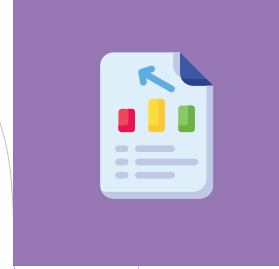
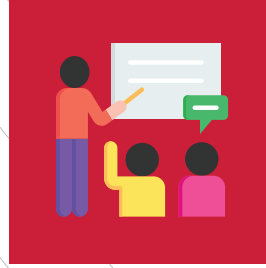
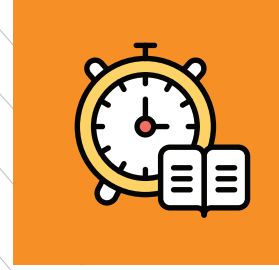
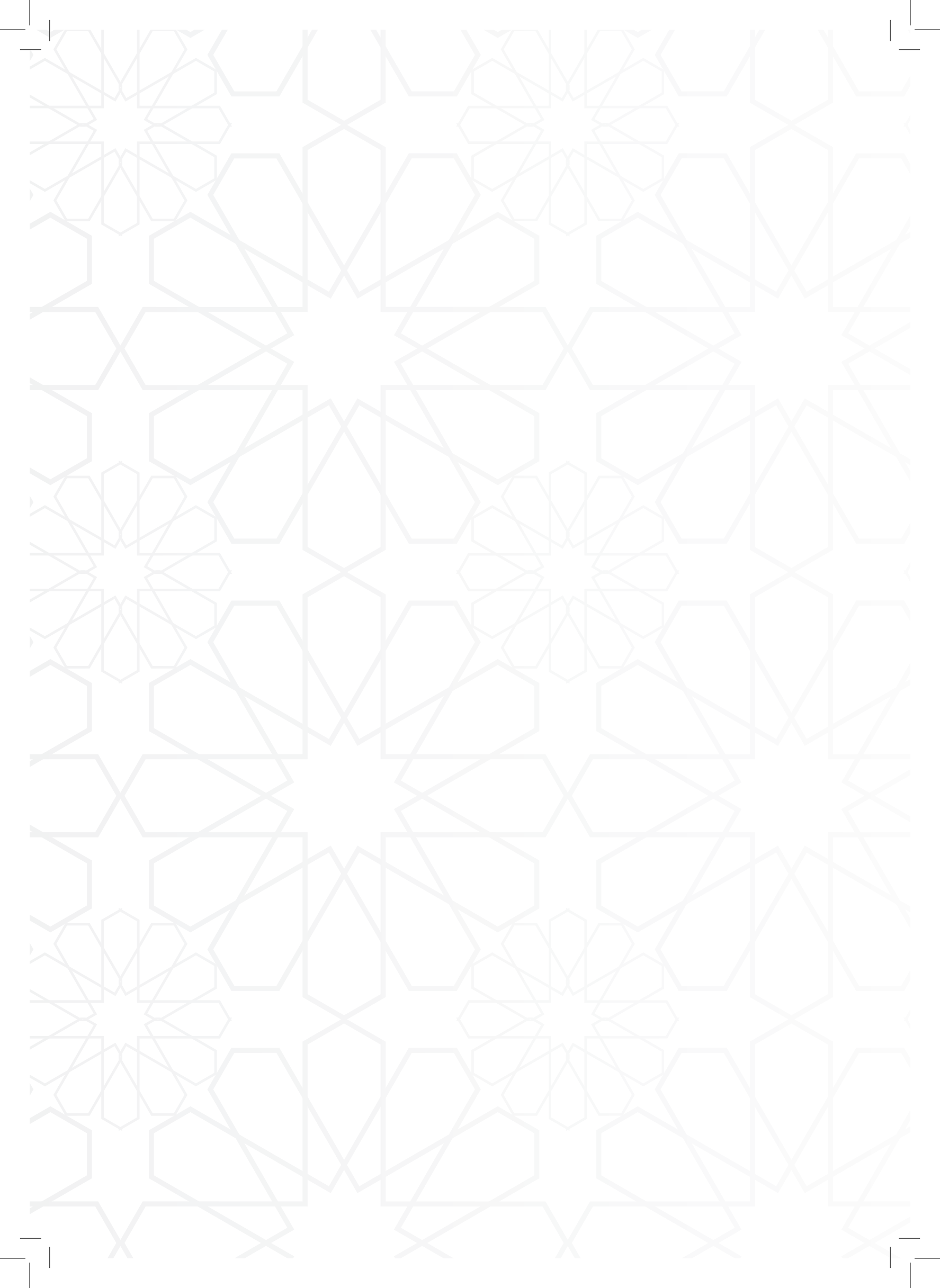


ORTAÖĞRETİMDE

ZORUNLU EĞİTİMİN GELECEĞİ ÇALIŞTAYI

SONUÇ RAPORU





ORTAÖĞRETİMDE

ZORUNLU EĞİTİMİN GELECEĞİ ÇALIŞTAYI

SONUÇ RAPORU

İGEDER (İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği)
İLKE (İlim Kültür ve Eğitim Vakfı)
İstanbul, 2025



Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Geleceği Çalıştayı Raporu

İGEDER ve İLKE Vakfı Adına Sahibi

İdris Topçuoğlu,
Av. Ahmet Sait Öner

Düzenleme Kurulu

Adem Yurdunkulu (Dr. Öğr. Üyesi)
Ahmet Sait Öner (İLKE Vakfı Yk. Bşk)
Ayhan Öz (Doç. Dr.)
Enes Aras (İGEDER, Md.)
Eyüp Sevimli (Prof. Dr.)
Hasan Kocaboğa (MEB-Uzman)
İdris Topçuoğlu (İGEDER Yk. Bşk)
İsmail Ramazanoğlu (İGEDER Yk. Üyesi)
Mehmet Akın Bulut (Dr. Öğr. Üyesi)
Mehmet Esad Demirci (MEB-Dr.)
Mustafa Özgenel (Doç. Dr.)
Mustafa Sami Topçu (Prof. Dr.)
Mutlu Aksoy (Dr. Öğr. Üyesi)
Özcan Erkan Akgün (Prof. Dr.)

Yayına Hazırlayanlar

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin KEKE
Hasan KOCABOĞA

Katkıda Bulunanlar

Ayşe Betül Güler
Enes Aras
Enise Akçin
Zeynep Yalçıntaş

ISBN

Baskı

Ekim 2025

Matbaa

Erkam Yayınları

Tasarım

Pixeff Studio

İGEDER (İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği),
İLKE (İlim Kültür ve Eğitim Vakfı)
İstanbul, 2025



İÇİNDEKİLER



1. Tema

Zorunlu Lise Eğitiminde Süre, Etki, Verimlilik ve Sosyo-Ekonomik Yansımalar

12



2. Tema

Kapsayıcılık Erişim ve Fırsat Eşitliği Bağlamında Zorunlu Lise Eğitimi

24



3. Tema

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Zorunlu Eğitim ve Esnek Bir Modelin İmkkanı

32



4. Tema

Zorunlu Eğitim Bağlamında Mesleki Eğitimin Süresi ve İçeriği

42



5. Tema

Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Süresi ve Kapsamı Üzerine Genel Değerlendirmeler

52



Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Geleceği Sonuç, Tartışma ve Öneriler

60

Takdim

Türkiye’de 2012 yılında hayata geçirilen 12 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim modeli, özellikle ortaöğretim kademesinde niceliksel bir yaygınlaşma sağlarken, nitelik, anlam ve sürdürülebilirlik bağlamında derin bir sorgulama ve yeniden düşünme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. “Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Geleceği Çalıştayı” bu ihtiyaçtan hareketle, alanında uzman akademisyenler, uygulayıcılar, sivil toplum temsilcileri ve karar alıcıları bir araya getirerek, mevcut sistemin etkinliğini ve Türkiye Yüzyılı hedefleriyle uyumunu masaya yatırmıştır. Bu çalışma, zorunlu eğitim meselesini salt süre odaklı tartışmaların ötesine taşımayı; bu konuyla ilişkili mevcut sorunların çözümüne dair bütünlükçü bir perspektif sunmayı da amaçlamaktadır.

Çalıştayı temel bulguları, mevcut sistemin aşırı sınav odaklı yapısının öğrencilerde motivasyon kaybına, anlam yitimine ve 21. yüzyıl becerilerinden zaman zaman kopuk bir eğitim anlayışına yol açtığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, standart yaklaşımın bireysel farklılıkları görünmez kıldığını, mesleki eğitimin itibar sorunu yaşadığını ve eğitim-istihdam arasındaki kopukluğun önemli sorunları beraberinde getirdiğini tespit etmiştir. Bu yapıcı eleştiriler ışığında, rapor, “herkese aynı eğitim” anlayışından, “her bireye uygun eğitim” vizyonuna geçişi sağlayacak; esnek, modüler (3+1, 2+2 gibi) ve yönlendirme temelli bir model önermektedir. Bu modelin özü, eğitimi salt bilgi aktarımından çıkarıp, öğrencinin akademik, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini bir bütün olarak destekleyen, onu hayata ve insanlığa değer katacak bir birey olarak yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşıma dayanmaktadır.

Elinizdeki bu sonuç raporu bir sorun teşhisi ve çözüm önerileri sunan bir yol haritası niteliğindedir. Önerilen dönüşüm, yalnızca yapısal bir değişikliği değil, aynı zamanda bir zihniyet dönüşümünü de zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmanın, politika yapımcılar, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve tüm paydaşlar için Türkiye’nin gelecek vizyonuna uygun, daha adil, daha kapsayıcı ve daha anlamlı bir ortaöğretim sisteminin inşasına mütevazı bir katkı sunmasını temenni ediyoruz

Av. Ahmet Sait Öner

İdris Topçuoğlu

GİRİŞ

Türkiye’de lise eğitimi, son yıllarda genel olarak öğrencileri akademik bilgiyle donatmayı ve yükseköğretime hazırlamayı temel hedef olarak benimsediği söylenebilir. Bu sistem, özellikle merkezi sınavlar (YKS) aracılığıyla üniversiteye erişimde önemli bir rol oynayarak üniversitelere erişimi artırmıştır. Ancak 21. yüzyılın dinamikleri, eğitim sistemlerinden yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal, devinışsel, etik ve girişimcilik gelişimini destekleyen bütüncül bir yaklaşım talep etmektedir. Bu çerçevede ülkemizde mevcut sistemin sınırlılıkları ve yeni bir paradigma ihtiyacı son yıllarda yapılan araştırmalarda kendini göstermektedir. Bu bağlamda bireylere; çocukluktan okul dönemine ve oradan iş hayatına uzanan sürekli öğrenmeyi sağlayan; toplumda güçlü bir rol edininip fark oluşturmaya yardımcı olan bir eğitim sistemi sunulmalıdır (Demir, 2018). Türkiye’deki lise eğitiminin aşırı sınav odaklı yapısının öğrencilerin psikolojik sağlamlığını, yenilikçiliğini, eleştirel düşünme becerilerini ve sosyal-duygusal gelişimini negatif etkilediğini söyleyebiliriz. Söz konusu çerçevede, öğrencilerin takım çalışmasına yatkınlığını artırmak, duygusal esneklik kazandırmak ve stresle baş etme becerilerini geliştirmek amacıyla müfredat, gerçek yaşam senaryolarıyla bağlantılı aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmeli; ayrıca proje odaklı pedagojik yaklaşımlara daha fazla yer verilmelidir. Bu nedenle geliştirilecek eğitim politikalarının; değer temelli bir yaklaşımı benimseyen, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini destekleyen, girişimcilik, iş birliği, empati, saygı ve sorumluluk gibi temel kabiliyetlerini güçlendiren, aynı zamanda eleştirel düşünceyi teşvik eden ve bireysel yetkinlikleri istihdamla dengeleyebilen bir yapıda olması büyük önem taşımaktadır. Kültürel tekdüzelik ve ekonomik indirgemecilik karşısında, eğitimin daha bütüncül bir yaklaşımla yeniden düşünülmesi; yalnızca bireysel başarıyı değil, toplumsal uyumu ve insani gelişimi de önceleyen bir anlayışın önünü açacaktır (Öz, 2024). Bu çerçevede Dweck’in (2017) “growth mindset” (büyüme zihniyeti) teorisi, eğitim sistemlerinin yalnızca akademik başarıya değil, öğrencilerin kişisel gelişimine de odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Dweck bu odaklanmada; meta-biliş, bilişsel esneklik, motivasyon, hedef belirleyerek ilerlemenin önemi üzerinde durmakta ve bu sürecin dinamik bir döngüde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, eğitim paydaşları (öğretmenler, veliler, akademisyenler ve öğrenciler), geleneksel modelin ötesine geçen, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda beceri odaklı, liderlik, girişimcilik, etik değerler, duygusal zekâ gibi öğrencinin potansiyel gelişim alanlarını geliştiren ve bu potansiyellere beceri kazandıran bir eğitim modeline ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir (Fullan & Langworthy, 2014).

Türkiye’de 2012’de uygulamaya konulan 12 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim modeli, özellikle lise kademesinde nicelik-nitelik konusunda tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu tartışma, öğrenme verimliliği, motivasyonel krizler, iş gücü piyasasıyla uyumsuzluk ve ekonomik maliyetler ekseninde şekillenmektedir. Bu bağlamda çalıştayın katılımcıları da zorunlu lise eğitiminin tek düze yapısının ergenlik dönemindeki bireysel farklılıkları göz ardı edebildiğini ve «akademik yığılma» (curriculum overload) oluşturduğu vurgulamışlardır. Öte yandan zorunlu eğitimin, bireylerin topluma entegre olabilmeleri, temel becerileri kazanabilmeleri ve toplumsal kalkınmanın sürdürülebilirliği açısından vazgeçilmez bir kamu politikası alanı olduğu söylenebilir. Türkiye’de 2012 yılında kabul edilen 4+4+4 sistemi ile zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış ve lise düzeyinde eğitimin tüm genç nüfusu kapsaması hedeflenmiştir. Ancak bu yapının uygulanabilirliği, verimliliği ve sosyo-kültürel yansımaları günümüzde yeniden değerlendirilip ele alınmalıdır. Özellikle bir taraftan 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış, öte yandan erdemli-ahlaki yönü güçlü

bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, mevcut zorunlu lise eğitiminin yapısal çerçevesi üzerinde stratejik bir düşünme eylemini gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda, zorunlu lise eğitiminin süresi, sadece niceliksel bir mesele olarak değil; aynı zamanda içerik, pedagojik yöntemler, öğrenci motivasyonu, mesleki yönlendirme, fırsat eşitliği ve milli değerlerin aktarımı gibi çok boyutlu alanlarla iç içe geçmiş bir mesele haline gelmiştir. Bugün geline nokta zorunlu eğitim gençliğin ihtiyaçlarını doğru okumayı; onları yalnızca sınavlara değil hayata hazırlamayı amaçlayan esnek bir sistemin



inşasını gerekli kılmaktadır. Uluslararası literatürde de benzer tartışmalar yaşanmaktadır. Örneğin bazı OECD ülkelerinde zorunlu eğitimin yapısı, öğrencinin bireysel yetenekleri ve mesleki eğilimleriyle daha uyumlu hale getirilmiş; modüler, esnek ve portfolyo temelli modellerin yaygınlaştığı görülmüştür. Almanya’da çift ayaklı sistem (dualist system) ile akademik ve mesleki yönelimler lise düzeyinde ayrıştırılırken, Finlandiya’da “geçiş yılı” uygulamalarıyla öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi desteklenmektedir (Sahlberg, 2011).

Türkiye özelinde ise zorunlu eğitimin lise aşamasında bilgi çağında «zorlama» hissi-algısı uyandırması, gençlerin eğitimle bağlarını zayıflatabilmekte ve sistemden hem ruhen hem de fiziken erken kopmaların yaşanmasına neden olabilmektedir. Bunun yanında sadece bilgi aktarımına odaklı bir lise yapısı; öğrencilerin anlam, aidiyet ve ahlaki yönelim ihtiyacını karşılamamakta, değer eğitiminin içselleştirilmesine yeterli desteği sunamamaktadır. Tam da bu noktada Türkiye’nin eğitim sisteminde son dönemde öne çıkan ve kademeli bir geçişle uygulanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, erdemli birey yetiştirme, beceri temelli eğitim ve esnek öğrenme yaklaşımlarıyla dikkat çekmektedir. Bu çalıştay kapsamında da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin genel felsefesinden hareketle ‘erdem, anlam, fayda ve hakikat’ gibi ilkeler bağlamında tartışmalar da yapılmıştır. Ancak, bu modelin uygulanabilirliği, mevcut sınav sistemi, öğretmen yeterlilikleri ve altyapı eksiklikleri nedeniyle tartışmalarında ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu bağlamda Ortaöğretim Zorunlu Eğitimin Geleceği Çalıştayı; 21. Yüzyılın eğitim ihtiyaçlarını merkeze alarak lise eğitiminin süresi, yapısı ve mevcut politika yaklaşımlarını eleştirel bir bakışla, yapıcı değerlendirmelerle yeniden ele almayı amaçlamıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular doğrultusunda çözüm önerileri sunarak Türkiye’nin sosyoekonomik ve kültürel gerçeklerine uygun politika yapıcılar için yol gösterici bir perspektif

ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak mevcut lise eğitim modelinin etkililiği, verimliliği, istihdam ve toplumsal etkilerinin yansımaları çerçevesinde mevcut tablo ele alınmıştır. Daha sonra kapsayıcılık, erişim, fırsat eşitliği bağlamında zorunlu lise eğitiminin nereye konumlandırılacağı tartışılmış ve bu konudaki olası alternatiflerin neler olacağı istişare edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenci merkezli, kişisel gelişimi destekleyici yönü dikkate alınarak esnek bir lise modeline yönelik öneriler üzerinde durulmuştur. Ayrıca zorunlu lise eğitimi çerçevesinde mesleki eğitimin konumu da tartışılmıştır. Nihayetinde ise ortaöğretimde zorunlu eğitimin süresi ve kapsamı üzerine çözüm önerileri ifade edilmiş ve çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır.

A- Katılımcı Profili ve Temsil Durumu

“Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Geleceği Çalıştayı”, sadece bir eğitim politikası değerlendirmesi değil, aynı zamanda Türkiye'nin maarif birikimini ve kültürel değerlerini yansıtan çoğulcu bir düşünce platformu olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda çalıştayın katılımcı profili, eğitim sisteminin tüm katmanlarını temsil edecek şekilde özel olarak yapılandırılmıştır. Yaklaşık altmış kişiden oluşan katılımcı grubu; kuramsal bilgiye sahip akademisyenlerden, uygulama tecrübesi olan okul yöneticilerine; karar alıcı kamu temsilcilerinden, eğitim odaklı sivil toplum kuruluşlarına kadar geniş ve dengeli bir yelpazeyi içermektedir.

Katılımcılar arasında; farklı üniversitelerde görev yapan eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji ve kamu yönetimi gibi alanlardan akademisyenler yer almış; böylece teorik birikim ve bilimsel analiz gücü çalıştaya entegre edilmiştir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatında görev yapan uzmanlar ve politika uygulayıcıları da doğrudan sürece dâhil edilerek, önerilerin kamu yönetimi gerçekliğine uyumu gözetilmiştir. Çalıştaya, devlet ve özel okullarda görevli okul müdürleri, müdür yardımcıları, rehber öğretmenler ile mesleki eğitim kurumlarının yöneticileri aktif biçimde katılım göstermiştir. Bu temsil grubu, sahadaki işleyişi doğrudan gözlemleyen aktörlerin sesini duyurarak, önerilerin uygulanabilirliğini artırmıştır.

Çalıştayda eğitimin toplumsal boyutunu görünür kılmak adına, çeşitli sivil toplum kuruluşları, sendika temsilcileri, eğitim araştırma merkezleri ve özel sektör aktörleri de çalıştaya katkı sunmuştur. Bu paydaşlar, eğitim-iş dünyası ilişkisini, sosyal kalkınma hedeflerini ve gençliğin ahlaki, mesleki ve entelektüel gelişimini çok yönlü bir perspektiften değerlendirme imkânı sağlamıştır. Bu çok katmanlı yapı sayesinde çalıştay, yalnızca teknik değil, aynı zamanda ahlaki, sosyolojik ve kültürel boyutları gözetten bir düşünce alanı oluşturmuştur. Çalıştayın katılımcı yapısı, önerilerin hem bilimsel geçerlilik hem de saha uygulanabilirliği açısından güçlü bir temele dayanmasını hedeflenmiştir.

B- Yöntem ve Süreç Yönetimi

“Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Geleceği Çalıştayı”, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Katılımcıların çok yönlü bilgi ve deneyimlerinden azami düzeyde yararlanmak amacıyla, tematik odaklı ve grup temelli bir tartışma modeli benimsenmiştir. Bu model, katılımcıların yalnızca görüş belirtmesini değil; aynı zamanda mevcut uygulamalara eleştirel katkı sunmasını, çözüm üretmesini ve alternatif modeller geliştirmesini teşvik eden katılımcı-demokratik bir yapıya sahiptir.

I. Grup Yapısı ve Tematik Dağılım

Çalıştayda tartışmaların derinlemesine ve sistematik olarak yürütülebilmesi için katılımcılar, önceden belirlenmiş beş ana tema çerçevesinde oluşturulan altı çalışma grubuna ayrılmıştır. Her grup, aynı temayı farklı açılardan tartışarak çoğulcu bir bilgi üretimi sağlamış; böylece hem temalar arası hem de gruplar arası karşılaştırmalı bir analiz imkânı doğmuştur.

Temalar şu şekilde belirlenmiştir:

- Zorunlu Lise Eğitim Süresi: Etki, Verimlilik ve Sosyo-Ekonomik Yansımalar
- Kapsayıcılık, Erişim ve Fırsat Eşitliği Bağlamında Zorunlu Lise Eğitimi ve Uluslararası Uygulamalar
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Ortaöğretimde Zorunlu Eğitim ve Esnek Bir Modelin İmkânı
- Ortaöğretimde Zorunlu Eğitim Bağlamında Mesleki Eğitimin Süresi ve İçeriği
- Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Süresi ve Kapsamı Üzerine Genel Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri

II. Raportörlük Süreci

Her çalışma grubuna, süreci izlemek ve tartışmaları kayıt altına almak üzere en az bir raportör atanmıştır. Raportörler, hem konuşmaların seyrini sistematik biçimde belgelemek hem de görüşlerin tematik olarak ayrıştırılmasına katkı sağlamakla görevlendirilmiştir. Raportörlük süreci boyunca doğrudan alıntılar, kavramsal özetler ve öneri tasnifleri dijital ortamda kayıt altına alınmıştır. Bu uygulama, raporlama aşamasında çalıştay bulgularının güvenilirliğini ve şeffaflığını artırmıştır.

III. Veri Derleme ve Analiz Biçimi

Çalıştayın veri kaynağı, grup müzakereleri sırasında ifade edilen sözlü beyanlar, yazılı notlar ve grup temelli çıktı formlarıdır. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemleri çerçevesinde tematik kodlama, ortak görüşlerin kümelenmesi, farklılaşan önerilerin ayrıştırılması ve olgunlaştırılması gereken boyutların belirlenmesi aşamalarıyla işlenmiştir. Bu süreçte hem içerik hem de söylem düzeyinde çoklu analiz katmanları gözetilmiş; çalıştayın niceliksel değil, niteliksel bir derinlik taşıdığı esas alınmıştır. Analizler, yalnızca katılımcı ifadelerine dayanmamış; aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli başta olmak üzere ulusal politika belgeleri ve akademik bazı bulgularla ilişkilendirilerek daha geniş çerçeveli bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

IV. Sonuç Raporunun İnşası

Rapor, grup raportörlerinin tuttuğu dijital kayıtlar ve yazılı grup çıktı belgeleri temel alınarak hazırlanmıştır. Temalar önceden belirlenen yapısal çerçeve doğrultusunda analiz edilmeye çalışılmıştır.

- Tematik Giriş
- Tespit Edilen Sorunlar
- Gruptan Gelen Öne Çıkan Görüşler ve Öneriler

- Model Önerilerinin Uygulanabilirliğine Dair Sınırlılıklar ve Gelişim Alanları
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyumlu Stratejik Öneriler

Bu metodolojik yapı, çalıştay bulgularının hem akademik bir perspektifle ifade edilmesini hem de politika yapıcılar açısından anlaşılır, uygulanabilir ve izlenebilir önerilere dönüştürülmesini amaçlamaktadır.

C- Tematik Yaklaşımın Gerekçesi

Ortaöğretim düzeyinde zorunlu eğitimin yapısal, pedagojik, sosyolojik ve kültürel boyutları, birbirinden ayrıştırılamayacak ölçüde iç içe geçmiş karmaşık bir alanı ifade etmektedir. Bu nedenle çalıştayın planlamasında geleneksel konulara göre değil, tematik kümelenmelere göre bir yapı tercih edilmiştir. Tematik yaklaşım, belirli meseleleri yüzey-sel değil, derinlemesine ve çok yönlü biçimde ele alma imkânı sağlamıştır. Aynı zamanda bu yapı, farklı uzmanlık alanlarından katılımcıların kendi bilgi birikimleri doğrultusunda daha etkin katkı sunmalarına zemin hazırlamıştır. Örneğin, mesleki eğitim teması ahlak değerleriyle bağ kurarken; fırsat eşitliği teması sosyal adalet ilkesine yaslanmakta ve esnek model tartışmaları, bireysel farklılıklara saygıyı önelemektedir. Ayrıca zorunlu eğitimin süresine ilişkin öneriler, bireyin potansiyeline saygı, yeteneğe göre yönlendirme ve öğretim süresinin kalitesini artırma hedefleriyle örtüşmektedir.



1. Tema





Zorunlu Lise Eğitiminde Süre, Etki, Verimlilik ve Sosyo-Ekonomik Yansımalar

1. Tema: Zorunlu Lise Eğitim Süresi Etki, Verimlilik ve Sosyo-Ekonomik Yansımalar

1.1. Tematik Giriş

Eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biri olan zorunlu eğitim süresi, yalnızca bireysel öğrenme süreçlerinin değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm, ekonomik kalkınma, kültürel bütünleşme ve ahlaki inşa gibi çok katmanlı süreçlerin belirleyicisidir. Türkiye’de 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 sistemi ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış; böylece lise düzeyindeki öğrenim, tüm yurttaşlar için anayasal bir hak ve yükümlülük haline gelmiştir. Ancak aradan geçen zaman diliminde, özellikle de lise kısmında bu yapının sürdürülebilirliği, niteliği ve sahadaki karşılıklarını, yeniden değerlendirme ihtiyacını ortaya koymuştur. Zorunlu lise eğitiminin süresi meselesi, özünde bir «zaman» tartışması değil; nitelik, adalet, yönlendirme ve anlam arayışıdır. Lise eğitiminin üç ya da dört yıl sürmesi, bu sürecin hangi içeriklerle doldurulduğu, hangi değerlerle yoğrulduğu, bireyi hayata ne kadar hazırladığı ve milli-manevi kimliği ne ölçüde inşa ettiği sorularıyla birlikte ele alınmalıdır. Zira eğitim süresi, yalnızca öğrenme hedeflerine ulaşmak için ayrılan bir takvim dilimi değil; aynı zamanda bireyin kimlik kazanımı, yönelim belirlemesi ve toplumsal sorumluluğu içselleştirmesi için ayrılmış hayati bir dönemdir.

Uluslararası bağlamda, eğitim süresine ilişkin tartışmalar verimlilik ve maliyet-etki analizleri üzerinden yürütülürken; Türkiye’nin özgün sosyo-kültürel yapısı, bu değerlendirmelere ahlaki derinlik, medeniyet bakiyesi, fitrat odaklılık ve terbiye mefhumunu eklemeyi gerektirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde “erdem, hikmet, şahsiyet ve fayda” dengesini esas alarak, eğitimi salt bilgi aktarımından çıkarıp kişilik ve değer inşasına yönlendirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2023). Bu yaklaşım, eğitim süresinin niteliğini, amacını ve değer taşıyıcılığını merkeze alan yeni bir bakış sunmaktadır. Bu yeni bakışın gerekliliğinin yanı sıra ayrıca Türkiye’de son yıllarda nüfus hareketliliği, toplumsal farklılaşma, dijitalleşme, iş gücü piyasasındaki dönüşüm ve genç işsizliği gibi sosyo-ekonomik göstergeler, zorunlu eğitimin mevcut süresiyle ne derece uyumlu olduğunu sorgulama gereğini de ortaya çıkarmıştır. Mevcut sistemin bazı durumlarda öğrencilerde *öğrenme yorgunluğu, okuldan kopma, sınav merkezilik ve mesleki belirsizlik* gibi olgulara yol açtığı; bu nedenle lise düzeyinde daha esnek, yönlendirici ve bireyselleştirilmiş yapıların gündeme gelmesi gerektiği çalıştay gruplarının ortak kanaatlerinden biri olarak öne çıkmıştır. Çalıştayda eğitim süresinin niceliksel boyutuna sıkışmayan; onun anlam, nitelik ve işlev boyutlarını da tartışmaya açan kapsayıcı bir zemin oluşmuştur. Gruplarda yapılan müzakereler; esnek modeller (örneğin 2+2 ve 3+1 sistemleri), öğretmen normları, öğrenci yönlendirme süreçleri ve istihdam ilişkisi gibi çok yönlü başlıkları gündeme taşımıştır.

? 1.2. Tespit Edilen Sorunlar

Zorunlu lise eğitimi süresine ilişkin mevcut yapı, Türkiye’nin toplumsal, kültürel, pedagojik ve ekonomik gerçeklikleriyle tam olarak örtüşmeyen çok sayıda problem alanı barındırdığı ifade edilmiştir. Çalıştay süresince katılımcıların farklı boyutlardan aktardığı değerlendirmeler, bu sorunların yalnızca yapısal değil; aynı zamanda anlamsal, yönetsel ve sosyo-psikolojik kökenleri olduğunu da göstermiştir. Aşağıda, söz konusu sorun alanları sistematik olarak sunulmaktadır:



1.2.1. Sürenin “Zorunluluk” Boyutunda Pedagojik ve Ahlaki Anlam Yitimine Uğraması

Zorunlu eğitim süresi 12 yıl olarak yapılandırılmış olmasına rağmen, öğrencilerin özellikle lise evresinde eğitime olan “ilgisinin zayıfladığı” ve “zorunluluk” kavramının anlamını yitirdiği sıkça dile getirilmiştir. Çalıştay katılımcıları, özellikle 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin eğitim ortamlarına katılım düzeyinin düştüğünü, eğitimi hayatla ilişkilendiremediklerini ve birçoğunun yalnızca sınav sistemine odaklandığını belirtmiştir. Bu durum, eğitim süresinin uzun olmasının tek başına bir değer taşımadığını, içeriğin, yöntemlerin ve yönlendirme sisteminin etkinliğinin esas belirleyici olduğunu göstermektedir.

1.2.2. Eğitim Süresinin Uzamasıyla Artan Amaç Belirsizliği ve Motivasyon Kaybı

Çalıştayda özellikle lise 3. ve 4. sınıfta bulunan lise öğrencilerinin “hedefsizlik” içinde oldukları, birçok öğrencinin yalnızca “diploma almak” için okulda bulunduğu dile getirilmiştir. Bu durum, uzayan eğitim süresinin içeriğiyle örtüşmemesi nedeniyle öğrencilerin zihinsel, duygusal ve yönelimsel olarak rasyonel hayattaki sistem dışında kalmalarına sebep olmaktadır. Zorunlu olmasına rağmen, öğrencinin gönüllü katılım sağlamadığı bir eğitim süreci, eğitimin özündeki niyet, irade ve terbiye boyutunda ciddi eksiklikler ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede öz-belirlenim kuramı, bireyin öğrenmeye içsel motivasyonla bağlanmasının ancak hedefin anlamlı ve ulaşılabilir olması durumunda mümkün olduğuna dikkat çekmektedir. Türkiye’deki birçok öğrencinin, eğitim süresi içinde bu tür anlamlı hedeflerle buluşamaması, sürenin değil; yönlendirmenin ve hedef koymanın eksikliğini ortaya koymaktadır.

1.2.3. Lise Döneminin İşlevsellik Sorunu: Bilgi Yığılması, Beceri Eksikliği

Katılımcılar, özellikle 9. ve 10. sınıf düzeylerinde verilen içeriklerin akademik bilgi yığını şeklinde sunulduğunu; ancak bu bilgilerin hayata ve mesleğe dönük becerilere dönüşmediğini vurgulamıştır. Maarif modelinin yeni uygulamaya konulduğu için bu konuda programın nasıl bir etki oluşturacağı henüz ölçülmemiştir. Bu mevcut eski yapı, öğrencide hem yetersizlik duygusu oluşturmakta hem de kendi potansiyelini keşfetmesini engellemektedir. Aynı zamanda bu durum, öğrenci-öğretmen ilişkisinde güven kaybına

ve eğitimin yalnızca sınav başarısına indirgenmesine yol açmaktadır. Maarif modelinin bu çıkmazı aşacağı düşünülmektedir.

1.2.4. Kamuoyunda 3+1 ve 2+2 Gibi Tartışılan Esnek Modellerin Teorik Düzeyde Kalması

Çalıştayda sıkça dile getirilen 3+1 ve 2+2 gibi alternatif yapılar, eğitim süresinin verimliliğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Ancak bu modellerin uygulanabilirliği, öğretmen norm kadrosu, müfredat uyumu, denetim mekanizmaları ve üniversite giriş sistemindeki katılık gibi nedenlerle henüz olgunlaştırılamamıştır. Özellikle 3+1 ve 2+2 modelinde son yılların nasıl yapılandırılacağına dair belirsizlikler, bu modelin sahaya uyarlanmasını zorlaştırmaktadır.

1.2.5. Eğitimde “Yıl” Kavramına Aşırı Odaklanma: Kalite Yerine Takvim Merkezlilik

Zorunlu eğitimdeki «yıl» kavramı, birçok politika önerisinin ve kamuoyu tartışmasının merkezine oturmuş durumdadır. Oysa çalıştayda vurgulandığı üzere, bir eğitim yılının süresi değil; o sürede hangi kazanımların sağlandığı, hangi değerlerin içselleştirildiği ve bireyin nasıl dönüştüğü esas alınmalıdır. Bugünkü sistem, sürenin sabit kalması ile başarıyı eşitleme eğilimindedir. Ancak ölçme-değerlendirme uzmanları, sürenin değil, öğrenmenin kalitesinin temel kriter olduğunu açıkça vurgulamaktadır. Tespit edilen sorunlar, zorunlu lise eğitim süresinin yalnızca nicel bir mesele değil; anlam, amaç, eşitlik, yönlendirme, esneklik ve kalite, toplumsal katılım gibi kavramlarla birlikte düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Türkiye Yüzyılı perspektifiyle bu sorunlara yaklaşmak, sürenin değil, eğitimin ruhunun yeniden inşasını esas alan bir düşünsel paradigma değişimini temel hedef kılmaktadır.

1.3. Gruptan Gelen Öne Çıkan Görüşler ve Öneriler

Çalıştay sürecinde katılımcıların ortaya koyduğu öneriler, zorunlu lise eğitiminin yalnızca süreyle ilişkili bir düzenleme meselesi olmadığını; aynı zamanda yönlendirme, içerik, ekonomik etki ve bireysel farklara duyarlılık, ülkenin beşeri sermayesini nitelikli kılma gibi alanları dikkate alan bütüncül bir yaklaşımla yeniden ele alınması gerektiğini göstermiştir. Görüşler şu ana başlıklar etrafında toplanmıştır:

1.3.1. Zorunlu Lise Eğitiminde Yeni Yapısal Modeller: Esnek ve Kademeli Sistemler

Katılımcıların büyük bölümü, mevcut 4 yıllık zorunlu lise eğitiminin tüm öğrenciler için aynı şekilde işleminin birtakım problemlere neden olduğunu ifade etmiş ve yapının kademelendirilmesini önermiştir. Bu çerçevede öne çıkan öneriler:

- Esnek-Modüler Lise Modeli: 3+1 ya da 2+2 gibi kademeli yapılar önerilmiş, genel, mesleki ve proje liseleri arasında geçişi kolaylaştıracak sistemler tartışılmıştır.
- Almanya’daki sistem misali, öğrencilerin genel akademik eğitimle mesleki uygulamaları birlikte yürütebilmesinin imkânı tartışılmış ve bu tür modellerin incelenmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- Finlandiya’nın öğrencilere yönelim testi uyguladığı farklı yeteneklere sahip bireyler için modüler eğitim içerikleri sunduğu sistemin de incelenmesi gerektiği ifade edilmiş-

tir. Bu sistemlerin başarısının, yalnızca yapısal değil, aynı zamanda pedagojik uyum, yönlendirme araçlarının gücü ve toplumsal kabulle yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Bu modellerin uygulanabilirliği için özellikle bölge bazlı pilot uygulamalar planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca bazı grup katılımcıları, kademeli model önerilerinin yalnızca yıl bazında değil, ders bazında da farklılaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda, özellikle 3+1 sisteminin işlemlerini sağlamak amacıyla “kur sistemi” yaklaşımı önerilmiştir. Örneğin, “Matematik 1. Kur”, “Türkçe 2. Kur” gibi ders seviyelendirmeleri ile öğrencilerin belirli yeterliliklere göre ilerlemelerine imkân verilmesi ve bu sayede daha esnek bir yapının inşa edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu sistem hem bireysel öğrenme farklılıklarını tanıyacak hem de programlar arası geçişi kolaylaştıracaktır.

1.3.2. Mesleki Eğitim ile Zorunlu Eğitim Arasındaki Uyumun Artırılması

Zorunlu lise eğitiminin iş gücü piyasasına katkı sağlama rolünün küreselleşmeyle birlikte zayıfladığı, akademik yoğunlukla mesleki beceriler arasında ciddi bir kopukluk olduğu belirtilmiştir. Bu noktada:

- MESEM’lerin zorunlu eğitimle entegrasyonunun daha da güçlendirilmesi, sektörle iş birliğine dayalı bir modelin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- Meslek liseleri mezunlarının kendi alanlarında istihdama yönlendirilmeleri için bölgesel veri destekli planlama yapılması önerilmiştir.

1.3.3. Ölçme ve Değerlendirme Sisteminin Reformu

Mevcut sınav odaklı sistemin hem öğretmen hem de öğrencide anlamlı öğrenmeye zarar verdiği vurgulanmıştır. Buna karşılık olarak:

- Portfolyo ve süreç temelli değerlendirme sistemleri önerilmiş; sınavların mutlak belirleyicilikten çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir.
- YKS-LGS gibi merkezi sınavların kademeli olarak kaldırılması, yerine çoklu değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi talep edilmiştir.

Bu önerilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde vurgulanan “bütüncül ölçme-değerlendirme” perspektifiyle uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye gibi öğrenci nüfusu yoğun bir sistemde bu tür ölçme değerlendirme sistemlerinin zorluklarının da olduğu ifade edilmiştir.

1.3.4. Üniversiteye Yönelim ve İş Gücü İhtiyacı Arasındaki Dengesizlik

Katılımcılar, Türkiye’de “herkes üniversiteye” algısının liselerde yön bulamamaya ve motivasyon kaybına yol açtığını vurgulamış; öneriler ise şu şekilde şekillenmiştir:

- Akademik lise sayısının nitelikli bir şekilde sınırlandırılması, yerine meslek ve tematik liselerin yine nitelik-nicelik dengesi gözetilerek artırılması önerilmiştir.
- Lisans kontenjanlarının bölge ve sektör ihtiyaçları doğrultusunda daraltılması, bazı lisans programlarının kapatılması gerektiği belirtilmiştir.
- Zorunlu lise süresinin ve yapısının iş gücü piyasasında karşılık bulmasında zorlandığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda ulusal çapta stratejik planlamaların yapılması önerilmiştir.

1.3.5. Öğrencinin Gelişim ve Kariyer Rehberliği ile Takip Edilmesi

Çeşitli gruplardan gelen öneriler, öğrencinin yalnızca akademik başarıya değil, bireysel gelişim süreçlerine göre izlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda:

- Gelişim raporları ile öğrencinin çok yönlü izlenmesi ve rehber öğretmen eşliğinde yönlendirilmesi,
- Erken yaşta ilgi envanterleri ile yönelimlerin tespiti ve ortaöğretim süresince buna göre kanalize edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- Bu öneriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki "ilgi ve kabiliyet temelli yönlendirme" ilkesiyle de uyumlu gözükmektedir.

1.3.6. Finansman ve Verimlilik Açısından Devlet Harcamalarının Değerlendirilmesi

Raporlarda zorunlu eğitimin devlet bütçesine maliyeti de tartışma konusu olmuştur. Katılımcılar:

- Maliyet-fayda analizlerinin detaylı bir şekilde ele alınması ve buna uygun politikaların geliştirilmesi,
- Eğitime yapılan yatırımın (özellikle de ortaöğretimde) nasıl bir geri dönüş sağladığının takip edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Beşerî sermaye kuramı bağlamında eğitimin getirisinin önemsenmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- Gruptan gelen öneriler, zorunlu lise eğitiminin sadece süreye indirgenemeyecek kadar kapsamlı bir yapı meselesi olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Yapısal modellerden pedagojik yönetime, ekonomik etkilere kadar uzanan bu öneri dizisi ekseninde yeniden yapılanma ihtiyacına işaret etmektedir.

1.4. Model Önerilerinin Uygulanabilirliğine Dair Sınırlılıklar ve Gelişim Alanları

Çalıştayda ortaya konan öneriler, büyük ölçüde sahaya duyarlı ve çözüm odaklı olmakla birlikte; bu önerilerin sürdürülebilir, uygulanabilir ve ölçülebilir bir yapıya kavuşabilmesi için bazı temel boyutların daha fazla olgunlaştırılması gerektiği tespit edilmiştir. Aşağıda bu boyutlar sistematik biçimde sunulmuştur:

1.4.1. Yapısal Model Önerilerinde Uygulama Zemininin Belirsizliği

3+1, 2+2 ve gibi model önerileri, eğitim sürecinde esneklik ve yönlendirme potansiyeli taşımakla birlikte; bu yapıların mevzuat, öğretmen kadrosu, fiziksel altyapı ve ölçme sistemleri açısından nasıl uygulanacağına dair detaylar sınırlıdır. Örneğin:

- 3+1 modalinde +1 yıl" nasıl yapılandırılacaktır: Akademik mi olacak, mesleki mi, yoksa deneyimsel mi?
- Öğrenci bu süreçte okulda mı kalacak, dış kurumlarla mı iş birliği yapılacaktır?
- Öğretmen norm kadrosu bu sistemle nasıl uyumlu hâle getirilecek?
- Bu ve benzeri sorular, önerilerin sahaya aktarımı için netleştirilmesi gereken teknik boyutlardır. Uygulama zemini açısından, kademeli modellerin ders içeriğiyle entegrasyonu konusu da geliştirilmesi gereken bir alandır. Özellikle "kur temelli ders yapısı" önerisi, öğrencilerin sabit sınıf düzeylerine değil; bireysel yeterliliklerine göre ilerlemesini sağlayacak bir alt yapı öngörmektedir. Ancak bu sistemin uygulanabilmesi için

müfredat, ölçme ve öğretmen görevlendirme sistemlerinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

1.4.2. Ölçme ve Değerlendirme Reformu İçin Teknik ve Pedagojik Altyapı Eksikliği

Portfolyo temelli, çoklu veri kaynaklı değerlendirme sistemleri önerilmiş olmakla birlikte; bu sistemin Türkiye’deki eğitim altyapısıyla nasıl entegre edileceği, okul ve öğretmen düzeyinde nasıl sürdürüleceği yeterince açıklık kazanmamıştır.

- Öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitimi alıp almadığı, bilişsel farkındalıklarının ne düzeyde olduğu,
- Bakanlık değerlendirme sisteminin portfolyo, gözlem, süreç değerlendirme gibi araçları tanıyıp tanımadığı,
- Üniversite giriş sisteminin bu yeni ölçütleri tanıyıp tanımayacağı yahut nasıl tanıyacağı gibi sorular, sistem dönüşümünün gerçekçi olup olmadığını belirleyecektir.

1.4.3. Öğretmen Norm Kadroları ve Yeni Roller

Model önerilerinin hayata geçirilmesinde karşılaşılabilecek en önemli engellerden biri, öğretmenlerin norm fazlası hâline gelmesi veya öğretmenlerin sistemin yeni yapısına uygun yeterliklere sahip olmada yaşadığı eksiklik ve zorluklar olacağı ifade edilmiştir. Özellikle şu alanlarda belirsizlik gözlemlenmiştir:

- +1, +2 yıl formülünde öğretmenlerin aktif rolü ne olacaktır?
- Öğretmenlerin gelişim rehberliği, danışmanlık ve değerlendirme görevlerini yapabilmesi için hangi eğitim süreçleri gerekecektir?
- Rehber öğretmen sayısı yetersizse, bu açık nasıl kapatılacaktır?
- Norm fazlası olacak öğretmen sayısının simülasyonu yapılmış mıdır? Bu öğretmenler nerede görevlendirilecektir?

Bu ve benzeri diğer sorular yanıtlanmadan, sistemsel dönüşüm sahada dirençle karşılaşılabılır. Bununla birlikte çalıştay gruplarından bazıları, sadece yeni roller tanımlamanın yeterli olmayacağını, öğretmenlik mesleğinin yapısal olarak yeniden ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmen atamalarının ve norm kadro yapısının 3+1 veya 2+2 gibi esnek modellerle uyumlu, dönüşebilir ve dinamik bir yapıya kavuşması gerektiği de ifade edilmiştir. Bu konudaki düzenlemelerin, öğretmenliğin itibarını koruyacak şekilde kalite temelli bir profesyonelleşme anlayışı çerçevesinde yapılması önerilmiştir. Nitekim son dönemlerde bu yönde adımların atıldığı görülmektedir.

1.4.4. Finansman, Maliyet-Fayda Analizi ve Kaynak Yönetimi

Eğitim süresine yönelik reform önerilerinin önemli bir boyutu da bütçesel etkileridir. Önerilen yeni modellerin finansal etkileri şu açılardan belirsizdir:

- Esnek yapıların kurulması ve yönetilmesi için ne kadarlık bir bütçe gereklidir?
- +1,+2 gibi modelde staj-proje-rehberlik gibi unsurlar için yeni kaynak oluşumu nasıl sağlanacaktır?
- Ekonomik getirisi olmayan uzun eğitim süreçlerinin kamu bütçesi üzerindeki yükü nasıl azaltılacaktır?

Bu alanların açıklık kazanması hem karar verici hem de kamuoyu nezdinde reformun meşruiyetini artıracaktır. Katılımcılar ayrıca, kamu kaynaklarıyla finanse edilen bu denli büyük ölçekli bir eğitimin, yalnızca iç maliyet değil; toplumsal getirisi açısından da denetlenebilir ve izlenebilir olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda:

- Zorunlu lise eğitim sürecinde elde edilen çıktılar (istihdam oranı, iş gücüne katılım, sosyal fayda vb.), veriye dayalı biçimde kamuoyuyla paylaşılmalı ve değerlendirilmelidir;
- “Eğitim yatırımlarının geri dönüşü” kamu politikaları için temel performans kriterlerinden biri hâline getirilmelidir.
- Bu yaklaşım, yalnızca ekonomik değil; aynı zamanda ahlaki bir sorumluluk olarak görülmekte, eğitimin sadece bireysel değil toplumsal boyutunu da güçlendirmektedir.

1.4.5. Paydaşların Katılımı ve Kurumsal Koordinasyon

Model önerilerinde yerel yönetimler, özel sektör, üniversiteler, STK’lar ve ailelerin rolü sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak bu paydaşların süreçteki somut görevleri, sorumlulukları ve etkileşim mekanizmaları belirgin değildir.

- Üniversiteler; lise için önerilen 3+1 ve 2+2 modellerinde + yılında öğrenciyle ne düzeyde temas kuracaktır?
- Yerel yönetimlerin, okul dışı eğitim ortamlarını desteklemedeki rolü nedir, nasıl olacaktır?
- İş dünyası ve mesleki eğitim kurumları arasındaki yasal iş birlikleri nasıl yürütülecektir? Daha sık iletişim ve işbirliği için ne tür politikalar geliştirilmektedir.

Bu sorular, önerilerin işlevselleşmesi için kurumsal eşgüdüm mekanizmalarının tasarlanmasını gerekli kılmaktadır.

1.4.6. Kamuoyunda Algı ve Toplumsal Kabul

Çalıştayda önerilen yapıların başarıya ulaşması için yalnızca teknik değil, kültürel ve toplumsal zeminin de hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Ailelerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu yeni modele güven duyması; sistemin gerekliliğine ve sürdürülebilirliğine inanması şarttır.

- Reformların bir “reform yorgunluğu” oluşturmaması için kademeli geçiş,
- Pilot uygulamalar ve başarı hikâyeleri ile algının dönüştürülmesi,
- Açık iletişim stratejileri ile kamuoyunun bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Çalıştayda sunulan birçok öneri, eğitim sisteminin yönünü dönüştürecek potansiyele sahip olsa da bu önerilerin uygulanabilirliğini sağlayacak idari, mali ve kültürel destek mekanizmaları henüz yeterince yapılandırılmış değildir. Bu sebeple önerilerin önce sistem düzeyinde bir geçiş stratejisi ile çerçevelenmesi, ardından bölge bazlı pilot uygulamalarla sahaya taşınması önerilmektedir.

1.5. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyumlu Stratejik Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin bilişsel gelişiminin yanında erdem, şahsiyet, aidiyet ve medeniyet bilinci gibi alanlarda da güçlü biçimde inşasını hedefleyen bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu doğrultuda, çalıştayda önerilen yapısal dönüşüm ve eğitim süresine ilişkin düzenlemeler, yalnızca süre ve sistem değişikliği değil, aynı zamanda bu

modelin sahadaki işleyişine katkı sunacak stratejik adımlar olarak ele alınmalıdır. Aşağıda, öneriler tematik başlıklar hâlinde ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel unsurlarıyla uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır:

1.5.1. Zorunlu Eğitim Süresinin Esnek ve Kademeli Modellerle Yeniden Yapılandırılması

Model İlkesi: Bütüncül Gelişim

Zorunlu lise eğitiminin tüm öğrenciler için tek biçimli olmaktan çıkarılarak, bireysel farklılıklar, bölgesel gerçeklikler ve mesleki yönelimler esas alınarak modüler sistemlere dönüştürülmesi önerilmektedir.

- 2+2 veya 3+1 gibi esnek modellerle öğrencinin yeteneğine, ilgisine ve ahlaki olgunluk düzeyine göre yönlendirilmesi mümkündür.

Bu yapı, bireyin yaratılış özelliklerini tanıyan ve ona göre bir eğitim süreci inşa eden fitrat merkezli yaklaşım ile tam örtüşmektedir. Çalıştay gruplarından bazıları, zorunlu lise eğitimine dair reformların yalnızca bu evreyle sınırlı tutulamayacağını, sisteminin başlangıcına uzanan rehberlik sistemini yeniden yapılandırmak gerektirdiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda pedagojik sürekliliği ve gelişim dönemlerine uygun eğitsel kurguyu iyi tasarlamakla mümkün olabilir. Böyle bir yapı, rehberlik süreçlerinin erken yaşlarda başlatılmasına, yönlendirme temelli eğitim sistemine daha sağlıklı geçilmesine ve lise evresinin amaçlı hâle getirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.5.2. Değer Temelli Rehberlik ve Şahsiyet İnşası Mekanizmalarının Güçlendirilmesi

Model İlkesi: Erdem – Ahlaki Bütünlük

Öğrenciye yalnızca bilgi değil, kimlik ve sorumluluk kazandıracak değer temelli rehberlik sistemlerinin kurulması; gelişim dosyaları, rehberlik seminerleri, birebir danışmanlık görüşmeleri ile desteklenmesi önerilmektedir.

- Bu sistemler, öğrencinin sadece başarı performansına değil, erdemli birey olarak gelişimine de rehberlik edecektir.

1.5.3. +1 Yıl Gibi Alternatif Yapıların “Ahlaki Olgunluk Yılı”na Dönüştürülmesi

Model İlkesi: Anlam – Eğitimde Gayeye Ulaşma

Eğer 3+1 gibi modeller benimsenirse, son yıl yalnızca akademik tamamlama değil, topluma hizmet, ahlaki farkındalık, mesleki uygulama, erdemli yurttaşlık gibi hedeflerle yeniden yapılandırılmalıdır. Ancak üniversite sınav baskısının bu yönde bir engel teşkil ettiği de sahada gözlemlendiği vurgulanmıştır. Bu sebeple 3+1 modelinin tam tersi 1+3 şeklinde de kurgulanabileceği ifade edilmiştir. Bu yıl içerisinde değer eğitimi, gönüllülük, sosyal sorumluluk gibi etkinliklerin yanı sıra bireysel ilişki alanlarının da desteklenmesi önerilmektedir.

1.5.4. Kariyer Yönelimi ve İlgili Alanı Temelli Eğitim Planlaması

Model İlkesi: Farklılıkların Tanınması – Potansiyelin Keşfi

- Öğrencinin ilgi alanları doğrultusunda erken yönlendirme yapılmalı ve kariyer rehberliği sadece 12. sınıfa bırakılmamalıdır.
- Lise süreci boyunca öğrencinin gelişimini takip eden kapsamlı portfolyo sistemleri, öğretmen-danışman eşliğinde yapılandırılmalıdır.
- Bu süreçlerde akademik başarı kadar, ahlaki olgunluk, gönüllülük, sanatsal ve sosyal faaliyetler de değerlendirme ölçeğine dahil edilmelidir.

1.5.5. Mesleki Eğitim ile Zorunlu Eğitim Arasında Kurumsal Geçiş Kanallarının Kurulması

Model İlkesi: Fayda – Hayatla Bütünleşik Eğitim

- MESEM'ler, tematik liseler ve çıraklık uygulamaları, zorunlu eğitim sisteminin ayrılmaz parçası hâline getirilmeli, bu yapıların işlevsel hâle gelmesi için özel sektör ve yerel yönetimlerle güçlü iş birlikleri kurulmalıdır. Öğrencinin öğrenimi, somut üretim ve toplumsal katkı ile iç içe geçtiğinde hem eğitimin anlamı güçlenecek hem de Türkiye'nin üretim gücüne doğrudan katkı sağlanacaktır.

1.6.6. Öğrenciye Yönelik Değerlendirme Sisteminin Yeniden Tasarımı

Model İlkesi: Hakikat – Başarının Gerçek Ölçümü

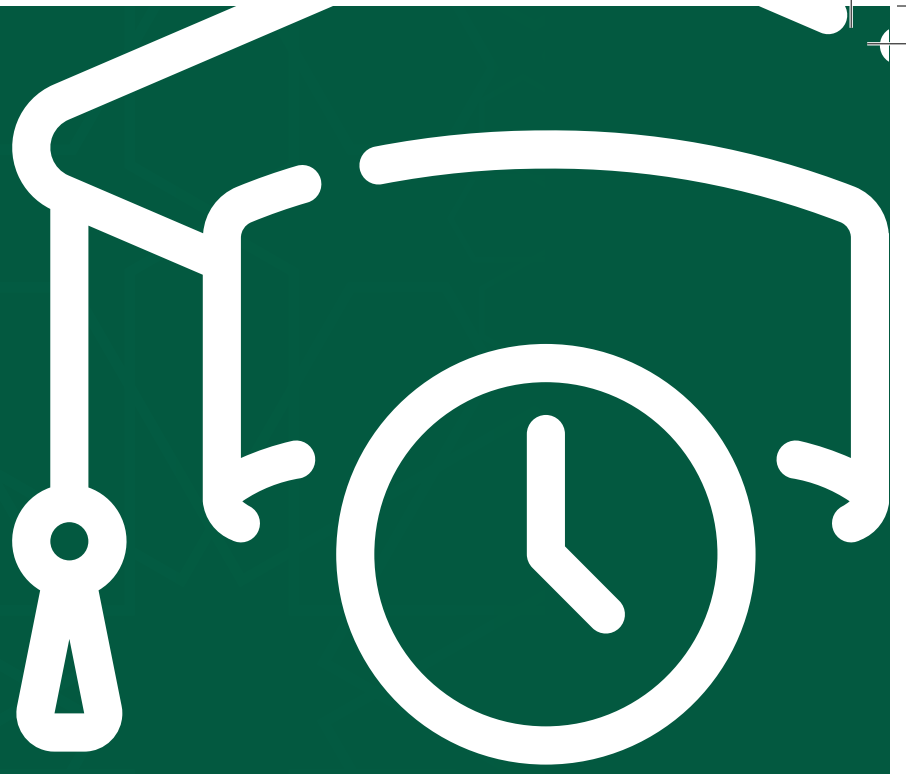
- Merkezi sınavların öğrenciyi tek boyutlu başarıya mahkûm ettiği göz önüne alındığında, süreç temelli, çoklu göstergelere dayalı, gelişim odaklı bir değerlendirme sistemine geçilmesi önerilmektedir. Bu sistem, yalnızca akademik değil; ahlaki, sosyal, estetik ve fiziksel gelişim göstergelerini de dikkate alarak, bireyin bütüncül varoluşunu merkeze alacaktır.



[illegible]

2. Tema





Kapsayıcılık Erişim ve Fırsat Eşitliği Bağlamında Zorunlu Lise Eğitimi

2. TEMA: Kapsayıcılık, Erişim ve Fırsat Eşitliği Bağlamında Zorunlu Lise Eğitimi

2.1. Tematik Giriş

Eğitim hakkı, Anayasa'nın 42. maddesi uyarınca her bireyin doğuştan sahip olduğu temel haklardan biridir. Bu hak, yalnızca okula gitme imkânını değil; aynı zamanda niteliği gözetilmiş, farklı ihtiyaçlara duyarlı, kapsayıcılığı ve yaşamla bağ kurabilen bir öğrenme sürecini de kapsamalıdır. Dolayısıyla zorunlu lise eğitiminin yalnızca herkesin kayıtlı olduğu bir yapı olması yeterli değildir; esas mesele, bu yapının tüm öğrencileri eşit düzeyde içine alıp alamadığı, onları gerçekten eğitip eğitmediği ve sosyal adalet ilkesine hizmet edip etmediğidir. Dünya genelinde 21. yüzyılın eğitim politikaları, artık yalnızca okullaşma oranlarını artırmayı değil; kapsayıcılığı, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğini sağlamayı esas alan bir yapıya evrilmiştir.

Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "fıtrata saygı, farklılıklara duyarlılık, insan onurunu yücelten eşitlik anlayışı" çerçevesi, zorunlu lise eğitiminde kapsayıcılığın temel belirleyicisi olmalıdır. Öğrencinin yalnızca akademik yeterlikleri değil; ailesi, mahallesi, ekonomik koşulları, engel durumu ve kültürel kimliği gözetilerek oluşturulacak bir eğitim modeli, ancak gerçek anlamda adil ve kapsayıcı olabilir. Çalıştayda ele alınan bu ikinci tema, sadece kayıt ve devam verilerini değil, okulun öğrenciyi nasıl karşıladığı ve dönüştürdüğü gibi daha derin yapısal soruları tartışmaya açmış; eşitliği sağlamak için fırsat değil, adalet merkezli bir yaklaşım geliştirme çağrısı yapmıştır.

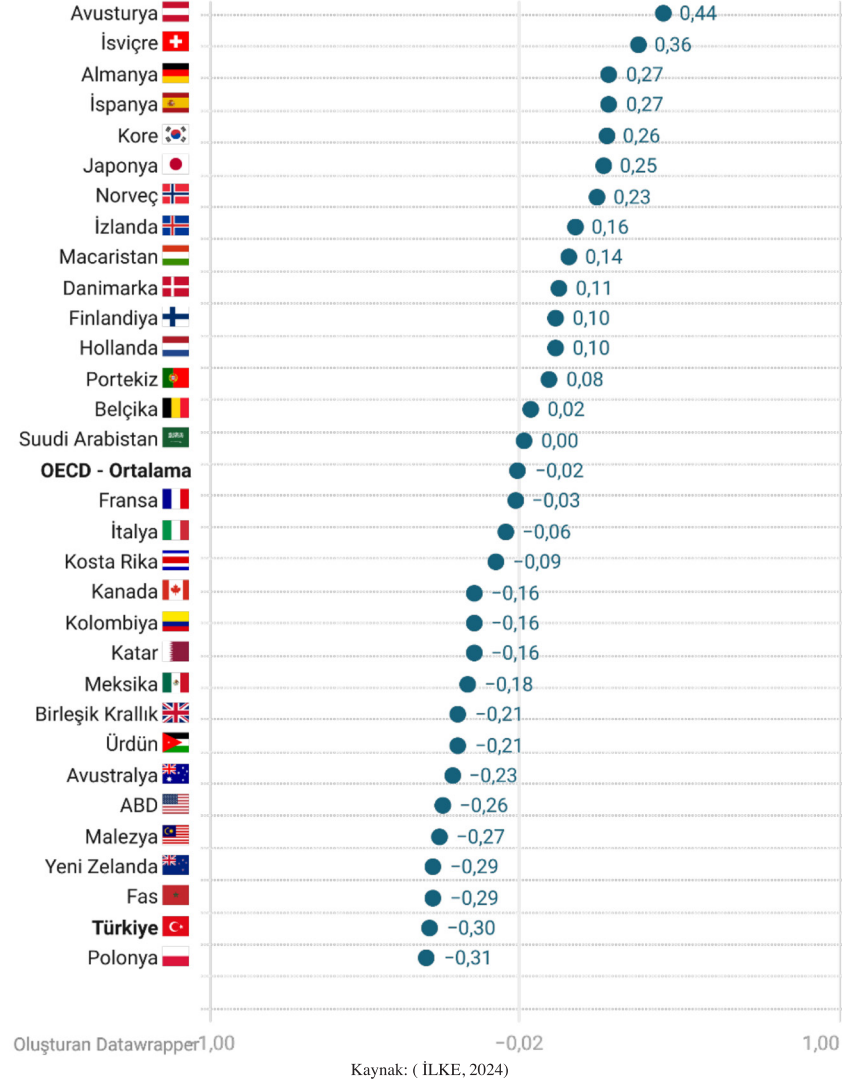
Çalıştayda "zorunlu eğitim" kavramının öğrencilerde aidiyet ve istek yerine zorunluluk ve kaçış çağrışımları oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, zorunlu eğitim kavramı yalnızca yasal bir çerçeve değil, duygusal ve kültürel bir iletişim aracı olarak da yeniden tanımlanmalıdır. Bu bağlamda zorunlu lise eğitiminin sadece kayıt ve devam oranlarına odaklanan bir yapının ötesine geçmesi gerektiği açıktır.

? 2.2. Tespit Edilen Sorunlar

Zorunlu lise eğitimi, teorik olarak tüm bireyleri kapsayan bir yapı arz etse de, uygulamada eşit ve adil bir öğrenme ortamı sağlama noktasında ciddi sorunlar barındırmaktadır. Çalıştay kapsamında, bu başlık altında ele alınan sorunlar, yalnızca fiziksel erişim veya kayıt oranlarıyla sınırlı kalmamış; sosyo-kültürel, pedagojik ve yapısal eşitsizlikler biçimlerine de dikkat çekilmiştir. Okulların fiziksel olarak erişilebilir olması, öğrencinin kendini okulda değerli, saygın ve ait hissetmesini garanti etmemektedir. Bu durum, öğrencinin akademik başarısından çok, psikolojik kopuşu artırmaktadır. Öğrenci ve okul arasında aidiyet duygusunun zayıf olduğu bir eğitim sisteminde aidiyet duygusu oluşturulmadığında, zorunlu eğitim yalnızca "devam zorunluluğu"na dönüşme riski taşımaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki tablo Türkiye'deki öğrencilerin okula aidiyet endeksinin OECD ortalamasının altında kaldığını göstermektedir.

Aidiyet duygusunun zayıflığı öğrenci, okul ve veli üçgeninde çözümlenmeye çalışılmalıdır. Bu zayıflığın öğrenci ile öğretmen, yöneticiler ile aileler, öğrenci ile akranları vb. arasında yeterli güven ilişkisi kurulamamasından da kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Bazı grup raporlarında, öğrencinin okuldaki sosyal ilişkilerinde negatif bağların olduğu; bu durumun psikolojik kopuşu artırdığı belirtilmiştir. Bu yönüyle kapsayıcılık, yalnızca

Türkiye ve Dünyada Öğrencilerin Okula Aidiyet Endeksi (2022)



fiziksel ortam değil; etkileşim ortamı olarak da yeniden inşa edilmeli ve yapısal eşitsizliklerden gelen sorun alanları tespit edilerek çözüm politikaları geliştirilmelidir. Eğitimin sürdürülmesi yalnızca dışsal desteklerle değil, öğrencinin okul ortamında kendisini değerli, saygın ve anlamlı hissetmesiyle de doğrudan ilişkilidir. Özellikle sosyo-kültürel olarak zayıf gruplarda, okula aidiyet duygusu zayıf olan öğrenciler okulda bulunmaya devam etse dahi içsel olarak kopmakta, bu da dolaylı olarak aidiyet zayıflığını artırmaktadır. Bu sebeple zorunlu lise eğitiminin başarısı, yalnızca fiziki devamda değil, duygusal bağda da aranmalıdır. Kapsayıcılığın gerçek anlamda sağlanması için okulun yalnızca bir mekân değil, bir aidiyet alanı olması gerekir.

2.2.3. Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Sosyal Destek Hizmetlerinin İyileştirilmesi

Rehberlik hizmetlerinin niteliği ve erişilebilirliği, öğrencilerin eğitime aktif katılımını doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. Çalıştayan katılımcıları okullardaki rehber öğretmen sayısını az ve yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Rehberlik hizmetlerinin yalnızca

akademik danışmanlığa indirgenmesi, bu alanı işlevsiz hâle getirdiği dile getirilmiştir.

Bu başlık altında tespit edilen sorunlar, zorunlu lise eğitiminin sadece “kayıtlı öğrenci sayısı” ile ölçülemeyeceğini; asıl sorunun kapsayıcı bir eğitsel kültür ve adil bir yapı inşa edilememesi olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin “insan onurunu önceleyen” yaklaşımı-misyonu ile uyumlu şekilde, tüm öğrencilerin yalnızca sistemde yer almaları değil; sistem içinde değer görmeleri, anlam bulmaları ve gelişim fırsatı yakalamaları sağlanmalıdır. Bu da nitelikli rehberlik hizmetleriyle yürütülebilir. Bazı grup raporlarında, rehberlik sisteminin özellikle kırılgan gruplarla (mülteci öğrenciler, özel gereksinimli bireyler, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler) etkili biçimde etkileşim kuramadığı ifade edilmiştir.



2.4. Gruptan Gelen Öne Çıkan Görüşler ve Öneriler

Çalıştayın ikinci teması kapsamında katılımcıların ifade ettiği görüş ve çözüm önerileri, zorunlu lise eğitiminin yalnızca bir “devam zorunluluğu” değil; erişilebilir, adil ve kapsayıcı bir yapıya dönüşmesi gerektiği fikrinde birleşmiştir.

2.4.1. Okulun Sosyal Destekleyici Fonksiyonunun Güçlendirilmesi

Eğitimin yalnızca akademik bir alan olmadığı; sosyo-ekonomik destekleyiciliği ile kapsayıcı hâle geleceği vurgulanmıştır. Özellikle düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin okula devamında maddi desteklerin önemi belirtilmiştir. Öneriler:

- Beslenme, ulaşım, kırtasiye ve barınma desteğinin devam edilmesi,
- Sosyal yardımların eğitimle ilişkilendirilmesi,
- Dezavantajlı gruplar için yerel yönetim ve STK’larla iş birliği yapılması,

Çalıştayın bazı grup üyeleri, özellikle sığınmacı öğrencilerin sosyal destek mekanizmalarından yeterince faydalanmadığını; dil bariyeri, kimlik sorunu ve sosyal dışlanma gibi sebeplerle bu gruplar için özel destek modellerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.4.2. Aileyi ve Toplumu Dahil Eden Farkındalık Odaklı Yaklaşımlar

Bazı öğrenci gruplarının eğitime devamı, sadece bireysel değil kültürel ve toplumsal engellerle de karşı karşıyadır. Bu bağlamda:

- Ebeveynlere yönelik bilgilendirme ve farkındalık seminerleri,
- Okul-aile iş birliğini güçlendirecek aile katılım programları,

Eğitimin faydasını toplumsal düzeyde anlatan yerel iletişim kampanyaları önerilmiştir.

2.4.3. Kapsayıcı Eğitim Ortamlarının Fiziksel ve Kültürel Olarak Güçlendirilmesi

Eğitimde kapsayıcılığın sadece öğrenci okula geldiğinde değil; okulun öğrenciye kapsayıcı bir iklim sunmasıyla mümkün olacağı vurgulanmıştır. Bu bağlamda:

- Engelli bireyler, çevreye uyum sorunu yaşayan öğrenciler ve akademik başarıları düşük bireyler için okul ortamlarının düzenlenmesi,

- Her öğrencinin potansiyelini açığa çıkarabileceği farklılaştırılmış öğrenme yollarının tanımlanması,

Eğitim ortamlarında saygı, değer görme ve aidiyet duygusunun güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.4.4. Veriye Dayalı, İhtiyaca Göre Farklılaştırılmış Eğitim Politikalarının Geliştirilmesi

Katılımcılar, yalnızca merkezi düzeyde veri toplanmasının yetersiz kaldığını, ilçe ve okul düzeyinde düzenli veri analizleri yapılması, okul yöneticilerinin bu veriler ışığında kendi okullarına uygun küçük ölçekli düzenlemeler yapabilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca esnek müfredat yapılarına ve bölgesel ihtiyaçlarla uyumlu içeriklere gereksinim duyulduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, merkezi sistemin tek tip uygulamalarının bölgesel farklılıkları görmezden geldiğini vurgulayarak şunları önermiştir:

- İl, ilçe ve okul düzeyinde erişim ve başarı haritaları çıkarılması,
- Bu haritalara göre farklı okul türlerine farklı kaynak tahsisi yapılması,
- Eşitlikten çok adalet merkezli bir politika yaklaşımının benimsenmesi.

2.5. Olgunlaştırılması Gereken Boyutlar

Çalıştay gruplarında dile getirilen görüş ve öneriler, kapsayıcı bir eğitim sistemi için güçlü bir vizyon sunmakla birlikte; bu önerilerin hayata geçirilebilmesi için bazı yapısal, yönetsel ve pedagojik alanların daha fazla olgunlaştırılması gerektiği de ortaya konmuştur. Aşağıda bu alanlar dikkatle özetlenmektedir:

2.5.1. Kavramsal Netlik ve Politika Dili

“Fırsat eşitliği”, “kapsayıcılık” ve “erişim” gibi kavramlar, grup tartışmalarında farklı anlamlarla kullanılmakta; bu kavramların politika belgelerinde ne anlama geldiği konusunda ortak bir anlayış eksikliği gözlemlenmektedir.

- Erişilebilirliğin yalnızca fiziksel değil, duygusal, kültürel ve pedagojik yönleri,
- Kapsayıcılığın yalnızca dezavantajlı gruplara dönük değil; tüm eğitim sistemini dönüştürücü bir çerçeve olarak ele alınması gerektiği vurgulanmış; bu alanların kavram haritaları ve politika dilinde karşılık bulması gerektiği belirtilmiştir.

Katılımcılar bu kavramların teknik değil, değer ve yönetim odaklı bir anlayışla politika belgelerinde tanımlanması gerektiğini belirtmiştir.

2.5.2. Veriye Dayalı Planlama ve Okul Tabanlı Karar Süreçleri

Katılımcılar, merkezi yapıdaki uygulamaların sahadaki farklılıkları yeterince gözlemmediğini ifade etmiş; veriye dayalı ve yerleştirilmiş eğitim politikaları ihtiyacına dikkat çekmiştir. Ancak bu konuda:

- Hangi düzeyde (il, ilçe, okul) ne tür verilerin toplanacağı,
- Bu verilerin nasıl analiz edileceği ve karar süreçlerine nasıl entegre edileceği,

Okul yöneticilerine hangi yetki ve sorumlulukların devredileceği gibi konular açıklık kazanmamıştır. Katılımcılar, veri temelli karar süreçlerinin etkin olabilmesi için okul yöneticilerine yalnızca yetki verilmesinin yeterli olmayacağını; bu kişilere veri okuryazarlı-

ğı, istatistiksel değerlendirme, saha gözlemi gibi alanlarda destek sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca veri temelli planlamanın yalnızca nicel değil; nitel gözlemlerle de desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Özellikle başarısızlık düzeyleri ve rehberlik ihtiyacı gibi göstergelerin il/ilçe/okul düzeyinde veri panelleriyle izlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.5.3. Aile ve Toplumun Eğitim Sürecine Dahil Edilmesi

Ailelerin eğitim sürecinde destekleyici aktörlere dönüşebilmesi için önerilen farkındalık çalışmaları ve katılım programlarının içeriği ve yöntemi detaylandırılmamıştır. Özellikle:

- Aile eğitimlerinin içeriği nasıl belirlenecek?
- Hangi bölgelerde, kimler tarafından, hangi araçlarla uygulanacak?
- Toplumsal ön yargılarla başa çıkacak pedagojik yaklaşımlar nasıl geliştirilecek?

Sorularına açıklık getirilmesi gerekmektedir. Katılımcılar, ailelerle kurulacak bağın yalnızca bilgilendirme değil, güven inşa etme süreci olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Okul ortamı, öğrencinin yalnızca “bulunduğu” bir yer değil, “değer gördüğü” bir alan olmalıdır. Bu bağlamda çalıştay katılımcıları, “okula kaydolmakla okulda hissedilmek arasında fark olduğunu”, öğrencinin sistem içinde yalnızca sayılmadığını, hissedilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.6. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyumlu Stratejik Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin fitratına saygılı, erdem odaklı ve medeniyet bilinci taşıyan bir eğitim sistemini hedeflemektedir. Bu yaklaşım; yalnızca akademik başarıya değil, sosyal adalete, kimlik inşasına ve bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim ikliminin inşasına dayanır. Bu bağlamda çalıştayda dile getirilen öneriler, Maarif Modeli’nin ruhuyla bütünleşen stratejik açılımlar sunmaktadır.

2.6.1. Adalet Temelli Fırsat Eşitliği Yaklaşımının Benimsenmesi

Maarif Modeli İlkesi: Hakikat – Eşitlik, herkese aynı şeyin verilmesi değil; ihtiyaca göre destek verilmesidir.

- MEB bünyesinde “Eğitimde Adalet Endeksi” gibi yapılar kurularak, okulların bölgesel ve demografik farklılıkları göz önünde bulundurularak desteklenmesi sağlanmalıdır.
- Bu endeks, yalnızca veri toplama değil; okul bazlı müdahale programlarını tetikleyecek bir izleme-değerlendirme sistemine dönüştürülmelidir. Yerel farklılıklara göre destek paketleri oluşturulmalı, bu destekler yıllık hedeflerle izlenmelidir.
- Adalet temelli kaynak tahsisi, başlangıç koşulları farklı olan öğrencilerin aynı hedefe ulaşabilmesi için gereklidir.

Bu anlayış, Maarif Modeli’nin “bütüncül adalet” ilkesini eğitimin organizasyon düzeyine taşır.

2.6.2. Okulu Aidiyet, Değer ve Karakter Gelişimiyle Zenginleştiren Sosyal Bir Mekâna Dönüştürmek

Maarif Modeli İlkesi: Bütünsellik – Öğrenci zihnen, ruhen ve bedenen gelişmelidir.

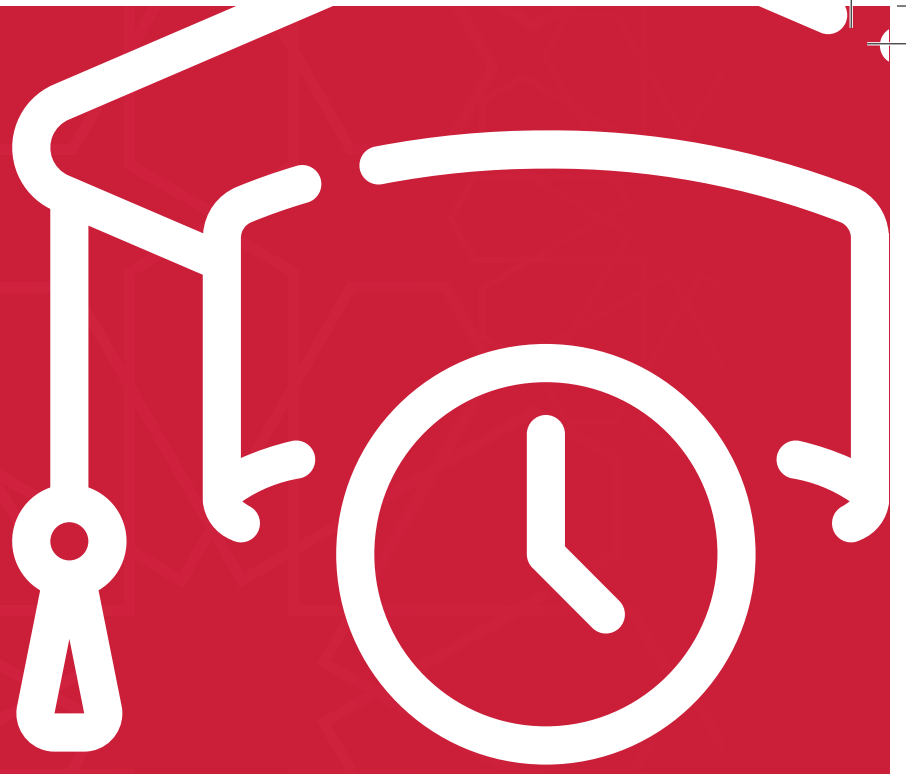
- Okullar yalnızca bilgi verilen değil; öğrencinin saygı gördüğü, kendini ait hissettiği, değer üretmeye teşvik edildiği ortamlar hâline getirilmelidir.
- Kültürel etkinlikler, değer kulüpleri, toplumsal hizmet uygulamaları, sanat ve sporun eğitimin ayrılmaz parçası olması bu bağlamda önerilmiştir.
- Okul ortamı, öğrencinin sadece zihinsel değil; duygusal olarak da kabul edildiği, değer gördüğü, kendini ifade edebildiği bir sosyal alan olarak yeniden tasarlanmalıdır.

Bu strateji, zorunlu lise eğitiminde sürenin kısaltılırken diğer taraftan anlam ve içerik bakımından zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.



3. Tema





Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Zorunlu Eğitim ve Esnek Bir Modelin İmkkanı

3. TEMA: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Ortaöğretimde Zorunlu Eğitim ve Esnek Bir Modelin İmkânı

3.1. Tematik Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin yalnızca bilişsel değil; ahlaki, duygusal, sosyal ve kültürel gelişimini de önceleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimi belli bir sınıf ortamı ve müfredata hapsedilmiş yapıdan çıkararak, farklılıklara duyarlılık ve hayata temas eden bir süreç olarak tanımlar. Dolayısıyla bu modelin ruhuna uygun bir zorunlu lise eğitimi esnek, yönlendirici, kapsayıcı ve hayatla uyumlu bir yapı arz etmelidir. Bu çerçevede çalıştayda ele alınan üçüncü tema, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilkeleriyle bütünleşmiş bir ortaöğretim sisteminin nasıl kurulabileceğini tartışmaya açmıştır. Özellikle “zorunlu eğitim” kavramı, sadece devam zorunluluğu değil; anlamlı, etkili, yönlendirici ve kişisel potansiyeli açığa çıkaran bir eğitim süreci olarak yeniden düşünülmüştür.

Katılımcılar, mevcut sistemin “herkese aynı şeyi aynı zamanda öğretme” anlayışının artık yeterli olmadığını, bunun yerine bireyin gelişim hızına, yönelimlerine, yeteneklerine ve değer dünyasına göre çeşitlenmiş bir eğitim kurgusuna ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Zorunlu eğitimin süresinin ve biçiminin bu gerçeklikle uyumlu olacak biçimde modüler, kademeli, esnek geçişli ve kişiselleştirilmiş yapılara evrilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Özellikle bireylerin sosyal ve ahlaki olgunluk düzeylerini esas alan yönlendirme sistemlerinin kurulması, değerler eğitiminin sadece içerik değil; yapısal bir unsur hâline getirilmesi ve okul dışı öğrenme fırsatlarının ortaöğretim sistemine entegre edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bu bağlamda çalıştay, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel referanslarından biri olan «erdem, anlam, fayda ve hakikat» ilkeleri doğrultusunda, zorunlu eğitimin sadece bir süre değil; bir medeniyet tasavvuru içinde yeniden kurgulanması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, zorunlu lise eğitiminin yeniden tanımlanması yalnızca yapısal bir dönüşümü değil; bireyin ahlaki ve sosyal olgunluk düzeyini destekleyen, ona insanî sorumluluklarını hatırlatan ve onu fitratıyla/özbenliğiyle tanıştıran bir eğitim vizyonunu da zorunlu kılmaktadır. Esnek geçişler, modüler içerikler ve rehberlik temelli yönlendirme sistemleri, bu vizyonun somut araçları olarak değerlendirilmelidir.

? 3.2. Tespit Edilen Sorunlar

Çalıştayda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda önerilen esnek, farklılaşmış ve yönlendirme temelli zorunlu lise eğitimi yapısının uygulanabilirliği tartışılırken, mevcut sistemin bu dönüşümü gerçekleştirme kapasitesi sorgulanmış; aşağıda detaylandırılan temel sorun alanları tespit edilmiştir:

3.2.1. Mevcut Sistem Yapısının Esnek Modelleri Taşıyamaması

Katılımcılar, Türkiye'deki ortaöğretim sisteminin hâlihazırda merkezîyetçi, müfredatı yoğun, hiyerarşik bir yapıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu yapı içerisinde:

- Öğrenci yönlendirmesi oldukça geç yapılmakta,
- Bireyin ihtiyaç ve kabiliyetleriyle uyumlu farklı öğrenme imkân ve fırsatları sunmakta zayıf kalmakta,



- Tüm öğrenciler aynı süreçten geçirilmekte,
- Okul türleri arası geçişler sınırlı kalmakta ve teknik zorluklar içermektedir.

Grup raporunda yalnızca altyapı eksikliği değil; merkezileştirilmiş yapı ve esnekliğe izin vermeyen üst politika tercihleri de sistemin dönüşümüne engel olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla bu yapının esnek ve modüler yapılara geçişte direnç gösterdiği belirtilmiştir.

3.2.2. Öğrenciyi Tanımaya Dönük Sistemsel Araçların Yetersizliği

Esnek model önerilerinin temelinde yer alan yönlendirme, tanıma ve bireyselleştirme süreçlerinin sağlıklı işlemesi için öğrencinin bütüncül biçimde tanınması gerekmektedir. Ancak mevcut sistemde:

- Öğrencinin ilgisini, yeteneğini, karakter gelişimini takip edecek bütüncül bir portfolyo altyapısı zayıf kalmaktadır.
- Rehberlik sistemleri akademik yönlendirme dışında yeterince işlevsel değildir.
- Sınıf geçme, başarı değerlendirme ve yönlendirme sistemleri kişiselleştirilmiş veriler üzerinden yeterince işlememektedir.

Bu durum, esnek modelin uygulama zeminini zayıflatmaktadır.

3.2.3. Öğretmen Roller ve Yeterlikleri Esnek Sistemle Uyumlu Değil

Katılımcılar, öğretmenlerin hâlihazırda merkezi sınavlara hazırlık odaklı bir düzende çalıştığını;

- Rehberlik
- Danışmanlık
- Yönlendirme
- Karakter gelişimi

gibi rollerde yeterince desteklenmediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planlaması, süreç değerlendirme ve kariyer yönlendirme noktasında zaman zaman zorlandığı belirtilmiştir. Bu tür görevlerin norm kadro, hizmet içi eğitim ve iş yükü açısından sistemle uyumlu olmadığı ifade edilmiştir.

3.2.4. Ölçme-Değerlendirme Sisteminin Esnek Öğrenmeye Engel Oluşu

Esnek öğrenme modelleri, sadece içerik ve yapı esnekliği değil; değerlendirme esnekliği de gerektirmektedir. Ancak Türkiye’deki ölçme-değerlendirme sistemi:

- Merkezi sınavlara endeksli,
- Not odaklı,
- Teoride süreç odaklı olmakla birlikte pratikte süreç izlemeye dayalı olmaktan uzak duran,
- Öğrencinin gelişim dosyasını dikkate almayan bir yapıya sahiptir.

Bu durum, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin başarısını adil biçimde ölçmeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca, öğretmenler proje temelli çalışmalara zaman ayıramadıklarını, sınav dönemlerinin öğrenci ve öğretmen üzerinde büyük baskı oluşturduğunu belirtmiştir. Bu durum, yeni ve uygulamalı öğrenme alanlarının daralmasına neden olmaktadır.

3.2.5. Toplumsal Algı ve Geleneksel Başarı Tanımlarının Katılığı

Katılımcılar, kamuoyunun eğitim başarısını hâlen yüksek puan, sınav kazanımı, akademik üniversite eğitimi gibi ölçütlerle tanımladığını ifade etmiştir. Bu nedenle:

- Esnek, yönlendirme temelli, uygulama ve deneyim odaklı modellerin “zayıf eğitim” olarak algılanma riski taşıdığı,
- Ailelerin ve öğrencilerin kariyer yönlendirmesine karşı direnç geliştirme ihtimali olduğu,

Modelin sahada güven kazanmasının zaman alacağı belirtilmiştir.



3.3. Gruptan Gelen Öne Çıkan Görüşler ve Öneriler

Çalıştay grubu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin merkezine yerleştirdiği “fitrat temelli eğitim”, “erdemli şahsiyet inşası” ve “hayatla bağ kuran öğretim” ilkeleri çerçevesinde, ortaöğretimde zorunlu eğitimin yapısal olarak yeniden kurgulanması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların sunduğu öneriler, yalnızca sistem değişikliği değil, bir eğitim felsefesi değişimini hedeflemektedir. Aşağıda gruptan gelen öne çıkan öneriler sistematik olarak sunulmaktadır:

3.3.1. Zorunlu Eğitimin Kademeli ve Modüler Hale Getirilmesi

Katılımcılar, “herkese eşit eğitim” anlayışı yerine “her bireye uygun eğitim” modeline geçilmesini önermiştir. Bu çerçevede bazı katılımcılar:

- 9. ve 10. sınıfların genel eğitim ve ortak değer inşası odaklı, 11. ve 12. sınıfların ise yönlendirilmiş, farklılaşmış ve mesleki/ilgi alanına göre yapılandırılmış bir modele dönüşmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu öneriler 2+2 esnek model bağlamında kurgulanmalıdır.
- Diğer bazı katılımcılar ise 9. ve 10. sınıfların yalnızca akademik hazırlık değil, yönlendirme sürecinin de başlangıç noktası olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yıllar, öğrencinin potansiyelinin keşfi ve ilgi alanlarının belirlenmesi açısından kritik görülmüştür.
- Bu kademelendirilmiş yapı, bazı katılımcılar tarafından ise “3+1 modeli” olarak tanımlanmıştır. Buna göre, ilk üç yıl (9–11) genel eğitimin verildiği, son yılın ise öğrencinin ilgi, yetenek veya mesleki yönelim doğrultusunda tasarlanmış uygulamalı ve rehberlik temelli bir gelişim yılı olması önerilmiştir.

Bu model, zorunlu eğitimin süre değil; içerik bakımından kişiye özel bir deneyim sunmasını sağlayacaktır. Bu modelde öğrenciler, kişisel gelişimlerine ve ilgi alanlarına göre yönlendirilerek ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılım imkânı elde edeceklerdir.

3.3.2. Öğrencinin Tanınmasına Dayalı Bireyselleştirilmiş Yönlendirme Sistemi

Katılımcılar, her öğrencinin farklı hızda, farklı yollardan ve farklı anlamlarla öğrenebileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle:

- Ortaöğretimin başından itibaren bireysel portfolyo oluşturulması,
- Rehber öğretmenler aracılığıyla öğrencinin gelişiminin izlenmesi,
- Öğrencinin sosyal, akademik ve ahlaki gelişiminin birlikte değerlendirilmesi önerilmiştir.

Bu sistem, zorunlu eğitimi sadece okulda geçirilen bir süre olmaktan çıkartacak; anlamlı, gayeli ve esnek bir öğrenme yolculuğu hâline getirecektir.

3.3.3. Değerler Eğitiminin Yapısal Hale Getirilmesi

Maarif Modeli'nin temel bileşenlerinden biri olan erdem inşasının, sadece öğretim programlarının içeriği ile değil; sahada izlenen yapısal bir model tasarımını gerekli kıldığı belirtilmiştir.

- Okul programlarına “adab-ı muaşeret ve değer kulüpleri”,
- Toplumsal hizmet çalışmaları,
- Ahlak eğitimi odaklı uygulama saatleri gibi etkinlikler entegre edilmelidir.

Ayrıca değerler eğitiminin toplumsal karşılığını güçlendirmek için ailelerin, yerel kânaat önderlerinin ve sivil toplumun bu sürece katılımı önerilmiştir. Eğitimde değer dönüşümünün yalnızca okul değil, sosyal çevreyle birlikte inşa edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yönüyle ortaöğretim, sadece akademik değil; karakter temelli bir gelişim alanı olarak yeniden kurgulanmalıdır.

3.3.4. Okul Dışı Öğrenmenin Tanınması ve Desteklenmesi

Katılımcılar, öğrenmenin yalnızca sınıf içi değil; hayatla kurulan bağlar üzerinden de gerçekleştiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda:

- Öğrencinin okul dışında edindiği tecrübe, beceri ve birikimlerin (sosyal sorumluluk, sanat etkinliği, ustalık eğitimi vb.) tanınması,
- Bu kazanımların karneye yansıyan kişisel gelişim göstergelerine dönüşmesi önerilmiştir.

Bu yaklaşım, öğrenciyi yalnızca okul içinde değil; toplum içinde de gelişen bir şahsiyet olarak değerlendirme amacını taşımaktadır. Okul dışı öğrenmeler arasında sadece akademik başarı değil; gönüllülük projeleri, çıraklık/ustalık ilişkileri, sportif faaliyetler, toplumsal hizmet, dijital üretim (ör. içerik üreticiliği), sanatsal katılım gibi farklı yollar da tanınmalı ve belgelenmelidir. Bu sayede okul dışı yaşam, eğitimin doğal bir uzantısına dönüşecektir.

3.3.5. Öğretmen Roller ve Eğitimlerinin Modelle Uyumlu Hale Getirilmesi

Esnek modellerin işleyebilmesi için öğretmenlerin rolü yalnızca bilgi aktarıcısı olmaktan çıkmalı; danışman, gözlemci ve yönlendirici pozisyonları güçlendirilmelidir. Bunun için:

- Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin rehberlik kapasiteleri artırılmalı,
- Okul içinde öğrenci gelişimiyle ilgilenen izleme komisyonları oluşturulmalı,
- Öğretmenlerin yetki ve sorumlulukları, bu dönüşüme uygun olarak yeniden tanımlanmalıdır.

Bu öneriler, öğretmen yetiştiren kurumlarla stratejik işbirliği yapmayı ve öğretmen yeterliklerini gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Zorunlu eğitimde hangi model tercih edilirse edilsin öğretmenlerin nitelik ve yeterliliği temel belirleyicilerden biri olacaktır.

3.4. Olgunlaştırılması Gereken Boyutlar

Çalıştayda önerilen esnek, modüler ve yönlendirme temelli zorunlu lise eğitimi yaklaşımı, katılımcılar tarafından genel anlamda kabul görmüştür. Bununla birlikte, bu modelin uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği açısından henüz detaylandırılmamış veya kurumsal karşılığı tam olarak tanımlanmamış alanların olduğu da ifade edilmiştir. Aşağıda, olgunlaştırılması gerektiği belirtilen boyutlar yer almaktadır:

3.4.1. Yönlendirme Sisteminin Yapılandırılması

Bireysel farklılıklara dayalı yönlendirme fikri çalıştayda güçlü biçimde dile getirilmiş; ancak bu yönlendirmenin:

- Hangi araçlarla (test, portfolyo, gözlem vb.),
- Hangi zamanda (hangi sınıf düzeyinde, hangi ders aralığında),
- Hangi aktörler tarafından (öğretmen, rehber, kurul vb.),
- Hangi ölçütlere göre (ahlaki olgunluk, akademik performans, ilgi alanı vb.)

yapılacağına ilişkin ortak, netleştirilmiş bir yapı henüz belirgin değildir. Bu alanda mevzuat, uygulama rehberleri ve örnek modeller geliştirilmelidir. Bu tür yapısal dönüşümlerin yaygınlaştırılmadan önce pilot illerde/sınıflarda uygulanması önerilmiş; bu sayede geçiş süreci için veri, deneyim ve model üretiminin sağlanabileceği belirtilmiştir.

3.4.2. Okul Türleri ve Program Geçişlerinin Teknik Altyapısı

Okul türleri arasında esnek geçiş önerisi, eğitimde esnek bir modeli tasarımı adına önemli bir açılım olarak değerlendirilmiş; ancak bu geçişlerin:

- Mevcut sınav sistemleriyle olan ilişkisi,
- Program eşdeğerliklerinin pedagojik denklik boyutu,
- Kurumlar arası yatay geçişte karşılaşılabilecek belge, puan ve ders uyum sorunları,
- Geçiş sonrası adaptasyon süreçlerinin yönetimi

gibi teknik konular henüz detaylandırılmamıştır. Uygulama kılavuzlarına ve yazılı prosedürlere ihtiyaç vardır. Ayrıca okul türleri arasında pedagojik uyum kadar, toplumsal prestij hiyerarşisinin dönüşümü de önemlidir. Geçişlerin yaygınlaştırılması, bu tür algıların törpülenmesiyle desteklenmelidir.

3.4.3. Öğretmen Eğitimlerinin Yeni Modelle Uyumlu Hale Getirilmesi

Öğretmenlerden beklenecek roller (rehberlik, izleme, yönlendirme, karakter gelişimi takibi gibi) mevcut formasyon ve hizmet içi eğitim programlarında yeterince yer bulmamaktadır. Bu noktada:

- Öğretmen yeterliklerinin yeniden tanımlanması,
- Rehberlik formasyonunun yaygınlaştırılması,
- Okul temelli mesleki gelişim modelinin işlevsel kılınması,
- Öğretmenin öğrenci gelişimini izleyebileceği araçlarla donatılması

gibi yönetsel ve pedagojik düzenlemelerin olgunlaştırılması gerekmektedir. Rehberlik sisteminin yalnızca sınavlara hazırlık süreciyle özdeşleşmesi, öğrencinin karakter gelişimi, sosyal beceri kazanımı ve ahlaki yönelimi gibi temel yönlendirme işlevlerini arka plana itmektedir. Bu nedenle rehberlik anlayışı, çok boyutlu gelişimi temel alan bir çerçevede yeniden yapılandırılmalı; rehber öğretmenlere yönlendirme ve kişilik gelişimi süreçlerinde daha aktif roller verilmelidir. Ayrıca katılımcılar, Maarif Modeli'ne ilişkin bilgi eksikliğinin, özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler düzeyinde ciddi bir engel oluşturduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle, modelin uygulama aşamasına geçmeden önce sahada bilgilendirme ve hazırlık çalışmalarının yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

3.4.4. Öğrenci Portfolyo Sisteminin Altyapısı ve Değerlendirme Dili

Çalıştayda önerilen bireysel portfolyo sistemi, öğrencinin akademik, sosyal ve değer temelli gelişimini izlemek için önemli bir araç olarak sunulmuştur. Ancak bu sistemin:

- Teknik altyapısı (dijital sistem, raporlama araçları),
- İzleme sıklığı,
- Hangi tür verilerle besleneceği (öğretmen görüşü, ürün dosyası, performans değerlendirmesi),
- Karne sistemine nasıl entegre edileceği

henüz netleşmemiştir. Portfolyo sisteminin sadece bir arşiv değil, yönlendirme ve kişilik inşası aracı olması için detaylı kılavuz geliştirilmelidir.

3.5. Toplumun ve Ailenin Yeni Modelle Uyum Süreci

Zorunlu eğitimin esnekleşmesi, kariyer yollarının çeşitlenmesi ve “başarı” tanımının yeniden yapılması; toplumun eğitimden beklentisiyle çelişebilir. Bu nedenle:

- Ailelerin bu dönüşüme hazırlanması,
- Toplumda yeni başarı kriterlerinin anlatılması,
- Yerel kanaat önderlerinin iletişim stratejilerinde aktif rol alması,
- Toplumsal kabule yönelik iletişim stratejilerinin oluşturulması

gibi sosyal uyum boyutları, teknik düzenlemeler kadar önemlidir. Özellikle kanaat önderlerinin süreçte desteğinin alınması; medya ve sosyal mecralarda yeni başarı tanımının görünür kılınması, bu dönüşümün toplumsal tabanını güçlendirecektir. Katılımcılar, ailelerin eğitim sürecine dahil edilmesinin yalnızca seminer ve toplantılarla sınırlı kalması gerektiğini; bu sürecin performans temelli, takip edilebilir ve öğrenci gelişimiyle

ilişkilendirilebilir nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Aile katılımının etkisini izleyebilecek göstergelere ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

3.6. Okul Yöneticilerinin Kapasite Gelişimi

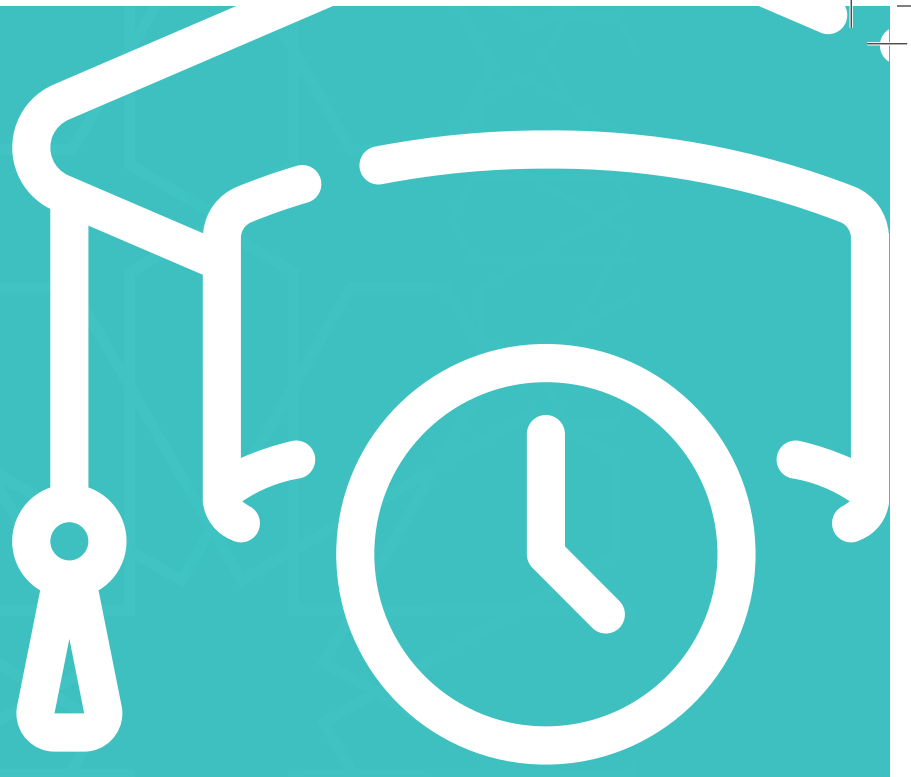
Yeni modelin uygulanabilirliği yalnızca öğretmenin niteliğine değil; okul yöneticilerinin bu sistemi anlayıp yönetebilmesine de bağlıdır. Katılımcılar, yöneticilerin portfolyo yönetimi, yönlendirme süreçleri ve öğretmen desteği konusunda yeterli bilgi ve formasyona sahip olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle okul yöneticileri için model bazlı liderlik eğitimlerinin planlanması önerilmektedir. Çalıştayda sunulan model önerileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile güçlü bir uyum taşımaktadır. Ancak bu modelin sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için hem sistemsel hem toplumsal düzeyde hazırlık yapılması şarttır. Bu bağlamda yukarıda belirtilen alanlar, modelin taşıyıcı kolonları olarak detaylandırılmalı, her biri için mevzuat, yönetim, kaynak ve eğitim altyapısı oluşturulmalıdır.



[illegible]

4. Tema





Zorunlu Eğitim Bağlamında Mesleki Eğitimin Süresi ve İçeriği

4. TEMA: Zorunlu Eğitim Bağlamında Mesleki Eğitimin Süresi ve İçeriği

4.1. Tematik Giriş

21. yüzyılda bilgiye erişimin demokratikleştiği, beceri ihtiyacının çeşitlendiği ve iş gücü piyasalarının sürekli dönüşüm geçirdiği bir çağda, mesleki eğitimin yeniden ele alınması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Özellikle Türkiye gibi henüz genç nüfusu yüksek (doğum oranları giderek azalmakta ortanca yaş artmaktadır), üretim kapasitesini artırmak isteyen ülkelerde, mesleki eğitimin niteliği doğrudan ekonomik kalkınma, toplumsal denge ve bireysel gelişimle ilişkilidir.

Çalıştayı bu teması, zorunlu eğitimin süresi ve yapısı tartışılırken mesleki eğitimin hem içeriği hem de sistemdeki yeri üzerine yeniden düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bugün Türkiye’de mesleki eğitim, ortaöğretim sistemi içinde önemli bir yere sahip olsa da algı, yönlendirme, içerik, uygulama ve süre açısından ciddi yapısal sorunlar barındırmaktadır. Katılımcılar, mesleki eğitimin yalnızca bir “ara yol” veya “ikinci tercih” olarak değil; bilinçli yönlendirmeyle tercih edilen, nitelikli insan yetiştirmeyi amaçlayan bir yapı olması gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Bu doğrultuda önerilen yapısal dönüşüm, yalnızca okul sayısını artırmak veya müfredatı güncellemek değil; mesleki eğitimi ahlaki bir temele oturtmak, ekonomik sistemle senkronize etmek ve öğrencinin potansiyelini hayata aktaran bir köprü hâline getirmeyi hedeflemektedir.

Mesleki eğitimin yalnızca bir okul meselesi değil; sanayi, yerel yönetimler ve iş gücü piyasalarıyla eşgüdümlü biçimde ele alınması gerektiği de vurgulanmıştır. Bu çerçevede, mevcut eğitim süresi ve yapısının iş dünyasının dönüşen ihtiyaçlarıyla ne ölçüde uyumlu olduğu tartışmaya açılmış; çıraklık ve usta-çırak ilişkisi gibi geleneksel öğrenme biçimlerinin yeniden sistemleştirilmesi çağrısı yapılmıştır. Çalıştayda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öngördüğü “fayda, erdem ve anlam” ilkeleri çerçevesinde mesleki eğitim, yalnızca iş gücü piyasasına insan yetiştirme aracı olarak değil; üreten, ahlaklı, sorumlu ve erdemli bireyler inşa etmenin bir vasıtası olarak ele alınmıştır.

? 4.2. Tespit Edilen Sorunlar

Çalıştayda, mesleki eğitimin zorunlu eğitim yapısı içerisindeki yeri ele alınırken, mevcut sistemin sürdürülebilirliği ve öğrencinin ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesi kapsamlı biçimde tartışılmıştır. Katılımcılar, mesleki eğitim sisteminin bugünkü işleyişinde aşağıdaki temel sorunları tespit etmiştir:

4.2.1. Mesleki Eğitimin Sosyal Statü ve Algı Sorunu

Katılımcılar, mesleki eğitimin toplum nezdinde ikinci sınıf bir eğitim türü olarak görüldüğünü, bu nedenle öğrenciler ve veliler tarafından çoğunlukla isteyerek değil, zorunlu olarak tercih edildiğini belirtmiştir. Bu algı:

- Meslek liselerinin akademik liselere göre değersizleştirilmesine,
- Mezunlarının sosyal saygınlığının düşük algılanmasına,
- Başarılı öğrencilerin bu liseleri tercih etmemesine neden olmaktadır.

Bu durum, yönlendirme sistemini de bozan yapısal bir eşitsizlik oluşturmaktadır.



4.2.2. Yönlendirme Sürecinin Sağlıklı İşlememesi

Mesleki eğitime yönlendirme sürecinin genellikle merkezi sınav sistemi sonucunda puanı düşük olan öğrencilerin yerleştirilmesi ile gerçekleştiği vurgulanmıştır. Bu, öğrencinin:

- Kendi ilgisi, yeteneği ve yönelimi gözetimeksizin bir okula gitmesine,
- Mesleki eğitimi “cezalandırıcı, yahut bir yere yerleşemeyenler topluluğu” gibi bir yapı olarak algılamasına,
- Eğitim motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır.

Bu yönlendirme pratiği, yalnızca öğrencinin bireysel ilgi ve yeteneklerinden kopuk değil; aynı zamanda yapısal olarak da eksik tasarlanmıştır. Türkiye’de mesleki eğitime yönlendirme süreci, merkezi sınav sonuçlarına dayalı düşük puan alan öğrencilerin yerleştiği alan mantığına sıkışmış; sahada işleyen bağımsız, çok aktörlü ve pedagojik temelli bir yönlendirme mekanizması inşa edilememiştir. Öğrenci tanıma araçlarının, çoklu ölçütlerin ve rehberlik sistemlerinin eşgüdüm içinde çalıştığı bir yönlendirme altyapısı oluşturulmadığı sürece, mesleki eğitimin “isteyerek tercih edilen bir yol” hâline gelmesi zor görünmektedir.

4.2.3. Müfredatın Uygulama ile Uyumlu Olmaması

Katılımcılar, mesleki eğitimde uygulama ve teori arasında bir kopukluk olduğunu belirtmiştir.

- Sektörün güncel ihtiyaçlarını yansıtmakta zayıf kaldığını,
- Alan öğretmenleri arasında uygulama bilgisi noktasında zaman zaman nitelik bakımından zayıflıklar olduğu,
- İş yeri beceri eğitimleriyle okul eğitimi senkronize olamamaktadır.

Bu da mezunların iş gücü piyasasına yeterli donanımla girememesine yol açmaktadır. Ayrıca mevcut müfredat yapısının statik ve merkezi oluşu, sektörlerdeki hızlı değişimlere yanıt verilmesini zorlaştırmaktadır. Sektörle eş zamanlı yenilenen, uygulama yoğunluk oranları net tanımlanmış ve dijital becerileri de içeren güncel müfredat yapılarının eksikliği, mesleki eğitimin geleceğe dönük işlevselliğini zayıflatmaktadır.

4.2.4. İşletmede Beceri Eğitiminin Denetim Eksikliği

Zorunlu mesleki eğitimin önemli bir parçası olan “işletmede beceri eğitimi” uygulamasının çok sayıda aksaklık barındırdığı dile getirilmiştir. Özellikle:

- Öğrencilerin işletmelerde gerçek bir öğrenme süreci yaşamakta zayıf kalması,
- Bazı işletmelerin eğitici rolü üstlenmeye istekli olmaması,
- Denetim ve izleme mekanizmalarının zaman zaman yetersiz kalması veya suistimal edilmesi

sistemin kalite sorununu artırmaktadır. Ayrıca özellikle vurgulanan bir diğer husus da birçok işletmenin öğrenciye eğitim verme konusunda pedagojik yeterliliğe sahip olmadığı hususu olmuştur. Eğitici ustabaşı veya rehber personelin az sayıda bulunması, öğrencinin yalnızca gözetimsiz iş gücü olarak görülmesine yol açmakta; böylece beceri eğitimi, öğrenme amacından uzaklaşmaktadır. Bu nedenle işletmelere, öğrenci eğitimi konusunda temel bir pedagojik bilinç kazandıracak sertifikalı eğitim programlarının niteliği ve işlevselliği artırılmalıdır.

4.2.5. Öğretmen Niteliği ve Sektör Deneyimi Eksikliği

Katılımcılar, mesleki eğitimde görev yapan eğitimcilerin zaman zaman saha deneyiminin sınırlı, teknolojik gelişmeleri takipte yetersiz olduğunu ve güncel donanım eksikliği yaşadığını ifade etmiştir. Bu durum:

- Öğrencinin uygulamalı eğitimden verim alamamasına,
- Atölye çalışmalarının teorik düzeyde kalmasına,
- Yenilikçi üretim süreçlerine hazırlıksız mezunlar verilmesine neden olmaktadır.

Ayrıca, mesleki eğitimin etkili biçimde yürütülebilmesi için eğitimcilerin yalnızca alan bilgisinde değil; pedagojik yeterlik ve güncel sektörel deneyim açısından da donanımlı olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda “çift yeterlilik” sahibi öğretmen profiline ihtiyaç duyulmakta; yani öğretmenlerin hem usta hem eğitici kimliklerini bir arada taşıması beklenmektedir. Bu rol karmaşıklığı, öğretmen eğitiminde yeni yapıların gerekliliğini ortaya koymaktadır.



4.3. Gruptan Gelen Öne Çıkan Görüşler ve Öneriler

Çalıştayda yer alan katılımcılar, mesleki eğitimin bugünkü uygulamalarının hem içerik hem süre hem de yönlendirme boyutunda yeni bir revizyona muhtaç olduğunu vurgulamışlardır. Grup görüşleri, mesleki eğitimi yalnızca teknik beceri kazandıran bir alan değil; bireyin değer dünyasıyla bütünleşen, ekonomik ve ahlaki fayda üreten bir sistem olarak yeniden ele alınması yönünde şekillenmiştir. Öne çıkan öneriler aşağıda sunulmaktadır:

4.3.1. Mesleki Eğitimin Algı ve Değer Temelli Dönüştürülmesi

Katılımcılar, mesleki eğitimin toplumdaki düşük itibarının öğrenciler üzerinde ciddi motivasyon kaybı oluşturduğunu belirtmiştir. Bu durumu düzeltmek amacıyla:

- Mesleki eğitimin sadece iş gücü değil üretken ve erdemli birey yetiştirme yönüyle tanıtılması,

- Başarılı meslek lisesi mezunlarının kamuoyunda görünür kılınması,
- Yerel ve ulusal medya ve kanaat önderleri aracılığıyla imaj düzeltme faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilmiştir.
- Bu dönüşümün desteklenmesi amacıyla, özellikle başarı hikâyelerinin görünürleştirilmesi ve mezun başarı dosyalarının okullarda sergilenmesi önerilmiştir.

4.3.2. Yönlendirme Sürecinin İlgi, Yetenek ve Ahlaki Olgunluk Temelli Hale Getirilmesi

Katılımcılar, mesleki eğitime yönlendirme sürecinin öğrencinin ilgisi, yatkınlığı ve ahlaki sorumluluk bilinci temelinde yapılmasını önermiştir. Bu bağlamda:

- Tanılama testleri, gözlem formları ve portfolyo analizleriyle desteklenen çok yönlü yönlendirme sistemlerinin kurulması,
- Öğrencilerin mesleki eğitime yönelmeden önce farklı sektörleri yerinde gözlemleyebileceği staj ve gezi uygulamaları,
- Ailelerin yönlendirme sürecine bilinçli biçimde katılmasını sağlayacak rehberlik toplantıları önerilmiştir.
- Yönlendirme sürecinin yalnızca test ve puanlama araçlarına dayalı biçimde değil; rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, aile ve sektör temsilcilerinden oluşan çok aktörlü bir yapı ile yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bu yapı sayesinde öğrencinin mesleki yönelimi hem bilişsel hem de ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi gözetilerek daha sağlıklı biçimde şekillendirilebilecektir.

4.3.3. İşletmede Beceri Eğitimlerinin Denetimli, Nitelikli ve Eğitim Odaklı Kurgulanması

Katılımcılar, işletmede beceri eğitiminin birçok öğrenci için sadece formalite olarak uygulandığını belirtmiştir. Bu bağlamda:

- İşletmelerin eğitici yeterliklerini belgeleyerek bu sürece dâhil olması,
- İşletmede geçirilen sürenin düzenli olarak raporlanması ve izlenmesi,
- Okul ile işletme arasında karşılıklı sorumluluğa dayalı protokol yapısı kurulması önerilmiştir.
- Katılımcılar, yalnızca işletmede bulunmanın değil; bu sürecin pedagojik anlam taşımasının esas olduğunu vurgulamıştır.

Bu doğrultuda, işletmelere katı denetimlerden geçmek üzere “eğitici yeterlik” sertifikası verilmesi, düzenli denetim yapılması ve bu süreçten sorumlu okul-işletme koordinasyon birimlerinin kurulması önerilmiştir. Böylece staj yalnızca uygulama değil, yönlendirme ve gelişim temelli bir öğrenme sürecine dönüşecektir. Katılımcılar, yalnızca işletmede bulunmanın değil; bu sürecin pedagojik anlam taşımasının esas olduğunu vurgulamıştır. Böylece staj yalnızca uygulama değil, yönlendirme ve gelişim temelli bir öğrenme sürecine dönüşecektir.

4.4. Olgunlaştırılması Gereken Boyutlar

Çalıştay katılımcıları, mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde dile getirilen görüş ve önerilerin uygulanabilirliğini artırmak için bazı alanların detaylandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, aşağıdaki boyutların daha fazla geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir:

4.4.1. Yönlendirme Sürecine İlişkin Ölçütlerin ve Araçların Netleştirilmesi

Mesleki eğitime yönlendirmenin öğrencinin ilgi, yetenek ve sorumluluk bilinci dikkate alınarak yapılması önerilmişse de;

- Bu yönlendirmenin hangi sınıf düzeyinde,
- Hangi ölçütlere göre,
- Kimlerin katkısıyla yapılacağı netleştirilmemiştir.
- Tanılayıcı testler, portfolyo sistemi, öğretmen gözlemi ve aile görüşü gibi araçların nasıl bir bütün hâline getirileceği ve karar alma mekanizmasının kime ait olacağı olgunlaştırılmalıdır.

4.4.2. Müfredat ve Sertifikasyon Sisteminin Esnekleştirilmesi

Müfredatın sektörle uyumlu hâle getirilmesi önerilmiş olsa da;

- Bu güncellemelerin hangi periyotlarla ve hangi paydaşlarla yapılacağı,
- Alan öğretmenlerinin bu dönüşüme nasıl dâhil olacağı,
- Sertifika sisteminin ulusal mesleki yeterliklerle nasıl ilişkilendirileceği konularının daha fazla detaylandırılması gerekmektedir.

4.4.3. Toplumun ve Ailelerin Algı Dönüşümüne Katılımı

Mesleki eğitimin algı problemini çözmeye yönelik farkındalık çalışmaları önerilmiş ancak;

- Bu çalışmaların hangi araçlarla,
- Hangi bölgelerde,
- Hangi aktörler eliyle yürütüleceği net değildir.

Ayrıca sosyal medya, yerel medya ve okul temelli faaliyetlerin bütünleşik biçimde nasıl çalışacağı da belirginleştirilmelidir.

4.4.4. Meslek Lisesi Mezuniyetlerinin Yükseköğretimle İlişkisinin Güçlendirilmesi

Katılımcılar, meslek lisesi mezunlarının üniversiteye geçiş süreçlerinde yaşadığı karmaşanın ve belirsizliğin öğrencilerin eğitim motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmiştir. Akademik yükselme hakkının hem daha adil hem de daha açık biçimde tanımlanması; yükseköğretim kontenjanlarında meslek lisesi mezunlarına özel geçiş yolları ve sınav-dışı tanıma mekanizmaları gibi yapılarla daha çok desteklenmesi önerilmiştir. Aksi hâlde mesleki eğitim, öğrenciler açısından “kariyer kapanı” olarak algılanmaya devam edebilir. Çalıştay grubu, mesleki eğitimin süre ve içerik bakımından yeniden yapılandırılması için önemli öneriler sunmuştur. Ancak bu önerilerin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için

hem teknik altyapı hem yasal düzenleme hem de paydaş eşgüdümüne dayalı planlama yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda yukarıdaki boyutların olgunlaştırılması, mesleki eğitimin Türkiye Yüzyılı'na uygun şekilde inşa edilmesi yolunda stratejik önem taşımaktadır.

4.5. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Uyumlu Stratejik Öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimi yalnızca ekonomik faydaya indirgemeyen; bireyin anlam, erdem, fayda ve hakikat ekseninde bütüncül gelişimini hedefleyen bir perspektifle ele almaktadır. Çalıştayda ortaya konan öneriler, bu modelle doğrudan uyum içinde olup, sistemin hem ahlaki hem işlevsel dönüşümünü desteklemektedir. Aşağıda, modelle bütünleşen stratejik öneriler tematik olarak sunulmuştur:

4.5.1. Mesleki Eğitimi Değer Temelli Tanımlamak

Maarif Modeli İlkesi: Erdem – Eğitim, şahsiyet inşasıdır.

Mesleki eğitim; üretim, emek ve beceri kadar, sorumluluk, dürüstlük, helal kazanç ve topluma fayda değerleriyle bütünleştirilmelidir.

- Okul ve müfredat içerikleri bu değerleri yaşatan etkinliklerle desteklenmelidir.
- Başarılı ve erdemli meslek mensupları rol model olarak tanıtılmalı, “ahlaklı zanaatkar” kimliği vurgulanmalıdır.

4.5.2. Yönlendirme Sürecini Ahlaki ve Bireysel Gelişim Temelli Yapılandırmak

Maarif Modeli İlkesi: Benlik Eğilimleri: Her bireyin potansiyeli tanınmalı ve kendi yolunda ilerlemesi desteklenmelidir.

- Yönlendirme sadece sınav puanı değil; öğrencinin ilgi, yatkınlık ve karakter gelişimi dikkate alınarak yapılmalıdır.
- Rehber öğretmenler, meslek öğretmenleri ve ailelerin birlikte katkı sunduğu çok aktörlü yönlendirme sistemi kurulmalıdır.
- Bu süreç, bireyin “kendini bilmesi” üzerine inşa edilmelidir.

4.5.3. Müfredatı Sektörle ve Hayatla Senkronize Hale Getirmek

Maarif Modeli İlkesi: Hayatilik – Öğrenme, hayatla bağ kurmalı; işe, üretime ve topluma yönelmelidir.

- Sektör temsilcilerinin katkısıyla geliştirilen dinamik müfredatlar uygulanmalıdır.
- Uygulama temelli öğrenme oranı artırılmalı; her dersin üretime yansıyan bir çıktısı olmalıdır.
- Öğrenciler gerçek projelerle, sahaya dönük etkinliklerle eğitilmelidir.

4.5.4. İşletmede Beceri Eğitimi Eğitimi-İş Birliği Modellerine Dönüştürmek

Maarif Modeli İlkesi:–Anlamlı Öğrenme: Öğrenci, uygulamada yetkinleşirken anlam duygusunu yitirmemelidir.

- İşletmeler sadece staj alanı değil; öğretim ortağı olarak konumlandırılmalıdır.

- İşletmelere pedagojik sorumluluk verilerek “eğitici iş yeri” sertifika uygulaması geliştirilmelidir.
- Okul ve işletme arasında karşılıklı yükümlülükleri netleştiren kurumsal protokoller yaygınlaştırılmalıdır.

4.5.5. Mezun Takip Sistemleriyle Eğitim-İstihdam Bağlantısını Kurumsallaştırmak

Maarif Modeli İlkesi: Süreç Odaklı Değerlendirme– Eğitim süreci sonuç odaklı değil; süreç izlemeli ve dönüştürücü olmalıdır.

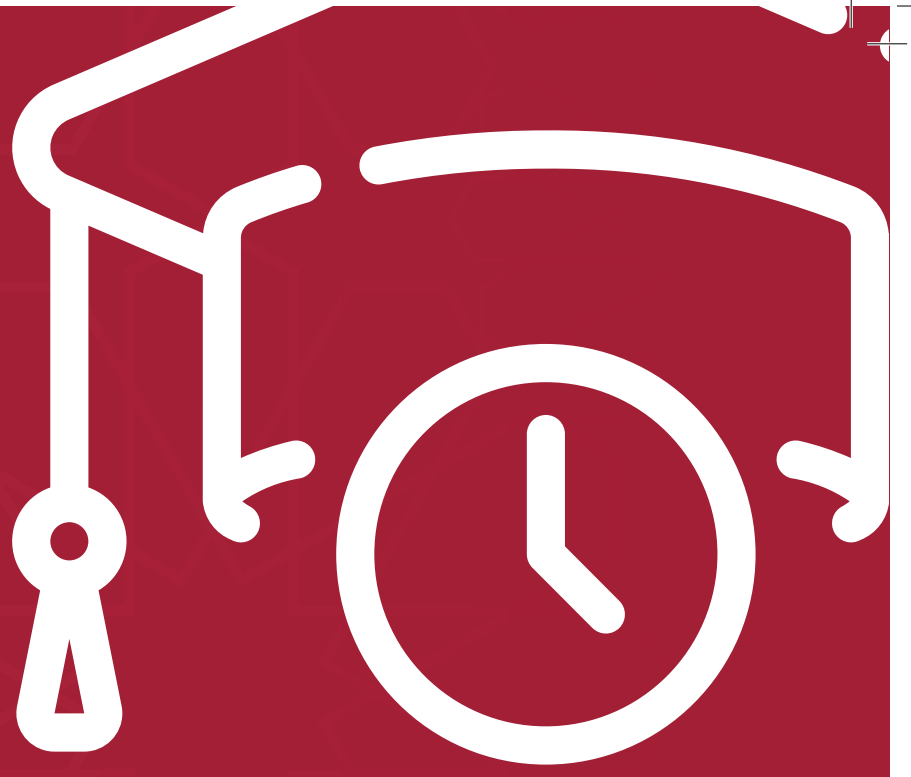
- Her meslek lisesi, mezunlarını düzenli biçimde izleyen bir “mezun takip modülü” geliştirmelidir.
- Elde edilen veriler müfredatın güncellenmesinde ve sektörle ilişkilerin yapılandırılmasında kullanılmalıdır.
- Bu sistem, öğrencinin mesleki hayatında yalnız bırakılmadığını gösterir; aidiyet ve güven duygusu oluşturur.

Çalıştay grubu tarafından sunulan öneriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ilkeleriyle uyum göstermektedir. Bu öneriler, mesleki eğitimi yalnızca iş gücü yetiştiren bir yapı olmaktan çıkarıp; insan yetiştiren, medeniyet inşa eden bir sistem hâline dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bu bakış açısı, mesleki eğitimin geleceğini ahlaki, işlevsel ve toplumsal bir temele oturtmaktadır.

[illegible]

5. Tema





Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Süresi ve Kapsamı Üzerine Genel Değerlendirmeler

5. TEMA: Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Süresi ve Kapsamı Üzerine Genel Değerlendirmeler

5.1. Tematik Giriş

Zorunlu eğitimin süresi ve kapsamı, yalnızca pedagojik değil, sosyoekonomik, kültürel ve toplumsal boyutlarıyla çok katmanlı bir politika alanıdır. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde yürürlükte olan 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması, farklı yönleriyle hem destek görmekte hem de eleştiriye konu olmaktadır. Bu bağlamda “zorunluluk”, yalnızca fiziksel devam mecburiyeti olarak değil; anlam, içerik ve etki bakımından yeniden değerlendirilmesi gereken bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Çalıştayda bu tema çerçevesinde yapılan değerlendirmelerde, mevcut zorunlu eğitimin uygulamada karşılaştığı güçlükler dikkat çekilmiş; alternatif yapıların, farklı yönlendirme modellerinin ve yerleşmiş stratejilerin gerekliliği ortaya konmuştur. Katılımcılar, eğitim süresinin “ne kadar olmalı?” sorusundan çok, “nasıl daha etkili, adil ve anlamlı olabilir?” sorusuna odaklanmıştır. Zorunlu eğitimin süresi tartışılırken, öğrencilerin bireysel gelişim düzeyleri, toplumsal ihtiyaçlar, bölgesel farklılıklar ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ortaya koyduğu değer ve yetkinlik eksenleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu çerçevede, sürenin sabit bir yapıdan çıkarılarak esnek, farklılaştırılmış, yönlendirilebilir ve sonuç odaklı bir yapıya dönüştürülmesi gerektiği yönünde ortak kanaat oluşmuştur.

Zorunlu eğitim yalnızca bireyin değil; toplumun, ailenin ve hatta üretim sistemlerinin yeniden kurgulanmasında etkili bir araç hâline gelmiştir. Bu nedenle “zorunluluk” kavramı, sadece bireysel hak ya da yükümlülük değil; kolektif geleceğin inşasında kullanılan bir politika aracıdır. Bu yönüyle sürenin ve kapsamın yeniden ele alınması toplumsal dönüşüm ve gelişim açısından da stratejik bir öneme sahiptir. Ayrıca çalıştayda, zorunlu eğitimin kapsamının yalnızca okul temelli değil; toplumsal hayata katılım, meslek edinme, değerlerle donanma ve kendi kariyer yolunu çizme gibi yönleri de içermesi gerektiği vurgulanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne uygun olarak, eğitimin süresi kadar amacı ve etkisi de bu değerlendirmelerin merkezinde yer almıştır.



5.2. Tespit Edilen Sorunlar

Çalıştay katılımcıları, zorunlu eğitimin süresi ve kapsamına ilişkin değerlendirmelerinde, uygulamada karşılaşılan çok boyutlu yapısal, yönetsel ve pedagojik sorunları tespit etmişlerdir. Bu sorunlar, sistemin yalnızca fiziksel devamlılık üzerinden tanımlanamayacağını; içerik, işlev, yönlendirme ve toplumsal bağlam açısından yeniden düşünülmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

5.2.1. Zorunlu Eğitimin Süre Tanımının Statik ve Tek Tip Olması

Katılımcılar, mevcut 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminin süre açısından lise öğrencilere aynı yapıyı dayattığını, bireysel farklılıkları dikkate almakta yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu durum:

- Farklı gelişim hızlarındaki öğrenciler için yetersiz veya gereksiz bir yük oluşturmakta,
- Eğitimin içeriğinden koparak yalnızca “fizikî devam zorunluluğu” olarak algılanmasına neden olmakta; süre tanımının esnek ve kişiselleştirilebilir olmaması, sistemin işlevselliğini sınırlamaktadır.



5.2.2. Zorunluluk Kavramının İçerik ve Anlamdan Yoksun Kalması

Zorunlu lise eğitimi, özellikle son yıllarda öğrenciler ve veliler tarafından salt formal bir yükümlülük olarak algılanmaktadır. Katılımcılar, bu durumu:

- Eğitimin “neden gerekli” olduğu konusunda ikna edici bir çerçeve sunulmamasına,
- Öğrencilerin okulda kendilerini değerli hissetmemesine,
- Akademik başarı dışında gelişim alanlarının önemli ölçüde ihmal edilmesine bağlamıştır.

Bu, zorunluluğun iinin boşalmasına ve katılımın anlamını kaybetmesine yol açmaktadır.

5.2.3. Yönlendirme Mekanizmalarının İşlevselliğinin Sınırlı Olması

Katılımcılar, zorunlu eğitimin farklılaşmaya izin vermeyen yapısının, öğrenciyi yönlendirme ve tanıma mekanizmalarını işlevsizleştirdiğini vurgulamıştır. Özellikle:

- Rehberlik hizmetlerinin genel ve yüzeysel kaldığı,
- Öğrenci portfolyosu veya gelişim izleme sistemlerinin geliştirilmesi gerektiği
- Eğitim-öğretim süreçlerinde bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığı dile getirilmiştir.

Bu, öğrencinin kendi potansiyelini keşfetmesini ve kendine uygun alanlara yönelmesini zorlaştırmaktadır. Bugünkü rehberlik hizmetleri, bireyi anlamaktan çok merkezi sisteme yerleştirmeye çalışmakta; bu da yönlendirmeyi kişiselleştirmekten uzaklaştırmaktadır. Rehberlik birimi; öğrencinin yalnızca akademik başarısını değil, toplumsal ve kültürel bağlamını da dikkate alan bir yönlendirme modeliyle güçlendirilmelidir.

5.2.4. Mezuniyet Sonrası Hayata Geçişte Zorluklar

Katılımcılar, zorunlu lise eğitiminin sona erdiği noktada öğrencinin eğitimle bağının ani şekilde kesildiğini, özellikle mesleki ve sosyal geçişlerde yeterli rehberlik sağlanamadığını vurgulamıştır. Bu durum:

- Genç işsizliği ve sosyal kopuş riskini artırmakta,
- Eğitim sürecinin hayata bağlayıcı işlevini zayıflatmakta,
- Öğrencinin aldığı eğitimi yaşamına taşıyamamasına yol açmaktadır.

Zorunlu eğitimin kapsamı ve sonrası, mezuniyetle birlikte sistemden düşülen değil; hayata taşınan bir değer olarak yeniden tanımlanmalıdır. Çalıştayda dile getirilen sorunlar, zorunlu eğitimin süresi kadar kapsamının ve anlamının da yeniden tanımlanması gerektiğine işaret etmektedir. Katılımcılar, yalnızca “ne kadar süre eğitim alınmalı?” sorusuna değil; “eğitim hangi hayatları kurmalı, hangi değerleri inşa etmeli, hangi bireysel farklılıkları tanımalı?” sorularına da yanıt aramıştır.

5.3. Gruptan Gelen Öne Çıkan Görüşler ve Öneriler

Çalıştay katılımcıları, zorunlu lise eğitiminin süresi ve kapsamının tek tip, sabit ve merkeziyetçi bir anlayışla değil; bireysel farklılıkları, yerel gerçeklikleri ve toplumsal dönüşüm ihtiyaçlarını dikkate alan bir bakışla yeniden ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda dile getirilen başlıca öneriler aşağıda sunulmaktadır:

5.3.1. Zorunlu Eğitimin Kademelendirilmiş ve Yönlendirme Temelli Hale Getirilmesi

Katılımcılar, zorunlu lise eğitiminin sabit ve tekil bir yapı olmaktan çıkarılarak kademeli, geçişli ve yönlendirme temelli bir yapıya dönüştürülmesini önermiştir. Buna göre:

- Belirli sınıf düzeylerinde öğrenci tanılama, gözlem ve ilgi testleri ile değerlendirilerek yönlendirme süreçleri güçlendirilmelidir
- Lise döneminin başlarındaki ortak eğitimden sonra öğrenciler ilgi, yetenek ve sosyal sorumluluk düzeylerine göre farklı alan ve kurumlara geçebilmelidir.

Bu yaklaşım hem bireysel öğrenme yollarını açacak hem de eğitimde verimliliği artıracaktır. Ayrıca, zorunlu eğitimin ilk kademelerinde yalnızca akademik değil; değer temelli eğitim ve karakter gelişimi odaklı içeriklerin yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede erdem, sorumluluk ve toplumsal aidiyet gibi kazanımların, özellikle 9. ve 10. sınıflarda eğitimin temelini oluşturması gerektiği ifade edilmiştir.

5.3.2. Süre Kavramının Esnetilerek Kişiselleştirilmesi

Zorunlu eğitimin süresinin “herkese aynı” olmaması gerektiği vurgulanmış; öğrencilerin gelişim düzeyine, yaşam koşullarına ve yönelimlerine göre farklı sürelerde tamamlayabilecekleri bir sistemin kurgulanması önerilmiştir. Bu minvalde;

- Hızlı ilerleyen öğrenciler için erken geçiş veya yoğunlaştırılmış program,
- Daha çok desteğe ihtiyaç duyanlar için yavaşlatılmış ve desteklenmiş modeller önerilmektedir.

Bu model, “herkese adalet” fikrini destekleyen bir esneklik getirecektir. Bu esnekliğin kötüye kullanımını önlemek ve adaleti korumak adına, rehberlik birimleri ve okul yönetimlerinin birlikte çalıştığı bir izleme ve değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğu dile getirilmiştir.

5.3.3. Eğitimin Kapsamının Sadece Okulla Sınırlı Olmaktan Çıkarılması

Katılımcılar, zorunlu eğitimin kapsamının sadece okul binası içinde geçen süreyle sınırlı kalmaması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yerine:

- Sivil toplum, belediye, üniversite ve iş dünyası ile iş birliği içinde yürütülen toplumsal öğrenme modülleri,
- Sanat, spor, zanaat, çevre ve manevi gelişim alanlarında okul dışı öğrenme deneyimleri,
- Gönüllülük temelli toplumsal katılım uygulamalarının da eğitimin bir parçası olması önerilmiştir.

Katılımcılar, okul dışı öğrenmelerin sadece gönüllü faaliyetler olarak değil; resmi bir öğrenme sürecinin parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin sanat, spor, gönüllülük veya sivil toplum katkılarının belgeyle kayıt altına alınması ve gelişim karnelerine yansıtılması önerilmiştir.

5.3.4. Mezuniyet Sonrası Eğitimle Bağın Sürdürülmesi

Zorunlu eğitimin sona ermesiyle birlikte öğrencinin eğitimden kopmaması için:

- Mezunlara yönelik “hayat boyu öğrenme rehberliği” sistemleri kurulması,
- Mezuniyet sonrası geçiş dönemine özel takip ve destek mekanizmaları oluşturulması,

Eğitimden işe, sivil topluma veya üniversiteye geçişte rehberlik sağlayacak modüler yapıların tasarımı önerilmiştir.

Bu destek modüllerinin; rehber öğretmenler, yerel eğitim kurulları ve belediye-yükseköğretim iş birlikleriyle yürütülmesi gerektiği vurgulanmış; böylece öğrencinin mezun olduktan sonra da sistemle bağını sürdüreceği çok aktörlü bir yapı oluşturulması gerektiği dile getirilmiştir. Bu öneriler, zorunlu eğitimi yalnızca bir süre değil; bir hayat hazırlığı, şahsiyet inşası ve sosyal aidiyet geliştirme süreci olarak gören bir anlayışın ürünüdür. Katılımcılar, sürenin tartışmasından çok, bu sürecin nasıl daha anlamlı, adil, esnek ve yönlendirici olabileceğine odaklanmış; böylece eğitim sisteminin toplumsal karşılığını güçlendirmeye dönük somut çözüm yolları sunmuştur.

5.4. Olgunlaştırılması Gereken Boyutlar

Zorunlu eğitimin süresi ve kapsamına dair önerilen yapısal ve felsefi dönüşüm önerileri, umut verici ve yön gösterici bulunmakla birlikte, bu modelin uygulanabilirliğini ve sürdürülebilirliğini sağlamak için aşağıdaki boyutlarda daha fazla geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır:

5.4.1. Yönlendirme Sisteminin Yapı ve Süreç Açısından Netleştirilmesi

Farklılaştırılmış ve yönlendirme temelli eğitim modeli önerilmiştir; ancak bu yönlendirmenin:

- Hangi sınıf düzeyinde başlayacağı,
- Hangi araçlar (test, gözlem, portfolyo vb.) ile destekleneceği,
- Rehberlik sürecinin kimler tarafından nasıl yürütüleceği

henüz sistematik olarak belirlenmemiştir. Bu nedenle yönlendirme mekanizmalarının

işleyişi, yetki dağılımı ve geri bildirim yapısı detaylandırılmalıdır. Ayrıca, yönlendirme sürecinin yerel rehberlik kurulları tarafından desteklenmesi ve öğrencinin gelişimsel ve-rilerinin (portfolyo, gözlem, katılım düzeyi vb.) bütüncül biçimde değerlendirilmesi öne-rilmiştir.

5.4.2. Süre Esnekliğine Dair Yönetmelik ve Hukuki Altyapının Hazırlanması

Katılımcılar, zorunlu eğitimin sabit bir süreye bağlanmaması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak:

- Farklı sürelerde eğitim alacak öğrencilerin nasıl izleneceği,
- Hangi ölçütlerle eğitimi “tamamladığı” kabul edileceği,
- Bu süreçte fırsat eşitliğinin nasıl korunacağı

gibi hususlar henüz net değildir. Bu nedenle, sürenin kişiselleştirilmesine dönük hu-kuki düzenlemeler, uygulama modelleri ve kılavuz metinler geliştirilmelidir. Esneklik önerisi hem erken mezuniyet seçeneği hem de destek programlarıyla uzatılmış süre uy-gulamalarını kapsamaktadır. Bu çeşitliliğin yönetimi için rehberlik merkezleri, okul yö-netimleri ve MEB iş birliğiyle gerekli hazırlıklar yapılmalıdır.

5.4.3. Bölgesel İhtiyaçlarla Uyumlu Eğitim Modellerinin Standardizasyonu

Zorunlu eğitimin bölgesel ve sosyo-kültürel farklara duyarlı hâle getirilmesi öneril-miştir. Ancak bu durum:

- Yerel modellerin ne kadar serbest olacağı,
- Merkezi denetimin nasıl sağlanacağı,
- Farklı bölgelerdeki uygulamaların eğitimde eşitliği zedelememesi

gibi temel soruları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle hem yerelleşme hem de ulusal bütünlük arasında bir denge kurulmalıdır. Katılımcılar, başarılı yerel uygulamala-rın izlenip, raporlanarak ulusal düzeyde yaygınlaştırılabileceği bir “ulusal eğitim inovas-yonu sistemi” kurulmasını da önermiştir.

5.4.4. Okul Dışı Öğrenmenin Tanınmasına İlişkin Mevzuat ve İzleme Sistemleri

Zorunlu eğitimin kapsamının okul dışı öğrenmeleri de içerecek biçimde genişletilmesi önerilmiştir. Ancak:

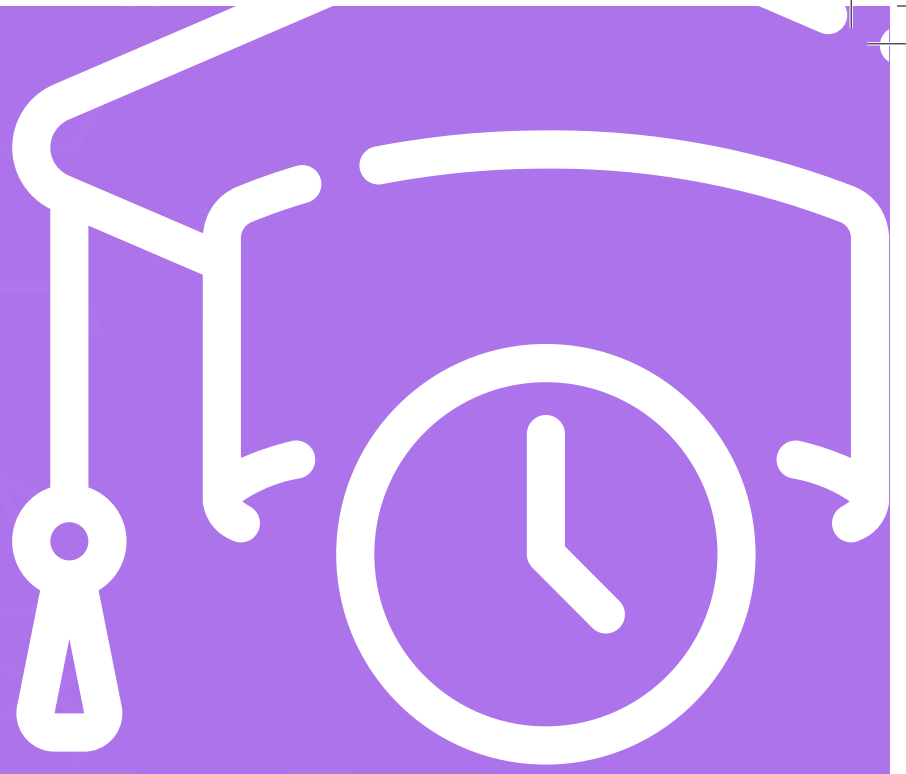
- Hangi tür öğrenmelerin (STK, Ün. etkinliği, sosyal sorumluluk, gönüllülük, sanat üre-timi vb.) bu kapsamda tanınacağı,
- Bu öğrenmelerin nasıl belgeleneceği ve değerlendirileceği,
- Okul dışı kazanımların resmi karneye veya mezuniyet yeterliliklerine nasıl yansıtılacağı

gibi sorulara cevap verecek bir izleme ve belgelendirme sistemi henüz önerilmemiştir. Katılımcılar, okul dışı öğrenmelerin tanınmasını sağlayacak yapının yalnızca okul yö-netimleriyle sınırlı kalmaması gerektiğini; yerel STK’lar, belediyeler, meslek odaları ve üniversitelerin de bu sistemin izleme ve belgeleme aktörleri arasında yer alması gerekti-ğini vurgulamıştır.

[illegible]

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER





Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Geleceği

Genel Değerlendirmeler, Tartışmalar ve Öneriler

SONUÇ

Ortaöğretimde zorunlu eğitimin geleceğine dair yapılan çalıştay, yalnızca mevcut yapının değerlendirilmesini değil; aynı zamanda yeni bir vizyonun inşasını da amaçlamıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda şekillenen tartışmalar, eğitim sisteminin işleyişinden toplumsal beklentilere, öğrenci yönlendirmesinden mesleki eğitime, öğretmen rollerinden değerler eğitimine, model önerisi kadar geniş bir alana yayılmıştır. Çalıştay sürecinde, farklı temalar etrafında bir araya gelen katılımcılar; gözleme, deneyime ve saha bilgisine dayalı sorun tespitlerinde bulunmuş, bu sorunlara karşı çözüm yolları önerilmiştir. Ortaya konan görüş ve öneriler, yalnızca kısa vadeli teknik çözümler değil; uzun vadeli dönüşümleri hedefleyen stratejik yaklaşımlar içermektedir.

Bu bölümde, çalıştay kapsamında öne çıkan yapısal, pedagojik ve kültürel sorun alanları özetlenmiştir. Böylece karar alıcılara, eğitim yöneticilerine ve politika geliştiricilere bir yol haritası sunmak amaçlanmıştır. Bu sonuç ve tartışmalar hem sistemin mevcut durumuna ışık tutmakta hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilkeleriyle uyumlu reform adımlarına katkı sağlamaktadır. Çalıştayda yapılan değerlendirmeler ve ortaya çıkan öneriler ışığında, ortaöğretimdeki zorunlu eğitim sisteminin kapsamlı bir gözden geçirme ve dönüşüm sürecine ihtiyaç duyduğu genel bir eğilim olarak belirlenmiştir. Mevcut yapının günlük yaşam pratikleriyle tam uyumlu olmadığı ve özellikle lise eğitiminin son yıllarının büyük ölçüde üniversiteye hazırlık sürecine dönüştüğü tespiti ön plana çıkmıştır. Çalıştayın bir diğer genel bulgusu, zorunlu eğitimin kapsayıcılık ve fırsat eşitliği açısından önemli bir avantaj oluşturduğu bu uygulamadan (zorunlu lise) tamamen vazgeçilmesinin birtakım dezavantajları da beraberinde getirme ihtimali olduğu hususudur. Ayrıca “zorunluluk” kavramının liselerde öğrenciler ve veliler nezdinde anlamını yitirdiği sadece fiziksel devam zorunluluğu olarak algılandığı da ortak bir tespit olarak dile getirilmiştir. Bu bağlamda, eğitim sürecinin anlam, fayda ve erdem temelli bir hedefe bağlanarak yeniden tanımlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Katılımcıların ortaklaştığı, öne çıkan temel vurgular ve somut çözüm önerileri şu şekilde özetlenebilir:

Esnek ve Modüler Eğitim Modelleri:

Mevcut zorunlu lise eğitim süresinin ve yapısının daha esnek hale getirilmesi gerektiği güçlü bir şekilde ifade edilmiştir. 3+1 ve 2+2 gibi modüler yapıların birer seçenek olarak değerlendirilmesi önerilmiştir. Lise eğitiminin sonundaki +1 yılın ahlaki ve toplumsal olgunluk yılına dönüştürülmesi teklif edilmiştir. Bu bağlamda 3+1 modelinde son yıl; topluma hizmet, gönüllülük, değer eğitimi, mesleki gözlem stajı gibi etkinliklerle uygulama, anlam ve değer merkezli bir yapı kazanmalıdır. Temel beceriler kazandırıldıktan sonra öğrencilerin istedikleri yöne yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Zorunlu ortaöğretim eğitiminin sadece öğretimde geçirilen sürenin arttırılması olarak ele alınmasının eksik bir çıkış noktası olacağı, eğitimin niteliğinin ve içeriğinin önceliklendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Zorunlu lise eğitiminde önerilen esnek modelin, öğrencilerin gelişim potansiyellerine göre dinamik öğrenen öğrencilere farklı öğrenme imkanları sunmasının yanı sıra bölgesel dinamiklere uygun eğitim modelleri çerçevesinde ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bazı grup katılımcıları da 2+2 modelini teklif edilmiştir. Bu modelde zorunlu lise süre olarak 2 yıl olarak kurgulanması önerilmiştir. 2+2 modelinde ilk iki yılı zorunlu olarak yapılandırılması sonraki 2 yılın ise ulusal ölçekte okul türüne ve progra-

mına göre esnek şekilde yapılandırılması önerilmiştir. Ancak bu 2+2 modelinin sağlam bir zemine oturması için yükseköğretime geçiş sisteminin kapsamlı bir revizyona mutlak suretle tabi tutulması gerektiği belirtilmiştir. Aksi takdirde yapılacak değişikliklerin olumlu yönde sonuç vermesinin zorlaşacağı belirtilmiştir. Tüm model önerilerinin (esnek yapılar, portfolyo sistemi, +1, +2 yıl yapısı) öncelikle pilot olarak denenmesi; sonuçlara göre yaygınlaştırılması gerektiği de dile getirilmiştir.

Kapsayıcılık ve Fırsat Eşitliği:

Zorunlu lise eğitiminin, özellikle dezavantajlı gruplar için fırsat eşitliği mekanizması olarak sürdürülmesinin önemi vurgulanmış, ancak «erişilebilir eğitim» kavramının kullanımının daha anlamlı olduğuna dikkat çekilmiştir. Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilere yönelik desteklerin artırılması, halihazırdaki desteklerin de geliştirilerek sürdürülmesi önerilmiştir. “Zorunlu eğitim” kavramı; iradeye dayalı, anlamlı ve gönüllü katılımı esas alan “erişilebilir eğitim” anlayışıyla yeniden yapılandırılmalıdır.

Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi, İmajının Yeniden Yapılandırılması ve Sektör İş Birliği:

Çalıştayın en önemli çıktılarından biri, mesleki eğitimin sistem içerisindeki yerinin ve öneminin artırılması gerektiğine yapılan ortak vurgu olmuştur. Akademik lise oranı azaltılarak tematik, teknik ve meslek liselerinin oranı artırılmalı; üniversite kontenjanları sektör ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır. Akademik liselerin sayısına nazaran meslek liselerinin sayısının da artırılması, meslek liselerinin toplumsal imajının ve kalitesinin iyileştirilmesi, bu okulların başarılı öğrenciler için cazip hale getirilmesi ve programlarının işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap verir hale getirilmesi önerilmiştir. Ancak bu alanda da yapılacak değişikliklerde nitelik-nicelik dengesinin gözetilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) uygulamalarının genişletilmesi ve sektör iş birliklerinin artırılması:

Mesleki eğitime erdem ve değerler gibi ahlaki boyutların entegrasyonu vurgulanmış, özellikle ahlak değerlerine işaret edilmiştir. İsim değişikliği de dahil olmak üzere meslek liseleri kapsamlı bir imaj restorasyonuna tabi tutulmalı, başarı hikâyeleri görünür kılınmalı ve sanayi/ticaret sektörüyle protokoller yapılmalıdır. Meslek liselerini tercih eden öğrencilere burs, istihdam imkanları gibi teşvikler arttırılmalı ve ailelerin bilinçlendirilmesi önerilmiştir.

Öğrenci Odaklılık, Yönlendirme ve Becerilere Dayalı Eğitim:

Eğitimin yalnızca bilgi aktarımına odaklanmak yerine, öğrencinin ilgi, yetenek ve potansiyeline göre şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin erken yaşta ilgi envanterleri ile tanınması ve bu doğrultuda lise sürecinde kişisel portfolyo ve rehberlik sistemi ile yönlendirilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Ortaokuldan itibaren lisenin ilk yıllarının da içine alan etkili bir mesleki yönlendirme sisteminin kurulması ve bu sistemin ortaöğretime (liselere) veri tabanı oluşturarak rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi temel öneriler arasındadır. Müfredatta yapay zekâ, dijital okuryazarlık, girişimcilik gibi alanların entegrasyonu ve beceri temelli değerlendirme yöntemlerinin yaygın-

laştırılması gerektiğine dikkat çekilmiş; yaratıcı, üretken, eleştirel, düşünme ve problem çözüme becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Eğitim-İstihdam Uyumu:

Eğitim sisteminin ülke ve bölge bazındaki istihdam ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesi çalıştayın kilit bulgularındandır. Diploma enflasyonuna karşı üniversite kontenjanlarının ve bölümlerinin bu ihtiyaçlara göre planlanması ve meslek yüksekokullarının işlevinin güçlendirilmesi önerilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Sisteminin Revizyonu:

Sınav odaklı sistem yerine süreç temelli, çoklu veri kaynaklarına dayalı, gelişimi izleyen ölçme sistemleri (portfolyo, gözlem, rehberlik) yaygınlaştırılmalıdır. Sadece bilgi odaklı sınavlar yerine, öğrencinin becerilerini, problem çözme yeteneğini ve sosyal-duygusal gelişimini ölçen, süreç odaklı değerlendirme sistemlerinde ısrarcı olunması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Maarif Modeli'nin bu bağlamda ortaya koyduğu vizyon ve misyonun önemli olduğu ifade edilmiştir. Kademeler arası geçişlerde merkezi sınav sisteminin oluşturduğu baskının hafifletilmesinin özellikle de mesleki eğitime yönelimi artırma açısından olumlu sonuçlar doğuracağı belirtilmiştir.

Öğretmen Niteliklerinin Artırılması:

Eğitim sistemindeki her türlü dönüşüm için öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki saygınlıklarının artırılması kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin değişim yorgunluğunun mesleki gelişim programları ile giderilmesi ve bu sayede eğitim süreçlerinde etkinin ve verimliliğin artırılmasının mümkün olabileceği ifade edilmiştir.

Milli İhtiyaçlara Uygun Model Geliştirme:

Ortaöğretimde zorunlu eğitim konusundaki arayışlarda uluslararası tecrübelerden ve modellerden istifade edilmesinin yanı sıra bu modellerden esinlenilirken, Türkiye'nin sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarına uygun, ülkemize özgü, milli ihtiyaçlara cevap veren bir model geliştirme hedefi ortak paydalardır. Hem merkeziyetçi hem de esnek bir model yapısı önerilmiştir.



TARTIŞMA

Zorunlu lise eğitiminin süresi, yalnızca eğitim politikalarının teknik bir düzenleme alanı değil; aynı zamanda sosyal adalet, insan sermayesi, kültürel devamlılık ve bireysel gelişim boyutlarını birlikte barındıran bir reform alanıdır. Araştırmalar, zorunlu lise eğitimin süresinin artırılmasının tek başına öğrencinin başarısını artırmadığını, hatta bazı durumlarda motivasyon kaybı, okulla bağ zayıflığı gibi olumsuz etkilere yol açabileceğini göstermektedir. Hattie (2008) tarafından yürütülen çalışmada, öğrenme çıktıları üzerinde süre değil; öğretmen kalitesi, geri bildirim ve bireyselleştirilmiş öğrenme stratejilerinin daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Noddings (2015) ve Biesta (2015) gibi araştırmacılar, eğitimi yalnızca “bilgi veren” değil, “anlam inşa eden” bir süreç olarak ele alır. Bu bağlamda çalıştayda önerilen 3+1 ve 2+2 modelleri süreçte anlam inşa etmeyi hedeflemektedir. Öğrencinin eğitimle kurduğu bağ, eğitimin süresinden çok, ona verdiği değerle şekillenmektedir. Bu nedenle “uzun ama anlamsız” bir lise eğitimi, öğrenciyi hayata hazırlamakta yetersiz kalabilir.

12 yıllık zorunlu eğitimin mali boyutu, sadece kamu harcamaları açısından değil; topluma uzun vadeli getirisi açısından da dikkatle incelenmelidir. Eğitim süresinin ekonomik büyümeye olan etkisi, süreden ziyade öğrenme kalitesinin belirleyici olduğu araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Yüksek maliyetle uzun süreli bir zorunlu eğitim sistemi, eğer öğrenme çıktıları düşükse, ekonomik açıdan da sürdürülebilir değildir.

Çalıştayda zorunlu lise eğitimi eşitlik ve adalet kavramaları açısından tartışılmıştır. Nitekim eşitlik kavramı uzun süredir eleştiriye açıktır. Sen ve Fraser gibi sosyal adalet kuramcıları, eğitimde asıl hedefin sonuç eşitliğine yaklaşımın adil destek sistemleri olduğunu vurgular. Bu çerçevede; aynı içeriği her öğrenciye aynı biçimde sunmak, eşitlik oluşturmaz. Çalıştayda dile getirilen “ihtiyaca göre destek” fikri, literatürde adalet merkezli eğitim kavramına karşılık gelmektedir.

Zorunlu eğitimin süresi, aynı zamanda değer aktarımının ritmi ve etkisi açısından da önemlidir. İbn Haldun eğitimi; bireyin hem aklını hem ahlakını geliştiren bir süreç olarak tanımlar. Gazali, eğitimde “niyet, gaye ve hikmet”in öne çıkmasını savunur; Farabi ise eğitimi “erdemli toplum”un inşasıyla ilişkilendirir. Bu klasik yaklaşımlar modern eğitim felsefesiyle birleştiğinde, sürenin değil; kimliğin ve şahsiyetin inşa edildiği eğitsel atmosferin esas belirleyici olduğu görülür. Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin “erdemli birey, bütünsel gelişim, medeniyet bilinci” ilkeleriyle çalıştay çıktıları ile örtüşmektedir. Eğitim süresine dair öneriler, bu ilkeler ışığında yeniden inşa edilmelidir.

Çalıştayda dile getirilen bir başka husus ise yapısal değişikliklerin, içeriksel ve pedagojik dönüşümle birlikte ele alınmadıkça, süre uzatmaları-kısaltmaları veya model farklılıklarının tek başına sistemin niteliğini artırmayacağı yönündedir. Bu nedenle önerilen modellerin arkasında güçlü bir yönetsel irade, katılımcı bir uygulama tasarımı ve ölçülebilir çıktılara dayalı değerlendirme sistemi kurulmalıdır.

Eğitimde erişim konusunun ise sadece okula ulaşabilmekle değil, okula duygusal olarak bağlanmakla ilgili olduğu bu minvalde tanımlandığı görülmektedir. UNESCO’nun (2020) “Inclusive Education” raporu, erişimi farklı boyutlarda ele alır: fiziksel, ekonomik, kültürel ve psikolojik. Bu bakış açısı, çalıştayda gündeme gelen “okulda var olmak ama görünmemek” sorunuyla birebir örtüşmektedir. Okul ortamı, öğrencinin yalnızca “bulunduğu” değil, “değer gördüğü” bir alan olmalıdır. Bu bağlamda çalıştay katılımcı-

ları, “okula kaydolmakla okulda hissedilmek arasında fark olduğunu”, öğrencinin sistem içinde yalnızca sayılmadığını, hissedilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Noddings (2013), öğrencilerin eğitime katılımında anlam duygusunun temel belirleyici olduğunu; eğitimin yalnızca zorunluluk değil, aynı zamanda değer üretimi üzerinden yapılandırılması gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda zorunlu eğitimin yalnızca mevzuat temelli bir yükümlülük olmaktan çıkıp, toplum, aileler, eğitimciler ve öğrenciler tarafından “kıymetli bir gelişim fırsatı” olarak görülmesi, anlam duygusunun yeniden inşasına bağlıdır (Noddings, 2013; Biesta, 2006). Zorunlu eğitimin “katılım mecburiyeti” olarak değil, “anamlı gelişim süreci” olarak tanımlanması gerektiği fikri, çalıştayın önerileriyle paraleldir.

Çalıştayda öne çıkan çıktılardan biri, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim ortamları oluşturma yönünde politika geliştirmeye devam etmenin önemine vurgu yapılması olmuştur. Farklılaştırılmış eğitim modelinin yalnızca pedagojik değil, yönetsel yapıların da dönüşümünü gerektirdiğini; bireysel yönlendirme, öğrenci portfolyosu ve çoklu değerlendirme sistemlerinin eğitimde adaleti sağladığı belirtilmiştir. Portfolyo temelli izleme sistemleri, yalnızca öğrenci gelişimini belgelemekle kalmaz; aynı zamanda yönlendirme kararlarını adil ve saydam hâle getirir. Bu yaklaşım, çalıştayda da vurgulanan çok aktörlü yönlendirme yapısıyla uyumludur (Black & Wiliam, 2009). Çalıştayda önerilen yönlendirme temelli yapı ve portfolyo temelli izleme yaklaşımı, bu bilimsel önerilerle de örtüşmektedir.

Mesleki eğitim konusunda, mesleki eğitimin yalnızca beceri kazandıran değil, bireyin toplumsal bütünleşmesine, üretkenliğine ve değer inşasına katkı sağlayan çok boyutlu bir eğitim türü olması gerektiği ifade edilmiştir. Çalıştayda dile getirilen temel meseleler yönlendirme, müfredat uyumu, uygulama niteliği, mezun takibi ve toplumsal algı uluslararası literatürde de uzun süredir tartışılan ve çözüm arayışına konu olan alanlardır. Öğrencinin bireysel farkları dikkate alınmadan mesleki eğitime yönlendirme süreci planlanmadığında, eğitim motivasyonu ve başarısı düşmektedir. Bireyin kariyer gelişiminin yaşam boyu bir öz yönelim süreci olduğu ve yönlendirmenin “kendi yaşamını anlamlı kurabilme” becerisiyle desteklenmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu bağlamda çalıştayda dile getirilen «ahlaki olgunluk temelli yönlendirme», mesleki eğitim için de sadece bilişsel değil; değer temelli bir kariyer planlamasının yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Kısacası geleceğin eğitim sistemlerinin bireyin yalnızca akademik başarısına değil; uyum, dönüşüm, çoklu kimlik geliştirme ve hayatla bağlantı kurma becerilerine odaklanması gerektiği eğitim bilimciler tarafından da ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin gelişim ritmini ve ilgilerini dikkate alan sistemlerin gerekliliğini ortaya koyan bu çalıştay, esnek öğrenme yolları ve modüler yapıların yaygınlaştırılmasını savunarak, eğitimi “keşfedilmiş bireysel potansiyeller” felsefesi üzerinden ele almayı önermektedir.

ÖNERİLER



Kısa Vadeli Öneriler

Rehberlik ve kariyer yönlendirme sistemi güçlendirilmelidir; ortaokuldan itibaren ilgi-yetenek envanterleri uygulanmalı ve öğrenciler sistematik biçimde izlenmelidir. Bu veriler liselerde kaynak olarak kullanılmalıdır.

- 9. sınıf için kapsamlı uyum ve destek programları geliştirilmelidir.
- Meslek liselerinde beceri temelli modüler sertifika sistemine geçilmelidir.
- Seçmeli ders havuzu genişletilmeli, ders seçimi süreçleri dijital sistemler üzerinden şeffaf şekilde yönetilmelidir.
- Not karneleri yerine, öğrencinin gelişimini yansıtan bütüncül gelişim raporları kullanılmalıdır.
- Ailelerin mesleki eğitime ve kariyer yönlendirme süreçlerine katılımını artıracak çok kapsamlı ve boyutlu bilinçlendirme programları başlatılmalıdır.



Orta Vadeli Öneriler

- Ortaöğretimde 2+2, 3+1 gibi kademeli model seçenekleri mevzuatla tanımlanmalı, esnek öğrenme yolları yasal güvence altına alınmalıdır.
- İlgi, yetenek ve yaşam becerileri doğrultusunda uygulamalı dersler için haftalık zaman çizelgeleri yeniden yapılandırılmalıdır.
- Yerel ihtiyaçlara göre tematik lise modelleri (yeşil dönüşüm, yapay zekâ, girişimcilik vb.) yaygınlaştırılmalıdır.
- Meslek liselerinde istihdam odaklı başarı kriteri esas alınmalı; mezun izleme sistemleri kurularak düzenli veri paylaşımı sağlanmalıdır. Okul başarısı sadece üniversiteye yerleştirme oranlarıyla değil aynı zamanda mezunları için sunduğu istihdam olanaklarıyla da ilişkilendirilmelidir.
- Yükseköğretim kontenjanları, işgücü piyasası verilerine dayalı olarak planlanmalı; arz-talep dengesizliği giderilmelidir.



Uzun Vadeli Öneriler

- Mezunlara, yalnızca diploma değil, yetkinliklerini belgeleyen modüler bir sertifika portföyü sunulmalıdır.
- Ölçme-değerlendirme sisteminde süreç, portfolyo, proje gibi çok temelli çoklu yöntemler esas alınmalı; bu yapı üniversiteye geçiş sistemine entegre edilmelidir.
- Hibrit ve ev okulu modelleri kalite güvencesi sağlanarak uygulanmalı; bu sistemlerin akreditasyon ölçütleri tanımlanmalıdır.
- Altyapı yatırımları, bölgesel eşitsizlikleri azaltacak biçimde planlanmalı ve dijital erişim olanakları tüm okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Eğitimin finansmanı, kamu, özel sektör ve STK'lar arasında dengeli bir sorumluluk yapısı çerçevesinde ortak modellerle yürütülmelidir.
- Ulusal ölçekte standart veri tabanı kurulmalı; okul terki, istihdam, başarı gibi göstergeler düzenli olarak yayımlanmaya devam etmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi, mentörlük sistemi ve lisansüstü eğitim programlarıyla desteklenmelidir.

- Okul temelli erken uyarı sistemleri geliştirilerek devamsızlık, disiplin sorunları ve rehberlik ihtiyacı erken aşamada tespit edilmelidir.

Sonuç olarak bu çalıştay, Türkiye’de ortaöğretimin geleceğine dair çeşitli yönleriyle düşünmeye ve değerlendirmeye imkân tanıyan bir zemin oluşturmuştur. Mevcut sistemin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri çalıştay sürecinde katılımcıların katkılarıyla ele alınmış ve sorun alanlarının yanı sıra bu alanlara ilişkin öneriler de gündeme getirilmiştir. Söz konusu önerilerin, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde dikkate alınması; uygulamaya geçmeden önce farklı paydaşlarla istişare edilerek ve pilot uygulamalarla desteklenerek değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Bu çerçevede çalıştay çıktılarının, karar alma süreçlerine katkı sunabilecek bir referans niteliği taşıdığı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? Journal of Educational Change.
- Apple, M. W. (2012). Eğitim ve iktidar (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Biesta, G. (2006). Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future.
- Biesta, G. (2015). Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Routledge.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment.
- Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a değişen eğitim öğretim paradigmaları. Electronic Turkish Studies, 13(15).
- Dweck, C. (2017). Mindset: Changing the way you think to fulfill your potential. Robinson.
- Fraser, N. (2008). Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World.
- Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning.
- Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.
- Noddings, N. (2013). Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education.
- Noddings, N. (2015). The challenge to care in schools. Teachers college press.
- OECD (2019). Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework.
- Öz, A. (ed.). (2024). Eğitim izleme raporu 2024. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press.
- Sen, A. (1999). Development as Freedom. Oxford University Press.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education – All Means All.

[illegible]

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

