayabilmelidir. Aksi halde, kontrolsüz bir şekilde artan ve öğretim programlarını denetimsiz bir biçimde kendi ideolojik inançlarına göre hazırlayan kurum, kuruluş ya da farklı yapılanmalar öğrencilerin kamusal örgün eğitimden mahrum kalmalarına neden olacaklardır.

#### **1.4.1.2. Kaynak arzı**

Fiziki kaynaklar, okulların önemli girdileri (Pritchett ve Filmer, 1999) olarak ele alınmaktadır. Okullarda gerekli kaynakların yeterli sayıda bulunması nitelikli eğitim için oldukça önemlidir. Günümüz teknoloji çağında okullarda klasik yapıdan farklı, sınıflara ve laboratuvarlara ek olarak çeşitli mekânların kullanımının önemli olduğu ve öğrencilerin

gelişimlerini desteklediği gibi okula olan ilgiyi de arttırdığı söylenebilir (Akbaba ve Turhan, 2016; Karatekin ve Çetinkaya, 2013). Bu bağlamda, günümüz okullarında kaynak arzı, sınıf, laboratuvar, işlik, toplantı salonu, spor salonu, kütüphane, müzik ve resim odaları, yemekhane, kantin, bahçe gibi mekanlar, eğitim ve öğretim araçları ve diğer destekleyici fiziksel donanımlar olarak değerlendirilebilir (Adeogun ve Osifilia 2008; Cohn ve Geske, 1990).

Ülkelerin eğitimden sorumlu bakanlıklarına eğitim yatırımları için GSYH'dan yeterince finansal kaynak ayrılmalıdır. Bu durum Türkiye özelinde incelendiğinde MEB bütçesinden eğitim yatırımlarına ayrılan pay 2002 yılında yüzde %17,18 iken, 2019 yılında %4,88'e gerilemiştir (Eğitim Sen, 2020). Eğitim giderlerinden en büyük pay personel giderleri için ayrılmıştır. Kaynak arzı ise personel giderleri ve sosyal güvenlik ödemelerinin gerisinde kalmıştır. En önemli kaynak arzından biri derslik sayılarıdır. Türkiye derslik başına düşen öğrenci sıralamasında OECD (2019) ülkeleri içerisinde Meksika ve Kolombiya'dan sonra üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmen başına en çok öğrenci düşen üçüncü ülkedir. Eğitim arzının en önemli değişkenlerinden biri derslik sayıları, okul araç gereçleri yani fiziksel donanımın yeterli olmasıdır. Gelişmiş ülkelerde okul binalarının planlanması ve yapımı ayrı bir uzmanlık alanı olarak gelişmiş olup Türkiye'de böyle bir durum söz konusu değildir (Akbaba ve Turhan, 2016). Deveci ve Aykaç (2019) yaptıkları meta-sentez araştırmasında alt yapı ve finansman sorunları kapsamında okulların fiziki yetersizliklerinin önemli bir eksiklik olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Yeterli donanıma sahip bir okul ortamının eğitim sisteminde oynadığı rol göz ardı edilemez. Osuji (2016) donanımlı bir okulun faydalarını şu şekilde belirtmiştir:

- Öğretme ve öğrenme için elverişli bir ortam yaratır.
- Öğrencilerin ders dışı etkinlikler yoluyla becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
- Öğretmenleri görevlerini yerine getirirken motive eder.
- Öğrenciler arasında kötü alışkanlıklar, okuldan kaçma ve okul terklerini azaltmaya yardımcı olur.
- Okul ortamındaki güvensizlik korkusunu azaltmaya yardımcı olur.
- Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olur.

Uygun öğrenme-öğretme ortamlarının varlığı, fiziksel kaynakların yeterli arzına bağlıdır (Eric & Ezeugo, 2019). Türkiye’de en önemli fiziksel kaynak arzlarının başında derslik sayıları gelmektedir. Çünkü hala derslik başına çok fazla öğrencinin düştüğü okulların sayısı oldukça fazladır. Buna göre aşağıda Tablo 1.7’de ortaöğretim okulları türlerine göre okul sayıları, derslik sayıları, öğrenci sayıları ve derslik başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 1.7. Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Derslik Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Derslik Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Genel Ortaöğretim	3482	2 256 979	69 902	32
Mesleki Ve Teknik A L	3970	1 694 148	65 443	25
İmam Hatip Lisesi	1693	515 951	37 849	13

**Kaynak:** MEB, 2022

Tablo 1.7. incelendiğinde derslik başına en fazla öğrencinin genel ortaöğretim kurumlarına; en az ise İmam Hatip Liselerine düştüğünü görmek mümkündür. Ancak bu sayılar kırsal kentsel farklılıklar düşünüldüğünde yanıltıcı olabilir. Kırsal bölgelerde sınıflarda öğrenci yoğunluğu daha az olabilirken, özellikle büyük kentlerde sınıf mevcutları artabilmektedir. Ancak derslik sorunu, hala en önemli sorunların başında gelmektedir. Yapılan araştırmalar, günümüz teknoloji çağında okullarda farklı birçok mekan bulunmasının öğretimin etkiliğini artırabileceğini ortaya koyarken derslik sorununun çözülememiş olması önemli bir eksiklik olarak ele alınmalıdır.

Bu araştırmada Aydın ili Efeler ilçesinden ortaöğretim kurumları araştırma kapsamına alındığı için Aydın ilinde okul, öğrenci ve derslik sayıları da dikkate alınmış ve aşağıda Tablo 1.8’de ile ait okul, öğrenci ve derslik sayıları verilmiştir.

Tablo 1.8. Aydın İli Efeler İlçesi Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Derslik Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Derslik Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Genel Ortaöğretim	10	31529	1436	21
Mesleki Ve Teknik A L	11	19949	936	21
İmam Hatip Lisesi	3	3191	310	10

**Kaynak:** Aydın MEM, 2021

Aydın ili merkez Efeler ilçesi istatistiklerine bakıldığında, Türkiye genelinde olduğu gibi yine en az öğrenci sayısının İmam Hatip Liselerinde olduğu, Meslek Liseleri ve Genel Liselerde ise derslik başına aynı sayıda öğrenci düştüğü görülebilmektedir. Bu durum, talep olmamasına karşın arzın talebin üzerinde olduğunu gösterebilmektedir. Dolayısıyla hem



fiziksel kaynakların hem de insan kaynaklarının imam hatip okulları özelinde ihtiyaç fazlası olduğu, daha fazla talep gören okullarda ise yeterli düzeyde karşılanamadığı söylenebilir. Bu durum eğitim arzının belirleyici unsurlarından biri olan kaynak arzı konusunda planlama eksikliğinde kaynaklı sorunlar yaşandığını gösterebilir. Örneğin orta ve uzun vadede okul türüne göre tercih oranları, öğrenci sayıları gibi göstergelerden yola çıkarak kaynaklar daha verimli kullanılabilir.

### 1.4.1.3. Öğretmen arzı

Eğitim arzı belirleyici unsurlarından bir diğeri ise *öğretmen arzıdır*. Toplumların refah seviyelerini yükseltebilmeleri için okullarda etkili ve nitelikli eğitim veriliyor olması gerekir (Seferoğlu, 2004: 40). Nitelikli eğitimin verilebilmesi de nitelikli öğretmen yetiştirmeye bağlıdır (Dal, 2018), çünkü öğretmenler öğrencilerin eğitimi konusundaki en önemli etmenlerden biridir (Loeb ve Myung, 2010; Hanushek, 2011). Bu nedenle eğitim sistemi içerisine arz edilecek öğretmenlerin nitelikli olmaları, eğitimin sisteminin kendisinin niteliğinin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda devletlerin hem ihtiyacı karşılayabilecek sayıda hem de nitelikli öğretmen arzını sağlaması beklenir. Haggstrom, Darling-Hammond ve Grissmer (1988) öğretmen arzının dört bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu bileşenler; sisteme yeni giren öğretmenler; öğretmenliği bırakıp sisteme sonradan tekrar girenler; bir önceki yıldan kalan öğretmenler; başka öğretmenlik görevlerinden sisteme geçenler. Türkiye’de bu bileşenlere, ücretli öğretmenler de eklenebilir. Eğitim sistemi içerisinde kamu okullarına atanma ölçütlerini sağlayamadıkları için atanamayan, ancak aylık girdiği ders sayısı kadar ücret alarak öğretmenlik yapan öğretmenler mevcuttur. Ücretli öğretmenlerin yerine kadrolu öğretmenler atandığı takdirde görevlerine de son verilebilmektedir. Eğitim sistemine dahil olabilecek ölçütere sahip öğretmenlerin sisteme girme aşamaları, derslik sayıları, öğrenci başına düşen öğretmen sayıları hesaplanarak ve belirli planlamalar çerçevesinde yapılmalıdır, aksi halde bazı branşlarda, eğitim bölgelerinde veya okullarda öğretmen fazlası olabileceken, bazı bölgelerde, okullarda ve branşlarda öğretmen eksikliği yaşanabilecektir.

Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının OECD ortalamasının üstünde olduğunu görmek mümkündür. Bir Bakışta Eğitim (2019) raporuna göre ilkökul düzeyinde Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, yani sınıf mevcudu 22 iken, OECD ortalaması 21; ortaokullarda sınıf mevcut ortalaması Türkiye’de 26 iken OECD ortalaması 23; ortaöğretimde Türkiye’de sınıf mevcudu ortalaması 21, OECD ortalaması ise 15’tir. Ancak

bu oranlar genel ortalamayı verdiğinden dolayı nüfus yoğunluğuna göre bölgeler bazında değişiklik gösterebileceğini söylemek mümkündür. Örneğin, Türkiye özelinde bakıldığında gecekondü bölgelerinde yer alan okullarda sınıf mevcudunun 40-50 civarında olduğunu görmek mümkünken, nüfus yoğunluğunun az olduğu kırsal bölgelerde ise sınıf mevcudunun 15-20 civarında olduğunu görmek mümkündür. Aşağıda Tablo 1.9’da bazı OECD ülkelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ortaöğretim kurumları özelinde verilmiştir.

Tablo 1.9. Bazı OECD Ülkelerinde Ortaöğretim Kademesinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları

Ülke	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
Portekiz	9,2
Polonya	10
Norveç	10,3
İsrail	10,4
İspanya	11
Macaristan	11,4
Rusya	12,1
Almanya	12,8
Fransa	13
OECD ortalaması	13
Türkiye	13,4
Şili	19,7
Brezilya	21,5

**Kaynak:** OECD, 2021

Tablo 1.9 incelendiğinde Türkiye’nin ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci ortalamasının OECD ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Ancak bu sayılar kırsal ve kentsel yoğunluk açısından yanıltıcı olabileceği gibi okul türü açısından da farklılık göstermektedir. MEB (2021) verilerine bakıldığında mesleki eğitimde öğretmen **başına 12** öğrenci; genel ortaöğretim kurumlarında 20; imam hatip liselerinde ise 13 öğrenci düşmektedir. Tabloya bakıldığında, genel ortaöğretim kurumlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının OECD ortalamasının çok üstünde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen arzının bir diğer önemli konusu öğretmenlerin gelir düzeyleridir. OECD (2021) verilerine göre aşağıda Tablo 1.10’da bazı OECD ülkelerinin ve Türkiye’nin yıllık öğretmen gelirleri verilmiştir.

Tablo 1.10. Bazı OECD Ülkelerinde Yıllık Öğretmen Gelirleri

Ülke	Yıllık öğretmen gelirleri
Almanya	91041 Dolar
Hollanda	81064 Dolar
Avustralya	65714 Dolar
ABD	65248 Dolar
Norveç	56259 Dolar
İspanya	55687 Dolar
Japonya	49497 Dolar
İsveç	45857 Dolar
Portekiz	44802 Dolar
Şili	39138 Dolar
<i>Türkiye</i>	<i>31967 Dolar</i>
Macaristan	22101 Dolar
Slovakya	19295 Dolar

**Kaynak:** OECD, 2021

Tablo 1.10. incelendiğinde Türkiye’de öğretmen maaşlarının birçok ülkenin gerisinde kaldığını görmek mümkündür. Bu durum öğretmenlerin gelir düzeylerinin dolayısıyla refah düzeylerinin çok iyi olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenin meslekî refahı bakımından içinde bulunduğu çalışma şartları oldukça önemli bir husustur. Çalışma şartlarının iyi olmadığı bir eğitim sisteminde öğretmenin güdülenmesi düşecek, işe bağlılığı azalacak, stresi artacak, eğitim-öğretimi iyileştirmeye dair çabaları olamayacaktır. Üzerinde daha fazla iş yükü hissedecek, asıl işi dışında başka sorunlarla da uğraşmak durumunda kalabilecektir. Çalışma şartlarını oluşturan en önemli etmenlerden biri maaşlardır (Altan ve Özmuşul, 2022). Yurt içinde yapılan araştırmalar öğretmenlerin ekonomik nedenlerden ötürü mesleği bırakabilme eğilimi gösterdiğini (Keçeci, 2021); iş ve yaşam kalitesini olumsuz etkilediğini (Cihan, 2022); iş yüküne göre maaşları çok az buldukları ve çalışma isteklerinin düştüğünü (Kıyak, 2022) ortaya çıkarmaktadır (Keçeci, 2021). Nitelikli ve yüksek kaliteli öğretmenleri çekmek, geliştirmek ve elde tutmak için ücretlendirme ve çalışma koşulları önemli olduğundan, politika yapıcılar hem kaliteli öğretimi hem de sürdürülebilir eğitim bütçelerini sağlamaya çalışırken öğretmenlerin maaşlarını dikkatle değerlendirmelidir.

Öğretmen arzı başlığı altında değerlendirilen bir diğer konu ise *öğretmen niteliğidir*. Eğitim sistemi ne kadar etkili olursa olsun ya da tam tersi ne kadar etkisiz olursa olsun öğretmen sınıfa girdiğine öğrencilerle tek temas halinde olan kişidir. Dolayısıyla kendisini mesleki anlamda geliştirmiş bir öğretmen sınıfta öğretim programlarını uygularken özerkliği sağlayabilir ve programlar eksik ya da etkisiz bile olsa kendisi bilgi birikimiyle programı dönüştürebilir ve etkili hale getirerek dersleri de daha etkili ve verimli hale getirebilir. Bu nedenle öğretmen niteliği oldukça önemlidir. Öğretmen niteliği de mesleki

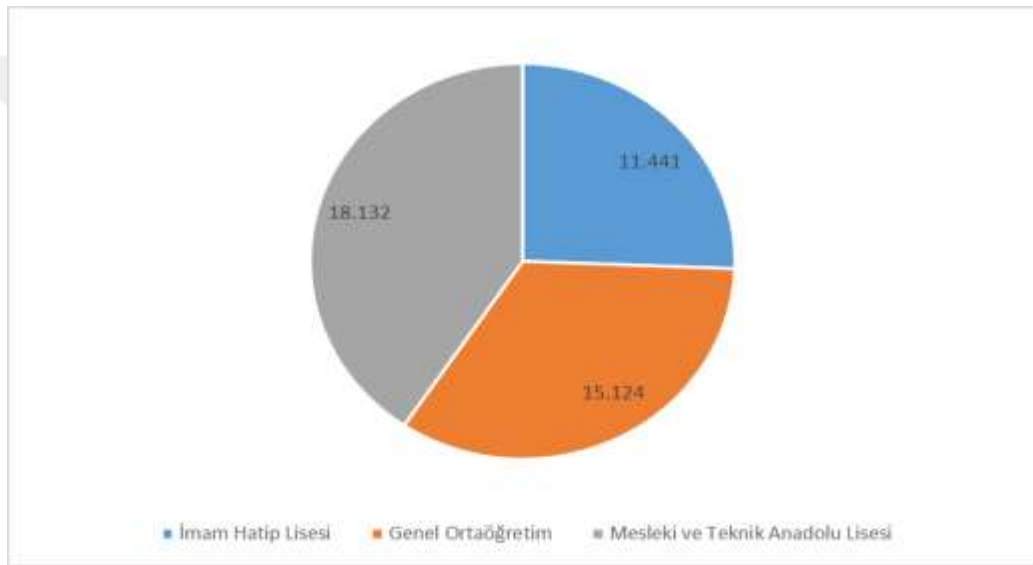
gelişimle artabilecek bir durumdur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan uygulamaların başında hizmetiçi eğitim uygulamaları gelmektedir (Altun ve Sarpkaya, 2021). Hizmetiçi eğitimler haricinde 13.05.2022 tarihli ve 49594775 sayılı Makam Onayı ile Öğretmenlik Kariyer Basamakları Mesleki Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programı yürürlüğe girmiştir (MEB, 2022). İlgili yönergede uzman öğretmenlik için yaz döneminde 180 saatlik eğitim; başöğretmenlik için de 240 saatlik Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden gerçekleştirilecek eğitimler ve sonrasında yapılacak yazılı sınavla uzman ya da başöğretmen ünvanlarını alabileceklerdir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenler yazılı sınavdan muaf tutulacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kariyer basamakları güdüleyici etmen olabilecektir. Ancak tezli ve tezsiz yüksek lisansların aynı ölçüde değerlendirilmesi, lisansüstü eğitim yapmış olanlarla sadece yazın bu eğitimleri alıp yazılı sınava giren ve başarı gösteren herkesin aynı ünvanı alacak ve aynı şartlarda değerlendirilecek olması programın eksik yanları olarak değerlendirilebilir.

OECD ülkelerinden veri toplanarak hazırlanan TALIS 2018 raporunda öğretmenlerin ve yöneticilerin %70 oranında her sene en az bir hizmetiçi eğitime katıldıklarını, ancak çoğunluğun meslektaşlar arası işbirliğine dayalı eğitimlere katılmadıklarını, daha kuramsal temelli olan hizmetiçi eğitimlere yöneldikleri ortaya çıkmıştır (OECD, 2019). Türkiye’de de meslektaşlar arası işbirliğine dayalı mesleki gelişimi sağlayabilmek amacıyla MEB (2010) okul temelli mesleki gelişim uygulamasını hazırlamıştır. Ancak pilot uygulama sonuçları dahi belli olmadığından (Altun ve Sarpkaya, 2021) etkili bir şekilde sürdürülememiştir. Daha sonra MEB (2021) ÖBA üzerinden çevrimiçi seminerler biçiminde uygulanan mesleki gelişim toplulukları adı altında farklı alanlarda eğitim programları hazırlanmıştır. Bu programlar çevrimiçi olarak verilmekte ve yüz yüze etkileşimden uzak olduğu için etkisini beklenen düzeyde gösteremeyebilir. Bir diğer mesleki gelişim yöntemi MEB (2018) Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi gibi uygulamalar sistmede mevcut olan uygulamalardır. Özellikle Zümre Öğretmen Kurullarının etkili yürütülmesi halinde meslektaşlar arası işbirliğine dayalı öğrenmelerin ve mesleki gelişimlerin daha etkili bir şekilde sağlanabileceği söylenebilir.

Özetle Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağlamaya yönelik çeşitli uygulamalar mevcuttur. Ancak kuramsal temelli eğitimlerden meslektaş öğrenimi temelli ve işbirliğine dayalı eğitimlere teşviklerin artması ve daha fazla uygulanması; var olan uygulamaların geliştirilmesi açısından önemlidir.

#### 1.4.1.4. Eğitime ayrılan bütçe

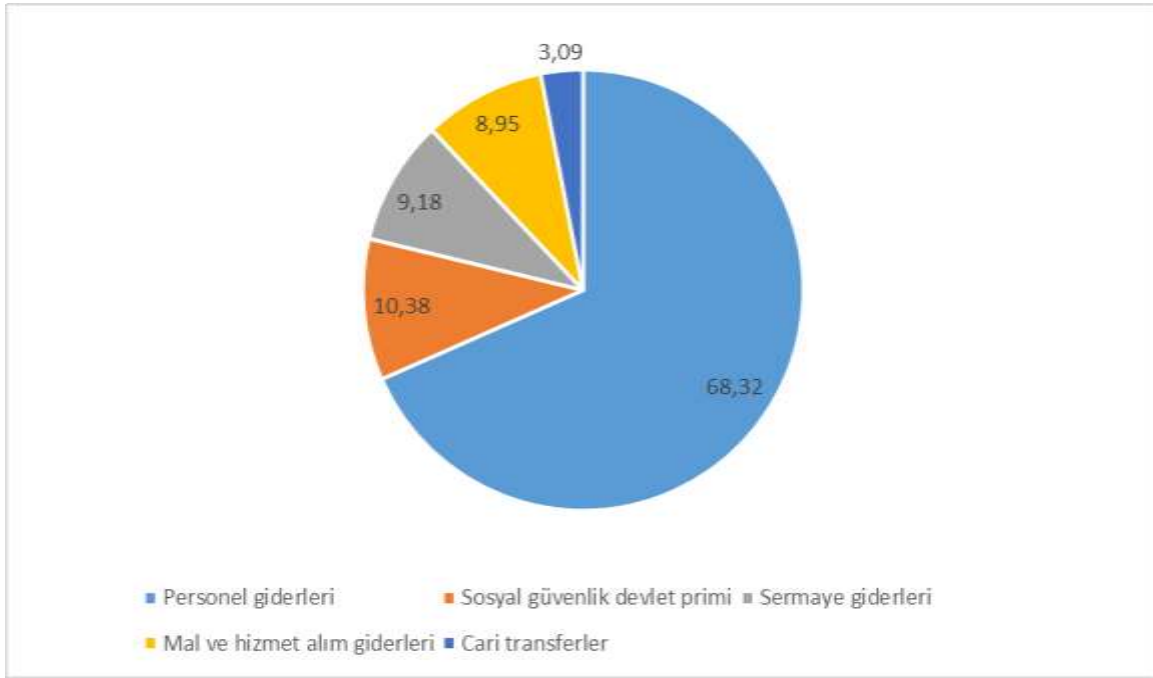
Eğitim arzı belirleyici unsurlarından biri ve en önemlisi eğitime ayrılan bütçedir. OECD (2020) raporunda okul türüne (genel ve mesleki eğitim) göre bütçeden öğrenci başına ayrılan payda Lüksemburg, Avusturya, Almanya, Norveç, İsrail gibi ülkeler ilk beş sırada yer alırken Türkiye OECD ortalamasının altında kalarak 51 ülke içerisinde 48. sırada yer almıştır. Hem genel eğitimde hem de mesleki eğitimde öğrenci başına ayrılan bütçede Türkiye son sıralarda yer almaktadır. Ayrıca okul türüne göre MEB bütçesinden öğrenci başına ayrılan paylara bakarak eğitim arzında ülke olarak eğitimde izlenen politikayı görmek mümkündür. Aşağıda Şekil 1.3'te ortaöğretim okullarına ayrılan 2021 bütçe ödeneği dağılımı verilmiştir.



Şekil 1.3. Ortaöğretim Okullarına Ayrılan 2021 Bütçe Ödeneğinin Dağılımı (MEB, 2021)

Şekil 1.3'te görüldüğü gibi MEB 2020 bütçesinden en büyük payın mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına ayrıldığı görülse de her bir okul türünde bulunan öğrenci sayılarına oranlandığında en büyük payın imam hatip liselerine ayrıldığı görülebilmektedir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde mesleki ve teknik ortaöğretimde 1.694.148; imam hatip liselerinde 515.951; genel liselerde ise 3.250.334 öğrenci bulunmaktadır. Buna göre ayrılan bütçede, öğrenci başına düşen pay imam hatip liseleri için 21.174 TL iken mesleki ve teknik ortaöğretim için 10.702TL; genel liseler için ise 2.964 TL'dir. Öğrenci sayılarına bakıldığında, fazla talep görmediği anlaşılan imam hatip liselerinin bütçeden çok daha fazla yararlandığını görmek mümkündür.

Eğitim arzı bağlamında, eğitim hizmetinin etkili ve verimli sunulabilmesi açısından önemli olan konulardan biri ise Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin ekonomik dağılımıdır. Bu ekonomik dağılımın ne kadarının araştırma geliştirme çalışmalarına, öğretmen geliştirmeye ve personel gideri, prim ve sermaye gideri gibi kalemlere ayrıldığı sunulan eğitim hizmetinin niteliğini artırma açısından önemlidir. Aşağıda Şekil 1.4'te Milli Eğitim Bakanlığı 2023 yılı bütçesi kapsamında ödenek türüne göre ayrılan miktarlar verilmiştir.



Şekil 1.4. MEB Bütçesinin 2023 Yılı Ekonomik Dağılımı (MEB, 2022)

Şekil 1.4'te görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı içinde en büyük gider payı personel giderlerine aittir. Bu durum bütçe içerisinde yatırıma ve kaynaklara ayrılan payın düşük olduğunu gösterir. Bu durum da, eğitimde özelleşmenin önünü açmakta ve özellikle aileler niteliksel anlamda düşüşe neden olan bu durumun olumsuz getirilerini önleyebilmek için özel okullara ya da birtakım dışsal desteklere yönelebilmektedirler (Yılmaz & Sarpkaya, 2014). Eğitime ayrılan bütçe artsa bile, yukarıdaki dağılım bu şekilde, yani Mal ve Hizmet Alım Giderleri, Cari Transferler, Sosyal Sermaye Tranferleri gibi kalemler sonlarda kaldığı sürece, eğitimde niteliği artırmaya yönelik yatırımların yeterli olamayacağı söylenebilir. Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitsizliğinin gün geçtikçe arttığı söylenebilir. Zengin ölkelerde, özel okullara kaydın, yoksul ölkelerdekinden daha düşük olduğu, yoksul ölkelerde daha az kamusal eğitim sağlandığı görülebilmektedir (Reisz ve Stock, 2012). Daha az kamusal eğitim hizmeti sağlayan ölkelerde de özel sektörün önü aılabilmekte ve özellikle nitelikli eğitime erişimde

fırsat eşitsizliği artabilmektedir. Yukarıdaki şekil Türkiye'nin de bu ülkelerden biri olarak yeterli düzeyde kamusal eğitim sağlayamadığını gösterebilmektedir.

## 1.5. İlgili Araştırmalar

Aşağıda araştırma konuları temel alınarak eğitim arzı ve eğitim talebi konularında ilgili alan yazın taraması yapılmış, ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalara sırasıyla yer verilmiştir.

### 1.5.1. Eğitim Talebi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

*Aktaş ve Yolcu (2020)* yaptığı araştırmada, yetişkin bireyler için eğitim talebi konusunda belirleyici olan etmenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 25 yaş üzere 247 katılımcıyla yapılmış olan araştıma kapsamında elde edilen bulgulara göre, yetişkin bireylerin eğitim talebini etkileyen etmenler; “sosyal nedenler”, “mesleki nedenler”, “kendini geliştirme” ve “ekonomik nedenler” olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca yetişkinlerin eğitim düzeyleri ile eğitim talebi arasında ilişki olduğu, gelir düzeyi arttıkça bireysel eğitim talebinin de arttığı belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu da herhangi bir iş ya da meslek sahibi olmayan bireylerin daha fazla eğitim talebinde bulunmalarındır. Ayrıca ev kadını olan katılımcıların eğitim talebinde bulunma konusunda daha istekli oldukları anlaşılmıştır.

*Aydınalp ve Erikoğlu (2020)* 600 imam hatip öğrencisinin katılımıyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin bu okulları tercih etme nedenlerinin dini değerlerin öğrenilmesi ve dini sosyalleşme olduğunu, ayrıca dini hizmetler kapsamında kariyer planlaması, aile ve sosyal çevrenin yönlendirmesinin de tercih nedenleri arasında olduğu anlaşılmıştır.

*Daban (2019)* yaptığı araştırmada İmam Hatip Liselerinin tercih nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda 450 öğrenciye anket uygulamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İmam Hatip Liselerini tercih etme nedenleri; nitelikli eğitim alabilme, ailelerinin isteklerini yerine getirme, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, ortaokuldaki öğretmen tavsiyeleri, yurt imkânlarının olması, çevresel etmenler ve dini temelli eğitim alabilme biçiminde ortaya çıkmıştır.

*Vuranok, Özcan ve Çelebi (2017)* toplam 532 genel lise ve meslek lisesi öğrencisi ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin okul tercih nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kendi istekleri, aileleri ve içinde yaşadıkları toplumsal çevrenin etkisi ile okul tercihinde bulduklarını; meslek lisesi

öğrencilerinin hayata kısa yoldan atılma isteklerinin okul tercihinde daha etkili olduğunu; genel lise öğrencilerinin ise okul tercih nedenlerinin iyi bir üniversitede okumak olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

*Kam ve Atakök (2016)* 503 meslek lisesi öğrencisiyle yaptığı araştırmada öğrencilerin kolay iş bulabilmek ve hayata kısa yoldan atılabilmek için meslek liselerine yöneldiklerini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca öğrencilerin üniversite sınavı kaygısı yaşamayacaklarını düşündükleri için bu tür liseleri tercih ettikleri anlaşılmıştır.

*Dönmez-Özbaran (2016)* adalet alanı olan meslek liselerine olan talebin nedenlerini belirlemek için 490 meslek lisesi öğrencisinin katılımıyla araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin adalet alanı olan meslek liselerini, kendi bireysel istekleri ile tercih ettikleri; anne ve babanın iş durumu ile gelir düzeyinin de bu tür okulların tercihinde önemli etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

*Beltekin (2014)* yaptığı araştırmada işgücüne olan talep ve eğitim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla, farklı sektörlerden 100 iş ilanını incelemiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, işgücü talebi ve eğitim arasındaki ilişkinin daha çok dolaylı ve eleme amaçlı olarak kurulduğu, eğitimin tüm okul türlerinde “ekonomiye duyarlı” hale getirilmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, bireylerin eğitimi diploma ve sertifika toplama süreci olarak görmesinin engellenmesi ve eğitimin daha çok insan, toplum ve doğa ilişkilerini sağlıklı bir biçimde geliştirmelerine yardım edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği gibi öneriler getirilmiştir.

*Yolcu (2011)* yaptığı araştırmada meslek lisesinde öğrenim gören 291 kız öğrenciye ulaşmıştır. Kız öğrencilerin kız meslek liselerini tercih etme nedenlerinin ileride kolaylıkla meslek sahibi olabileceklerini düşünmeleri, hem çalışıp hem okuma olanağına sahip olmaları olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada, tercih edilen okulun özellikleri ve öğrenim görülmek istenen bölümlerin bulunmasının, öğrencilerin eğitim talebini etkilediği anlaşılmıştır. Yine, araştırma kapsamında eğitim talebini en az düzeyde etkileyen etmenlerden birinin çevresel etki boyutunda çıktığı anlaşılmıştır. Araştırmanın önemli bulgularından biri de, özellikle babası çalışmayan, işsiz olan ve dar gelirli ailelerin çocuklarının kız meslek liselerini tercih etmede daha istekli olduklarıdır.

*Sarpkaya (2010)* yaptığı araştırmada üniversiteye girişte öğrencilerin bireysel eğitim talebini etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamış ve 574 birinci sınıf üniversite öğrencisine



ulaşmıştır. Uygulanan ölçek sekiz boyutlu olup üniversiteye girişte bireysel eğitim talebini etkileyen etmenlere ilişkin öğrenci görüşlerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu boyut “tanıtım”; en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyut ise bireysel hoşnutluk boyutu olarak belirlenmiştir. Araştırmada hiçbir boyutta cinsiyete göre anlamlı fark çıkmamıştır. Araştırma kapsamında bireysel eğitim talebini etkileyen en yüksek ortalamaya sahip üç boyut; ‘*bireysel doyum*’, ‘*öğretim programları*’, ‘*ekonomik gelir sağlama düzeyi*’ en düşük ortalamaya sahip boyutlar ise ‘*gazete haberleri*’, ‘*okulun konaklama imkânlar*’, ‘*üniversitelerle ilgili haber yapan TV programları*’ olarak ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmada, kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının, bireysel eğitim talebi konusunda en çok barınma olanaklarına önem verdiklerini ve barınmanın, üniversite eğitim talebini belirleyici etmenlerden biri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin ise üniversiteye girişte daha çok ‘*istihdam*’ boyutunu göz önünde bulundurdıkları anlaşılmıştır.

*Sertdamar (2003)* yaptığı araştırmada velilerin İmam Hatip Liselerini tercih nedenlerini ve öğrencilerin gelecekle ilgili beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda 177 öğrenci ve 177 veliye anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre velilerin bu okul türünü tercih etme nedenlerinin, çocuklarının kendileriyle aynı düşünceye sahip kişilerle bir arada olmalarını istemeleri, inanca uygun kıyafetlerle okuyabilmeleri ve kötü alışkanlıklardan uzak durabilmeleri olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin en çok önemsedikleri konuların okulu bitirip işe başlayabilmek, dinlerini öğrenebilmek ve ailelerini mutlu edebilmek olduğu anlaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmaların çoğunlukla eğitim talebini belirleyen etmenlerle ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaların genellikle nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldıkları anlaşılmıştır. Araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, eğitim talebinin en önemli belirleyici unsurlarının ekonomik nedenler, istihdam olanakları ve ailesel etmenler olduğu anlaşılabilmektedir. Ayrıca ailelerin iş durumlarının, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeylerinin, eğitim talebi konusunda belirleyici değişkenler oldukları anlaşılabilmektedir. Eldeki araştırmanın da, tüm okul paydaşlarının katılımıyla, hem eğitim arzı hem de eğitim talebi konusunda yaşanan sorunları, katılımcı deneyimlerinden yola çıkarak belirlemeyi amaçlaması ve çözüm önerileri getirmesinden dolayı önemli olduğu ve eğitim ekonomisi alanına bu anlamda önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.5.2. Eğitim Arzı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

*Maral (2022)* yaptığı araştırmada, Türkiye, Japonya ve Çin’de, eğitim hizmetinde özelleştirme politikalarını karşılaştırmayı ve bu ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında bulgular, Dünya Bankası, OECD, UNICEF, MEB, YÖK ve TÜİK raporları ve veri tabanları ile birlikte MEB, Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Çin Eğitim Bakanlığı ve Çin Yasa ve Yönetmelikler Veri Tabanı resmi internet sitelerinden ve bilimsel araştırmalardan yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de eğitim hala kamu hizmeti olarak görülmekte ve eğitim hizmeti büyük oranda devlet tarafından sunulmaktadır. Ancak Türkiye’de okul öncesi hariç tüm kademelerde özel okul oranı ve öğrenci oranı giderek artmaktadır. Türkiye’de oran olarak en fazla özel okul ve öğrenci okul öncesinde, en az ise ilköğretim kademesinde bulunmaktadır. Japonya’da en fazla mesleki ve teknik eğitim kademesinde, en az ilköğretim kademesinde özel okul öğrencisi mevcut olup Çin’de en fazla okul öncesi kademesinde, en az ilköğretim kademesinde özel okul öğrencisi mevcuttur. Eğitim finansmanı olarak özel sektörün payı Japonya’da Türkiye ve Çin’e oranla daha fazladır. Japonya’da özel yükseköğretim kurumlardaki öğrenci oranı Türkiye ve Çin’e göre daha yüksektir. Ancak sonuç olarak, her üç ülkede de eğitimde özel sektörü teşvik etmek amacıyla yasal dayanak oluşturulmuş ve özel sektör teşvik edilmiştir.

*Kavaklı (2022)* yaptığı araştırmada eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkiyi incelemiş, OECD ülkelerini ve Türkiye’yi, eğitime ayrılan bütçe, öğretmen başına düşen öğrenci, okullaşma oranları, PISA sınav sonuçları, insani gelişmişlik endeksi gibi göstergeler kullanarak karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, Türkiye’nin eğitimde birçok OECD ülkesinin gerisinde kaldığı ve bu durumun ülkenin kalkınmasına engel olduğu belirtilmiştir.

*Akbayrak (2021)* yaptığı araştırmada, Türkiye’de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında kamu sektörü tarafından gerçekleştirilen eğitim harcamalarının, OECD ülkeleri ile karşılaştırılarak benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, TÜİK, MEB, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı ve OECD gibi resmi kurumlardan elde edilen güncel istatistiksel verilerden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, Türkiye’de 2011-2021 yılları arasındaki toplam eğitim bütçesinin artış seyri gösterdiği, ancak 2016 yılından sonra azalmaya başladığını ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, Türkiye’de toplam eğitim bütçesinin artırılması gerektiği ve eğitime daha fazla yatırım yapılması gerektiği belirtilmiştir.

*Akın ve Kartal (2021)* yaptıkları araştırmada Türkiye’deki eğitim harcamalarını incelemiş ve OECD ülkeleri ile kıyaslamışlardır. Araştırma kapsamında OECD ve TÜİK verilerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, toplam eğitim harcamalarının GSYH içindeki oranı, eğitim kurumlarına ayrılan payı açısından düzenli artış gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak eğitim harcamaları bakımından OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, öğrenci başına düşen harcamalarda, Türkiye’nin diğer ülkelerin gerisinde kaldığı, eğitim kurumlarına yapılan harcamaların GSYH’ya oranı bakımında ise orta seviyelerde olduğu anlaşılmıştır.

*Durkaya ve Hüsnüoğlu (2015)* yaptıkları araştırmada, eğitim düzeyindeki ilerlemelerin işgücü verimliliği, gelir düzeyi, teknolojik gelişme, işgücüne katılım ve ekonomik büyümeye olan katkısını araştırmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, Türkiye’de en yüksek istihdam oranının hizmetler sektörüne ait olduğunu, yüksekokul ve üstü eğitim derecesine sahip olanların en yüksek gelirleri elde ettiğini, ilkokul ve altı eğitim derecesine sahip bireylerin ise en düşük kazançları elde ettiğini ortaya çıkarmıştır. Özetle araştırmanın bulguları, eğitim düzeyindeki artışların işgücüne katılımı artırdığını, eğitim durumuna göre en yüksek işgücüne katılım oranının tüm yıllarda yükseköğretim düzeyinde olduğunu ve işgücüne katılım oranının en düşük okuryazar olmayan kesime ait olduğunu doğrulamıştır.

*Özsoy (2015)* yaptığı araştırmada mesleki eğitim istihdam ilişkisini, okulların nitelik ve nicelikleri açısından ele almıştır. Araştırma kapsamında alanyazın taraması yapılmış ve MEB, TÜİK, İstanbul Ticaret Odası (İTO) gibi kurum, kuruluşların istatistiklerinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, mesleki eğitimin niteliğinin düşük olduğu, okulların iş piyasasıyla ilişkilerinin zayıf olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda, mesleki eğitimin niteliğinin artırılarak, işgücü piyasasında duyulan beceri ve yeterlikleri karşılayacak düzeye getirilmesi, bu okulların imajlarına ilişkin algıların değiştirilmesi, meslek lisesi mezunlarına istihdam sağlayan işletmelere teşvikler verilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

*Ayranđöl ve Tekdere (2014)* yaptıkları araştırmada OECD ülkeleri ile Türkiye’yi eğitime yapılan harcamalar bağlamında karşılaştırmıştır. Araştırmada yıllara göre karşılaştırmalı analiz yapılmış ve elde edilen bulgulara göre, Türkiye’nin GSYH’dan eğitime ayrılan payda, tüm eğitim seviyelerinde OECD ortalamasının altında kaldığı, kamu bütçesinden eğitime ayrılan pay açısından Türkiye’nin 2005 yılından itibaren OECD

ortalamasına ulaştığı görülse de okul çağındaki nüfus sayısı ve nüfus artış hızı gibi etmenlere bakıldığında, OECD ortalamasının üzerinde olan değerler bile Türkiye için yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca eğitim sisteminin en önemli sorunlarının, sınıfların kalabalıklığı, fiziki donanımın yetersiz olması, eğitim personelinin mesleki gelişimi için yeterli destek olmaması olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulguları bağlamında getirilen öneriler; eğitimde niteliksel gelişimi sağlamak amacıyla kaynak ayrılması, altyapı sorunlarının giderilmesi ve eğitime ayrılan kaynakların artırılması biçimindedir.

*Güngör (2013)* yaptığı çalışmada Türkiye’de eğitimin finansmanı ile eğitim harcamalarını diğer ülkelerle karşılaştırarak, geleceğe yönelik eğitim bütçe hedefi açısından öneriler getirmiştir. Bu kapsamda EUROSTAT, Dünya Bankası ve BÜMKO gibi kurumların eğitim istatistiklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de eğitim finansmanı yeterli değildir ve ülkeler arası fark olduğu görülebilmektedir. Ülke ekonomilerinden eğitim hizmetine ayrılan payda, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin önemli bir belirleyici etmen olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca genel bütçe içerisinde eğitime ayrılan ve öğrenci başına düşen payda Türkiye’nin OECD ülkelerinin gerisinde kaldığı görülmüştür.

*Polat (2008)* yaptığı çalışmada, eğitim arzını, maliyet unsuru, eğitim harcamalarının bütçe ve GSYH içerisindeki payları, okullaşma oranları gibi etmenler üzerinde ele almıştır. Bu etmenler, Türkiye, Avrupa Birliği, OECD ve diğer ülkeler içerisindeki yeri açısından karşılaştırmış ve Türkiye’deki demografik yapı incelenerek eğitim arzı ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre, eğitimin, Türkiye ekonomisinin üzerinde yüksek etkisi olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada, eğitim harcamalarının kamu harcamaları içerisindeki önemi açıklanmış, gelişmekte olan ülkelerde eğitim harcamalarına ayrılan payın düşük, gelişmiş ülkelerde ise bu harcamaların yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Eğitim arzı ile ilgili yapılmış olan yurt içi araştırmalara bakıldığında, büyük oranda karşılaştırmalı araştırmalar olduğunu görmek mümkündür. Yapılan karşılaştırmalar da eğitime yapılan harcamalar, GSYH içinde eğitime ayrılan bütçe, okullaşma oranları, öğrenci başına düşen öğretmen sayısı gibi göstergeler üzerinden, ulusal ve uluslararası belgelerden yararlanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan en önemli sonuç, Türkiye’nin eğitime yapılan harcamalar konusunda gelişmiş ülkelerin gerisinde kaldığıdır. Eğitime daha fazla yatırım yapılması ülkenin kalkınmışlık düzeyini de olumlu yönde etkileyecektir. Aşağıda ise Eğitim talebi ve eğitim arzı ile ilgili yapılmış yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

### 1.5.3. Eğitim Arzı İle İlgili Yapılmış Yurt Dışı Araştırmalar

*Garrouste ve Zaiem (2020)* Fransa'da 2007–2008 ve 2012–2013 yılları arasındaki tüm dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırma ile öğrencilerin eğitim arzındaki kısıtlı olanaklar (yerleşim merkezine yakın okul bulunmaması) nedeniyle bir üst eğitim sistemine devam edemediklerini, okulun bulunmadığı bölgelerde okul açılmasının öğrencilerin bir sonraki kademeye devam etmelerini olumlu anlamda etkilediğini ortaya çıkarmışlardır.

*Goux, Gurgand ve Maurin (2017)* yaptıkları araştırmada ortaokulun sonunda, başarı gösteremeyen birçok öğrencinin, seçici lise programlarına giremediklerini fark ettikleri için liseyi bırakmaya eğilim gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Okul müdürleri tarafından kolaylaştırılan bir dizi toplantının, düşük başarılı öğrencilerin akademik yeteneklerine daha uygun eğitim hedeflerini formüle etmelerine yardımcı olabileceğini, böylece bu öğrencilerin lise planlarını değiştirerek, müdahale, sınıf tekrarı ve okulu terk etme oranlarını %25 ile %40 oranında azaltabileceğini ortaya çıkarmıştır.

*Dickerson ve McIntosh (2013)* yaptıkları araştırmada, ev adresleri ile eğitim kurumları arasındaki mesafelere bakarak, mesafenin bireyin zorunlu eğitim sonrasına katılım kararı üzerindeki etkisini araştırmak için İngiltere'den veri kaynaklarını kullanmışlardır. Zorunlu eğitim sonrası eğitime katılma sınırında olan (önceki kazanımlarına ve aile geçmişine göre) gençlere odaklanıldığında ve zorunlu eğitim sonrası eğitim, akademik veya mesleki niteliklere yol açıp açmadığı ile ayırt edildiğinde, en yakın eğitim kurumuna daha fazla uzaklığın zorunlu eğitim sonrası tam zamanlı eğitime devam etme kararı üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Araştırma, okula mesafe arttıkça, öğrencilerin zorunlu eğitim sonrası okula devamı olumsuz anlamda önemli ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

*Frenette (2009)* yaptığı araştırmada ev ve okul arasındaki coğrafi mesafenin lise mezuniyetinden kısa bir süre sonra üniversiteye gitme olasılığını nasıl etkilediğini değerlendirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında varılan en önemli sonuç; bir üniversitenin yakınında büyüyen öğrencilerin, yerel üniversiteye gitmek için ailesiyle kalarak maliyetlerden tasarruf edebilecek olmaları ve bu nedenle eğitime devam etme olasılıklarının da daha yüksek olmasıdır. Diğer bir deyişle okul arzının fazla olması eğitime devam oranını artırabilecektir.

*Hasting, Kane ve Staiger (2005)* yaptıkları araştırmada okullar için karma seçim talep modelini tahmin etmek amacıyla öğrenci demografisi ve test puanı verileriyle eşleşen ilk üç

okul seçiminin ebeveyn sıralamalarını kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçları ebeveynlerin okulun yakınlığına çok değer verdiğini ve bir okulun ortalama test puanına verilen tercihin, öğrencinin geliri ve kendi akademik yeteneği ile arttığını ortaya çıkarmıştır.

Eğitim arzı ile ilgili yapılan yurt dışı araştırmalar, öğrencilerin eğitim arzındaki kısıtlı olanaklar (yerleşim merkezine yakın okul bulunmaması) nedeniyle bir üst eğitim sistemine devam edemediklerini ortaya çıkarmıştır. Eğitim arzının bir üst kademeye devam etmedeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmalarda veriler, genellikle dokümanlardan ve okullara yapılan kayıt sayılarından yararlanılarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar bireylerin evlerine yakın bölgelerde okul bulunmasının bir üst kademe eğitime devam etmelerinde avantaj sağladığını göstermiştir.

#### **1.5.4. Eğitim Talebi İle İlgili Yapılmış Yurt Dışı Araştırmalar**

*Wicaksono, Sparrow & Bergeijk (2018)* yaptıkları araştırmada, anne-baba eğitiminin ve meslek lisesine devam etmenin, çocukların yükseköğretime devam etme olasılığına etkisini incelemişler ve ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, çocukların lise tercihi ve üniversiteye kayıt olmalarında önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca meslek lisesine giden çocukların, genel liseye devam edenlere göre yükseköğretime kayıt olma olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

*Domene, Socholotuk and Woitowicz (2011)* 380 lise öğrencisiyle yaptıkları araştırmada sayısal ağırlıklı ortaöğretimde eğitim alan öğrencilerin kariyeriyle ilgili sonuç beklentilerinin ve akademik anlamda güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu öğrencilerin eğitim isteğinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

*Bosetti (2004)* 1.500 öğrenci velisiyle yaptığı araştırmada bir okul seçiminde velilerin karar verme sürecini etkileyen mantığı, değerleri ve endişeleri araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin çoğunluğu için okul seçimi konusundaki kararları, sosyal çevreleri, okul ziyaretleri ve öğretmenlerle konuşmaları sonucunda şekillenmektedir. Devlet okulu velilerinin %47'si, okulları için aktif olarak bir okul seçimde bulunmamakta, bunun yerine çocuklarını belirlenen mahalle okullarına göndermeyi tercih etmektedirler. Bu çalışmanın bulguları ebeveynlerin çoğunluğunun mahalle okullarını tercih ettiğini göstermektedir. Ayrıca ekonomik ve sosyal olarak dezavantajlı grupların okul seçimi yapamadıkları veya alternatif okul seçeneklerine erişim sağlayamadıkları anlaşılmıştır.

*Beneito, Ferri, Molto ve Uriel (2001)* yaptıkları araştırmada, kadınların iş bulma olasılığının erkeklere oranla %20 daha az olduğunu, ancak kadınların üniversite eğitimini talep etme konusunda erkeklerden daha istekli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca lise eğitiminde, sosyal ve ekonomik etmenlerden etkilenme ve okulu terk etme durumunun üniversite eğitimine göre daha fazla olduğu belirtilmiştir.

*Nielsen (2001)* yaptığı araştırmada ekonomik değişkenler ve eğitim talebi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları okula kaydolmaya yönelik isteğin hane geliri ve eğitim harcamalarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ve yoksul ailelerin nitelikli eğitime erişim sağlamada dezavantaj yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca yurt dışında eğitim talebi ile ilgili yapılan birçok araştırma üniversitelere olan talebi, kazanılan burs oranlarının düşmesinin ve okulların fiyatlarının artışının olumsuz anlamda etkilediğini (Contan ve De Jong, 2005; Frederickson, 1997; Leslie ve Brinkman, 1987; Mueller ve Rockerbie, 2004; Nielsen, 2001) ortaya çıkarmıştır.

Eğitim arz ve talebi ile ilgili yapılmış olan yurt dışı çalışmalarda yoksul ailelerin nitelikli eğitime erişim sağlamada dezavantaj yaşadıkları, eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin öğrencilerinin lise tercihlerinin mesleki eğitimden ziyade genel lise odaklı olduğu (Wicaksono, Sparrow & Bergeijk, 2018; Bosetti, 2004) ortaya çıkmıştır. Bu durum Türkiye’de de benzerlik göstermekte olup eğitim seviyesi yüksek ailelerin öğrencilerini meslek liselerinden çok akademik temelli genel liselere yönlendirdikleri söylenebilir. Ancak eldeki araştırmada farklı türden okullardan okul paydaşları çalışma grubuna dâhil edilmiş; eğitim arz ve eğitim talebini doğrudan nasıl anlamlandırdıkları, okul tercihinde bulunurken, bir üst kademeye geçerken yaşadıkları deneyimleri anlatmaları istenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan farklı okul türlerine yerleşirken hangi belirleyici unsurları, nasıl deneyimledikleri sorularına yanıt alarak eğitim ekonomisi bağlamında eğitimde yaşanan sorunlara dikkat çekilerek çözüm önerileri getirilmiştir. Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında eğitim arz ve eğitim talebinin bu bağlamda çok fazla ele alındığını görmek mümkün olmamıştır.

## 2. BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Olgu bilimin felsefesinde deneyimin kendisine ve deneyimlerin bir şeyi nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu vardır. Olgu bilim kişilerin deneyimlerinin temel yapısını derinlemesine betimler (Merriam, 2015, s. 24-25). Olgu bilim, yeni yargılarda bulunmak veya yeni teoriler bulmak için değil, insan deneyiminin zengin tanımlamalarını, temel, ortak temalar ve kısa açıklamalar ile sunmak için kullanılır (Blodgett-McDeavitt, 1997). Bu düşüncenin ortaya çıkmasında fenomenoloji okulunun da kurucusu olan E. Husserl'in katkısı çok önemlidir. Husserl, bilincin dışındaki olgularla ilgili sorulabilecek ontolojik soruları paranteze almayla başlar. Bu paranteze alma işi 'epoche' olarak adlandırılır. Bu kavramın izahına şüphecilik ile başlanabilir. Epoche bir şüphe türüdür ve dünyanın varlığını verili olarak almaktan uzak durur. Fenomenolojik tavırda doğrudan nesnelere değil, onların bilinçte nasıl göründüklerine yönelir. 'Epoche'nin amacı dünyadan yüz çevirmek değil, ona doğru dönmektir; dünya ve nesnelere işlenmemiş biçimde ele alınır. Dolayısıyla bütün önyargılar paranteze alınır ve dünya ile nesnelere kişiye nasıl görünüyorsa ona odaklanılır (Lewis & Staehler, 2019: 20-28). Belirtilen bu olgubilim felsefesini araştırmacı çok iyi anlayıp yorumlayabilirse etkili bir araştırma ortaya çıkabilir.

Olgubilim bireylerin çeşitli deneyimleri sonrasında geliştirdiği anlamları sorgulayan bir nitel araştırma deseni olarak var olan durumu geliştirici politikalar ve uygulamalar gerçekleştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir. Olgubilim raporlarında betimleme ve yorumlama dengesinin iyi sağlanması gerekir. Sadece katılımcılardan geniş alıntılar vererek ya da sadece yorumlamaya ağırlık vererek yazılan raporlar bu dengenin sağlanmadığını gösterir ki bu da çalışmanın niteliğini düşürür (Ersoy, 2016: 104). Olgubilim çalışmaları genellikle iki biçimde ele alınmaktadır; betimleyici fenomenoloji ve yorumlamacı fenomenoloji. Betimleyici fenomenoloji, epistemolojik bakış açısına sahiptir ve yanıt aranan



önemli soru ‘Bireyler olarak ne biliyoruz?’dur. Husserl tarafından geliştirilen betimleyici fenomenolojide ön yargılar bir kenara bırakılır ya da parantez içine alınırken deneyimler öne çıkar (Reiners, 2012). Betimleyici fenomenoloji bireylerin algı ve deneyimlerinin betimlemesini öne çıkarırken, yorumlayıcı fenomenoloji ontolojik bakış açısına dayanır ve bireylerin yaşamlarının arka planlarında bulunan hikâyelerde saklı kalmış anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Conroy, 2003).

Eldeki çalışmada incelenen olgu, okul paydaşlarının eğitim arz ve eğitim talebini nasıl anlamlandırdıkları ve bu konu ile ilgili deneyimleri olarak belirlenmiştir. Bu deneyimlerden yola çıkarak eğitim arz ve eğitim talebinde yaşanan sorunlar anlaşılmasına çalışılmıştır. Konu derinlemesine incelenmek için farklı okul türlerinde, farklı okul paydaşları ile görüşmeler yapılarak araştırılmış olup olgubilim deseni ile de katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak birtakım olguları bütüncül bir tablo biçiminde ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu nedenle olgubilim türü olarak da betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir. Analiz sürecinde dokusal analizle gereksiz veriler ayıklanmış, yapısal analiz ile olguların nasıl deneyimlendiği konusunda anlamlara ulaşılmıştır. Veri analiz süreci, ilgili bölümde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

## **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında dokuzuncu sınıfa başlamış ortaöğretim öğrencileri, okul yöneticileri, öğrenci velileri ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ortaöğretimde farklı okul türleri olarak bir Genel lise, bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve bir İmam Hatip Lisesinden yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci katılımcılara ulaşılarak maksimum çeşitlilik tekniği uygulanmıştır. Böylelikle çalışma grubunda heterojenliği sağlayıp farklılıklardan ortaya çıkan örüntüyü yakalamak (Patton, 2014) mümkün olmuştur. Ayrıca çeşitliliğe yönelik olarak çalışma grubunda öğretmenlerde branş (kültür ve meslek dersi öğretmenleri) ve cinsiyet; yöneticilerde cinsiyet, kıdem, çalıştığı okul türü, velilerde eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, meslek ve cinsiyet; öğrencilerde de cinsiyet çeşitliliğine ve okuduğu okul türüne dikkat edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda (Cengiz, Akgün & Titrek, 2007; İpek, 2011) velilerin eğitim düzeylerinin öğrencinin akademik başarısında etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle velilerde eğitim düzeyi çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Yine yapılan çalışmalar (Çömlekçioğulları, 2020; Abide & Duman, 2021) velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve

öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve ortaöğretim tercihlerinin fen liseleri ve anadolu liseleri yönünde olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan yapılan alanyazın taramasında öğrencilerin ortaöğretim tercih nedenlerinin; ailenin isteğinin, bir üst öğrenime daha iyi hazırlanılacağına inanılması (Özyiğit, 2018; Zengin & Karaman, 2020) olduğu; özellikle öğrencilerin meslek liselerini tercih etmelerinde kısa yoldan meslek sahibi olacaklarına, çalışma yaşamına kısa yoldan dâhil olabileceklerine ve cinsiyetlerine uygun olduğuna duyulan inanç (Kam & Atakök, 2016) olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, meslekleri ve eğitim düzeyleri konusunda çeşitlilik yapmaya özen gösterilmiştir. Ayrıca öğrenci katılımcılarda okul türü, cinsiyet ve veli sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerde cinsiyet, branş, kıdem, okul türü gibi değişkenler dikkate alınmış ve çeşitlilik göstermelerine özen gösterilmiştir. Bütün bu ölçütlerin belirlenmesi ile araştırmanın çalışma grubunu Aydın ilinden bir meslek lisesi, bir imam hatip lisesi ve bir genel lise olmak üzere okul paydaşları oluşturmuştur. Toplamda 21 katılımcının dahil olduğu çalışmada aşağıda Tablo 2.1’de katılımcıların özellikleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Yönetici ve Öğretmen Katılımcıların Özellikleri.

Katılımcı	Cinsiyet	Görev tanımı	Eğitim düzeyi	Görev yaptığı okul türü
Ö1	ERKEK	Öğretmen	Lisans	Meslek lisesi
Ö2	KADIN	Öğretmen	Y.Lisans	Meslek lisesi
Ö3	ERKEK	Öğretmen	Lisans	İmam hatip lisesi
Ö4	KADIN	Öğretmen	Lisans	İmam hatip lisesi
Ö5	ERKEK	Öğretmen	Yüksek Lisans	Genel lise
Ö6	KADIN	Öğretmen	Lisans	Genel lise
Y1	ERKEK	Okul müdürü	Yüksek Lisans	Meslek lisesi
Y2	ERKEK	Okul müdürü	Lisans	İmam hatip lisesi
Y3	ERKEK	Okul müdürü	Lisans	Genel lise

Yönetici ve öğretmen katılımcılarda okul türü farklılığının yanı sıra eğitim düzeyi, cinsiyet gibi özelliklerinde de çeşitlilik olmasına özen gösterilmiştir. Ancak kadın yöneticilerin az olması ve çalışılan okul türlerinde kadın yönetici bulunmaması nedeniyle okul yöneticilerinin tamamı erkek katılımcılardan oluşmuştur.

Tablo 2.2. Öğrenci ve Veli Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Meslek/Görev	Eğitim düzeyi	Okuduğu/öğrencisinin bulunduğu okul türü
Öğr1	KADIN	Öğrenci	9. sınıf	Meslek lisesi
Öğr2	ERKEK	Öğrenci	9.sınıf	Meslek lisesi
Öğr3	ERKEK	Öğrenci	9.sınıf	İmam hatip lisesi
Öğr4	KADIN	Öğrenci	9.sınıf	İmam hatip lisesi
Öğr5	ERKEK	Öğrenci	9.sınıf	Genel lise
Öğr6	KADIN	Öğrenci	9. sınıf	Genel lise
V1	ERKEK	Veli/Emekli işçi	Ortaokul	Meslek lisesi
V2	ERKEK	Veli/Serbest M.	Lise	Meslek lisesi
V3	KADIN	Veli/Çalışmıyor	İlkokul	İmam hatip lisesi
V4	ERKEK	Veli/Öğretmen	Lisans	İmam hatip lisesi
V5	ERKEK	Veli/Öğretim gör.	Yüksek Lisans	Genel lise
V6	KADIN	Veli/Çalışmıyor	Lise	Genel lise

Tablo 2.2'ye bakıldığında velilerin eğitim düzeylerinin farklılık gösterdiğini, öğrencilerinin de farklı tür okullarda okuduğunu görmek mümkündür. Ayrıca katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerinin de farklı olmasına dikkat edilmiş olup cinsiyet farklılığı da sağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıda ise araştırma kapsamında yer alan okulların özellikleri verilmiştir.

### 2.3. Araştırmada Yer Alan Okulların Özellikleri

Aydın ili Efeler ilçesinde üç imam hatip lisesi, 11 mesleki ve teknik Anadolu lisesi, 10 genel lise olmak üzere toplam 25 resmi ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu araştırmaya bir genel lise, bir meslek lisesi ve bir de imam hatip lisesi dâhil edilmiştir. Okullar belirlenirken öğrenci sayıları, öğretmen sayıları ve sahip oldukları fiziksel olanaklar dikkate alınmıştır. Özellikle öğrenci sayısı fazla okullar araştırmaya dahil edilmiştir. Burada amaç, olgubilim araştırmasının felsefesine de uygun olarak araştırmanın amacına en uygun katılımcılara erişim sağlayabilmektir. Öğrenci mevcudu fazla olan okulların öğretmen sayıları da fazla olabilmektedir. Bu bağlamda eğitim arz ve talebi konusunda yaşanan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla, kalabalık okulları tercih ederek farklı özellikte katılımcılara ulaşmanın mümkün olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca, bu okullardan proje imam hatip lisesi ortaöğretim geçiş sınavına göre öğrenci alımı yapmakta olup çalışma grubunda yer alan diğer okullar, ortaokul başarı puanına göre öğrenci almaktadır.

Nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim, insan deneyimini çok yönlü olarak anlamayı amaçlar. Olgu bilim araştırmalarında önemli olan kişilerin konuya olan deneyimleri, bu deneyimlerin anlamlarının ortaya çıkması ve bilinmesidir. Araştırmada amaca yönelik

katılımcıların belirlenmesi, derinlemesine inceleme ve veri doyumuna ulaşma önemlidir. Dolayısıyla çalışılan okulların niceliksel olarak fazla olmalarından çok araştırmanın amacına göre belirlenmiş olmaları ve belirlenen olguyu deneyimlemiş kişileri barındırmaları gerekir (Tekindal & Arsu, 2020). Eldeki araştırmanın amacı da dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ve diğer okul paydaşlarının eğitim talebi ve eğitim arzı konusunda yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmak olduğundan, her bir okul türünden birer okul, nicelik kaygısından uzak, araştırmanın amacına hizmet edecek biçimde çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Okulları belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniği tercih edilerek heterojen bir grupta çalışmak amaçlanmıştır. Aşağıda Tablo 2.3'te araştırmaya dâhil edilen genel lisenin özellikleri verilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırmada Yer Alan Genel Lisenin Özellikleri

<b>Okulun türü</b>	Genel lise
<b>Okulun konumu</b>	Şehir merkezine yakın, işlek bir cadde üzerinde yer almakta olup şehrin her yerinden ulaşım imkanı bulunmaktadır.
<b>Okulun fiziki özellikleri</b>	Okul, futbol, basketbol ve voleybol sahası dahil olmak üzere büyük bir bahçeye sahiptir. Bir adet kapalı spor salonu, bir biyoloji, bir adet de kimya laboratuvarı bulunmaktadır. Okulda bir adet bilişim teknolojileri sınıfı, bir resim bir de müzik sınıfı vardır. İki adet çok amaçlı salon, bir kütüphane ve bir toplantı salonu bulunan okulda 27 derslik mevcuttur.
<b>Okulun öğretmen ve öğrenci sayısı</b>	548 öğrenci ve 61 öğretmen
<b>Okulun derslik başına düşen öğrenci sayısı</b>	20

Aşağıda Tablo 2.4'te araştırmada yer alan İmam Hatip Lisesinin konumu, fiziki özellikleri, öğretmen ve öğrenci sayıları ile derslik başına düşen öğrenci sayısı verilmiştir.

Tablo 2.4. Araştırmada Yer Alan İmam Hatip Lisesinin Özellikleri

<b>Okulun türü</b>	İmam Hatip Lisesi
<b>Okulun konumu</b>	Şehir merkezinden yaklaşık 4 km. uzaklıkta olup tek sefer toplu taşıma aracı kullanılarak ulaşım sağlanabilmektedir.
<b>Okulun fiziki özellikleri</b>	Okulda bir konferans salonu, bir çok amaçlı salon, bir kimya laboratuvarı, bir müzik sınıfı, iki revir, bir spor salonu, bir yemekhane ve bir kütüphane bulunan okulda 25 adet derslik bulunmaktadır.
<b>Okulun öğretmen ve öğrenci sayısı</b>	403 öğrenci 32 öğretmen
<b>Okulun derslik başına düşen öğrenci sayısı</b>	16

Aşağıda Tablo 2.5'te araştırmada yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2.5. Araştırmada Yer Alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin Özellikleri

<b>Okulun türü</b>	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<b>Okulun konumu</b>	Şehir merkezinde bulunmaktadır. Toplu taşıma araçlarıyla şehrin her yerinden ulaşım mümkündür.
<b>Okulun fiziki özellikleri</b>	Okulda 49 adet atölye-işlik, bir konferans salonu, bir kütüphane, bir revir, beş adet resim sınıfı ve 63 adet derslik bulunmaktadır.
<b>Okulun öğretmen ve öğrenci sayısı</b>	127 öğretmen, 1094 öğrenci bulunmaktadır.
<b>Okulun derslik başına düşen öğrenci sayısı</b>	Okulda derslik başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık 17'dir.

Araştırmaya yukarıda özellikleri belirtilen genel lise, mesleki ve teknik anadolu lisesi ve imam hatip lisesi olmak üzere üç okul türü dâhil edilmiştir. Bu okul türlerinin dışında, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, kız meslek liseleri, spor lisesi, güzel sanatlar lisesi gibi farklı türde liseler de mevcuttur. Ancak bu tür liselerin öğrenciler tarafından tercih edilme nedenlerinin özel alanlarından dolayı belli olduğu düşünülmektedir. Örneğin fen lisesini tercih eden öğrencinin gelecekle ilgili hedefleri sayısal alanda akademik olarak ilerlemektir. Fakat genel liseler, imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik anadolu liselerini öğrenciler farklı nedenlerden dolayı tercih edebilir ya da etmek zorunda kalabilir. Bu nedenle eldeki araştırmada çalışma grubunabı okullar ve bu okullardan okul paydaşları dâhil edilmiştir.

## 2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış, eğitim arz ve eğitim talebiyle ilgili çalışmalar incelenmiştir. Yapılan alanyazın taramasından sonra eğitim arz ve eğitim talebinde yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmak için sorular hazırlanmıştır. Daha sonra alan uzmanı ve dil uzmanı öğretim üyelerinden görüşler alınmış ve görüşme formları pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Bu şekilde görüşme formlarında sonda sorular haricinde sekiz soru yer almıştır. Daha sonra bir öğretmen, bir yönetici, bir veli ve bir öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada alınan ses kayıtları bilgisayarda yazıya çevrilmiş ve eklenmesi ya da çıkarılması gereken sorular yine uzman görüşleri de alınarak belirlenmiştir. Yapılan pilot uygulamadan sonra bazı sorularda sadeleştirilmeye gidilmesi uygun bulunmuştur. Özellikle veli ve öğrenci katılımcıların bazı soruları anlamada güçlük çektikleri anlaşılmıştır. Örneğin pilot uygulamada kullanılan sorulardan biri: Eğitim talebinizi etkileyen:

- a- Bireysel ve ekonomik unsurlar,
- b- Toplumsal unsurlar,
- c- Sosyal çevre unsurları,
- d- Ailesel unsurlar,
- e- Eğitim sistemiyle ilgili unsurlar nelerdir?

biçiminde sorulmuş olup sorudan yanıt almanın güç olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle bu soru araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan görüşme formunda: Ortaöğretim tercihinde bulunurken; “Meslek tercihin okul tercihin nasıl etkiledi?”, “Ailenin tercihi okul tercihin nasıl etkiledi?”, “Sosyal çevrenin etkisi okul tercihin nasıl etkiledi?”, “Tercih ettiğin okulun sahip olduğu kaynaklar bu süreçte kararınızda etkili oldu mu?”, “Eğitim sisteminin kendisi okul tercihinizi nasıl etkiledi?” biçiminde uzman görüşlerine de başvurularak değiştirilmiştir. Pilot uygulamadan sonra yazıya aktarılan veriler, iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu son haliyle görüşme formlarında sekiz ana soru, beş sonda soru yer almıştır. Veli formu ve öğrenci formları ayrı, yönetici-öğretmen formu ise tek görüşme formu olarak son haline getirilmiştir.

## **2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin toplanması sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunların başında, yöneticilerle görüşme yapabilmek için istenen randevu talebinin olumsuz karşılanması gelmiştir. Yöneticilerin iş yoğunluğu olarak belirttikleri gerekçelerinden ötürü randevu olmak zor olmuş, bir okul müdürü randevu verdiği halde randevu saatinde görüşme yapmaktan vazgeçmiştir. Bunun gerekçesini de araştırma sorularını yanıtlamanın uzun ve zorlu olacağını düşünmesi olarak belirtmiştir. Ancak araştırma iznini gördükten sonra ve araştırmacının neden yöneticisi olduğu okulu çalışma grubuna dâhil ettiğini anlatmasından sonra okul yöneticisi farklı bir güne randevu vermiş ve araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmaya en çok istekle katılan okul paydaşlarının veliler ve öğrenciler olması dikkat çekmiştir. Öğrenci görüşmelerinden önce okul rehberlik servisiyle görüşülmüş ve belirlenen ölçütlere uygun öğrencilerin seçilmesi konusunda destek alınmıştır. Seçilen öğrencilerle görüşebilmek için okulda uygun mekân ve zaman dilimi ayarlanarak görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin ilk başta tedirgin görünmüş olmalarına karşın, araştırmacının kendisini tanıtmamasıyla, bilimsel bir araştırma yaptığını belirterek konuyu açıklamasıyla rahatladıklarını

gözlemek mümkün olmuştur. Velilerin ise araştırmaya oldukça gönüllü katıldıkları gözlemlenmiştir. Kendilerine yöneltilen sorularla, yaşadıkları sorunları anlatıp paylaşmak ve bu sorunların bilimsel bir araştırma olarak sunulacağını bilmek araştırmaya daha da istekle katılmalarını sağlamıştır. Aynı durum okul yöneticileri ve öğretmenler için söz konusu olmamıştır. Onlar daha çok görüşmenin ne kadar süreceği, soruların kendilerince sakıncalı olup olmadığı gibi konularla ilgilenmişler ve araştırmaya çok istekli bir şekilde katılmamışlardır. Ancak görüşme başladıktan sonra araştırmacı tarafından konunun açıklanmasıyla ve yöneltilen soruların oldukça temel sorunlara işaret ettiğini anlamalarıyla isteksiz hallerinin kalmadığı gözlemlenmiştir. Verilerin toplanması sürecinde görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup en kısa görüşme 26 dakika, en uzun görüşme ise 65 dakika sürmüştür. Görüşmeler sakin ve ses kaydı almaya engel oluşturmayacak nitelikte mekânlarda yapılmıştır. Velilerle görüşmelerde görüşme yapılacak mekân velinin tercihinin bırakılmıştır. Araştırmacı görüşmeler için önceden randevu alarak ve görüşmenin yapılması gereken ortamın özelliklerini katılımcılara önceden belirterek görüşmeleri sağlıklı bir zaman diliminde ve ortamında yapmaya çalışmıştır. Okullarda, araştırmacının görüşmeleri yapacağı zaman diliminde uygun olan sınıflar tespit edilmiş ve yönetici, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler bu sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin tespiti için okulların rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinden destek alınmıştır. 9. sınıflardan sorumlu rehber öğretmenler araştırmacının ölçütlerine uygun öğrenci tespit edip görüşme için randevuyu belirlemişlerdir.

Görüşmeler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların da onayı alınarak ses kaydı alınmıştır. Yalnızca araştırmaya katılan okul yöneticilerinden biri ses kaydına izin vermemiş ve araştırmacı görüşmeyi not olarak yürütmüştür. Not alırken yardımcı olabilmesi adına nitel araştırmada deneyimi olan bir öğretmenden destek istenmiş olsa da katılımcı okul müdürü bir başka kişiyi görüşmede kabul etmediği için araştırmacı verileri tek başına not almıştır. Görüşmeler bittikten sonra araştırmacı vakit kaybetmeden görüşme notlarını gözden geçirmiş ve aynı gün içerisinde bilgisayar ortamına aktarmıştır. Bu süreci her bir katılımcıyla görüştüğünden sonra uygulamıştır.

Verilerin toplanması sürecinde elde edilen verilerde belirli bir doygunluğa ulaşana kadar veri analizine devam edilmesi ve bu iş için yeterli zaman harcanması (Merriam, 2015: 221) oldukça önemlidir. Eldeki araştırmada da ilk başta katılımcı sayısı belirlenmemiş olup görüşmeler yapıldıkça veri doygunluğu alan uzmanlarından da görüş alınarak

değerlendirilmiştir. Görüşmelerde benzer yanıtların tekrar edilmeye başlanmasıyla veri toplama süreci son bulmuştur.

Nitel araştırmada veri analizi süreci; verilerin hazırlanması, kodlanması, kodların temalara indirgenmesi ve en son verinin şekiller ya da tablolar biçiminde sunulmasını kapsamaktadır. Bu aşamalar bütün araştırmacıların kullandığı süreçtir ve nitel araştırmalarda genel bir şablon niteliğindedir (Creswell, 2020: 182-185). Ancak olgubilimde Mostakas (1994) tarafından geliştirilmiş bir veri analiz süreci mevcuttur. Moustakas (1994), olgubilim araştırmalarının temel özelliğinin, incelenmekte olan olgunun (fenomenin) zengin ve ayrıntılı tanımları ve açıklamaları içermesi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca açıklama, katılımcıların araştırılan olguyu nasıl deneyimlediklerini gösterir. Olgubilim çalışmalarında olguyu anlayabilmek için iki önemli analiz süreci uygulanır: Birincisi, fenomenolojik azaltma (reduction), ikincisi ise, yaratıcı dönüşümdür (imaginative variation). Fenomenolojik azaltmada, katılımcıların olguya ilgili deneyimlerine ilişkin gereksiz ve anlamsız veriler elenir; yaratıcı dönüşüm sürecinde ise katılımcıların bu deneyimleri anlama erişir. Yaratıcı dönüşüm süreci araştırmacının olguyu çeşitli biçimlerde görmesini gerektirir. Böylece katılımcıların deneyimlerinin özü anlaşılabilir. Olgu bilim araştırmalarının son basamağında araştırmacı, araştırılan olgunun özlerini ortaya çıkaran dokusal ve yapısal tanımlamalar geliştirir. Dokusal tanımlama betimleyicidir, deneyimlerin ne olduğunu ortaya koyar, yapısal tanımlama ise nasıl deneyimlendiğini ortaya koyar.

Özetle, Moustakas'ın (1994) önerdiği olgubilim veri analizinde süreci öncelikle fenomenolojik indirgemeyi içerir. Sonraki aşamalarda ise amaç, öz anlatıma erişimi sağlamaktır. Moustakas'ın (1994) olgubilim veri analizi sürecinde araştırmacı yorumuna daha az, katılımcıların deneyimlerinin betimlenmesine daha fazla önem verir. Ayrıca, Moustakas, incelenen olguya ön yargıdan uzak bakış açısıyla yaklaşmak için araştırmacıların kendi deneyimlerini mümkün olduğunca bir kenara bırakmasını öngören Husserl'in kavramlarından paranteze almaya (parantezleme) vurgu yapar. Bu nedenle eldeki araştırmada da araştırmacı okul paydaşlarının eğitim talebi ve eğitim arzı ile ilgili deneyimlerini kendi kişisel ön yargılarından arınmış bir biçimde analiz edebilmek için Moustakas'ın veri analiz felsefesinden yararlanmış ve ortaya koyduğu veri analiz sürecini uygulamayı tercih etmiştir. Belirtilen veri analiz süreci aşamaları aşağıda Tablo 2.6'da verilmiştir.

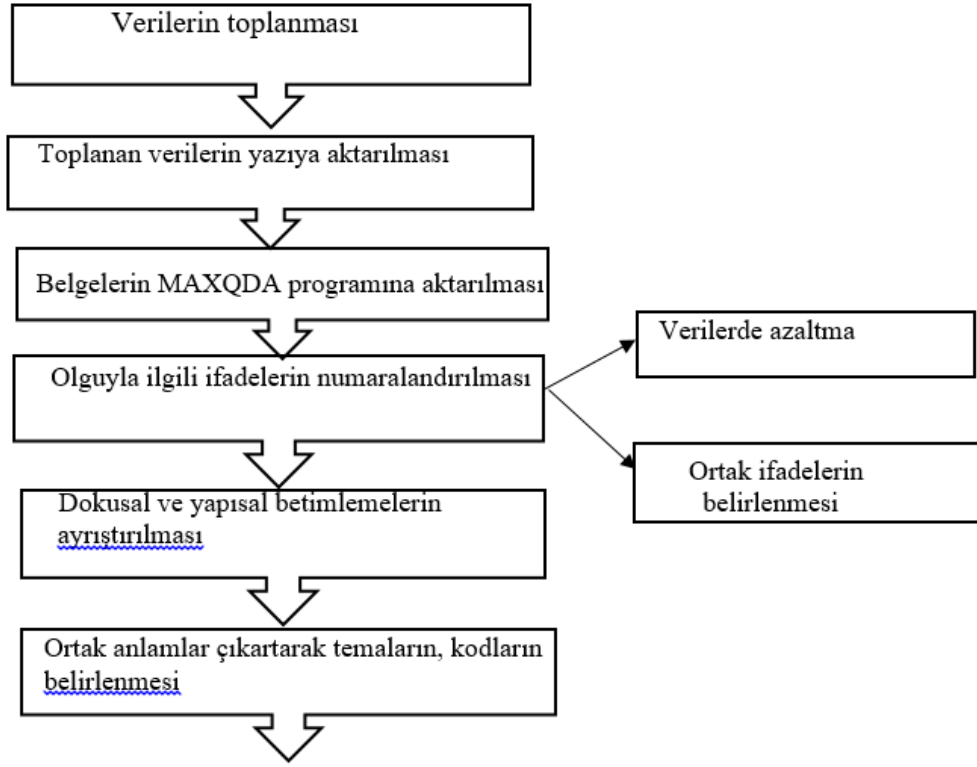


Tablo 2.6. Moustakas'ın Önerdiği Olgubilim Veri Analizi Süreci

ADIM	EYLEM
<ul style="list-style-type: none"> <li>Listeleme ve ön grublama yapma</li> <li>Azaltma ve eleme</li> <li>Değişmeyen bileşenleri temalandırma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deneyimle ilgili her bir ifadeyi listele</li> <li>Değişmeyen bileşenler belirlenir</li> <li>Azaltma ve elemekten sonra geriye kalan benzer yanıtlar temalandırılır</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Değişmeyen bileşenlerin (ortak ifadelerin) son bir tanımını oluşturma</li> <li>Dokusal betimlemelerin oluşturulması</li> <li>Yapısal betimlemelerin oluşturulması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bu adım, değişmez bileşenlerin temaya göre orijinal kayıtlarla karşılaştırılmasını içerir.</li> <li>Katılımcıların “neyi” deneyimledikleri ile ilgili tanımlar oluşturulur.</li> <li>Moustakas, bunu "yaratıcı bileşenin" işlevsel hale geldiği nokta olarak işaretler ve fenomenolojik indirgemeden sonra gerçekleşir. Yaratıcı bileşen yapısal tanımlamaların arandığı ve bir şeyin tüm olası yorumlarını görselleştiren bir süreçtir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Her katılımcı için dokusal-yapısal tanımların değişmez bileşenlerin ve temaların bir sentezini dahil etme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bu, deneyimin ortak anlamlarını ve özlerini içerir.</li> </ul>

**Kaynak:** Moustakas, 1994

Yukarıda Tablo 2.6’da belirtilen veri analizi yaklaşımına göre birinci ve ikinci aşamada belirtilenleri gerçekleştirmek için katılımcıların ifade ettiği her bir cümleye numara verilir. Bunun nedeni tekrar eden cümleleri bulmak ve ilgisiz cümleleri çıkarmaktır. Azaltma ve eleme işleminden sonra katılımcıların ifadeleri anlam kümeleri içinde gruplara ayrılır. Daha sonraki aşamada bu anlam kümeleri bir tema altında toplanır. Bundan sonraki aşamada da dokusal ve yapısal betimlemeler ayrıştırılır. Dokusal betimleme ile neyin deneyimlendiği ortaya çıkarken yapısal betimleme aşamasında nasıl deneyimlendiği sorusunun yanıtı ortaya çıkar. Son aşamada ise tüm katılımcılara ilişkin veri seti her bir katılımcı için aynı biçimde düzenlenir ve ortak gruplamalar meydana gelir, temalar ortaya çıkar (Ersoy, 2016). Verilerin analizinde tümevarımsal yaklaşım kullanılmıştır. Tümevarım yaklaşımında amaç, kavram ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda öncelikle kodlama, daha sonra temaların ortaya çıkarılması, verilerin kodlar dikkate alınarak düzenlenmesi ve son olarak verilerin yorumlanma aşaması gerçekleştirilir (Yıldırım&Şimşek, 2011). Aşağıda Şekil 2.1’de veri analiz süreci verilmiştir.



Şekil 2.1. Veri Analizi Süreci

Şekil 2.1’de de görüldüğü gibi öncelikle veriler toplanmış ve ardından yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen her bir dosya araştırmacı tarafından okunmuştur. Sonrasında her bir katılımcıya ait olan dosyalar Maxqda programına aktarılmıştır. Program her bir cümleyi doğrudan numaralandırır da istenen olguyla ilgili her bir cümle araştırmacı tarafından yeniden numaralandırılmıştır. Böylelikle olguyla ilgili olmayan ifadeler, cümleler elenmiş ve verilerde olgusal indirgeme yapılmış, ortak ifadeler belirlenmiştir. Dokusal betimlemeyle deneyimlerin “ne” olduğu, yapısal betimlemelerle de deneyimin “nasıl” gerçekleştirildiği ortaya çıkartılmıştır. Daha sonra her iki betimleme sentezlenerek kodlar belirlenmiştir. Kodlardan yola çıkarak ise temalara varılmıştır. Araştırmacı tarafından kodlar belirlendikten sonra iki uzmana daha başvurularak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kodlama yapmaları istenmiştir. Uzmanların ikisi de Eğitim Bilimleri alanında doktora mezunu kişiler olup nitel araştırmaya konusunda deneyim sahibi olmaları önem arz etmiştir. İki uzman ayrı ayrı kodlamalar yaptıktan sonra araştırmacıyla bir araya gelerek kodlar ve temalar arasındaki uyum üzerinde tartışmışlardır. Bu görüşme sonunda kodlara ve temalara son şekilleri verilmiştir. Araştırmanın dış tutarlılığını sağlamak amacıyla temaların kendi içindeki bütünlüğüne; iç tutarlılığı sağlamak için ise kodların kendi içindeki bütünlüğüne

dikkat edilmiştir. Bu düzenlemelerin ardından analize son hali verilmiştir.

Yukarıda anlatılan veri analiz sürecinin eldeki araştırma kapsamında uygulanma biçimi şu şekildedir: Alt problemi ortaya çıkarmaya ilişkin sorular sorulmuştur. Örneğin araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sorulmuş sorulardan biri “*Tercih ettiğiniz okulun sahip olduğu kaynaklar bu süreçte kararınızda etkili oldu mu?*” biçimindedir. Katılımcılardan birinin bu soruya verdiği yanıt aşağıdaki gibi olmuştur:

*“(1)Tercih ettiğim okulun kaynakları mı?(2)Etkili olmadı hiç bakmadık okulun kaynaklarına okulun ismine, bölümlerine baktık”.*

Diğer bir katılımcı ise şu şekilde yanıt vermiştir:

*“(1)Olmadı yani öğretmeni de kaynak olarak düşünürsek oldu ama onun dışında pek de diğer kaynakları düşünmedik yani. (2)Şimdi siz sorunca eksikimiz de çokmuş yani insan bir bakar spor salonu var mı, kütüphanesi, ne bileyim sosyal imkanları vs.”*

Araştırmacı, birinci katılımcının verdiği yanıtta ilk cümleyi, soruyla doğrudan ilgili olmadığı için elemiştir. Ancak ikinci katılımcının yanıtında herhangi bir eleme yapılmamıştır. Öncelikle bu iki yanıtta, araştırmacı dokusal betimleme ile “*ne*” sorusunun yanıtını aramıştır. Her iki katılımcı da açık bir şekilde okul kaynaklarının etkili olmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla ‘*ne*’ sorusunun yanıtı okul tercihinde okul kaynaklarının etkisinin olmadığı biçiminde ortaya çıkmıştır. Araştırmacı daha sonra, yapısal betimelemelerle de deneyimin “*nasıl*” gerçekleştirildiği ortaya çıkartılmayı amaçlamış ve bu bağlamda katılımcıların verdiği “*okulun ismine, bölümlerine baktık*”, “*siz sorunca eksikimiz de çokmuş yani insan bir bakar spor salonu var mı, kütüphanesi, ne bileyim sosyal imkanları vs.*” yanıtlarını katılımcıların deneyimleri olarak ele almıştır. Yukarıda örnek olarak verilen katılımcı görüşleri gibi 21 katılımcının bu soruya verdikleri yanıtlar numaralandırılmış ve aynı işleminden geçmiştir. Bu bağlamda, “*okulun sahip olduğu kaynakların etkisi*” kodu belirlenmiş, alt kod olarak da “*etkisi yok*” biçiminde isimlendirilmiştir. İkinci alt problem ilişkin sorulara verilen yanıtlar ve ortaya çıkarmaya çalışılan olguya göre tümevarımsal bir yol izlenerek tema belirlenmiş ve bu tema “*eğitim talebini belirleyen unsurlar*” olarak ortaya çıkarılmıştır.

## 2.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının 16 yıllık öğretmenlik tecrübesi bulunmaktadır. Ayrıca eğitim yönetimi alanında tezsiz ve tezli yüksek lisans derecesine sahiptir. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde nitel araştırma yöntemleri dersleri almış ve bilimsel çalışmalar yürütmüştür. Araştırma sürecinde veri toplama araçlarının geliştirilmesi, görüşmelerin yapılması, verilerin analizi, yorumlanması ve çalışmanın raporlaştırılması konularındaki deneyimleri araştırmacının güçlü yanları olarak ifade edilebilir.

Araştırmada okul paydaşları yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci olarak belirlenmiştir. Özellikle veli ve öğrencilerle görüşme yapılırken katılımcıları yönlendirmeden, konuyla ilgili ön bilgilendirme yapılarak görüşmeler yürütülmüştür. Bu süreçte araştırmacının esnek, uyumlu, sabırlı ve empatik (Smith vd., 2009) olması beklenir. Araştırmacı da bu gereklilikler doğrultusunda hareket etmiştir. Ayrıca araştırmacı katılımcılara kişisel verilerinin korunacağı, gönüllülük esasına göre ses kayıtlarının kendilerine verileceği gibi konularda bilgiler vermiş ve katılımcılarla arasında güven ortamı sağlanması dikkat etmiştir.

## 2.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği bilim insanları tarafından sıkça sorgulanır. Ancak bir nitel araştırmada araştırmanın niteliğini artırması açısından geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak oldukça önemlidir (Brink, 1993). Çünkü geçerlilik ve güvenilirliği sağlamış bir nitel araştırma şüphelerin önüne geçmiş olacaktır (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Nitel araştırmalarda araştırmanın sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin okuyucuya ayrıntılı ve açık bir biçimde aktarılabilmesi özellikle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için oldukça önemlidir. Böylelikle araştırmacı gerçeği tam olarak yansıtmış olacaktır. Ayrıca bulguların kendi içinde tutarlı olması, daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeveye uygun olması, açık olmayan olayların belirlenmesi ve bulgulardan yola çıkılarak yapılan tahminlerin elde edilen verilerle tutarlı olması (Yıldırım & şimşek, 2011) yine araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Bu gereklilikler doğrultusunda elde edilen araştırmanın geçerliği açısından güçlü olması için izlenmiş olan yöntem şu şekildedir:

- Bu araştırmanın çalışma grubu araştırmanın amacına uygun belirlenmiştir.
- Uzman görüşüne başvurma: Araştırmanın veri toplama aracı geliştirilirken biri alan

dışı olmak üzere toplam beş uzmandan görüş alınmış ve veri toplama aracına son hali verilmiştir. Ayrıca veriler toplandıktan sonra araştırmacı tarafından yapılan kodlamadan sonra da iki uzmandan daha kodlama yapması istenmiş ve aradaki uyuma bakılmıştır. Bulguların birbirleriyle örtüşmesi ve uyumu; kesin olmayan yorumlarla ilgili meslektaş görüşü alıp karar bağlama (Merriam, 2015: 221) araştırmanın geçerliliği açısından oldukça önemlidir.

- Daha sonra yapılan bu kodlamalar karşılaştırılmış ve bulgularda verilen kodlar belirlenmiştir.

- Geçerlik için veri kaynağı çeşitlenmesi ya da veri toplama tekniği çeşitlenmesi önemlidir (Creswell, 2013; Patton, 2014). Eldeki araştırmada da veri kaynağı çeşitlenmesi yapılmış, üç farklı okul türünde, okul yöneticisi, veli, öğretmen ve öğrenci katılımcıların görüşlerine başvurularak araştırma yapılmıştır.

- Veri kaybını önlemek için ses kaydı alınmış ve görüşme sırasında gerekli görüldükçe sonda işlevi gören sorularla derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Raporlaştırma aşamasında, katılımcı görüşlerine ait doğrudan alıntılar sunularak araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Olgubilimin odak noktası, olgunun ne kadar deneyimsel olduğuna dair güvenilir bir betimlemedir. Olgubilim araştırmaları, bu deneyimlerin nasıl meydana geldiklerine dikkat ederek benzersiz ve somut bağlamlarda, bir olgunun en temel özelliklerini ortaya koymayı amaçlar (Holloway & Todres, 2003). Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının elde edilen verilerden ortaya çıkması konusunda tutarlı yani güvenilir olması gerekir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için araştırmacının verileri doğru bir biçimde toplayıp kaydetmesi, verilerin analiz edilebilirliği, araştırmacının rolünün çok iyi betimlenmesi ve araştırmacının yanlı tutum göstermemesi (Brink, 1993) önemlidir. Bu bağlamda araştırmada güvenilirliği sağlamak için:

- Veriler katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınarak toplandıktan sonra yazıya olduğu gibi aktarılmıştır. Nitel araştırma analiz programı MAXQDA kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Ayrıca görüşme formları oluşturulduktan sonra pilot uygulamalar yapılmış ve verilerin niteliği araştırma kapsamına alınacak gerçek görüşmelerden önce sınanmıştır.

- Araştırmacının rolü: Araştırmacı kendisinin konuyla ve kullandığı yöntemle ilgili deneyimlerini aktarmıştır.

- Araştırmacı incelediği olgu ile ilgili kendi bireysel dűřüncelerini ve ön yargılarını bir kenara bırakarak, katılımcıların olguları nasıl anlamlandırdıklarına ve deneyimlediklerine odaklanmıştır.

Bir araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği önemli ölçüde etiğe bağlıdır (Merriam, 2015: 220). Araştırma süreci etik konulara özen gösterilmesi gereken bir süreç olup kişisel verilerin korunması, katılımcıların duygu ve dűřüncelerine saygı duyulması, araştırmacının kişisel görűş ve ön yargılarını en aza indirgeyebilmesi araştırmanın etik konuları olarak ele alınabilmektedir. Bu bağlamda araştırmacı etik ilkelere bağlı kalmaya özen göstermiştir.



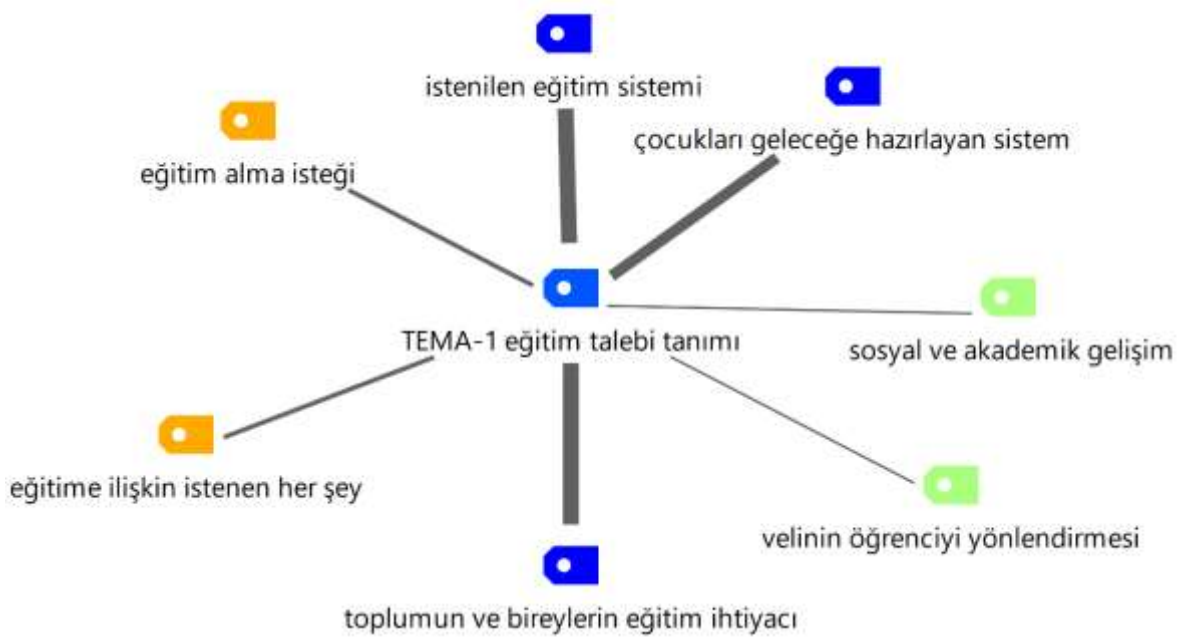
### 3. BÖLÜM

#### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde eldeki araştırmanın bulguları alt problemlere uygun bir biçimde sunulmuştur.

##### 3.1. Okul Paydaşlarının Eğitim Arz Ve Eğitim Talebinin Tanımlamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul paydaşlarına göre (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) eğitim arzı ve eğitim talebi nasıl anlamlandırılmaktadır?” biçimindedir. Bu alt problemin altında iki tema ortaya çıkartılmıştır. Bu temalar “Eğitim Talebi Tanımı” ve “Eğitim Arzı Tanımı” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ait birinci tema olarak belirlenen ‘Eğitim Talebi Tanımı’na ilişkin katılımcılara, “Eğitim talebi dendiğinde aklınıza neler geliyor?”, “Eğitim talebini nasıl anlamlandırırız?” gibi sorular yönelmiştir. Bu soruların yanıtlarının okul paydaşları olarak belirtilmiş olan katılımcılar tarafından nasıl algılandığına ilişkin kodlar ortaya çıkartılmıştır. Aşağıda Şekil 3.1’de “Eğitim Talebi Tanımı” temasına ilişkin kodlar verilmiştir. Eğitim talebini tanımlarken en çok kullanılan ve kod olarak belirlenen ifadeler en kalın çizgilerle gösterilmiş ve renkleri aynı boyanmıştır.



Şekil 3.1. Eğitim Talebi Temasına Ait Kodlar

Şekil 3.1’de kalın çizgilerle belirtilmiş olan kodlar katılımcılar tarafından en fazla vurgulanmış olan ifadelerdir. Okul paydaşları olan toplam 21 katılımcı, eğitim talebini en fazla “toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı” ve “istenilen eğitim sistemi” anlamlarına gelen sözcüklerle tanımlamışlardır. Aşağıda öncelikle “toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı” koduna ilişkin görüşlere ardından “istenilen eğitim sistemi” koduna ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

*“Eğitim talebi dendiğinde aklıma gelen bireylerde ve toplumda oluşan eğitim ihtiyacıdır. Bireylerin ve toplumların eğitime imkânlarını ne kadar kullanabileceği ile ilgili bir tanımdır” (Meslek Lisesi-Y1-toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı).*

*“Talep bir istek bir eksiklik duyulduğunda başvuru alan ne bileyim her şey işte. Eğitim talebi de bireylerin, toplumların istekleri, eğitim ihtiyaçları, sonuçta eğitim gereksinimi bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarından ortaya çıkıyor” (İmam Hatip Lisesi-Y2-toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı).*

*“Eğitim talebi denince aklıma toplumun, toplumdaki bireylerin eğitim ihtiyacı geliyor. Bu ihtiyaçlar farklı alanlar da olabilir, kimisi müzik eğitimi almak istiyordur, kimisi meslek öğrenmek istiyordur, kimisi başka bir alanda öğrenmek isteyebilir herhangi bir şeyi bu geliyor aklıma yani” (Meslek Lisesi-Ö1- toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı).*

*“Hocam kişilerin toplumun eğitim ihtiyacı, eğitime duyulan ihtiyaç böyle tanımlayabilirim” (Meslek Lisesi- Öğr-2- toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı).*

*“Eğitim talebi bireyin, toplumun eğitim ihtiyacı, eğitim isteği diye düşünüyorum” (İmam Hatip Lisesi-V4- toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı).*

*“Eğitim ihtiyacı geliyor aklıma kişilerin, toplumun, başka nasıl tanımlanır bilemedim” (İmam Hatip Lisesi-i Ö3- toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı).*

*“Yani bizim öğrenci olarak istediğimiz, ihtiyaç duyduğumuz aslında toplum da dahil ihtiyaç duyulan eğitim gibi tanımlayabilirim diye düşünüyorum yani çok da sık duyduğum bir şey değil ama böyle kavram olarak sık karşıma çıkan bir şey değil ama sonuçta herkesin eğitim talebi vardır. Talep edersiniz devlet de eğitim hizmeti sunar yani sunmalı” (Öğr6- Genel Lise, Konum - toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı).*



Katılımcı görüşlerine bakıldığında eğitimin, toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyacı olarak tanımlandığı ve katılımcılar tarafından bu şekilde anlamlandırıldığı anlaşılmaktadır. Eğitim toplumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılama işlevi olan ama aynı zamanda beklentilerin ve ihtiyaçların çağın gereksinimlerine göre değişmesiyle de gelişmesi beklenen toplumsal bir kurum olarak ele alınabilir. Eğitim talebi ise ihtiyaç duyulan bu eğitimden faydalanabilme, eğitime devam edebilme imkanı olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda bireylerin eğitim talebini doğrudan eğitim ihtiyacı olarak düşünmeleri ve algılamaları konudan çok uzak kalmadıklarını göstermektedir.

Katılımcılardan bazıları ise eğitim talebini, istenilen, kişinin beklentisini karşılayabilen “*istenilen eğitim sistemi*” olarak tanımlamışlardır. Bu katılımcıların görüşlerine ait alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“Eğitim talebi dendiğinde aklıma istem, istek beklenti böyle şeyler geliyor. Yani benim istediğim eğitim sistemi ya da eğitim modeli ya da istediğim eğitim geliyor. İstediğim derken hocam yani ben zorla istemediğim bir okulun ya da sistemin içine girmemeliyim. Ama şartlar belirleyici oluyor işte iş bulma kaygısı insanı belli bir eğitim sisteminin içine sokuyor. Bakıyorsunuz çocuk belki sanatsal eğitim almak istiyor ama düşünemiyor bile böyle bir şey niye iş bulamam hep iş piyasasına göre eğitim talebi şekilleniyor, yapacak bir şey yok ekonomik yapı eğitimi için belirleyici hocam, net yani” (Genel Lise-Ö5- istenilen eğitim sistemi).*

*“Eğitim talebi dendiğinde benim istediğim eğitim sistemi geliyor. Hocam ben nasıl bir eğitim istiyorum ileride ne olmak istiyorum o mesleği elde edebilmek için nasıl bir eğitim sisteminin içinde olmalıyım, işte bu yani benim aklıma bu geliyor” (İmam Hatip Lisesi-Öğr4- istenilen eğitim sistemi).*

*Eğitim talebi denince tabi aklımıza çocuklarımızın mesleki açıdan kendilerini daha iyi yetiştirebilecekleri bir yer hayal ediyoruz yani. Çocuklara araştırmayı, merak etmeyi öğretebilecek, onların istedikleri eğitimi alabileceklerine imkan sunacak bir sistem hayal ediyoruz yani onları geleceğe hazırlayan onların hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir sistem yani köstek olan değil de gerçekten istenilen eğitime erişerek hayallerine ulaşmalarını sağlayan bir yapı mı denir yani ben eğitim talep ediyorsam eğitime erişebilmem lazım, istediğim eğitim beni istediğim yere alıp getirebilmeli, gerekli hallerde yönlendirerek bana doğru hedefleri sunabilmeli. (V2-genel lise-istenilen eğitim sistemi).*

*Eğitim ihtiyaçı geliyor aklıma kişilerin, toplumun, başka nasıl tanımlanır bilemedim. Yani kişi belli bir eğitim ister, talep eder devlet de sunar (İmam Hatip Lisesi-Ö3-istenilen eğitim sistemi).*

Katılımcılar eğitim talebini istenilen eğitim sistemi gibi tanımlamışlardır. Burada aslında eğitim talebini eğitime devam edebilme imkanı olarak dūřündükleri ancak bunu kendi istedikleri eğitim sistemine erişebilme noktasında değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların burada ekonomik yapının öğrencileri istemedikleri, ilgi duymadıkları alanlara yönlendirmesini eleştirdiklerini anlamak mümkün olabilmektedir. Eđitim talebini tanımlarken üstüne basarak 'istediğim eğitim sistemi', 'onların istedikleri eğitimi alabileceklerine imkan sunacak bir sistem' gibi ifadeler kullandıkları görölmektedir.

Öğrenci velisi olan katılımcıların ise eğitim talebini daha çok "çocukları geleceğe hazırlayan sistem" olarak görmeleri; eğitim düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olsa dahi eğitim talebini benzer şekilde tanımlamaları dikkat çekmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ait alıntılara yer verilmiştir.

*"Eğitim talebi denince tabi aklımıza çocuklarımızın mesleki açıdan kendilerini daha iyi yetiştirebilecekleri bir yer hayal ediyoruz yani. Çocuklara araştırmayı, merak etmeyi öğretebilecek bir sistem hayal ediyoruz yani onları geleceğe hazırlayan onlara hedefler sunabilen bir sistem hayal ediyorum"* (Genel Lise-V5- çocukları geleceğe hazırlayan sistem)"

*"Eğitim talebi denilince çocuğun güzel gelişimi geliyor, ondan sonra iyi bir eğitim alması geliyor yabancı dilinin iyi olması geliyor, sosyal faaliyetlerinin olması geliyor, paylaşımlarının iyi olması geliyor, çocuğun geleceğe çok iyi hazırlanabilmesi yani bunlar geliyor aklıma"* (Genel Lise- V6- çocukları geleceğe hazırlayan sistem).

*"Eğitim talebi denince hocam benim aklıma çocuğumun iyi yetişmiş, işi gücü olan topluma faydalı bir birey olması geliyor. İnşallah bizim evlatlarımız da gelecekte iyi yerlere gelirler. Yani sistem çocuklara iyi bir gelecek sunabilmeli benim için eğitim talebi bu demek yani"* (İmam Hatip Lisesi-V3- çocukları geleceğe hazırlayan sistem).

Katılımcıların eğitim talebini, çocukları geleceğe hazırlayan sistem olarak görmeleri aslında alanyzındaki eğitim talebi tanımından çok uzak olmadıklarını gösterebilir. Katılımcıların eğitim talebini, çocukların geleceğe hazır bireyler olarak yetişmelerini

sağlayan bir kurum gibi değerlendirmeleri eğitime devam edebilme, kolay erişim sağlayabilme ve böylelikle gelecekte iyi yaşayabilmelerine imkân tanınması açısından beklentilerinin olduğunu da gösterebilmektedir. Bu bağlamda velilerin tanımlamalarının alanyazındaki tanımlamadan çok uzak olmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan bir meslek lisesi öğretmeninin ise eğitim talebini, diğer katılımcılardan farklı tanımlaması dikkat çekmiştir. Aşağıda meslek lisesinde meslek dersi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenin görüşüne ait alıntıya yer verilmiştir.

*“Günümüzdeki velinin isteği üzerine öğrencinin yönlendirilmesi bence. Ama olması gereken öğrencinin fiziksel, zihinsel yapısına göre tercihlerine göre bir eğitim modeli seçmesi. Ama olmuyor yani bakıyoruz velinin isteği ile getirilmiş bize, veli tarafından uygun görülmüş bir meslek tercihi ile kapımıza gelen öğrencileri görüyoruz” (Meslek lisesi- Ö2-velinin öğrenciyi yönlendirmesi).*

Araştırmaya katılan meslek lisesi öğretmeninin eğitim talebini bu şekilde tanımlamasına neden olan en önemli etkenin meslek liselerine öğrencilerin genellikle bilinçsiz bir şekilde velileri tarafından yönlendirildiklerini düşünmesinden ve bu durumdan duyduğu rahatsızlıktan kaynaklı olduğu söylenebilir. Görüşme boyunca aynı konuyu dile getirmiş olması ve eğitim talebini de bu şekilde tanımlaması meslek lisesi tercihinde öğrencilerin çoğu zaman yanlış yönelendirilerek bu okullara geldiklerini düşündüğünü ortaya çıkarmaktadır. Yaptığı tanımlamaya bakıldığında da bu rahatsızlığa yönelik bir bakış açısı ile eğitim talebini anlamlandırdığı anlaşılmaktadır.

İmam hatip lisesinden bir öğretmen eğitim talebini sosyal ve akademik yönden gelişim olarak tanımlamıştır. Katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir.

*“Öğrencilerin sosyal ve akademik olarak gelişimi diye düşünüyorum yani eğitim talebi denince aklıma bu geldi” (İmam Hatip Lisesi, Ö4-sosyal ve akademik gelişim).*

Genel liseden bir öğretmen ve meslek lisesinden bir veli ise eğitim talebini eğitim alma isteği olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

*İhtiyaçtan doğan bir istek yani. Kişiler eğitime ihtiyaç duyar bu da eğitim talepleri olur. (Meslek Lisesi, V1-eğitim alma isteği)*

*“Eğitim talebi dendiğinde mi? Vallahi hocam aklıma kişilerin, toplumun ihtiyaını karşılayan eğitim alma isteği, beklentisi geliyor aklıma” (Genel Lise Ö6, eğitim alma isteği).*

Burada yapılan tanım, talep sözcüğünü karşılayan, sözcüğün anlamına uygun yapılmış tanımlama biçiminde olup iki katılımcının da eğitim talebi kavramını ilk defa duydukları ve fikir yürüttükleri anlaşılmıştır. Eğitim talebi ve eğitim arzı aslında günlük yaşamın çok içinde olsalar da ekonomi alanıyla gerçek anlamda ilgilenilmediği sürece çok sık karşılaşılabilecek kavramlar değillerdir. Bu nedenle iki katılımcının tepkileri ve çıkarımsal tanımlamaları beklenen bir durumdur. Ancak araştırmacı tarafından araştıma sonunda bu katılımcıların konuyla ilgili farkındalıklarının arttığını görmek mümkün olmuştur. Özellikle öğretmen katılımcı, görüşme sonunda araştırma konusunun, ölkemizin temel eğitim sorunlarını kapsadığını düşündüğünü belirterek, ilk defa duymuş olsa da ilgisini çektiğini ifade etmiş ve konuyla ilgili araştırma yapacağını belirtmiştir.

Katılımcılardan genel liseden bir yönetici ve bir öğrenci eğitim talebini eğitime ilişkin istenen her şey olarak tanımlamışlardır. Katılımcılara ait görüşler aşağıda verilmiştir.

*“Öğretmenlerin ya da öğrencilerin eğitime olan ilgisi, istekleri. Öğrencilerin özellikle sınavla gelen öğrencilerin sınavla gelen öğretmen istemeleri. Yani eğitime ilişkin istenen, beklenen her şey aslında” (Genel Lise, Y3-eğitime ilişkin istenen her şey).*

*“Eğitim talebi, eğitim isteği aklıma okul geliyor, sınavlar geliyor, ondan sonra bir gelecek geliyor ardından uygulama, proje bu tür şeyler geliyor, turnuvalar, yaşışmalar vs. bunun gibi şeyler geliyor aklıma yani aslında eğitimle ilgili istenen beklenen her şey” (Öğr5- genel lise erkek, eğitime ilişkin istenen her şey).*

Katılımcıların eğitim talebi ile ilgili tanımlamalarına bakıldığında kendi deneyimlerinden yola çıkarak tanımlamalar yaptıkları anlaşılabilmektedir. Örneğin okula akademik başarı temelli gelen öğrencilerin öğretmen niteliği konusunda çok fazla sorun aktardıklarını deneyimlemiş olmasından dolayı okul yöneticisi, eğitim talebini tanımlarken “öğrencilerin sınavla gelen öğretmen istemeleri” biçiminde ifade kullanmıştır. Yine öğrenci katılımcının, eğitim talebini tanımlarken, eğitim yaşamında deneyimlediği sınavlar, yaşışmalar, turnuvalar gibi ifadeler kullanarak tanımlama yaptığı görölmüştür. Genel anlamda bütün katılımcıların eğitim talebini anlamlandırma biçiminin deneyimleriyle ilişkili olduğunu anlamak mümkündür. Bu bağlamda katılımcılar, eğitimle iyi bir gelecek beklendiği, eğitimin bireysel ve toplumsal gereksinim olduğu, öğrencilerin kendi hedefleri ve beklentileri

doğrultusunda eğitim hakkı elde etmeleri gerektiği gibi konularda görüşler belirterek eğitim talebini tanımlamaya çalışmışlardır.

Birinci alt probleme ait bir diğer tema “**Eğitim Arzının Tanımı**”dır. Katılımcılara, eğitim arzı dendiğinde aklınıza neler geliyor, eğitim talebini nasıl anlamlandırırırsınız gibi sorular yöneltilmiştir. Bu soruların yanıtlarının katılımcılar tarafından nasıl algılandığına ilişkin kodlar belirlenmiştir. Aşağıda Şekil 3.2’de “Eğitim Arzı Tanımı” temasına ilişkin kodlar verilmiştir.



Şekil 3.2. Okul Paydaşlarının Eğitim Arzı Tanımı Temasına Ait Kodlar

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 21 okul paydaşının 19’unun eğitim arzını anlamlandırmaya ilişkin yanıtları “devletin verdiği eğitim hizmeti” biçiminde olmuştur. Buna göre örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“Anne baba gibi çocuğu korumak, onları yetiştirmek, insanı topluma kazandırmak için eğitime verilen her şey. Devletin çocuklara sahip çıkması, ücretsiz eğitim sunması. Herkese fırsat sunulması. Başboş bırakılmaması insanların” (Meslek lisesi, VI- devletin verdiği eğitim hizmeti).*

*“Devletin sunduğu eğitim hizmeti, hizmet bu hizmetin içinde eğitimle ilgili her şey var, öğretmenlerden tutun okul binasına, sınıflara, öğretmen başına düşen öğrenciye eğitime ayrılan bütçeye her şey yani eğitime ilişkin” (İmam Hatip Lisesi, V4-devletin verdiği eğitim hizmeti).*

*Eğitim arzı devletimizin bize sağladığı eğitim, eğitim şartlarıdır hatta. (Meslek lisesi- Öğr1-devletin verdiği eğitim hizmeti).*

“Eğitim talebinin bireyin ve toplumun eğitime duyduğu ihtiyaç olmasından yola çıkarsak eğitim arzı da bu talebin ne düzeyde karşılandığı ile alakalıdır. Yani devlet tarafından sunulan hizmet, arz diyince aklıma bu geliyor” (Meslek lisesi- Y1- devletin verdiği eğitim hizmeti).

“Talebe karşı sunulan hizmet aslında. Bunu da devlet yapıyor” (Meslek lisesi- Ö2- devletin verdiği eğitim hizmeti).

“Eğitim arzı senin toplumu nasıl şekillendirmek istediğinle alakalı diye düşünüyorum yani devlet politikanla ilgili, bu nedenle devletin sunduğu hizmet diye tanımlayabilirim. Devlet de kendi gücüne göre yani çocukları milliyetçi yetiştirirsin, ya dindar yetiştirirsin ya çocukları kendi devlet felsefene göre artık nasıl istersen buna göre bir eğitim sistemi oluşturma gibi geliyor bana” (Meslek Lisesi -Ö1- devletin verdiği eğitim hizmeti).

“Eğitim hizmeti okulumuzda iyi, kitaplar veriliyor ondan sonra akıllı tahtalarımız var, spor salonumuz var her dersin bir öğretmeni var. Biz üç kişi bir sıraya otururduk şimdi hepsi rahat rahat oturuyor gördüğüm kadarıyla, internetleri var. Yani sağ olsun devletimiz her türlü imkanı sunuyor veriyor, bizim zamanımızda böyle değildi, bu kadar imkan yoktu” (İmam Hatip Lisesi-V3- devletin verdiği eğitim hizmeti).

“Eğitim arzı, arz nedir? Arz ederim, arz edilir, sunulur, verilir yani bize, topluma devlet tarafından verilen eğitim hizmet gibi geliyor bana” (İmam Hatip Lisesi-Öğr3-devletin verdiği eğitim hizmeti).

“Eğitim varsa hocam bu işte nasıl diyeyim, aslında bir nevi arz ediyor arz ediliyor yani sunuluyor veriliyor devletin bize verdiği eğitim hizmeti Bu benim aklıma bu geliyor Yani bilmiyorum doğru mu anlıyorum ama” (imam hatip Öğr4- devletin verdiği eğitim hizmeti).

“Yani sunmak yani nasıl diyim ürünü sunmak gibi düşünüyorum. Bize de napıyor devlet hizmeti sunuyor hani yeterliliği tartışılır ama sunuyor mu evet. İşte okul yapıyor, içindeki malzemeleri, öğretmeni, yöneticileri sunuyor. Aklıma bu geliyor” (İmam Hatip Lisesi-Y2-devletin verdiği eğitim hizmeti).

“Yani devletin verdiği bize sunduğu hizmet geliyor aklıma. Ama eğitimde de biraz yenilenmeler olabilir. şöyle bir baktığımda müfredat çok kırpılmış, içi boşaltılmış gibi geliyor. Biraz daha çocukları baskı altına almadan sadece sınav bazlı düşünmeden onlara sadece öğretim sunup eğitimi bir kenara bırakmadan bütüncül düşünerek bir sistem ortaya

*konmalı’’ (İmam Hatip Lisesi-Ö4-devletin verdiği eğitim hizmeti).*

*Eğitim arzı dendiğinde benim aklıma devlet, devletin sunduğu hizmet geliyor bu kadar net yani. Eğitimi devletten başkası sunmamalı, bu kadar çok özel okul mantar gibi türememeli bunların içeriğinde neler var bu okullarda nasıl dersler veriliyor yani? Sonuçta biz sosyal bir devletiz, bakıyorsunuz farklı ideolojilerde okullar türüyor devlet bunlara müdahale etmeli ya bu kadar serbest olmamalı. O yüzden eğitim eşittir devletin sunduğu hizmet yani (Genel Lise-Ö5- devletin verdiği eğitim hizmeti).*

*“Eğitim arzı dendiğinde benim aklıma sunulan hizmet geliyor Yani bir şey talep edersiniz arza karşılık işte talebiniz bellidir ya kavramsal olarak düşünüyorum şu an hani devlet size eğitimi arz eder sizde talep edersiniz yani sunulan hizmet diye düşünüyorum ben, eğitim hizmeti.bi Biz da bir sosyal devlet olarak geçiyoruz yani geçiyoruz da işte neyse anladınız siz onu evet sosyal devletten beklenende nedir? Devletin ücretsiz eğitim hizmeti sunması da işte eğitim arıza dendiğinde benim aklıma bu geliyor açıkçası’’ (Genel Lise Ö6-devletin verdiği eğitim hizmeti).*

*“Ya işte devlet eğitim hizmeti veriyor bence arz bu olsa gerek ama işte hem ders saatlerini çok fazla tutuyorlar hem de bazı dersler gereksiz yani. Sınav şekli değişip duruyor üniversite sınavları öyle, lise sınavları öyle hani çocuklar yarış halindeler’’ (Genel Lise- V6 Genel Lise-devletin verdiği eğitim hizmeti).*

*“Yani devletin sunduğu hizmet, eğitim hizmeti geliyor aklıma. Sunduğu okul, öğretmen, okulun içine sunduğu imkanlar ne bileyim bunlar geliyor. Mesela derslik başına kaç öğrenci düşüyor, bir öğretmene kaç öğrenci düşüyor bunlar yani benim aklıma bunlar geliyor’’ (Genel Lise-V5-devletin verdiği eğitim hizmeti).*

*“Eğitim arzı deyince aklıma devletin verdiği eğitim hizmeti geliyor yani öğretmen geliyor, okul geliyor, Nasıl işte eğitimin nasıl verilip ne beklendiği geliyor aklıma nasıl bir öğretim veriyorsunuz nasıl bir eğitim isteniyor sebep sonuç ilişkisi gibi bir durum’’ (Genel Lise, Öğr5-devletin verdiği eğitim hizmeti).*

*“Eğitim arzı mı yani bundan ne anlıyorum bize sunulan eğitim hizmeti diye düşünüyorum. Belki kavram olarak çok kullanmıyoruz ama sonuçta bu arzın bir parçası olarak sistemin içindeyiz’’ (Genel Lise- Y3-devletin verdiği eğitim hizmeti).*

*“Eğitim arzı denince hocam aklıma ne geliyor biliyor musunuz, işte devletin bize sunması gerektiği hizmet diye anlıyorum” (Genel Lise-Öğr6-devletin verdiği eğitim hizmeti).*

Katılımcıların çoğunluğunun, mesleği ve sosyo-ekonomik düzeyi farketmeksizin eğitim arzını devletin sunduğu eğitim hizmeti anlamına gelecek ifadelerle tanımlamaları dikkat çekmiştir. Ayrıca yapılan tanımlamalara bakıldığında katılımcıların kendi deneyimlerinden, yaşınmışlıklarından yola çıkarak görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Örneğin katılımcılardan biri eğitim arzını tanımlarken sınav sistemini, bazı katılımcılar ise devletin sunduğu eğitim hizmetini yetersiz bularak sosyal devlet anlayışına ve özel okulların artmasına eleştiri getirmişlerdir. Diğer taraftan katılımcılardan biri devletin sunduğu eğitim hizmetini yeterli bulmuş ve özellikle okulların donanımsal anlamda yeterli olduğunu dile getirmiştir.

Meslek lisesinden bir öğretmen ile bir veli eğitim arzını farklı biçimde tanımlamışlardır. Bu katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*“Eğitim arzı dendiğinde aklıma farklı seviyelerdeki eğitim kurumlarının bireylere verdikleri eğitim süresi geliyor. Tanımlayacak olursam eğitim arzı, talep edilen eğitim isteğine istinaden eğitim kurumlarının belirledikleri yerde, belli sayıda öğrenciye verdikleri eğitim süresidir” (Meslek lisesi- V2-bireylere verilen eğitim süresi).*

Katılımcının eğitim arzını alanyazında yer aldığı biçimde tanımlaması dikkat çekmiştir. Araştırmacı katılımcıya konuyla olan ilgisini sorduğunda, katılımcı ekonomi ile yakından ilgilendiğini ve kavramlara hâkim olduğunu belirtmiştir. Yaptığı tanımlama ve görüşmenin devamında ifade ettiği görüşlerle katılımcının ekonomi alanında kendini geliştirdiğini anlamak da mümkün olmuştur.

Katılımcılardan bir meslek lisesi öğretmeni ise eğitim arzını toplumu şekillendirme biçimi olarak tanımlamıştır. Katılımcının görüşüne ait alıntı aşağıda verilmiştir.

*“Eğitim arzı senin toplumu nasıl şekillendirmek istediğinle alakalı diye düşünüyorum yani devlet politikasıyla ilgili. Ya çocukları milliyetçi yetiştirirsin, ya dindar yetiştirirsin ya çocukları kendi devlet felsefene göre artık nasıl istersen buna göre bir eğitim sistemi oluşturma gibi geliyor bana” (Meslek lisesi- Ö1- toplumu şekillendirme yöntemi).*

Katılımcı diğerlerinden farklı bir bakış açısı getirerek eğitim arzını toplumu biçimlendirme yöntemi olarak nitelendirmiştir. Bu görüşü belirten öğretmen meslek lisesinde



kültür dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Devleti yöneten hükümetlerin kendi ideolojileri doğrultusunda eğitim politikaları belirlediği gerçeği düşünüldüğünde, öğretmenin eğitim arzı açıklaması anlamlı ve gerçekçi olarak değerlendirilebilir. Araştırmaya katılan 21 katılımcıdan sadece birinin eğitimin toplumu şekillendirme üzerine işlevi olduğunu, devletin eğitim hizmeti sunarken bu amacı gerçekleştirmek için eğitim sistemine şekil verdiğini belirtmesi diğer katılımcılardan farklı bir bakış açısı getirmiş olması açısından dikkat çekicidir.

### **3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar**

Katılımcıların eğitim talebi ve eğitim arzını nasıl anlamlandırdıkları ele alındığında çoğunluğun meslek, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik özellikleri farketmeksizin benzer yanıtlar vermiş olmaları dikkat çekmiştir. Eğitim talebini 21 katılımcının yedisi bireyin ve toplumun eğitim ihtiyacı; dördü istenilen eğitim sistemi; üçü çocukları geleceğe hazırlayan sistem; ikisi eğitim alma isteği; ikisi eğitime ilişkin istenen her şey; biri sosyal ve akademik gelişim ve biri de velinin öğrenciyi yönlendirmesi olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlamalara, anlamlandırmalara bakıldığında eğitim talebinin ihtiyaç kaynaklı olduğu, eğitimle öğrencileri geleceğe hazırlamanın mümkün olduğu fikirlerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların eğitim talebini, eğitimin ekonomik ve sosyal yönüne ağırlık vererek tanımlamış olmaları, eğitimin toplumların ve bireylerin ekonomik refah ve gelişmişlik düzeyini artırdığı görüşünün katılımcılar arasında etkili olduğunu ortaya koyabilir. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin artmasına neden olan etmenlerin en başında da beşeri sermaye gelmektedir. Beşeri sermaye bilgi ve teknoloji çağında en önemli üretim mekanizmasıdır (Taş ve Yenilmez, 2008). Eğitim bireylere yarar sağladığı gibi toplumsal açıdan fayda da sağladığı için ülkelerin ekonomik kalkınmalarında önemli rol oynar. Bireylerin eğitim seviyeleri yükseldikçe nitelikli beşeri sermaye artmakta, dolayısıyla da bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve yenilikler artmaktadır (Öztürk, 2005). Beşeri sermaye kuramının önde gelen isimlerinde Becker (2009: 24) gelişmiş ülkelerin ekonomik anlamda büyümelerinde beşeri sermayenin katkısının yadsınamaz ölçüde önemli olduğunu; eğitime yapılan harcamanın fiziki ya da finansal sermayeden önce beşeri sermayeyi geliştirdiğini ifade etmiştir. Türkiye'nin ekonomik büyüme oranını üst seviyelere çekememesindeki en önemli sorun da eğitim olarak görülmektedir. Özellikle kalkınma iktisatçıları eğitimin ekonomik büyümeye katkısı üzerinde önemli rol oynadığını belirtirler (Keskin, 2011; Yılmaz ve Sarpkaya, 2014). Birleşmiş Milletler (2022) tarafından yayımlanan İnsani Gelişim

Raporunda ortalama yaşam süresi, eğitim süresi ve refah düzeyi gibi alanları kapsayan İnsani Gelişme Endeksi verilerine göre Türkiye 191 ülke arasında 48. sırada yer almaktadır. Bu durum, ülkede refah seviyesinde ciddi sorun olduğunu gösterebilmektedir. Yapılan araştırmalar günümüzde refah seviyesinin artmasında beşeri sermayeye yapılan yatırımın önemli bir rol oynadığını (Piazza-Georgi, 2002; Taş ve Yenilmez, 2008; Arabacı, 2011; Yılmaz ve Danışoğlu, 2017) göstermektedir. Katılımcıların eğitim talebini yorumlamaları ve tanımlamalarına bakıldığında, bireyin ve toplumun eğitimle geleceğine yön verebilme durumları olarak değerlendirme yaptıkları anlaşılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların eğitim talebine, geleceğe yön verebilecek bir olgu olarak bakmaları beşeri sermayenin nitelik kazanmasıyla ülkenin kalkınma seviyesinin artacağına olan inançlarından kaynaklı olabilir. Bu anlamda katılımcıların eğitim talebi ile ilgili algılarının önemli ve ülke için umut verici olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca katılımcıların, ünvanları, cinsiyetleri ve eğitim düzeyleri farketmeksizin eğitim talebini benzer ifadelerle tanımlamış olmaları dikkat çekici olmuştur.

Bir öğretmen katılımcının ise eğitim talebini, farklı bakış açısı ile velinin yönlendirmesi olarak tanımlaması dikkat çekmiştir. Meslek lisesinden katılımcı olan öğretmenin görüşleri öğrencilerin meslek liselerine devamları noktasında büyük ölçüde velileri tarafından yönlendirildiklerini ortaya koymaktadır ki bu durum aslında öğretmenin deneyimlerinin eğitim talebi algısını nasıl etkilediğini de göstermektedir. Anne babalar çocuklarının okula başladıkları dönemden itibaren eğitimsel gelişimleri ve sonrasında kariyer gelişimleri ile ilgili kararlarda önemli etkiye sahiptirler. Tecimer (2017) yaptığı araştırmada ailelerin çocukların kariyer planlamasına destek olurken biraz daha bilinçli davranmaları, çocuklarına nasıl destek olacaklarını bilmeleri noktasında okul rehberlik servislerinden destek almaları gerektiğini belirtmiştir. Yapılan birçok farklı araştırmalar da ailelerin çocukların kariyer planlamaları üzerinde kritik rol oynadıklarını (Lankard, 1995; Otto, 2000; Taylor, Harris ve Taylor, 2004; Clutter, 2010) ortaya çıkarmıştır. Bazı araştırmalar (Teachman ve Paasch, 1998; Crockett ve Bingham, 2000; Mau ve Bikos, 2000) hem ebeveyn eğitiminin hem de gelirin çocukların kariyer hedeflerini etkilediğini ortaya çıkarırken, bazı araştırmalar sadece ebeveyn eğitim düzeyinin (Hossler ve Stage, 1992; Sarigiani, Wilson, Peterson ve Vicary, 1990; Schlechter ve Milevsky, 2010) etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Burada da öğretmen birçok meslek lisesi öğrencisinin ailelerinin yönlendirmeleriyle okul tercihinde bulduklarını söyleyerek ailelerin tutumunu eleştirmiş ve ailelerin her öğrencinin her mesleğe uygun olamayacağı konusunda bilinçsiz olduklarını ifade etmiştir. Araştırmaya

katılan meslek lisesi velilerinin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük seviyede olduğunu söylemek mümkündür. Ailelerin eğitim seviyeleri düşükçe çocukların bir an önce meslek sahibi olup para kazanabilmeleri için meslek liselerine yönlendirme davranışları da artabilmektedir (Akkaya, Özçatalbaş ve Arabacı, 2013; Vurucu, 2010). Bu bağlamda meslek lisesi öğretmenin velilerin bilinçsizce meslek liselerine öğrencilerine yönlendirme davranışını eleştirmesi de diğer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu noktada ailelerin ve çocukların bir önceki eğitim kademesi olan ortaokul döneminde sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehberlik servislerinin çalışmalarıyla iyi yönlendirilebilmeleri oldukça önem arz etmektedir. Ancak yapılan araştırmalar özellikle mesleki yönlendirmeye ilgili okullarda çok etkili çalışmaların yapılamadığını (Aydoğdu, vd., 2021; Erdemir ve Kutlu, 2022; Karaman, 2021) ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla okul rehberlik servislerinin bu konuda çalışmalar yürütmesi, ayrıca okul yöneticilerinin rehberlik servislerini bu konuda teşvik etmeleri oldukça önemlidir.

Katılımcıların eğitim arzı ile ilgili yaptıkları tanımlamalara bakıldığında ise üç kod ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan 19'u eğitim arzını, devletin verdiği eğitim hizmeti olarak tanımlamışlardır. Günümüzde eğitim hizmetleri genel olarak ekonomik sistem farketmeksizin kamu ekonomisi tarafından sunulmaktadır. Bu sayede en alt sosyal sınıftan en üst sosyal sınıfa kadar ücretsiz eğitim hizmeti arzı herkesi kapsayabilir (Göv, 2000). Aksi durumda ekonomik gücü olmayanlar hizmet dışı kalır ve eğitimde fırsat eşitsizliği en üst düzeye çıkabilir. Eğitim anayasal bir hak olarak geçer ve bu hakkın gerçekleştirilmesinde devlete birtakım sorumluluklar düşer. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde devlet de bazı faaliyetler yürütür. Eğitim hakkının sadece anayasal bir hak olması yetmemekte, bu hakkın kullanımının garanti altına alınabilecek bazı şartların da sağlanması gerekmektedir. Bu şartlar da eğitime erişimi eşit ve adil bir şekilde sağlamakla mümkün olabilir (Algan ve Algan, 2013). Bu konuda da devletin sorumlulukları büyüktür. Eğitime erişimde adillik sağlanamıyorsa burada eğitimin devlet tarafından etkili sunulmadığı anlaşılabilir. Bu bağlamda katılımcıların eğitim arzı ile ilgili tanımlamaları dikkat çekicidir. Eğitim arzını katılımcıların çoğunluğu devletin sunduğu hizmet olarak tanımlamış olsa da sadece bir katılımcı bu hizmetten memnun olduğunu ifade etmiştir. Diğer katılımcılar devletin bu konuda yetersiz kaldığını ifade eden görüşler ileri sürmüşlerdir. Katılımcıların eğitim arzını tanımlarken kendi deneyimlerinden yola çıkarak tanımladıkları ve devletin sunduğu eğitim hizmetini çeşitli nedenlerden ötürü yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Belirtilen nedenlerin başında özel okulların artmasıyla birlikte fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkması ve sınav temelli eğitim sistemi gelmektedir. Elde

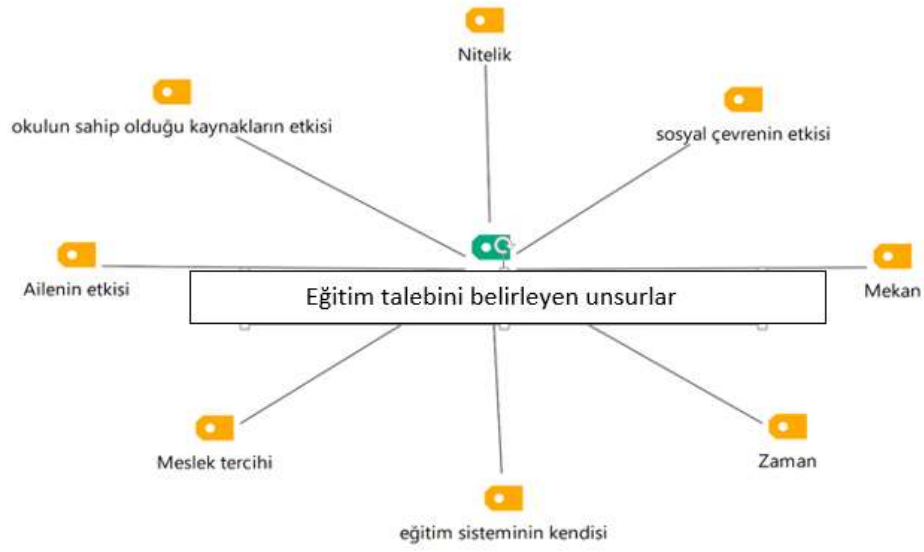
edilen verilere göre devletin eğitim hizmeti sunmada sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getiremediği anlaşılabilmektedir.

Katılımcılardan bir veli eğitim arzını, bireylere verilen eğitim süresi, bir öğretmen de toplumu şekillendirme biçimi olarak tanımlamıştır. Alanyazındaki eğitim tanımlamalarına bakıldığında genellikle eğitimin bireylerin topluma uyum sağlama işlevine vurgu yaptığı anlaşılır. Bu yaklaşım, eğitim aracılığıyla egemen gücün kendi devamlılığını sağlayan uygulamalar yapabildiğini ve eğitimin bu yönde işlev gösterdiğine ilişkin öngörüsünü içinde barındırır. Kişinin davranışını istedik biçimde değiştirmek, isteyen kim olduğu sorusuna dikkat çeker. Bu bağlamda “isteyen” devleti yönetme erkini elinde bulunduran egemenlerdir (Akın ve Arslan, 2014) ve eğitimin bu tanımlaması eğitimin temel amaçlarından biri olması beklenen, zihinlerin özgürleştirilmesinin de tam tersi bir tanımlamadır ve çelişkili bir tanım olarak nitelendirilebilir (Lovlie, 2008; Schaffar, 2014; Smeyers, 2013). Bourdieu (2003) eğitim sisteminin toplumda egemen olan kültürün özelliklerini aktarmada daha etkili olduğunu belirterek eğitim aracılığıyla aslında toplumsal ve kültürel bir yeniden üretim yapıldığını; eğitimle toplumdaki sınıfların yerini koruduğu, zengin zengin olamaya devam ettiğini, yoksul kesiminde kendi sınıfsal konumunu koruduğunu ifade eder. Bowles’a (1999) göre ise, ailedeki toplumsallaşma süreci ile okullardaki tamamlayıcı ilişki, sınıfsal kültür kalıplarının kuşaklar arasında yeniden üretimini sağlar. Katılımcı öğretmenlerden birinin yaptığı eğitim arzı tanımlaması olan toplumu şekillendirme biçimi de bu duruma getirilen eleştirilerden biri olarak nitelendirilebilir. Bu görüş, kültür dersi öğretmeni olarak görev yapan katılımcının kendi görüşü olsa da eğitim politikaları, iş gücü piyasası, toplumların eğitim düzeyleri, refah düzeyleri, toplumlardaki işsizlik oranları ile daha birçok ekonomik ve sosyal göstergeler dikkate alındığında katılımcının görüşünde haklı olabileceğini anlamak mümkün olmaktadır. Eğitim işlevsel olarak zihinleri özgürleştirememekte, aksine belli kalıplara sokarak tam da alanyazında tanımlandığı gibi “*istedik davranışlar*” ortaya çıkarmaya yönelik kapsayıcı uygulamalar içermektedir. Eğitim, iktidarı elinde bulunduranlar için oldukça etkili işlevlere sahip olabilmektedir. Bunun en önemli nedeni ise neoliberal politikaların etkisini gösterdiği bu çağda, serbest piyasa köktenciliğinin egemen olmasıdır. Bu piyasada etkili olan ideolojinin, sadece kazanç elde etmek değil, aynı zamanda yeniden üretme becerisi olduğu söylenebilir. Mevcut dünya düzeninde kültür üreten sanayiler, bireylerin küresel çapta nasıl yaşayacaklarını, yaşamlarını nasıl anlamlı hale getireceklerini ve geleceklerini nasıl kuracaklarını biçimlendiren güçlü bir alan kaplamışlardır. Bu serbest piyasanın gereksinimleri doğrultusunda eğitim şekil almaktadır (Giroux, 2007: 8-14).

Sermaye sahiplerinin işletmelerinde, hangi niteliklere sahip, hangi alanlarda işgücüne ihtiyaç duyuluyorsa, eğitim sistemi, öğretim programları ve okullardaki bölümler ona göre şekillenmektedir. Diğer bir deyişle, piyasaların durumu eğitime yön verebilmektedir. Eğitim sistemi, egemen gücün kültürüne daha yakın olduğu için sınıflar arası farklılığı yeniden üretme işlevi görür (Bourdieu, 2003: 71). Oysaki eğitimin işlevi özgür zihinler ve eleştirebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Apple, 1995: 57). Kapitalist sistemin, eğitimin ‘‘istendik davranışlar’’ geliştirme amacı konusunda, günümüz eğitim politikaları ile bağlamında başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle sınıfsal farklılığı yeniden üretme açısından etkili politikalar üretildiği görülebilmektedir. Örneğin, Türk eğitim sisteminde özellikle 4+4+4 uygulamasıyla birlikte ortaokullardan itibaren dini temelli derslerin sayısı artmış, yinir öğrenciler Liselere Geçiş Sınavıyla (LGS) nitelikli niteliksiz okullar biçiminde ayrıştırılan okullara yerleşmelerine göre başarılı, başarısız biçiminde değerlendirilmeye başlanmış ve sınav puanına göre zorunlu olarak istemedikleri okul türlerine yönlendirilme durumları ortaya çıkmıştır. Bu durumda, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve üst seviyede olan aileler çocuklarını özel okullara göndererek çözüm bulmaya çalışırken, sosyo-ekonomik düzeyi alt seviyelerde olan aileler ve öğrenciler istemedikleri okul türüne yönelim göstermek zorunda kalmaktadırlar. Böyle bir sistemle, toplumu eğitim aracılığıyla şekillendirmek zor olmamaktadır. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenin eğitim arzına ilişkin tanımlaması olan eğitimin toplumu şekillendirme işlevine dikkat çekmek gerekmektedir.

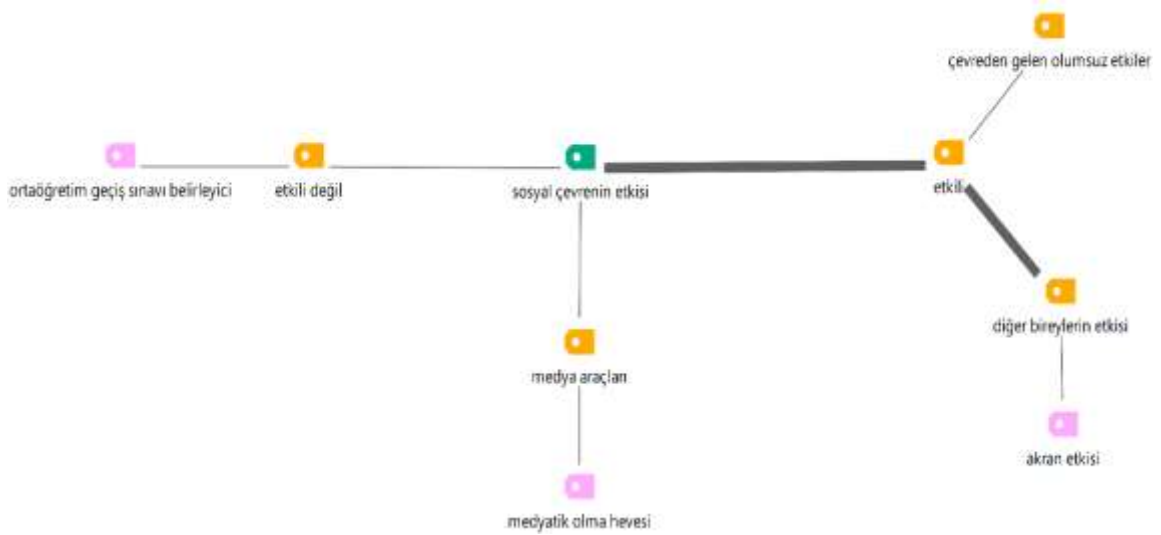
### **3.2. Okul Paydaşlarının Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘‘Okul paydaşlarının Türk eğitim sisteminde eğitim talebini belirleyen unsurlara ilişkin görüşleri nelerdir?’’ biçimindedir. Bu alt probleme ilişkin ortaya çıkan ilk tema ‘‘eğitim talebini belirleyen unsurlar’’ biçiminde oluşturulmuştur. Alanyazında eğitim talebini belirleyen unsurlar araştırmanın alanyazın bölümünde de bahsedildiği gibi farklı sınıflandırmalar biçiminde yapılmıştır. Bu çalışmada Tural (1994) tarafından Harnqvist’in sınıflamasına dayandırılarak yapılan sınıflama baz alınmıştır. Buna ilave olarak yine yapılmış çalışmalardan yola çıkılarak ‘‘nitelik, zaman mekan, meslek tercihi’’ gibi unsurla da eğitim talebi belirleyici unsurları olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda aşağıda Şekil 3.3’te temaya ilişkin kodlar verilmiştir.



Şekil 3.3. Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlar

Şekil 3.3'te de görüldüğü gibi 21 okul paydaşından elde edilen verilerden yapılan analiz sonucu ortaya sekiz kod çıkmıştır. Her bir kodun kendi alt kodları da mevcuttur. Daha anlaşılır olabilmesi için aşağıda her bir koda ilişkin ortaya çıkan alt kodlar ayrı birer şekilde sunulmuştur. Her bir şekil sonunda da ilgili kod ve alt kodlarla ilgili alıntılar verilmiştir. Kod ve alt kodlar Maxqda programı aracılığıyla elde edilmiş ve renklendirilmiştir. Sosyal çevrenin etkisi koduna ait alt kodlar aşağıda Şekil 3.4'te verilmiştir.



Şekil 3.4. Sosyal Çevrenin Etkisi Koduna Ait Alt Kodlar

Görüşme yapılan 21 okul paydaşının 12'si, eğitim talebini belirleyen unsurlardan biri olarak "sosyal çevrenin etkisi"nden söz etmiş ve eğitim talebini belirlemede sosyal çevrenin

etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Etkili kodunun altında iki alt kod ortaya çıkmıştır. Bu alt kodlardan biri “*diğer bireylerin etkisi*”; diğeri ise “*çevreden gelen olumsuz etkiler*” biçiminde belirtilmiştir. Diğer bireylerin etkisi olduğunu belirten dokuz katılımcıdan dördü akran etkisinin okul türü belirlemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sekiz katılımcı ise sosyal çevrenin etkili olmadığını, asıl belirleyici olan unsurun sınav sistemi olduğunu ifade etmiştir. Sosyal çevrenin eğitim talebini belirlemede etkili olduğunu ancak olumsuz anlamda etkilerinin bulunduğunu belirten iki katılımcı olmuştur. Katılımcıların sadece biri, sosyal çevre bağlamında sosyal medya araçlarını ele almış ve okul türü belirlemede sosyal medya araçlarının etkili olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda sosyal çevrenin okul belirlemede etkili olduğu ancak olumsuz yönde etkileri olduğunu belirten katılımcı görüşlerinden elde edilen alıntılara yer verilmiştir.

*“Sosyal çevre olumsuz etkiliyor olabilir öğrencileri çünkü orası imam hatip bir de oranın meslek dersleriyle mi uğraşacaksın zaten üniversite sınavı var gibi olumsuz çok şey duyuyoruz” (İmam Hatip-Ö3- etkili- çevreden gelen olumsuz etkiler).*

*“Burası imam hatip lisesi yani böyle bir okula gidersem dışarıdan nasıl görülürüm acaba kaygısı oluyor çocuklarda maalesef” (İmam Hatip- Ö4- etkili- çevreden gelen olumsuz etkiler).*

İmam hatip lisesi öğretmenleri sosyal çevrenin okul belirlemede etkili olduğunu, ancak söz konusu imam hatip okul tercihi yönünde olduğunda dair çevreden olumsuz tepkiler geldiğini belirtmişlerdir. Özellikle ders yüklerinin diğer okullara göre fazla olması öğrencilerin üniversite sınavına girecek olmaları nedeniyle dezavantaj olarak görülebilir. Ayrıca dini temelli oldukları için bu okulların genel anlamda toplumdaki algıları da farklı olabilmektedir. Örneğin bir fen lisesine gelen tepki ile imam hatip lisesine gelen tepki aynı olmayabilir. İmam hatip lisesi dendiğinde doğrudan akıllara dinle birlikte ideoloji gelebilmektedir. Bu bağlamda toplumsal algı olumsuz olabilmektedir ki katılımcının biri bunu dile getirmiştir. Bazı katılımcılar ise bireylerin etkisinden söz etmişlerdir. Bu katılımcılara ait görüşler aşağıda verilmiştir.

*“Sosyal çevrenin etkisi okuldaki yakın arkadaş gruplarının belli okullara tercihinin yoğunlaşması şeklinde öğrencinin tercihinin etkileyebilmektedir. Özellikle bizim gibi meslek liselerinde öğrenci işte yakın çevresinde işte arkadaşlarından, akrabalarından duyuyor mesela işte staj imkânı, iş imkânı hazır meslek sahibi olma durumu duyuyor ve gelmek istiyor*

yani sosyal çevre etkili gerçekten'' (Meslek lisesi- Y1- etkili- diğer bireylerin etkisi).

''Sosyal çevre yani benim iş çevremde okulun iyi olduğunu, öğretmenlerin seçme olduğunu söyleyenler oldu ondan biz de etkilendik hanımla yani. Zaten düşünüyorduk çevreden de olumlu şeyler duyunca daha kolay ikna olduk'' (İmam Hatip Lisesi- V4- etkili- diğer bireylerin etkisi).

''Sosyal çevrenin de etkisi oluyor, eş dost akraba etkiler illa ki. Mesela işte bizim okulun gerçekten değerli öğretmenleri var, işte projeleri var çocuklar, aileler bunları duyuyor etraftan geliyorlar yani'' (Genel Lise- Y3- etkili- diğer bireylerin etkisi).

Sosyal çevre de etkili. Aslında bir döngü gibi. Çevre aileyi etkileyebiliyor, yani şu okul iyi, öğretmenleri iyi, müdürü şöyle falan diye sonra aile ikna olursa çocuğu o yönde yönlendiriyor, çocuk da geliyor. Bu benim düşüncem ama gözlemlediğim bir durum. (Genel Lise Ö6- etkili-diğer bireylerin etkisi).

Sosyal çevre işte eş dost akraba tabii ki etkiliyor yani. Çünkü duyuyor mesala çocuk Fen Lisesi'ni ya da başka nitelikli bir okulu kazanamadığında akademik odaklı gitmek istiyorsa bizim okula geliyor. Daha doğrusu işte çevreden de etkilenerak geliyor yani okulun öğretmenleri iyi diye işte projeleri var işte çocuklar yurt dışına gidiyor geliyor falan gibi etmenler velileri buraya yönlendiriyor yani (Genel Lise Ö5- etkili-diğer bireylerin etkisi).

''Hocam sosyal çevre işte ailemi etkiledi beni değil. Onu da nasıl etkilediler işte burası proje okul, burası klasik imam hatipler gibi değil işte öğretmenleri seçip alıyorlar en iyi öğretmenler bu okulda gibi şeyler söylediler ve bunlar da çok cazip geldi aileme. Ya aslında bana da cazip geldi ama yine de sadece benim fikrim sorulsaydı ben burayı tercih etmezdim diye düşünüyorum'' (İmam Hatip Lisesi- Ögr4- etkili-diğer bireylerin etkisi).

İmam Hatip Lisesi öğrencisi olan bir katılımcının ve genel lisede öğretmen olan bir katılımcının ailelerin çevre tarafından etkilenerak öğrenciyi okul türüne yönlendirdiğini belirtmiş olmaları önemli bulgulardan biri olarak değerlendirilebilir. Araştırma kapsamında ailelerin öğrencilerin okul tercihleri ile ilgili önemli etkilerinin olduğu yönünde birçok bulgu elde edilmiş olsa da ailelerin sosyal çevreden etkilenerak okul türüne karar vermeleri, sosyal çevrenin bu konuda etkisini ve baskısını ortaya koyabilmektedir. Burada ilgi çekici olan ailenin öğrencinin kendisinden ziyade sosyal çevreden etkilenerak karar vermesi, öğrenci katılımcının bu durumdan rahatsızlık duyduğunu belirtmesi olmuştur. Ayrıca katılımcıların



eş, dost, akraba etkisi biçiminde tanımlamaları ve deneyimleri de yakın çevrenin okul tercihinde etkili rol oynadığını ortaya çıkarabilmektedir.

“*Akran etkisi*” konusunda, özellikle meslek lisesinden iki öğrenci, bir yönetici ve bir öğretmenin bahsetmiş olması öğrencilerin akranlarını meslek lisesi tercihi konusunda yönlendirmede etkili olduklarını ortaya koyabilmektedir.

“*Biz LGS sınavına girmeden önce kuzenimle görüşmüştüm o bu okulda okuyordu okul birincisi Burada şu anda ben senin hakkında Ondan bilgi alıyordum açıkçası Sana soruyordum okulunuz nasıl işte öğretmenler Nasıl atölyelerimiz Nasıl ben senin hakkında Ondan bilgi alıyordum Açıkçası ona soruyordum okulunuz nasıl işte öğretmenler nasıl atölyelerimiz nasıl şartlar nasıl hocaların öğrencilerle ilişkisi nasıl O da güzel Okulumuz çok güzel dedi işte hocalar çok iyi dedi işte bizim hocalar ile aramız çok iyi dedi Bence sen de burada başarılı olursun gibi şeyler söyledi gelersen mutlu olursun okulda dedi*” (Meslek Lisesi-Öğr1- etkili-akran etkisi).

“*Falanca arkadaşım şu meslek lisesine gitti, para da alıyor sen de git normal okula gidip ne yapacaksın sonra üniversiteli işsizler kervanına mı katılacaksın gibi etkileri oluyor arkadaşlar arasında olmuyor diyemem*” (Meslek Lisesi-Ö2-sosyal çevre etkisi-akran etkisi).

“*Sosyal çevrenin etkisi okuldaki yakın arkadaş gruplarının belli okullara tercihinin yoğunlaşması şeklinde öğrencinin tercihin etkileyebilmektedir. Özellikle bizim gibi meslek liselerinde öğrenci işte yakın çevresinde işte arkadaşlarından, akranlarından duyuyor mesela işte staj imkanı, iş imkanı, hazır meslek sahibi olma durumunu duyuyor ve gelmek istiyor yani sosyal çevre etkili gerçekten*” (Meslek Lisesi- Y1- akran etkisi).

“*Çevremın etkisi de oldu bu okulu seçmem de dediğim gibi kuzenim yani hemen hemen yaşıtız bir de mahalleden yakın arkadaşım biraz hani okulu çok beğendiklerini, öğretmenlerin iyi olduğunu, iş olanaklarının iyi olduğunu söylemişlerdi. O biraz etkiledi tabii ki kararımı*” (Meslek Lisesi-Öğr2-sosyal çevre etkisi-akran etkisi).

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşıldığı gibi akranların birbirlerini özellikle meslek lisesine yönlendirme konusunda etkiledikleri düşünülebilir. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak okul türü tercihinde akranlarından etkilendiklerini söylemeleri dikkat çekicidir. Meslek liselerinin iş imkânı sağlama kapasiteleri, staj dönemlerinde para kazandırabiliyor olmaları akranların birbirlerini etkilemelerine neden

olabilmektedir. Ancak meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerin bilinçsizce bu okulları tercih etmelerinden ve gelen birçok öğrencinin tercih ettikleri meslek liselerindeki bölümlere özellikle fiziksel ve ilgi duyma bakımından uygun olmadıklarından ve dolayısıyla okula uyum sağlayamadıklarından şikâyet etmiş olmaları ve alanyazında da bunu destekler araştırmaların bulunması (Çavuşoğlu ve Savaş, 2016; Esen, 2022; Gülhan, 2017) akran etkisinin her zaman öğrencileri doğru tercihlere yönlendiremeyebileceğini gösterebilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden biri “*sosyal medya araçlarının*” okul türü tercihi üzerindeki etkisinden söz etmiştir. Aşağıda bu katılımcının alıntısına yer verilmiştir.

*“Sosyal çevre deyince şimdi benim aklıma medya da geliyor ve medya çocukları inanılmaz etkiliyor. İşte örneğin mesela sosyal medya hesaplarında çeşitli şov yapan insanlar bunları izliyorlar ve bunlardan etkileniyorlar, onlar gibi olmak istiyorlar medyatik olmak istiyorlar çevreye kendilerini tanıtmak istiyorlar. İçine kapanık çocuklarda bile bu isteği görüyoruz”* (Meslek Lisesi-Ö2- medya araçları- medyatik olma hevesi).

Günümüzde sosyal medya aracılığıyla çevre edinmek, kişilerle kolaylıkla iletişime geçmek mümkün olabilmektedir. Öğrenciler, en az akranları kadar sosyal medyada fenomen olarak adlandırılan kişilerden de etkilenme eğilimindedirler. Katılımcı öğretmen de sosyal çevre ile sosyal medya arasında doğrudan ilişki kurmuş ve öğrencileri sosyal medyanın nasıl yönlendirdiği ile ilgili görüşler belirtmiştir. Ortaöğretim çağındaki gençlerin yoğunlukla kullandıkları sosyal medya araçları yaşam tarzı ve iletişim biçimini etkileyebilmektedir. Öyle ki bireyler kişisel gelişimlerine destek amaçlı bilgilere sosyal medya aracılığıyla erişim sağlayabilmektedirler. Bu bağlamda sosyal medya etkili ve bilinçli kullanılabilirse ekonomik yoldan kişisel gelişime katkı sağlayabilir, ancak buradaki katılımcının belirttiği daha çok şov yapabilme, medyatik olabilme gibi tutumlar olduğu için bu konuda sosyal medyanın risklerini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Kişisel yaşama her alanda girmiş olan sosyal medyanın yöneten, kontrol eden ve belli kalıplara sokarak şekillendiren gücü vardır. Sosyal medya aracılığıyla sürekli maruz kalınan birtakım içerikler bireyi şekillendirdiği gibi toplumları da şekillendirebilir. Bu anlamda sosyal medya ideolojik bir aygıt gibi değerlendirilebilir (Erdoğan, 2006: 12-13). Bu nedenle sosyal medyanın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri ve yönlendirmelerinin önlenmesi için okullara ve ailelere sorumluluklar düşmektedir. Burada öğretmenin getirdiği eleştiri de doğrudan sosyal medyanın zararlarına yönelik olup devrim niteliğinde yaşamımıza giren sosyal medya araçlarının kullanımının bilinçli bir şekilde yürütülmesi oldukça önemlidir.

Katılımcılardan bazıları ise “sosyal çevrenin etkili olmadığını”, daha çok sınav sisteminin belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Okul türü konusunda sosyal çevrenin etkisi olmadı, biz kızımıza bıraktık kararı. O da sınav başarı durumuna göre en iyi okulun bu olduğunu düşünüyordu bize de mantıklı geldi yani. Sonuçta yine sınava göre belirleniyor” (Genel Lise- V3- etkisi yok- ortaöğretim geçiş sınavı belirleyici).*

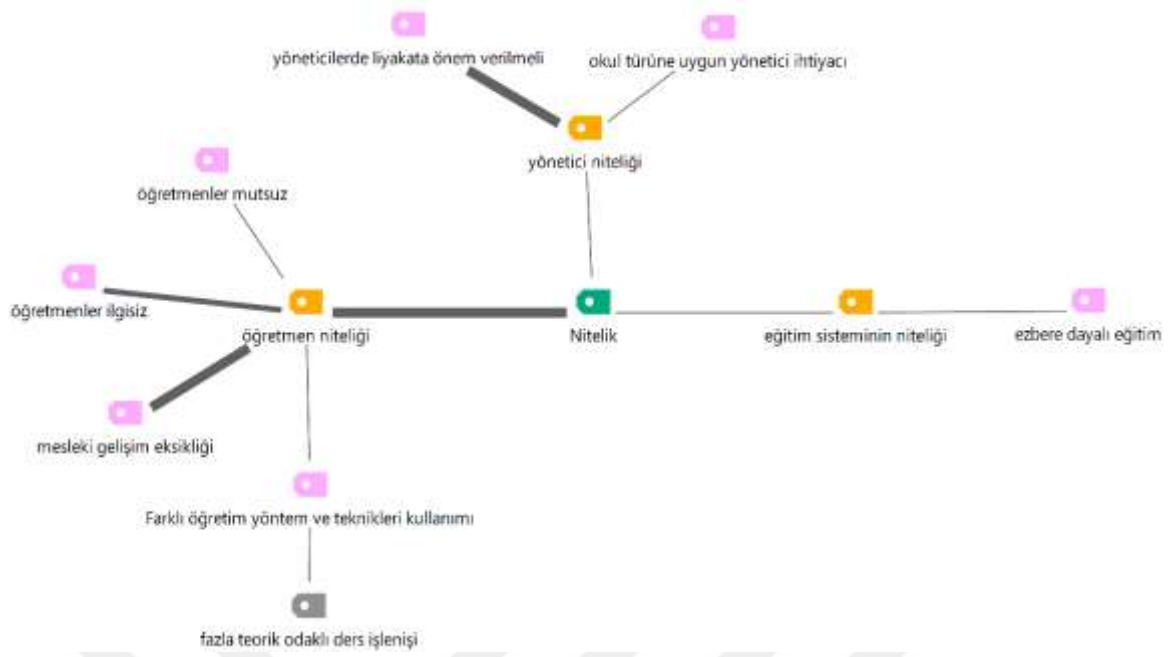
*“Olmadı yani birçok arkadaşım da zaten burada benimle aynı okulda. Ama ben puanımdan ötürü geldim biri dedi diye değil” (Meslek Lisesi-Öğr2- etkisi yok- ortaöğretim geçiş sınavı belirleyici).*

*“Biz de çevre etkili olmadı çünkü çocuk zaten LGS'ye göre en iyi bu okula gidebiliyordu” (Meslek Lisesi-V2- etkisi yok- ortaöğretim geçiş sınavı belirleyici).*

*“Sosyal çevre napsın ki bir yer kazanamadı” (Meslek Lisesi- V1- etkisi yok- ortaöğretim geçiş sınavı belirleyici).*

Özellikle meslek lisesi ve genel liseden katılımcıların ortaöğretime geçişte sosyal çevreden çok sınav sisteminin belirleyici olduğunu belirtmiş olmaları dikkat çekmiştir. Burada meslek lisesinde öğrencisi bulunan veli katılımcıların doğrudan çocuklarını eleştirir biçimde “bir yeri kazanamadı”, “LGS'ye göre en iyi bu okula gidebiliyordu” gibi ifadeler kullanmaları yapılan sınavla kendi çocuklarını başarılı ya da başarısız biçimde kategorize etmeyi kabul ettiklerini de gösterebilmektedir. Bu durum da ailelerin aslında en başından itibaren çocukları başarısız olarak etiketleyip kısa yoldan iş sahibi olabilmeleri düşüncesiyle meslek liselerine yönlendirdikleri anlaşılabilir. Oysaki meslek liseleri başarılı teknik elemanlar yetiştirebilmekte ve bu öğrenciler doğrudan ülkenin üretimine katkı sağlayarak ekonomiye de olumlu anlamda destek olabilmektedirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde en başından meslek lisesine, nitelikli bir okul kazanamadığı düşüncesiyle öğrenci yönlendirmek hem öğrenciye hem de ülke ekonomisine haksızlık olarak nitelendirilebilir.

İkinci alt probleme ait elde edilen kodlardan biri de “nitelik” olup aşağıda Şekil 3.5’te ise bu koda ait alt kodlar verilmiştir.



Şekil 3.5. Nitelik Koduna Ait Alt Kodlar

Nitelik alt kodu altında ortaya çıkan ve en fazla belirtilen alt kodlardan biri öğretmen niteliği olmuştur. Öğretmen niteliği ile ilgili ise en çok ifade edilen sorunlardan biri mesleki gelişim eksikliği olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan bazıları da mesleki gelişim eksikliği ile birlikte genel olarak öğretmenlerin mutsuz olduklarından söz etmişlerdir. Buna göre öğretmen niteliğine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Okulumuz birçok imkâna sahip, öğretmenler seçilip belirlenmiş ama yine diğer okullarla aynı sorunu görüyoruz. Dediğim gibi hep sınıfta hep aynı ders işleyişi. Biraz öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerekiyor bence” (İmam Hatip Lisesi- V3- öğretmen niteliği- mesleki gelişim eksikliği).*

*“Nitelik açısından yani öğretmen niteliği açısından bakarsak öğretmen niteliği biraz zayıf. Yani bizim kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. Sürekli gelişime açık olmamız gerekiyor. Ama zamanla bu isteğimiz bu mesleki anlamda bu arzunuz tükeniyor ve mutsuz oluyoruz. Öğretmenler mutsuz hocam genel anlamda ben öyle gözlemliyorum, hiç keyif almıyorlar yaptıkları işten. Aslında keyif alabiliriz ama iş bize düşüyor o da işimize gelmiyor yani. Okulun donanımsal yapısına bakarsak aslında söylediğim gibi laboratuvarlarda işte atölyeler vardı Müzik resim vesaire ama ne kadar etkili kullanılıyor işte burada da yine öğretmen niteliğine geliyoruz. Aslında tüm kapı oraya çıkıyor. Müfredat kötüydü şöyleydi böyleydi ama derse giren öğretmen iyi ise emin olun o müfredat doldurulur ya bir şekilde donduruluyor*

yani'' (Genel Lise-Ö5-öğretmen niteliği-mesleki gelişim eksikliği- öğretmenler mutsuz).

‘‘Nitelik açısından talebim bu okula öğretmenlerin de liyakatle gelmesi. Buradaki öğretmenlerin çoğunun emeklisi dolmuş, öyle zaman geçiriyor. Ne kendini geliştiriyor ne çocuklara fazladan bir şey katabiliyor. Örneğin geçen hafta bir sınıfa denetime girdim öğretmen arkadaş hala maddenin üç halinden bahsediyor, katı, sıvı, gaz. Arkadaş maddenin bugün literatürde 7 halinden bahseder. Bir yenilikleri, gelişmeleri takip etsene yok işte hocam bu sıkıntı. Çocuklar, aileleri napıyor 11. sınıfta işte 12. sınıfta maddi durumu varsa alıp özele götürüyor’’ (Genel Lise- Y3- öğretmen niteliği- mesleki gelişim eksikliği).

‘‘Direkt öğretmen niteliği geliyor aklıma. Çok iyi, özverili öğretmenlerimiz olsa da sayıca azlar. Kendilerini geliştirmeleri gerekiyor öğretmenlerin, biraz güncelleme yapmaları gerekiyor diye düşünüyorum’’ (Meslek Lisesi- V2- öğretmen niteliği- mesleki gelişim eksikliği).

‘‘Hocalar çok eskilerde kalmışlar,bence yeni teknolojileri takip etmiyorlar, sadece bir iki öğretmen ilgileniyor kendi gelişimiyle. Bir veli toplantısına gidiyorum bir iki öğretmen doğru düzgün anlatıyor, konuşuyor. Kendilerini yenilemiyorlar yani’’ (Meslek Lisesi- Ö1- öğretmen niteliği- mesleki gelişim eksikliği).

‘‘Hocam öğretmen niteliği. Bence ülkemizin en önemli sorunlarından biri. Bir kere ben öğretmenleri mutlu görmüyorum, mutlu bireyler olmadıkları zaman kendilerini de mesleki açıdan bence geliştiremiyorlar. Yani hala mesela mezun olduğu zamanki bilgileri bize aktaran hocalarımız var ama bilgi o kadar hızlı gelişim gösterebiliyor ki. Yani hala 20 yıl önceki bilgi nasıl geçerli olabiliyor bunu hiç mi sorgulamıyor? Anlamış değilim yani bu konuda gerçekten sıkıntı var. Öğretmen iyi olursa eğitim sistemimizde iyileşme gösterebilir onun için de öğretmenleri sanki iyi yetiştirmek mi gerekiyor. Ya bilmiyorum kendimi de kötü hissediyorum şimdi öyle deyince sanki öğretmenlerimi arkasından konuşuyor gibi hissediyorum kendimi ama bence bunlar da gerçekleri değiştirmiyor ne yapabilirim’’ (İmam Hatip-Öğr4- öğretmen niteliği- mesleki gelişim eksikliği).

‘‘Nitelik açısından yani benim aklıma öncelikle öğretmen niteliği geliyor. Şimdi ben de okulda görev yapıyorum öğretmenim yani size gözlemimden bahsedeyim. Öğretmen arkadaşlar da biraz aslında tükenmişliği yoğun gözlemliyorum. Aslında baktığımızda heyecanımız kalmıyor,mutsuz meslek grubuyuz remen. Kendi dersimizden sıkılıyoruz, kendi dersimize yabancılaşıyoruz. Mesela birçok öğretmen de şunu duyuyorsunuz; ‘‘Üç kuruş maaş

*alıyorum çok daha fazla performans bekleniyor'', ama baktığımızda da eğitim gönül işi yani sadece para kazanmak için yapılacak bir şey değildir yani öğretmenliği metalaştırmamak lazım diye düşünüyorum'' (Genel Lise, Ö6-öğretmen niteliği- mesleki gelişim eksikliği- öğretmenler mutsuz).*

*''Yani nitelik deyince benim aklıma ilk öğretmenler geliyor. Bence bazı öğretmenler evet çok çaba sarf ediyorlar bizim için ama bazıları da var ki sadece dersi geçirmeye çalışıyor sanki biz de bunu fark ediyoruz. Yani lisede öğretmen seçimi de olmalı, öğrenci seçiliyorsa öğretmen de seçilmeli hocam bu konuda bir şeyler yapılmasını bekliyoruz yani'' (Genel Lise- Öğr5- öğretmen niteliği- mesleki gelişim eksikliği- öğretmenler ilgisiz).*

*''Okulumuz birçok imkana sahip, öğretmenler seçilip belirlenmiş ama yine diğer okullarla aynı sorunu görüyoruz. Dediğim gibi hep sınıfta hep aynı ders işleyişi. Biraz öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerekiyor bence'' (İmam Hatip Lisesi-V3- öğretmen niteliği- mesleki gelişim eksikliği).*

*''İşte toplantılar yapılıyor veli toplantıları, yani bunlar sınavlar sanal ortamda yayımlanıyor. Tabi bizler için çocuğun girdiği sınavda ziyade çocuğun orada alacağı şeyler önemli yani sınav notları benim için öncelik değil de rehberlik servisinin daha iyi çalışması gerekiyor. Çocukları takipte daha zayıf kaldıklarını düşünüyorum. Çocukların performansını ölçmede değerlendirmede bir sorun varsa tespit etmede veya işte sınıf öğretmenlerinin de biraz daha aktif olması gerektiğini düşünüyorum. Ama bize hiç dönüş gelmiyor mesela benim kızım ile ilgili çocuk iyiydi kötüydü hiçbir dönüş yok yani. Benim beklentim öğretmenlerin daha yakından takip etmeleri açıkçası'' (Genel Lise-V5- öğretmen niteliği- öğretmenler ilgisiz).*

Katılımcıların okul türü ve meslek grubu farketmeksizin öğretmenlerin özellikle mesleki gelişim sağlamadıkları yönünde görüş belirtmiş olmaları dikkat çekicidir. Özellikle öğrenci katılımcıların 'bazıları sadece dersi geçirmeye çalışıyor', 'mezun olduğu zamanki bilgileri bize aktarıyor' biçimindeki görüşleri öğretmenlerde önemli düzeyde mesleki gelişim eksikliği olabileceğini göstermektedir. Katılımcıların okul tercihinde bulunurken öncelikle öğretmen niteliğini göz önünde bulundurdıkları da araştırmanın önemli bulgularından biri olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi sadece kendilerine olumlu anlamda dönmez, aynı zamanda öğrencilere, okullara ve toplumlara olumlu anlamda döner. Öğretmen mesleki gelişimi toplumların ilerlemesi ve çağa ayak uyum sağlayabilmek için oldukça önemlidir (Demir ve Demir, 2021; Mertol, 2018). Yapılan

arařtırmalar mesleki geliřimi, dūřuk gūdülenme, çalıřma řartları, yōnetici tavır ve tutumları (Uřtu, Tař ve Server, 2016; Can, 2019), veli mūdahalesi, yūksek ōz yeterlik yanılıđı, kalabalık sınıfla, ders yūkū, fiziksel kořullar, ōđrenci ilgisizliđi (Altun ve Sarpkaya, 2021) gibi birtakım engelleyici unsurların olduđunu ortaya çıkarmıřtır. Būtin bu etmenler ōđretmenlerin mesleki geliřimine engel olsa da Milli Eđitim Bakanlıđı'nın (2017) yayımladıđı "Ōđretmen Mesleđi Genel Yeterlilikleri" kapsamında mesleki yeterliliklerden biri olarak "Sūrekli Mesleki Geliřim" maddesi bulunmaktadır. Ōđretmenlik mesleđini yaparken yapılan arařtırmalar tarafından ortaya konan engelleyici etmenlere rađmen ōđretmenlerin mutlu olabilmeleri, tūkenmiřlik yařamamları ve okula aidiyet duygularının geliřebilmesi için mesleki geliřim teřvik edilmelidir. Bu noktada ōncelikle okul yōneticilerine ve daha sonra politika yapıcılara ōnemli sorumluluklar dūřmektedir. Okul yōnetiminin teřvik etmesiyle ōđretmenler gōnūllū olarak mesleki geliřimlerini gerçekleřtirme yoluna gidebilecekken, politika yapıcıların mesleki geliřimle ilgili çalıřmalarına ancak zorunlu olarak dahil olabileceklerdir. Zorunluluk ve gōnūllūlūk ikilemini, okul temelli mesleki geliřim çalıřmaları ile ōneleyebilmek mūmkūn olabileceđinden bu konuda okul yōneticilerinin liderlik becerileri devreye girebilmektedir. Ōđretmenler daha çok eđitimsel liderlik ōzellikleri gōsterebilen yōneticiler (elik, 2012) beklemektedir. Bu durumda okul yōneticilerine çok gōrev dūřtūđū sōylenebilir.

Araştırmanın bir diğer ōnemli bulgusu, farklı yōntem ve tekniklerin kullanımına ve fazla teorik odaklı ders işlenişine ilişkin olmuştur. Katılımcıların dōrdū ōđretmenlerin farklı yōntem ve teknikler kullanması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna gōre ōrnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

*"Bu konuda e-Twinning deneyimimi açıklayabilirim. E-twinning projesine dahil olmamızla birlikte ōđrencilerimizle web 2.0 araçlarının nasıl ōđrenme ortamlarını daha eğlenceli hale getirebileceğimizi gōrmūř olduk. Proje kapsamında birçok sınıf dışı ōđrenme ortamlarında eğitim faaliyetlerini gerçekleştirme şansı bulduk. Projeye katılan ōđrencilerin derslere olan ilgilerinde yūksek derecede artış yaşandı diyebilirim yani. İşte bōyle projelere, bilimsel etkinlikler, okul dışı ōđrenme ortamlarının ōzellikle mesela kūltūr derslerinde kullanımı iyi olabilir. Bunun için de ōđretmenlerimizin de biraz kendilerini geliştirmesi gerekiyor hocam ne yalan sōyleyim o da biraz zor gibi, biz eğitimciler olarak gelişime, yeniliğe biraz direnliyiz en azından ben ōyle gōzlemliyorum"* (Meslek Lisesi-Y1- Farklı ōđretim yōntem ve teknik kullanımı).

“Öğretmenler biraz daha ilgili olabilir, ders bitince hemen okuldan ayrılmaları bunu gösteriyor biraz. Hiç fazladan okulda durulmaması gerekiyor bir kural mı var acaba. Bir de dersler hep ezbere konu anlatımlı, farklı yöntemler kullanılmalı şu devirde. Yani teknoloji devrindeyiz çok zor olmamalı” (İmam Hatip Lisesi-V4- Öğretmenler ilgisiz- Farklı öğretim yöntem ve teknik kullanımı).

Katılımcıların derslerde farklı yöntem ve teknik kullanımının yetersiz kaldığını belirtmeleri, daha çok sunuş yoluyla derslerin işlendiğini ima etmeleri araştırmanın önemli bulguları arasında değerlendirilebilir. Ayrıca katılımcılardan özellikle öğrenci ve velilerin derslerin çok fazla teorik odaklı gittiğinden şikâyet etmeleri de araştırmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır.

“Nitelik açısından eğitim talebim, eğitim sistemimizin bence biraz değişimi ihtiyacı var. Yani hep sınıftayız eğitim sınıftan ibaret olmamalı hocam. Okullar bizi kendisine çekmiyor ki. Öğretmen açısından bakarsak, öğretmenlerimiz iyi benim şikâyetim yok gerçekten. Kendi alanında iyi öğretmenler ama dediğim gibi hep sınıfta ders işledikten sonra hani hep teori odaklı gittiğimiz için sıkıcı oluyor yani ilgimizi çekmiyor. O nedenle öğretmenlerin de biraz farklılıklar yaratması gerekebilir. Evet kendi alanlarında iyiler ama önce bizim gibi bir okulda sadece sınıftaki teorik derslerle okul geçmiyor” (İmam Hatip Lisesi- Öğr3- Farklı öğretim yöntem ve teknik kullanımı- fazla teorik odaklı ders işlenişi).

“Okulda nitelik açısından dersler özelinde bakarsak hani Fizik görüyorsak bu aynayla ışımayla mı ilgili bunun bence bir gösterilmesi lazım, gözle görülmesi lazım. Biyoloji ile mi ilgili araştırmamız okumamız grupça arkadaşlarla bir çalışma yapıp onu laboratuvar ortamında denememiz gerekir. Kimya ile ilgili bir araştırma yapıyorsak yani uygulamalı yapmalıyız ki daha kalıcı olsun. Hani Fen derslerinin daha uygulamalı olması” (Genel Lise- Öğr5- fazla teorik odaklı ders işlenişi).

“Haftalık ders çizelgelerinde ders saatlerinin fazlalığı, ders sürelerinin uzunluğu, teorik ağırlıklı ve sürekli sınıf içerisine mahkûm edilmiş bir eğitim süreci öğrencilerin okula olan aidiyet duygusunu ve okula bağlılığını azaltmakta”. (Meslek Lisesi- Y1- fazla teorik odaklı ders işlenişi).

Katılımcılardan özellikle öğrenci ve velilerin derslerin işlenişi ile ilgili farklı öğretim, yöntem ve tekniklerin kullanımı ile fazla teorik odaklı ders işlenişi hakkındaki olumsuz görüş belirtmiş olmalarına karşın bu konuda sadece bir yöneticinin görüş bildirmiş olması,



öğretmenlerin ise bu konuda hiç eleştiri getirmemiş olmaları dikkat çekici bir konudur. Yapılan birçok araştırma teorik odaklı ders işlenişinin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini (Morgan, 2014; Özgel ve Şimşek, 2019; Robinson, Maldonado ve Whaley, 2014; Tomlinson ve Moon, 2013; Villares vd., 2011) ortaya çıkarmışken, bazı yurt içi araştırmalar da öğretmenlerin geleneksel yöntem olan sunuş yoluyla öğretme yaklaşımını daha çok kullandıklarını (Baskı, 2021; Çoban, Çelik ve Kılıç, 2021; Temizöz ve Özgün-Koca, 2009) ortaya çıkarmıştır. Eldeki araştırmada da katılımcıların sorunlardan biri olarak bu konuyu dile getirmiş olmaları sunuş yoluyla öğretme yaklaşımının okullarda yaygın olduğunu gösterebilir.

Katılımcılar tarafından ele alınan diğer bir etmen ‘*yönetici niteliği*’ olmuştur. Özellikle öğretmen katılımcıların bu konuda görüş belirtmiş olmaları dikkat çekmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin ve velilerin bu konuda farkındalıklarının çok yüksek olmadığı anlaşılmıştır. Yönetici niteliği ile ilgili görüş belirten katılımcıların çoğunluğu yöneticilerin liyakatle atanması gerektiğini; bazıları da okul türüne göre yönetici atamasının yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda örnek alıntılara yer verilmiştir.

*“Yöneticiler neden liyakatle atanmıyor ki. Böyle proje okulu yapıyorsun, öğretmeni seçerek alıyorsun ama yöneticiyi es geçiyorsun. Olmaz yani yöneticinin niteliği en az öğretmen kadar önemli bence. Öğretmenler kendim de öz eleştiri yapıyorum bazen ders bitiş çalınca koşa koşa eve gidiyoruz. Yani çok isteksiz kalıyoruz okulda. Ama yönetici faktörü de var yani. Yöneticiler ciddi eğitime alınmalı bence en önemli öncelik bu niteliği artırmak için” (İmam Hatip Lisesi- Ö3- yönetici niteliği- yöneticilerde liyakate önem verilmeli).*

*“Yöneticiler ne kadar hakkını veriyor yaptıkları yöneticiliğin bir de ona bakmak gerekiyor bir kere kesinlikle lisansüstü eğitimin şart olduğunu düşünüyorum ben yöneticiler için. Ama hakkını vererek bir lisansüstü eğitim yani parasını verip uzaktan değil yani amaç bu olmamalı. Çünkü bakış açılarını olayları yaklaşımlarını çözüm önerileri getirmelerini müdahale edebileceklerini işte krize müdahale etmeyi bence çok daha etkili yapabilirler. Bu da daha kendilerini hem öğretmenler açısından güvenilir kılar öğretmenlerin bir tık üstünde olduklarını hani daha bir uzman olmalarını bekliyorsunuz çünkü size bir şeyler katmalarını bekliyorsunuz. Dolayısıyla iyi bir lisansüstü eğitimde bunu sağlayabilirler diye düşünüyorum. Bu eksikliği de hissediyoruz” (Genel Lise- Ö6- yönetici niteliği- yöneticilerde liyakate önem verilmeli).*

*“Yani kendi okulum açısından düşünürsem zaten seçilerek geliyor öğrenci de öğretmen de yani. Hani okulum adına çok olumsuz şey söyleyemem ama diğer okulları bilmiyorsunuz tabii. Yani öğretmenlerin seçilerek gelmiş olmaları okul tercih ederken belirleyici oluyor tabii bunu net gözlemliyoruz, duyuyoruz etraftan. Biraz yönetici niteliğine de önem verilmeli. Okul müdürleri neye göre atanıyor, liyakat var mı yok mu. Çünkü okulun dinamiği gibi. Yöneticiniz bilinçsizse yapacağınız çok güzel bir etkinliğin bile önünü kesebiliyor yani”* (İmam Hatip Lisesi-Ö4-yöneticilerde liyakate önem verilmeli).

Yönetici liyakati konusunda sadece öğretmenlerin görüş belirtmiş olmaları önemli bir detay olarak değerlendirilebilir. Bir katılımcının da belirttiği gibi yönetici okulun dinamiği olarak düşünülebilir. Yöneticinin vizyon sahibi olmaması okulda birçok sorunu da beraberinde getirebilir. Her şeyden önemlisi öğretmenlerin okula mutsuz gelmelerine neden olabilir ki bu öğrencilerin dolayısıyla okulun başarısı adına olumsuz etkiler yapabilir. Bu nedenle yöneticinin vizyoner olması, değişime ve gelişime açık olması okulların niteliği açısından gereklidir. Yapılan birçok yurt içi yurt dışı araştırmalar yöneticilerin okul başarısında başat rol oynadıklarını (Aksoy ve Sarpkaya, 2020; Kaso, vd., 2021; Komalasari, Arafat ve Mulyadi, 2020; Receptoğlu ve Kılınç, 2014; Sayan ve Yıldırım, 2019; Şen ve Kasapoğlu-Tankutay, 2021), öğretmenlerin performanslarının olumlu yönde etkilenmesinde önemli rol oynadıklarını (Atıf-Çınar, 2022; Ping, vd., 2022; Ünal, 2022; Warman, 2022; Warman, vd., 2022) ortaya çıkarmıştır. Eldeki araştırmada da katılımcılar, yönetici niteliğini sorunsal olarak ele almışlardır. Bu sorunu özellikle öğretmen katılımcıların dile getirmiş olması dikkat çekmiştir.

Meslek lisesinden katılan öğretmenler ise okul türüne göre yönetici ataması yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların görüşlerine ait alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“Yani nitelik denince bizde benim aklıma önce yönetici niteliği geliyor açıkçası. Dediğim gibi alandan olmazsa müdür biz sıkıntı yaşıyoruz. Yani bir müdürün ya da müdür yardımcısının bizi anlaması 5 yılı alabiliyor. 27 yıllık meslek hayatımda bunu gördüm yani. Onlar alandan gelirse zaman kazanırız hem”* (Meslek Lisesi- Ö2- yönetici niteliği- okul türüne uygun yönetici ihtiyacı).

*“Nitelik açısından zaten okul imkânları kısıtlı değil, okulun maddi durumu iyi, milli eğitim iyi para ayırıyor buralara. Para problemi yok okulun. Hatta öğretmenleri de kendi seçebiliyor yani kendi okuluna alabiliyor yani okul yönetimi iyiyse bence nitelik sorunu*

*kalmıyor. Yöneticiler öğretmen seçebiliyor okula çünkü. Ama yöneticinin gerçekten iyi olması önemli. Bir de yönetici meslek öğretmenliği kökeninden gelmeli yoksa meslek öğretmenlerinin sorunlarını anlayamayabiliyor, bir şeye ihtiyaç oluyor mesela ne gerek var diye cevap alıyor öğretmen. Ama gereken malzeme olmadan çocuğa verimli anlatamıyor, gösteremiyor ki öğretmen. Bu gibi durumlarla çok karşılaşıyorsunuz'' (Meslek Lisesi-Ö1- yönetici niteliği-okul türüne uygun yönetici ihtiyacı).*

Öğretmenlerin bu görüşlerine bakıldığında, her bir meslek lisesine o alandan gelen bir yöneticinin atanması gerektiği anlaşılabilmektedir. Aksi halde yöneticilerin, öğretmenin ortaya koyduğu ihtiyaçları bilemediği için gerekli görmeyerek geri çevirip dersin işlenişine engel dahi olabilecekleri anlaşılabilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde mesleki ve teknik eğitimde yaşanan sorunların yetersiz altyapı ve teknoloji yetersizliği (Şahin ve Fındık, 2008), devamsızlık, akademik başarısızlık gibi öğrenci kaynaklı sorunlar (Çavuşoğlu ve Savaş, 2016), mesleki tükenmişlik, iş yükü fazlalığı, ilgisizlik, sınıf yönetimi sorunu gibi öğretmen kaynaklı sorunlar ve maddi sorunlar, fiziksel mekân yetersizliği, disiplin sorunları gibi bazı yönetsel sorunlar (Esen, 2022) olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak mesleki eğitimde yöneticilerin alandan gelmesiyle ilgili araştırma bulgularına rastlanılamamıştır. Bu bağlamda eldeki araştırmanın konuyla ilgili bulgusunun farkındalık kazandırabileceği düşünülmektedir.

Nitelik koduna ait diğer bir alt kod, “*eğitim sisteminin niteliği*” olarak belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıdan örnek alıntılara yer verilmiştir.

*“Eğitim sistemimiz çok ezbere dayalı yani bizim sorgulamamız lazım Biz sorgulamadan ezbere bilgi alıyoruz hala ya. Mesela geçenlerde en büyük karadelik görüntülendi. Hani böyle çok merak ettiğim ve önemli bilimsel gelişmeler oluyor. Biz dediğim gibi hala bilmem kaç yıl önceki bilgilerle eğitim görüyoruz. Yani burada bir işte sıkıntı var yani işte diyorum ya öğretmen iyi olursa eğitim sistemimizde iyileşme gösterebilir onun için de öğretmenleri sanki iyi yetiştirmek mi gerekiyor” (İmam Hatip Lisesi-Öğr3-ezbere dayalı eğitim).*

*“...Onun dışında eğitim sistemimiz çok ezbere dayalı. Yani bizim sorgulamamız lazım. Biz sorgulamadan ezbere bilgi alıyoruz hala ya. Mesela geçenlerde en büyük karadelik görüntülendi. Hani böyle çok merak ettiğim ve önemli bilimsel gelişmeler oluyor. Biz dediğim gibi hala bilmem kaç yıl önceki bilgilerle eğitim görüyoruz. Yani burada bir işte sıkıntı var yani işte diyorum ya öğretmen iyi olursa eğitim sistemimizde iyileşme gösterebilir onun için*

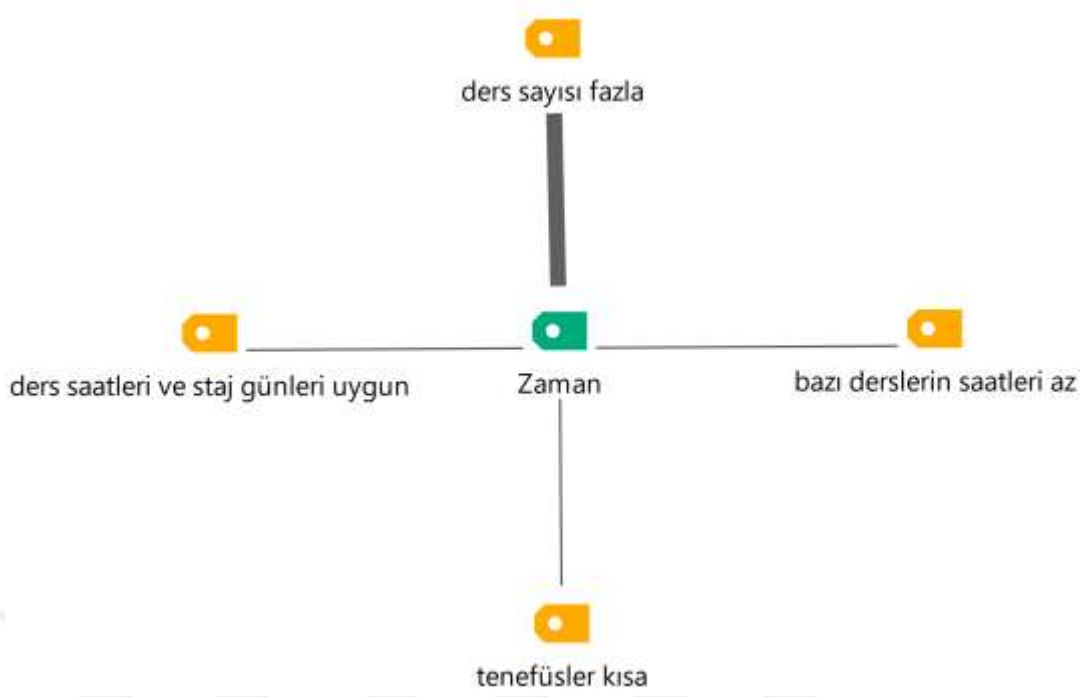
*de öğretmenleri sanki iyi yetiştirmek mi gerekiyor. Ya bilmiyorum kendimi de kötü hissediyorum şimdi öyle deyince sanki öğretmenlerimi arkasından konuşuyor gibi hissediyorum kendimi ama. Bunlar da gerçek bunlar gerçekleri değiştirmiyor ne yapabilirim (İmam Hatip Lisesi-Öğr4- ezbere dayalı eğitim).*

*“Okulda nitelik açısından dersler özelinde bakarsak hani Fizik görüyorsak bu aynayla ışımayla mı ilgili bunun bence bir gösterilmesi lazım, gözle görülmesi lazım. Biyoloji ile mi ilgili araştırmamız okumamız grupça arkadaşlarla bir çalışma yapıp onu laboratuvar ortamında denememiz gerekir. Kimya ile ilgili bir araştırma yapıyorsak yani uygulamalı yapmalıyız ki daha kalıcı olsun. Hani Fen derslerinin daha uygulamalı olmalı, ama daha çok ezbere dayalı açıkçası” (Genel Lise- Öğr5- ezbere dayalı eğitim).*

*“Vallahi ben geziler, sosyal faaliyetlerin fazla olacağını düşünüyordum. Ne bileyim çocuklar herhangi bir spor alanında etkili programlara sahip olsun isterim, yani benim kızım bir enstrüman çalsın isterim. Yani onlar yok genelde ders çalışıyor, dersler de hep bilgi öğrenme, ezberleme yani” (Genel Lise- V6- ezbere dayalı eğitim).*

Ezber dayalı eğitimden özellikle veli ve öğrencilerin şikâyet etmesi, araştırmanın önemli diğer bir bulgusu olarak değerlendirilebilir. Geliştirici ve kapsayıcı olması beklenen eğitim politikaları ezber dayalı, sınav sonrası unutulmuş bilgi ile ölçen bir sistem sunmamalıdır (Yapıcı, 2006). Öğrenme bilgi aktarma metotuna indirgenmemeli; öğretmen de sadece bilgi aktaran konumunda olmamalıdır (Freire, 1970: 72). Katılımcıların getirdiği eleştirilere bakıldığında, örneğin fen alanındaki derslerin laboratuvar ortamına daha çok taşınması gerektiği; teorik derslerle birlikte sosyal etkinliklerin de eğitim-öğretim faaliyetlerinin içine dâhil edilmeleri gerektiği gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen niteliğinin önemini bir kere daha ortaya koymaktadır. Eğitim sistemi iyi olmasa da, öğretim programlarında eksiklikler olsa da öğretmen, eğitimin niteliğini artırmada önemli bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme konusunda hem fakültelere hem de Bakanlığa önemli sorumluluklar düşmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin bu duruma ışık tuttuğu anlaşılabilmektedir.

İkinci alt probleme ait ‘*zaman*’ kodu altında ortaya çıkan alt kodlar ise aşağıda Şekil 3.6’da verilmiştir.



Şekil 3.6. Zaman Koduna Ait Alt Kodlar

Araştırmaya katılan 21 katılımcının 16'sı zamana ilişkin ders sayısının fazlalığından şikâyet etmiştir. Bir katılımcı ders saatleri ve staj günlerinin uygun olduğunu, bir katılımcı tenefüslerin kısa olduğunu, üç katılımcı da bazı ders saatlerinin az olduğunu ifade eden görüşler belirtmişlerdir. Buna göre ders sayısının fazlalığına ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Ders işleniş saati olarak bakarsak bence çocuklar çok yoğun ders yükü altındalar. Bu da hem hayatlarını hem de ders başarılarını olumsuz etkiliyor diye düşünüyorum. 8-10 saat derse giriyorlar gerçekten dayanmak mümkün değil yani 10 saat art arda derse girmek okuldan bıktırmak için yapılmış sanki. Bunu anlamak mümkün değil. Mutlaka en fazla 6 saat şeklinde değiştirilmesi gerekiyor yani. 10 saatini okulda harcayan bir öğrenci oraya geldiği zaman yani okula geldiğinde eğlenceyi de orada eğlence derken gerçekten bu olumlu anlamda değil problemlerini de orada çözüyor. Sıkılıyor çünkü geriye kendine vakit kalmadığı için okulda büyük problemlere neden oluyor” (Meslek Lisesi-Ö1-zaman-ders sayısının fazlalığı).*

*“Liselerde ilk 2 yıl çok yoğun bir ders programı var. Sonrasında kendi bölümlerine geçince biraz hafifliyor ama 9 ve 10 baya ders yükleri oluyor. Bu yoğunluk biraz hafifletilmeli yani” (İmam Hatip Lisesi-Ö4- zaman-ders sayısının fazlalığı).*

“Zaman açısından bence ders yoğunluğu çok fazla. Örneğin 11. Sınıf öğrencisi kendi alanı dışındaki dersleri fazlalık görüyor. Ben öyle düşünmüyorum ama sisteme bakarsanız çocuğu zorlu bir sınava sokuyor, kazanamazsan üniversite okuyamazsın diyor. E çocuk da haliyle sınavda kendisini ilgilendiren dersler hariç ders görmek istemiyor. Çünkü zamandan kaybettiriyor” (Genel Lise-Y3- zaman-ders sayısının fazlalığı).

“Ders saatlerinin fazlalığı ve yoğun müfredat, çekiciliği olmayan dışardan sadece taş duvar şeklinde görülen okullar ve daha çok sınavlara yönelik işlenen dersler öğrencileri bunalıyor hocam bence. Bu nedenle ders yoğunluğunun azaltılmasını gerekir” (Meslek Lisesi-V2- zaman-ders sayısının fazlalığı).

“Ders sayısı fazla ve bir günde çok ders saatimiz var, zaman açısından bu olabilir” (Meslek Lisesi-Öğr2- zaman-ders sayısının fazlalığı).

“Haftalık ders çizelgelerinde ders saatlerinin fazlalığı, ders sürelerinin uzunluğu, teorik ağırlıklı ve sürekli sınıf içerisine mahkum edilmiş bir eğitim süreci öğrencilerin okula olan aidiyet duygusunu ve okula bağlılığını azaltmaktadır” (Meslek Lisesi-Y1- zaman-ders sayısının fazlalığı).

“Zaman olarak dersleri çok fazla hocam biraz fazla okulda kalıyorlar bence. Yorucu bu kadar fazla ders bilmiyorum ama gerek var mı yani” (İmam Hatip Lisesi-V3- zaman-ders sayısının fazlalığı).

“Hocam bir kere 9. sınıfım ve kendime ayıracak hiç vaktim yok yani Mesela ben spor yapmayı çok seviyorum Basketbol oynamayı çok seviyorum ama yok yani, vaktim yok öyle bir lüksüm yok. Ders yoğunluğu çok fazla ders hani sayı olarak çok fazla. Bunun biraz hafifletilmesi lazım yani şimdi ileride alan seçtiğimizde böyle olmayacaktır. Ama şu anda çok fazla bir ders yükü var üzerimizde. Yani bunun biraz azaltılması lazım zaten bütün günümüz okulda geçiriyoruz e kalan zamanda da yemek ve ders çalışmak ve uyumak yani hayat bundan ibaret mi?” (İmam Hatip Lisesi-Öğr4- zaman-ders sayısının fazlalığı).

“Yani ders saatleri açısından bakarsak yoğun çok yoğunluk var yani. Biraz azaltılmalı ders saatleri. Bir de hocam sabahın temel dersler olmalı öğrleden sonra seçmeli sosyal içerikli dersler olmalı. Bunlar da hep okulda olmak zorunda değil yani belirli yerlerde olabilir. Mesela yüzme olabilir, değişik alanlarda hani yerinde olmalı işte sporsa salonda ya da sahasında olmalı. Bu tür dersler seçmeli olmalı bir de. Yani kredili system gibi hani bir

*dönem uygulanmıştı’’ (İmam Hatip Lisesi- Y2- zaman-ders sayısının fazlalığı).*

*‘‘Liselerde ilk 2 yıl çok yoğun bir ders programı var. Sonrasında kendi bölümlerine geçince biraz hafifliyor ama 9. ve 10. sınıfta baya ders yükleri oluyor. Bu yoğunluk biraz hafifletilmeli yani’’ (İmam Hatip Lisesi-Ö4- zaman-ders sayısının fazlalığı).*

*‘‘Hocam zaman açısından bakıldığında 9. sınıfta çok fazla ders yoğunluğu var yani çocuklar kendilerine, hobilerine, sevdiği şeylere hiç vakit ayıramıyor ki buna bir çözüm bulunması gerekiyor. Yani sürekli 7 saat 8 saat sınıfın içerisinde yani okullar daha cazip hale getirilmeli bir kere’’ (Genel Lise-Ö5- zaman-ders sayısının fazlalığı).*

*‘‘9. sınıflar açısından zaman olarak bir kere dersler çok yoğun. Bu yoğunluk öğrencinin yaratıcılığını da olumsuz etkiliyor bence çünkü çocuğa vakit kalmıyor. Okuldan sonra yorgun eve gidiyor, kendine, hobilerine zaman ayırması zor. Bir de okulda sınıf ortamı dışında çok iyi vakit geçirebilecekleri alan yok yani. Bakıyorsunuz çocuk hep sınıfta ders görüyor’’ (Genel Lise-Ö6- zaman-ders sayısının fazlalığı).*

*‘‘Şimdi şöyle vallahi kızımın dersleri ağır, dersler yoğun. Şimdi bile ara tatile girdiler tatilin ilk günü ders çalışıyor evde. Ama çalışmak tabii ki başarıyı getiriyor bu da bir gerçek. Çalışmayı seven çocuklar için böyle okullar iyi ama dersler çok fazla sayıca çok yani ders sayısı az olmalı biraz’’ (Genel Lise-V6- zaman-ders sayısının fazlalığı).*

*‘‘Zaman açısından taleplerimiz zaman açısında bir problem görmüyorum ama ders yüklerinin çok olduğunu düşünüyorum. Ders yükleri azaltılabilir. Yani içerikleri azaltılırsa çocukların kendilerine ayıracakları vakit daha farklı yönlerle kaydırılabilir diye düşünüyorum’’ (Genel Lise-V5- zaman-ders sayısının fazlalığı).*

Katılımcıların ders yoğunluğu ile ilgili söyledikleri bütün okul türleri için geçerli olan bir durum olarak karşılaşılmaktadır. Mesleği ve okul türü farketmeksizin 16 katılımcı da benzer sorundan bahsetmiştir. Yapılan bazı araştırmalar da özellikle 9. sınıflarda ders yükünün fazla olduğunu, öğrencilerin sosyal, fiziksel etkinliklere çok vakit ayıramadıklarını (Güzel, vd., 2021) ortaya çıkarmıştır. Burada katılımcıların belirttikleri sorun da ders sayısının özellikle 9. sınıfta fazla olması nedeniyle öğrencilerin kendilerine vakit ayıramamaları yönünde olmuştur.

Bir öğrenci katılımcı tenefüsün kısa olmasından; bir meslek lisesi öğretmeni ders saatleri ve staj günlerinin uygun olduğundan; üç öğrenci de fen alanındaki derslerin saatlerinin az olduğundan şikâyet etmişlerdir. Buna göre katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Lisede teneffüs saatleri çok kısa teneffüs sıkıntı yani. Hani aşağı in çık hop zil çalıyor. Hiçbir şey anlamıyoruz, dinlenmeden diğer ders başlıyor, açıkçası bazen hiç konsantre bile olamıyorum diğer derse. Bazen sınıftan çıkma gereği bile duymuyoruz yani teneffüslerde, o derece’’ (Meslek Lisesi-Öğr1-zaman-tenefüsler kısa).*

Meslek lisesinde okuyan öğrenci tenefüs süresinin kısa olduğundan şikayet etmiş ve eleştiri getirmiştir. Yapılan bazı araştırmalar teneffüs gibi dinlenme sürelerinin öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir unsur olduğunu (Blazer, 2008; Çaycı, 2018; Türkan ve Erişen, 2022; Yalar ve Yelken, 2009) ortaya çıkarmıştır. Burada öğrencinin zaman ile ilgili soruya verdiği yanıt da eleştirel biçimde teneffüslerin kısa olmasının, dinlenmeden diğer derse girmelerinin performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmesi biçiminde olmuştur.

Meslek lisesinde görev yapan meslek dersi öğretmeni ise zamanla ilgili daha olumlu görüş belirtmiştir. Katılımcıya ait görüş aşağıda verilmiştir.

*‘‘Biz yoğunlaştırılmış eğitim veren bir okuluz, bu sistemi nispeten beğeniyorum açıkçası. Çocuk için şu anda bizim sistemimiz buna uygun o anlamda zamanla ilgili açıkçası. İşte ders saatleri, staj günleri, saatleri uygun yani fena değil’’ (Meslek Lisesi, Ö2-zaman-ders saatleri ve staj günleri uygun).*

Araştırmaya katılan üç katılımcı ise fen alanındaki derslerin azlığından şikayet etmiştir. Buna göre katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

*‘‘Ders saatleri Bence yetersiz. Çünkü mesela biz haftada Fizik, Kimya, Biyoloji derslerini 2 saat görüyoruz. Bence haftada 2 saat bu derslerden görüyorsak yetersiz. Çünkü 2 saatte öğreneceğimiz mesela benim Kimyadan öğreneceğim ne olabilir ki? Zaten dersin yarısı dersi bozan öğrencileri uyarmakla geçiyor, yoklama ile geçiyor falan. Bizim öğreneceğimiz çok az şey kalıyor. Diğer derslerde mesela ben Matematik dersinde Edebiyat Yabancı dilde falan haftada daha fazla ders saati olduğu için daha verimli geçiyor diye düşünüyorum. Daha çok bir şeyler öğreniyoruz gerçekten’’ (Meslek Lisesi- Öğr1-zaman-bazı derslerin saatleri az).*

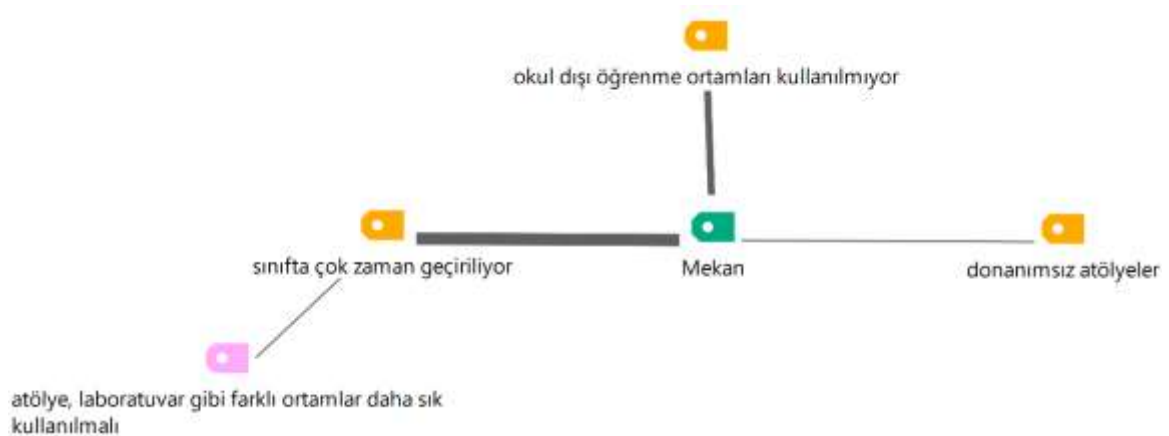


“Yani ders saatleri açısından örneğin 9. Sınıflarda Fizik ve Kimyanın bir tık fazla gösterilmesi taraftarıyım. Çünkü sayısal derslerden iki ders diğer Tarihle mesela aynı görüyoruz ama sayısal derslerin fazla olması gerekir” (Genel Lise- Öğr5- zaman-bazı derslerin saatleri az).

“Yani sanki sayısal derslerin işte Fizik gibi Kimya gibi derslerin ders saatlerinin biraz artması gerekir. Tarih de iki saat Fizik gibi bir ders de iki saat çok saçma. Neden sorusunun cevabını da vereyim. Çünkü biz buraya belli bir puanla geldik ve sayısal ağırlıklı bir okulda okuyoruz. İki saatlik fen dersleri beklentimizi karşılamaya yetmiyor. Sözel derslerin saatleri azaltılıp sayısal derslere eklenmeli bence. Onun dışında okulun başlangıç ve bitiş saatleri iyi bence” (Genel Lise-Öğr6- zaman-bazı derslerin saatleri az).

Katılımcı öğrencilerin özellikle fen derslerinin saatlerinin az olmasından şikayet etmeleri önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Yapılan bazı araştırmalar, liselerde fen derslerine yeterli ders saati verilmediği ve bu nedenle uygulamalı ders işleme noktasında sorun yaşadığını (Demir, 2021; Doğan vd., 2002; İzci ve Eroğlu, 2018; Yadigaroğlu & Demircioğlu, 2012) ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin burada belirttikleri durum da bu araştırmaları destekler niteliktedir. Fizik, Kimya ve Biyoloji gibi hem günlük yaşamla hem de bilimsel düşünceyle ilişkilendirilebilecek ve işlevselliği yüksek derslerin sınıflarda işlenişleri teorik konu anlatımından öte olmalı ve derslere verilen değer de daha fazla olmalıdır. Bu anlamda öğrencilerin getirdiği eleştiri bu konuda farkındalıklarının da yüksek olduğunu gösterebilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait ortaya çıkan bir diğer kod “mekan” olup bu kodun altında ortaya çıkan alt kodlar ise Şekil 3.7’de verilmiştir.



Şekil 3.7. Mekan Koduna İlişkin Alt Kodlar

Mekân koduna ait alt kodlara bakıldığında sınıfta çok zaman geçirildiğine dair katılımcı görüşlerinin fazla olduğu anlaşılmaktadır. 21 katılımcıdan 14'ü bu alt koda ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Sekiz katılımcı okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmadığından bahsetmiştir. Bir katılımcı atölyelerin donanımsız olduğundan bahsetmiştir. Buna göre sınıfta çok zaman geçirildiğine dair görüş belirten katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Talebim mekân açısından yok sadece 9lar da biraz atölye yüzü görse iyi olur mesela. Biz hep sınıftayız” (Meslek Lisesi-Öğr2-sınıfta çok zaman geçiriliyor- atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

*“Yani şimdi biz meslek lisesinde 9 sınıfız O yüzden derslerimiz daha çok sınıfta geçiyor ama bundan sonra atölyede olacağız yani bilgisayar atölyesine falan gideriz belki seneye işte meslek dersleri için atölyeleri gideriz Zaten sonra staj başlıyor stajlarda dışarıda oluyoruz yani haftanın belirli günleri O yüzden mekan açısından sadece 9. sınıf hep Sınıf içinde geçiyor yani” (Meslek Lisesi-Öğr1-sınıfta çok zaman geçiriliyor- atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

*“Ben şöyle görüyorum mesela çocuk hep sınıfta ders işliyor. Evet okulun imkanları var işte laboratuvarları falan ama çok sık kullanılıyor mu bilmiyorum. Yani bazen sıkıldığından bahsediyor çünkü” (Genel Lise- V6- sınıfta çok zaman geçiriliyor- atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

*“Mekân açısından yani az önce de dedim ya okullar cazip yerler olmalı yani dört duvardan ibaret olmamalı şimdi bakıyorsunuz resim sınıfı var Müzik atölyesi var ama ne kadar aktif kullanılıyor spor salonları var. Ne kadar etkili ve aktif kullanılıyor kullanılabilir yani çocuk. Örneğin dersi boş gidip oralarda vakit geçirebiliyor mu yani vakit geçirebileceği mekânları var mı okulun içerisinde hem kendisini geliştirebileceği hem eğlenebileceği hem arkadaşlarıyla daha nitelikli vakit geçirebileceği okulun içerisinde mekânlar olmalı. Ayrıca okullar daha böyle güzel daha böyle çocuğu çekebilecek yerler haline getirilmeli. Yani buna hem bütçe ayrılmalı hem biraz üstünde çalışılmalı kafa yorulmalı diye düşünüyorum” (Genel Lise- Ö5- sınıfta çok zaman geçiriliyor -atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

*“Mekan açısında okulumuz güzel ama sınıf haricindeki mekanları ne kadar kullanıyoruz işte orası birazcık yeterli değil bence. Yani kütüphaneye ne bileyim, laboratuvarları biz daha etkin kullanmalıyız bence. Çünkü ya mesela bir Kimya dersi*

*görüyoruz sadece sınıfta. Bir de mesela Tarih dersinin Coğrafya dersine biz sadece sınıfta tahta ile baş başa kalarak bence görmemeliyiz, yani sınıf dışına da çıkmalıyız hocam'' (İmam Hatip Lisesi-Öğr3- sınıfta çok zaman geçiriliyor -atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

*''Mekan açısından da az önce dediğim gibi hocam yani çocuklar hep dört duvar arasında, hep sınıfta doğru düzgün bakıyorsunuz laboratuvarlar kullanılmıyor çocuk boş dersinde gidip bir spor salonunda bir müzik sınıfında bir resim atölyesinde örnek veriyorum vakit geçirebilmeli ama böyle imkanları yok. Dolayısıyla da okullar çok cazip alanlar gibi gelmiyor çocuklara yani mekansal açıdan çocuklara daha fazla imkan sunulmalı, devlet okulları özelinde söylüyorum'' (Genel Lise, Ö6- sınıfta çok zaman geçiriliyor -atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

*''Mekan açısından hocam çocuklar hep sınıfta yani bizde de eksiklik var demek ki. Laboratuvarlar falan daha etkili kullanılabilir mesela ne bileyim spor salonları, kütüphane vs.'' (İmam Hatip Lisesi-Ö3- sınıfta çok zaman geçiriliyor -atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

*''Mekan açısından taleplerimiz var tabii ki yani çocuklar sadece sınıf görmemeli. Bir laboratuvar görmeli, spor salonu görmeli, açık alanları görmeli, oturacak yerleri olmalı veya yani voleybol, basketbol neyse yani kimseden izin almadan rahatlıkla oynayabilmeli, bu alanları kullanabilmeliler. Çünkü rahatlama alanları, dersten uzaklaşma zamanları olabilmeli'' (Genel Lise-V5- sınıfta çok zaman geçiriliyor- atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

*''Okul bana yakın değil hatta uzak. Mekan açısından tabii okulun olduğu mekan önemli, okul nerede, etrafında neler var, nasıl bir yerde yani güvenliği falan hepsini düşünüyorsun. Bunları düşündüm tabii ki de. Ha dersler açısından mekan diyorsanız genellikle sınıftayız ki bu da bazen sıkıcı oluyor. Bizim mesela laboratuvarlarda, ders dışında da vakit geçirebilmemiz gerekir bence. Bu açıdan mekan kısıtlı diyebilirim yani okuldaki daha doğrusu sınıfta dört duvar arasına sıkışıp kalıyoruz, bir derste farklılık yapıp ne bileyim kütüphaneye gitmeye bile razıyım'' (Genel Lise- Öğr5- sınıfta çok zaman geçiriliyor- atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

*''Yani okul dışında da bence öğretim faaliyetleri olur. Bu da olmadı biz sadece okulun içinde de olmamalıyız yani ne bileyim. Okul dışında bir etkinlik bir şey düzenlenmeli artık*

*burada da öğretmenlerin ve okul idarecilerinin tabii yaratıcılığına kalmış bir durum ama'' (İmam Hatip Lisesi- Öğr4-okul dışı öğrenme ortamları kullanılmıyor).*

*“Yani bizim okulumuzda spor salonları var. O anlamda çocuklar diğer okullara göre daha şanslı ama biz meslek okuluyuz dediğim gibi ve çocukların bazı derslerinden biraz kısıtlama yapılabiliyor. Hani bu konuda çocukları biraz daha sportif etkinliklere yönelendirebiliriz bence bir tık daha fazla sosyal faaliyetlere katulabilirler özellikle 9-10 ve 11ler. Sürekli şey modundayız sınava hazırlık içerisindeyiz. En azından sportif olabilir işte kendi ilgi alanlarına göre kulüpler oluşturulabilir bence biraz sınırlı kalıyoruz, öz eleştiri yapmam gerekirse” (İmam Hatip Lisesi- Ö4- sınıfta çok zaman geçiriliyor- atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı).*

Katılımcıların sınıfta fazla zaman geçirildiğine dair görüşlerine bakıldığında okuldaki atölye, spor salonu ve kütüphane gibi mekânların kullanılmadığına ya da daha az kullanıldığına dair görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Özellikle öğrencilerin fen derslerini daha çok laboratuvarlarda yapılması gerektiği yönündeki görüşleri bu derslerin daha çok teorik işlendiğini ortaya çıkarabilmektedir ki bu durum ezberci eğitim sistemine getirilen eleştirilerle de örtüşmektedir. Yapılan bazı araştırmalar okullardaki farklı işlik alanların kullanımının öğrencilerin merak duygusunu artırmada, akran öğrenmesini sağlamada, öğrenci merkezli bir yaklaşımla yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sunmada etkili olduğunu (Antovska ve Kostov, 2016; Günerigök ve Alpan, 2022; Sabo ve Muraşianu) ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda sadece sınıf ortamında ders işlemekten sıkılmaları bu nedenle okulu sıkıcı bulmaları normal görülebilir. Diğer dikkat çeken konu ise bu konuda öğretmenlerin de eleştiri getirmeleridir. Oysa ki onlar uygulayıcı olarak bu soruna çözüm üretecek kişilerdir ve sınıf dışında öğrenme ortamı kullanmak onların elindedir. Dolayısıyla öğrenci ve velilerle aynı şikâyeti dile getirmeleri dikkat çekicidir.

Katılımcıların bazıları ise sınıf dışındaki alanların kullanılmadığının yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarının da kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılara ait alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“Mekân açısından okulumuz hem konumuyla hem de fiziksel donanımıyla gayet iyi ancak mevcut laboratuvarlar daha etkili kullanılabilir mi evet kullanılabilir. Ayrıca okul dışı ortamlar daha etkili kullanılabilir gerçi bizde hiç kullanılmıyor çok şükür. Örneğin ben sene başında öğretmen arkadaşlardan sosyal etkinlik planı istiyorum, bana getiriyor Kuşadası,*

*Didim gezisi. Arkadaşım yapsana belirli gün ve haftalara uygun mesela Ankara, Çanakkale gezisi yapsana yok işte'' (Genel Lise-Y3- sınıfta çok zaman geçiriliyor- atölye-laboratuvar gibi farklı ortamlar daha sık kullanılmalı-okul dışı öğrenme ortamları kullanılmıyor).*

*''Hocam çocuklar çok fazla okulun içindeler yani eğitim sınıftan ibaret olmamalı, gezi yok, spor, sanat faaliyetleri zayıf çok önemsenmiyor bu yönü eksik okulun yani'' (İmam Hatip Lisesi, V4- okul dışı öğrenme ortamları kullanılmıyor).*

*''Hocam çocuklar hep sınıfta, ne doğru düzgün bir gezi yapıyor, ne etkinlik yapıyor hep sınıfta tahtada ders olmaz ki çocuklar için okul sıkıcı oluyor yani'' (İmam Hatip Lisesi, V3- okul dışı öğrenme ortamları kullanılmıyor).*

*''Dediğim gibi eğitim illa ki okulun içinde sınıfta olmamalı. Okul dışı ortamlar kullanılmalı ve bunda da devamlılık olmalı. Yani devamlılıktan kastım çocuk bir dönem seçiyor resim, bir dönem müzik, bir dönem işte basketbol. N'oldu hepsinden az az. Bence profesyonel olarak adapte olmalı çocuk, ne istediğini bilmeli ve okullarda da ona göre yönlendirilebilmeli diye düşünüyorum'' (İmam Hatip Lisesi-Y2- okul dışı öğrenme ortamları kullanılmıyor).*

İnsanlar doğdukları andan itibaren çevreleriyle etkileşime geçerek öğrenme sürecine başlarlar. Okullarla birlikte öğrenme eylemi resmi bir yol alır ve öğrenmelerin büyük bir kısmı resmi öğretim programları kapsamında okul ve sınıf ortamıyla sınırlandırılır. Ancak, sınıfların dışındaki informal öğrenme ortamları da öğrenme için önemli fırsatlar sunabilmektedir. Örneğin, pazar yerleri, müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeler, fabrikalar, parklar gibi daha birçok informal öğrenme ortamları zengin öğrenme fırsatları ve alanları sunabilmektedir (Hofstein ve Rosenfeld, 1996). Okul ya da sınıf dışı ortamlar öğrencilerin yerinde deneyimler kazanarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin desteklenebildiği, öğrenme verimini artıran zengin olanaklar içerir (Ramey-Gassert, 1997). Öğrenciler, sınıf ortamına taşınması mümkün olmayan nesne ve mekânları ait olduğu ortamlarda görerek soyut ve karmaşık olgular ile ilgili somut deneyimler elde eder, dolayısıyla yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulabilirler (Martin, 2004). Eldeki araştırmada katılımcılar da okul dışı öğrenme alanlarının kullanılmadığını dile getirmiş ve okulları bu anlamda eleştirmişlerdir. Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmanın öğrencilerde akademik başarıyı artırdığı ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği (Akın, 2012; Küçük ve Yıldırım, 2021; Piscitelli ve Anderson, 2002; Soysal, 2019; Tal ve Morag, 2009) ortaya çıkarmıştır. Bu

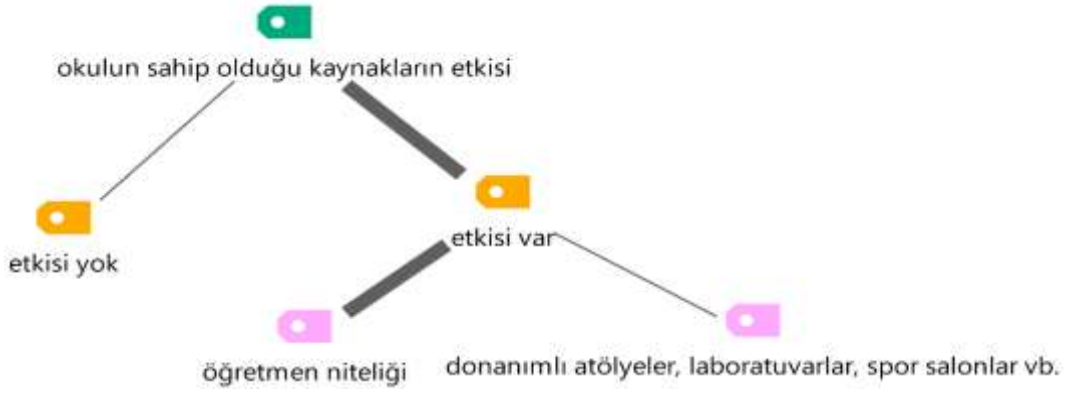
bağlamda okulların sene başında zümre toplantılarında ya da öğretmen kurul toplantılarında okul dışı öğrenme ortamlarının kazanım odaklı ders planları kapsamına alınarak kullanılmaları teşvik edilebilir. Bu konuda da öğretmenleri teşvik noktasında okul yöneticilerine sorumluluklar düşmektedir.

Katılımcılardan biri ise okullarında donanımsız atölyeler olduğundan bahsetmiştir. Bu katılımcıya ait alıntı aşağıda verilmiştir.

*“Yani mekan deyince bizim okullar için benim atölyeler geliyor aklıma yani şimdi standart bir atölye kurulumuna geçilecek ki bu bizim için çok iyi olacak. Yani mevcut atölyeler donanımsal açıdan çok yeterli diyemeyeceğim. Yani mantık şu oluyor okul idarecilerinde; çocuk staja gidiyor ya öğrensin orada yapsın. Tamam ama biz de altını boş gönderemeyiz ki burada doldurmamız gerekiyor. Yani bunun için de mekansal açıdan yani iyi yerlere, donanımsal açıdan yeterli mekanlara ihtiyacımız oluyor, Meslek Lisesi olarak düşündüğümüzde” (Meslek Lisesi- Ö2-donanımsız atölyeler).*

Meslek lisesi öğretmenin ara eleman yetiştiren meslek lisesinde donanımsız atölyelerden bahsetmesi ve bu konuda sorun olduğunu ifade etmesi araştırmanın önemli bulgularından biri olarak değerlendirilebilir. Yapılan araştırmalar da meslek liselerinde donanımsal olarak eksikliklerin çok fazla olduğunu (Albayrak, 2020; Haner ve Akarsu, 2018; Kılıç, 2018) bu nedenle öğrencilerin sektöre girdiklerinde sorun yaşadıklarını (Bozak, 2019; Kaya, 2021) ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda katılımcının görüşleri de öğrencilerin sektöre donanımsız gittiği yönünde olup bazı meslek liselerinin asıl işlevlerini yerine getiremedikleri anlaşılabilir.

İkinci alt problem kapsamında ortaya çıkan “*okulun sahip olduğu kaynakların etkisi*” isimli kodun alt kodları aşağıda Şekil 3.8’de verilmiştir.



Şekil 3.8. Okulun Sahip Olduğu Kaynaklar Koduna Ait Alt Kodlar

Şekil 3.8'e bakıldığında okulun sahip olduğu kaynakların eğitim talebi üzerinde etkisi olduğunu belirten katılımcı sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Etkinin boyutu da öğretmen niteliği üzerinde yoğunlaşmıştır. 21 katılımcıdan 15'i okulun sahip olduğu kaynakların eğitim talebine etkisi olduğu yönünde görüş belirtmiş olup bu katılımcıların sekizi öğretmen niteliğinden, yedisi de donanımsal niteliğin etkisinden bahsetmişlerdir. Katılımcıların altısı ise etkisi yok yönünde görüş belirtmiştir. Aşağıda katılımcılardan örnek alıntılara yer verilmiştir.

*“Okulun sahip olduğu kaynaklar öğrencilerin ve ailelerin kararlarında etkili olmaktadır. Mesela tercih dönemi gelip atölyelere bakıyorlar atölyelerimiz güzel, gerekli donanuma sahip diyebilirim. Napiyor meslek lisesi tercih edecekse gelip burayı tercih ediyor”*(Meslek Lisesi- Y1- etkisi var-donanımlı atölyeler, laboratuvarlar, spor salonları vb).

*“Yani çocuklar da veliler de gelip bakıyorlar okul kaynaklarına. Yani o anlamda gerçekten bilinçliler. Geçmiş yıllarda bu kadar rastlamamıştım ben şimdi işte çıkarken kaç öğretmeniniz var?, Atölyelerimiz de malzemeleriniz yeterlimi? Kaç saat dersiniz var? diyorlar. Bunları daha önce biz duymamıştık velilerden. Bir de ne işte bu deprem dolayısıyla güçlendirme amaçlı binası yıkılan okullarda yığınla öğrenci geliyor işte hocam sizin atölyeleriniz var bizim okulun atölyesi şu an kullanılmıyor çocuğum da orada boş boş geçirsin zamanını istemiyorum diye. Bize şu an inanılmaz bir talep var sunduğumuz arza da bakıyorlar tabii ki hani dediğim gibi bizim de çok donanımlı sayılmaz ama yine çoğu okula göre iyi yani”* (Meslek Lisesi-Ö2- etkisi var-donanımlı atölyeler, laboratuvarlar, spor salonları vb).

“Yani bizim kaynaklarımız işte spor salonları, laboratuvarlar, yemekhane, pansiyon vs. bunlar tabii veliler gelip bakıyor ve özellikler uzaktan geliyorsa çocuk için yemekhane olması işte hemen yanımızda pansiyon olması etkiliyor yani” (Meslek Lisesi-Ö4- etkisi var-donanımlı atölyeler, laboratuvarlar, spor salonları vb).

“Okulu tercih yaptığımız dönem okulu gittik gördük biz hatta başka okullara da baktık, gezdik. Kızım kendi de çevresinden araştırmıştı tercih etme nedenlerimizden biri de bu okulu kazanımlarının iyi olması, okulun bulunduğu çevre şehir merkezine yakın olması, bahçesi güzel, laboratuvarları var, spor salonu var işte kaynaklardan anladığım bunlar yani. Bu şartlar da hoşumuza gitti açıkçası ve kızımın okul tercihini etkiledi” (Genel Lises-V5- etkisi var-donanımlı atölyeler, laboratuvarlar, spor salonları vb).

“Bir nevi okula gelmeden önce tabii ki araştırıyorsun niçin bu okul? Yani okulun kaynaklarına bakıyorsun. Ondan sonra sınav puanıma göre tutan en iyi okul burasıydı ondan burayı yazdım ve burada okulun kaynaklarına baktığımda spor salonları mesela laboratuvarların olması, öğretmen kadrosunun da yani duyduğum kadarıyla yani araştırmıştım iyi olması etkiledi burayı yazmamı” (Genel Lise-Öğr5- etkisi var-donanımlı atölyeler, laboratuvarlar, spor salonları vb-öğretmen niteliği).

“Puan belli olduğunda öğrenci içerik açısından donanıma bakıyor. Fen Lisesi ya da işte diğer nitelikli liseler olmazsa burası olsun diye düşünüyor. Buraya da çoğunlukla velileriyle gelip bakıyorlar tabii nitelikli okul diye geçince de öğrenci tercih ediyor açıkçası. Okulun fiziksel özellikleri de fena değil, laboratuvarlarımız, konferans salonumuz, spor salonumuz, sahalarımız, kütüphanelerimiz ve büyük bir bahçemiz mevcut, görenleri tatmin ediyor diye düşünüyorum” (Genel Lise- Y3- etkisi var-donanımlı atölyeler, laboratuvarlar, spor salonları vb).

“Okulun sahip olduğu kaynakları açıkçası bilmiyordum. Ama okula gelip bakmıştım bakınca da güzel buldum fena değildi tercih ettim. Yani okulun bahçesi, sınıfların durumu, spor salonları, sahaları, laboratuvarları, kütüphaneleri beğendim işte” (Genel Lise-Öğr6- etkisi var-donanımlı atölyeler, laboratuvarlar, spor salonları vb).

Katılımcıların çoğunluğu okulun sahip olduğu kaynakların okul tercihinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar okullarda laboratuvarlar ve atölyeler gibi alanların etkili kullanımının öğrenciyi okula daha çok bağlayabileceğini (Ersoy ve Çevik, 2022; Gülhan, 2021; Nwuba ve Osuafor, 2021) ortaya çıkarmıştır. Eldeki araştırmada da bu



alanların var olmalarının okul tercihlerini etkilediğini belirterek bir bakıma okullardan beklentilerini dile getirmişlerdir. Bir önceki kod olan mekan kodunda ise katılımcılar okullarda sınıflardan başka alanların kullanılmadığından duydukları sıkıntıyı dile getirmişlerdir. Burada ise okulun kaynaklarının okul tercihlerini etkilediklerini belirtmişlerdir. Okulun kaynağının varlığı okul tercihinde ilk etapta belirleyici olabilse de bu alanların kullanımı noktasında sorunlar yaşandığı anlaşılabilmektedir.

Katılımcıların bazıları da okulun kaynakları olarak öğretmeni göz önünde bulundurmuş ve bu konuda görüş belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcılara ait alıntılar verilmiştir.

*“Hocam okula gidip de bakmadık yani bize öğretmenler iyi dendi bizim için önemli olan öğretmenlerin iyi olmasıydı. Yani o da bir kaynak, öğretmen kaynağına baktık biz açıkçası. O da bizim okul tercihimizi etkiledi” (İmam Hatip Lisesi-V3- etkisi var- öğretmen niteliği).*

*“Hocam okulun sahip olduğu kaynağı derken yani öğretmen olarak düşünürsek evet işte öğretmenler seçilip alınıyor okula yani atama usulü olmuyor. Öğretmenler işte mülakatla alınıyor denmişti o nedenle de okul tercihi mi tabii ki etkiledi açık konuşmam gerekirse. Ama donanımsal olarak gelip de ben okula işte kütüphanesi var mı? Ne bileyim atölyesi var mı? Öyle bakmadım açıkçası yan benim ve özellikle de ailem için öğretmenlerin iyi olması daha önemliydi, açıkçası öncelikliydi” (İmam Hatip Lisesi- Öğr3- etkisi var- öğretmen niteliği).*

*“Öğretmenlerin seçilerek geldiğini duymuştuk, bu ailemin kararını etkiledi. Benim de hoşuma gitti, Yani duyunca ama onun dışında donanımsal olarak yani bakmadık açıkçası ya ben çünkü hani iyi bir üniversitede Hani Kısmet olursa makine mühendisliği ya da elektrik elektronik düşünüyorum. O nedenle okulun donanımsal olarak kaynaklarına değil de daha çok öğretmeni iyi mi?, Her branştan öğretmen var mı? Gibi şeylere baktık açıkçası” (İmam Hatip Lisesi- Öğr4- etkisi var- öğretmen niteliği).*

*“Bizim okulumuz açısından okul tercihini sadece öğretmenlerin seçilmiş olması etkiliyor. Okulun diğer kaynaklarına bakılmıyor yani” (İmam Hatip Lisesi- Ö3- etkisi var- öğretmen niteliği).*

*“Hocam bu çok da etkilemiyor öğrencileri ve velileri açıkçası. Yani öğretmenler hakkında olumlu şeyler duyularsa bu etkiliyor. Buna hep şahit oluyoruz, duyuyoruz, etraftan,*

*velilerden, çocuklardan'' (İmam Hatip Lisesi- Y2- etkisi var- öğretmen niteliği).*

*''Aslında sadece öğretmenleri konusunda araştırma yaptık onun dışında başka kaynaklarına bakmadık yani. Bizim için önemli olan öğretmenlerin iyi olmasıydı. Onun dışında okulun başka kaynaklarına odaklanmadık'' (Genel Lise-V6- etkisi var- öğretmen niteliği).*

*''Aslında sadece öğretmenleri konusunda araştırma yaptık onun dışında başka kaynaklarına bakmadık yani. Bizim için önemli olan öğretmenlerin iyi olmasıydı. Onun dışında okulun başka kaynaklarına odaklanmadık'' (Genel Lise- V5- etkisi var- öğretmen niteliği).*

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi farklı okul paydaşı türünden katılımcılar okulun sahip olduğu kaynaklar dendiğinde öğretmen kaynağı olarak görüş belirtmiş, kendileri için okul tercihinde asıl etmenin öğretmen niteliği olduğunu ifade etmişlerdir. Eldeki araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından yöneltilen birçok soruda yanıt olarak öğretmen niteliğinin önemi, öğretmen niteliği sorunu gibi konular dile getirilmiştir. Okulun kaynakları ile ilgili soruya da öğretmen niteliğine göre okul tercih edilebildiğine ilişkin yanıtlar gelmiştir. Yapılan araştırmalar da öğretmen niteliğinin okul tercihinde oldukça etkili olduğunu (Acarlı, Altındağ ve Alkan,2015; Kuluma, Davulcu ve Kaçmaz, 2021; Yaacop, Osman ve Bachok, 2014) ayrıca öğretmen niteliğinin eğitimin niteliğini doğrudan etkilediğini (Barnes ve Cros, 2018; Muqimjonovna, 2021; Sayed ve Ahmed, 2015) ortaya koymuştur. Bu bağlamda katılımcıların öğretmen niteliğinin okul tercihinde etkili olduğunu belirtmeleri, başarıyı yakalama anlamında öğretmenlerden beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Katılımcılardan altısı ise okulun kaynaklarının okul tercihinde etkisi olmadığını belirten ifadeler kullanmışlardır.

*''Yani ne öğrenciler ne de veliler gelip de bu okulun laboratuvarları, sınıf ortamları ne bileyim kütüphanesi nasıl diye bakmıyor yani. Çok da belirleyici bir etkisi yok'' (Genel Lise-Ö5- etkisi yok).*

*''Yani ben şunu görmedim okulun kaynakları iyi, işte atölyeleri var, meslek dersi öğretmenleri iyi biz bu okulu tercih edelim diye bir şey yok yani'' (Meslek Lisesi- Ö1- etkisi yok).*

“Yok hocam olmadı. Çünkü çocuk buraya gidecek durumdaydı, sonuçta bir de sınav gerçeği var napalım yani olmayınca olmuyor. Ondan böyle okul kaynaklarını falan düşünmek lüks yani” (Meslek Lisesi- V1- etkisi yok).

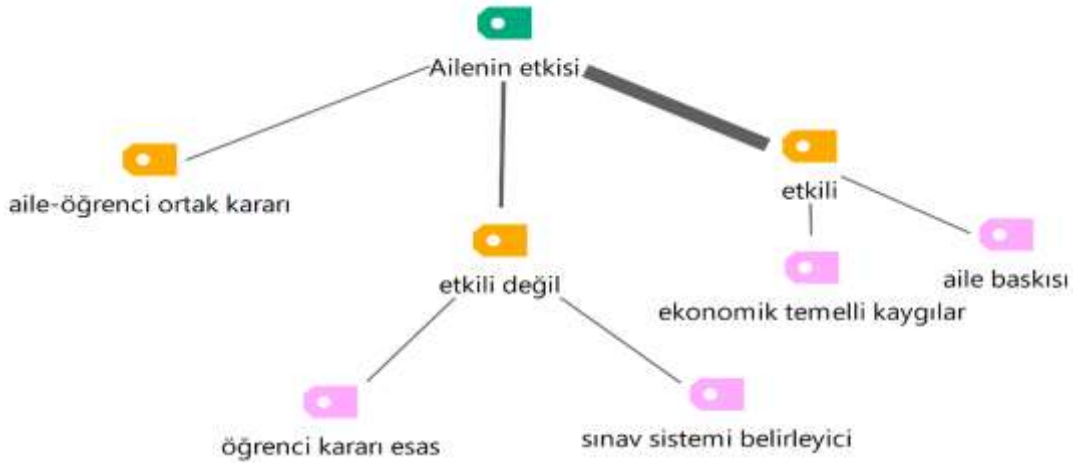
“Okulun sahip olduğu kaynaklar şu şekilde biz illaki bir lise öğrencisiyiz ve Meslek Lisesine geldiysek de hani okulda yeterli kaynak olmalı bence. Bizim okulumuzda Bu anlamda yeterli yani atölyelerimiz var, güzel. İlla ki eksikler oluyor ama onlar da yani bazen biraz geç oluyor ama alınabiliyor yani o yüzden kaynak açısından bence okulumuz iyi yani. Ama ben öncesinden gelip baktım dersem yalan olur açıkçası, aklıma gelmedi hiç” (Meslek Lisesi- Öğr1- etkisi yok).

“Okulun sahip olduğu kaynaklara hiç bakmadım sadece meslek lisesi istediğim bölüm var ona baktım” (Meslek Lisesi- Öğr2- etkisi yok).

“Olmadı yani öğretmeni de kaynak olarak düşünürsek oldu ama onun dışında pek de diğer kaynakları düşünmedik yani. Şimdi siz sorunca eksiklerimiz de çokmuş yani insan bir bakar spor salonu var mı, kütüphanesi, ne bileyim sosyal imkanları vs.” (İmam Hatip Lisesi- V4- etkisi yok).

Araştırmanın önemli bulgularından biri meslek lisesinden katılım gösteren kültür dersi öğretmeni ve meslek dersi öğretmeninin aynı soruya verdikleri iki farklı yanıtıdır. Kültür dersi öğretmeni okul kaynaklarının okul tercihinde belirleyici olduğunu, velilerin kayıt öncesi gelip okulu gezdiklerini, okulun olanaklarına baktıklarını, değerlendirme yaptıklarını belirtmiş ancak kültür dersi öğretmeni tam tersi görüş belirterek okulun kaynaklarının öğrencilerin okul tercihinde etkili olmadığını ifade etmiştir. Araştırmacının kültür dersi öğretmenine yönelttiği sorulara, öğretmenden; “meslek derslerinin farklı binada yapılıyor olması, velilerin çok fazla kültür dersi öğretmenleriyle öğrenci hakkında görüşmüyor olmaları” gibi yanıtlar almıştır. Bu durum da görüş farklılığını ortaya çıkaran etmenler olarak gösterilebilir. Yapılan bazı araştırmalar da meslek liselerinde yaşanan en önemli sorunların başında öğrencilerin kültür dersine olan ilgisizliği ile meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri arasındaki iletişim kopukluğu (Çavuşoğlu ve Savaş, 2016; Kılıç, 2009) olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Eldeki araştırmada da aynı okulda çalışan iki öğretmenin aynı soruya zıt yanıtlar vermeleri bu verileri destekler niteliktedir.

İkinci alt probleme ait kodlardan bir diğeri de “ailenin etkisi” isimli kod olup bu koda ait alt kodları aşağıda Şekil 3.9’da verilmiştir.



Şekil 3.9. Ailenin Etkisi Koduna Ait Alt Kodlar

Şekil 3.9’da da görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu ailenin okul tercihinde önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların üçü okul tercihinin aile ve öğrencinin ortak kararı olduğunu; beşi ailenin etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Etkili değil diyenlerin çoğunluğu da öğrencinin kararına bırakıldığını söylemişlerdir. Aşağıda okul tercihinde ailenin etkili olduğu yönünde görüş belirten ve bunun ekonomik kaygılardan ötürü yapıldığını ifade eden katılımcılara ait örnek görüşler verilmiştir.

“Çocuk işte sınavları kazanamaz yani ortaöğretime geçiş sınavlarında veya hiçbir yere işte yerleştirilemezse ilk akıllarına bizim okullar geliyor hani çocuk bir meslek sahibi olur en azından düşüncesi ile geliyorlar. Ama mesela çocuğun çok güzel çizimleri var ya da müziğe müthiş yeteneği var veli tutup bizim okula getiriyor oralarda para yok düşüncesiyle. Yani aile çocuğu bize baskıyla getiriyor mesela öyle çocuklar var ki onu atölyeye sokamıyorum ama bütün etkinliklerde çıkıp o şarkı söylemek istiyor yani bizde bir faydası olmuyor çocuğun ama ailede de para kaygısı gelecek kaygısı tabii çok yüksek” (Meslek Lisesi- Ö2- etkili- ekonomik temelli kaygılar).

“Aileler öğrencilerin okul tercihlerini etkiliyor, biz etkiledik. Mesela ben mühendis olmak isterdim babam çalış bırak okulu demişti. Şimdi ben de oğlan makina mühendisi olsun diye uğraştım ama işte çalışmadı yani. Meslek lisesinde okuyor şimdi en azından işi gücü olur ileride garanti” (Meslek Lisesi-V2- etkili- ekonomik temelli kaygılar).

“Aile faktörü çok önemli. Örneğin öğrenci sayısalcı olmamasına rağmen mesleki anlamda çeşit çok olduğundan çocuklara baskı yapıyorlar. Güzel sanatlara gitmesi gereken öğrenci veli baskısıyla bu okula geliyor. Çocuk mutsuz oluyor, istemediği bir okulda okumak

*zorunda kalıyor belki de istemeyeceği bir işi yapacak ve hep mutsuz bir birey olacak. O nedenle velilerin etkisi çok bence ama onlar da napsın eğitim sistemimizin bir nevi dayatması aslında'' (Genel Lise-Y3- etkili- ekonomik temelli kaygılar).*

*''Aileler ne kadar mı etkili hocam aile tutup getiriyor çocuğu çocuk acaba Farkında Mı nasıl bir okula geldiğini burada okuyup okumak istemediğini ne istediğini ne isteyip istemediğini farkında mı acaba veliler çocuklarını yerine düşünüyor ki o nedenle doğrudan ailenin tercihi çocuğun okul tercihini etkili bu yani. Özellikle ortaokulda 8. sınıfta tercih yapılıyor aileler tamamen çocuğa bırakmıyor ki aslında buna sistem müsaade etmiyor zaten sizden diyor ki ben çocuğu şöyle elerim böyle elerim böyle elek altı derim böyle elek üstü derim. Aileler de ileride işsiz kalmasın, iyi bir iş gücü olsun diye düşünüyor. Öyle olunca da aileler kaygılanıyor yani çocuğa bırakmıyorlar kararı'' (Genel Lise-Ö5- etkili- ekonomik temelli kaygılar).*

Katılımcıların ailelerin okul tercih sürecinde etkili olduğunu ve bunun ekonomik temelli olduğunu ifade etmiş olmaları dikkat çekicidir. Yapılan bazı araştırmalar kariyer planlamalarında ailelerin, öğrencilerin ileride iyi bir iş sahibi olabilmeleri yönünde düşünerek yönlendirme yaptıklarını, öğrencilerden iyi bir iş sahibi olarak hayata atılmaları yönünde beklentilerinin olduğunu (Nalbantoğlu-Yılmaz ve Çetin-Gündüz, 2018), özellikle meslek lisesi öğrencilerinin daha çok sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerden geliyor olmaları (ERG, 2015) ailelerinin öğrencilerin ileride iş sahibi olabilmeleri yönünde beklenti içine girmelerine neden olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Oysaki sosyoekonomik özelliklerin etkisini sınırlayarak, okullara yetenek ve çabaya dayalı girişi olanaklı kılmak öncelikli eğitim politikalarından birisi olmalıdır (Ekinçi, 2011). Ancak sadece para kazanılabilecek bir iş sahibi olabilmek için yol çizilirse, bireyler kendi istek ve becerilerini bir kenara bırakıp ekonomik piyasanın gereksinimlerine göre yaşam standartları belirlemiş olur. Bu da yaşam kalitesini düşürebileceği gibi mutsuz bireylerin ortaya çıkmasına da neden olur. Bu bağlamda okullarda mesleki rehberlik sürecinde okul rehberlik servislerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Doğru ve sistematik rehberlik yapılabildiğinde öğrencilerin de ailelerin de kariyer planlaması ile ilgili kaygılarının azalabileceği (Peng, 2005; Peng ve Johanson, 2006) yapılan araştırmalar sonucunda anlaşılmıştır. Eldeki araştırma da katılımcıların, öğrencilerin okul tercihi konusunda aileleri tarafından ekonomik temelli kaygılarla yönlendirildikleri ortaya çıkarmış olup bu konuda aileleri de aslında ekonomik sistemin bu davranışa yönlendirdiğini belirten katılımcı görüşlerinin olması dikkat çekicidir. Eğitim bilimleri alanında yapılan eğitim

tanımlarına bakıldığında kişinin bedensel, zihinsel, duygusal, toplumsal beceri ve davranışlarının istenilen düzeyde geliştirilmesi (Akyüz, 2012:2), belli amaçlar doğrultusunda birey yetiştirme süreci (Fidan, 2012: 4) gibi tanımlamalar yapıldığını görmek mümkündür. Bu tanımlamalara bakıldığında, istenilen davranışlarla aslında egemen gücün kültürüne ve gereksinimlerine uygun davranışlar geliştirilmesi beklendiği anlaşılabilir. Eldeki araştırmada da katılımcıların ifade etmeye çalıştıkları konu, sistemin kendilerini iyi iş sahibi olma yolunda eğitime devam etme ya da yönlendirme davranışına sürüklediği gerçeğidir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarını bu kaygıyı güderek yönlendirmeleri de beklenen bir durumdur.

İmam hatip liselerinde ise durum biraz daha farklı görünmektedir. Aşağıda imam hatip lisesi katılımcılarına ait alıntılara yer verilmiştir.

*“Benim kendi bireysel tercihim değildi ailem neden tercih etti dersiniz ben akademik odaklı devam etmek istiyordum ama LGS’de çok da istediğim gibi puan alamadım Meslek Lisesine de gitmek istemedim geriye burası kaldı açıkçası. Aslında mahalleye göre normal bir genel liseye de gidebilirdim. Ailem yine en uygun burasını, bu okulu gördü o nedenle buradayım yani, bir tık baskı yani ailemden” (İmam Hatip Lisesi- Öğr4-etkili- aile baskısı).*

*“Ailemin tercihi okul tercihini etkilidir Yani aslında biraz da onlar istedi bu okula gelmemi. Benim aklımda daha çok hani Anadolu Lisesi vardı ama onlar istedi ben de geldim. Yani sonuçta Fen Lisesi gibi aslında burası proje okulu falan sadece imam hatip gibi düşünmemek gerekiyor yani” (İmam Hatip Lisesi- Öğr3-etkili- aile baskısı).*

*“Ailelerin etkisi çok fazla hocam yani bizim okula bakıyorsunuz genelde aileler yönlendiriyor, çocuklar kendileri çok da tercih etmiyor” (İmam Hatip Lisesi- Öğr3- etkili-aile baskısı).*

*“Çok çok etkili aile. Kendi istemiyordur ama ailesi istiyor diye geliyor çocuk” (İmam Hatip Lisesi- Y2- etkili- aile baskısı).*

*“Aileler baya etkiliyor hocam. Yani her çocuğu değil ama çoğunluğu etkiliyor diyebilirim. Zaten çoğu ailesinin isteği üzerine geliyor. Çocuklarda ailem ne der, ailemi mutlu edeyim düşüncesi var ama bunlar hani kendi öz hedeflerini belirleyememiş öğrenciler, daha çok aile güdümünde olan öğrenciler. Bir de hocam buraya dediğim gibi çocuk imam olmak için gelmiyor sayısal ağırlıklı diye geliyor aslında burada bir karmaşa da söz konusu. Burası*

*aslında meslek lisesi ama değil gibi. Ondan gelen çocuk genelde ailenin isteği üzerine geliyor yani aile işte hem dini eğitim alsın hem de akademik açıdan ilerlesin istiyor. Ondan tutup getiriyor yani'' (İmam Hatip Lisesi- Ö4- etkili- aile baskısı).*

*''Biz bu okula gitmesini istedik. Aslında oğlum istemedi ama bize herkes okul çok iyi öğretmenleri seçme dendi, biz de babasıyla ısrar ettik. Dini eğitim de alsın istedik malum ortalık çok bozuk, biraz daha güvende olur diye düşündük. Ondan iyi oldu'' (İmam Hatip Lisesi- V3-etkili- aile baskısı).*

*''Tabii etkiliyor aileler. Mesela biz istedik gelmesini çocuk da itiraz etmedi, burada hem akademik olarak iyi olur hem de dinini öğrenir dedik'' (İmam Hatip Lisesi- V4-etkili- aile baskısı)*

Araştırmaya katılan imam hatip lisesi katılımcılarının tamamı ailenin okul tercihinde etkili olduğunu ve aile baskısıyla öğrencinin okula geldiğini söylemişlerdir. Bu baskının nedeninin daha çok ailelerin öğrencilere dini temelli eğitim aldırarak istemeleri olduğu anlaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalar ailelerin özellikle imam hatip liselerine yönlendirme konusunda baskın olduklarını, çocuklarının akademik eğitimin yanında dini temelli eğitim de almalarını istedikleri için bu tercihte bulduklarını (Altunsaray, 2000; Ateş, 2016; Aydınalp ve Erikoğlu, 2020; Korkmaz, 2013) ortaya çıkarmıştır. Eldeki araştırmada da ailelerin bu konuda baskın olduklarını anlamak mümkün olmuştur.

Genel liseden katılımcıların meslek lisesi ve imam hatip lisesi katılımcılarına göre daha azı okul türü tercihinde velinin etkisinin olduğunu belirtmiştir. Aşağıda ise ailenin okul tercihi konusunda etkisi olmadığı yönünde görüş belirten katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

*''Vallahi biz kızımıza bıraktık, çok fazla etkilemedik gerçek söylemek gerekirse çünkü hani kendisi sınavı yani ortalamaydı gidebileceği iyi bir okul seçmiydi burası, evimize uzak olmasına rağmen ben bu okula gideceğim dedi biz de saygı duyduk, elimizden geleni yaptık yani'' (Genel Lise-V6- etkisi yok- öğrenci kararı esas).*

*''Ailelerin okul tercihleri üzerindeki yönlendirici etkisi zamanla öğrencinin tercihlerini aileye kabul ettirme noktasında değişiklik gösteriyor, benim gözlemim ve aldığım duyular, yaşadıklarım özellikle kayıt dönemi. Aileler gerek yerleştirme gerek dönem içerisinde nakil taleplerinde giderek azalan noktada etkiye sahipler'' (Meslek Lisesi-Y1- etkisi yok- öğrenci kararı esas).*

“Onlar pek karışmadı da babam yani destekledi kararımı. İşte git mesleğin olsun falan dedi” (Meslek Lisesi- Öğr2- etkisi yok- öğrenci kararı esas).

Katılımcıların bazıları ise sınav sistemine bağlı tercih yapıldığını, bu nedenle ailelerin etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

“Yani zaten bir yeri kazanamadı ki mecbur meslek lisesi yani fen lisesini kazandı da biz mi istemedik. Biz etkilemedik mecbur kaldı. Aile tabii en iyisini ister çocuk için ama iş çocukta bitiyor” (Meslek Lisesi- V1- etkisi yok- sınav sistemi belirleyici).

“Aileler okul tercihiinde meslek lisesine gitmesini istemiyorlar çocuklarının. Yani genel olarak başka tercih şansı olmadıklarını düşündükleri için buraya yolluyorlar en azından mesleği olsun” (Meslek Lisesi- Ö1- etkisi yok- sınav sistemi belirleyici).

Meslek lisesinden katılımcıların ikisi okul tercihiini sınav sistemine bağlamıştır. Meslek lisesinden bir öğretmen ve bir veli öğrencilerin sınav puanlarından ötürü bu okul türünü tercih etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Meslek liseleri mecbur kalındığı için gidilen okullar olmaktan çok daha işlevsel ve rağbet gören okullar imajına sahip olmalıdır. Yapılan araştırmalar da meslek liselerinin imaj sorununun iyileştirilmesi gerektiğini (Gülhan, 2017), örgütsel imajın örgütsel bağlılığı da etkilediğini (Şanlı ve Arabacı, 2017) ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda katılımcıların meslek liselerinin imajıyla ilgili olumsuz düşüncelere sahip olduğunu, bu düşünceye onları iten etkenin ise meslek liselerini sınav sisteminde niteliksiz okullar gibi sınıflandıran Bakanlığın yanlış politikaları olduğu söylenebilir.

İkinci alt probleme ait ortaya çıkan kodlardan biri “meslek tercihi” olup bu koda ilişkin alt kodlar aşağıda Şekil 3.10’da verilmiştir.



Şekil 3.10. Meslek Tercihi Koduna Ait Alt Kodlar



Meslek tercihi koduna ilişkin alt kodlara bakıldığında meslek tercihinin okul seçiminde etkili olduğunu belirten katılımcıların sayısının fazla olduğunu görmek mümkündür. 21 katılımcının 17'si etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bunun gerekçesi de katılımcıların çoğunluğunun, iyi bir ortaöğretimden iyi bir üniversite tercihinde bulunmanın önünü açacağına inanmaları olarak ortaya çıkmıştır. Az sayıda katılımcı kolay yoldan meslek sahibi olabilmek için okul seçiminde bulunurken meslek tercihinin göz önünde bulunduklarını, yine az sayıda katılımcı da esas belirleyicinin meslek değil sınav sistemi olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda ise meslek tercihinin okul tercihinde etkili olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerine ait örnek alıntılara yer verilmiştir.

*“İleride sahip olmak istediğim meslek aslında bir nevi bu okul benim için uygun diye düşündüm. Ama sadece meslek açısından düşünmedim zaten burası bir Anadolu Lisesi yani her türlü mesleğin önü açık hem eşit ağırlık hem sayısal istediğim yönde gidebileceğimi düşündüm. Yani kafam şu an tam bir mesleğe odaklı değil belki derslerime çalışıp onları iyileştirmeme, temellerini sağlam atmaya odaklıyım. Ama yine de ileride iyi bir üniversite hedefim var onun ilk adımı olarak da okulumu görüyorum” (Genel Lise- Öğr5- meslek tercihi- okul seçiminde etkili- iyi ortaöğretim iyi yükseköğretim kurumu sağlar).*

*“Benim kızım üniversite odaklı olarak tercihte bulundu yani bir yatkınlığı olsaydı bir meslek lisesi düşünüp kısa yoldan meslek sahibi olabilirdi. Yani işte sayısalda güzel bir bölüm tercih ederim dedi o yüzden bu okulu tercih etti. Sonuçta iyi bir üniversite, iyi bir fakülte için önce iyi bir lise gerekir yani” (Genel Lise- V6- meslek tercihi- okul seçiminde etkili- iyi ortaöğretim iyi yükseköğretim kurumu sağlar).*

*“Tabii çocuklar önce şeye bakıyorlar yapabilecekleri meslek ne olabilir ona yönelik okul belirlemeye çalışıyorlar ama bu tabii ki biraz sıkıntı LGS sınavını biliyorsunuz. Atıyorum sayısalcı bir çocuk aslında fen lisesine gitmek istiyordur ama kazanabilirse gidebiliyor kazanamazsa farklı okullar tercih etmek zorunda kalıyor. Ama amaç yani ilk olarak okul belirlerken tamamen meslek seçimine yönelik diyebilirim. Bizim okulumuza bakarsanız burası imam hatip ama proje okulu ve sayısal ağırlıklı. Dolayısıyla meslek lisesi ama gelen çocuklar yani imam ya da hafız vs. olmak için gelmiyor. Daha sayısal ağırlıklı bölümler seçebilmek için geliyorlar” (İmam Hatip Lisesi- Ö4- meslek tercihi- okul seçiminde etkili- iyi ortaöğretim iyi yükseköğretim kurumu sağlar).*

*“Bizim okul için etkiliyor mu şimdi biz imam hatip lisesi olsak da proje okul olduğumuz için aslında hani hep klasik imam mı yetiştiriyorsunuz diyorlar ama öyle değil. Çocuklar üniversitede iyi bir bölüm okuyabilmek için buraya geliyor yani meslek tercihi etkiliyor tabii ki” (İmam Hatip Lisesi- Ö3- meslek tercihi- okul seçiminde etkili- iyi ortaöğretim iyi yükseköğretim kurumu sağlar).*

İyi bir ortaöğretimin iyi bir üniversite imkânı sunacağı yönünde görüşün imam hatip lisesi ve genel lise katılımcılarından geldiğini görmek mümkündür. Meslek lisesi katılımcılarının meslek tercihinin okul tercihinde etkili olduğunu, bunun nedeninin ise kolay meslek sahibi olma olduğu anlaşılmıştır. Buna göre katılımcılara ait alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“Etkiledi tabii ki. Kısa yoldan meslek sahibi olmak varken niye normal bir liseye gidip risk alıp kendimi strese sokayım ki” (Meslek Lisesi- Öğr2- meslek tercihi- okul seçiminde etkili-kolay yoldan meslek sahibi olmak).*

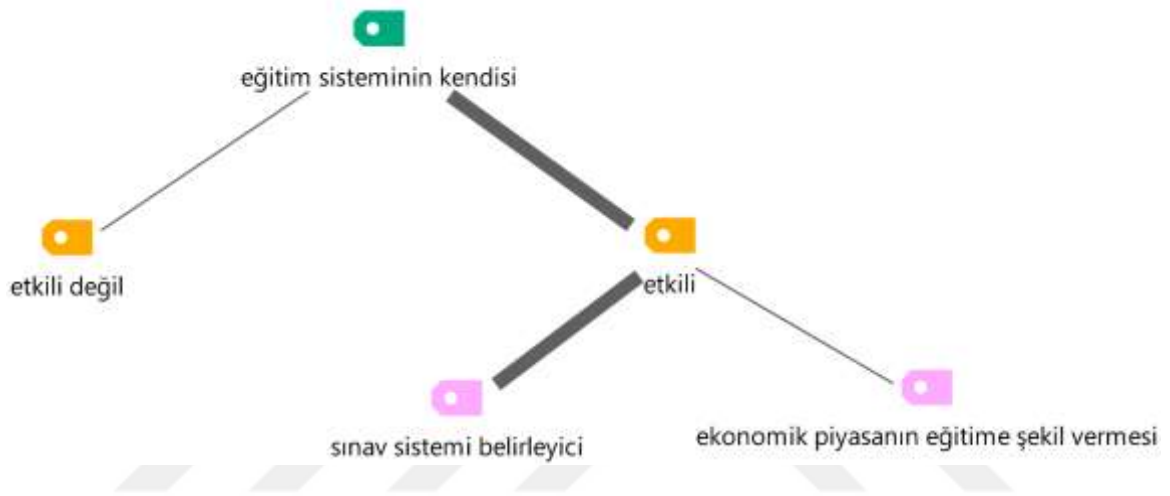
*“Aslında şu şekilde benim aklımdaki meslek sağlıkçı olmaktı. Doktor veya hemşire. Çünkü benim küçük bir kardeşim var rahatsız, tedavisi olmayan bir hastalığı var bende ileride inat etmişim doktor olacağım ya da hemşire olacağım kardeşime faydam olsun diye ama olmadı yani bu okulu tutturabildim. Burada okul okuyunca daha kolay meslek sahibi olma şansınız var sonuçta, o yüzden de çok üzülmedim yani” (Meslek Lisesi- Öğr1- okul seçiminde etkili-kolay yoldan meslek sahibi olmak).*

Meslek lisesi katılımcıları, okul seçiminde meslek lisesi tercihinin kolay yoldan meslek sahibi olmayı sağlayacağını düşündüklerini ve bu nedenle okul tercihinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da araştırmanın önemli bulgularından biri olarak değerlendirilebilir. Meslek liseleri sadece kolay yoldan iş sahibi olmanın yolunu açacak okullar olarak görülmemeli, asıl işlevlerinin nitelikli ara eleman yetiştirmek olduğu bilinerek tercih edilmelidir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalar meslek liselerine giden öğrencilerin yüzde olarak daha azının gittiği meslek lisesinde kazandığı mesleği yaptığını (Hayat ve Şölen, 2021), meslek liselerinin nitelikli ara eleman yetiştiremediğini (Canbey-Özgüler, 2018; Öğütlü, 2022; Özkul, 2021) ortaya çıkarmıştır. Burada katılımcıların bakış açıları meslek liselerine öğrenci özelliklerini düşünmeden sadece kolay yoldan iş bulma gözüyle bakmaları nedeniyle eleştirilebilir. Katılımcılardan bazıları da meslek tercihinin etkili olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Yani ben sadece akademik odaklı eğitim almak istedim puanım da yetti ondan buraya geldi” (Genel Lise-Öğr6-etkili değil-sınava bağlı mecburi tercih).

“Yani meslek liselerinde genelde öğrenciler derslerinde pek başarılı olamayan çocukların mecburen gittikleri okullar oluyor tabii bunlar içerisinde özellikle bu okullara gelen çocuklar var” (Meslek Lisesi-Ö1-etkili değil-sınava bağlı mecburi tercih).

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bir diğer kod “eğitim sisteminin kendisi” olup bu koda ilişkin alt kodlar aşağıda Şekil 3.11’de verilmiştir.



Şekil 3.11. Eğitim Sisteminin Kendisi Koduna Ait Alt Kodlar

Şekil 3.11’de görüldüğü gibi katılımcılar çoğunlukla eğitim sisteminin kendisinin okul tercihinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeninin 15 katılımcı tarafından sınav sisteminin belirleyiciliği olarak görülmesi dikkat çekicidir. Dört katılımcı ekonomik piyasanın eğitime şekil verdiğinden söz etmiştir. İki katılımcı ise eğitim sisteminin okul tercihinde etkili olmadığını belirtmiştir. Buna göre eğitim sisteminin kendisinin etkili olduğu yönünde görüş belirten katılımcılardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Eğitim sistemi nasıl mı etkiliyor hocam? Aslında sistem sınavla eleme odaklı ya hani hep bir böyle gelecek kaygısı yaşıyoruz. Yani acaba ne iş yapsak acaba kolay yoldan nasıl buluruz işsiz kalmayız bunu düşünerek. Biz aslında okul seçiyoruz Ama bu böyle olmamalı mesela benim kuzenim vardı güzel sanatlarda okuyordu çok iyi resim yapıyordu ama hep şu kaygıyla okuyor ben işte ne iş yapacağım para kazanabilecek miyim yani hep bunları düşünüyor. Hem çok seviyor okulunu hem de kafası hep bir meşgul. Yani biraz eğitim sistemi hani bizi mutlu mu etmeli acaba diye düşünüyorum yani hep biz yarışıyoruz. Bizim ilkokul

*öğretmenimiz hep şey derdi yarış atırsınız derdi gerçekten. Bazen kendimi öyle hissediyorum. Yani ben bir şeyler için yarışmak istemiyorum gerçekten istediğim için yapmak istiyoruz bir kaygı duymadan yani ileride ne olacak nasıl olacak Okulun bitince işte iş bulacak mıyım ya? Bunları düşünmek istemiyorum gerçekten eğitim sistemi bunun önüne geçmeli ama tam tersi buna zorluyor bizi” (Meslek Lisesi, Öğr1-etkili- sınav sistemi belirleyici).*

*“Eğitim sisteminin kendisi öğrencilerin okul tercihlerini etkiliyor tabii ki. Ülkemizde uygulanan zorunlu eğitim ve sınavlar öğrencilerin tercihlerini doğrudan etkiliyor hocam. Benim çocuk niye meslek lisesinde çünkü LGS de yüksek puan alamadı da ondan, bari işi olur” (Meslek Lisesi- VI- etkili- sınav sistemi belirleyici).*

*“Zorunlu eğitim şöyle ben Anadolu Lisesi'ne devam etmek istiyordum ama okul yok yani kontenjan sınırlı okul yok derken az çok fazla tercih istek var o tarz okulları ama çok fazla okulu yok. E mecbur buraya geldim. Yani zorunlu eğitim derken sonuçta bir lisede okumak zorundaydım ve akademik anlamda başarılı olduğumu da düşündüğüm için iyi bir üniversiteye gidebilecek bir okul düşünmek zorundaydım O yüzden de buraya geldim. Yani gelmek zorunda kaldım yani eğitim sisteminin kendisi beni buraya kanalize etti açıkçası yönlendirdi yani” (İmam Hatip Lisesi, Öğr3- etkili- sınav sistemi belirleyici).*

*“Eğitim sistemi 12 yıl zorunlu eğitim yani ve sınav bazlı sistem. Çocuklar sınav puanına göre geliyor ama bakıyor çoğu istediği fen lisesini ya da Anadolu lisesini tutturamıyor o yüzden buraya geliyorlar. Yani sınav çocukları biraz da mecbur bırakıyor” (İmam Hatip Lisesi- Ö3- etkili- sınav sistemi belirleyici).*

*“Tabii etkiledi neden? Mesela ben sosyal bilimler lisesine gitsin çok istedim, yüzdeler dilimi iyiydi. Ama o ben sayısalcı olacağım dedi neden? Çünkü üniversite sınavında tercih yapma olasılığım çok olsun istedi o hani kısıtlı yerler tercih etmek zorunda kalmayayım dedi. Etkiliyor sistem şimdiden planlamak gerektiğini düşündü üniversite sınavını ona göre de okul tercih etti” (Genel Lise- V6- etkili- sınav sistemi belirleyici).*

*“Eğitim sisteminin kendisi bir kere sınavla seçmeye odaklı olduğundan öğrencilerin yaratıcılığını yok ediyor. Müzik yeteneği ile gelen öğrenci sınav kaygısından dolayı köreliyor, mutsuz bir birey oluyor. Öğrenci eğitim sisteminin yarışmacı ve akademik odaklı olmasından kaynaklı istemediği okula geliyor. Bu okulda bunun örneklerini maalesef çok görüyoruz hocam ama elimizden bu konuda çok bir şey gelmiyor hocam. Velinin de kaygılarını anlayabiliyoruz” (Genel Lise- Y3- etkili- sınav sistemi belirleyici).*

Katılımcıların çoğunluğunun, mesleği, sosyo-ekonomik düzeyleri, okul türü farketmeksizin eğitim sisteminin okul tercihini etkilediğini bunun nedeni olarak da sınav sisteminin belirleyici rol oynadığını ifade etmiş olmaları dikkat çekicidir. Eğitim sisteminin genel olarak sına odaklı olması katılımcıların en çok eleştirdiği konu olarak dikkat çekmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na bakıldığında eğitimin temel amacının “*iyi yurttaş, beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından dengeli bir insan yetiştirmek ve bireylere kendilerini mutlu kılacak bir meslek kazandırma*” olduğu görülebilir. Ancak öğrenci seçimini sadece bilişsel gelişimi değerlendirebilecek nitelikte sınavlarla gerçekleştirmek bu amaçtan sapmak olarak değerlendirilebilir. Eğitim sisteminde sınavların yeri olması gerekse de sadece odak noktası bu akademik gelişimi ölçen sınavlar olmamalı, öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve kültürel yönünün gelişmesinin de takip edilmesi ve en az akademik sınavlar kadar önemsenmesi gerekmektedir (Özer-Özkan ve Turan, 2021).

Katılımcıların dördü ise ekonomik piyasanın eğitime şekil verdiğini ve eğitim sisteminin bunun önünü açtığını belirtmiştir. Aşağıda ilgili alıntılara yer verilmiştir.

*“Eğitim sistemi doğrudan ekonomik piyasa ile işbirliği içerisinde gibi yani sermayedar nasıl eleman istiyorsa aslında eğitimde bir nevi buna hizmet ediyor. Yani ben öyle düşünüyorum özellikle yüksek lisans yaptıktan sonra bu konuda biraz daha farkındalığım da arttı yani bakıyorum ekonomi ile aslında eğitim içeriği de böyle biraz paralel gidiyor, işte sermaye sahiplerinin dileği istekleri. Yani bir Koç Üniversitesi bir Sabancı Üniversitesi kuruluyor neden? Çünkü kendilerine uygun aslında çalışan yetiştiriyorlar eğitim bu mudur bu mu olmalıdır. Yani bu konuda da birçok soru işaretleri var açıkçası ama eğitim sistemi evet doğrudan öğrencilerin okul tercihini etkiliyor” (Meslek Lisesi- Ö2- etkili- ekonomik piyasanın eğitime şekil vermesi).*

*“Eğitim sistemi doğrudan etkiledi, etkiliyor zaten. Çünkü bize neler dayatıyor? İşte bu ülkede iyi bir üniversitede iyi bir mühendislik okursan, tıp okursan iş bulma şansın yüksek olur, işte şu mühendisliği okursan şöyle yerlerde iş bulursun, yoksa üniversiteli işsizler kervanına katılırsın. Bunu düşünmek bile ürpertiyor hocam. Her şey ekonomi temelli. Ben mutsuz yaşamak istemiyorum gerçekten mutsuz olmak istemiyorum. İyi bir işim olsun, hayatımı kazanayım istiyorum. Ondan da bu okula geldim işte. İnşallah düşündüğüm istediğim gibi olur her şey” (Genel Lise- Öğr5- etkili- ekonomik piyasanın eğitime şekil vermesi).*

Katılımcıların eğitim sisteminin kendisinin okul tercihini etkilemesine ilişkin sorulmuş olan soruya ekonomik piyasanın belirleyici etmen olarak oynadığı rolden bahsetmeleri dikkat çekmiştir. Özellikle öğrenci katılımcının mutlu olup olmamayı ileride iyi bir ekonomiye sahip olmakla ilişkilendirmesi, ekonomik piyasanın meslek tercihini etkilediğini düşünmesi ve her şeyin ekonomik temelli olduğunu belirtmesi, kapitalist sistemin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini gözler önüne çıkarabilmektedir.

İmam hatip lisesinden iki veli ise eğitim sisteminin okul tercihinde etkili olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“Hocam eğitim sisteminin kendisi sıkıntı da yani bizim kararımızı etkilemedi çünkü zaten çocuğu okutacağız yani zorunlu eğitim kaç yıl olursa olsun, eğitim sistemi ne olursa olsun” (İmam Hatip Lisesi, V4- etkili değil).*

*“Yok hocam zaten çocuk okusun istiyoruz yani eğitim zorunlu olmasa da bu okula gönderirdik, biz zaten dini eğitim de alsın istedik” (İmam Hatip Lisesi- V3- etkili değil).*

Katılımcılardan ikisi eğitim sistemini zorunlu eğitim süresi olarak ele almış ve eğitim sisteminin tercihlerinde bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu katılımcıların imam hatip liselerinden katılımcılar olması dikkat çekmiştir. İmam hatip liselerinin diğer kamu okullarından farklı işlevinin bulunması, diğer bir deyişle dini eğitim verme işlevinin de bulunması özellikle muhafazakâr ailelerce tercih edilme nedeni olabilmektedir. Eldeki araştırmada da imam hatip lisesinden katılan tüm katılımcıların okul tercihinde velilerin etkisinin çok olduğunu belirtmiş olmaları dikkat çekici bulgulardan biri olarak değerlendirilebilir.

### **3.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul paydaşlarının eğitim talebini belirleyen unsurlara ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara alanyazında yer alan eğitim talebini belirleyen unsurlar dikkate alınarak sorular yöneltilmiş, sonda sorularla da katılımcıların bu konudaki deneyimlerinden de yararlanarak okul tercihinde belirleyici rol oynayıp oynamadıkları konusunda görüşleri alınmıştır. Eğitim talebini belirleyen unsurlardan biri sosyal çevre olarak ele alınmış ve sosyal çevrenin okul tercihini etkileme durumu katılımcılara sorulmuştur. Elde edilen verilere göre sosyal çevrenin, okul tercihinde bulunurken öğrencilerin kararlarını etkilediğine yönelik bulgular

ortaya çıkmıştır. Bu etki olumlu anlamda olabileceği gibi olumsuz anlamda da olabilmektedir. Özellikle imam hatip lisesi (İHL) özelinde bakıldığında çevrenin bu okul türü tercihinde olumsuz yönde etkilerinin olduğu anlaşılmıştır. Aydınalp ve Erikoğlu (2020) yaptıkları araştırmada imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin bu okulu tercih etmelerinde sosyal çevrenin önemli bir rol oynadığını, İHL sonrasında örneğin polis akademilerine girişlerinin daha kolay olabileceği yönünde sosyal çevre yönlendirmesinin etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ancak eldeki çalışmada bu durumun aksine sosyal çevrenin İHL tercihinde olumsuz anlamda etkisinin olduğunu belirten görüşlerin daha fazla olduğu anlaşılmıştır. İmam hatip liselerinin toplumda özellikle siyasetle bağlantılı olduğu ve sembolik bir mücadele alanı olduğu yönündeki algı (Acar, 2022) bu durumun önemli gerekçelerinden biri olarak gösterilebilir.

Katılımcılardan bir meslek lisesi öğretmeni sosyal çevreyi medya araçları bağlamında değerlendirmiş ve sosyal medya araçlarının öğrencilerin okul ve meslek tercihlerini etkileyebildiği yönünde görüş belirtmiştir. Karaboğa (2019) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin büyük oranda sosyal medyada ünlü olmuş kişileri rol model aldıklarını; tarihi karakterleri, bilim insanlarını, öğretmenleri, edebi karakter ve yazarları ise rol model olarak tercih etme oranlarının oldukça düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Meslek lisesinde meslek öğretmeni olarak görev yapan katılımcının benzer yönde görüş belirtmesi özellikle sosyal medyada ünlü olmuş kişilerin öğrenciler tarafından rol model olarak alındıkları görüşünü desteklemektedir. Bu kişilerin ve yaptıkların reklamların ya da paylaşımların niteliği ve güvenilirliği konusunda ise bilimsel bir destek bulunmamaktadır. Bu nedenle bu konu dikkat çekilmesi gereken önemli bir konu olarak ele alınmalıdır.

Eldeki çalışmada sosyal çevrenin okul tercihinin etkilemediği yönünde görüş belirten katılımcılar da olmuştur. Sosyal çevrenin etkisi olmadığını belirten katılımcılar bunu sınav sistemine bağlamışlardır. Bu katılımcıların çoğunluğu meslek lisesinden ve genel liseden katılan öğrenciler, veliler ve öğretmenlerdir. Özellikle meslek lisesi katılımcıları (öğrenciler ve veliler) sınavda elde edilen düşük puan nedeniyle mecburen bu okul türünü tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından görüşmeciler belirlenirken, meslek lisesi öğrencilerinin ve velilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri aylık gelirleri, yaşadıkları bölge, eğitim düzeyleri gibi etmenler dikkate alınarak değerlendirildiğinde, diğer okul türlerinden katılımcılara göre sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu ailelerin ve öğrencilerin meslek liselerine mecbur kaldıklarını, aslında isteklerinin akademik odaklı

devam etmek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bazı araştırmalar da ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrencilerin okul tercihlerini belirlemede önemli olduğunu; özellikle gelir seviyesi düşük ailelerin öğrencilerini meslek liselerine gönderdiklerini; çocuklarını sınava hazırlanmaları için özel kurslara gönderemediklerini ortaya çıkarmıştır (Nartgün ve Yüksel, 2009; Bülbül, 2012; Vuranok, Özkan ve Çelebi, 2017; Kalsen & Öztekin, 2021). Bourdieu ve Passeron (2015) Fransa’da yaptıkları araştırmada, çocukların gelecek yönelimlerini en fazla etkileyen etmenin, babanın eğitim, meslek ve kültürel sermayesinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Eldeki araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında da, özellikle meslek liselerine çocukları yönlendirmede ailelerin etkisinin yoğun olduğunu, bu ailelerin de gelir düzeyleri, mesleki statüleri ve eğitim düzeyleri bakımından sosyo-ekonomik düzeylerinin daha düşük olduğunu anlamak mümkün olmuştur. Bu durumda da bu sınav sistemiyle sınıfsal farkın ortadan kalkmasının zor olacağı, eğitimde fırsat eşitliği sorununun giderilemeyeceği söylenebilir.

Eğitim talebini belirleyen unsurlardan biri de ‘‘nitelik’’ olarak ele alınmıştır. Nitelik öğretmen niteliği, yönetici niteliği ve eğitim sisteminin niteliği olarak ele alınmıştır. Öğretmen niteliği açısından katılımcı görüşlerine bakıldığında özellikle imam hatip lisesi katılımcılarının (veli ve öğrenci) okuldaki öğretmenlerin seçilerek gelmiş olmalarının okula olan taleplerinde belirleyici rol oynadığını, ancak okula geldiklerinde öğretmen niteliğinin yine de yüksek olmadığını gördüklerini belirtmiş olmaları araştırmanın çarpıcı bulguları arasında gösterilebilir. Yine genel liseden katılımcı olan yöneticinin öğrencilerin öğretmen niteliğinin eksikliğinden ötürü son sınıfta okuldan ayrılıp özel okula yönelim gösterdiklerini belirtmesi de dikkat çekicidir. Yapılan bazı araştırmalar (Abide, 2021; Graham ve Flamini, 2021; Mayasari, Arafat ve Setiawan, 2021; Teig ve Nilsen, 2022) ortaöğretim, lisans ve lisansüstü eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerin nitelikli okul, nitelikli ders ve nitelikli öğretmen kavramlarına yönelik algılarının belirlenmesini amaçlamış ve öğrencilerin görüşlerine göre bir okulun ve bir dersin nitelikli olmasını sağlayan en önemli etmenin öğretmen olduğunu ve öğrenci başarısını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Eldeki çalışmada da öğretmen niteliğinin okul tercihinde etkili bir rol oynadığı ve öğrenci başarısında önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen kariyer basamakları kapsamında 2022 Temmuz ve Eylül ayı sürecinde çevrimiçi eğitimler hazırlamıştır. Ancak dokuz ana bölüm ve birçok alt başlıktan oluşan bu çevrimiçi eğitimlerin etkileşimden uzak olması ve teoriye dayalı olması amaca ulaşmayı engelleyebilir unsurlar olarak görülebilir. Yine de eğitimler sonunda sınavla da olsa uzmanlık ve başöğretmenlik ünvanları veriliyor



olması ve maaşta iyileştirme yapılması öğretmenleri mesleki gelişim anlamında güdüleyebilecek etmenler olarak ortaya çıkabilir. Ancak bu güdülenme zorunluluktan kaynaklı bir mesleki gelişim için meydana gelir, okul temelli mesleki gelişim ise daha çok gönüllülüğe bağlı olacağı için okul yöneticilerinin bu bağlamda teşvik edici olması daha önemlidir. Türkiye’den 815 okul müdürünün ve yaklaşık 16 bin öğretmenin katıldığı ve OECD (2019) tarafından yayımlanan TALIS 2018 araştırma sonucuna göre öğretmenler ve okul yöneticileri, mesleki gelişimleri için en fazla yüz yüze ve çevrimiçi hizmetiçi eğitimlerden ve kurslarından yararlanmışlardır. Ancak böyle bir mesleki gelişim yöntemi, artık çağın ön gördüğü yöntemlerden uzak bir anlayış olarak (Altun, 2020) değerlendirilebilir. Yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde çalıştıkları zaman daha üretken olduklarını (Villegas-Reimers, 2003; Yates, 2007; Moolenaar, Slegers ve Daly 2012; Doppenberg, Bakx ve Brok, 2012) ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla okul temelli mesleki gelişim sağlamayı hedeflemek, öğretmenlerin bu konuda gönüllü olmalarına da destek sağlayabilecektir. Bu bağlamda okullarda zümre birer mesleki öğrenme topluluğu haline getirmek öğretmen mesleki gelişiminde hem sürdürülebilir hem de daha etkili olabilir (Altun, 2020).

Öğretmen niteliğine ilişkin ortaya çıkan bir diğer önemli konu ise “*öğretmenlerin farklı yöntem ve teknik kullanmadıkları*” yönünde olmuştur. Farklı yöntem tekniklerin kullanımı açısından katılımcılardan gelen görüşlerden biri, özellikle okullarda ulusal ve uluslararası projelerin olmasının öğrencilerin okula olan talebi etkilediği yönünde olmasıdır. Meslek lisesinden katılan yöneticinin bu tarz projelerin öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanımını teşvik ettiğini, öğrencilerin öğrenmeye olan tutumlarının olumlu anlamda etkilendiğini belirtmesi dikkat çekmiştir. Bu anlamda okulların etkili olması, hem ulusal hem uluslararası projelerde yer alamalarının okulun imajını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Özbek (2019) yaptığı araştırmada akademik güdülenme ve kurumsal imaj algısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dalbudak & Özgenel (2022) yaptıkları araştırmada okul etkililiği ve imajı ile öğretmen performansının birlikte akademik başarıyı anlamlı yordayıp yormadığını değerlendirmiş ve sadece okul imajının akademik başarıyı anlamlı yordadığını ayrıca okul imajının öğrencilerin akademik başarılarını yordayan önemli bir etmen olduğu sonucuna varmışlardır. Eldeki araştırmada da katılımcının kendi deneyimlerinden yola çıkarak uyguladığı uluslararası projenin öğrenciler arasında okula olan talebi artırdığını belirtmesi dikkat çekmiştir. Bir diğer konu ise derslerin fazla teorik odaklı işlenmesidir. Özellikle öğrencilerin bu yönde görüş belirtmeleri

araştırmanın önemli bulgularından biridir. Teorinin uygulamayla desteklenmesi, özellikle fen alanındaki derslerde laboratuvarların ve okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması teorik bilgiye erişimin bu kadar kolay olduğu günümüzde oldukça önemlidir. Öğrenci katılımcıların laboratuvarların etkili kullanılmadığını, derslerin konu anlatımına dayalı işlendiğini belirtmeleri bu konuda okullarda sorunlar yaşandığını ortaya çıkarabilmektedir. Birden çok duyu organına hitap eden, olaylar ve nesnelere arasındaki bağın yorumlanmasını sağlayan, sınıfın dışında gerçekleşen, deneyimsel bir öğrenme metodu olarak tanımlanan (Berberoğlu ve Uygun, 2013) okul dışı öğrenme öğrencilerde öğrenmeyi ve öğrendiğini uygulamayı kalıcı hale getirebilir. Sadece sınıf ortamında teorik odaklı işlenen derslerin kalıcı öğrenme ve öğrendiklerini yaşama geçirme noktasında öğrencilere katkı sağlamada yeterli olamayabilir. MEB (2019) okul dışı öğrenme ortamlarından hangi düzeyde öğrencilerin, nasıl yararlanacağını belirten bir kılavuz yayımlamıştır. Kılavuzda Bakanlığa bağlı özel ve resmi tüm okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında programla ilişkilendirilerek bu alanlardan yararlanılması gerektiği belirtilir. Bu bağlamda okullarda sene başında özellikle zümre kurullarında kararlar alınarak çerçeve programa okul dışı öğrenme ortamları dâhil edilmeli ve öğrenme alanı olarak sadece sınıfların kullanımını anlayışından vazgeçilmelidir.

Nitelik açısından ele alınan bir diğer konu yönetici niteliği olarak belirlenmiştir. Yapılan birçok araştırma yöneticilerin etkili yöneticilik becerileri göstermelerinin etkili okulları ortaya çıkardığını (Coelli & Green, 2012; Miller, 2013; Chiang, Lipscomb & Gill, 2016) göstermektedir. Dhuey ve Smith (2014) yaptıkları çalışmada iyi bir okul yöneticisinin öğretmen güdülenmesini sağlayarak, öğretim programlarının izleme ve değerlendirmesini yaparak, öğrenci disiplinin sağlayarak okullarda öğrenci başarısını artırabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Yirci & Berk (2021) toplam 30 okul müdürü ve öğretmenle yaptıkları çalışmada etkili okulun en önemli boyutunun yönetici boyutu olduğunu; okul müdürlerinin kendi alanında uzman olmaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Turgut (2021) yaptığı doktora tezinde meta analiz yöntemi kullanmış ve etkili okul ve liderlik konulu 33 çalışmayı incelemiştir. Sonuç olarak, etkili okul ve liderlik arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü etki büyüklüğü ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yeterliliğinin etkili okulların ortaya çıkmasında önemli bir etmen olduğunu söylemek mümkündür. Yönetici niteliği okulların niteliğini de olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyebileceği için okul yöneticilerinin mesleki anlamda yeterliliğinin oldukça önemli olduğu eldeki araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Yönetici niteliği ile ilgili ortaya çıkan bulgulardan biri de okul türüne uygun okul müdürü atanmasının yapılması biçimindedir. Duman (2021) yaptığı çalışmada meslek

lisesi öğretmenlerinin konuya hâkim ve çözüm üreten müdürlerle çalışmaktan mutlu oldukları sonucuna varmıştır. Meslek lisesinde görev yapan müdürlerin alandan gelmelerinin, okulda yaşanan sorunlara çözüm bulma konusunda daha etkili olabileceklerini ortaya çıkarmıştır. Eldeki çalışmada da meslek lisesi öğretmenlerinin belirttikleri ifadelerle bahsedilen araştırmanın verilerinin örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Nitelik kodu altında eğitim sisteminin kendisi de ele alınmıştır. Freire (1970) ortaya koyduğu bankacı eğitim modeline göre, öğretmen yatırımcıdır, bilgiyi aktarır ve hep özne konumundadır. Eldeki araştırma kapsamında okul paydaşlarından özellikle öğretmen ve velilerin ezbere dayalı sistemle ilgili söyledikleri, Freire tarafından yapılan bankacı eğitim modeline uygun ifadelerdir. Bikiç (2021) bir eğitim filmi analizi biçiminde yaptığı araştırmada baskıcı ve otoriter toplumlarda daha etkili bir şekilde görülen bankacı eğitim modelinin öğrenciyi pasifleştirdiği, öğrencinin karşılaştığı bir sorun karşısında yaratıcı çözüm önerileri getirme noktasında yetersiz kalabildiği konusunda sonuca ulaşmıştır. Eğitim sistemiyle ilgili ezbere dayalı olması noktasında gelen eleştiriler, yapılan birçok değişiklik ve düzenlemeye rağmen bu sorunun çözüme ulaşmada yetersiz kaldığını gösterebilmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin ortaya çıkan kodlardan biri de ‘*zaman*’dır. Zamana ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında çoğunluğun ders saatlerinin fazlalığından şikayet etmiş olmaları dikkat çekmektedir. Tuncer ve Tanaş (2019) meslek liselerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin yaşadıkları önemli sorunlardan birinin ders saatleriyle ilgili olduğunu; ders saatlerinin düzenlenmesi gerektiği ve Ece (2018) tarafından yapılan bir başka araştırmada da imam hatip liselerinde ders saati sayısının azaltılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ancak bütün okul türlerinde 9. sınıflarda aynı öğretim programları uygulandığından zamana ilişkin okul türü fark etmeksizin katılımcı görüşlerinin ders sayısının fazlalığına yönelik olması normal olarak değerlendirilebilir.

İkinci alt probleme ilişkin ortaya çıkan konulardan biri de mekandır. Katılımcıların çoğunluğunun okul dışı öğrenme ortamlarının ve okuldaki laboratuvar ve atölye gibi ortamların kullanılmadığını belirtmeleri dikkat çekmiştir. Bu imkânların var olmasına rağmen okullar tarafından sunulmaması, ayrıca önem verilemesi gereken konulardan biridir. Kır, Kalfaoğlu & Aksu (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çoğunun okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili verilen eğitimler hakkında fikir sahibi olmadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının nereleri kapsadığı konusunda bilgi sahibi olmadığını da göstermektedir (Sarioğlu &

Küçüközer, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin bilinçlenmesi ve eğitim almaya teşvik edilmeleri önemli olabilir. Bunun dışında okulda var olan atölye ve laboratuvarların da etkili kullanılmıyor yönündeki görüşler öğretmenlerin sınıf dışında eğitim-öğretim için mekân kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Teorik derslerin laboratuvar ortamında uygulamaya dönük hale getirilmesi lise düzeyinde yaparak yaşayarak öğrenme için önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar, okul dışı alanlarda gerçekleşen öğrenmenin yaşantılarla ilişkilendirilmesinin, yaşam boyu öğrenme için de önemli olduğunu (Çıgırık, 2016; Falk ve Gillespie, 2009; Nilsson ve Rubenson 2014; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006) ortaya çıkarmıştır. Okul öncesi eğitimden itibaren yetişkin eğitimini de içine alan; her yaşta bireyin bulunduğu örgün ve yaygın eğitim sistemlerini kapsayan yaşam boyu öğrenme (Cropley ve Dave, 1978) kişinin yaşamı boyunca, bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal veya mesleki anlamda geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Okul dışı alanlarda yapılan çalışmaların ve eğitimlerin, öğrencilere okul ortamında karşılaşmadıkları gerçek olayları gözlemlene ve bilimsel çıkarımlar yapma konusunda fırsatlar sunabilmeleri açısından etkili oldukları söylenebilir (Kelly, 2020). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının, öğrencilerin öğrendikleri kavramları kullanma becerilerini, bilimsel tartışma becerilerini ve farklı kişilerle iletişimde bulunarak sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı (Bell, vd. 2009) belirtilmiştir. Bu nedenle, okullarda okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasının sağlanması önemlidir. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin bu konuda istekli olmaları gerektiği gibi, bilgi sahibi olmaları da gerekmektedir.

Eğitim talebini belirleyici unsurlardan biri olan ‘‘okulun sahip olduğu kaynakların’’ okul tercihini etkilemeye ilişkin durumuna bakıldığında, özellikle meslek lisesi katılımcıları olmak üzere genel lise ve imam hatip lisesi katılımcılarının okulun sahip olduğu kaynakların okulu tercih etme noktasında etkili olduğunu belirtmiş olmalarıdır. Friedman vd. (2010) yaptıkları araştırmada velilerin okulun en çok hangi özelliklerinden memnun olduklarını ortaya çıkaramayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları velilerin çocukları hakkında okuldan yeterli dönüt alma derecesi; öğretmenlerin öğrencilere sağladığı katkı ve okul kaynaklarının yeterliliğini en önemli etmenler olarak ortaya çıkarmıştır. Eldeki araştırmada da hem öğretmen niteliği hem de okulun donanımsal yapısının okul tercihinde etkili olduğu görüşü yurt dışında yapılmış olan bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Eğitim talebini belirleyen unsurlardan biri de ‘‘aile’’ etmenidir. Bu araştırmada ailenin etkisi olarak belirlenmiş olan konuya bakıldığında imam hatip lisesi katılımcılarının tamamının okul t¼r¼ tercihinde aile etkisinin olduğunu belirtmiş olmaları önemli bir bulgu olarak ele alınabilir. Ailelerin çocuklarını hem akademik hem de dini eğitim alabilmeleri için imam hatip liselerine yönlendirdikleri anlaşılmıştır. Eldeki araştırmaya Fen ve Sosyal Bilimler programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Lisesi dâhil edilmiştir. Bu okulun katılımcılarından okul yöneticisi, velileri, öğretmen ve öğrencilerin ortak görüř¼ okul tercihinde aile etkisinin yüksek olduğu yönündedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin bu okulu tercih etmelerinde aile etkisinin ilk sıralarda geldiği (Korkmaz, 2013; Özdemir ve Karateke, 2018; Tarhan ve Karateke, 2021; Karaman, 2021) yönündeki bulgular eldeki araştırmanın bulgularıyla örtüşürken, yurt dışı araştırmalara bakıldığında ailelerin çocuklarını, ayrımcılığa maruz kalmamaları için kendileriyle benzer demografik özelliklere sahip çocukların yoğun olduğu okullara göndermeyi istedikleri (Willie, Edwards, & Alves, 2002; Elacqua, Schneider, & Buckley, 2006; Ajayi, 2011; Prieto, vd. 2019) anlaşılmaktadır. Bu araştırmaların yoğunlukla Latin Amerika ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri’nin belli şehirlerinde yapılan araştırmalar oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle sosyo-ekonomik anlamda toplumdaki farkın en fazla olduğu ülkelerdeki okullarda, ırksal ayrımcı tutumun yoğun olduğu söylenebilir. Bu nedenle ailelerin çocuklarını korumak amacıyla, kendilerine yakın sosyo-ekonomik stat¼ye sahip çocukların gittiği okulları tercih etmeleri normal olarak değerlendirilebilir. Eldeki araştırma kapsamında, meslek lisesi ve genel liseden bazı katılımcılar da ailenin okul tercihinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu etki ekonomik temellere dayandırılmıştır. Hepkul (2014) dokuzuncu sınıf meslek lisesi öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada, öğrencilerin bu okulları tercih ederken ailelerinin etkisi altında kaldıklarını; ailelerin çocukları için ekonomik olarak rahat edeceklerini düşündükleri mesleklere yönlendirdikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada da meslek lisesi katılımcılarının tamamı aile etkisini ekonomik temellere bağlamışlardır. Ekonomik kaygılarla okul tercihinde bulunmak ve piyasada istenen özellikte iřg¼c¼ özelliklerine göre öğrenci yetiştirmek eğitimin işlevlerinden biridir (McLaren, 2011: 312). Bu bağlamda düřünüld¼đünde, katılımcı velilerin çocukların okul t¼r¼ tercihinde ekonomik kaygılar gözetmeleri şaşırtıcı bir durum değerildir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarını meslek liselerine göndermeyi tercih etmeleri değerlendirildiğinde, bu okullardaki öğrencilerin ailelerinin demografik özelliklerinin benzer olduğu gör¼lmektedir. Dolayısıyla yurt dışı alanyazındaki araştımalardan elde edilen bulgulardan biri olan ‘‘ailelerin çocuklarını, kendileriyle benzer demografik özelliklere sahip çocukların yoğun olduğu

okullara göndermeyi istedikleri'' bulgusunun, eldeki araştırmanın bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

Genel liseden katılan özellikle öğrencilerin ise ailenin etkisine ilişkin benzer görüş belirterek aileyle birlikte karar aldıklarını söylemeleri dikkat çekmiştir. Ancak öğrencilerin aileleriyle birlikte istişare ederek, kendilerine en uygun okul türünü yine kendi isteklerine göre belirlemeleri baskıcı aile kültüründen uzak, kendi kararlarını verebilen, özgür düşünebilen bireyler yetişmesi açısından önemli olabilir. Ancak genel olarak bakıldığında eldeki araştırmada, okul tercihinde aile etkisinin büyük oranda olduğunu görmek mümkün olmuştur. Bunun en önemli nedenleri, dini temelli eğitime verilen önem, okuldaki öğretmen kaynağı ve diğeri de ekonomik temelli kaygılar olarak ortaya çıkmıştır. Bu üç etmen velilerin okul tercihi noktasında karar verici olarak öne çıkmalarına neden olmaktadır.

Eğitim talebini belirleyen unsurlardan biri de *''meslek tercihi''* olarak ele alınmıştır. Katılımcılardan özellikle meslek lisesi katılımcılarının öğrencilerin okul tercihinde kolay yoldan meslek sahibi olmak istedikleri için bu okullara geldiklerini ifade etmeleri dikkat çekmiştir. Genel liseden ve imam hatip lisesinden katılımcılar daha çok iyi ortaöğretimin iyi bir yüksek öğretim kurumu sağlayabileceği için tercih edildiğini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle meslek lisesi öğrencileri bir an önce meslek sahibi olup para kazanmak istediklerini; genel lise ve imam hatip lisesi katılımcıları ise meslek tercihini sonraya bırakıp iyi bir üniversiteye gidebilmek için bu okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bülbül (2014) meslek lisesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun meslek liselerini daha kolay iş bulma olanağı sağlayabileceğini düşündükleri için tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmadaki meslek lisesi katılımcılardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Diğer taraftan yine bazı meslek lisesi öğrencileri ve velileri sınava bağlı mecburi tercih olarak değerlendirme yapmış, meslek tercihinin bu bağlamda etkili olmadığını belirtmişlerdir. Sırma (2020) meslek lisesi öğrencilerinin bu okul türünü tercih etme nedenleri ile ilgili yaptığı araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun sadece ortaöğretime geçiş sınavından düşük puan aldıkları için tercih etmek zorunda kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Oysaki meslek liseleri toplumda ihtiyaç duyulan ara eleman yetiştiren okullardır ve öğrenci sınavdan başarısız olduğu için bu okulları tercih etmek zorunda bırakılmamalıdır.

Eğitim sisteminin kendisinin eğitim talebini belirlemedeki durumuyla ilgili katılımcı görüşlerine bakıldığında ekonomik piyasanın eğitime şekil verdiğini ifade eden katılımcıların öğretmen ve öğrenci katılımcılardan olması dikkat çekmiştir. Özellikle öğrenci katılımcının

ileride ekonomik sorun yaşamaktan çekindiğini, bu anlamda çok umutlu olmadığını anlamak mümkündür. Eğitimin en önemli rolü zihinleri özgürleştirmek olması gerekirken sadece “nasıl daha çok para kazanırım”, “ne okursam hayatımı kazanırım” biçiminde kaygı oluşturması eğitimin toplum ve birey gelişimi üzerindeki işlevselliğinin zayıf kaldığını göstermektedir. Okullar egemen yapıya hizmet veren bir araç olmamalı, çeşitliliğin bir zenginlik olduğunun görülmesini sağlamalı ve bireyleri özgürleştirmelidir (Demirtaş & Özer, 2015). Ancak yapılan görüşmelerle bunun tam aksi yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim sisteminin ezbere dayalı ve akademik başarı odaklı olması (Yılmaz ve Altunkurt, 2011), merkezi sınavlarla öğrenci başarısının değerlendirilmesi tek tip insan yetiştirme gibi sonuçları ortaya çıkarır (Kara, 2020). Katılımcıların eğitim sisteminin kendisinin eğitim talebini belirleyiciliğiyle ilgili görüşlerine bakıldığında, okul tercihini mecburen sınav sistemine göre şekillendirdiklerini, belki çok farklı alanlara yönelim göstermek istediklerini ama sistem akademik temelli sürdüğü için ortaöğretimde de akademik başarı gösterebilecekleri okullara yönelimin ilk sıralarda olduğunu belirtmeleri dikkat çekmiştir. Alanyazında iki tür değerlendirme ele alınır; biri biçimlendirici, diğeri ise düzey belirleme amaçlı değerlendirmedir. Wiggins (1998) değerlendirmenin amacının, sadece izlemek değil, öncelikle eğitmek ve öğrenci performansını artırmak olduğunu belirtmiştir. Biçimlendirici değerlendirme “öğretmenler ve öğrencileri tarafından öğretme ve öğrenme etkinliklerini değiştirmek veya geliştirmek için geri bildirim olarak kullanılacak bilgileri sağlayan, kendilerini değerlendirmede üstlenilen faaliyetler” olarak tanımlanmaktadır (Black ve Wiliam, 2010). Bu nedenle, biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için öğretmenlere veya öğrencilere geri bildirim sağlayan etkili bir yöntemdir. Düzey belirleme amaçlı yapılan değerlendirmeler genellikle öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğine dair nihai bir değerlendirme elde etmek için kullanılır; yani, “bir öğrenci ne kadar biliyor” (Gardner, 2010) sorusuna yanıt arar. Öğrenci seviyesini belirlemeye yönelik yapılan çoktan seçmeli soruların yer aldığı sınavlar da düzey belirleme amaçlı yapılan değerlendirmelerdir. Yapılan araştırmalar, bu tür sınavların öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştiremediğini ve ölçemediğini, sadece çıkarımda bulunma ve analiz etme becerilerini ölçebildiğini (Sezer, 2018; Akyürek, 2019; Kızılay, 2019; Arıkan ve Kırındı, 2020) ortaya çıkarmıştır. Yine yapılan araştırmalar (Acar, 2018; Yıldırım, 2018; Rehmat, 2015) eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gibi öğrenmeyi de daha kalıcı hale getirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların sınav temelli sistemden sorun olarak söz etmeleri ve eğitim talebini belirlemede önemli bir etmen olmasından dolayı

istememedikleri okul türünü tercih etmek zorunda kalmaları, sadece “ne kadar biliyor” sorusuna yanıt aranarak ölçme-değerlendirme yapılması ve öğrencilerin seviyelerinin buna göre belirlenmesi önemli bir sorun olarak değerlendirilebilir.

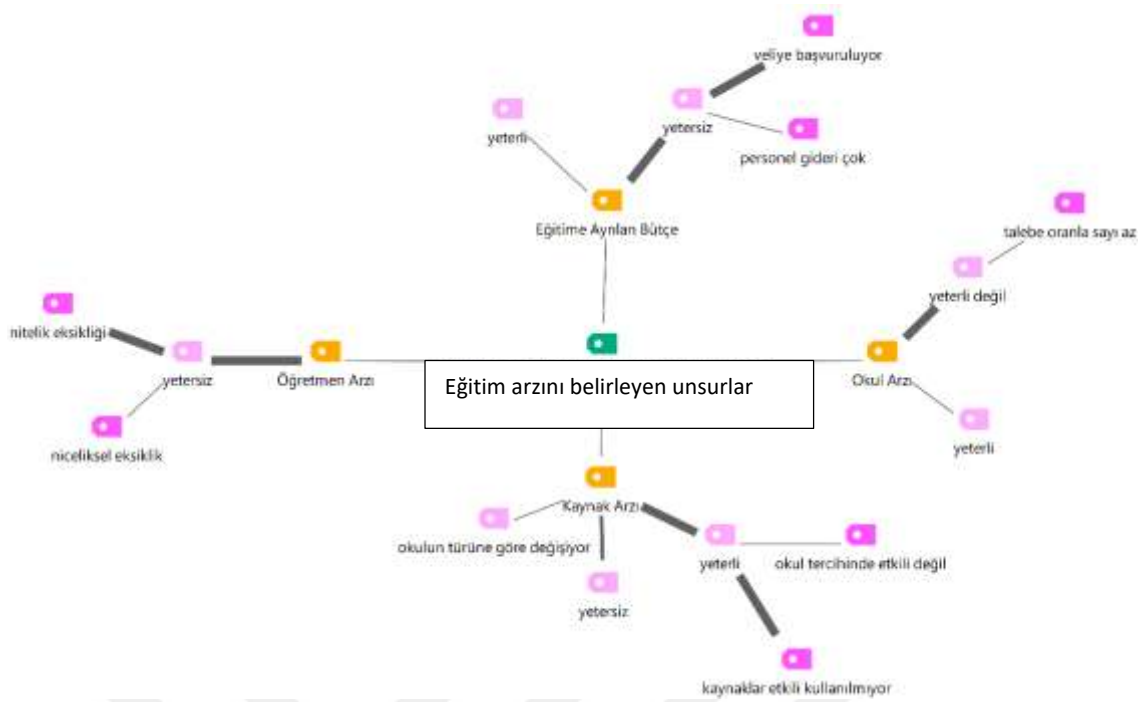
Türk milli eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin yapılmış araştırmalara bakıldığında da en temel sorunların başında sınav odaklı eğitim, ezbere dayalı eğitim, öğretmen niteliği, tek tip insan yetiştirme (Taşdemir, 2015; Özdemir ve Kaplan, 2017; Saylık, Saylık ve Sağlam, 2021) gibi sorunların geldiği anlaşılmaktadır. Eldeki çalışmada da benzer bulgular ortaya çıkmış olup eğitim sistemiyle ilgili katılımcılar en çok eleştiriyi sınav odaklı sisteme dayandırmışlardır. Özellikle öğrencilerin meslek liselerini tercih etme nedenlerine dair yapılan yurt içi araştırmalara bakıldığında genellikle öğrencilerin liseye geçiş sınavından düşük puan almış olmaları (Kablay, 2021; Sırma, 2021; Akçasoy, 2019) sonucuna varıldığı anlaşılmıştır. Bu durum öğrenci için de ülke için de ekonomik olmayacağı gibi, bu okulların tercihinde bulunurken öğrencinin yeteneklerine bakılması gerektiği söylenebilir. Aksi halde öğrencilerin sistem içerisinde erime ihtimalleri yüksek olabilecektir.

Özetle eldeki çalışmanın bulgularıyla alanyazında Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunlara ilişkin yapılmış araştırmaların bulgularının örtüştüğünü söylemek mümkündür. Eğitim sisteminin kendisinin, eğitim talebini doğrudan belirleyici olması mevcut ekonomik sistemin tek tip insan yetiştirme amacını gerçekleştirebildiğini de göstermektedir.

### **3.3. Okul Paydaşlarına Göre Eğitim Arzını Belirleyen Unsurlara Yönelik Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul paydaşlarının eğitim arzını belirleyen unsurlara ilişkin görüşleri nelerdir?” biçimindedir. Bu alt problemin altında bir tema ortaya çıkartılmıştır. Bu tema “Eğitim arzını belirleyen unsurlar” olarak belirlenmiştir. Katılımcılara bu konuda yöneltilen soruların yanıtlarına ilişkin kodlar belirlenmiştir. Katılımcılar her bir belirleyici unsurla ilgili kendi deneyimlerini anlatarak sorulara yanıtlar vermişlerdir. Aşağıda Şekil 3.12’de temaya ilişkin kodlar verilmiştir. En çok kullanılan ve kod olarak belirlenen ifadeler kalın çizgilerle gösterilmiştir. Yeşil renk temayı; turuncu kodları, pembeler ise alt kodları göstermektedir.





Şekil 3.12. Eğitim Arzını Belirleyen Unsurlar Temasına İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar

Şekil 3.12’de görüldüğü gibi ‘‘Eğitim Arzını Belirleyen Unsurlar’’ temasının alt kodları öğretmen arzı, kaynak arzı, okul arzı, eğitime ayrılan bütçe olarak belirlenmiştir. Her bir kodun altında alt kodlar yer almıştır. Öğretmen arzına ilişkin 16 katılımcının ifadesine göre ‘yetersiz’ alt kodu ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların 14’ü yetersizliği nitelik eksikliği olarak ele almış; iki katılımcı da niceliksel yetersizlik olarak değerlendirmiştir. Bu katılımcıların çoğunluğu öğretmen arzının okul tercihini etkilediğini belirtirken, bir katılımcı öğretmen arzının okul tercihini etkilemediğini belirtmiştir. Buna göre katılımcılardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

‘‘Öğretmenler daha iyi olabilir belki bence kendilerini yetiştirebilirler, evet çok iyi hocalarımız var ama az açıkçası. Okul tercihimizi etkiledi mi yani baktım, sordum tabii ki öğretmen durumunu ona göre bu okula geldim’’ (Meslek Lisesi- Öğr2- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).

‘‘Öğretmenlik mesleğinin de bu yönetsel yani devlet politikalarıyla öğretmen arzının da kötüye gittiğini düşünüyorum. Öğretmen kalitesinin düştüğünü düşünüyorum. Yeterli ve donanımlı öğretmen yetişmediğini düşünüyorum. Yani öncelikle öğretmeni yetiştirirken bir kere eğitim fakültelerine çok iş düşüyor. Sonra öğretmen olarak göreve başlayanların fakülteden kalan bilgilerle mesleği götüremeyeceklerini bilmeleri ve bu konuda

*bakanlıkça daha iyi desteklenmeleri gerekiyor. Öğrencilerin okul tercihinde bulunurken sanmıyorum öğretmen sayıca var mı diye bakılıyordur da niteliğini kim değerlendirecek ki?’’ (Meslek Lisesi- Ö2- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).*

*‘‘Yani meslek liselerinde özellikle meslek dersi öğretmenleri belki bana düşmez ama yani teknoloji çok hızlı ilerliyor. Öğretmenlerin buna ayak uydurması gerekiyor diye düşünüyorum ama gördüğüm kadarıyla pek de öğretmenler yenilemiyor kendini. Bu konuda bakanlığında özellikle çalışması gerekiyor bence. Yani hadi biz kültür derslerine giriyoruz. Ama teknik bilgi veren öğretmenin günün koşullarına kendisini uydurması önemli ama öğrencilerin ya da aialelerin bu bilinçle okul tercih ettiğini sanmam’’ (Meslek Lisesi- Ö1- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).*

*‘‘Öğretmen arzı hani çok öğretmen ataması yapıyor bakıyorsunuz işte hatta atanamayan öğretmenler böyle protesto edebiliyorlar. Biz de atanmak istiyoruz işte gibi ama içine de bakmak lazım. Yani öğretmen eğitimi çok önemli bence okulumu tercih ederken de dediğim gibi bu konuda çok duyumlar aldık. O yüzden de benim tercihime etkiledi yani ama ben hala öğretmenlerimizin kendilerini yenilemeleri gerektiğine inanıyorum. Benim bu okula gelmemi ailem niye istedi öğretmenlerin seçilmiş olmalarından’’ (İmam Hatip Lisesi-Öğr3- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).*

*‘‘Hocam öğretmen yani devletin bize sunduğu öğretmen hizmeti olarak düşünürsem az önce de söyledim öğretmen yetiştirmede sanki bir sorun var. Yani öğretmenlerimiz mesleki açıdan kendilerini geliştirmeliler okul tercihinde bulunurken eğer mühendis işte Tıp gibi bölümlerde okumak istiyorsan okullarda tabii öğretmen niteliğine bakıyorsunuz yani öğretmen öncelikle yeterli mi, sınıflar kalabalık mı? Yani bunlar önemli şeyler oluyor. Dediğim gibi mesela bizim bu okulu tercih ederken özellikle ailemin ikna almasındaki en önemli etken öğretmenlerin seçilerek geldiğini duymaları. Yani dediğim gibi bu benim de hoşuma gitmişti’’ (İmam Hatip Lisesi-Öğr4- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).*

*‘‘Nicelik olarak çok ama dediğim gibi nitelik olarak zayıf. O yüzden buna devlet bir el atmalı diye düşünüyorum. Bizim okula öğretmenler seçilerek geldi, neye göre hangi kriterlere göre?, bilmiyorum. Çocuklar ve veliler de öğretmenlerin seçildiğini duyunca geliyor tabii ki’’ (İmam Hatip Lisesi-Ö3- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).*

*‘‘Yani öğretmen arzı sayısal olarak yeterli bence. Baya öğretmen yetiştiriliyor yani potansiyel iyi ha potansiyel dediğim sayı olarak iyi ama nitelik yani arz edersiniz ama kaliteli*

arzu olması lazım. Bizim okulumuza dediğim gibi öğretmen seçilip geliyor o nedenle şanslıyız yine bazı sorunları anlattım yani buna rağmen seçilip gelmelerine rağmen. Ama dışarıdan öğretmenlerin seçilip gelmesi velileri cezbediyor yani bu yüzden mesela okulumuza gelen aileler var'' (Imam Hatip Lisesi-Y2- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).

''Devlet okullarının çoğunda hatta hemen hemen hepsinde aynı sorun var. Her branşta iyi nitelikli öğretmene sahip değil okullarımız malesef. Örneğin fen alanında iyi ise sosyal alanda zayıf veya işte sosyal alanda iyi diğer farklı alanlarda problem yaşanıyor öğretmenlerde. O yüzden öğretmen arzı okul tercihini doğrudan çok da etkilemiyor. Ama veliler bence sormuş olmak için soruyorlar yani okulda öğretmen nasıl hani nitelikli okul oldu ama öğretmenleri iyi değil, vermeyeceğim diyor ama bakıyor alternatifi yok yani alternatif olmayınca da ne yapıyor özel okula verebilecek durumdaysa veriyor yoksa vermiyor yani öğretmen arzı dolayısıyla okul tercihini etkileyemiyor'' (Genel Lise-Ö6 öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).

''Yani sadece akademik olarak değil çocuklara kişilik olarak da bir şey katmalı öğretmen. Yani ne bileyim paylaşmayı, sevgiyi, saygıyı bence. Yani öğretmenini seviyorsa çocuk mutlu oluyor, ilkokulda başlıyor zaten. Yani akademik anlamda da biraz daha fazla verici olacak hani sadece bu konuyu anlaticam, müfredat böyle gerisi beni ilgilendirmez şekilde olmayacak yani mutlaka bir şeyler fazladan ilave edecek ki bu çocuklara yansiyacak. Biz kızımızı okula gönderirken tabii okulu öğretmenleri iyi midir? Araştırdık, ona göre gönderdik ama bilemiyorum şu an bazı şikayetler geliyor çocuktan. Bir de okula gittim mesela çocuğun adını bilmiyorlar olmaz ki'' (Genel Lise-V6 öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).

''Öğretmen arzıyla ilgili düşüncelerim şöyle çok net. Çocukların başarılı öğretmenler tarafından okutulması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin de bir yere gelirken sınavla gelmeleri gerektiğini düşünüyorum. Hem sadece sınav da değil, öğretmenler sadece bilgileri ölçülen insanlar değiller yani kendilerinde olan bilgileri aktarabilme kabiliyetlerinin de olması gerekiyor. Böyle bir performans ölçümü yapıp çocukların böyle öğretmenler tarafından okutulması gerektiğini düşünüyorum. Her alanda yani nitelikli okullar için de öyle, meslek liseleri için de öyle alanında uzman insanların eğitim vermeleri gerekiyor. Alan değiştirmeleri falan hiç onaylamıyorum. Kendi alanı olmayan alana geçişler niteliği çok düşürür. Çocuğu bu okula gönderirken araştırdık kendi çapımızda ama şimdi bakıyorum takviye gerekiyor işte'' (Genel Lise-V5- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).

“Yani dediğim gibi bu okul gibi okullarda öğretmenlerde ciddi anlamda liyakat gerekiyor. Mesela ben bu sene başında bir liseden iyi olduğunu bildiğim bir Kimya öğretmenini bizim okula kazandırdım. Bunun için müdürlere yetki verilmesi gerekiyor. Bizim hiçbir yetkimiz yok ki. Sonra da başarı bekleniyor. Mesela bana deseler ki müdür bey seç öğretmenlerini, kur kadronu sonra senden mesela 10 tane patent başvurusu, 10 tane Tübitak 2204 başvurusu ve derecesi bekliyoruz. Ben o zaman bütün bunları başaramazsam evet başarısız olduğumu kabul eder giderim. Ama hiç yetki verme, hiçbir öğretmeni değiştirme şansım olmasın, böyle bir yetki de verme e ben napıyım nasıl başarılı olabilirim. Veliler gelip soruyorlar öğretmen kadrosunu da ne diyebilirim ki, doğrusunu söylesem olmaz yani” (Genel Lise-Y3- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).

“Açıkçası az önce de dediğim gibi hayır öğretmenlerden memnun değilim. Yani birkaç öğretmen evet gerçekten işini yapmak için çok çaba gösteriyor, bize gerçekten bir şeyler aktarmak için çok çaba gösteren hocalarımız var. Ama bunlardan bazıları kesinlikle bizi takmıyor, dersi dinleyelim ya da dinlemeyelim isteyen herkes derste istediğini yapabilir ve ben sadece dersimi anlatırım ne kitap ne defter hiç birini takip etmiyorlar, yazdırmıyorlar da yeterli bulmuyorum açıkçası ama bu okula geldiğimde sormuştuk öğretmenleri, geldim hayal kırıklığı üzgünüm” (Genel Lise-Öğr6- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).

“Yani öğretmen arzı niceliksel olarak baktığımızda oldukça yeterli potansiyel var niteliksel olarak baktığımızda aslında yine potansiyel var, ama ortaya çıkıp çıkarılamayan bir potansiyel yani öğretmen bir kere en başta eğitim fakültelerinde öğrenci alırken dikkat etmek gerekiyor. Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin niteliğini bir artırmak gerekiyor. Bu anlamda eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı'nun ciddi işbirliği yapması gerekiyor ki ben onu görmüyorum yani böyle bir işbirliğini. İkincisi öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı'na girdiği zaman önemli bir adaylık sürecinden geçmeli yani adaylığını yapmış olmak için yapmamalı. Adaylığını geçiren öğretmen de sürekli gelişime devam etmeli ve bunun için de teşvik edilmeli yani onu bağlayacak onu gelişime yönlendirecek bir takım şeylerin olması lazım, olmadığı zaman derse gir çık artık bir müddet sonra tükenmişlik yaşıyor. Öğretmen arzı okul tercihini ne kadar etkiliyor dersiniz yani soruşturuyor veliler okulun öğretmenleri nasıl şöyle mi böyle mi? Ama devlet okulunda her branşın çok iyi olması diye bir şey söz konusu değil ki. Matematikte 10 öğretmen vardır. Biri iyidir işte Fizikte 5 öğretmen vardır, ikisi çok iyidir. Tarihte üç öğretmen vardır, biri gerçekten öğretmenlik yapıyordur gibi o nedenle tek başına öğretmenler çok iyiymiş daha buraya gidelim gibi bir yaklaşım olmuyor

yani sadece genel profile bakılabiliyor'' (Genel Lise-Ö5- öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).

“Öğretmen arzı valla sayısal olarak gayet iyi durumdayız da nitelik soru işareti. En baştan öğretmen yetiştirirken sorun yani. O nedenle mesela bir branştan okulda 5 öğretmen var ama biri çocuklarla ilgileniyor, işini severek yapıyor ne anladım ben bu çokluktan anlatabiliyor muyum hocam. Bizim okulunda öğretmenler seçilip geldiği için tabii bu duyuluyor ve veliler tercih ediyor'' (İmam Hatip Lisesi- V4-öğretmen arzı- yetersiz- nitelik eksikliği).

Araştırmacı okul tercihinin öğretmen kaynağının etkileyip etkilemediğini sorduğunda 14 katılımcının 13'ü bu durumun kararlarını doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Okul tercih ederken özellikle öğretmen niteliğini soruşturarak karar verildiği yönünde görüşler ifade edilmiştir. Ancak yine de nitelik anlamında sorunlar yaşandığının söylenmesi de dikkat çekicidir. Bu kadar fazla katılımcının bu konuda eksiklik olduğunu ifade etmesi okullarda öğretmen arzı bakımından önemli sorunlar olduğuna işaret edebilir. Genel liseden katılım gösteren öğretmenin öğretmen yetiştirme sistemini eleştirmesi, öğretmen niteliğini üniversitelerin eğitim fakültelerinden itibaren ele alınması gerektiğine, Millî Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurumu'nun ortak çalışmalar yapması gerektiğine ilişkin görüşler belirtmesi de dikkat çekicidir. YÖK (2018) Bologna sürecine uyum çalışmaları kapsamında 2018 yılında Eğitim Fakültelerinin lisans programlarında birtakım değişiklikler gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının sadece alanlarında değil, sosyal ve kültürel yönlerden de donanımlı yetişebilmeleri için “Türk Eğitim Tarihi”, “Eğitim Sosyolojisi” ve “Eğitim Felsefesi” gibi dersleri eğitim fakültelerindeki lisans programlarında zorunlu mesleki bilgi dersleri olarak dahil etmiştir. Diğer taraftan Türkiye’de de öğretmen yetiştirmeye ilgili ulusal ve uluslararası alanlarda yapılan gelişmeler kapsamında yenilikler yapılmaktadır (MEB, 2017). Ancak bu gelişmelerin ve yeniliklerin sahaya yansımalarının görülmesi zaman alabileceği gibi yine de olumlu gelişmeler olarak nitelendirilebilir.

Katılımcılardan ikisi de öğretmen arzında nicelik eksikliğinden söz etmiştir. Buna göre örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Yani öğretmen arzında sanki bazen sorun yaşayabiliyoruz. Mesela bizim din dersi öğretmenimiz yoktu Kimya hocası giriyordu, gerçekten ders işlemiyorduk yani. Kitaptan okuyorduk sadece ama branş öğretmeni geldikten sonra hani ders işlemeye başladık yani.

*Ama o da gider mi bilmiyorum çünkü bize dedi 'ben böyle okul okul geziyorum'. Mesela bir sonraki dönem burada olmayabilir. O nedenle bir branş öğretmenin bir okulda durması gerekiyor. Eğer o branş öğretmeni yoksa da ona artık bir çözüm bulunur öğretmen atanması gerekiyor'' (Meslek Lisesi, Öğr1-yetersiz-niceliksel eksiklik).*

*“Öğretmen arzı yüksek düzeyde karşılanmaya çalışılsa da bu konuda henüz tam anlamda ihtiyaç karşılanmış durumda değildir. Öğretmen arzı hem nitelik hem nicelik unsurları kapsar. Öğretmen arzının yüksek olduğu kurumlar tercih ediliyor. Mesela veliler gelip her dersin öğretmeni var mı diye soruyorlar. Bizde de örneğin bir branştan kadrolu öğretmenimiz yoktu, ama kültür dersi olunca veliler de öğrenciler de sorun olarak görmedi. Yine de sorun görevlendirme öğretmenle olmuyor yani” (Meslek Lisesi, Y1- yetersiz-niceliksel eksiklik).*

Meslek lisesi öğrencisi ve yöneticisi okullarındaki öğretmen eksikliğinden söz etmiş ve her derse kendi branşı olan öğretmenin girmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan bazı araştırmalar da öğretmen eksikliğinin önemli yönetsel sorunlara neden olduğunu (Aküzüm, 2017; Can, 2022) ortaya çıkarmıştır. Ancak bu sınıflardaki eğitimin niteliğini de etkileyecek bir durum olarak karşılaşılmaktadır. Ayrıca burada katılımcılar görevlendirme öğretmen sorunundan da bahsetmişlerdir. Üst makam onayı ile çeşitli nedenlerden dolayı bir okulda görevlendirme usulü çalışan öğretmenlerden verim alınmadığı (Diktaş, 2021), bu öğretmenlerin okullara aidiyet duygusunun gelişmemesine bağlanabilir. Öğrenci katılımcının verdiği yanıtta öğretmeni ile ilgili 'ben böyle okul okul geziyorum' bunu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca okul yöneticisi de 'görevlendirme öğretmenle olmuyor' diyerek bu durumu desteklemiştir. Bu bağlamda konu yine eğitim planlamasına gelmekte, bütün bu sorunların eğitim plancılığına önem verilmeyip anlık kararlarla çözümler üretmeye çalışmaktan kaynaklandığını söylemek mümkün olabilir. Bu plansızlık hem Bakanlık bağlamında hem de alt sistemler olan il müdürlükleri bağlamında ele alınabilir.

Eğitime ayrılan bütçe koduna bakıldığında 21 katılımcının 20'si eğitime ayrılan bütçeyi yetersiz bulmuş, sadece bir katılımcı eğitime ayrılan bütçenin yeterli olduğunu dile getirmiştir. Bütçenin yetersiz olduğunu belirten katılımcıların çoğunluğu okulların ihtiyaç duyduğunda velilere başvurduğunu ifade etmişlerdir. Üç katılımcı da personel giderinin çok olduğunun üzerinde durmuştur. Buna göre katılımcılardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Eğitime ayrılan bütçe hocam az galiba yani benim bu konuda çok bir fikrim yok ama hep bizden para istendiğini göre para yok yani. Devlet okullara para göndermiyor hep işte sabun bitti, peçete bitti, kağıt bitti, sınav olamazsınız İşte bu parayı vermeniz gerekiyor. Bunları çok duyduğumuz için demek ki para da ayrılmıyor yani okullara yeteri kadar. O yüzden okula da hak veriyorum” (İmam Hatip Lisesi, Öğr3- eğitime ayrılan bütçe- yetersiz- veliye başvuruluyor).

“Vallahi bu bütçenin az olduğunu düşünüyorum neden öyle düşünüyorum? Yani velilerin mesela arada okula biraz yardımcı olmaları falan gerekiyor. Çünkü neden okulda ihtiyaç çok yani. Mesela tuvaletlerin temizliği, kâğıdı, sabunu bile bütçeye bağlı. Kolejlerde de bu böyledir ama onlar veliyi sömürür, devlet okullarında veliler çoğu zaman haklı olarak vermek istemez para ya da veriyorum yine aynı her şey der. O yüzden devletin okullara para aktarımı yapması lazım. Hatırlarsanız özel okullara teşvik verilmişti. Onu yapana kadar böyle özellikle nitelikli okullara para aktarımı yapılsaydı ya kötü mü olurdu? Özele okula gönderenin zaten parası var, devlete gönderen napsın acaba?” (Genel Lise, V6-eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- veliye başvuruluyor).

“İşte yeterli değil. Okulların ihtiyaçları var mı var yani. Bununla ilgili her öğrenci başına belli bir miktar belirlenmeli, okulların büyüklüğüne göre okullara para aktarılmalı. Bu şekilde biz veliye muhtaç kalıyoruz. Zor oluyor yani sonra veli para veriyoruz nereye gidiyor diyor halbuki zaten her şey faturalı da. Okul aile birliklerine gebe kalıyoruz. Yani bunlar olmamalı” (Genel Lise- Y3- eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- veliye başvuruluyor).

“Eğitime ayrılan bütçe yetersiz hocam net. Mesela hep bizden para isteniyor işte fotokopi için tuvalet kağıdı alınacak sabun alınacak şu alınacak bu alınacak. Tamam biz verelim de neden? Hani maden buradasın ücretsiz devletin arz ettiği o eğitim hizmeti ise yani neden biz veriyoruz? Ben bunu sorguluyorum devlet demek ki para ayırmıyor yani” (İmam Hatip Lisesi-Öğr4- eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- veliye başvuruluyor).

“Tabii ki çok az. Yani bir şey oluyor hemen velilerden toplamamız gerekebiliyor” (İmam Hatip Lisesi-Ö3- eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- veliye başvuruluyor).

“Hani bütçe raporlarına bakmadım tam bilmiyorum ama harcanacak şeyler olduğunda para yok deniyor mesela. Yani bir şeyler yapmak istiyorsun ekstra hep veliden almak zorunda kalıyorsun malzeme açısından olsun bence yeterli değil” (İmam Hatip Lisesi- Y2- eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- veliye başvuruluyor).

*“Eğitime ayrılan bütçe geçen sene 120 milyar idi diye biliyorum yani. En yüksek bütçelerden biri ama yetmiyor tabii ki. Yetiremiyorlar yani bunu şeylerden anlıyoruz. Okula bir şeyler yapılırken okul aile birlikleri vasıtasıyla tamamlanıyor. Sonuçta bizim çocuklarımız okuyor tabii ki destek olacağız ama işte devletin ayırdığı bütçe yetersiz yani” (Genel Lise-V5- eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- veliye başvuruluyor).*

*“Açıkçası hayır yani devlet okulu olmasına rağmen bizden para istiyorlar. Verdiğimiz paralar nereye gidiyor onu da bilmiyoruz çünkü bize artı gelen bir kitap veya artı bir etkinlik gözükmüyor yani tuvalet kağıdı bile yok tuvaletlerde. Yani dolayısıyla nereye gidiyor paralar merak ediyorum. Sonuçta devlet okulu özel bir okul değil yani bizden üstüne para almaları açıkçası ilgi çekici bir durum. O nedenle devletin okullara para aktarması gerekiyor yani okul bizden para istememeli, demek ki devlet vermiyor ki bize daha doğrusu velilere muhtaç kalıyor okullar. Hiç doğru değil” (Genel Lise-Öğr6- eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- veliye başvuruluyor).*

Katılımcılar okullara yeterli maddi kaynak ayrılmadığı için velilerden para toplanma gereksiniminin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu durumun kendilerini rahatsız ettikleri verdikleri yanıtlardan anlaşılabilir. Yapılan bazı araştırmalar da özellikle finansal sorunların okullarda yönetsel sorunların başında geldiğini ve okul yöneticilerinin en çok bu konuda sorun yaşadıklarını (Akdemir, Girgin ve Girgin, 2022; Ağalday ve Gül, 2022; Esen, 2022) ortaya koymuştur. Devletten destek alamayan okulların en önemli gelir kaynakları veliler olmaktadır. Dolayısıyla okulun gelir düzeyini etkileyen önemli etmenlerden biri velilerdir (Korkmaz, 2005). Bir de okulun bulunduğu bölge ekonomik olarak gelişmemiş bir bölgeyse okulun gelir düzeyi de bu duruma paralel olarak düşmektedir (Akşahin, 2017). Bu nedenle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerden bulunan okulların bütçe yönünden olanakları da azalmakta bu durum da kaynak sorunlarını da ortaya çıkarmaktadır. Ancak eldeki araştırmada sosyo-ekonomik yüksek sayılabilecek bölgelerdeki okuldaki katılımcılar da veliden istenen parayı eleştirmişlerdir. Çünkü devletten beklenen okullardaki en temel ihtiyaçların karşılanabilmesine yönelik katkılardır. Dolayısıyla eğitime ayrılan bütçenin artırılması önemlidir.

Katılımcılardan üçü eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olduğunu, personel giderine fazla bütçe harcandığını belirtmiştir. Bu katılımcıların görüşlerine ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.



*“Tabii ki çok yetersiz. Yani ben son bütçe raporunu 2019 Aralık'ta yayınlandı zannediyorum ya da 2020 tam emin olamıyorum ama okudum yani bakıyorsunuz eğitime ayrılan bütçe belki çok yüksek görünüyor ama bunu çoğunluğu da personel gideri. Öyle olunca şimdi eğitimin niteliğine ne kadar ayrılıyor yani o noktada sıkıntı var. Sonra okul türleri açısından bakıyorsunuz Türkiye'de meslek lisesi öğrencisi ve genel lise öğrencisi sayısı çok fazla. Peki bu okul türünde okullara ne kadar para ayrılıyor? Yani eğitime ayrılan bütçe yetersiz olduğu gibi doğru alanlara da aktarılmıyor. Bakıyorsunuz çok talep yok ama belli başlı politikalarından ötürü fazla arz ediliyor” (Genel Lise, Ö6- eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- personel gideri çok).*

*“Çok yetersiz, hepsi personel ödemesine gidiyor, onun dışında çok az kalıyor bu da velilere dönüyor işte. Bir şey olunca veliye sarıl ondan iste” (İmam Hatip Lisesi, V4- eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- personel gideri çok).*

*“Eğitime öğretmen maaşları haricinde sanki pek para ayrılmıyor. Okulların ben bildim bileli parası yoktur. Okulların parası olmadan bir şeyler yapılmaya çalışılıyor. Ama bizim de vercek paramız yok. Güzel uygulamalar da elbette para gerektiriyor. Eğitime daha çok para ayrılmalı. Yaşlılar ya da muhtaçlar falan da önemli ama öğrencilere yapılan harcamalar bence hepsinden daha önemli” (Meslek Lisesi- VI- eğitime ayrılan bütçe-yetersiz- personel gideri çok).*

MEB (2020) bütçe raporunda da daha önceki raporlarda da eğitime ayrılan en büyük payın personel giderlerine ayrıldığını anlamak mümkün olmaktadır. Eğitim alanında çalışan öğretmen, yönetici, memur ve diğer personel sayısının fazla olması bu duruma neden olabilmektedir. Ancak devlet politikası olarak eğitime daha fazla pay verilmesi eğitimde niteliksel sorunlara çözüm getirebileceği gibi okullardaki temel ihtiyaçları karşılamaya da katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda örneğin diyanete ayrılan bütçenin bir kısmının eğitime aktarılabilmesi bir öneri olarak sunulabilir. 2022 yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanun Teklifine göre Diyanet İşleri Başkanlığı yaklaşık 14 Bakanlıktan daha fazla bütçeye sahip görünmektedir. Bu durumda yeni bir düzenlemeye gidilmesi en etkili çözüm yolu olabilecektir.

Katılımcılardan bir veli ise eğitime ayrılan bütçeyi yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Katılımcının görüşüne ait örnek alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

*“Bence çok iyi bakıyorum, bütün çocukların gideceği okul, sıra, öğretmen var, kitapları var. Şu an bütçe yeterince ayrılıyor hocam daha ne olsun” (İmam Hatip Lisesi, V3- eğitime ayrılan bütçe- yeterli).*

Toplam 21 katılımcıdan sadece bir katılımcının eğitime ayrılan bütçeyi uygun ve yeterli bulması dikkat çekicidir. Katılımcı burada öğrencisinin bulunduğu okul bağlamında düşünerek yanıt verdiği için durumu bütüncül anlamda ele alamamıştır. Bu nedenle böyle düşünmesi beklenebilir bir durumdur.

Bu tema altında belirlenmiş diğer kod okul arzıdır. Bu konuda 21 katılımcıdan 14’ü okul arzını yetersiz bulmuş; yedisi ise yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerine ait alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Okulla evim arasındaki mesafe okul tercihi mi yani olumsuz etkilemedi. Uzak da olsa gelecektim buraya. Ama dediğim gibi yani ben biraz şanslıyım. Hani gelebiliyorum. Eğer maddi olanak olmasaydı belki de gelemezdim. Belki de evime daha yakın istemediğim bir okula gidecektim. Çünkü etrafımda benim çevremde böyle bunu yaşayan arkadaşlarım var yani mahallemizde. Ama benim için durum böyle değil yani” (Meslek Lisesi- Öğr1- okul arzı- yeterli değil).*

*“Yakın okulları tercih ediyor öğrenciler mutlaka tabii gidebilirse çünkü yakınıdaki fen lisesiyse gidemiyor tabii. Gidebileceği en yakın okulu tercih ediyor çocuklar. Dediğim gibi burada okulun yapısı, okulun işleyişi işte bir mesleğim olsun meslek edinebileceğim en yakın okul hangisi şu okul bitti yani öyle tercihte bulunuyorlar. Ama benim gözlemim meslek liseleri artırılmalı, talep var çünkü” ((Meslek Lisesi- Ö1- okul arzı-yeterli değil-talebe oranla sayı az).*

*“Yani ben şunu düşünüyorum genel listelerde çok fazla öğrenci var talep var Dolayısıyla genel liselerin sayısı artırılmalı yani talep olmayan okul türünden ziyade talep olan okul türünü sayısı artırılmalı” (Genel Lise- Ö5- okul arzı-yeterli değil-talebe oranla sayı az).*

*“Tercih edilen okul türünün uzak olması nedeniyle bazı öğrenciler başka bir okul türü tercihte bulunmak durumundan kalıyor. Ben yakın çevremde şahit oluyorum. Yine Aydın küçük yer büyük şehirlerde yaşayanlara yazık yani” (Meslek Lisesi- V2- okul arzı-yeterli değil-talebe oranla sayı az).*

“Evet, tercih edilen okul türünün uzak olması zaman zaman başka bir okul türünün tercih edilmesine neden olmaktadır. Bu gibi durumlarla karşılaşabiliyoruz. Aslında çözümü de o kadar kolay ki, planlama yapacaksın orta ve uzun vadede al sorun çözüldü” (Meslek Lisesi-Y1- okul arzı-yeterli değil-talebe oranla sayı az).

“Yani bizim öğrenci kitlemizde öğrenciler uzak ilçelerden geliyor. Yani ta kalkıp Umurludan iste Germencikten çocuk geliyor. Dağ köylerinden çıkıp geliyor çocuk. Yani mesafenin uzak olması etkilemiyor. Yani okulun imkanları bence etkili oluyor bu anlamda yol iz demeden getiriyorlar çocukları. Bizim atölyelerimiz nispeten iyi diğer meslek liselerine göre. Yani yol etkilemiyor. Ama meslek lisesine giden öğrenci fazla bu nedenle sayıca artırılmalı okullar bu çok net ortada yani gerçekten arz talebi karşılayamıyor” (Meslek Lisesi- Ö2- okul arzı-yeterli değil-talebe oranla sayı az).

“Hocam sorun benim istediğim okul türünün sayısının yetersiz kontenjanla sınırlı olmasıydı. Yani mesafeden olumsuz etkilediğini ben düşünmüyorum zaten burası küçük şehir tek araçlı da gelenebiliyor okula ama mesela anadolu liselerine talep çoksa okul da çok olmalı ama gördüğüm sınırlı yani o yüzden de ailem buraya yönlendirdi, hem dini eğitim alırım hem de en azından nitelikli diye” (İmam Hatip Lisesi- Öğr4 okul arzı-yeterli değil-talebe oranla sayı az).

Mesafe çok etkilediğini düşünmüyorum hocam yani çocuk akademik temelli gitmek istiyorsa istediği iyi bir okulu da kazanamadı ise bize geliyor. Yani biz ortaokuldaki başarı durumuna göre bakıyoruz. Hani akademik ortalamasına göre bakıp alıyoruz da yani ev uzak da olsa çocuk bir şekilde geliyor yani. Veli gönderiyor, hani çok da böyle okul işte uzak. O yüzden gelemedim gibi bir durumla karşılaşmadım. Ama şu var okul sayısı genel lise anlamında yani ilimizde artırılması gerektiğini düşünüyorum, genel lise olarak ama yani imam hatip falan değil çünkü talep çok yani kontenjan yetse çocuk asla imam hatip tercih etmeyecek. Çünkü imam hatipte bir de meslek dersleri var onlarla uğraşmak istemiyor, üniversite sınavı gibi bir sınava girecekken” (Genel Lise- Ö6- okul arzı-yeterli değil-talebe oranla sayı az).

“Bizim için olmadı ama şimdi maddi durumu iyi olmayan bir aileyi düşünüyorum, mesafe önemli. Napsın yakın okula gönderiyor belki çocuk o okulu istemiyor ama mecbur kalıyor. Yani dediğim gibi Anadolu liseleri artmalı imam hatiplerden ziyade” (Genel Lise-V5 okul arzı-yeterli değil-talebe oranla sayı az).

*“Ne bileyim hocam sene başında mesela 20 lira yola da yemeğe de yetiyordu şimdi komik bir meblağ haline geldi aradan sadece 4-5 ay geçti. Yani iyi ki uzağa gitmemişim diyorum. Aslında anadolu liseleri merkeze yetmiyor ki daha fazla olsa bence talep de görür oraya gidecek öğrenciler de çok olur. Ama yok işte” (Genel Lise-Öğr6- okul arzı-yeterli değil-talebe oranla sayı az).*

Katılımcıların okullaşma oranlarıyla ilgili görüşleri yine eğitimde planlama sorununu ortaya çıkarmaktadır. Planlamaya ilişkin yürütülen etkisiz eğitim politikaları yukarıda kaatılımcıların belirttiği sorunlara yol açabilmektedir. Uzun vadede nüfus artış hızına oranla okullaşma oranlarının hesaplanarak bir yol izlenmesi ileriki yıllarda okullaşma sorununu ortadan kaldıracaktır.

Katılımcılardan okul arzının yeterli olduğu yönünde görüşlerin genellikle imam hatip lisesi katılımcılarında olması dikkat çekmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“Okul eve uzak ama Aydın küçük yer sorun olmuyor. Zaten burada okul sayısı çok yani sorun yaşanmıyor. Eğer nitelikli bir okula gidemiyorsan meslek lisesi de çok, mahalle okulu da yani sorun olmuyor bence” (Meslek Lisesi, Öğr2- okul arzı- yeterli).*

*“Bizim okula ilçelerden işte diğer mahallelerden gelen öğrencilerimiz de var yani. Ama diğer okulları düşündüğümde ellerinden gelse kendi mahallesindeki okula gitmek ister ama daha iyi eğitim verdiğini düşündüğü okula yani uzak da olsa gitmek istiyor. Yani bence hemen hemen her çocuk kendine uygun bir okula gidebiliyor” (İmam Hatip Lisesi, Ö4- okul arzı- yeterli).*

*“Mesafe çok da önemli olmuyor burası küçük il hocam. Yeterince okul var, özellikle imam hatiplerde kontenjan sorunu da yok açıkçası. Yani isteyen öğrenci yerleşiyor” (İmam Hatip Lisesi, Y2- okul arzı- yeterli).*

Burada araştırma yapılan ilin çok büyük ve ulaşım sorunu olan bir il olmaması okullara ulaşım, mesafe konusunda sorunları ortadan kaldırmaktadır. İmam hatip lisesi yöneticisinin imam hatip okullarında kontenjan sorunu olmadığını belirtmesi aslında bu okulların tercih edilmediğinden dolayı boş kaldığını, talep olmamasına rağmen hizmet olarak kaynaklara da zarar verdiğini ortaya koymaktadır. Genel çerçeveye bakıldığında okullaşma oranlarında yaşanan sorunlardan ötürü her öğrencinin istediği okul türüne

gidemediği, ancak araştırmanın yapıldığı ilde ulaşım sorunu yaşanmadığı ve çok büyük bir il olmadığı için mesafe konusunun okul tercihini doğrudan etkilemediği anlaşılabilmektedir.

“*Kaynak arzı*” koduna bakıldığında katılımcıların 14’ü okullardaki kaynakları yeterli; altısı yetersiz bulmuş, biri ise okul türüne göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Kaynak arzını yeterli gören bazı katılımcıların okullarda kaynak olsa bile yeterince etkili kullanılmadıklarını ifade etmeleri dikkat çekmiştir. Kaynak arzının yeterli olduğunu belirten bazı katılımcılar ise okul tercihinde bunun belirleyici bir etmen olmadığını söylemişlerdir. Buna göre katılımcılardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“*Hocam okulumuzda var kaynaklar yeterli yani, ama dediğim gibi veliler ya da öğrenciler çok ilgilenmiyor işin o kısmıyla gelip bakıyorlar, belki beğenip okul güzelmiş diyorlar tabii ki ama tek başına okul tercihini etkiler mi sanmam*” (Genel Lise, Ö5- kaynak arzı- yeterli-okul tercihinde etkili değil).

“*Kaynak arzı iyi bence yani okulunuzun kaynakları yeterli. Yani dediğim gibi atölyeleri güzel her şey var hatta böyle işte bazı okulların 8. sınıf rehber öğretmenleri bizim okula getiriyor öğrencileri. Öğretmenleri bile çok beğeniyor, burası ne güzel bir okulmuş ne güzelmiş atölyelerini falan diye. Ama sırf bu yüzden mesela LGS’de iyi puan alan biri bu okula gelmez yani sanmam. Bence okul tercihini etkilemiyor*” (Meslek Lisesi, Öğr1- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil).

“*Yani bizim gibi genel liselerde veli çok da ne bileyim gelip bir laboratuvara bakmıyor. Yani bir resim sınıfı, resim atölyesi işte müzik sınıfı var mı diye bakmıyor. Örneğin işte spor salonları var mı diye bakmıyor. Çünkü neden çocuk akademik odaklı gidiyor. O amaçla geçiriyorlar çocukları ve dolayısıyla da okulun donanımsal olarak durumuna ancak işte sınıflar iyiymiş sıralar şöyle mi perde var mı bundan ibaret yani. Ama bir meslek lisesine gönderen veli herhalde atölyelere falan bakıyordur diye düşünüyorum. Ama bizim gibi okullarda kaynak arzının çok da bir önem arz ettiğini ben düşünmüyorum. Ama okulumuzun kaynakları da iyi durumda genel olarak* (Genel Lise, Ö6- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil).

Katılımcıların bazıları da kaynak arzını yeterli bulup buna karşın okullarda etkili kullanılmadıkları için bir anlam ifade etmediklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılara ait örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Kaynak olanakları fena değil de o kaynakları etkili kullanan öğretmen var mı yine aynı sorun kaynak olsun istediği kadar olsun. Bu okulu tercih etmemizde kaynak olanaklarına dediğim gibi sadece öğretmen kaynağı olarak baktık. Ben kendim yöneticiyim yöneticilerin durumuna bile bakmak aklıma gelmedi. Oysa ki okul müdürü çok önemli etmen şimdi siz sorunca sorguluyorum vallahi ama olan kaynak da kullanılıyor mu ki? O da soru işareti” (İmam Hatip Lisesi- V4- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil-kaynaklar etkili kullanılmıyor).

“Okullarda kaynak hizmeti çok hocam devletimiz sağ olsun, zaten kitapları veriyorlar. Onun dışında bu okulu yazarken hiç aklıma kaynağı var mı bakıyım diye gelmedi ne yalan söyleyim” (İmam Hatip Lisesi- V3- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil).

Kaynak arzı yani kaynaktan kasıt hani bizim okulumuz kalabalık değil sınıflarımız büyük dediğim gibi kütüphane var laboratuvarlar var ama önemli olan bu değil ki. Bence nasıl kullanıldığı. Genel olarak devlet okullarında bu alanların kullanımı ile ilgili biraz sorun var. Okul tercihimizi etkileme konusunda daha çok öğretmen niteliğine etkiledi diyebilirim” (İmam Hatip Lisesi-Öğr3- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil-kaynaklar etkili kullanılmıyor).

“Yani tercih dönemi gelip bakan öğrenciler, veliler oluyor, okulun kütüphaneleri, spor salonları, resim, müzik atölyeleri, laboratuvarları mevcut. Gelen öğrencilerin kararını olumlu yönde etkiliyor. Ama buralar ne kadar etkili kullanılıyor onu sorgulamak lazım, o konuda zayıfız bence” (Genel Lise-Y3- kaynak arzı-yeterli- kaynaklar etkili kullanılmıyor).

“Kaynak arzı yani okulumuzda işte kütüphane var laboratuvarlar var fizik kimya biyoloji laboratuvarları ondan sonra spor salonları var, okulun bahçesi büyük ama bunlar yeterli değil. Yani dediğim gibi biz okul dışında da eğitim görmeliyiz Ne bileyim resim yapmayı ben çok seviyorum okulun dışına çıkabilir miyiz bunun için? Yani ne bileyim hani böyle okulda şimdi şu an aklıma gelmiyor dediğim gibi burada öğretmenlerin yaratıcılığı önemli ama yani farklı yerlerde de eğitimler olmalı. Bir tarih dersini mesela bir müzede bir ören yeri yani böyle antik kent ne bileyim bir il değişikliği yaparak işte örneğin İstanbul'a giderek Ankara'ya giderek hani bu tarz şeyler daha çok olabilir yani okul dışı etkinlikler diye düşünüyorum yani okulun içinde kaynaklar ama hem ne kadar etkili kullanılıyor hem de neden hep okulun içi yani” (İmam Hatip Lisesi- Öğr4- kaynak arzı-yeterli- kaynaklar etkili kullanılmıyor).

“Kaynak olarak öğretmeni düşünürsek etkiliyor ama başka türlü kaynaklara dikkat edildiğini düşünmüyorum. Okulumuzun kaynakları yeterli düzeyde ama çocuklar buna bakıp gelmiyor. Bir de bu kaynakları kullanıyor muyuz ki ona da bakmak lazım” (İmam Hatip Lisesi- Ö3- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil-kaynaklar etkili kullanılmıyor).

“Şu anda kaynaklarımız yeterli ama yenilenmesi gereken çok fazla kaynağımız olabilir. Biraz daha çocukların şimdiki bilgisayar ortamına uyum sağlayacak şekilde yenilenebileceğini düşünüyorum. Var mı evet her türlü imkanımız var ama daha teknolojik hale getirilebilir. Mesela laboratuvarlarımız var ama bir tık daha teknolojik hale getirilebilir. Çocuklar ve aileleri tabii öğretmen kaynağına bakıyor diğer donanımsal kaynaklara değil açıkçası. Olan kaynağı da ne kadar etkili kullandığımız sorgulanır” (İmam Hatip Lisesi-Ö4- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil-kaynaklar etkili kullanılmıyor).

“Ya kaynak arzı var da kullanılıyor mu acaba onu sorgulamak lazım? Laboratuvar var kaç kere gitti çocuklar sene içinde hiç duymadım. Hep sınıfta dört duvar arasında. Nasıl olur bilmem yani. Spor salonu var evet kütüphane var ama çocuk kullanması için teşvik ediliyor mu mesela boş dersi var gidip müzik sınıfında bir şeyler çalmak istese kim yardım edecek? Kimse. Yani kaynak arzı var da kullanılabilecek ya da kullanımına teşvik edecek nitelikte öğretmen bence az. Ama biz buna bakarak gelmedik bu okula, yani baktık da doğrudan kararımızı etkilemedi, daha çok öğretmen var mı, nasıl onu sorduk soruşturduk” (Genel Lise-V6- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil-kaynaklar etkili kullanılmıyor).

“Kaynak tabii ki yani teknoloji çağındayız yani çocukların bilmesi gereken bazı programlar, temel programlar var bunlar sadece robotik olarak düşünülmesin çocuklara en azından excel, Word, sunum hazırlama gibi temel bilgilerin verilmesi gerekir. Çocuk bunları bilmeli, bunlar hayatın içinde veya bir yazılım dili öğrenmeliler, daha şimdiden verilebilmeli. O yüzden bilgisayar laboratuvarları kurulup sadece kurulmakla da kalmamalı da, kullanılmalı. Takip gerekir, sadece kaynağın olması yetmez yani. İşte çocuklar biyoloji öğreniyorlar, öğrenirken yani çocukları görsel olarak dokunsal olarak gösterdiği şeyin kaynağını bildirmesi gerekir ki anlaşılsın, tahtada anlatmakla olmaz yani, bakış açısını değiştirmek gerekir öğrencinin. Ha biz öğretmene baktık yani diğer kaynaklar doğrudan belirleyici olmadıysa da önemli ama, onlara da bakmıştım tabii ki” (Genel Lise-V5- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil-kaynaklar etkili kullanılmıyor).

*“Ben bakmıştım okulun olanaklarına ama kararımı biraz etkiledi aslında ama doğrudan değil. Kütüphanemiz yeni açıldı, yani kaynaklarımız var ama bize sunulmuyor mesela resim atölyesini hiç kullanmadık ya da müzik odasını kullanmıyoruz. Onun dışında kaynak olarak evet var ama pek kullanılmıyor. O zaman ne anladım ki isterse beş tane resim atölyesi olsun” (Genel Lise- Öğr6- kaynak arzı-yeterli- okul tercihinde etkili değil-kaynaklar etkili kullanılmıyor).*

Katılımcılar okullarda kaynak olsa bile etkili kullanılmadığını dile getirerek aslında okullarda yine öğretmen niteliği konusuna değinmişlerdir. Bu konu araştırmanın neredeyse tüm alt problemlerinde bulgu olarak ortaya çıkmış önemli bir konu olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların altısı ise kaynak arzını yeterli bulmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“Kaynak arzı da tam anlamda karşılanmış değildir. Yani bizim okulda atölyelerimiz var, donanımsal olarak da fena durumda değiller ama bir ihtiyaç oluyor daha doğrusu ihtiyaç da bitmiyor bu ihtiyaçları tamalamak zor oluyor. Gelen ödenek yetersiz bence meslek liselerine daha fazla bütçe ayrılmalı, daha fazla ödenek olmalı. Okulların fiziksel, donanımsal yeterlilikleri öğrenci tercihlerini etkiliyor. Dediğim gibi çocuk ailesiyle gelip bakıyor atölyeleri görünce okulu tercih ediyor” (Meslek Lisesi, Y1- kaynak arzı-yetersiz).*

*“Kaynak arzının da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Okulların fiziksel, donanımsal vb. kaynaklar açısından donanım yeterlilikleri öğrenci tercihlerinde kesinlikle etkili. Bazı okulların depreme dayanıklı binaları olmadığı için atölyeleri kullanılamaz durumda ve veliler çocukları alıp bize getiriyor sizin en azından atölyeler aktif diye. Ama bizim de eksiklerimiz çok, yani daha çok bütçe ayrılmalı” (Meslek Lisesi-V2- kaynak arzı-yetersiz).*

Katılımcıların ikisi kaynak arzının yetersiz olduğunu, velilerin okullara gelip baktıklarını ve kaynak arzının okul tercihinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Her iki katılımcı da meslek lisesi katılımcısı olup araştırma kapsamına alınan meslek lisesinin donanımsal olarak fena durumda olmadığını ancak eksiklerinin olduğunu, buna rağmen veliler tarafından yeterli bulunup tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise kaynakları yetersiz bulmuşlardır.

*“Çok yetersiz bence devlet okullarının tamamında yetersiz. Eğitimin yatırım işi olduğuna inanıyorum. Ne kadar kaynak ayırır yatırım yaparsanız yani ben şuna inanıyorum*



*tarih boyunca eğitim ekonomik refahla paralel gitmiştir. Yani refah seviyesi yüksek bir ülke için eğitime yatırım yapılmalı. Bizim okulumuz özelinde okul tercihi anlamında yok yani etkili değil daha çok öğretmen niteliği öne çıkıyor’’ (İmam Hatip Lisesi, Y2- kaynak arzı-yetersiz).*

*‘‘Kaynak arzı bazı yerlerde yetersiz kalıyor mesela en temel ihtiyaç olan tuvaletler sıkıntılı. Eğitim açısından laboratuvarlarımız var ama ne kadar donanımlı. Daha iyi olması gerekir. Ama tabii okulu tercih ederken sadece genel anlamda bakmışım okulun binasına ayrıntılı değil o yüzden bana ilk baktığımda donanımsal olarak iyi gelmişti ve bu okula gelmek istemiştim’’ (Genel Lise, Öğr5- kaynak arzı-yetersiz).*

*‘‘Kaynaklar bence az, hep bir şeyler eksik buraya devlet para aktarıyor ama yeterli değil çünkü öğrenci çok, kullanılan malzemeler az geliyor galiba bizden para istendiğine göre. Ondan bence artırılmalı para ama benim okul tercihim etkilemedi o kadar da düşünemedim yani atölyeler nasıl içi donanımlı mı o kadar aklıma gelmedi’’ (Meslek Lisesi- Öğr2- kaynak arzı-yetersiz).*

*‘‘Kaynaklar az hocam, daha çok para ayrılmalı okullarda kaynaklara. Çocuk kayıt olduktan sonra görüyor okulun kaynaklarını yani öncesinden gelip bakmıyor yani işte laboratuvarı var işte atölyeleri var diye bakmıyor. Örneğin bir kardeşi ya da akrabası okulda okuyorsa belki ondan duyuyor okulun kaynaklarını’’ (Meslek Lisesi- Ö1- kaynak arzı-yetersiz).*

Farklı okul türlerinden katılımcıların kaynak arzının yeterli olmadığını, devletin okullara daha fazla kaynak ayırması gerektiğini belirtmeleri dikkat çekmiştir. Katılımcıların tamamı eğitime ayrılan bütçenin artması gerektiğini belirtmiş olup kaynak sorunu bu şekilde çözüme ulaşabilecektir.

Meslek lisesi öğretmenlerinden biri ise kaynak arzının duruma göre değiştiğini bazı okullara çok fazla kaynak ayrılabilirken bazı okullarda kâğıt bile bulunamadığını belirtmiştir. Bu katılımcının görüşüne ait alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

*‘‘Yani farklı bölgelerde farklı okullarda çalıştım. Mesela yatılı bir okulda çalışıyorsanız yani özel öğrencilerin var olduğu kaynak arzı konusunda hiç sıkıntı yaşamıyorsunuz. İstedğiniz geliyor. O okulun çerçevesinde istediğiniz şeye ulaşabiliyorsunuz. Ama onun dışındaki okullarda bir A4 kağıdı bile lüks olabiliyor. Onu bile üç kapı çalarak bulabiliyorsunuz. Ne kadar yerine koymaya çalışsanız bile yetmiyor demek ki kaynakta bir*

*sorun var. Kaynak arzı çok kısıtlı. Ama tabii ki kaynak arzı okul tercihini etkiliyor diye düşünüyorum'' (Meslek lisesi- Ö2-okul türüne göre değişiyor).*

### **3.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar**

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmen arzı, kaynak arzı, eğitime ayrılan bütçe ve okul arzı olarak dört kod ortaya çıkmıştır. “*Öğretmen arzına*” ilişkin katılımcıların en fazla nitelik sorunundan bahsetmeleri dikkat çekmiştir. Eğitim sisteminin girdileri, öğrenci, öğretmen, veli, eğitim programı ve çevreden oluşmaktadır. Bu girdiler arasında en önemli etmenlerden biri öğretmendir. Öğretmenler, eğitimin diğer tüm girdilerini etkileme gücüne sahiptir. Dolayısıyla öğretmen niteliği eğitim sisteminin etkililiğinde kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmen toplumsal yaşamda oluşan değişimlere ayak uydurabilmeli ve dönüşebilmeli; kişisel ve mesleki gelişimlerini gerçekleştirebilmelidir (Gültekin, 2020). Yenen (2022) 20 öğretmenle yaptığı araştırmada öğretmenlerin kendilerini alan bilgisi, zaman yönetimi, sabır, alternatif ölçme yöntem ve teknikleri gibi konularda yetersiz bulduklarını ve mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için mesleki gelişim planlamalarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Eldeki araştırmada da katılımcıların, mesleği, sosyo-ekonomik düzeyi ve okul türü farketmeksizin öğretmenlerin mesleki gelişim noktasında sorun olduğunu belirtmiş olmaları örnek olarak verilen araştırmanın bulgularıyla da örtüşmüştür. MEB (2021) uzaktan eğitimle mesleki gelişimlerini sağlayabilecekleri Öğretmen Bilişim Ağı'nı (ÖBA) kurmuş ve ilk defa 21 Ocak tarihinde uygulamaya başlamıştır. Bir diğer uygulama olarak da “Mesleki Gelişim Toplulukları” oluşturulmaya başlanmıştır. Öğretmenler, bu uygulamayla sadece teorik bilgi almayacak, aynı zamanda aldıkları bilgiyi meslektaşlarıyla birlikte sınıf ortamına aktararak bu süreçteki deneyimlerini ve varsa sorunlarını belirterek ortak çözüm yolu üretme, farklı deneyimlerden faydalanabilme gibi uygulamaların içinde mesleki gelişimini sağlayabilecektir. Ancak bütün bu uygulamalar süreç temelli olduğu için hem kurum kültürü olarak oturması hem de öğretmenlerin değişime uyum sağlaması zaman alabilecektir. Ancak nitelik gelişimi açısından önemli uygulamalar olarak nitelendirilebilirler. Yine de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini gerçekleştirmeleri için gönüllü olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalardan ortaya sentez olarak çıkan bazı öğretmen yeterlik alanları vardır. Bunlar (Darling-Hammond, 2000); genel akademik yetenek, alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi, öğretmenlik deneyimi, eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir. MEB (2017), Avrupa Yeterlikler Çerçevesi bağlamında yapılan çalışmalar sonucunda 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini güncellemiş, üç

yeterlik alanı (Meslek Bilgisi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler), 11 yeterlik ve 63 gösterge belirlemiştir. Bu üç yeterlik alanlarından ‘‘Mesleki bilgi’’, alan bilgisi (kuramsal, yöntemsel ve olgusal bilgiye sahip olma), alan eğitimi bilgisi (alanın öğretim programı bilgisine hâkim olma) ve mevzuat bilgisi gibi yeterlikleri; ‘‘Mesleki beceri’’ eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretmen sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme gibi yeterlikleri; ‘‘Tutum ve değerler’’ ise milli, manevi ve evrensel değerleri, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim gibi yeterlikleri kapsamaktadır. Öğretmen nitelikleri bu bağlamda değerlendirildiğinde her üç alanda da öğretmen niteliğini zayıf buldukları, oysaki öğretmen niteliğinin okul seçiminde önemli bir belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar genel olarak, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknik kullanmadıklarını, ezbere ve bilgi aktarmaya yönelik ders işlediklerini, farklı öğrenme ortamlarından yararlanmadıklarını, velilerle iletişimlerinin zayıf olduğunu, mesleki gelişime açık olmadıklarına vurgu yaparak yukarıda belirtilen göstergeler açısından öğretmen niteliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen niteliği, öğrenci başarısını etkileyen en önemli etmenlerden biridir (Hanushek ve Rivkin, 2007; Gerritsen, Plug ve Webbink, 2017; Ambussaidi ve Yang, 2019).

Öğretmen arzı niceliksel olarak sunulsa da nitelik anlamında sorunlar yaşandığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan araştırmaya katılan 21 katılımcıdan ikisi nicelik sorunundan söz etmiştir. Okulların buldukları coğrafik bölgelere göre öğretmen ihtiyacı farklılık gösterebilmektedir. Örneğin şehir merkezinde kalabalık bir okulda bir branştan birden fazla norm fazlası öğretmen varken aynı ilin uzak bölgelerinde aynı branştan öğretmene ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu durum da en baştan planlamanın yapılamadığını göstermektedir. Eğitim planlaması insan kaynağı planlamasını da kapsamaktadır. İnsan kaynağı planlamasının iyi yapılmadığı örgütlerde hizmet niteliği de zayıf kalabilir (Karakütük, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı’nın insan kaynağı sağlama açısından özellikle uzun vadede önemli çalışmalar ve planlamalar yapması önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılım gösteren okul paydaşlarının çoğunluğunun öğretmen arzının okul tercihinde etkili olduğunu söylemeleri araştırmanın önemli bulgularındandır. Özellikle İmam Hatip Lisesi katılımcılarının tamamının okullarına öğretmenlerin liyakatle alındığını, bu durumun okula olan talebi artırdığını söylemiş olmaları dikkat çekicidir. Buna karşın öğrencilerin çoğunluğu öğretmen niteliğini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Nicelik ve nitelik sorunlarının en az düzeye indirgenmesi eğitimde niteliğin artması için önem arz etmektedir.

“Eğitime ayrılan bütçeye” ilişkin verilere bakıldığında, imam hatip lisesinden bir velinin eğitime ayrılan bütçeyi yeterli; diğer katılımcıların ise yetersiz bulduğu anlaşılmaktadır. MEB (2021) yılı bütçe raporunda da eğitime ayrılan bütçenin %70,36’sı personel giderleri olarak belirlenmiş olup eğitim yatırımlarına ayrılan bütçenin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmaya katılan 20 katılımcının belirttiği ifadelerle örtüşmektedir. Çekiç ve Dilber (2022)’e göre ekonomik anlamda kalkınmada eğitimin rolü oldukça önemlidir. Ülkeler eğitimde niteliğe erişebilmek için çağın gereksinimlerine uygun eğitim yatırımları yaparak toplam gelirin büyük bir kısmını eğitime ayırmalıdır. Türkiye’nin OECD ülkeleri arasındaki durumuna bakıldığında da öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamalarında Türkiye %5,2 ile %9,7 olan OECD ortalamasının altında görünmektedir (OECD, 2019). Genel olarak eğitime ayrılan bütçenin okul arzını nicelikesel ve niteliksel olarak etkilediği düşünülürse eğitimde yatırıma daha fazla bütçe ayrılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, genel olarak gitmek istedikleri okullarda yaşanan kontenjan sorunu nedeniyle başka bir okula gitmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin daha çok iyi bir genel lise tercih etmek istedikleri, ancak yerleşemedikleri için meslek liselerine devam etmek zorunda kaldıkları anlaşılmıştır. Bu durum aynı zamanda meslek liselerinin niteliğini ve işlevini de zayıflatabilmektedir. Amacı yeterli niteliğe sahip ara eleman yetiştirmek olan meslek liselerinin gerçekten hedef kitleye ulaşarak eğitim yapması önem arz eder.

Katılımcıların bazıları okulun kaynaklarının okul tercihlerini doğrudan etkilemediğini; okula gidip baktıklarını, okulun sahip olduğu laboratuvar, atölye, işlik vb. yerleri gördüklerini ancak özellikle etkili kullanılıp kullanılmadığı konusunda fikirleri olmadığını ve bu durumun doğrudan kararlarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Ancak görüşlerine bakıldığında, çoğunluğunun kaynak olsa bile kaynakların kullanımı konusunda sorun yaşadığını belirtmiş olmaları dikkat çekicidir. Bu durum konuyu yine öğretmen niteliğine getirmektedir. Okullardaki kaynakların etkili ve verimli kullanımı da öğretmen niteliğine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Edmond (aktaran Balcı, 1988) etkili okulların özelliklerini belirtirken “*okulun kaynaklarının temel öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesine yöneltilmesi*” özelliğine vurgu yapmıştır. Doveston’a (1985) göre etkili öğretmen, anlattığı konuya ilişkin eğitim stratejisi üretebilen, okuldaki kaynakları kullanabilen öğretmendir. Katılımcılardan özellikle öğrencilerin ve velilerin okuldaki kaynakların etkili kullanımı konusunda yetersiz kaldığını belirtmeleri araştırmamızın önemli bulguları arasında sayılabilir. Bu soruna çözüm de yine öğretmenlerin materyal geliştirme,

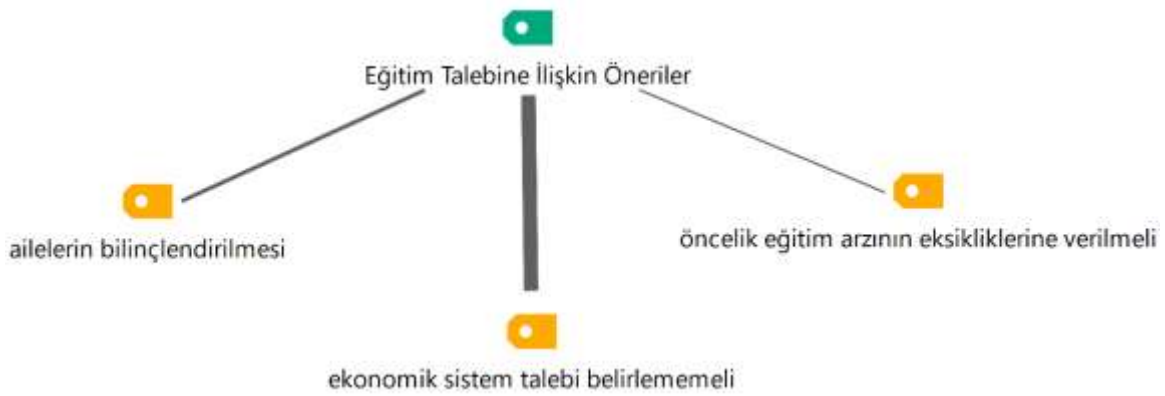
farklı yöntem ve teknikler kullanabilme gibi konularda kendilerini yetiştirmelerine bağlıdır.

Katılımcıların “*okul arzı*” ile ilgili görüşlerine bakıldığında ise okul sayısının talebe oranla az olduğu yönünde görüşlerin fazla olduğu dikkat çekmiştir. Özellikle meslek lisesi katılımcılarının genel görüşü öğrencilerin mecburen bu okul türüne geldikleri, ortaöğretime geçişte yeterli kriteri yakalamayıp kontenjan sorunu olduğundan genel liselere gidemedikleri, özellikle ailelerin yönlendirmeleriyle kolay yoldan meslek sahibi olabilme umuduyla meslek liselerini tercih ettikleri yönünde olmuştur. Aydın ili özelinde bakıldığında Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2022) verilerine göre genel liselerde toplam 31.529 öğrenci ve 1.436 derslik olduğu; mesleki ve teknik liselerde 19.949 öğrenci ve 936 derslik olduğu; imam hatip liselerinde ise 3.191 öğrenci ve 310 derslik olduğu anlaşılmaktadır. Yani imam hatip liselerinde derslik başına ortalama 10 öğrenci düşerken, diğer okul türlerinde derslik başına 21 öğrenci düştüğü anlaşılmaktadır. Bu durum da okul ve derslik ihtiyacının genel lise ve mesleki eğitimde yoğunlaştığını göstermektedir ki bu da araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmada da katılımcıların özellikle genel liselerde okullaşma oranlarının artması yönünde görüş belirttikleri dikkat çekmiştir. MEB (2022) örgün eğitim istatistiklerine göre de yakın sonuçlar çıktığı anlaşılabilmektedir. Bu rapora göre, 3970 Mesleki ve Teknik Lise mevcut olup bu okullarda toplam 1.694.148 öğrencinin okuduğu, 135.355 öğretmenin görev yaptığı ve 65.443 derslik bulunduğu belirtilmiştir. Bu durumda öğretmen başına 12 öğrenci, derslik başına ise ortalama 25 öğrenci düşmektedir. Aynı raporda 2 885 Anadolu Lisesi, bu liselerde okuyan 1 955 214 öğrenci, 118 805 öğretmen ve 61 902 derslik bulunduğu belirtilmiştir. Buna göre Anadolu Liselerinde öğretmen başına 16 öğrenci düştüğü, derslik başına da 31 öğrenci düştüğü anlaşılmaktadır. Yine aynı raporda 1693 adet İmam Hatip Lisesinin bulunduğu, bu okullarda 515.951 öğrencinin okuduğu, 37.849 derslik bulunduğu ve 51.765 öğretmenin çalıştığı belirtilmiştir. Bu durumda öğretmen başına dokuz öğrenci ve derslik başına 13 öğrenci düştüğü anlaşılmaktadır. Okul türlerine göre ayrılan bütçeye bakıldığında ise Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne 1.488.000.000; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’ne 620.000.000; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne ise 786.000.000 ayrıldığı görülmektedir (MEB, 2022). Buna göre okul başına en fazla bütçe mesleki eğitime ayrılmış gibi görünse de bu okulların malzeme desteği, donanımsal ve teknik ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda daha fazla bütçe ayrılması gerektiği söylenebilir. En az bütçe ise Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne ayrılmış olup aslında en fazla okul sayısı ve öğrenci sayısı bulunan müdürlük olarak en az bütçeyi alması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Eldeki araştırmada da özellikle meslek lisesi katılımcılarının eğitime ayrılan bütçenin az

olmasını, malzeme sorunu yaşadıklarını belirtmeleri, bu durumun sahaya yansıdığını göstermektedir.

### 3.4. Okul Paydaşlarının Eğitim Arz ve Talebi Konusunda Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul paydaşlarının eğitim arz ve talebine ilişkin önerileri nelerdir?” biçimindedir. Buna göre katılımcılara yöneltilen sorulardan elde edilen verilere göre iki tema ortaya çıkartılmıştır. Birinci tema “eğitim talebine ilişkin öneriler” ikinci tema ise “eğitim arzına ilişkin öneriler”dir. Aşağıda Şekil 3.13’te eğitim talebine ilişkin öneriler temasına ait kodlar ve alt kodlar verilmiştir.



Şekil 3.13. Eğitim Talebine İlişkin Öneriler Temasına Ait Alt Kodlar

Şekil 3.13’te anlaşıldığı üzere katılımcıların dokuzu ekonomik sistem talebi belirlememeli yönünde; beşi öncelik eğitim arzının eksikliklerine verilmeli yönünde; yedisi ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini yönünde görüşler belirtmişlerdir. Buna göre katılımcılardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

*“Eğitim taleplerinin arz ve talep dengesinde tutulması ihtiyaç duyulan alanlarda eksiklerin giderilmesini sağlayacağı gibi belirli alanlarda yoğunlaşmayı engelleyecektir. Ha ama şu da var. Her zaman arz talep dengesi olmalı mı? Sonuçta devletlerin de eğitim politikaları var. Devlet kendi politikaları doğrultusunda arzdaki eksiklikleri gidermeli ki talep de ona göre belirlenebilir” (Meslek Lisesi, Y1- eğitim talebine ilişkin öneriler-öncelik eğitim arzının eksikliklerine verilmeli).*

*“Talep noktasında yani herkes iyi eğitim almak, eğitim fırsatlarından yararlanmak ister, eğitimine istediği gibi devam etmek ister. Bunu sağlamak yine devlete düşüyor. Eğitimde*

*fırsat eşitliği maksimum seviyeye çıkarılırsa insanlar da eğitimine devam edebilir, talep noktasında önerim yine devletin eğitim politikalarına yönelik olur'' (İmam Hatip Lisesi, V4- eğitim talebine ilişkin öneriler-öncelik eğitim arzının eksikliklerine verilmeli).*

*''Taleple ilgili bir önerim yani çocukların keşke imkanı olsa da istedikleri okullarda okuyabilseler. Sınav sınav çok ayrıştırılıyorlar. İstedikleri okullarda okuyup hayal ettikleri işleri yapabilseler tabii yeteneklerine göre yine. İstedikleri türde okula gidebilseler keşke. Burada iş devlete düşüyor, ona göre okul açması gerek, talebe göre yani arz dediğiniz konuda eksiklikler var'' (Meslek Lisesi-VI- eğitim talebine ilişkin öneriler-öncelik eğitim arzının eksikliklerine verilmeli).*

*''Eğitim talebi ile ilgili önerilerim şu mesela bazı arkadaşlar gerçekten bu okulda olmaktan mutlu değil buraya ait olduklarını düşünmediklerini söylüyorlar o zaman niye buradalar. Çünkü bizi de engelliyorlar dersler onların ilgisini çekmiyor ama buna rağmen buradalar. Ben burada olmaktan mutluyum ders dinlemek istiyorum bir şeyler öğrenmek istiyorum. Daha ne öğrenebilirim diye uğraşıyorum ama engelleniyorum. O nedenle öğrenciler yani istemiyorsa gelmesin ya da aileleri kendi çocukları istemiyorsa zorla buraya göndermesinler. Sanırım bu çocukları hep aileleri göndermiş anladığım kadarıyla. Yani bu okula gelmek istememişler. Ama benim suçum ne o zaman yani eğitim talebi ile ilgili önerim herkes istediği okula gitsin istemediği bir bölümde gidip yani meslek lisesini istemiyorsa gelmek zorunda değil gelmesin o zaman. Daha çok okul açsın devlet kimse istemediği yere mecbur kalmaz'' (Meslek Lisesi-Öğr1- eğitim talebine ilişkin öneriler-öncelik eğitim arzının eksikliklerine verilmeli).*

Katılımcıların burada önceliğin eğitim arzının eksikliklerine verilmesinin gerektiğini söylemeleri devletin eğitim planlamasını özellikle orta ve uzun vadede yapamamasıyla ilişkilendirilebilir. Nüfus artışına ve talebin gösterdiği eğilime göre okullaşma oranları, derslikler, kaynaklar ve personel arzı planlanırsa önemli ölçüde sorunlar ortadan kalkabilecektir.

Katılımcılardan bazıları da ekonomik sistemin talebi doğrudan belirlediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ekonomik sistemin talebi belirlememesi gerektiği yönündeki örnek katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*''Yani en başta da dediğim gibi sınav kaygısı olduğu sürece talep ona göre şekillenecektir. İlgisi alakası olmayan başka alanlarda yetenekli çocuklar bu tür nitelikli*

okullara yönlendirilmeye devam edecektir. Örneklendirirsem, burada denk geliyorum çocuk ailesi istediği için buraya gelmiş ama konuşunca diyor ki hocam ben güzel sanatlar çok istiyordum aslında bakıyorum çocuk burada mutsuz. O nedenle bir kere eğitim sistemi yarışma ve sınav odaklı olmaktan çıkmadığı sürece bu böyle devam eder. Ama bu kadar fazla öğrencinin olduğu bir sistemde de nasıl sınavsız eleme yapılır orası da sorun yani. Tutup da Estonya'yı Finlandiya'yı buralara bakmak çok gereksiz onların toplam nüfusu kadar bizim öğrencimiz var. Zaten bu ekonomik sistem bana çalışan yetiştirin benim isteğim bu yönde buna göre eleman yetiştirin, bölüm açın vs. Böylece de çocukları sınavla yarışla ekonomik sisteme hazırlıyoruz zaten'' (Genel Lise, Y3- eğitim talebine ilişkin öneriler- ekonomik sistem talebi belirlememeli).

“İşte eğitim talebiyle ilgili demin dediğim gibi hani sadece sınavlar ya da başarı anlamında değil de farklı türde eğitimler olabilir. Yani ben çocuğumu çok akademik odaklı yönlendirdim mesela. Ama beni de ekonomi buna yönlendirdi, yönlendiriyor. Yoksa az önce de dediğim gibi çocuğum okulda bir enstrüman öğrenip mezun olsun isterdim. Ne bileyim bir spor dalıyla ilgilensin isterdim ama noldu sınav var boşver dedik hep. Mecbur kaldık. Bence talebi eğitim sisteminin kendisi doğrudan etkiliyor. Ona göre velinin tavrı belli oluyor. O yüzden önce devlet eğitim hizmeti verirken eksikliklerini tamamlamalı ki biz de ona göre belirleyelim isteklerimizi'' (Genel Lise, V6- eğitim talebine ilişkin öneriler-öncelik eğitim arzının eksikliklerine verilmeli- ekonomik sistem talebi belirlememeli).

“Yani herkes istediği okul türüne gidebilmeli bence. Meslek lisesini istemeyen gitmesin, çünkü bu insanı mutsuz eder. Ama işte ekonomi insanların aklında fikrinde, tüm yaşamını şekillendiriyor gibi. Bakıyor nasıl işim olur, para kazanırım, hangi bölümde okumalıyım ona göre tercih yapıyor. Özellikle meslek lisesinde böyle çok öğrenci var. Yani ekonomik koşullar bizim tercihlerimizi belirliyor. Bir kere ben kendim bu amaçla buradayım. Nasıl bir iş tuttururum, para kazanırım bunun peşindeyim'' (Meslek Lisesi, Öğr2- eğitim talebine ilişkin öneriler- ekonomik sistem talebi belirlememeli).

“Hocam bu bir döngü bence. Şöyle ki ailenin eğitim seviyesi arttıkça çocuğunu nasıl yönlendirmesi gerektiğini biliyor yani küçük yaştan itibaren. Ama eğitim seviyesi düşükse nasıl kestirmeden para kazanabilir, yüksek maaşlı iş bulabilir aileler buna bakıyor. Çocuk istiyor mu, mutlu mu gittiği okulda ya da ileride yapacağı meslekte velinin umurunda bile olmuyor. Yani eğitim seviyesi arttıkça eğitim talebinin niteliği de ona göre artar. Şu an piyasa nasıl eleman istiyorsa veliler onun peşinde, bu kadar basit ona göre de talep belirleniyor. Ha



*tabii bakıyorsunuz çocukların da talebi ona göre şekilleniyor. Çocuk ben bu işi yapabilir miyim, sever miyim, mutlu olur muyum demiyor. Bu işte çok para var mantığıyla bakıyorlar yani ekonomik sistem bizleri, çocuklarımızı ele geçirmiş durumda’’ (Meslek Lisesi-Ö1- eğitim talebine ilişkin öneriler- ekonomik sistem talebi belirlememeli-ailelerin bilinçlendirilmesi).*

*‘‘Eğitim talebini yani biraz da sunulan eğitim sistemi belirliyor. Eğitim sistemi iyi bir bölüm oku ki işsiz kalma diyor bizim de talebimiz ona göre şekilleniyor yani hocam napalım biz de çocuğa iyi bir sporcu ol demiyoruz iyi bir mühendislik oku tıp oku diyoruz herkes bunu istiyor. Talep bu yönde çünkü piyasa bu yönde insan gücü istiyor. Önerim tabii daha özgür çocuklar yetiştirmek. Ben kendimden biliyorum müziğe çok ilgim vardı. Bateria çalmayı çok isterdim. Benim anne babam da eğitimci onlar hep mühendis olmamı istedi sırf onlar istiyor diye mühendislik okudum ve işimi hiç sevmeyerek yaptım o kadar mutsuz oldum ki hep bir arayış içindeydim hayatta, kendimi mutlu etmeye çalıştım hayatım boyunca. İşte ekonomiye dayanıyor bu ekonomik sistem olduğu sürece eğitim özgürleştirmez, kendi istediği gibi yetişsin ister’’ (Genel Lise-V5- eğitim talebine ilişkin öneriler- ekonomik sistem talebi belirlememeli).*

*‘‘İstedığımız mesleği mesela hani ne olmak istiyorsak ona göre bir eğitim almalyız. Mesela kendimizi fen alanında yetiştireceksek onu hem uygulamayla göstermek gerekir sadece bir kutucuk doldurarak değil yani. Ona göre uygulama olmalı kendi alacağımız eğitim uygulamalı olmalı sadece sınav olmasın. Yani aslında işte eğitim arzı sanki talebi belirliyor ben mi yanlış düşünüyorum bilemedim. Bize böyle eğitim arz ediliyor biz de içinden seçip talebimizi belirliyoruz. Bu arada ekonomi haberlerini takip ettiğimden arz talebi biliyorum hocam. Yani bana yabancı değil. Benim önerim herkes yeteneğine göre istediği bölümü okuyup meslek sahibi olabilsin. Kendi talebini kendi belirlesin. Başkaları belirlemesin. Ben mesela eğitim sisteminin kendisine göre benden istenene beklenene göre taleplerimi belirleyip bu okula geldim. En baştan özgür kalabilseydim belki de başka bir okuldaydın hedeflerim farklıydı belki de daha mutluydum bilmiyorum ki hayal bile edemedim hocam yani hep tek düze gittiğimiz için. Sırf ekonomik kaygılar aslında ekonomik sistemin bizi yöneledirmesi sonucu talepte bulunabiliyoruz’’ (Genel Lise-Öğr5- eğitim talebine ilişkin öneriler- ekonomik sistem talebi belirlememeli).*

*‘‘Yani en başta da dediğim gibi sınav kaygısı olduğu sürece talep ona göre şekillenecektir. İlgisi alakası olmayan başka alanlarda yetenekli çocuklar bu tür nitelikli okullara yönlendirilmeye devam edecektir. Örneklendirirsem, burada denk geliyorum çocuk*

*ailesi istediği için buraya gelmiş ama konuşunca diyor ki hocam ben güzel sanatlar çok istiyordum aslında bakıyorum çocuk burada mutsuz. O nedenle bir kere eğitim sistemi yarışma ve sınav odaklı olmaktan çıkmadığı sürece bu böyle devam eder. Gerçi eğitim sistemi de ekonominin elinde ekonomik sistem şekillendiriyor, işte tüm sorunlar bu noktada başlıyor’’ (Genel Lise-Y3- eğitim talebine ilişkin öneriler- ekonomik sistem talebi belirlememeli).*

*‘‘İşte biz çocuk alanda yeteneklidir diyemiyoruz. Ailesi karışıyor, çevre tiftiliyor bilinçsizce sosyal medya ona keza. Yani bilinçli aileler gerekiyor. Çocuğu sırf ileride işsiz kalmasın düşüncesiyle kapıp getiriyor. Dediğim gibi bu çocuk uygun mu fiziksel yapıya da bakıyoruz çocuk ne kadar istekli mesleği yapmaya bunlar çok önemli. Çünkü istemiyorsa çocuk mutsuz oluyor, mutsuz bireyler yetiştiriyoruz hocam. Ama aile de ne yapsın ekonomik şartlar ortada. Sektör mesela bizim gibi meslek liselerine diyor ki işte bu tiplerde bu özelliklerde öğrenci gönderin. Yani ekonomik sistem bizi de şekillendiriyor yani verdiğimiz eğitimi. Aile bakıyor işsizlik oranları ayyuka çıkmış yapıyor bir umut işi olur bari diye bize getiriyor. İnanın ki en az bize gelmek isteyen kadar velinin zoruyla gelmiş öğrenci var bu da üzücü gerçekten, bizim için de çocuk için de’’ (Meslek Lisesi-Ö2- eğitim talebine ilişkin öneriler-ailelerin bilinçlendirilmesi- ekonomik sistem talebi belirlememeli).*

Katılımcıların çoğunluğu ekonomik sistemin talebi belirlediği yönünde görüş belirtmişler ve bu durumdan duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Kapitalist sistemin işleyiş mekanizması diğer tüm sistemlere hâkim olabilme yönündedir. Sistemin gerektirdiği nitelikteki bireylerin özelliklerini de yine bu kapitalist iktisadi akıl öngörür (Bourdieu, 1990; McLaren, 2007). Burada katılımcıların sorun olarak ortaya koydukları tam da bu noktada görülen sorunlardır. Neoliberal ekonomi sistemin yeniden üretimine katkı sağlaması için eğitim alanını kendi hegemonyası altına almakta ve şekil vermektedir. Bu durumun sahaya olumsuz yansıdığını, öğrencileri de, aileleri de mutsuz ettiğini görmek eldeki araştırma kapsamında da mümkün olmuştur.

Dördüncü alt probleme ilişkin ailelerin bilinçlendirilmesi alt koduna ait katılımcı görüşleri ise aşağıda verilmiştir.

*‘‘Eğitim talebi ile ilgili önerim hocam, velilerin öncelikle bir bilinçlenmesi yani bilinçli veliler çocuğum gerçekten genel liseye mi gitmeli Meslek Lisesine mi gitmeli veya çocuk ne istiyor çocuğun ilgi alanı nedir sevdiği şeyler nedir Nasıl bir yol izlemek istiyor hayatımı şekillendirmek için buna dikkat etmeleri gerekiyor. Yani çocuğu kolundan tuttuğu*

gibi getirmemeli'' (Genel Lise, Ö5- eğitim talebine ilişkin öneriler-ailelerin bilinçlendirilmesi).

“Yani birkaç gelişmiş ülkede duyduğum şöyle bir sistem vardı. Öğrenci ilkokuldan itibaren yapabileceği ve yapamayacağı şeyler olarak çocuklar yavaş yavaş ayrılarak başlıyor yani çocukları devlet yönlendiriyor. Öğrenci kendi isteği ya da velinin isteğiyle gitmiyor. Hani üniversitede tıp okumak mesela çocuğun hiç alakası yok ama anne baba istiyor diye tıpa gidiyor ve üçüncü dördüncü senede okulu bırakıp geliyor. Çocuklar aileleri tarafından çok fazla yanlış yönlendirilebiliyor. O yüzden devletin kapsamında çocuğun yeteneğine göre belirlenip yönlendirilmesi gerekiyor. İşte tıpa gidecekse ona göre daha erken dönemlerde yönlendirilmesi gerekiyor. Yani biz lise ikiye kadar çocuğa bir şey sormuyoruz da ilgi alanına göre yönlendirmiyoruz da. Bu çok geç bence. Ortaokuldan itibaren çocuklar ayrıştırılabilse daha iyi olur bence” (İmam Hatip Lisesi, Ö4- eğitim talebine ilişkin öneriler-ailelerin bilinçlendirilmesi).

“Veliler yani eğitim talebi dediniz ya direk veli geliyor aklıma. Çok bilinçsizler hocam yani görmeniz lazım. Ne istediğini bilen, mutlu, kendini gerçekleştirebilmesi için önü açılmış çocuklar lazım yani annem babam mutlu olsun da ben bu okula geleyim onlar istedi çünkü bilinciyle olmaz yani. Velilerde bir hırs bir şey tamam o da gerekli ama akademik başarıdan başka daha önemli değerlerimiz de var işte onu kaçırmıyorlar. Hani karnede bir not bölümü bir de davranış bölümü var biz hep not tarafına bakıyoruz diğer tarafı boşveriyoruz. Olmuyor işte ondan sonra avukat oluyor çocuk ne kadar gerçekten hakkaniyete bakıyor, doktor oluyor insan ilişkisi çok kötü gibi yani bunu daha da çoğaltabiliriz” (İmam Hatip Lisesi, Y2- eğitim talebine ilişkin öneriler-ailelerin bilinçlendirilmesi).

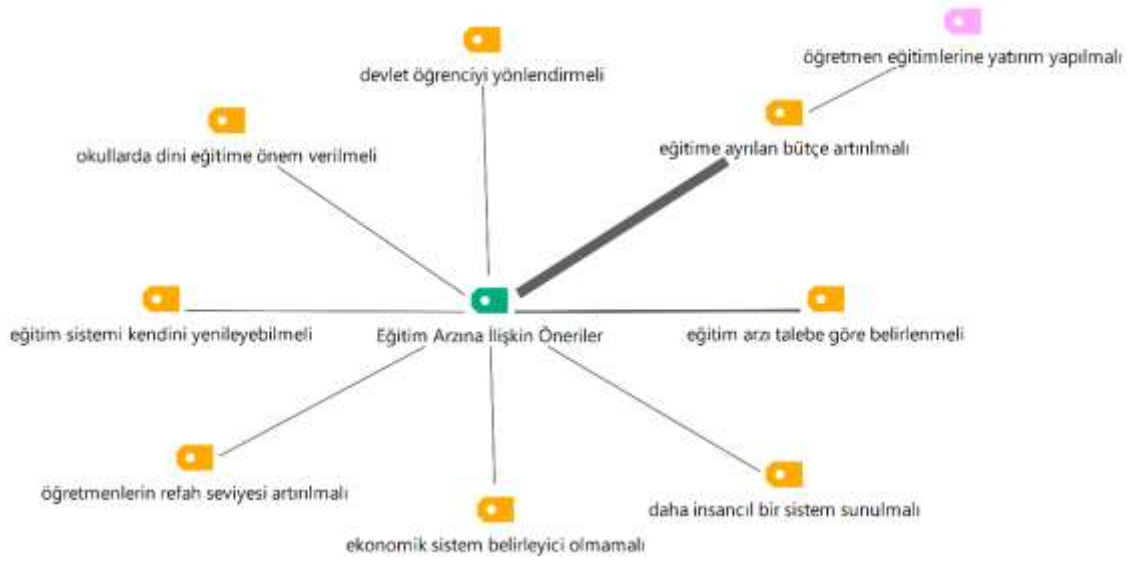
“Hocam eğitim talebi ile ilgili ya biraz veliler az karışsa acaba ama onlar da sonuçta geleceğimizle ilgili kaygılar yaşıyorlar. Onlara da bir şey diyemiyorum onlara da hak veriyorum ama Yani en nihayetinde benim hayatım. Mesela ben karar verebilmeliydim yani diye düşünüyorum. Gereğesi de şu an yaşadığım durum. Yani ben mesela dediğim gibi bir Anadolu Lisesi'nde olmak isterdim yani ama ailem yüzünden buradayım” (İmam Hatip Lisesi-Öğr4- eğitim talebine ilişkin öneriler-ailelerin bilinçlendirilmesi).

“Hocam velilerin bilinçlenmesi en çok önereceğim şey bu olur bu noktada. Çünkü getiriyor çocuğu yani, veli istiyor, veli yönlendiriyor O nedenle velilerin bilinçli olması çok önemli. Yani bakıyorsunuz çocuk akademik temelli gitmeyecek. Yani olmuyor ama çocuk buna

*pardon veliyi buna ikna olmuyor, benim çocuğum aslında iyi o çalışmadı da ondan işte. Ben İyi bir üniversiteye gitsin, mühendis olsun istiyorum işte doktor olsun istiyorum ama çocuk bakıyorsunuz alakası yok yani belki bir meslek lisesine gitse hatta belki güzel sanatlara gitse de ki böyle çocuklarımız var müzik de resimde çok yetenekliler ama veli tutup getirmiş oralarda para yok orada okuyup ne yapacak? İşte sonra mutsuz bireyler oluyoruz yani taleple ilgili benim en önemli önerim bu. Lütfen veliler biraz çocukların gerçekten neyi yapıp yapamayacakları konusunda bilinçlenmeleri gerek. Evet herkesin çocuğu kendine göre çok akıllıdır, iyidir ama bir de gerçekler var yani çocuk mühendis olamayacak yani olacak kapasitede değil öyle bir talebi de yok çocuğum. Veli talep ediyor ve bu kimin hayatı ileride, kim yetişkin olacak, bu hayatı kim yaşayacak? Çocuk yaşayacak ha tabii velileri de anlıyorum. İnsanlar gelecek kaygısı yaşıyor, çocukları için öyle olunca da işsiz kalmasın para kazansın hayatını idame ettirsin istiyorlar. Onlar da o yüzden çocuklarını yönlendiriyorlar. Ama çocuklarını da birey oldukları ileride yetişkin bireyler olacakları mutlu yaşamayı haklarının olduğunu düşünmeleri gerekiyor’’ (Genel Lise-Ö6- eğitim talebine ilişkin öneriler-ailelerin bilinçlendirilmesi).*

Katılımcılardan özellikle öğretmen ve yöneticiler ailelerin bilinçlendirilmesi noktasında görüş belirtmişlerdir. İmam hatip lisesinde görev yapan ve araştırmaya katılan tüm öğretmen ve yönetici katılımcılar ailelerin bilinçsizce öğrenciyi bu okul türüne getirdiklerini, öğrencilerin çoğunluğunun kendi istekleriyle gelmediklerini, bu nedenle mutsuz olduklarını belirtmiş olmaları araştırmanın önemli bulgularındandır. Benzer görüşler meslek lisesi katılımcılarında da gelmiştir. Bu noktada ortaokul döneminde okul yönetimlerine, sınıf rehber öğretmenlerine ve okul rehberlik servislerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Meslek tercihi, okul tercihi konularında veliler ve aileler etkili bir şekilde bilgilendirilmeli ve yönlendirilmelidir.

Dördüncü alt problem kapsamında ortaya çıkan tema olan eğitim arzına ilişkin alt kodlar aşağıda Şekil 3.14’te verilmiştir.



Şekil 3.14. Eğitim Arzına İlişkin Öneriler Temasına Ait Kodlar ve Alt Kodlar

Şekil 3.14’te görüldüğü gibi katılımcılar en fazla eğitime ayrılan bütçe konusunda öneriler getirmişlerdir. Araştırmaya katılan 21 katılımcının 12’si eğitime ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu 12 katılımcının beşi de öğretmen eğitimlerine yatırım yapılmasını dile getirmiştir. Dört katılımcı eğitim arzının talebe göre şekillenmesi gerektiğini belirtmiş; iki katılımcı eğitim sistemi kendini yenileyebilmeli derken; bir katılımcı öğretmenlerin refah seviyelerinin artırılması gerektiğini; bir katılımcı okullarda dini temelli eğitimin artırılması gerektiğini; bir katılımcı ekonomik sistemin belirleyici olmaması gerektiğini; bir katılımcı devletin öğrenciyi yönlendirmesi gerektiğini; bir katılımcı da daha insancıl bir sistem sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre katılımcıların görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim arzı konusunda önerim okullara daha çok para aktarılсын, bu çocuklar bizim geleceğimiz onlara daha titiz davranmalıyız. Ülkenin bekası onların elinde” (Meslek Lisesi, V1- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı).

“Bence para az aktarılıyor en büyük sorun bu. Çözümü de belli eğitime daha çok bütçe ayrılmalı sanki hemen müdür sıkışınca veli dememeli bence” (Meslek Lisesi, Öğr2- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı).

“Daha verimli hizmet sunulmalı, daha çok bütçe ayrılmalı eğitime, öğretmen eğitimine bütçe ayrılmalı mesela” (İmam Hatip Lisesi, V4- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı).

“Eğitim sistemimizde grlen eksiklerin tespit edilerek eğitim sistemimizin sürekli gelişen dünyada yenilikleri takip edebilecek ve hızlı şekilde kendini yenileyebilen bir sistem haline dönüşmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin de kendilerini sürekli güncel tutmaları, yeniliklere açık olmaları ve kesinlikle eğitime ayrılan bütçe artırılmalı” (Meslek Lisesi-V2- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı).

“Bence bize daha iyi bir eğitim hizmeti sunabilir devlet, bir kere eğitime daha çok para ayrılabilir ayrılmalı, okullarda velilerden para istemek zorunda kalınmayabilir. Mesela ben haberlerde işte yurt dışında yani gelişmiş lkelerde böyle bizde böyle gibi hani bizim eğitim sistemimizi eleştiren yazılar haberler görüyorum yani. Bu eleştirilerin olmaması lazım. Bunun için çalışılması lazım bizim eğitim sistemimizde daha böyle öğrenciyi düşünmelerini” (Meslek Lisesi-ğr1- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı).

“Bir kere eğitime ayrılan bütçe artırılmalı, ğretmen maaşları artırılmalı, öğretmenin çok ders yükü olmamalı. Yani 40 saat derse giren ğretmen var. Bu öğretmenlerden verim beklenmez. 40 saat ders çok ağır ki öğretmenlerin üzerindeki bıkkınlığı da rahatlıkla görebilirsiniz. Öğretmen sayısının artırılması ve maaşlarının artırılması gerekiyor, ğretmeni mutlu etmek gerekiyor. zerine fazla yük bindirmemek gerekir bu da eğitime ayrılan bütçenin artırılması yoluyla olabilir” (Meslek Lisesi-1- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı).

“Dediğim gibi kesinlikle eğitime daha çok bütçe ayrılmalı hocam. Yani sadece maddi olarak değil mesela bir kütüphane kurmaya çalışıyoruz, işte kampanyalar başlatıyoruz ama devletten çok az destek alıyoruz mesela laboratuvarımız var ama ii daha dolu olduğunda daha iyi olur. Öğretmenler yine aynı şekilde maaşları bir tık daha iyileştirilebilir. Neden dersiniz diğer mesleklere baktığınızda en düşük oranda maaş alan öğretmenler malesef” (İmam Hatip Lisesi-4- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı).

“Her şey nicelik açısından değerlendirilmemeli kalite önemli. Mesela niversitede dekan diplomayı imzalıyor diyelim ama kimin diploması bu öğretmenliğe uygun mu değil mi bunu biliyor mu acaba? Neyin garantisini veriyor. Yani eğitim arzı denince benim aklıma önce ğretmen geliyor ve ğretmen yetiştirme işinin çok nitelikli olmadığını düşünüyorum. Çünkü hocam eğitim sistemi kötü olabilir, revizyona ihtiyaç duyulabilir, ne bileyim müfredatın içi boş olabilir ama sınıfa girdiği zaman aslında bütün iş ğretmende. O müfredatı çok güzel hale dönüştürebilir gerek kullandığı ynten tekniklerle gerek kendi donanımıyla

kendi becerileriyle iletişim becerisi mesela çok önemli. İş öğretilende bitiyor öğretmen niteliği artarsa olay değişir. Bütçe artırılabilir. Yani öğretmen yetiştirmeye ayrı bütçe oluşturulmalı” (İmam Hatip Lisesi, Y2- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı- öğretmen eğitimlerine yatırım yapılmalı).

“En önemlisi öğretmen arzını sağlayan da devlet bunu yaparken öğretmenin yetiştirilmesini de iyi sağlamalı. Buna ayrı bütçe falan ayırmalı” (Genel Lise, V5- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı- öğretmen eğitimlerine yatırım yapılmalı).

“Eğitimde mesela bence kaynakların artırılması gerekiyor. Bence bizim 9-10-11ler gibi sınıfların daha çok laboratuvarlarda deney yapabilmeleri gerekiyor. Mesela Biyoloji gibi derslerin daha çok laboratuvarlarda yapılması gerekir. Test edip araştırma yapabilmeli, yarışmalara katılabilmeliyiz. Kendimizi geliştirebilecek ortamların bize sunulması gerekmektedir. Yani ucu aslında öğretmenlere dayanıyor. Böyle bir okulda ben neden bilimsel yarışmalara katılma konusunda teşvik edilmiyorum, mesela fikirle gidiyorum ama çeşitli bahanelerle geri çevriliyorum. Aslında hocam sorun ne biliyor musunu? Eğitime ne kadar para ayrılıyor, ayrılan para ne için kullanılıyor? Bir diğeri de yani bence öğretmen eğitimlerine çok bütçe ayrılmalı ya gerçekten” (Genel Lise, Öğr5- eğitim ayrılan bütçe artırılmalı- öğretmen eğitimlerine yatırım yapılmalı).

“Daha çok bütçe ayrılmalı, yönetici atamaları baştan ele alınmalı, öğretmen eğitimlerine yatırım yapılmalı” (İmam Hatip Lisesi, Ö3- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı- öğretmen eğitimlerine yatırım yapılmalı).

“Her öğretmenin kendi alanıyla ilgili gelişmesi gerekiyor. Okulların bu kapsamda müdür yardımcılara ihtiyacı var. Ayrıca gerekirse sadece projelerden sorumlu öğretmen bile atanabilmeli okullara. Eğitim arzında beni en çok düşündüren ve yetersiz bulduğum öğretmen arzı konusudur, öğretmen eğitimine ciddi bütçe ayrılmalı” (Genel Lise, Y3- eğitim arzına ilişkin öneriler-eğitime ayrılan bütçe artırılmalı- öğretmen eğitimlerine yatırım yapılmalı).

Katılımcıların çoğunluğu eğitim arzı ile ilgili önerilerde, eğitime ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini yönünde görüş belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalara bakıldığında eğitim harcamalarında özellikle öğrenci başına düşen harcamalarda Türkiye'nin OECD ülkelerinin gerisinde kaldığı, eğitim kurumlarına yapılan harcamaların ise orta seviyelerde

olduğu (Can ve Sezer, 2022; Akın ve Kartal, 2021; Ömür ve Giray, 2016) ayrıca GSMH içinde MEB bütçesinin azaldığı (MEB, 2021b) anlaşılabilir. Bu durumun sahaya yansıdığı katılımcıların çoğunluğunun bu konuda eksiklik olduğunu dile getirmesinden de anlaşılabilir. Eğitime ayrılan bütçe içinde harcamaların hangi kalemlere ayrıldığına bakıldığında en fazla payın personel giderlerine ayrıldığı, daha sonra sosyal güvenlik kurumlarına, mal ve hizmet alımlarına ve cari transferlere ayrıldığı anlaşılabilir. Bu sıralamadan, eğitimin nireliğini artırmaya yönelik çok az bütçe ayrıldığını ve bu durumun tüm okul paydaşlarının dikkatini çektiğini ve sahaya sorun olarak yansıdığını görmek mümkün olmuştur. Eğitim harcamalarına ayrılan bütçenin artırılarak bütçe yönetiminde düzenlemeye gidilmesi (Akın ve Kartal, 2021) ve alternatif finansman arayışına gidilerek, elde bulunan kaynakların ne kadar etkili kullanıldığı konusunda eğitim sisteminin kendisini sorgulaması gerektiği (Kavak ve Ekinci, 1994) düşünülmektedir.

Katılımcıların dördü ise eğitim arzının talebe göre belirlenmesi biçiminde görüşler belirtmişlerdir. Buna göre katılımcı görüşlerine ait alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Eğitim ile ilgili hocam en önemli önerim ne biliyor musunuz? Kendi deneyiminden yola çıkarak söylüyorum. Bence daha çok mesela ben anadolu lisesine de gidebilirdim ama kontenjan yoktu yani daha çok anadolu lisesi arz edilebilir mi öğrenci sayısına bakıp. İşte en çok hangi okullara talep varsa ona göre bir şey yapılabilir mi acaba? Bence devlete böyle bir öneri getirebilirim” (İmam Hatip Lisesi, Öğr3-eğitim arzı talebe göre belirlenmeli).*

*“Hocam az önce de dediğim gibi biraz talebe göre şekillenmeli. Yani aslında devletin politikalarına göre arz edilip yani arza göre talep. Daha doğrusu arz önce gelmeli belki ama biz biraz sosyal devlet anlayışından çıkıp farklı boyutları geldiğimiz için yani insanlar talep etmiyor ama devletimiz arz ediyor burada hani. Yazık, ayrılan kaynağa yazık değil mi yani. Biraz talebe göre şekillenmeli” (Genel Lise, Ö5- eğitim arzı talebe göre belirlenmeli).*

*“Eğitim arzı ile ilgili şunu önerebilirim yani çok açık ve net bir şekilde. Bir kere talep yoksa yani belli tür okullara talep yoksa bunu da yapmanın bir alemi yok diye düşünüyorum. Ben yani devlet olsam talebin olmadığı yerde arz sunmam, çünkü harcadığım paraya yazık onun yerine daha çok talep edilen daha çok öğrencinin olduğu alanlara aktarırım o parayı. Yani arz ve talep noktasında bir denge yok. Her zaman denge olması avantajlı mıdır orası da sorgulanır ama yani hiç talep yoksa da neden açıyorsunuz neden kaynakları aktarıyorsunuz. Bu öğretmen kaynağı da olur, okulun donanımsal anlamda kullandığı kaynakları da olur yani*



*neden talep edilmeyen okulları bu kaynaklara aktarılıyor, onun yerine çok talep edilen okullara bütçe aktarılır, daha mantıklı bence'' (Genel Lise, Ö6- eğitim arzı talebe göre belirlenmeli).*

*''En çok hangi okul türünde öğrenci var, en çok hangi okul türü tercih edilir? meslek lisesi olur işte anadolu lisesi olur, ne bileyim sosyal bilimler güzel sanatlar bir sürü sonuçta okul türü var. Ona göre o illerde ihtiyaca karşılık okul açılırsa, bu benim düşüncem bütçe de daha verimli kullanılmış olur. Şimdi bakıyorum mesela 11. sınıfta ben zaten buradan gideceğim diyen çok öğrenci var. Nereye gidecek özel okula gidecek neden hem sosyal devlet olup da hem ben eğitime ancak para vererek istediğim eğitimi alabiliyorum ki bunun yolu bu mudur yani? O yüzden benim önerim hani istatistiklerden yola çıkarak devletin bazı kararlar alması'' (İmam Hatip Lisesi, Öğr4- eğitim arzı talebe göre belirlenmeli).*

Eldeki araştırmada katılımcılar kendi deneyimlerinden yola çıkarak yaşadıkları sorunlara talebe göre arzın belirlenmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Eğitim arzının temel özelliklerinden biri özellikle zaman bakımından eğitim talebine göre öncelik göstermesidir. İktisat ekonomisinde arz, talebe göre belirlense de eğitim ekonomisi açısından arz, eğitim talebi göz önünde bulundurulmaksızın belirlenir. Bunun nedeni de belli bir süre sonunda nüfus artış hızına oranla belli okul türlerinde artış gerekecekse bunu önceden ön görüp hem gerekli donanım hem de gerekli personel sağlanacak şekilde planlama yapmak gerekir (Serin, 1979: 41). Aksi halde talebin artmasıyla arz yetersiz kalır ve okullaşma sorunu, öğretmen atama sorunu ve pekçok farklı sorun beraberinde gelebilir. Bu bağlamda eğitimde orta ve uzun vadeli planlama oldukça önem arz etmektedir. Katılımcıların aslında burada arz talebe göre belirlenmeli yönündeki görüşleri de devletin eğitim politikalarında planlı adımlar atmaması, arzı uzun vadede nüfus göstergelerine göre değil de, daha ideolojik yaklaşımlara göre belirlemesine getirilen eleştiriler olarak değerlendirilebilir. Çünkü katılımcılardan istedikleri okul türünün az olması nedeniyle de farklı okul türlerine yönelmek zorunda kaldıklarını, hatta özel okullara yönelimin bu nedenle arttığını belirtenler olmuştur. Özel okullarda okullaşma oranını artırıp bu tür okulların açılması teşvik edilerek eğitimde fırsat eşitliğinin önüne geçildiği söylenebilir. Dolayısıyla sosyal devlet anlayışından uzaklaşıp neo-liberal politikaların gerekliliği olan kamuda özelleşmelerin önünün açıldığını görmek mümkündür.

Katılımcılardan biri ekonomik sistemin eğitimi şekillendirdiği yönünde görüş belirtmiştir. Eğitim talebine ilişkin önerilerde de benzer öneriler daha fazla katılımcı

tarafından yapılmıştır. Eğitim arzına ilişkin önerilerde ise bir katılımcı bu yorumu getirmiştir. Katılımcı görüşüne ait alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

*“Herkes bütçesinin yettiği şekilde çocukları için sadece okusunlar diye çabalıyor yani hayat buna döndü. Hayatta daha önemli başka şeyler yokmuş gibi alguluyor artık. Varsa yoksa ekonomi, eğitim hayatına başlıyor çocuk ve dolayısıyla aileleri, kafasında ne iş yaparım nasıl daha çok para kazanırım, eğitim bundan ibaret olmamalı” (Genel Lise, V6- ekonomik sistem belirleyici olmamalı).*

Katılımcının bu konuda belirttiği görüşe bakıldığında ekonomik sistemin eğitimde önemli rol oynadığı, belirleyici etmen olduğunu ifade ettiğini anlamak mümkündür. Ekonomik güç hangi ideolojinin ve hegemonyanın elindeyse o gücün gereksinimleri doğrultusunda eğitime yön verildiği görülebilmektedir. Kendi ekonomisinin büyüklüğünü devamlı kılabilmek için çalışan ve neo-liberal küreselleşme sürecinde geçmiştekenden farklı olarak nitelikli modern köleler yetiştirmek de eğitime düşer (Güler, 2015). Burada katılımcının getirdiği eleştiri de bu konu üzerinedir ve öğrencilerin belli alanlarda iş bulabilmeleri durumuna göre okul tercih ettiklerini belirtmeleri ve en iyi işe sahip olup ekonomik olarak iyi durumda yaşayabilmek için küçük yaştan itibaren işlenmeleri, modern kölelik olgusunu kanıtlar niteliktedir.

Katılımcılardan biri daha insancıl bir eğitim sistemi sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcının görüşüne ait alıntı aşağıda verilmiştir.

*“Hocam bu eğitim sistemi bizi yarıştırdığı sürece biz özellikle sayısal ders odaklı gideriz yani daha çok bölüm tercih edebiliyoruz. Az sayıda nitelikli okula girmek için öğrenciler yarışır, sosyal etkinlikleri unuturlar eğitim sadece bilgi biriktirmek olur. Biz de en iyi bilgiyi nerde biriktiririz ona bakarız, yani talep de ona göre olur. Yani benim önerim eğitim sisteminin en baştan değişmesi, daha insancıl olması” (Genel Lise, Öğr6- daha insancıl bir sistem sunulmalı).*

Katılımcının eğitim sisteminin daha insancıl olmasına ilişkin görüşü değerlendirildiğinde yine modern kölelik olgusu ele alınabilir. Öğrenci katılımcı sürekli yarış halinde olduklarını, sosyal faaliyetlere katılamadıklarını ve eğitimin bilgi edinme çabasından ibaret olduğunu belirterek, eğitimin kendilerini kısıtladığını ifade etmiştir. Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, gelişmiş ülkeler teknolojik gelişmişliklerini ve ekonomik ilerlemelerini yetiştirdikleri insan gücüne borçludur. Ülkelerin sahip oldukları fiziksel

sermaye olanakları ile birlikte insan sermayesi kaynaklarının düzeyi, o ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile birlikte uluslararası alanda rekabet gücünü etkileyen önemli bir unsur olarak görülmektedir (Erdoğan, 1999). Ancak insan gücü yetiştirirken onları piyasaya modern köleler olarak sunabilmek adına sınavlarla yarıştırmamak ve eğitime erişimde fırsat eşitsizlikleriyle mücadele etmelerinin önüne geçmek, eğitim politikalarının en başta ele alması gereken konuların başında olmalıdır. Öğrencinin bu konudaki farkındalığı önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilirken belirttiği durum eğitimin ekonomik işlevinin yine kapitalist sistemce belirlendiğini ortaya koyabilmektedir.

Katılımcılardan biri okullarda dini eğitime önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcının görüşüne ilişkin alıntı aşağıda verilmiştir.

*“Bütün okullarda dini eğitime önem verilmeli, biz okulumuzdan memnunuz ama diğer okullar için diyorum. Onun dışında yok hocam” (İmam Hatip Lisesi, V3- okullarda dini eğitime önem verilmeli).*

Türk eğitim sistemi, 3 Mart 1924'te yürürlüğe giren ve ülkedeki tüm eğitim kurumlarının devlet kontrolü altına alınmasını öngören Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) adını taşıyan düzenleme ile çoğulculuğa dayanan ve tüm aşamaları devlet tarafından belirlenen bir eğitim modeline geçiş yapmıştır (Başdemir, 2012). Bu kanunla eğitim programları laik esaslara dayandırılarak 1927 yılına kadar seçmeli ders olarak verilen dini dersler 1930 yılında tamamen kaldırılmış ve ailelerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Arı, 2002). Ancak 1982 Anayasası ile din dersleri okullarda yeniden zorunlu hale getirildiği gibi imam hatip okullarının sayısı da ihtiyaçtan çok daha fazla olmak üzere artmaya devam etmiştir (Çelenk, 2008). Bu durum sekiz yıllık zorunlu eğitimin değiştirilerek 4+4+4 sistemine geçilmesiyle iyice amacından sapmış ve imam hatip okullarının eğitim seviyesi ortaokul düzeyine kadar indirilmiştir. Dolayısıyla eğitim sisteminde dini eğitime önem verilmemesi gibi bir durum söz konusu değildir. Özellikle günümüzde hızla ilerleyen çağa, dini eğitimi artırarak yetişmenin zor olacağı söylenebilir. Bu bağlamda katılımcının görüşü biraz ideolojik olarak değerlendirilebilir, çünkü uygulamaya bakıldığında dini eğitimin her geçen önem kazandığını, imam hatip okulları dışındaki okullarda dahi zorunlu din dersleri haricinde seçmeli birçok dini temelli derslerin alınabildiği görülebilmektedir.

Katılımcılardan ikisi ise eğitim sisteminin gelişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmesi, kendini yenileyebilir nitelikte olması gerektiğine yönelik olmuştur.

Katılımcının görüşlerine ilişkin alıntı aşağıda verilmiştir.

*“Eğitim sistemimizde görülen eksiklerin tespit edilerek eğitim sistemimizin sürekli gelişen dünyada yenilikleri takip edebilecek ve kendini yenileyebilen bir sistem haline dönüşmesi gerekir” (Meslek Lisesi, V2-egitim sistemi kendini yenileyebilmeli).*

*“Eğitim gelişen ve değişen şartlarla birlikte hızlı şekilde kendini yenileyebilmeli, dönüşebilmeli. Bunun için karar mekanizmaları önce bunu sağlayabilecek düzeyde olmalı, sonra eğitimin mutfağında yer alan kişilerin bu özelliği gösterebilmesi gerekir” (Meslek Lisesi, Y1- eğitim sistemi kendini yenileyebilmeli).*

Eğitimin kendini yenileyebilmesi için belli bir felsefeye oturtulmuş olması gerekir (Saylık, Saylık ve Sağlam, 2021). Ancak yapılan araştırmalar da, Türk eğitim sisteminde her gelen iktidarın kendi ideolojisine göre eğitime şekil vermeye çalışmasının bu durumun önüne geçtiğini (Gür ve Çelik, 2009; Gedikoğlu, 2005; Kızılkaya, 2014; Pınar, 2016) göstermektedir. Dolayısıyla katılımcıların beklentilerinin, ancak bir eğitim felsefesine sahip olunursa gerçekleşebileceğini öngörmek mümkündür.

Katılımcılardan biri de devletin öğrenciyi daha etkili yönlendirmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcının görüşlerine ait alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

*“Bir kere bir kargaşa var yani bu kargaşayı ortadan kaldırmak gerekiyor. Herkese anne babaya çocuğun geleceği bırakılmamalı, çocuk incelenmeli. Bizdeki en büyük eksiklik bu. Okullarımız büyük oranda boşa dolup boşalıyor. Örneğin 100 öğrenci alıp 20’si devamsızlıktan kalıp bir 20 30’u da okulu bitiremiyorsa bir yerlerde bir yanlış vardır. Ama bunu düzeltme gücü bende değil. Ne kadar önleyebilirim ki bunu devlet kontrol etmeli. Öğrenciyi doğru yönlendirecek bir sistem getirmeli. Sen işte şu okula gitmelisin gibi bir yönlendirmesi olmalı, net bir yönlendirme ama” (Meslek Lisesi, Ö2- devlet öğrenciyi yönlendirmeli).*

Katılımcılardan meslek lisesi öğretmenin devlet öğrenciyi yönlendirmesi gerektiğine ilişkin görüşüne bakıldığında aynı katılımcının ailelerin bilinçsizce öğrencileri meslek liselerine yönlendirdiklerini belirterek bu durumun hem okul için hem de öğrencinin kendisi için sorun olduğunu ifade etmiş olması dikkat çekicidir. Burada katılımcının, ailelerin öğrencileri bilinçsizce yönlendirmelerine devletin müdahale ederek bu konuda etkili politikalar geliştirmesi gerektiğini anlattığı anlaşılabilir. Devlet ortaöğretime geçişte sınav

sistemiyle öğrencileri yönlendirmeye çalışsa da okullaşmada uzun vadeli planlama sorunu yaşandığı için sorunlar yaşanabilmektedir. İdeolojilere göre değil de gerçeklere göre planlama yapılması okullaşma oranlarında, derslik başına düşen öğrenci sayılarında, öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında, özellikle kalabalık mevcutlu okul türleri olan genel liselerde ve meslek liselerinde özellikle donanımsal ve niceliksel sorunları büyük ölçüde ortadan kaldıracaktır. Dolayısıyla öğrenciler istedikleri okul türüne yerleşme şansı bulabilir, farklı okul türlerine mecbur kalmamış olurlar. Ancak ailenin tutumu da bu noktada oldukça önemli görünmektedir.

### 3.4.1. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Katılımcıların eğitim talebi konusundaki önerilerine ilişkin görüşlerine bakıldığında en fazla “*ekonomik sistemin eğitim talebini belirlememesi*” gerektiği yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Kızılluk (2007) ekonominin, avcılık ve toplayıcılığa dayandığı ilkel göçebe toplumlardan dijital çağa kadar toplumsal dönüşümün her aşamasında eğitimin amaçları ve içeriği üzerinde belirleyici olduğunu, eğitimin bireylere kazandıracığı nitelikleri belirlerken ekonominin gereksinim ve beklentilerini dikkate aldığını belirtmiştir. Özellikle 1970’den sonra bir dünya sistemi haline gelen neoliberalizm, ekonomiyi ve ona bağlı sosyal yapıları etkilerken, eğitimde de ciddi dönüşümlere neden olmuştur. Neoliberalizm, kapitalist ekonomilerde üretimin daha ucuz şartlarda ve sürdürülebilir olabilmesi için yeni üretim ve tüketim merkezleri arayışlarını gündeme getiren bir çeşit ekonomi modeli olarak tanımlanabilir. Bu modelde bireysel çaba her zaman ön planda olup serbest piyasa temelli serbest ticaret temel alınmaktadır. Bireysel girişimcilik etkinlikleri desteklenmekte ve devletin ekonomiye müdahalesi en alt seviyelerde kalmaktadır. Dolayısıyla ülkelerde birçok alanda kuralsızlaşma, denetime girmeyen uygulamaların yaygınlaşması, yüksek gelirden az, düşük gelirden yüksek vergiler alınması gibi önemli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle neoliberalizmin, adeta toplumsal eşitsizliği artırmaya yönelik bir model olarak geliştirildiği söylenebilir (Harvey, 2005: 127). Bu modelin kalıcı olabilmesi için bireyi çekirdekten sisteme uygun yetiştirmek de önemle ele alınan konulardan biri olmuştur. Bunu sağlamanın en etkili yolu ise eğitim politikalarını, neoliberal politikaların gerekliliklerine uygun şekillendirmektir. Bu bağlamda, eğitim kurumları piyasalaşmış, amaçları sadece beşeri sermaye üretim ile sınırlandırılmış ve sermaye çıkarı sosyal çıkarın önüne geçmiştir (Kotz, 2018). Eğitimde özelleştirmenin önü açılarak eğitim metalaştırılmış, öğrenci ve veli müşteri konumuna indirgenmiştir. Özetle, ekonomide önemli değişimlere neden olan neoliberalizm,

sisteme yerleşebilmek için için üst-yapı kurumu olan okulların da kendi politikalarına uyumlu hale gelmesini sağlamıştır. Böylece bireyi ve toplumu yeniden şekillendirme gücüne sahip olup eğitimi, hizmet olma özelliğinden ekonomik piyasaya tabi meta konumuna indirgemıştır. Eğitimde neo-liberal modelin kapsadığı üç öge mevcuttur (Tabb, 2001): Ürünün metalaştırılmasıyla eğitimin daha maliyetli hale getirilmesi; performansın çoktan seçmeli test sonuçlarına göre ölçülmesi ve pazarlanabilir becerilere odaklanması. Eğitimde, başarıyı yapılan merkezi sınavlarla ölçmeye çalışmak, öğretmen başarısını da sınav sonuçlarına göre değerlendirmek ve öğretmenin iş güvencesini elinden alarak niteliğini düşürmek neo-liberal eğitim politikalarının belirleyici unsurları olarak görülebilir. Diğer bir deyişle, neo-liberal politikaların etkisi altında yürütülen eğitim politikaları, piyasaya egemen gücün istediği nitelikte insan gücü sağlamayı ve öğretmeni de ona göre yetiştirmeyi amaçlar. Dolayısıyla metalaştırılmış eğitimle nitelik ve sınıfsal eşitsizlik sorunları ortaya çıkmış ve tartışılmaya başlanmıştır (Uçkaç, 2019). Bu bağlamda katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde dört öğrenci, bir yönetici, iki veli, iki de öğretmen ekonomik sistemin bireylerin eğitim talebine yön verdiğini belirtmiş, dolayısıyla mutsuz bireyler yetişme ihtimalinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim talebine piyasaların yön veriyor olması, eğitimin kontrolsüz serbest piyasacılığı güçlendiren neoliberal politikaların egemenliği altında olduğunu göstermektedir. Temel hedefi hem zihinsel hem de toplumsal özgürlüğü sağlamak olan eğitim, piyasalaştırılarak egemen güçlerin egemenliklerini sürdürebilmelerine katkı sağlar bir hizmet haline gelmiştir (Apple, 2004: 164). Eldeki araştırma, ailelerin öğrencilerin ileride ekonomik olarak rahat bir yaşam sürmelerini istedikleri için okul tercihlerinde etkili rol oynadıklarını, çocuklara baskı yaptıklarını ve kendi isteklerine göre çocukları yönlendirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Meslek lisesi ve İmam Hatip Lisesi katılımcıları eğitim talebinde aile etmenine en çok vurgu yapan katılımcılar olmuşlardır. İmam hatip lisesinden katılımcılar, öğrencilerin doğrudan aileleri tarafından bu okul türüne yönlendirildiklerini belirtmişlerdir. Ailelerin öğrencilerin ne istediklerini dikkate alarak, yetenekleri doğrultusunda öğrencileri desteklemeleri önem arz eder. Ancak katılımcı görüşlerine göre aileler öğrencinin isteğine ve yeteneklerine göre değil, aksine veli olarak kendi isteklerine göre çocuklara okul tercihi yaptırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Neyişçi vd. (2020) öğretmen adaylarıyla eğitim sisteminde yaşanan sorunlara ilişkin yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulgulardan, ailelerin öğrencilere baskı kurarak kendi istekleri doğrultusunda okula gönderdiklerini ortaya çıkarmıştır. Yapılan birçok araştırma öğrenci başarısında aile desteğinin önemli olduğunu da (Bempechat ve Shernof, 2012; Bradley, vd., 2021; Güngör, 2021; İncirci, 2021; Şeker, 2022) ortaya çıkarmıştır. Ancak eldeki araştırmada ortaya çıkan, velilerin bilinçsizce yönlendirme

yapmasından kaynaklı sorunlar olduğu için, araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, ailelerin bütün iyi niyetleriyle çocuklarına destek olmak amaçlı uygun gördükleri okula yönlendirme yapsalar da bunu öğrencilerle karşılıklı konuşarak ve profesyonel destek alarak yapmaları beklenir. Ancak velilerin ekonomik temelli kaygıları birçok şeyin önüne geçerek çocukları için en iyisi olduğunu düşünmeleri okul tercihinde etken rol oynamalarını sağlamaktadır. Burada yine yukarıda söz edildiği gibi, sermayeye insan gücü yetiştirme kaygısı olan neoliberal politikaların etkisini görmek mümkündür. Ailelerin eğitime bakışları; eğitimin beşeri sermaye yetiştirmesi, nitelikli ve yüksek gelirli bireyler olmalarını sağlaması, çocukların ileride ekonomik anlamda refah seviyelerinin yüksek olmasını sağlaması biçiminde değerlendirilebilir. Bunun en önemli nedenlerinden birinin, özellikle 1980 sonrası eğitim politikalarının neoliberal politikalara göre şekillenmiş olması ve aslında ailelerin de bu anlayışla yetişmiş olmaları olabilir. Ancak çocukların ileride sadece bireysel anlamda yüksek gelirli olmaları ne kendilerine ne de topluma tam anlamıyla fayda sağlayabilir. Toplumsal refah, sadece ekonomik gelirin artmasıyla değil, sosyal ve kültürel anlamda da gelişmişlik seviyesinin artmasıyla gerçekleşir. Bireyseliği, para kazanmayı, bireysel girişimciliği, piyasacılığı dayatan neoliberal politikalara ve eğitim üzerindeki etkilerine karşın uyanık olmak ve bireyci anlayıştan toplumcu anlayışa evrilmek, kapitalizmin insanlığı bu kadar etkisi altına aldığı bu süreçte uzun vadede etkisinin azalmasına neden olabilecektir. Bunun için atılabilecek en önemli adımlardan biri, mümkün olduğunca devlet okullarını tercih etmektir. Okullar, hala bilgiyi güce dönüştürebilen nadir kurumlardır ve farklı sosyo-ekonomik seviyeden ailelerin devlet okullarını tercih etmeleri eğitime erişimdeki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmaya yardım edebilecektir (Saylan, 2006). Parasız, nitelikli ve kamusal eğitim talebinin artması devletin de bu bağlamda eğitim politikalarını etkileyebilecektir.

Eğitim talebine ilişkin önerilere bakıldığında ortaya çıkan bir diğer öneri “*öncelik eğitim arzının eksikliklerine verilmeli*” yönünde olmuştur. Katılımcıların altısı talep gören alanlarda sunulan eğitim arzında bulunan eksikliklerin giderilmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu eksikliklerin genellikle okullaşma oranında olduğu, öğrencilerin istedikleri ortaöğretime okul eksikliğinden ötürü gidemediklerini belirtmiş olmaları dikkat çekmiştir. Bu durum nüfusun hızla arttığı ülkemizde olullaşma oranlarına bakıldığında beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Burada en büyük sorumluluk devlete ve devletin getirdiği eğitim politikalarına düşmektedir. Eğitimde planlama yapmadan ilerleme kaydetmek mümkün olmayacağı gibi en temel noktada eksiklikleri gidermek de mümkün olmayacaktır.

Eğitim arzına ilişkin katılımcıların getirmiş oldukları önerilere bakıldığında en fazla önerinin “*eğitime ayrılan bütçenin artırılması*” yönünde olduğunu anlamak mümkündür. Bunu belirten katılımcılardan bazıları özellikle öğretmen eğitimine bütçe ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. MEB (2022) yılı bütçesi 189 milyar 010 milyon 851 bin lira kullanılabilecek tutar olarak açıklanmıştır. Son beş yıllık oranlara bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığına ayrılan bütçenin düşüőte olduğunu görmek mümkündür. Bütçede ortaöğretime ayrılan pay %29,19 olup bu oran 55.176.270.000 liraya denk gelmektedir. Ortaöğretimde 2022 yılı itibariyle açık öğretim hariç 5064182 öğrenci olup öğrenci başına düşen para 816 dolardır. Ancak bu oran 10500 dolar olan OECD ortalamasının altında kalmaktadır (Karataş, Ardaçoç & Kuru, 2022). Bütçenin önemli bir miktarının maaş ve sosyal güvenlik ödemelerine gitmesi eğitimde niteliği artırmaya yönelik bütçenin ayrılamamasına neden olmaktadır. Bu durumun eğitimin paydaşlarına yansıdığı anlaşılmıştır. Niteliğe, arge çalışmalarına bütçe ayrılmaması, eğitimde olumlu adımlar atılmasının önüne geçebilir. Bu durum da Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitimin niteliğini artırmaya ilişkin hedeflerinin gerçekleştirilmesini engeller.

Katılımcılar tarafından getirilen diğer önerilerden biri de “*eğitim arzının talebe göre belirlenmesi*” yönündedir. Katılımcıların bunu belirtmelerindeki en önemli neden öğrencilerin en çok talep ettiği okul türlerinin az olduğunu düşünmeleri, buna karşılık daha az talep gören okul türünün talebe oranla fazla olması olarak anlaşılmıştır. Aydın ili özelinde bakıldığında az talep gören okul türünün İmam Hatip Liseleri olduğu okullarda derslik başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında anlaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların eğitim arzına yönelik önerisi sahada gördükleri ve deneyimledikleriyle örtüşmektedir. Ancak sadece talebe göre arzın belirlenmesinin sakıncalı tarafları da olabilir. Örneğin talep olmayan ancak üniversitelerde önemli bilim alanları olan Fizik, Kimya, Biyoloji, Arkeoloji gibi bölümlerin kapanması gerekebilir. Bu da ülkenin bilimsel alanda çalışmalarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle öğrenciler tarafından çok talep görmeyen okulların ya da bölümlerin daha çok prestiji yüksek, büyük şehirlerde, büyük üniversitelerde açılması (Altınsoy, 2011) faydalı olabilecektir.

Katılımcılardan gelen bir öneri de “*devletin öğrenciyi yönlendirmesi*” yönünde olmuştur. Bu öneriyi getiren bir meslek lisesi öğretmeni olup meslek liselerine velilerin öğrencileri bilinçsizce getirdiğini; öğrencilerin sadece bakanlığın çalışmaları aracılığıyla meslek liselerine yönlendirmesi gerektiği savunması dikkat çekmiştir. Proje okul kapsamında olmayan mesleki ve teknik liseler yerel yerleştirme sonucu öğrenci almaktadır. Eğitimin



yatırım ve tüketim özelliği bulunmaktadır. Eğitim, gelecekte verimlilik ve kazanma seviyesini yükseltme, daha çok gelir, mal ve hizmetten faydalanma şeklinde yararlar sağladığında yatırım özelliği gösterir (Gölpek, 2012). Diğer taraftan eğitim anlık faydalar sağladığı için tüketim özelliği gösterir. Bireyin eğitim sürecine dahil olmasından kaynaklanan faydalardan dolayı eğitim tüketim harcaması olarak da görülür. Ancak diğer tüketim mallarının aksine tüketildikçe artan ve fayda sağlayan bir mal olarak değerlendirilebilir (Turhan ve Erol, 2022). Bu nedenle eğitime yapılan yatırımların en önemlisi ve en başta geleni beşeri sermaye olarak düşünülürse eğitimin girdilerinden biri olan öğrencilerin yanlış yönlendirme sonucu sistem içerisinde eriyip gitmesi ekonomik anlamda ülkeye zarar olarak dönebilir. Bu bağlamda meslek liselerine öğrenci alımları yeniden değerlendirilebilir.

Katılımcılardan bazıları öneri olarak ekonomik sistemin belirleyici olmaması yönünde görüş belirtmişlerdir. Eğitimin işlevlerinden biri de ekonomiktir. Bu işlev sayesinde eğitim sistemi ekonomik sistemin istediği emek niteliğini sağlamaya katkı sağlar. Eğitilen açılarından bakıldığında ise eğitim birtakım nitelikler kazandırarak kişiyi üretici yapar. Eğitilen kesim üretim sistemine bağlanarak edilgenleştirilir (Kurul, 2012). Bu durum eğitimin meta haline getirilmesini sağlar. Eğitimle birey ve dolayısıyla toplumlar yeniden ekonomik sistemin istediği biçimde üretilebilir. Oysa, eğitimin bireyleri özgürleştirilmesi, mutlu bireyler olarak topluma kazandırılması beklenir. Eldeki araştırmaya dahil olan katılımcının dile getirdiği durum da eğitimin ekonomik sistemi beslediği biçiminde olup öğrencilerin bazı alanlara, meslek tercihlerine mecbur bırakıldıklarını ve ekonomik sistemin belirleyici olmaması gerektiği yönündedir. Bunun en önemli gerekçesi de eğitim seviyesi yükseldikçe gelirin yükselmesi, düştükçe de gelirin de düşme ihtimalinin artmasıdır. Sonuçta her iki kesim de ekonomik sistemin gereksinimlerine göre çalışmaktadır.

Bir katılımcı da insancıl bir sistem sunulmalı diyerek ekonomik sistemin öğrenciler ve eğitim sistemi üzerinde etki ve baskı kurarak eğitime istediği biçimi vermesinden kaynaklı rahatsızlığını dile getirmiştir. Katılımcılardan bazıları öğretmenlerin refah seviyelerinin artırılması yönünde öneride bulunmuştur. OECD (2021) verilerine bakıldığında öğretmenlerin yıllık geliri 38 ülke arasında 20. sırada yer aldığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin gelirlerinin az olması nedeniyle mesleklerinde güdülenme düşüklüğü yaşadıkları, daha fazla para kazanacakları iş bulmaları durumunda mesleği bırakmaya eğilim gösterebilecekleri, ekonomik nedenlerden dolayı tükenmişlik yaşadıklarını ortaya çıkarmaktadır (Gönülaçar, 2016). Ülkemizde öğretmen gelirlerinin

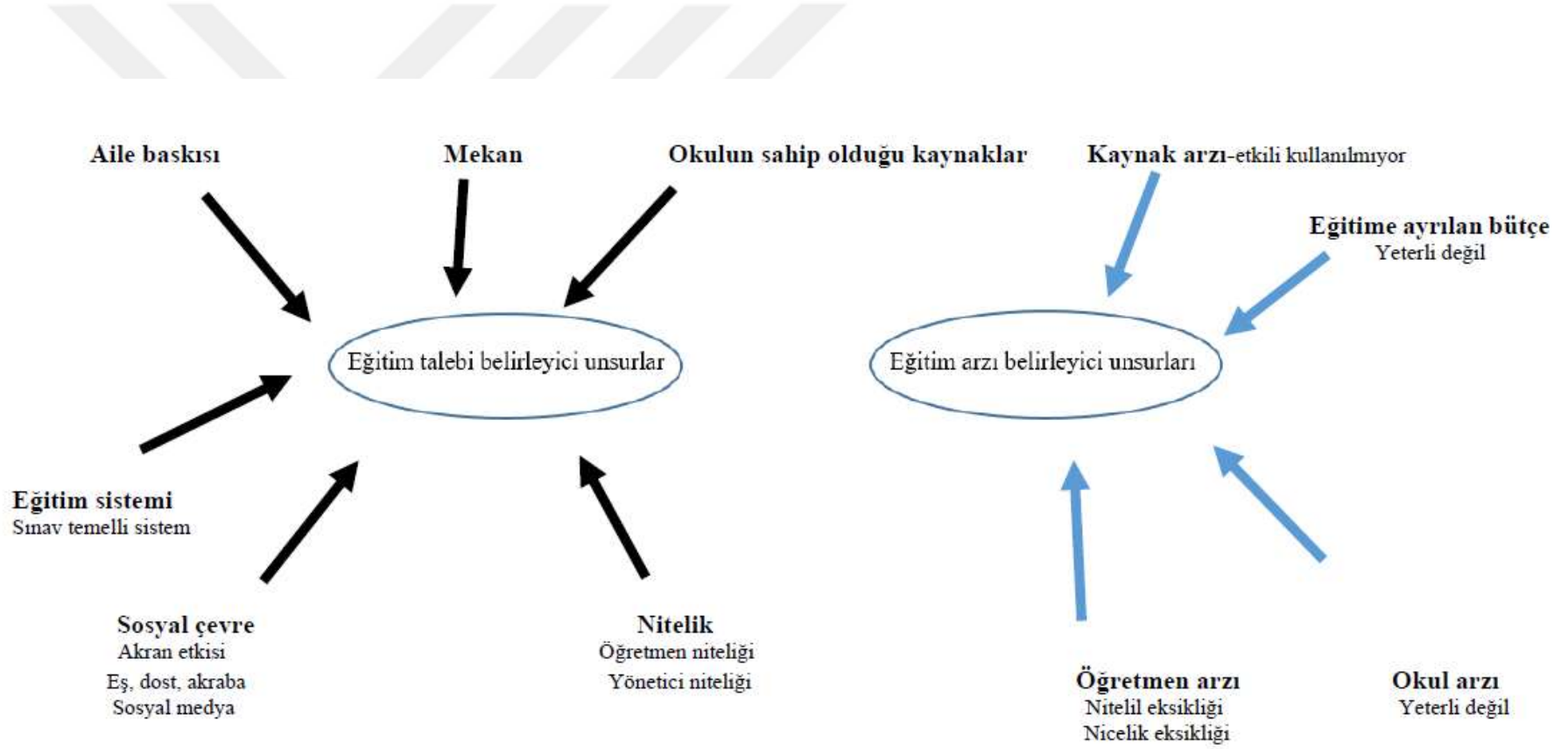
OECD ortalamasının altında kalması öğretmenlerin refah seviyelerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenin geçim sorunu yaşamasından ötürü işine bağlanamamasına neden olabilir ve bu da performansını düşürür. Diğer taraftan öğretmen olarak görev yapmaya başlamış kişilerin bu işi sadece gelir kapısı görerek yapmaları da eğitimde niteliği olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin işlerini gönüllükle yapmaları eğitimde beklenen durumdur.

Katılımcılardan biri eğitim sistemi kendini yenileyebilmeli yönünde öneride bulunmuştur. Bu öneriyi getirirken eğitimi yönetenlerin ve öğretmenlerin bu vizyona sahip olmasının ancak eğitim sisteminin yenilenebilir, dönüşebilir olmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin değişime ve yeniliğe açık olabilmeleri için mesleki gelişimlerini sürekli hale getirmeleri gerekir. Aksi halde eğitimde niteliği, değişimi ve yeniliği sağlamak mümkün olmaz. Öğretmen ve yönetici niteliğine önem verilmesi, arge çalışmalarına bütçe ayrılması oldukça önemli görünmektedir.

İmam hatip lisesinde öğrencisi bulunan bir veli ise dini eğitime daha çok önem verilmesi gerektiğini yönünde öneride bulunmuştur. Dini eğitim laik eğitim ikileminin tarihi Tanzimat Dönemine kadar uzanmakla birlikte cumhuriyet döneminde özellikle 1980 darbesi sonrasında çeşitli çevrelerden bilim insanları anarşinin önüne geçilmesi açısından din öğretiminin gereğini dile getirmişlerdir. 1982 Anayasası ile birlikte okullarda din dersleri zorunlu hale getirilmiştir (Aydın, 2016). Bununla birlikte dini eğitim özellikle 4+4+4 sisteminden sonra imam hatip ortaokullarının açılmasıyla daha da etkili olmuş, sayıca artış göstermiştir. Akyol ve Yılmaz (2016) Aydın ilinde yaptıkları araştırmada, bazı okulların kurumsal olarak dini değerlerden yararlanarak markaşlama yoluna gittiklerini ortaya çıkarmışlardır. Dolayısıyla eğitim kurumlarında dini ideolojilerin, herhangi bir kısıtlamaya gidilmeksizin işlendiğini görmek mümkündür. Buna rağmen velinin getirdiği öneri yerinde olmadığı gibi eğitimin asli işlevinin bilimsel bilgi ve evrensel insani değerleri vermek olduğunu göz ardı etmektedir. Ayrıca eleştiren, sorgulayan, araştıran, tartışabilen özgür bireyler yetiştirmek ülkelerin kalkınmışlık seviyesini artırmada etkili olabileceği söylenebilir.

## 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eldeki araştırma kapsamında 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı başında 9. sınıfa başlamış ortaöğretim öğrencileri, veliler, yöneticiler ve öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilerek Türk eğitim sisteminde eğitim arz ve eğitim talebi belirleyici unsurları bağlamında yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmak, bu deneyimlerden yola çıkarak Türk eğitim sisteminde eğitim arz ve talebinde yaşanan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri getirmektir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan okul paydaşları üç farklı okul türünden belirlenmiştir. Bu okullar bir Genel Lise, bir İmam Hatip Lisesi ve bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesidir. Araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında eğitim talebi ve eğitim arzı belirleyici unsurları bağlamında katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak belirlenen sorunlar aşağıda Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Eğitim Arzı ve Eğitim Talebi Belirleyici Unsurlarına İlişkin Yaşanan Sorunlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Okul paydaşlarının eğitim arz ve eğitim talebini nasıl anlamlandırmaktadırlar? biçimindedir. Araştırmanın bu alt probleminine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara öncelikle eğitim arz ve eğitim talebini nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Elde edilen verilere göre eğitim talebinin tanımı en çok ‘istenilen eğitim sistemi’, ‘toplumun ve bireyin eğitim ihtiyacı’ ve ‘çocukları geleceğe hazırlayan sistem’ biçiminde yapılmıştır. Öğrenci velisi olan katılımcıların eğitim talebine “‘çocukları geleceğe hazırlayan sistem’” olarak anlam yüklemeleri dikkat çekmiştir. Katılımcılardan meslek lisesi öğretmeni eğitim talebini, velinin öğrenciyi yönlendirmesi olarak tanımlamış, genel liseden bir yönetici ve bir öğrenci eğitim talebini eğitime ilişkin istenen her şey olarak tanımlamışlardır. İmam hatip lisesinden bir öğretmen eğitim talebini sosyal ve akademik yönden gelişim; genel liseden bir öğretmen ve meslek lisesinden bir veli ise eğitim talebini eğitim alma isteği olarak tanımlamışlardır. Eğitim talebi alanyazında “‘bireyin belli bir konu ile ilgili belli bir seviyede, belli bir eğitim kurumuna devam edebilme imkânı’” olarak tanımlanmaktadır. Katılımcıların tanımlamaları bu tanımlama ile yakınlık gösterse de daha çok talebi, istenilen eğitim sistemi, eğitim ihtiyacı, çocukları geleceğe hazırlayan sistem olarak tanımladıklarını söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle katılımcıların eğitim talebini aslında iyi bir eğitim hizmeti beklentisi olarak düşündükleri anlaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin katılımcılardan elde edilen verilere bakıldığında sosyal çevrenin okul tercihinde etkili bir etmen olduğunu ortaya çıkaran katılımcı sayısı etkisi olmadığını belirten katılımcılardan daha fazla olmuştur. Ayrıca İHL özelinde sosyal çevrenin etkisine ilişkin görüş belirten katılımcıların, sosyal çevrenin bu okul türü tercihinde olumsuz anlamda etkisinin olduğunu belirtmiş olmaları araştırmanın önemli bulgularından olarak dikkat çekmektedir. Burada araştırmanın yapıldığı bölgedeki insan profiline, İHL türündeki okulların siyaset malzemesi yapıldığına duyulan inancın ve günümüzde özellikle genç nüfusta bilimsel bilginin daha önemli ve gerekli olduğuna duyulan inancın hakim olmasının etkileri olarak görülebilir. Katılımcılardan özellikle meslek lisesi öğretmenlerinin sosyal çevre olarak akran etkisinin yoğun olduğunu belirtmeleri önemli bulgulardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sınav puanları eğitimlerine akademik olarak devam etmelerine izin vermiyorsa birbirlerini meslek liselerine yönlendirebildiklerini anlamak mümkündür. Bu bağlamda, tercih edilen meslek lisesinin, oradaki bölümlerin öğrencinin kendisine uygun olup olmadığı, oradan mezun olduktan sonra o mesleği yapmak isteyip istemediği gözardı edilmiş olabilir. Bu noktada akran etkisi olumsuz sonuçlar da

doğurabileceği, öğrencinin kendisine uygun olmayan bir meslek lisesine gitmesine neden olabileceği söylenebilir. Yine meslek lisesi katılımcılarından biri sosyal çevre bağlamında sosyal medya araçlarını ele almış ve olumsuz etkisinden söz etmiştir. Katılımcı öğretmenin, öğrencilerin burada gördükleri sosyal medya fenomeni biçiminde adlandırılan kişilerden etkilenerek tercih yaptıklarını belirtmesi dikkat çekmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine dair belirtilen bir diğer kod nitelik olmuştur. Nitelik; öğretmen niteliği, eğitim sisteminin niteliği ve yönetici niteliği olarak ele alt kodlara ayrılmıştır. Bu bağlamda öğrenci ve veli katılımcıların özellikle öğretmen niteliğinin okul türü tercihinde etkili olduğunu belirtmiş olmaları dikkat çekmiştir. Öğretmen niteliği konusunda okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler olumsuz görüş belirtmişler ve öğretmenlerin mesleki gelişim noktasında zayıf kaldıklarını ifade etmişlerdir. Burada gerekçe olarak öğretmenlerin mutsuz olduğunu belirten, refah seviyelerinin yükseltilmesi gerektiğini belirten, öğretmenlerin öğrencilere karşı ilgisiz olduğunu, farklı yöntem ve teknik kullanmadıklarını, daha çok teorik odaklı ders anlatıldığını belirten katılımcılar da olmuştur. Ancak en fazla mesleki gelişim eksikliği ve öğretmenlerin ilgisiz olduğu yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Bu durum Türk eğitim sisteminde her dönem karşılaşılan, araştırmalarda ortaya çıkan bir sorun olarak gündeme gelmektedir. Eldeki araştırmada da bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.

Nitelik koduna ait bir diğer alt kod yönetici niteliği olup velilerin ve öğrencilerin yönetici niteliğinin önemi noktasında farkındalıklarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Özellikle öğretmenlerin bu konuda görüş belirtmeleri, yönetici niteliğinin okulun niteliğini artırmadaki önemine vurgu yapmış olmaları, meslek lisesinden katılan öğretmenin okul müdürünün branşının atandığı meslek lisesine uygun olması gerektiğini, aksi halde okulda yaşanana sorunları anlama ve çözüm bulma noktasında zayıf kaldığını ve öğretmenleri yordüğünü belirtmesi yönetici niteliği açısından araştırmanın önemli bir sonucudur. Katılımcılar en fazla yönetici atamada liyakata önem verilmesi gerektiğini belirterek bu konuda yönetici niteliğine bağlı sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Ancak okul türü tercihi açısından yönetici niteliğinin belirleyici bir etmen olmadığı anlaşılmıştır.

Eğitim sisteminin niteliği ile ilgili görüşlere bakıldığında katılımcıların sistemin ezbere dayalı olduğunu ve bu durumun eğitimin niteliğini düşürdüğünü belirtmeleri araştırmanın önemli sonuçlarından olmuştur. Yine Türk eğitim sisteminin çözülemeyen sorunlarından biri ezbere dayalı eğitim sistemi olup eğitim sistemi akademik başarı odaklı,

sınav temelli olduğu sürece de sorun olmaya devam edebilecektir. Bu noktada öğretmen niteliği ile de aslında iç içe geçmiş bir sorun olarak değerlendirilebilir.

İkinci alt probleme ilişkin zaman koduna bakıldığında bu konuda en fazla dokuzuncu sınıflar açısından ders saati sayılarının fazla olmasına, ders yükünü artırdığına, çocukların okullarda çok uzun zaman geçirdiklerine ve okulların öğrenciler için cazip alanlar olmadığına ilişkin görüşler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okulların aynı zamanda fiziksel koşullarla da öğrenciyi çekecek biçimde tasarlanması, fiziksel donanımı iyi bir okulda da bu donanımsal alt yapıyı kullanabilecek nitelikte öğretmenlerin olması önem arz etmektedir. Aslında araştırmada ortaya çıkan sonuçlarda yaşanan birçok sorununun temelinde öğretmen niteliğine dayanıyor olması öğretmen niteliğinin eğitimin niteliğini artırmada ne kadar önemli bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan zaman, ders saatleri, tenefüs saatleri, bazı derslerin ders saatlerinin az olması ve meslek liseleri için staj günlerinin uygunluğu gibi konularda ele alınmış ancak okul türü tercihiinde doğrudan belirleyici bir etmen olarak ortaya çıkmamıştır.

İkinci alt problem ilişkin mekan koduna bakıldığında katılımcıların tamamı sınıf dışında yeterince öğretim yapılmadığını belirtmişlerdir. Mekan burada sınıf dışında kalan alanlar ve bu alanların kullanımı olarak ele alınmıştır. Özellikle meslek lisesinden öğretmen katılımcılar ise atölyelerin donanımsız olduğunu ifade etmişlerdir. Yine bazı katılımcılar okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim-öğretim sürecine dahil edilmediğini söylemişlerdir. Ancak mekanın okul türü tercihi noktasında etkisi bulunmadığı anlaşılmıştır.

Okulun sahip olduğu kaynakların okul türü tercihiindeki belirleyiciliğine bakıldığında ise özellikle meslek liseleri bağlamında, meslek lisesi katılımcıları velilerin ve öğrencilerin okulların atölyelerinin olup olmadığına ve atölyelerin donanımsal olarak durumlarına baktıklarını söylemişlerdir. Meslek liseleri için okulun sahip olduğu kaynaklar daha çok atölye ve işlikler olarak değerlendirilmiş ve okul tercihiinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Genel lise ve İHL katılımcıları açısından değerlendirildiğinde okulun sahip olduğu kaynakların okul türü tercihiinde ya da okul tercihiinde doğrudan belirleyici olduğu söylenemez.

Okul tercihiinde ailenin etkisine bakıldığında bu etkinin fazla olduğunu belirten katılımcı grubun İHL katılımcıları olduğu anlaşılmıştır. Bu okul türüne öğrencileri daha çok ailelerin yönlendirdiği, öğrencilerin ise çok istekli tercih etmedikleri ortaya çıkmıştır. Meslek lisesi tercihiinde de ailelerin okul tercihiinde etkili oldukları anlaşılmıştır. Ancak genel

liselerden katılımcıların daha çok ortak kararlar ya da öğrencinin isteği doğrultusunda okul tercihinde bulunduğu söylenmiştir.

Bu araştırma kapsamında, meslek tercihi konusunda ise meslek liselerini tercih nedeninin daha çok kolay yoldan meslek edinmek gibi görüldüğü ve bu nedenle tercih edildiği anlaşılmıştır. Ancak genel lise ve İHL tercih nedeni ise meslek seçiminden çok, iyi bir üniversiteye devam edebilmek olarak ortaya çıkmıştır.

Eğitim sisteminin kendisinin okul türü tercihindeki etkisine bakıldığında eğitim sisteminin bir parçası olan sınavların önemli bir belirleyici unsur olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı ekonomik piyasanın eğitim sistemine şekil verdiğini ve dolayısıyla eğitim sisteminin okul tercihinde belirleyici olduğunu belirtmiştir. İHL katılımcılarından bazıları ise eğitim sisteminin okul türü tercihinde etkili olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise eğitime ayrılan bütçe konusunda bir katılımcı hariç diğer katılımcıların tamamının bütçenin artırılması gerektiğini yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Sadece İHL bir veli katılımcı eğitime ayrılan bütçeyi yeterli bulmuştur. Eğitime ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini belirten katılımcıların bazıları da, özellikle öğretmen niteliği için bütçe ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen arzı ile ilgili belirtilen konu ise nitelik eksikliği olmuştur. İki katılımcı ise nicelik eksikliğinden söz etmiştir. Kaynak arzı konusunda katılımcıların çoğunluğu kaynakların yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak kaynak arzını yeterli bulan katılımcılardan özellikle veli ve öğrenciler, kaynakların etkili kullanılmadığını ifade etmişler ve burada konuyu yine öğretmen niteliğine dayandırmışlardır. Bazı katılımcılar ise kaynak arzını yeterli bulmamışlardır. Ancak katılımcıların çoğunluğu kaynak arzının okul tercihinde doğrudan belirleyici bir etmen olmadığını belirtmişlerdir. Okul tercihinde bulunurken esas belirleyici kaynağın, öğretmen kaynağı olduğu anlaşılmıştır.

Okul arzı konusundaki görüşlere bakıldığında katılımcıların üçü okul arzını yeterli bulmuş, diğer katılımcılar ise talebe oranla okullaşma oranının az olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul arzının okul türü tercihinde etkili olduğunu anlamak mümkündür. Çünkü katılımcılar, yeterli kontenjan olmadığı durumlarda farklı okul türlerine yönelmek zorunda kaldıklarını belirtmişler ve bunun önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda devletin eğitim politikası olarak eğiti planlamsına gereken özeni göstermesi ve nüfus artışına,



okulların öğrenci mevcutlarına, derslik başına düşen öğrenci sayılarına göre okul türlerinde artma ya da azalmaya gidebilir. Sadece talebe göre hizmet sunulması her zaman işlevsel olmayabilir. Ancak Türkiye’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu esas alınarak ve eğitim politikalarını bu kanuna göre şekillendirerek, etkili bir uzun vadeli planlamayla talebi karşılamak sorun olmaktan çıkabilecektir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında eğitim talebine ilişkin önerilerin en fazla ekonomik sistemin talebi belirlememesi gerektiği yönünde olmuştur. Diğer bir öneri ailelerin bilinçlendirilmesi, biri de önceliğin eğitim arzının eksikliklerine verilmesi gerektiği yönünde olmuştur.

Eğitim arzına ilişkin en fazla gelen öneri, eğitime ayrılan bütçenin artırılması yönünde olmuştur. Bu öneriyi getiren katılımcılardan biri öğretmen eğitimlerine yatırım yapılması konusuna dikkat çekmiştir. Ayrıca katılımcılar eğitim arzının talebe göre şekillenmesi; eğitim sisteminin kendini yenileyebilmesi; öğretmenlerin refah seviyelerinin artırılması; okullarda dini temelli eğitimin artırılması; ekonomik sistemin belirleyici olmaması; devletin öğrenciyi yönlendirmesi; daha insancıl bir eğitim sistemi sunulması gibi öneriler getirmişlerdir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir:

### **Uygulamacılara yönelik öneriler**

- Araştırmada özellikle öğretmen ve yönetici katılımcılar, velilerin bilinçsizce okul tercihi yapma konusunda öğrencileri yönlendirdiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda ortaokullarda rehberlik servislerinin, okul tercih dönemlerinde öğrenciyi ve veliyi yönlendirme konusunda daha etkili çalışmalarının okul yönetimlerince teşvik edilmesi önerilebilir. Özellikle meslek lisesi tercihlerinde tercih edilmek istenen okulun bölümleri, öğrencinin tercih etmek istediği okulda elde edeceği mesleğe uygunluğu, okul rehberlik servislerince değerlendirilmeli, öğrenciler ve veliler ona göre bilgilendirilip yönlendirilebilir.

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen niteliği ile ilgili çok fazla olumsuz görüş ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bu görüşler de genellikle öğretmen niteliğinin artırılması yönünde olmuştur. Bu noktada başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere il müdürlüklerine, ilçelere ve okul yönetimlerine öğretmen mesleki gelişimi ile ilgili çalışmalar yürütmeleri yönünde çok iş düşmektedir. Bakanlık düzeyinde bakıldığında özellikle son

yıllarda öğretmen mesleki gelişimine ilişkin çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin en yakın zamanda öğretmen kariyer basamakları kapsamında uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulaması getirilmiş, öğretmenler yaz boyu çevrim içi eğitimler izleyip sonrasında yazılı sınavla uzman ya da başöğretmen ünvanı olarak kariyerlerinde ilerlemiş olacaktırlar. Aynı zamanda bu ünvanlara sahip olabilselerse maaşlarında da iyileştirmeye gidilebilecektir. Ancak çevrim içi video uygulamasıyla verilen teorik eğitim sonucunda ezberlenen bilgiyle sınava girilmiş olacak ve bu durum mesleki gelişime beklendiği gibi katkı sağlamayabilecektir. Bu nedenle öğretmen mesleki gelişimi daha sistematik ve uygulama temelli eğitimlerle daha sık yapılabilirdir. İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ise yerelde öğretmen mesleki gelişimleri ile ilgili çalışmalar yürütmelidir. Bu çalışmalar, her İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde kurulmuş olan öğretmen akademileriyle gerçekleştirebilirler. Bunun için de üniversiteler aracılığıyla akademisyenlerle bir araya gelip etkili bir planlama yapılması önerilebilir. Okul yönetimlerinin ise öğretmenleri mesleki gelişime yönlendirmeleri, okul temelli mesleki gelişim fırsatları sunmaları önerilebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullardaki zümre dinamiğini etkili kullanabilmeleri okul temelli mesleki gelişime katkı sağlayabilir.

- Araştırmaya sonuçlarına göre okullarda kaynak bulunsa bile etkili kullanımı konusunda sorunlar yaşandığı anlaşılmıştır. Okullarda özellikle sene başında yapılan hem Zümre Öğretmenler Kurulu (ZÖK) hem de Öğretmen Kurul Toplantılarında okuldaki atölyeler, işlikler, spor salonları, resim ve müzik sınıfları, kütüphaneler gibi yerlerin kullanımı ile ilgili kararlar alınıp bu kararların yıl boyunca uygulanıp uygulanmadığının okul yönetimlerince denetlenerek devamlılığının sağlanması önerilebilir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim-öğretim yılı boyunca öğretim programları kapsamına alınmaları ve yine okul yönetimlerinin önderliğinde teşvik edilip uygulanıp uygulanmadığının takibi yapılmalıdır.

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin özellikle genel liselere devam konusunda okul arzı sorunu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda eğitim arzı noktasında sorunlar yaşandığı, devletin kendi politikalarına göre okul açtığı, bu anlamda istatistiklerin göz ardı edildiği söylenebilir. Dolayısıyla talep ve arz noktasında dengesizlikler oluşup bazı okulların ve sınıfların aşırı kalabalık bazılarının ise daha az mevcutlu olmasına, öğrencilerin istemedikleri türde okullara gitmek zorunda kalmalarına, mutsuz olmalarına ve hatta umutlarını yitirmelerine neden olabilir. Bu nedenle, Bakanlığın illerdeki öğrenci sayılarına, okullarda derslik başına düşen öğrenci sayılarına, hangi okul türüne kaç öğrencinin kayıt

yaptırması olduğuna, ne kadar öğrencinin mezun olduğuna bakarak okullaşma oranlarını belirlemesi daha etkili bir uygulama olabilecektir. Ayrıca en çok genel liseler talep gördüğünden bu okul türünde artış olması gerektiği söylenebilir. Hem okullaşma oranını artırmak hem de eğitimde niteliği artırabilmek için eğitime ayrılan bütçenin de artırılması gerekir. Eğitime ayrılan bütçenin çok azı eğitimde niteliği artırmaya yönelik olmakta; çoğunluğu personel giderlerine ayrılmaktadır. Personel sayısı ülke genelinde çok olduğu için bu durum normalmiş gibi görünse de eğitimin niteliğini artırmaya yönelik daha fazla bütçe ayrılmasının önüne geçmemelidir. Örneğin Diyanet İşleri Başkanlığının personel harici ayrılan bütçesine bakıldığında milli yatırım ve kalkınma aracı olan eğitime çok fazla bütçe ayrılmadığı anlaşılabilmektedir.

- Meslek liselerine öğrenci alımında daha belirleyici ölçütler getirilmeli, bu okulların kolay yoldan para kazanmak için bir araç olarak, akademik başarısı düşük görülen her öğrencinin gidebileceği okullar gibi görülmemeleri, aksine iyi yetişmiş, mesleğe uygun ara elemanlar yetiştiren okullar olarak imajlarının düzeltilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de bu okullara öğrenci alımında sözlü mülakatların da yapılması önerilebilir.

- Okulların başarısında ve etkililiğinde okul müdürlerinin payı yadsınmaz. Bu nedenle okullara müdür atanırken aldığı eğitime, atandığı kurum türüne uygunluğuna, çeşitli alanlarda donanımına; örneğin yabancı dil becerisine, dijital yetkinliğine, yaptığı çalışmalara bakılmalı ve bunlar atamalarda önemli ölçütler olarak değerlendirilmelidir. Okullarda başarıyı artırmada önemli rolü olan müdürün bilimsel araştırmaya yapma ve yürütme yetkinliğinin olması okulunda durum analizi yapıp ona göre önlemler alıp ya da uygulamalar geliştirmesini kolaylaştırabilir. Dolayısıyla okul müdürlerinin atamasında lisanüstü eğitim almış olma şartı aranmalıdır.

### **Araştırmacılara yönelik öneriler**

- Eldeki araştırma kamu okullarında gerçekleştirilmiş, öğrencileri okul türü tercihinde nelerin etkilediği, etkilemediği, eğitim talebi noktasında nasıl deneyimler yaşadıkları, eğitim arzı belirleyici unsurları ile ilgili görüşleri ve eğitim arz ve talebi noktasında önerileri ortaya çıkartılmıştır. Benzer bir araştırma özel okullar da dahi edilerek ya da sadece özel okullarla çalışılarak da yapılabilir.

- Eğitim arz ve talebi noktasında alanyazında çok sınırlı sayıda araştırma yapılmış olup ülkemizde gözlemlenen, deneyimlenen temel sorunlardan biri olarak karşılaşılan bu

konu farklı katılımcı grupları veya okul seviyeleri ele alınarak yapılabilir.

- Eldeki araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak yapılmış olup karma yöntem gibi farklı araştırma yöntem ve desenleri kullanılarak bu konu çalışılabilir.
- Okul türü tercihlerinde belirleyici etmenler gibi bir ölçek geliştirilebilir ya da varolan ölçekler kullanılarak okullarda rehberlik servislerinin de desteğiyle öğrencilere uygulanıp durum tespiti yapılabilir.
- Yine okul paydaşları çalışma grubu olarak alınarak ekonomik yapının eğitim sistemi üzerindeki rolüne ilişkin bir araştırma yapılabilir. Çünkü ekonomik yapının özellikle eğitim talebi konusunda önemli bir belirleyici etmen olduğu ifade edilmiştir.
- Öğretmen mesleki gelişimi, öğretmen niteliği, yönetici niteliği, eğitime ayrılan bütçe gibi konuların eğitim niteliği ile ilişkilendirilerek daha derinlemesine araştırılan çalışmalar yapılabilir.
- Bakanlığın okullaşma politikalarını, eğitim planlaması bağlamında ele alan ve farklı eğitim kademeleri çalışma grubu alınarak araştırmalar yapılabilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Abide, Ö. F. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin nitelikli okul, nitelikli ders ve nitelikli öğretmen özelliklerine yönelik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 463-482.
- Abide, Ö. F., & Duman, T. (2021). Sosyoekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Lise Türlerine Etkisi: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Third Sector Social Economic Review*, 56(1), 290-303.
- Acar, A. K. (2022). İmam hatip okullarına dair betimsel bir analiz. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 303-326.
- Acar, D. (2018). *FETEMM eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acarlı, D. S., Altundağ, C., & Alkan, F. (2015). Students' reasons for attending private courses and their views on them: the case of turkey. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 5(3).
- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim Sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Adeogun, A. A. & Osifila, G. (2008). Relationship between educational resources and students academic performance in Lagos State Nigeria. *International Journal of Education Management*, 5(6), 34- 56.
- Adıgüzel, A. (2013). Kız çocuklarının okullulaşma engelleri ve çözüm önerileri (Şanlıurfa Örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 325-344.
- Ağalday, B., & Gül, M. (2022). Okul Müdürlerinin Finansal Kaynak Sağlamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Fenomenolojik Bir İnceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 155-177.
- Ajayi, K. (2011). A welfare analysis of school choice reforms in Ghana. In *Annual Meeting Program of the Population Association of America (PAA), Washington, DC*.
- Akbaba, A., & Turhan, M.(2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357.

- Akbayrak, Ş. (2021). *Türkiye'de kamu eğitim harcamaları ve OECD ülkeleri ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçasoy, İ. (2019). Öğrenciler milli eğitim bakanlığı eliyle nasıl işçileştiriliyor. *Çalışma Ortamı Dergisi*, 161, 23-25.
- Akdemir, A., Girgin, S., & Girgin, Ü. (2021). İlkokul müdürlerinin iş stresi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 58, 363-382.
- Akın, F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Akın, Ö., & Kartal, S. (2021). Türkiye'deki eğitim harcamalarının değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 37-53.
- Akın, U., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akkaya, E., Özçatalbaş, Y., & Arabacı, U. (2013). Endüstri meslek liselerine öğrenci yönelimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 127-145.
- Aksoy, V., & Sarpkaya, R. (2020). Fen Liselerinde Yönetici Öğretmen İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar (Ege Bölgesi Örneklemi). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 31-60.
- Akşahin, H. (2017). *İlkokulların finansal kaynak sorunları ve bu sorunların aşılması için yapılan stratejilerin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans projesi, Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Aktaş, E., & Yolcu, H. (2020). Yetişkinlerin halk eğitim merkezlerindeki eğitim faaliyetlerine olan istemlerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 131-151.
- Aküzüm, C. (2017). Kurucu müdürlerin okul yönetimi bağlamında karşılaştıkları temel yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 161-185.

- Akyol, B., & Yilmaz, T. (2016). Özel okullarda markalaşma: Aydın ilindeki özel okulların markalaşma politikaları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 385-407.
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*, (23. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.
- Albayrak, O. (2020). Eğitim ve Mesleki Eğitim, Sorunları ve Çözüm Önerileri, Mesleği Eğitimin Cazip Hale Gelmesi için Bir Öneri. *Mimar Mühendisler Dergisi*.
- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Altınsoy, S. (2011). Yeni devlet üniversitelerinin gelişimi: Sorunlar ve politika önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 98-104.
- Altun, B., & Sarpkaya, P. Y. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106.
- Altunsaray, M. (2000). *İmam Hatip Liselerinde Talebi Etkileyen Etmenler (Ankara İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, SBE).
- Ambussaidi, I., & Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50-62.
- Angus, L., & L. Brown. (1997). *Becoming a School of the Future: The Micro-Politics of Policy Implementation*. Melbourne: Apress.
- Angus, L., & Seddon, T. (2000). The social and organisational renorming of education. In *Beyond Nostalgia: Reshaping Australian Education: Reshaping Australian Education* (pp. 151-169). Camberwell, Vic.: ACER Press.
- Antovska, A. and Kostov, B. (2016). Teachers, students and extracurricular activities in primary education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*; Vranje, 4(1), 49-53.

- Apple, M. (1995). *Eğitim ve İktidar (Education and Power)*. Translated from English by Ergin Bulut. İstanbul: Kalkedon Publishing.
- Arabacı, İ. (2011). Türkiye'de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35) , 100-112.
- Arı, A. (2002). Tevhidi tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Arıkan, O., & Kırındı, T. (2020). OKS, SBS, TEOG Fen Bilimleri Testi Sorularının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 155-170.
- Ateş, P. (2016). İmam hatip lisesi'nde okuyan öğrencilerin imam hatip lisesi'ni tercih nedenleri ve beklentileri (Gaziantep örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep*.
- Atıf Çınar, U. (2022). Okullardaki okul iklimi ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(31), 202-223.
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aubry, S., & Dorsi, D. (2016). Towards a human rights framework to advance the debate on the role of private actors in education. *Oxford Review of Education*, 42(5), 612-628.
- Aydemir, E. (2011). *Evlilik mi evcilik mi? Erken ve zorla evlilikler: Çocuk gelinler*. International Strategic Research Organization (USAK).
- Aydın, H. (2016). Dini eğitim-laik eğitim ikilemi. *Eleştirel Pedagoji*, (48), 32-47.
- Aydınlı, H., & Erikoğlu, E. N. (2020). İmam Hatip Lisesi'nde Eğitim Gören Gençlerin Okul Tercihlerini Etkileyen Etmenler. *İlahiyat Akademi*, (12), 45-74.
- Aydoğdu, F., Dilber, Y., Şahin, T., Sural, G., & Akça, F. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul psikolojik danışman desteği ile kariyer karar verme güçlükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1520-1543.
- Ayrançöl, Z., & Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-30.



- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12 (70).
- Barnes, M., & Cross, R. (2021). ‘Quality’ at a cost: The politics of teacher education policy in Australia. *Critical Studies in Education*, 62(4), 455-470.
- Baskı, H. (2021). Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 85-95.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (67), 35-52.
- Batar, Y. (2019). Imam hatip lisesinde çalışan rehber öğretmenlerin öğrencilerin beklenti ve sorunlarına ilişkin tespitleri. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 381-423.
- Becker, G. S. (2009). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bell, P., Lewenstein, B., S., Andrew W. & Feder Michael A. (2009). *Learning science in informal environments, people, places and pursuits*. Washington: National Academies Press.
- Beltekin, N. (2014). İşgücü talebi ve eğitim ilişkisi üzerine bir analiz (iş ilanları örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51).
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). Springer, Boston, MA.
- Beneito, P., Ferri, J., Molto, L., & Uriel, E. (2001). Determinants of the for education in Spain. *Applied Economics*, 33, 1541-1551.
- Berberoğlu, E. O., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Bergmann, H. (1996). Quality of education and the demand for education ? Evidence from developing countries. *International Review of Education*, 42(6), 581–604.
- Bikiç, N. Ç. Geleneksel Eğitim Anlayışının Üç İdiot Filmi Üzerinden Eleştirel Bir Analizi. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (8), 76-92.
- Bitsch, V. (2005). Qualitative research: A grounded theory example and evaluation criteria. *Journal of Agribusiness*, 23(1), 75-91.

- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi delta kappan*, 92(1), 81-90.
- Blazer, C. (2008). Extended school days. Information capsule research services (vol. 0705). <http://drs.dadeschools.net/InformationCapsules/IC0705.pdf>. adresinden 06.11.2022 tarihinde alınmıştır.
- Blodgett-McDeavitt, C. S. (1997). Meaning of participating in technology training: A phenomenology. In *Proceedings of the annual midwest research-to-practice conference in adult, continuing and community education*, pp. 1-6
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of education policy*, 19(4), 387-405.
- Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publication.
- Bourdieu, P. (2003). Cultural reproduction and social reproduction., J. Chris (Ed). *Culture: Critical Concepts in Sociology*, 3 içinde (61-99). Routledge.
- Bowles, S. (1999). Eşitsiz eğitim ve toplumsal iş bölümünün yeniden üretimi. (Çev. K. İnal). *Eğitim ve Yaşam*, Bahar 99, 14-18.
- Bozak, A. (2019). *Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Denizli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bradley, G. L., Ferguson, S., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2021). Parental support, peer support and school connectedness as foundations for student engagement and academic achievement in Australian youth. In *Handbook of positive youth development* (pp. 219-236). Springer, Cham.
- Brown, W. (2018). *Halkın çözülüşü: Neoliberalizmin sinsî devrimi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bülbül, T. (2014). *Meslek lisesi öğrencilerinin okullarına ve mesleki eğitime yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Kocaeli.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.

- Can, E. (2022). Okul Yönetiminin Sorunları: Okul Müdürlerinin Değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433.
- Can, E., & Sezer, Ş. (2022). Türkiye’de eğitimin 20 yılı (2000-2021): Betimsel bir analiz. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 11,(3) 58-69.
- Canbey Özgüler, V. (2018). İşgücü piyasalarında gençler ve meslekî yeterlilikler sistemi. *Verimlilik Dergisi*, 2, 115-132.
- Canton, E., & De Jong, F. (2005). The demand for higher education in the Netherlands, 1950–1999. *Economics of Education Review*, 24(6), 651-663.
- Cengiz, G. (2006). *Öğrencilerin orta öğretim kurumu tercihinde etkili olan bazı faktörlerin etki durumu (Adapazarı örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Cengiz, G., Akgün, Ö. E., & Titrek, O. (2007). Ortaöğretim Kurumu Tercihinde Öğrencilerle İlgili Etmenlerin Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 100-108.
- Chiang, H., Lipscomb, S., & Gill, B. (2016). Is school value added indicative of principal quality?. *Education Finance and Policy*, 11(3), 283-309.
- Cihan, G. (2022). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşam kalitesine ilişkin görüşleri (Denizli örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Clutter, C. (2010). *The effects of parental influence on their children’s career choices*. Yüksek lisans tezi. Kansas State University, Manhattan.
- Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109.
- Cohn, E., & Geske, T. G. (1990). *Production and cost functions in education*. The Economics of Education, 3rd Edition, Pergamon Press, Oxford.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1996). Equality of Educational Opportunity. Washington: US Dept. Of Health, Education, and Welfare, *Office of Education*. Pág, 36.
- Conroy, S. A. (2003). A pathway for interpretive phenomenology. *International journal of qualitative methods*, 2(3), 36-62.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. (ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Developing publishable mixed methods manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 107-111.
- Crockett, L., & Bingham, C. R. (2000). Anticipating adulthood: Expected timing of work and family transitions among rural youth. *Journal of Research on Adolescence*, 10(2), 151-172.
- Cropley, A.J. ve Dave, R.H. (1978). *Lifelong education and the training of teachers*. Pergamon, Oxford.
- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim-işsizlik ve yoksulluk ilişkisi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13).
- Çavuşoğlu, D., & Savaş, A. C. (2016). Meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Pazarcık ilçesi örneği). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 117-131.
- Çekiç, O.& Dilber Y. (2022). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Sağır, M.& Yirci, R. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2008). Türk eğitim tarihinde lâikleşme süreci. *İlköğretim Online*, 7(2), 368-375.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-290.
- Çelik, N., & Üzmez, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi: Çağrı merkezi hizmetleri örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 94-105.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, H., Yazar, M.I., Aydın, S. & Yazıcı, N. (2018). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemi Sorunlarına İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 117-135.
- Çıgırık, E. (2016). Bir öğrenme ortamı olarak bilim merkezleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 79-97.
- Çiftçi, C., & Kangallı, S. G. (2015). Eğitim ve gelir. *Ege Akademik Bakış*, 15(1), 141-152.

- Çoban, Ö. K., Çelik, A. Y., & Kılıç, Z. Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri ve Bu Stratejilere Etki Eden Etmenler. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 345-361.
- Çömlekçioğulları, A. (2020). *Öğrenci başarısı ile ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki (Denizli İli örneği)*. (Yüksek lisans tezi). 22.05.2021 tarihinde <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/35091> adresinden erişilmiştir.
- Daban, Z. (2019). *İmam - Hatip Liselerinin Tercih Nedenleri*. Denizli. 30.11.2022 tarihinde <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/28021> adresinden alınmıştır.
- Dal, S. (2018). *MEB aday öğretmen yetiştirme programındaki kitapların eleştirel pedagoji açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye.
- Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). Okul Etkililiği, Okul İmajı, Öğretmenlerin Performansı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1-1.
- Demir, A. (2021). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin üniversite ve meslek seçimini etkileyen etmenlerin tespiti" İstanbul ili Avrupa Yakası uygulaması"* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Demir, E. (2021). 2018 Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı ve 2018 Ortaöğretim Fen Lisesi Kimya Dersi Öğretim Programı'nın Temel Öğeler Açısından Karşılaştırılması. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6(2), 171-207.
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.
- Dhuey, E., & Smith, J. (2014). How important are school principals in the production of student achievement?. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, 47(2), 634-663.

- Dickerson, A., & McIntosh, S. (2013). The impact of distance to nearest education institution on the post-compulsory education participation decision. *Urban Studies*, 50(4), 742-758.
- Dimaki, K., Kaminioti, O., Kostaki, A., Psarakis, S., & Tsourti, Z. (2005). Educational and occupational preferences of high school students in Greece. *Education and Training*, Vol. 47(6), 432-446.
- Dinç, A., Cangöl, E., & Sögüt, S. (2017). Ebelik öğrencilerinin mesleki tercih hakkında düşünceleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 15-23.
- Dinçer, M. Z. (2018). *Mikro ekonomi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi AUZEF.
- Doğan, M., Oruncak, B., & Günbayı, İ. (2002). Problems and solutions for high school physics in Turkey, *Physics Education*, 37, 543-546.
- Domene, J. F., Socholotiuk, K. D., & Woitowicz, L. A. (2011). Academic motivation in post-secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 34(1), 99-127.
- Doppenberg, J., A. Bakx, and P. Den Brok. 2012. "Collaborative Teacher Learning in Different Primary School Settings." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18 (5): 547-566.
- Doveston, T. (1985). *The effective teacher in the classroom*. Dissertation in England.
- Durkaya, M., & Hüsnüoğlu, N. (2018). İstihdamda eğitimin rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(41), 51-70.
- Ece, Ö. Y. (2018). *Anadolu İmam Hatip Lisesi eğitim programına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri (Kartepi ilçesi örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Eker, T. (2021). *Gelir dağılımı ve yoksulluk analizi: Türkiye örneği* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye'de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Elacqua, G., Schneider, M., & Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 577-601.
- Erdemir, S., & Kutlu, M. Kariyer Rehberliği Sistemine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi*

*Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 1-16.

Erdoğan, S. (1999). Temel insan sermayesi modeli: seçilmiş illerde ekonometrik yaklaşım.

*Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1).

Erdoğan, İ. (2006). Medya Ve Etik: Eleştirel Bir Giriş, İletişim Kuram Ve Araştırma Dergisi

Sayı 23, 1-26.

ERG (2015). Meslek liselerinde toplumsal cinsiyet eşitliği raporu. İstanbul.

Eric, A., & Ezeugo, C. R. (2019). Physical resources availability and the academic performance of students in the universal basic education scheme, Rivers State.

*International Journal of Innovative Development and Policy Studies*, 7(1), 13-23.

Erikoğlu, E. N. (2019). *İmam hatip öğrencilerinin okul tercihlerine etki eden faktörler* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Edts). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Anı.

Ersoy, A. F., & Çevik, F. (2022). Lise öğrencilerinde okula bağlılığın okul başarısı üzerine etkisinin incelenmesi: nitel bir çalışma. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 74-85.

Esen, G. (2022). *Yönetici ve öğretmenlerin bakış açısıyla meslek liselerinin yönetsel sorunları üzerine bir olgu bilim çalışması* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Falk, J., H. & Gillespie, K., L. (2009) Investigating the role of emotion in science center visitor learning. *Visitor Studies*, 12(2), 112-132.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Fredrikson, P. (1997). Economic incentives and the demand for higher education. *Scand. J. of Economics*, 99(1), 129-142.

Freeman, R. B. (1986). Demand for education. *Handbook of labor economics*, 1, 357-386.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Frenette, M. (2009). Do universities benefit local youth? Evidence from the creation of new universities. *Economics of education review*, 28(3), 318-328.

- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E., & Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*.
- Garrouste, M., & Zaiem, M. (2020). School supply constraints in track choices: A French study using high school openings. *Economics of Education Review*, 78, 102041.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 1 (1), 66-80.
- Gerritsen, S., Plug, E., & Webbink, D. (2017). Teacher quality and student achievement: Evidence from a sample of Dutch twins. *Journal of applied econometrics*, 32(3), 643-660.
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational review*, 63(3), 345-363.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*. (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Goux, D., Gurgand, M., & Maurin, E. (2017). Adjusting your dreams? High school plans and dropout behaviour. *The Economic Journal*, 127(602), 1025-1046.
- Gölpek, F. (2012). Eğitim getirilerinin özel ve sosyal açıdan incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi Dergisi*, 14(1), 43-53.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. 08.07.2022 tarihinde [https://www.academia.edu/20607351/T%C3%BCrkiye\\_de\\_%C3,96,C4](https://www.academia.edu/20607351/T%C3%BCrkiye_de_%C3,96,C4) adresinden erişilmiştir.
- Göv, A. (2000). Eğitim hizmetlerinin kamu ekonomisi içerisindeki yeri ve önemi. *Öneri Dergisi*, 3(13), 129-133.
- Graham, J., & Flamini, M. (2021). Teacher quality and students’ post-secondary outcomes. *Educational Policy*, 08959048211049429.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley & Sons.
- Güler, M. A. (2015). Modern kölelik ve modern köleliğin görünümleri. *İş ve Hayat*, 1(2), 23-46.



- Gülhan, A. (2017). Meslek Liseleri Yöneticileri Gözüyle Meslek Liselerinin Önemi, Mevcut Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gülhan, F. (2021). Okul Paydaşlarının Tasarım Beceri Atölyelerine yönelik beklentilerine dayalı görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 235-260.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 10 (1), 654-700.
- Gümüş, E., & Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Günerigök, M., & Alpan, G. B. (2022). Öğrenme ortamı olarak atölyelerin incelenmesi: bir özel ilkokul örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2225-2248.
- Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Günüç, İ., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 309-325.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de milli eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) Yayınları.
- Güzel, İ., Özeren, E., Akçin, N., & Mikail, Ö. (2022). Öğretmen görüşlerine göre etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 16, 158-174.
- Haggstrom, G. W., Darling-Hammond, L., & Grissmer, D. W. (1988). Assessing Teacher Supply and Demand, RAND. *Center for the Study of the Teaching Profession*.
- Haner, B., & Akarsu, V. (2018). Meslek yüksekokullarında mesleki eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 7(3), 438-444.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review*, 30(3), 466-479.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *Future of Children*, 17(1), 69-96.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American economic review*, 100(2), 267-71.

- Harris, D. N., & Larsen, M. F. (2022). What schools do families want (and why)? evidence on revealed preferences from new orleans. <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/2022-06-12-ERA-What-Schools-Do-Families-Want-and-Why-Technical-Report.pdf> adresinden 30.11.2022 alınmıştır.
- Harvey, D. (2005). *Neoliberalizmin kısa tarihi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Hastings, J. S., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2005). *Parental preferences and school competition: Evidence from a public school choice program* (No. w11805). National Bureau of Economic Research.
- Hayat, E., & Şölen, Ş. İstihdamda Mesleki Eğitimin Önemi ve Öğrencilerin Mesleki Eğitime İlişkin Tutumları: Aydın İli Örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 70-85.
- Hazine ve Maliye Bakanlığı. (2022). Merkezi Yönetim Bütçe Gerçekleşmeleri ve Beklentiler Raporu. 15.11.2022 tarihinde <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/2022-Yili-Merkezi-Yonetim-Butce-Gerceklesmeleri-ve-Beklentiler-Raporu-30072022.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hepkul, A. (2014). Meslek lisesi tercihi sürecinin keşifsel olarak incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 41-52.
- Hesapçıoğlu, M., & Nohutçu, A. (2013). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 183-202.
- Hill, D., & Kumar, R. (2009). *Neoliberalism and its impacts. Global neoliberalism and education and its consequences*. New York: Routledge.
- Hofstein, A. & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87-112.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative research*, 3(3), 345-357.
- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American educational research journal*, 29(2), 425-451.

- Hursh, D. (2004). Undermining democratic education in the USA: The consequences of global capitalism and neo-liberal policies for education policies at the local, state and federal levels. *Policy Futures in Education*, 2(3-4), 607-620.
- İncirci, A. (2021). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Başarısızlığını Etkileyen Etmenler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1247-1285.
- İpek, C. (2011). Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Etmenlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- İzci, E., & Eroğlu, M. (2018). Yenilenen 9. sınıf kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 14-35.
- Jackson, G. A., & Weathersby, G. B. (1975). Individual demand for higher education: A review and analysis of recent empirical studies. *The Journal of Higher Education*, 46(6), 623-652.
- Jiménez, J. D. D., & Salas-Velasco, M. (2000). Modeling educational choices. A binomial logit model applied to the demand for higher education. *Higher Education*, 40(3), 293-311.
- Kablay, S. (2021). Stajyer Öğrencilerin Emek Süreçleri: Meslek Liseleri Üzerine Niteliksel Bir Araştırma. *Politik Ekonomik Kuram*, 5(1), 132-160.
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Kalsen, C., & Yiğit, H. (2021). Liselere Geçiş Sisteminin Öğrencileri Özel Okullara Yönlendirip Yönlendirmediğine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 838-852.
- Kam, M., & Atakök, G. (2016). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarının Tercih Nedenleri. 1 st International Conference on Engeneering Technology and Applied Sciences Afyon Kocatepe University, Turkey 21-22 April 2016.

- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363-391.
- Karakulah, Y. (2019). *Özel sektöre ait okulların tercih edilme nedenleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Ankara: Elvan Kitap.
- Karaman, D. (2021). “Yöneticilerine göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki program çeşitliliği ve proje okul uygulamasının değerlendirilmesi”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 11-38.
- Karaman, O. (2021). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Uygulamalarının Odak Grup Görüşmesi Yöntemi ile Değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), 294-307.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, İ.H., Ardaçoç, İ. & Kuru, B. (2022). 2022 Milli eğitim bakanlığı bütçesi. 07.07.2022 tarihinde [https://ilke.org.tr/images/yayin/calisma\\_notu/calisma\\_notu.pdf](https://ilke.org.tr/images/yayin/calisma_notu/calisma_notu.pdf) adresinden alınmıştır.
- Karatekin, K., & Çetinkaya, G. (2013). Okul bahçelerinin çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi (manisa ili örneği). *Journal of International Social Research*, 6(27).
- Kaso, N., Mariani, M., Ilham, D., Firman, F., Aswar, N., & Iksan, M. (2021). The Principal's Leadership: How to Improve the Quality of Teaching and Learning Process in State Junior High School of Luwu. *Jurnal Administrare*, 8(1), 49-58.
- Kavak, Y., & Ekinci, C. E. (1994). Eğitimin finansmanı sorunu ve maliyetlerin azaltılmasına ilişkin alternatif stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Kavaklı, M. A. (2022). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye ve oecd ülkelerinin eğitim verilerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Kastamonu Üniversitesi).
- Kaya, Z. (2018). İlahiyat dışında lisans eğitimi planlayan imam-hatip lisesi öğrencilerinin meslek dersleri ile ilgili değerlendirmeleri üzerine nitel bir araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-96.

- Keçeci, B. (2021). *Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri: Bir durum çalışması* (Master's thesis, İstanbul Kültür Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı).
- Kelly J. (2000). Rethinking the elementary science methods course: a case for content, pedagogy, and informal science education. *International Journal of Science Education*, 22(7), 755-777.
- Kılıç, M. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenleri ve kültür dersi öğretmenlerinin mesleki etkinlikler ve kişisel özellikler açısından kendilerini ve birbirlerini algılamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kılıç, Y. (2018). Mesleki eğitimin önemine ilişkin bir durum çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Kır, H., Kalfaoğlu, M., & Aksu, H. H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59-76.
- Kıyak, Ç. (2022). Öğretmenlerin meslek statü algıları ile işteki mutlulukları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kızılkaya, H. (2014). Postmodern felsefe ışığında Türk eğitim sistemi sorunlarının değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kızıloluk, H. (2007). Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri. C. Ü. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 8(1), 21-30.
- Kim, H. Y. (1988). The consumer demand for education. *The Journal of Human Resources*, 23(2), 173-192.
- Komalasari, K., Arafat, Y., & Mulyadi, M. (2020). Principal's management competencies in improving the quality of education. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(2), 181-193.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 429-434.

- Korkmaz, M. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulu tercih süreçleri. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 7-40.
- Kotz, D. M. (2018). *Neoliberalism, inequality, and capital accumulation*. Cahill, D., Cooper, M. & Konings, M.(Eds). The Sage Handbook of Neoliberalism. London: SAGE Publications.
- Köksal, K. (2016). “Üniversite ve Meslek Seçimini Etkileyen Unsurlara Yönelik Bir Alan Araştırması”. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*. 26 (2) s. 39-69.
- Kuluma, H., Davulcu, O., & Kaçmaz, S. (2021). Determining the reasons for private schools preference and a case study in TRNC. *Contemporary Educational Researches Journal*, 11(2), 39-51.
- Kurban, A. (2021). Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklarını Özel Okullara Kayıt Yaptırmasının Nedenleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(2), 19-33.
- Kurtdaş, E. M. (2021). Eğitimde cinsiyet temelli fırsat eşitsizliği. *Sosyolojik Düşün*, 6(2), 112-144.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı*.(2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Lankard B.A. (1995). *Career Development in Generation X: Myths and realities*. Columbus, OH: Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Lavy, V. (1996). School supply constraints and children's educational outcomes in rural Ghana. *Journal of Development Economics*, 51(2), 291-314.
- Leslie, L. L., & Brinkman, P. T. (1987). Student price response in higher education. *Journal of Higher Education*, 58(2), 197-202.
- Lewis, M., & Staehler, T. (2019). *Fenomenoloji*. Osman Baran Kaplan, vd.(Çev.), Ankara: Fol Kitap.
- Loeb, S., & Myung, J. (2010). *Economic approaches to teacher recruitment and retention*. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 260-267). San Diego: Elsevier Ltd.
- Løvlie, L. (2008). *The pedagogical paradox and its relevance for education*. Paper presented at PESGB, Oxford Conference. [https://www.researchgate.net/profile/Lars\\_Lovlie2/publication/242678544\\_The\\_Pedagogical\\_Paradox\\_and\\_its\\_Relevance\\_for\\_Education/links/56a6183d08ae2c689d39d060.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lars_Lovlie2/publication/242678544_The_Pedagogical_Paradox_and_its_Relevance_for_Education/links/56a6183d08ae2c689d39d060.pdf)

- Macionis, J.J. (2012). *Sosyoloji*. (Çev. Ed. V. Akan), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Malatyalı, M. K. (2014). Türkiye'de 'çocuk gelin'sorunu. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 2(3), 27-38.
- Maral, M. (2022). Eğitimde özelleştirme politikaları açısından türkiye, çin ve japonya'nin karşılaştırılması. *The Journal of Social Science*, 6(11), 60-94.
- Martin, L.M. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 88, 71-82.
- Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: *A longitudinal study*. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 186-194.
- Mayasari, I., Arafat, Y., & Setiawan, A. A. (2021). The Effect of Principal Leadership and Teacher Performance Toward Student Achievement. *Journal of Social Work and Science Education*, 2(2), 188-197.
- McDonald, G. (1988). The Construction of Inequality: The Role of Education and Occupation in the Lives of Maori and Non-Maori Women. *Women's Studies Journal*, 4(1), 5.
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler ve işgalciler: İmparatorluğa karşı eleştirel bir pedagoji* (B. Baysal, Çev.). Kalkedon.
- MEB (2019). *2020 Yılı Bütçe Sunuşu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB (2021a). 03/06/2022 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozet-mill-egitim-bakanliginin-2022-yili-butcesi-uzerinde-tbmm-genel-kuruluna-hitap-etti/haber/24817/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2021b). Türkiye'de eğitimin 20 yılı: 2000-2019. 14.11.2022 tarihinde [http://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_11/22163146\\_Turkiyede\\_Egitimin\\_20\\_Yili.pdf](http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/22163146_Turkiyede_Egitimin_20_Yili.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 08.11.2022 tarihinde [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-\\_26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf) adresinden alınmıştır.

- MEB. (2019). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2018/'19. Ankara. [https://sgb.meb.gov.tr/mebiys\\_dosyalar/2018\\_09/06123056\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2017\\_2018.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/mebiys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf) adresinden 18.09.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S.B. (2015). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (S Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertol, H. (2018). Eğitim Sosyolojisi Sosyal, Kültürel, Ahlaki Bir Sistem ve Topluluk Olarak Okul, Yayın Yeri: Maya Akademi.
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60-72.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262.
- Mora, T., & Oreopoulos, P. (2011). Peer effects on high school aspirations: Evidence from a sample of close and not-so-close friends. *Economics of Education Review*, 30(4), 575-581.
- Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34-38.
- Moriarty, K. (2017). *Achieving SDG4 Through a Human Rights Based Approach to Education. World Development Report 2018 Background Paper*. World Bank: Washington, DC, USA.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Mueller, R., & Rockerbie, D. (2004). Issues in education demand: The ontorio experience. 30.11.2022 tarihinde <http://people.uleth.ca/~richard.mueller/mueller.rockerbie.feb2004.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Muqimjonovna, K. M. (2021, December). Factors affecting the quality of education. In *Conference Zone* (pp. 103-104).
- Nalbantoğlu Yılmaz, F. & Çetin Gündüz, H. (2018). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1585-1602.



- Neyişci, N., Turabik, T., Gün, F., & Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk eğitim sisteminin sorunları ve olası zm nerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2257-2270.
- Nielsen, H. S. (2001). How sensitive is the demand for primary education to changes in economic factors?. *Journal of African Economies*, 10(2), 191-218.
- Nilsson, S., & Rubenson, K. (2014). On the determinants of employment-related organised education and informal learning. *Studies in Continuing Education*, 36(3), 304-321.
- Nwuba, I. S., & Osuafor, A. M. (2021). Effect of experiential learning approach on secondary school students' academic achievement in biology in awka education zone. *SOUTH Eastern Journal of Research And Sustainable Development (SEJRSD)*, 4(2), 1-15.
- O'Shaughnessy, T. (2007). Parental choice and school quality when peer and scale effects matter. *Economics of Education Review*, 26(4), 501-515.
- OECD (2019). Education at a glance 2017: OECD indicators. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1) adresinden 10.09.2020 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2020). Education at a glance 2020: OECD indicators. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1604568315&id=id&accname=guest&checksum=B60E78A9C1CD88DE05F4BBD6283476C5> adresinden 01.11.2020 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2022). Education at a glance 2022: OECD indicators. 08.07.2022 tarihinde <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> adresinden alınmıştır.
- Omar, M. K., Zakaria, A., Ismail, S., Sin, J. S. L., & Selvakumar, V. (2015). Job selection preferences of accounting students in Malaysian private universities. *Procedia Economics and Finance*, 31, 91-100.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Peter Lang.
- Osuji, C. (2016). School plant planning, mapping operations and maintenance. Unpublished manuscript: Rivers State University of Science and Technology. February 3rd & 10th and March 23rd, 2016.

- Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development, 27*(2), 111-118.
- Öğütü, M. (2022). *Türkiye’de mesleki eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisinin bölgesel analizi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özbek, O. (2019). Akademik motivasyon ve okul imajı ilişkisi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 150-162.
- Özdemir, E. A., & Altay, A. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve ekonomik kalkınma ilişkisi: oecd ülkeleri analizi. *İzmir İktisat Dergisi, 36*(3), 601-665.
- Özdemir, F. ve Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Turkish Studies, 12*(28), 577-592.
- Özdemir, Ş., & Karateke, T. (2018). Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etme Nedenleri (Elazığ Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 45*, 5-33.
- Özer Özkan, Y., & Turan, S. (2021). Düşündürdükleri ve Ötesiyle Yüksek Riskli Sınav Gerçeği. *Alanyazın: Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, 2*(1).
- Özkul, R. (2021). Mesleki ve teknik eğitimde kolektif etki: yönetici görüşleri. *Eyfor Xii Tam Metinler, 10*.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Colleges, 173*.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi, 1*(1).
- Özyiğit, M. (2018). *Öğrencilerin İmam-Hatip Ortaokullarını Tercih Nedenleri*. Pamukkale Üniversitesi. (Yüksek lisans tezi). 22.05.2021 tarihinde <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/3244> adresinden erişilmiştir.
- Pafili, E., & Mylonakis, J. (2011). Occupation Structure and Career Choice vs Education Development and Training Level: A Presentation of Theoretical Approaches. *International Education Studies, 4*(4), 22-27.
- Parasız, I. (1998). *Makro Ekonomi Teori ve Politika*. Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Parks, R. W. (1978). Inflation and relative price variability. *Journal of Political Economy, 86*(1), 79-95.

- Pascual, N. T. (2014). Factors affecting high school students' career preference: A basis for career planning program. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 16(1), 1-14.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pedró, F., Leroux, G., & Watanabe, M. (2015). *The privatization of education in developing countries*. Evidence and policy implications, UNESCO Working Papers on Education Policy N 2, UNESCO.
- Pekin, T. (2014). *Ekonomiye giriş*. İzmir: Zeus Kitabevi.
- Peng, H. (2005). Reduction in state anxiety scores of freshmen through a course in career decision. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5-293–302.
- Peng, H., & Johanson, R. E. (2006). Career maturity and state anxiety of Taiwanese college student athletes given cognitive career-oriented group counseling. *Psychological Reports*, 99(3), 805–812.
- Perloff, J. (2013). *Microeconomics with Calculus*. Global Edition. Pearson Education UK.
- Pınar, Ş. (2016). Günümüz Türk eğitim sistemi ve öğrenci profili (Kırıkkale örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Piazza-Georgi, B. (2002). The role of human and social capital in growth: extending our understanding. *Cambridge Journal of Economics*, 26(4), 461-479.
- Ping, T., Warman, W., & Komariyah, L. (2022). Management of Educator Recruitment in Improving the Quality of Education at Samarinda Catholic Elementary School. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(3), 273-283.
- Piscitelli, B. & Anderson, D. (2002). Young children's learning in museum settings. *Visitor Studies Today*, 3, 3-10.
- Pritchett, L., & Filmer, D. (1999). What education production functions really show: a positive theory of education expenditures. *Economics of Education review*, 18(2), 223-239.

- Psacharopoulos, G. (1989). Time trends of the returns to education: Cross-national evidence. *Economics of Education Review*, 8(3), 225-231.
- Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450.
- Recepoglu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing & Care*, 1(5), 1-3.
- Reisz, R. D., & Stock, M. (2012). Private higher education and economic development. *European Journal of Education*, 47(2), 198-212.
- Rittenberg, L. (2008). *Principles of microeconomics*. Flat World Knowledge.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about implementation of differentiated instruction. *Conference: The Annual Mid-South Educational Research (MSERA) Conference (pp. 1-22)*. Knoxville, Tennessee.
- Ross, K., Lakin, L., & McKechnie, J. (2010). *Teaching secondary science, constructing meaning and developing understanding*. NY: David Fulton.
- Saad-Filho, A., & Johnston, D. (Eds.). (2005). *Neoliberalism: A critical reader* (pp. 1-28). London: Pluto Press.
- Sabo, H. M., and Mureşianu, M. (2015). Optimizing strategies for the inter-individual relationships in primary school through the extracurricular activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 696-701.
- Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.

- Sarıoğlan, A. B., & Kkzr, H. (2017). Fen bilgisi ğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araŐtırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Sarigiani, P. A., Wilson, J. L., Petersen, A. C., & Vicary, J. R. (1990). Self-image and educational plans of adolescents from two contrasting communities. *The Journal of Early Adolescence*, 10(1), 37-55.
- Sarpkaya, R. (2010). Üniversiteye girişte bireysel eğitim talebini etkileyen etmenler: Adnan Menderes niversitesi rneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 10(1), 449-488.
- Sayan, İ., & Yıldırım, N. (2019). Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim ğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 13-34.
- Sayed, Y., & Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330–338.
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 44-51.
- Saylık, A., Saylık, N., & Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemi: bir metafor çalışması. *Van Yznc Yıl Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi*, 18(1), 522-546.
- Schaffar, B. (2014). Changing the definition of education. On Kant’s educational paradox between freedom and restraint. *Studies in philosophy and education*, 33(1), 5-21.
- Schlechter, M., & Milevsky, A. (2010). Parental level of education: Associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence. *Educational Psychology*, 30(1), 1-10.
- Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the Internet. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 133-144.
- Schraw, G. Crippen, K., J. & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139.

- Schultz, T. W. (1972). The increasing economic value of human time. *American Journal of Agricultural Economics*, 54(5), 843-850.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Serin, N. (1979). *Eğitim Ekonomisi*. Ankara: AÜ. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Sertdamar, L. (2003). *İmam-Hatip lisesi velilerinin çocuklarını bu okullara gönderme nedenleri ve öğrencilerin gelecek beklentileri*. 100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu'nda sunulan bildiri. İstanbul, 23- 24 Kasım.
- Sırma, E. (2021). *Öğrenci, öğretmen, veli açısından anadolu liseleri ile mesleki ve teknik liselerinin sosyolojik değerlendirmesi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Smeyers, P. (2008). Child-Rearing: On government intervention and the discourse of experts. *Educational Philosophy and Theory*, 40(6), 719-738.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Soysal, E. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, M. (2017). Eğitim-çevre ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10), 105-128.
- Sullivan, A., & Whitty, G. (2007). *Social inequalities and education policy in England*. In R. Teese, S. Lamb, & M. D. Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality: Theory and policy (Volume I)* (pp. 49-68). Dordrecht: Springer.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). "Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri", *TSA / Yıl: 12, S: 3,80-81*.
- Şanlı, Ö., & Arabacı, İ. B. (2017). Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 642-661.
- Şeker, G. (2022). Liseye Geçişte Kariyer Planlaması: Umut ve Aile Desteğinin Rolü. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 687-702.

- T.C. Anayasası. (2022). 42. Madde. 24.11.2022 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi: [https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc\\_anayasasi\\_maddeler?p3=42](https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi_maddeler?p3=42) adresinden alınmıştır.
- Tabb W. (2001) Globalization and Education As A Commodity, Clarion. Summer. PSC. Home Page. <http://www.psc-cuny.org/jcglobalization.html> adresinden 11.11.2022 tarihinde alınmıştır.
- Tal, T. & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262.
- Tao, H. (2006). The demand for higher education and a test of the extreme screening hypothesis. *Education Economics*, 14(1), 75-88.
- Tarhan, H., & Karateke, T. (2021). Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 481-516.
- Taş, U., & Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk milli eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898.
- Tatlı, A. (2016). Lise öğrencilerinin meslek tercihlerinin yetenek, ilgi ve mesleki değerlerine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 555-573.
- Taylor, J., Harris, M. B., & Taylor, S. (2004). Parents have their say... about their college-age children's career decisions. *Nace Journal*, 64(2), 15-21.
- Teachman, J. D., & Paasch, K. (1998). The family and educational aspirations. *Journal of Marriage and the Family*, 704-714.
- Tecimer, S. (2017). *Lise öğrencilerinin kariyer gelişiminde aile rolünün farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- TEDMEM. (2019). *Bir Bakışta Eğitim 2019*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM, (2022). 2021 Education Evaluation Report, TED. 29.12.2022 tarihinde <https://tedmem.org/yayin/2021-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden alınmıştır.

- Teig, N., & Nilsen, T. (2022). Profiles of instructional quality in primary and secondary education: Patterns, predictors, and relations to student achievement and motivation in science. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101170.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.
- Temizöz, Y., & Özgün-Koca, S. A. (2009). Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının matematik öğretiminde uygulanması konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(1), 88-102.
- Tewari, D. D. (2003). *Principles of microeconomics*. New Age International.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Torun, İ. (2020). Tarikat ve Cemaatlerin Siyasetle İlişkisi. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 83-94.
- Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri van ili örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.
- Tunç, M. (1993). Türkiye'de eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi. *Deü İİBF Dergisi*, 8(2), 1-32.
- Tural, N. K. (1994). Eğitim istemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 781-791.
- Turan, İ. (2019). Cumhuriyet Türkiye'sinde din eğitimi politikaları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 19(2), 269-292.
- Turgut, M. (2021). *Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- TÜİK. (2018). *Ulusal eğitim istatistikleri*. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018) adresinden 03.10.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Eğitim Sen. (2018). Türk eğitim sistemine ilişkin görüş ve öneriler. [https://turkegitimsen.org.tr/userfiles/files/TES\\_Go%CC%88ru%CC%88s%CC%A7v eo%CC%88neriler%20\(1\).pdf](https://turkegitimsen.org.tr/userfiles/files/TES_Go%CC%88ru%CC%88s%CC%A7v eo%CC%88neriler%20(1).pdf) adresinden 03.11.2020 tarihinde alınmıştır.



- Türkan, A., & Erişen, Y. (2022). Eğitimde Yaşanan Sorunların Kuram, Model, Yöntem ve İlkeler Işığında İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1641-1679.
- Uçkaç, A. (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43(4), 785-809.
- UNDP (United Nations Development Programme). 2022. Human Development Report 2021-22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World. New York.
- UNESCAP. (2015). *Gender Equality and Women's Empowerment in Asia and the Pacific. Perspectives of Government on 20 Years of Implementation of the Beijing Declaration and Platform for Action*. Bangkok.
- Uştu, H., Taş, A. ve Server, B. (2016) Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.
- Ünal, H. M. (2022). Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt/kurum kültürünün performans üzerindeki etkisi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10), 31-40.
- Ünal, L.I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.
- Villares, E., Lemberger, M., Brigman, G., & Webb, L. (2011). Student Success Skills: An evidence-based school counseling program grounded in humanistic theory. *The Journal of Humanistic Counseling*, 50(1), 42-55.
- Vuranok, T. T., Özcan, M. ve Çelebi, N. (2017). Mesleki ve genel lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik statüsü (İstanbul Avrupa Yakası Örneği). E. Babaoğlu, E. Kırıl, A. Çilek ve F. Güçlü Yılmaz (Yay. haz.). *Eğitime Farklı Bakış içinde* (ss. 177-188). Ankara. EYUDER Yayınları.
- Vurucu, F. (2010). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Seçimi Yeterliliği ve Meslek Seçimini Etkileyen Etmenler*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Warman, W. (2022). Principal Managerial Competence and Academic Supervision on Vocational Teacher Performance. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(4).

- Warman, W., Poernomo, S. A., Januar, S., & Amon, L. (2022). Leadership Style and Principal Supervision in Improving Teacher Performance at State High Schools in Kutai Kartanegara Regency, East Kalimantan Province, Indonesia. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(1), 17-24.
- Wicaksono, W., Sparrow, R. A., & van Bergeijk, P. (2018). The impact of parents' education and attending vocational high school to college entrance. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 8(1), 12-23.
- Yaacob, N. A., Osman, M. M., & Bachok, S. (2014). Factors influencing parents' decision in choosing private schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 153, 242-253.
- Yadigaroglu, M., & Demircioğlu, G. (2012). Kimya dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 325-333.
- Yalar, T., & Yanpar Yelken, T. (2009). Liselerde blok ders uygulamasının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 263-278.
- Yapıcı, M. (2006). Eğitim Politikaları ve Etkileri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(2).
- Yates, S. M. (2007). Teachers' Perceptions of Their Professional Learning Activities. *International education journal*, 8(2), 213-221.
- Yelken, K. (2008). *Orta öğretim son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerini ve meslek seçimini etkileyen etmenler* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Etkileyen Etmenler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., Saklan, E., & Yıldırım, V. Y. (2016). Emekli öğretmenlerin edindikleri deneyimler düzleminde geçmiş ve günümüz eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-19.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, S. (1989). Eğitim sektöründe arz-talep analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 47(1-4).

- Yılmaz, T., & Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Anı Publishing.
- Yılmaz, Z., & Danişoğlu, F. (2017). Ekonomik Kalkınmada Beşeri Sermayenin Rolü ve Türkiye’de Beşeri Kalkınmanın Görünümü Olarak İnsani Gelişim Endeksi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 117-146.
- Yirci, R. & Berk, B. (2021). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine göre Etkili Okul Müdürü: Nitel bir Araştırma. *Journal of History School*, 50, 570- 598.
- Yolcu, H. (2011). Türkiye’de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: değişen ne?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1229-1251.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) adresinden 16.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi..pdf> adresinden 18.09.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Zengin, M., & Karaman, D. (2020). Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Mesleki Eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (54), 403-431.