

GELECEĞİN TÜRKİYESİNDE

EĞİTİM

YUSUF ALPAYDIN





GELECEĞİN TÜRKİYESİNDE
EĞİTİM



Yusuf Alpaydın

İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği
İstanbul, 2018



GELECEĞİN TÜRKİYESİ RAPORLARI – 1

GELECEĞİN TÜRKİYESİNDE EĞİTİM
Yusuf Alpaydın

Geleceğin Türkiye'si Projesi Doç. Dr. Lütfi Sunar koordinatörlüğünde
Arife Gümüş, Hafsa Nur Aslanoğlu, Kübra Bilgin Tiryaki,
Merve Akkuş Güvendi ve Resul Çiftçi tarafından yürütülmektedir.

İLKE YAYINLARI: 12 – GELECEĞİN TÜRKİYESİ RAPORLARI: 1
© İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği, İstanbul 2018
ISBN 978-605-81522-2-9 | Elektronik ISBN 978-605-81522-1-2

Tasarım ve Uygulama: Esat Yılmaz, Hasan Yılmaz
Tashih: Muhammed Aydın

Baskı ve Cilt: Limit Ofset
Litros Yolu 2. Matbaacılar Sitesi ZA13
Topkapı-Zeytinburnu/İstanbul
Tel: 0212 567 45 35



İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği 2010 yılında kurulmuş bir kuruluştur. İLKE, ilk günden itibaren yaptığı nitelikli çalışmalarla toplumu her açıdan geliştirmeyi kendisine şiar edinmiştir. Bu çalışmalarına Türkiye'nin geleceğinin oluşumuna katkı yapmak hedefiyle "Geleceğin Türkiye'si" Projesini eklemiştir. Bu kapsamda sekiz ana başlıkta ilgili alanlarda yetkin uzmanlara araştırma raporları hazırlanmaktadır. Bu raporlarda toplumumuzun sosyal gerçeklerini göz ardı etmeyerek bir gelecek vizyonu ortaya konması amaçlanmaktadır.

Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul | +90 216 532 63 70 | bilgi@ilke.org.tr | ilke.org.tr

© Tüm hakları saklıdır. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği'nin yazılı izni olmadan bu eserin hiçbir kısmı elektronik ya da mekanik yollarla çoğaltılamaz. Raporda belirtilen görüşler yazara aittir ve İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği'ni bağlamaz.



İLKE İlim Kùltür Eğitim Derneği, kurulduğu gùnden bu yana yaptığı nitelikli çalışmalarla toplumu her açıdan geliştirmeyi kendisine şiar edinmiştir. alışmalarına Tùrkiye'nin geleceğinin oluşumuna katkı yapmak hedefi ile "Geleceğin Tùrkiyesi" Projesini eklemiştir. Bu kapsamda sekiz ana başlıkta ilgili alanlarda yetkin uzmanlara araştırma raporları hazırlanmaktadır. Raporlardan ilki Tùrkiye'nin kadim meselesi olan eğitim ile ilgilidir. Geleceğin Tùrkiyesinde Eğitim Raporu toplumumuzun kendi sosyal gerçeklerini göz ardı etmeyerek eğitimde yeni çağın taleplerini ve uluslararası kalite standartlarını önemseyen bir bakış açısıyla bir gelecek vizyonu ortaya koymaktadır.



İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği pek çok hayır ve hizmet kuruluşunu kurmuş ve destek olmuş iradenin, bu alanlardaki çalışmalarını derinleştirmek amacıyla 2010 yılında kurduğu çatı bir kuruluştur.

İLKE kurumlarıyla beraber iş ahlakı ve girişimcilik, akademik çalışmalar ve yaygın din eğitimi alanında faaliyet göstermekte ve bu konularda stratejik bakışı geliştiren öncü çalışmalar yapmaktadır. Bu çerçevede İLKE; kurumlarımızın çalışma alanlarında bilgi, politika ve strateji üreten, kamuoyunda kurumlarımızın temsilini sağlayan ve kurumsal ilişkileri geliştiren bir merkez işlevi üstlenmektedir.

DEĞERLERİMİZ

İslami ve insani değerler çerçevesinde yaşama, yaşanmasına vesile olma, toplumda bu yönde bir dönüşümün gerçekleşmesine ön ayak olma amacına yönelik olarak hayır odaklı iş üretmektir. Bunu yaparken zamanın ruhunu ve günün ihtiyaçlarını dikkate almayı, benzer çalışmalar yapan kurumlarla istişare ve işbirliğini önemsemektedir.

- İnsana ve insanlığa hizmet etme hedefiyle yaşama
- Daima hayra ortak olma hedefini gözetme
- Yapılan işlerde istişare eksenli hareket etme
- Görevlendirmede liyakati esas alma
- Çalışmalarımızda ihtimam gösterme
- Faaliyetlerimizde kuşatıcı ve kapsayıcı olma.

Geleceğin Türkiyesinde Eğitim



Dr. Yusuf Alpaydın

1980 yılında Yozgat'ta doğdu. Lisans eğitimini 2003 yılında Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nde, yüksek lisans çalışmasını 2006 yılında aynı üniversitede yetişkin eğitimi programında tamamladı. Doktora çalışmasını 2013 yılında İstanbul Üniversitesi Çalışma Ekonomisi programında Türkiye'de yükseköğretim sistemi ve emek piyasası arasındaki ilişkileri konu alan teziyle bitirdi. 2003-2014 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında 11 yıl okul rehber öğretmeni olarak görev yaptı. Bu dönemde başta Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile Eğitim Programı'nın (AEP) müfredat, materyal geliştirme ve formatör eğitimi projeleri olmak üzere çeşitli araştırma ve uygulama projelerinde yer aldı. 2014 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak göreve başladı. Halen bu kurumda çalışmaktadır. Mesleki yaşamı ile birlikte eğitim ve bilim alanında faaliyet gösteren çeşitli sivil toplum kuruluşunda aktif rol aldı. İlmi Etüdler Derneğinin kurucuları arasında yer aldı ve bir dönem başkanlığını yaptı. Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği'nde yönetim kurulu üyesi ve başkanlık görevlerini yürüttü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Educational Research in International Context, İnsan ve Toplum adlı dergilerin editor kurullarında da yer alan Alpaydın, eğitim yönetimi ve politikaları, eğitim-istihdam ilişkileri ile yükseköğretim konularında araştırma ve yayın çalışmalarına devam etmektedir. Evli ve üç çocuk babasıdır.

TAKDİM

Toplumu ilgilendiren önemli meselelerde sivil çalışmaların önemli bir yeri vardır. Bu nedenle sivil toplum kuruluşlarının, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine dair yapacağı her türlü çalışma çok kıymetlidir. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği toplumu kuşatan önemli alanlarda nitelikli çalışmalar yürüten İLEM, İGİAD ve YEKDER'in bir çatı kuruluşu olarak toplumumuza ve insanlığa karşı vazifemizin bilincindeyiz. Ülkemiz başta olmak üzere dünyanın dört bir tarafından her bir insanın güzel ve hayırlı olan şeylere erişiminde yapılacak çalışmalar ve atılacak adımlarda kendimizi sorumlu görüyoruz. Bu inanç ve ümitte çeşitli alanlarda uygulamaya yönelik çözüm önerileri içeren politika notları ve araştırma raporları hazırlıyor, kamuoyunun istifadesine sunuyoruz.

Bir fikrin inşasında geçmişin birikiminin öneme inanıyor ama aynı zamanda da bugünün iyi analiz edilmesi gerektiğini böylelikle geleceğe dair güçlü bir perspektif sahibi olunabileceğini savunuyoruz. Bu tavırla 2018 yılında "Geleceğin Türkiye'si" projesini başlattık. Sürekli değişimin yaşandığı bir dönemde artık geleceği konuşmanın daha kritik bir önemi haiz olduğuna dikkat çekmek istiyoruz. Proje kapsamında, Geleceğin Türkiye'sinin inşasında inandığımız ilkeler doğrultusunda vazifemizi yerine getirmek için Eğitim, Yükseköğretim, İktisat, Yönetim, Dış Politika, Kültür Politikaları, Sosyal Politika ve Sivil Toplum gibi önemli alanlarda konunun uzmanlarına raporlar hazırlatıyoruz.

Proje kapsamında hazırlanan ilk raporumuz, geleceğimizin inşasında kritik bir öneme sahip eğitim meselesi ile ilgilidir. Bu raporda, eğitimin finansmanından okulların inşasına, öğretmenin niteliğinden sınav sistemlerinin geleceğine değin eğitimi ilgilendiren pek çok konu derinlemesine ele alınıyor. Geleceğin Türkiye'sinin adil, müreffeh bir ülke olması için herkesin nitelikli eğitime erişmesi gerektiğini vurgulayan rapor, okulların fiziki altyapıları ve insan kaynağının geliştirilmesi için uygulanabilir çözüm önerileri sunuyor. Bunu yaparken geleceğin insanının yetiştiği eğitim sistemlerinin kurucu anlayışının, kendi düşünce geleneğimizden beslenmesine önem veriyoruz. Farklı ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir perspektifle inşa edilecek bir eğitim anlayışının, sorunlarımızın çözümünde esas teşkil edeceğinin farkındayız.

İçinde bulunduğumuz dönem, Türkiye'nin eğitimle ilgili mevcut sorunlarını çözüp yarının eğitimini inşa etmeye başladığı bir dönem olmalıdır. Okullaşmanın artırılması, okulların teknoloji ile uyumlu hâle getirilmesi gibi niceliksel pek çok ilerlemenin yanında eğitimin içeriğine dair de ciddi ve dikkatli çalışmaların yapılması şarttır. Eğitimin kilit unsuru olan öğretmenlerin, nitelik açısından geliştirilmesi ve moral açısından da tahkim edilmesi gerekmektedir.

Geleceğin Türkiye'sinde Eğitim raporu; eğitim sisteminde adalet ve eşitliğin temin edilmesi, eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması, personel yetkinliğinin ve yönetim sisteminin geliştirilmesi, kalite ve etkinliğin artırılması ve özellikle de kendi insanımıza ve kültürümüze özgün bir paradigmanın benimsenmesi gibi temel meselelere dair gelecek vizyonu ortaya koyuyor.

Eğitim meselesini tüm boyutlarıyla ele alan ve geleceğe dair önemli tespitleri olan çalışmamızın eğitim camiamız başta olmak üzere toplumun tamamı için faydalı olacağına inanıyoruz. Bu kıymetli çalışmanın ortaya çıkmasında emeği büyük olan İLKE Yürütme Kurulu Başkanı ve Geleceğin Türkiyesi Projesi Koordinatörü Doç. Dr. Lütfi Sunar'a, proje ekibinden İLKE Araştırmacıları Arife Gümüş, Hafsa Nur Aslanoğlu, Merve Akkuş Güvendi, Kübra Bilgin Tiryaki ve Resul ifti'ye, bu raporu hazırlayan İLKE Yürütme Kurulu yesi Dr. Yusuf Alpaydın'a ve farklı aşamalarda raporun hazırlanmasına ve geliştirilmesine katkı sunan akademisyenlere ve teknik ekibe teşekkür ediyorum.

Gelin hep birlikte geleceğin Türkiyesini inşa edelim!

Davut şanver
İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği
Mütevelli Heyeti Başkanı

ÖNSÖZ

Eğitim, etkileri ve sonuçları uzun vadede görülebilen bir toplumsal hizmettir. Bugün gerçekleştirilen bir değişimin sonuçları 10-15 yıllık süreçte kendisini göstermektedir. Bununla birlikte devasa yapısı nedeniyle eğitim kurumlarının değişmesi önemli bir zaman almaktadır. Bu açıdan eğitim planlarının diğer politika alanlarından farklı olarak daha geniş mutabakatlarla ve daha uzun vadeli olarak yapılması gerektiği uzmanlarca sıklıkla ifade edilmektedir. Türkiye’de eğitimin geliştirilmesinin, toplumun en önemli meselesi olduğu birçok ortamda ikrar edilmektedir. Lakin, Türkiye’nin içinde bulunduğu zor koşullar ve acil gündemler nedeniyle eğitim, toplumun ve yöneticilerin gündeminde arka sıralara düşebilmektedir. Bugün de Türkiye’nin ekonomide ve siyasette çözülmeyi bekleyen yakıcı sorunları vardır. Bununla birlikte eğitimin sorunları da artık ertelenebilecek bir boyuttan çıkmış görünmektedir. Türkiye’de yakıcı bir sorun haline gelen eğitim sistemi uzun vadeli bir perspektifle yeniden ele alınmayı beklemektedir. Bu yönüyle İLKE Derneği’nin Geleceğin Türkiye’si projesinde ilk raporun eğitim alanında hazırlanması uygun görülmüştür. Elinizdeki çalışma, eğitime dair toplumsal talep ve beklentilerin belirgin biçimde öne çıktığı 2018 Türkiye’sinden 2030 yıllarına geldiğimizde eğitimde neleri başarmış olmamız gerektiğine dair bir vizyon çizmeye ve Türkiye’nin eğitimdeki önceliklerini tespit etmeye katkı sağlamak için telif edilmiştir. En büyük temennimiz, raporun eğitimle ilgili vakıyı doğru şekilde analiz etmiş olması ve gelecek eğitim politikalarına değerli ve gerçekçi bir katkı yapmasıdır.

Kapsam olarak oldukça geniş olan bu çalışmanın ortaya çıkmasında eğitimin farklı boyutlarında mesleki deneyim ve araştırma geçmişine sahip uzmanlar başta olmak üzere, ekonomi, yönetim, siyaset, sosyoloji, hukuk ve ilahiyat disiplinlerinden gelen uzmanların da yer aldığı oldukça geniş ve nitelikli bir ekip çalışması vardır. Öncelikle raporun önemli bir boyutunu teşkil eden literatür taramasında büyük emek veren Rıza Akkaya, Hasan Özdemir, İsmail Erol, Hatice Pınar Kemahlı, Lütfi Çakır, Uğur Özalp, Erhan Görmez ve Hilal Gürkan’a teşekkür etmek isterim. Eğitim politikalarının çerçevesinin sunulduğu üçüncü bölümde önemli perspektifler sunarak raporu zenginleştiren Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalından öğretim üyesi meslektaşlarım Prof. Dr. Münevver Çetin, Dr. Ali Özdemir ve Dr. A. Faruk Levent’i de zikretmeliyim. Son olarak raporun her aşamasında katkı sunan İLKE Derneği Geleceğin Türkiye’si projesi koordinatörü Doç. Dr. Lütfi Sunar’a, raporu okuyarak önemli eleştiri ve katkılarda bulunan, Alpaslan Durmuş, Doç. Dr. Bekir Gür, Dr. Süleyman Güder ve Prof. Dr. Nihat Erdoğan’a, proje ekibinde yer alan ve raporu defalarca inceleyip geribildirimlerde bulunan, raporun geliştirilmesi için gecesini gündüzüne katan İLKE araştırmacıları Arife Gümüş, Hafsa Nur Aslanoğlu, Kübra Bilgin Tiryaki, Merve Akkuş Güvendi’ye derin teşekkürlerimi sunarım.

Dr. Yusuf Alpaydın
İstanbul, 2018

İÇİNDEKİLER

YÖNETİCİ ÖZETİ	XIII
GİRİŞ	1
BÖLÜM A	
Eğitim Sistemimizin Genel Görünümü ve 2000’li Yılların Bir Muhasebesi	7
A1. 2000’li Yıllarda Eğitim Politikaları	8
A2. Eğitim Sisteminde Temel Göstergeler	11
A3. Uluslararası Sınavlara Göre Eğitim Sisteminin Performansı	20
A4. Eğitim Sisteminin Devam Eden Sorunları	24
BÖLÜM B	
Geleceğin Eğitimi İçin Parametreler: Türkiye’de ve Dünyada Eğitimi Etkileyen Ekonomik, Teknolojik, Politik ve Sosyokültürel Bağlam	29
B1. Ekonomik ve Teknolojik Bağlam	30
B2. Siyasal Bağlam	43
B3. Sosyokültürel Bağlam	50
B4. Uluslararası Ölçekte Eğitimde Öne Çıkan Konular	60
BÖLÜM C	
Türkiye’de Eğitimin Geleceği: Eğitimin Temel Konularında Vizyonlar	63
C1. Nasıl Bir Eğitim Paradigması?	64
C2. Eğitim Programları Nasıl Olmalıdır?	72
C3. Rehberlik ve Yöneltilme Hizmetleri	81
C4. Kademeler Arası Geçişler ve Merkezi Sınavlar	89
C5. Mesleki ve Teknik Eğitim Geleceği	96
C6. Eğitimde Özel Sektörün Rolü ve Payı Ne Olmalıdır?	104
C7. Özel Grupların Eğitimi	110
C8. Din Eğitimi ve İmam Hatipler	117
C9. Eğitimde Yeni Teknolojilere Uyum	123
C10. Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Politikaları	129
C11. Öğretmen Gelişimi ve Performans Yönetimi	136
C12. Eğitim Sisteminin Yönetimi	143
SONUÇ	
Geleceğin Türkiye’de Eğitimin Ufku	152
KAYNAKÇA	156

TABLO VE ŞEKİLLER

Tablo Listesi

- Tablo 1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Kademelere Göre Okul, Derslik, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları
- Tablo 2. 2017 Verilerine Göre Türkiye'nin Nüfus Artış Hızı
- Tablo 3. Hanehalkı Tiplerinin Toplam Hanehalkı İçindeki Oranı, 2014-2016
- Tablo 4. 2000'li Yıllarda Liselere Geçiş Sınavları'nın Getirilme ve Kaldırılma Gerekçeleri
- Tablo 5. Mesleki ve Teknik Ortaöğretime Kaydolan Öğrenci Oranları
- Tablo 6. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Özel Öğretimin Okul ve Öğrenci Sayılarının Toplam İçindeki Payı
- Tablo 7. 2014-2018 Yılları Arasında Özel Okullara Verilmesi Planlanan Teşvik Miktarları
- Tablo 8. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Özel Eğitim İstatistikleri
- Tablo 9. 2012-2017 Yılları Arasında İmam Hatip Ortaokulu ve Öğrenci Sayıları
- Tablo 10. 2012-2017 Yılları Arasında İmam Hatip Lisesi ve Öğrenci Sayıları
- Tablo 11. Yıllara Göre KPSS'ye Giren Atanan ve Atanamayan Öğretmen Adayı Sayıları
- Tablo 12. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri (2003-2017)

Şekil Listesi

- Şekil 1. Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Net Okullaşma Oranları
- Şekil 2. Okullaşmada Cinsiyet Oranları
- Şekil 3. Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları
- Şekil 4. Kademelere Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları
- Şekil 5. Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları
- Şekil 6. Türkiye'de Beş Yaş Altı Okul Öncesi Eğitime Kayıt Oranı
- Şekil 7. PISA Sınavlarında Türkiye'nin Yüzdelik Başarı Sırası
- Şekil 8. PISA'da Türk Öğrencilerin Testlerden Elde Ettiği Ortalama Puanlar
- Şekil 9. Endüstri 4.0'ın Öncü Teknolojileri
- Şekil 10. Türkiye'de İhracatla İthalata Bağımlılık Oranı
- Şekil 11. Harcanabilir Gelir Eşitsizliği Katsayısı
- Şekil 12. 2000'li Yıllarda Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının Değişimi
- Şekil 13. Eğitim Kademelerine Göre Özel Okul Öğrenci Sayıları
- Şekil 14. Milli Eğitim Bakanlığı Güncel Teşkilat Şeması

YÖNETİCİ ÖZETİ

Eğitim; Türkiye’de kamuoyunun en çok beklenti içerisinde olduğu dolayısıyla da sıklıkla memnuniyetsizliğini ifade ettiği alanlardan biridir. 19. yüzyılda klasik seyrinden çıkan eğitim için Türkiye’de iki yüz yıldır köklü arayışlar sürerken bir yandan da dönüşümler devam etmektedir. Ancak bütün bu arayışlara rağmen eğitim alanında istenilen ivme kazanılamamıştır. İçinde bulunduğumuz dönem, Türkiye’nin eğitimle ilgili sorunları çözmek, önümüzdeki yıllarda eğitimde neyi başarması gerektiğine karar vermek için yeni arayışlarda olduğu bir dönemdir. Elinizdeki bu rapor, gerek mevcut sorunların çözülmesi gerekse de önümüzdeki yıllarda eğitim alanında odaklanmamız gereken hususlara dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Çalışma; eğitimcilere, politikacılara ve topluma geleceğin Türkiye’sinde eğitimin nasıl olması gerektiğine dair bu topluma özgü temel bir çerçeve sunmaktadır.

Çalışmada, öncelikle 2000’li yılların bir muhasebesi yapılmış, Türkiye’de eğitimin mevcut durumu değerlendirilmiştir. Dünyada ve Türkiye’de eğitimi etkileyen ekonomik, siyasal ve sosyokültürel parametreler tanımlanarak eğitime etkileri incelenmiş ve son olarak bu parametreler de dikkate alınarak eğitimin farklı alanlarında, önümüzdeki 10-15 yıllık vadede başarması gereken vizyonların, politika ve stratejilerin neler olması gerektiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Rapor, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı örgün eğitim sistemini kapsamaktadır. Çalışma; geniş bir kapsama sahip olduğu için üçüncü bölümde yer alan başlık sayısı sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte her bir alt bölümle ilgili değerlendirmeler en temel konularla sınırlı tutulmuştur. Daha odak değerlendirmelerin ve önerilerin yapılabilmesi için bu raporda, eğitimle ilgili önemli bazı konular dışarıda bırakılmıştır.

Raporun hazırlanmasında ana çerçeveyi; ilgili bilimsel literatür, İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği’nin Geleceğin Türkiye’si Projesi kapsamında oluşturduğu çerçeve ve temel değerler ile araştırma ekibinin eğitimsel perspektifleri oluşturmuştur. Raporun yazım aşamasında, eğitim alanında uzman kişilerin görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Konunun uzmanı hakemler raporu titizlikle okumuş, çalışma ekibine geribildirim vermiştir.

Raporun geliştirilmesinde eğitimin muhtelif tür ve düzeylerinde tecrübeye sahip eğitim yönetimi alanındaki araştırmacıların yanında ekonomi, hukuk, sosyoloji, siyaset, felsefe, İslami ilimler gibi farklı disiplinlerden uzmanların da görüş ve katkıları olmuştur. Geleceğin Türkiye’sinde Eğitimin nereye doğru evrilmesi gerektiği, toplumsal sistem yaklaşımıyla ve çok yönlü olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Çok disiplinlilik ve sistem yaklaşımının yanı sıra rapor hazırlanırken dikkate alınan başlıca iki değer; yerellik ve özgünlük olmuştur.

Çalışmanın birinci bölümünde, 2000’li yıllardan günümüze eğitim politikaları değerlendirilmiştir. Bu dönemde iktidarda olan AK Parti hükûmetlerinin eğitim politikasının iki önemli ayağından birini, eğitimde niceliksel ve yapısal gelişmeler oluşturmuştur. Bu minvalde eğitim politikalarının birinci ayağı; okullaşma oranlarının yükseltilmesi, okul, derslik ve öğretmen problemlerinin çözülmesidir. AK Parti hükûmetlerinin, bu altyapı işlerinin tamamlanmasında başarılı olduğu söylenebilir. Nitekim hâlihazırda görevde olan bir milyona yakın öğretmenin yarısından fazlası AK Parti hükûmetleri döneminde atanmıştır.

AK Parti hükûmetlerinin eğitim politikasının ikinci ayağını ise muhafazakâr kesimin Türk eğitim sisteminden beklentilerini karşılamayı hedefleyen reformlar oluşturmuştur. Bu bağlamda imam-hatip okullarının katsayı engelinin kaldırılması, seçmeli din derslerinin konulması bu reformlar arasındadır.

2000’li yıllarda Türk eğitim sisteminde okullaşma, öğretmen, derslik sayıları gibi eğitime erişimle ilgili niceliksel göstergeler incelendiğinde, ulusal ölçekte önemli gelişmeler kaydedildiği görülmektedir. Buna mukabil bölgeler ve okullar bazında veriler incelendiğinde ise bölgeler ve okullar arasında önemli standart farklılıklarının bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitimin niteliğini yordayan önemli faktörlerden olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, derslik başına düşen öğrenci sayısı gibi göstergelerde iyileşmeler olması, eşitsizliklerin varlığını ortadan kaldıramamıştır. Konuyla ilgili veriler, bilimsel çalışmalar, raporlar, kurumsal dokümanlar incelendiğinde, eğitim sisteminin devam eden başlıca sorun alanlarının şunlar olduğu tespit edilmiştir:

- Eğitim sisteminde adalet ve eşitliğin temin edilememesi,
- Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmaması,
- Personelin yetkinliğinin ve yönetim sisteminin geliştirilmemesi,
- İstihdam gibi eğitim dışındaki sistemlerle uyumun sağlanmaması,
- Kalite ve etkinliğin artırılmaması,
- Türk insanına ve kültürüne uygun özgün bir eğitim paradigmasının oluşturulmaması.

Çalışmanın ikinci bölümünde ilk olarak eğitimi etkileyen çevresel sistemler analiz edilerek bunların eğitim sisteminde oluşturduğu talepler incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle ekonomi ve teknolojideki değişimlerin, eğitim sistemine muhtemel yansımaları mercek altına alınmıştır. Küreselleşme, bilgi ekonomisi, ekonominin sektörel yapısındaki değişimler, üretim yapısı, bilişim teknolojileri, çalışma ve mesleki gelişmeler, Türk eğitim sisteminden eğitime erişimi artırma, yüksek eğitilmiş nüfusu artırma, bilgiyi kullanma, bilimsel düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirme, yabancı dil becerilerini geliştirme, kişisel ve sosyal becerileri geliştirme, estetik ve yaratıcı becerileri geliştirme ve yeni teknolojilerin eğitime entegrasyonunu gerçekleştirme gibi beklentilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

İkinci bölümün ikinci kısmında eğitimle ilgili politik bağlam incelenmiştir. Bu bölümde eğitimi etkileyen; tek kutuplu dünya yerine çoklu güç merkezlerinin oluşumu, devletler arası karşılıklı bağımlılığın artması, İslam dünyasında politik istikrarsızlıkların devam etmesi, kültürel-ideolojik-dinî çatışmalar, demokrasinin ve kamu yönetiminin etkinliğinin gelişimine yönelik talepler gibi başlıca gelişmeler ele alınmıştır. Bu taleplere ek olarak siyasal sistemin eğitimden, geleceğin siyasetinde etkili olacak ülkeler, millî ve dinî bağlarımız olan ülkelerle eğitim alanında iş birliği yapması, bu ülkelerle etkileşimi artırması gibi talep ve beklentileri vardır. Bütün bu gelişmeler, eğitimin; okullarda kültürel farklılıkları tanıma ve onlara tolerans gösterebilme, çatışma çözebilme becerilerinin geliştirilmesi, eğitim hizmetlerine erişimi kolaylaştırma, eğitimde yerinden yönetim modeline geçme, eğitimin paydaşları ile iletişimi güçlendirme ve eğitimde şeffaflık ve hesap verebilirlik anlayışını geliştirmeyi başarması gerektiğini ortaya koymuştur

İkinci bölümün üçüncü kısmında Türk toplumu özelinde eğitimi etkileyen önemli bazı sosyokültürel parametreler tespit edilmiştir. Bunlar arasında kentsel alanlar ve kentleşen nüfus, nüfus artış hızında azalma ve buna bağlı olarak nüfusta yaşlanma, bireyselleşmenin-atomlaşmanın artması, kültürel etkileşim ve çeşitlenme, aile yapısında dönüşme ve zayıflamalar, sekülerleşme ve muhafazakârlaşma, sosyal medyanın kültüre etkisi öne çıkmıştır. Çalışmada bu sosyokültürel parametrelerden hareketle geleceğin eğitimine yönelik öngörüler şöyledir:

- Genç nüfusun azalması devam edeceğinden derslik ve kapasite artırımı yerine kaynakların öncelikle nitelik artırımına yönlendirilmesi,
- Türk toplumunun temeli olan aile yapısının korunması için aileye yönelik olumlu tutumların daha fazla vurgulanması ve birlikte yaşama becerilerinin geliştirilmesi,
- Gençlerin hayatında anlamlı bir yer edinebilmek için eğitim ortamlarında öğrencilere hitap etme şeklinin güncellenmesi,
- Eğitim programlarının ilgi ve yeteneklere göre farklılaştırılması,
- Kendi toplumsal değerleriyle daha barışık, dindar bir nesil yetiştirmek için imam hatip okullarının kapasitesinin artırılması ve bu okullara yönelik talebin geliştirilmesi,
- Türk toplumunun İslam Dini'ni doğru ve yeterli şekilde öğrenebilmesi için seçmeli din derslerinin seçilme oranlarının artırılması,
- Eğitim kurumlarının öğretmen, yönetici ve atmosfer bakımından çok kültürlülüğü yönetebilecek donanımına sahip olması,
- Millî kültürün korunması, benimsenmesi ve güçlendirilmesi için Türk ve İslam klasiklerinin eğitim programları içinde nitelikli şekilde yer alması.

Çalışmanın son bölümü olan üçüncü bölümünde eğitim politikasının önemli konuları arasında yer alan on iki başlıkta temel sorunların neler olduğu ortaya konularak, önümüzdeki

yıllarda başarılması gereken hedeflerin, izlenmesi gereken politikaların ve stratejilerin neler olduğu ana hatlarıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda eğitim paradigması, eğitim programları, rehberlik ve yöneltme sistemi, kademeler arası geçişler ve sınavlar, özel eğitim sektörü, mesleki eğitim, özel grupların eğitimi, örgün din eğitimi, öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı ve yönetimi ile eğitimin yönetimi başlıklarında güncel veriler, konuyla ilgili bilimsel çalışmalar ve ilk iki bölümdeki parametreleri de dikkate alarak sade, anlaşılır ve gerçekçi bir yol haritası çıkarılmıştır. Bu bölümün alt başlıklarında öne çıkan başlıca vizyon ve politikalar şunlar olmuştur:

Eğitim Paradigması: İçinde yaşadığımız toplumun ilim ve düşünce geleneği, varlık, bilgi anlayışı, kültürü, insani gerçekliği ve eğitim alanındaki tarihsel tecrübelerinden istifade eden bir eğitim paradigmasının ortaya konulmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Eğitim Programları: Eğitim programlarımızın daha iyi bir noktaya taşınması için önümüzdeki yıllarda gerçekleştirilen program revizyonları; iç tutarlılık, program tasarımıyla yerelleşme, acelecilikten kaçınma, esneklik ve çeşitlilik, bütüncül gelişimi hedefleme, sadeleşme ve disiplinler arası yaklaşım ilkeleri daha fazla gözetilerek gerçekleştirilmelidir.

Kademeler Arası Geçişler ve Merkezî Sınavlar: Sınav merkezli eğitimden kurtulmak için okullar arası eşitsizliklerin giderilmesi, her okulun temel düzeyde kalite güvencesini sağlaması ve okulların toplumla iletişiminin güçlendirilmesi temin edilmelidir.

Rehberlik ve Yöneltme Hizmetleri: Rehberlik hizmetlerinin gelişimi için bu hizmetlerin eğitim-öğretim süreci ve paydaşları ile uyum ve bütünlüğünün artırılması sağlanmalı, ilgi ve yeteneklere göre öğrencilerin üst eğitim kademelerine yönlendirilmesi sistemi işler hâle getirilmelidir.

Mesleki ve Teknik Eğitim: Mesleki eğitimde nitelikli öğrenciye teşvik, donanım geliştirme, katılımcı planlama, sektörle koordinasyon gibi alışlageldik politikalara ek olarak çözüm odağının, ekonominin ve firmaların yapısına kaydırılması gereklidir. Etkin yapısal ekonomi politikaları olmadan sorunlar sınırlı ölçüde çözülebilecektir. Mesleki eğitimde farklı meslek grupları için önemli olan çekirdek becerilerle genel becerilere ve iş ahlakına daha fazla yer verilmeli, spesifik teknik becerilerin gelişimi ise iş başı eğitimlerine bırakılmalıdır.

Özel Öğretim Kurumları: Bugün olduğu gibi gelecekte de eğitimde özel sektöre yönelik toplumsal talep devam edecektir. Kamunun derslik ve öğretmen yükünü azaltan özel sektör ayrıca eğitim alanında yenilikçi uygulamalara öncülük edebilme potansiyeli taşımaktadır. Bu doğrultuda özellikle derslik yoğunluğunun fazla olduğu şehirlerde, özel öğretim kurumlarına yönelik teşvik politikaları devam ettirilmelidir. Buna mukabil MEB, özel okullardaki istihdam koşullarını denetlemeli ve iyileştirilmesine yönelik tedbirler almalıdır.

Özel İhtiyaçlı Öğrencilerin Eğitimi: Eğitim sisteminde önemli bir paya sahip olan özel ihtiyaçlı öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinde önemli boşluklar bulunmaktadır. Bu doğrultuda öncelikli olarak hem engelliler hem de üstün yeteneklilere yönelik özel okulların sayısı ve kapasitesi artırılmalıdır. Bu öğrencilere verilecek eğitimin mahiyeti konusunda

nitelikli bir eğitim yaklaşımı ve kılavuz oluşturulmalıdır. Mevcut okullar ve yeni açılacak okullar, ana akım okullardan mimari ve donanım bakımından farklılaşmalıdır. Yeterli özel eğitim personelinin istihdamı, eğitsel tanılama ve program hazırlama süreçlerinin geliştirilmesi, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim vereceği saatlerin tasarlanması, hizmet içi eğitimler ile basit ve sade bir izleme sisteminin kurulması yollarıyla Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BES) etkinliği artırılmalıdır.

İmam Hatip Okulları ve Din Öğretimi: Türkiye’de üretilmiş özgün bir eğitim modeli olarak imam hatip okulları, topluma doğru ve etkili bir şekilde sunulmalı, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenci oranları artırılmalıdır. Seçmeli din derslerinin sayısı azaltılmalı, derslerde sadeleşmeye gidilmeli, DKAB dersi ile bu dersler arasındaki tekrarlar azaltılmalı, bu dersler topluma yeniden sunulmalı ve seçilmesi teşvik edilmelidir.

Eğitimde Yeni Teknolojilere Uyum: Eğitimde yeni teknolojik araçların öğretmen-öğrenci etkileşiminin doğasına zarar vermeden ve teknoloji kullanımı bir amaç hâline getirilmeden hangi derslere ne ölçüde entegre edileceğine dair bir çerçeve geliştirilmelidir. Öğretmen eğitimleri yalnızca becerilere odaklanmak yerine öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını da geliştirmeli, öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri, performans sistemi ile ilişkilendirilmelidir.

Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı: Eğitim fakültesine öğrenci alımlarında adayların daha kapsamlı olarak değerlendirileceği bir sistem kurulmalıdır. Öğretmen yetiştirmede fakülte-okul iş birliği yeni modellerle geliştirilmelidir. 4+4+4 sistemine geçişle zeminini kaybeden öğretmen arz-talep projeksiyon çalışmaları yeniden yapılmalı ve eğitim fakültelerinin kapasiteleri gözden geçirilmelidir. Kamuda öğretmen adaylarının işe alım süreçleri çok boyutlu, adil ve şeffaf bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

Öğretmen Gelişimi ve Performans Yönetimi: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve performanslarının daha iyi yönetilmesi için sadece öğretmen düzeyinde değil yönetici ve okul düzeyinde de çok yönlü bir performans değerlendirme ve teşvik sistemi kurulmalıdır. Öğretmenlerin tüm gelişimsel etkinlikleri teşvik kapsamına alınmalıdır. Değerlendirme sonuçları, kariyer sistemi ile de ilişkili olmalıdır. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sistemi geliştirilerek uygulamaya konulmalıdır. Öğretmenliğin bir kariyer mesleği olduğu algısı yerleştirilmelidir.

Eğitim Sisteminin ve Okulun Yönetimi: Eğitim sisteminin öngörülen hedeflerinin hayata geçirebilmesi daha dinamik, katılımcı, yerinden ve okul merkezli bir yapıya kavuşturulmasına ve bu dönüşümü gerçekleştirecek eğitim liderlerine bağlı olacaktır. Bu doğrultuda merkez teşkilatı; eğitimde standartların oluşturulması, müfredatlarla ilgili asgari standartların belirlenmesi, kalite sisteminin kurulup izlenmesi, bilimsel gelişmelerin takip edilip raporlanması ve eğitime yansıtılması, bölgeler arası eşitliğin sağlanması gibi süreçlerle kendisini sınırlandırmalıdır. Eğitim bölgelerinin merkeze alındığı yönetilebilir ölçeklerin kurulduğu, yerinden ve okul merkezli bir yönetim anlayışına geçilmelidir. Bölge okul yönetimleri daha profesyonel bir mantıkla yönetilmelidir. İdari işler ile eğitim işleri bu merkezlerde daha fonksiyonel olarak ayrıştırılmalıdır.

Çalışmada elde edilen bulgular ve ortaya çıkan perspektifler doğrultusunda Türkiye’de eğitim politikalarının referans çerçevesini oluşturmak üzere 2030 yılı hedef alınarak Türkiye’nin eğitimi için bir vizyon önerilmiştir. Sekiz madde hâlinde sunulan bu vizyonlar; eğitim paradigması, eğitim programları, eğitim sisteminin ve okulların yönetim yapısı, okul-toplum iletişimi, öğretmenler, yöneticiler, kalite güvencesi, performans ve teşvik sisteminin kurulması gibi başlıklarda olmuştur. Bu vizyon ifadelerinin tamamı birbiri ile ilişkilidir ve gerçekleşmek için bir diğerine muhtaçtır. Örneğin; yerinden yönetim anlayışı olmadan, ne iletişimi güçlendirmek ne de etkili bir öğretmen ve yönetici kadrosu oluşturmak mümkün olmayacaktır. Bu nedenle bu vizyonlar bütüncül bir program olarak hayata geçirilmelidir.

GELECEĞİN TÜRKİYESİNDE

EĞİTİM



TÜRKİYE'NİN EĞİTİM VİZYONU

Geleceğe güvenle bakabilmek için önümüzdeki yıllarda Türk eğitim sistemi şunları tam olarak başarmış olmalıdır.

1

EĞİTİM GELENEĞİMİZDEN DOĞAN İNSANİ YETKİNLEŞME ODAKLI BİR EĞİTİM ANLAYIŞI

Devlet ideolojisi ve ekonomi odaklı bir anlayış yerine insani gelişim odaklı bir eğitim anlayışını benimseyen, bireylerin sahip oldukları kabiliyetleri geliştirmeyi önceleyen bir eğitim anlayışı.

2

TARİHSEL VE DÜŞÜNSEL DERİNLİĞİ OLAN EĞİTİM PROGRAMLARI

Toplumumuzun tarihsel derinliklerinden kaynaklanan ilim ve düşünce birikiminin varlık, insan, bilgi ve kemalat tasavvuru ile şekillenen bir pedagoji, kavram örgüsü ve tasarıma sahip eğitim programları.

3

KALİTE GÜVENCESİNİ SAĞLAYAN OKULLAR

Her biri temel kalite standartlarını karşılayan, eşitsizliğin azaldığı, mimarisi ile öğrencinin ve öğretmenin içinde bulunmaktan keyif alacağı, özel grupların ihtiyaçlarına göre farklı şekilde tasarlanmış bir yaşam alanı olan okullar.

4

LİYAKAT SAHİBİ OKUL LİDERLERİ

Okul gelişimine odaklanmış, yüksek eğitimli, teknik ve insani yeterlilikleri bakımından kendini kanıtlamış, okulun tüm süreçlerinde vizyon koyabilecek eğitim liderleri.

5

SÜREKLİ ÖĞRENEN EHİL BİR EĞİTİMCİ KADROSU

Fikri ve teknik bakımdan gelişime odaklanmış, lider, rol model, usta, meslek ahlakına ve maneviyata sahip, öğrencinin hayatına dokunan işinin ehli öğretmenler.

6

YERİNDEN VE OKUL MERKEZLİ BİR YÖNETİM ANLAYIŞI

Eğitim paydaşlarının katılımına dayalı, merkezin yükünü azaltmış, yerel eğitim kurullarına ve okullara yetki devrini gerçekleştirmiş, dinamik ve gelişim odaklı bir yönetim anlayışı.

7

ADİL BİR PERFORMANS DEĞERLENDİRME VE TEŞVİK SİSTEMİ

Eğitim çalışanlarının çabalarını görüp takdir edebilen, her birine emeğine uygun kariyer, statü gibi teşvikler sunan objektif bir performans değerlendirme sistemi.

8

GÜÇLÜ KURUMSAL İLETİŞİME SAHİP EĞİTİM KURUMLARI

Velilere, öğrencilere ve tüm topluma güven veren, güçlü ve açık toplumsal iletişime sahip, kültürü, yönelimleri ve stratejileri bilinen ve kabul gören bir bakanlık teşkilatı ve okullar.

GİRİŞ

Eğitim sosyal yapı içerisindeki en önemli kurumlardandır. Eğitimde meydana gelen bir yenileşme toplumsal yapıyı etkilerken, toplumsal yapıda meydana gelen bir yenileşme hareketi de eğitimi etkileme gücüne sahiptir. Başka bir ifadeyle eğitim ve toplumsal yapı arasında sıkı bir etkileşim vardır. Bu etkileşim karşılıklıdır. Eğitim, toplumsal değişimden etkilenen ve toplumsal değişimi etkileyendir. Fakat bu neden sonuç ilişkisinin derecesini tespit etmek oldukça zordur (Şişman, 2006).

Düşüncenin evrimi incelendiğinde, sosyal yaşamın, eğitim kurumunu etkilediği açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Tarih boyunca önemli siyasi, ekonomik, kültürel ve ahlaki değişimler, eğitimi büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu konuda tarihin sunduğu çeşitli örnekler mevcuttur. Antik Yunan döneminin toplumsal yapısı ile eğitimin yetiştirmek istediği insan tipi paralellik göstermiştir. Bu paralellik, Roma dönemine kadar sürmüş özellikle Hristiyanlık döneminde bir değişim süreci baş göstermiştir. Antik Yunan döneminde *Hürlerin Yedi Sanatı*, ihtiyaç duyulan aristokratik insanı yetiştirmek için bir metot olarak kullanılmıştır. Orta Çağ'da ise ilahi aklın daha üstün olduğuna kanaat getirilmiş ve eğitimin merkezine teoloji konulmuştur. Böylelikle eğitimde skolastik sistem önem kazanmıştır. Sanayi toplumu ile beraber gerçekleşen sosyal değişim de eğitim üzerinde etkili olmuştur. Kısacası bütün dönemlerde eğitim, toplumsal dönüşümle beraber değişim yaşamıştır (Akyüz, 1992).

Türkiye'de kamuoyunun memnuniyetsizliğini en sık ifade ettiği alanlardan biri de eğitimidir. Bu nedenle eğitim politikacıları sürekli yeni arayışlar içindedir. Aslında toplumumuzda iki yüz yıldır eğitimde reform çabaları devam etmektedir. Bu reform arayışlarını, Batı toplumlarında ve Türkiye'de eğitim sisteminde yaşanan gelişmelerin yansımaları şeklinde görmek mümkündür. Eğitimdeki değişim taleplerini anlamak için öncelikle son ikiyüz yıllık bu süreçteki değişimleri anlamak gereklidir.

Günümüzde dünyada hâkim olan Batılı eğitim paradigmasının ortaya çıkmasında etkili olan temel toplumsal dönüşümlerin yine Batı toplumlarında ortaya çıkarak yayılan uluslaşma, sanayileşme, kentleşme ve sekülerleşme olduğu söylenebilir. Sanayi devrimiyle büyük kentlerin çeperlerinde kurulan büyük fabrikalar, köyden ve tarımdan ayrılarak şehirlere işçi olarak gelenlerin oluşturduğu yoğun bir nüfus akışını doğurmaktaydı. Kapitalizmin gelişimi ile güç kazanan burjuva sınıfının baskısıyla gelişen ulusçu ve meşrutiyetçi hareketler de imparatorluk yapılarını dağıtıcı bir etki yapmaktaydı. Bütün bu gelişmelerle birlikte etnik ve kültürel homojenliğe sahip ulusların ve bunlara dayalı ulus devletlerin oluşturulmasında eğitime öncelikli bir rol verildi. Eğitimin rolü, sanayide uyumlu bir şekilde çalışabilecek, şehirlerdeki kent hayatına uyum sağlayabilecek kitleleri, ulus devletin ideolojisini benimsemiş vatandaşları yetiştirmektir.

Orta Çağ'dan günümüz bilgi çağına kadar ekonomik faaliyetler, üç temel süreçten geçmektedir (Toffler, 1981). Bu geçiş aşamalarında ekonomik paradigmaların değişimi söz konusu olmuştur. Orta Çağ ve Yeni Çağ'da ekonomik faaliyetlerin belirleyicisi, tarımsal üretim; buharlı makinelerin icadıyla başla-



Türkiye'de
kamuoyunun
memnuniyetsizliğini
en sık ifade ettiği
alanlardan biri
eğitimidir. Bu nedenle
eğitim politikacıları
sürekli yeni arayışlar
içindedir.

yan endüstri devriminde ise paradigma, dayanıklı tüketim malları olmuştur. Yaşadığımız çağda ise ekonomik faaliyetlerin temel belirleyicisi, enformatik üretimdir.

Sanayi Devrimi'ne kadar devam eden tarihsel süreçte insanoğlu, yaşamını, tarımsal faaliyetler ile sürdürmüştür. Bu dönemin tarım toplumunda insanlar, gündelik yaşam içerisinde kullandıkları araçlarda ufak çaplı değişimler yaparak kendilerinden sonraki nesle aktarmışlardır. Tarımsal üretimin kıymetli olduğu bu çağı, buharlı makinenin icadı sona erdirmiştir. Devrim niteliğindeki bu icat ile beraber sanayileşme süreci başlamıştır. Süreç yalnızca ekonomik ve teknolojik değişime ön ayak olmamış aynı zamanda toplumsal ve siyasal yapıda da pek çok değişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişimden en çok ve en çabuk etkilenenler; ABD, İngiltere ve Batı Avrupa ülkeleri olmuştur. Bilimsel araştırmalar yükselişe geçmiş ve bilimsel araştırmaların önemi artmıştır. Tarım toplumu yerini sanayi toplumuna bırakmıştır. Tarımsal üretimin değer kaybettiği kırsal alanlardan, fabrikaların değer kazandığı kentsel alanlara göçler başlamıştır. Bu göçler sayesinde hızlı bir sanayileşme sürecine girilmiş, toplumlar ekonomik ve sosyal bakımdan güçlenmiştir (Özdemir, 2015).

Tarım toplumlarında eğitim, kırsal alanların gereksinimlerine uygun olarak planlanmıştır. Buharlı makinelerin icadından sonra ortaya çıkan sanayi toplumlarında eğitimin hedef ve kapsamı değişiklik göstermiştir. Okulların yapısal olarak değişimini de içeren bu süreçte yetiştirilmesi planlanan insan tipi de bir dönüşümden geçmiştir. Sanayileşme ile beraber toprak sahiplerinin yerini fabrikatörler, tarım işçilerinin yerini fabrika işçileri almıştır. Uzmanlaşmanın önemi artmıştır. Fabrikalarda, yetişmiş insana ihtiyaç olmaya başlamıştır. Ekonomik yapıdaki bu büyük değişim, eğitimi, dönüşüm süreci içerisine girmeye zorlamıştır (Kızılloluk, 2007).

Sanayi Devrimi sonrası dönemde eğitimin amacı; toplumsal yaşama yararlı olacak bilgiyi kullanmak ve yaymaktır. Sanayi toplumunda ise kitlelerin eğitilmesi planlanmıştır. Eğitimin amacı; kitlelere okuma yazma öğretmek, doğru hesap yapabilme becerisi kazandırmak ve iyi bir tarih bilgisine sahip olmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda sanayi toplumunun sosyal amaçlara uygun bireyler yetiştirmeyi önceliği yorumu yapılabilmektedir. Sosyal ve bireysel refahın, üretim ile sağlanacağı düşünülmüş ve kişisel amaçlar geri planda tutulmuştur.

İslam toplumlarında ve Avrupa ülkelerinde büyük ölçüde vakıflar eliyle yürütülen ve toplumun sınırlı ve gönüllü bir kısmına hitap eden klasik sistem, bahsi geçen toplumsal dönüşümlerin ardından devlet eliyle yürütülen bir kamusal hizmete dönüşerek kitleleşmeye ve en azından ilk eğitim kısmı zorunlu hâle gelmeye başladı. Eğitim, bu hâliyle öncelikle bir kişisel-manevi gelişim unsuru olmaktan çıkarak devlet ve ekonominin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan daha araçsal-pragmatik bir karaktere bürünmüş oldu. Yani eğitimin kişisel amaçlarından ziyade iyi vatandaş yetiştirmek ve iyi çalışan yetiştirmek gibi işlevleri öne çıkarılmış oldu.

Eğitim paradigmasında son ve kapsamlı değişim, eğitimin maneviyat ve din ile ilişkisinin zayıflayıp zamanla kopmasıdır. Bu değişim Avrupa'da 1800'lü yılların

sonlarında önemli ölçüde gerçekleşmiş oldu. Kilise vakıfları tarafından kurulan okullar ve üniversiteler birer birer kiliselerden özerkliklerini elde etmiş oldular. Sonuç olarak verdikleri eğitimin içeriği de giderek sekülerize oldu. Bu dönemde medrese sistemimizden model alarak kurulan ve 1200’lü yıllardan 1800’lü yıllara kadar ilahiyat eğitiminin merkezde olduğu Batı üniversiteleri, sanayi çağıının itici gücü ve sanayi için açılan teknik okullarla birleşerek bir reformasyon geçirmeye başladı. 1900’lere gelindiğinde yükseköğretim kurumları genel kişisel-manevi gelişim yanında temel bilimler ve mühendislik alanlarında da eğitim ve araştırma yapar hâle geldi. Yani Batı medresesi/geleneksel üniversite, teknik okullarla birleşerek modern üniversiteyi kurdu.

1950’li yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerde eğitim; kalkınma, uluslararası rekabet ve beşeri sermaye araştırmalarında daha fazla yer edinmeye başladı. Bowen’a (1980) göre eğitim, kalkınma çabalarında ya da daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarda, çok önemli ve işlevsel bir araç hâline gelmiştir. Eğitim uzun vadede ürün verir ama bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı hâline gelmiştir. Bu anlayış özellikle tüm kademelerde ve yükseköğretimde büyük bir okullaşma ile sonuçlanmıştır. Bu dönemde başta Doğu ve Batı Bloku arasında önemli bir rekabet konusu olan okullaşma oranları aynı gruptaki ülkeler arasında da önemli bir rekabet konusu olmuştur.

Yine aynı dönemlerde Keynesyen ekonomik sisteminin iyi çalıştığı düşünüldüğünden, Batı hükümetleri eğitim ve sağlık gibi “beşeri sermayenin” geliştirilmesine katkıda bulunacak sosyal kurumlara yatırım yapmıştı. İşçi kalitesi ve üretkenlik arasındaki bu bağlantının sermaye ve emek kalitesindeki gelişmelerden kaynaklandığına inanılıyordu ve eğitim, “sermayenin ve emeğin kalitesinin” geliştirileceği merkezî araçlardan biriydi. Eğitim kurumlarının bu dönemde sağladığı cömert fonlar, bilgi ve eğitimin savunma amacıyla devlet ve toplum için değerli olduğu ve toplumun tüm üyelerinin katılabileceğinin ve katkıda bulunabileceğinin garantisıyla oluşturuldu (Davies ve Bansel, 2007, s. 254).

1970’li yılların ortalarından itibaren Batı toplumlarında, eğitim anlayışına da derinden etki eden yeni köklü değişimler ortaya çıktı. Post endüstriyel devrim veya bilgi çağına geçiş olarak adlandırılan bu dönemde bir yandan bilgi teknolojilerinde gelişmeler yaşanırken öte yandan uluslararası ticaret ve diğer etkileşimlerin hacmi yeniden arttı. Bu yıllar bir yandan da bilgi ve değer bakımından göreceliği savunan postmodern bilim felsefesinin gelişmeye başladığı yıllar oldu. Gene aynı yıllarda Avrupa’da yaşanan ekonomik krizin de etkisiyle o yıllardan günümüze yer yer liberal ekonomi ve sosyal politikalar kendisine daha fazla alan buldu. Böylece eğitimde özel sektörün teşvik edilmesi, eğitime ayrılan kamu paylarının azaltılması, eğitim giderlerinin bir kısmının eğitim neticesinde gelir elde eden bireylerce karşılanması tartışıldı.

Günümüzde Endüstri 4.0 tabiriyle yeni bir çağa geçtiğimiz dillendirilse de hâlen bilgi çağıının farklı evreleri içerisinde bulunduğumuz düşünülebilir. Bilgi çağıının



Bilgi çağıının temel özelliği, insanın ürettikleri arasında bilgi veya bilgiyle ilişkili olan şeylerin değerinin öne çıkmasıdır. Bilgiden kasıt zaman zaman anlam değiştirmekle birlikte yükseköğrenimli olmayı, yenilikçi olmayı, bilgi-iletişim teknolojilerini iyi kullanmayı, ileri teknoloji gerektiren üretimleri yapabilmeyi kapsamaktadır.

temel özelliği, insanın ürettikleri arasında bilgi veya bilgiyle ilişkili olan şeylerin değerinin öne çıkmasıdır. Bilgiden kasıt zaman zaman anlam değiştirmekle birlikte yükseköğrenimli olmayı, yenilikçi olmayı, bilgi-iletişim teknolojilerini iyi kullanmayı, ileri teknoloji gerektiren üretimleri yapabilmeyi kapsamaktadır. Bilim alanında da yine postyapısalcı, postpozitivist, postmodern vb. farklı renkleri bulunmakla birlikte ana hatlarıyla daha totaliter bir karaktere sahip olan modern ve pozitivist bilim anlayışından ayrıışan bir noktada bulunduğumuz ifade edilebilir. Eğitimde bugün yeniden yeniden paketlenip bizlere sunulan çeşitli kuram ve yaklaşımların, eğitimin, bilgi çağı ve postmodern felsefeye uyumlanması amacıyla oluşturulmuş araçlar olduğu söylenebilir.

Günümüzde, bu gelişmelere ayak uydurma çabası, eğitim kurumlarının görev ve sorumluluklarını daha da arttırmaktadır. Birçok ülke, ciddi bir şekilde eğitim sistemlerinin girdilerini, süreçlerini ve çıktılarını sorgulamakta ve bunların nitelikli hâle gelmesi amacıyla aktif müdahalelerde bulunmaktadır. Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan eğitim programları ve çağın getirdiği yeni bilgi felsefesi ve bilim anlayışı bu müdahalelerden şüphesiz en çok etkilenen unsurlardır. Bu süreçte eğitimde, öğrencilere belli başlı bazı alanlarda önceden var olan ve zamanla değişebilecek bilgileri öğretmekten ziyade onlara, şimdi ve gelecekteki yaşamları için rehber olabilecek öğrenmelerin öğretilmesi şeklinde bir görüş öne çıkmaktadır (Başaran, 1998).

Ulus devletlerin
oluşturulmasında
eğitimin rolü,
sanayide uyumlu bir
şekilde çalışabilecek
bireyleri, şehirlerdeki
kent hayatına uyum
sağlayabilecek
kitleleri, ulus devletin
ideolojisini benimsemiş
vatandaşları
yetiştirmektir.

Batı toplumlarından tüm dünyaya yayılan bu büyük toplumsal değişmelerin, Türk eğitim sisteminde de karşılığı vardır ve buna bağlı olarak reform çabaları olmuştur. Balkan Savaşları, 1. Dünya Savaşı gibi büyük savaşlar ve travmalar geçiren, çeşitli nedenlerle güçlü bir maliyeye sahip merkezî devlet yapısı olmayan Türkiye'nin toplumu dönüştürme gücü de sınırlı olmuştur. Belki bu toplumlardan farklı olarak Türkiye'de eğitime bakışta ideolojik perspektifin dozu biraz daha yüksektir. Bu durumun ortaya çıkmasında şüphesiz Cumhuriyet'in ilk yıllarında izlenen radikal Batılı modernleşmenin ana toplumsal kitlenin değerleriyle çatışmasının büyük payı vardır. 1850'li yıllardan itibaren Osmanlı'da da Batı'da olduğu gibi eğitimde bir kitleselleşme hareketi yaşandı. Ancak 1900'lü yıllara gelindiğinde güçlü merkezî devlet yapıları ve maliyeleri ile Batı ülkelerinde toplumdaki okuryazar oranları çok ciddi ölçüde sağlanmışken halkın da önemli desteklerine karşın Osmanlı aynı ölçekte bir okullaşmayı sağlayamadı. Bu dönemde Batı ile aramızda açılan makas hâlâ kapatılamamış gözükmektedir.

Osmanlı'nın son dönemlerinde eğitimde yenileşme süreci önce askerî okullarda başladı. Zira Osmanlı askerî alanda Batı'ya olan üstünlüğünü kaybettiğini fark etmişti. Bu durumu düzeltmenin yolu da askerî eğitimi değiştirmekten geçiyordu. Medreselerde temel kademeleri bitirmiş olan öğrenciler, askerî okullarda sınıf düzeninde eğitim görmeye başladı. Ancak toplu öğretim usulüne alışkın olmayan ve farklı hızlarda ilerleme eğiliminde olan öğrenciler, hocaları tarafından 'başıbozuk medrese öğrencileri' olarak nitelendiriliyordu. Herkes aynı bilgileri almalı ve aynı hızda öğrenmeliydi (Kenan, 2013).

Yine merkezleşmeye ve büyümeye başlayan Osmanlı bürokrasisi de eli kalem tutan, hesap bilen, pratik bir insan tipine ihtiyaç duyuyordu. Osmanlı'da merkezî gücü sınırlı olan yönetimler, medreseyi reforme ederek ulema sınıfını karşısına almak istemediği için yeni okullar/mektepler ihdas etmeyi daha uygun buldu. Aynı zamanda kendi içerisinde farklı bir anlam ve değer dünyasına sahip olan medreseleri yeni toplumsal ihtiyaçlara göre güncellemek, yöneticiler açısından pek kolay ve anlamlı gözüküyordu. Ortaokul seviyesinde kabul edilebilecek Rüştîyeler bu amaçla kurulmuştu. Mektep ismiyle anılan bu yeni okullar, Usul-i Cedid denen yeni öğretim usullerini tatbik etmeyi gerektiriyordu. Zamanla lise ve yüksekokul düzeyinde kabul edebileceğimiz mektepler kurulmaya devam etti. Böylece Osmanlı eğitim sisteminde mektep (yazı yazılan yer) ve medrese (ders görülen yer) adlı ikili bir yapı oluşmuş oldu.

Şüphesiz ki yeni eğitim kurumları olan mektepler, toplumsal olarak daha makbul idi ve aslında medreseler bir anlamda ölüme terk edilmiş oldu. Yeni okullar da şüphesiz eğitim geleneğimizden birçok şeyi devraldı. Ancak o günden günümüze eğitimde gelenekler ile yeniliklerin nitelikli bir sentezini yapabilecek bir kurum-sallaşmayı toplum olarak gerçekleştiremedik. Türkiye'de 1930'lu yıllara kadar geleneksel eğitim dokusunu belli ölçüde koruyan ama modern biçimde örgütlenen Darülfünun gibi kurumlarımız vardı. Bu tarihlerden itibaren Batıcılık ve Türkçülüğün bir sentezi olarak kabul edilebilecek Cumhuriyet ideolojisi eğitimi de bu ideoloji etrafında yeniden örgütlemeye çalıştı. Eğitim politikalarının ve eğitime dair politikaların merkezine okuryazarlığı artırma, ulus bilincini, bilimsel ve seküler düşüncüyü geliştirme ve sanayiye uygun eleman yetiştirme yerleşmiş oldu.

1950-1980 yılları arasında da bu ideolojik çerçevenin milliyetçi ve muhafazakâr değerlerle bir miktar çeşitlendirilmiş olmakla birlikte korunduğu söylenebilir. Hâlen yürürlükte olan 1971 Muhtırası'nın etkisinde hazırlanmış olan 1973 Tarih ve 1793 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde eğitimin birinci amacının; Atatürk milliyetçiliğine bağlı, devletine karşı sorumluluklarını yerine getiren bir yurttaş yetiştirmek olduğu görülmektedir.* Bunun ardından gelen iki maddede bireyin kabiliyetlerinin, düşüncesinin gelişimi gibi daha genel ve klasik olarak eğitimle ilişkilendirilen ifadelerle birlikte, vatanını, milletini sevmek, üretken olmak, meslek sahibi olmak gibi pragmatik yönleri ön planda olan amaç ifadeleri kullanılmaktadır.

Kamuoyundaki tartışmalar dikkatle incelendiğinde, farklı siyasal grupların eğitime bakışta ideolojik perspektifi hâlâ ön planda tuttuğu açıkça görülmektedir. Yani hemen hemen tüm siyasal gruplar, eğitime öncelikli olarak ideolojik bir perspektiften bakmakta, eğitimi kendi ideolojisi çerçevesinde toplumsal dönüşüm-



Hemen hemen tüm siyasal gruplar, eğitime öncelikli olarak ideolojik bir perspektiften bakmakta, eğitimi kendi ideolojisi çerçevesinde toplumsal dönüşümü sağlayacak bir araç olarak görmeye devam etmektedir.

*Madde 2: Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

şümü sağlayacak bir araç olarak görmeye devam etmektedir. Bu nedenle eğitime dair tartışmaların büyük bölümü, okul türleri, dersler ve müfredat hakkında gerçekleşmektedir. Eğitimin kalitesi ve başarısına dair daha derinlerdeki meseleler, eğitimin aktörleri tarafından her zaman ikincil bir konu olmaktadır.

2000’li yıllardan günümüze AK Parti eğitim politikalarının iki önemli ayağından birini, eğitimde niceliksel ve yapısal gelişme oluşturdu. Bu minvalde eğitim politikalarının birinci ayağı; okullaşma oranlarının yükseltilmesi, okul, derslik ve öğretmen problemlerinin çözülmesi şeklindeki altyapı işlerinin tamamlanması idi ve bu hususta önemli bir başarı sağlandı. Eğitim politikalarının ikinci ayağını ise Türk eğitim sisteminde muhafazakâr toplum kesimlerinin beklentilerini daha fazla karşılayacak reformlar oluşturdu. Bu bağlamda imam hatip okullarının katsayı engelini kaldırılması, seçmeli din derslerinin konulması en önemli reformlar arasında yer aldı. Hâlihazırda görevde olan bir milyona yakın öğretmenin yarısından fazlası AK Parti hükümetleri döneminde atandı. Ancak başta Cumhurbaşkanı Erdoğan olmak üzere AK Parti hükümetleri eğitim sisteminin performansından hem kalite hem de kültürel dönüşüm bakımından memnun olmadıklarını ifade etmektedir.

Göründüğü kadarıyla toplumun eğitimden temel beklentisi, çocukların geleceğe daha iyi hazırlanmasıdır. Eğitimin 21. yüzyıl becerilerini içerecek şekilde reforme edilmesi gerektiği çeşitli ortamlarda sıklıkla dile getirilmektedir. Buna mukabil birçok eğitimci ve politikacıya göre eğitimin diğer bir rolü de var olan kültürü ve “geçmiş mirası” genç kuşaklara aktarmasıdır. Eğitim kurumları için hem geçmişi hem de geleceği aynı anda kuşatmak gibi bir ikilem söz konusudur. Eğitimde arayışlar, değişimler, tartışmalar süregidecek gözükmektedir.

Birçok alanda atılımlar yapmak isteyen Türkiye’de eğitime büyük anlamlar yüklenmekte ve farklı kesimlerin eğitim alanında birbiriyle çatışan talepleri olmaktadır. Kesin olan bir şey varsa o da eğitim alanında geniş bir mutabakatla ortak değerlere yaslanan bir anlayışın ve ‘kurumun’ tesis edilmesine olan ihtiyaçtır. Bu araştırma raporunun nihai amacı da eğitimde arayışların arttığı Türk kamuoyuna eğitimin geleceğine dair bu topluma özgü temel bir çerçeve sunmaktır.

Çalışmada, öncelikle 2000’li yılların bir muhasebesi yapılarak Türkiye’de eğitimin mevcut durumu değerlendirilmekte, daha sonra dünyada ve Türkiye’de eğitimi etkileyen ekonomik, siyasal ve sosyokültürel parametreler tanımlanarak eğitime etkileri incelenmekte ve son olarak bu parametreler de dikkate alınarak eğitimin farklı alanlarında önümüzdeki 10-15 yıllık vadede başarılması gereken vizyonların, politika ve stratejilerin neler olması gerektiği tespit edilmeye çalışılmaktadır. Rapor, MEB’e bağlı örgün eğitim sistemini kapsama almakta yükseköğretim ve yaygın eğitime dair değerlendirme ve öneride bulunmamaktadır.

Raporun hazırlanmasında ana çerçeveyi ilgili bilimsel literatür, İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği’nin Geleceğin Türkiye’si projesi kapsamında oluşturduğu çerçeve ve temel değerler ile araştırma ekibi üyelerinin eğitimsel perspektifleri oluşturmuştur. Raporun kapsamı çok geniş olduğundan üçüncü bölümde yer alan başlık sayısı sınırlandırılmıştır ve her bir alt bölümle ilgili değerlendirmeler en temel konularla sınırlı tutulmuştur. Şüphesiz ki eğitimle ilgili bu raporda yer alamayan başka önemli konular da mevcuttur. Daha odak değerlendirmelerin ve önerilerin yapılabilmesi için rapor, içerikte yer alan konularla sınırlı tutulmuştur.

Raporun geliştirilmesinde başta eğitimin farklı tür ve düzeylerinde tecrübeye sahip eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılar olmak üzere ekonomi, hukuk, sosyoloji, siyaset, felsefe, İslami ilimler gibi farklı disiplinlerden uzmanların da görüş ve katkıları olmuştur. Eğitimin nereye doğru evrilmesi gerektiği, toplumsal sistemler yaklaşımıyla ve çok yönlü olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Çok disiplinlilik ve sistem yaklaşımının yanı sıra rapor hazırlanırken dikkate alınan değerlerden ikisi de yerellik ve özgünlük olmuştur.

BÖLÜM A

Eğitim Sistemimizin Genel Görünümü ve 2000'li Yılların Bir Muhasebesi

A1	2000'li Yıllarda Eğitim Politikaları	AK Parti hükümetlerinin eğitim politikalarında odaklandığı temel konuların ortaya konulması ve değerlendirilmesi.
A2	Eğitim Sisteminde Temel Göstergeler	2000'li yıllarda okullaşma oranları, okul, derslik, öğrenci, öğretmen sayıları, derslik başına öğrenci sayılarını yıllar içindeki değişiminin analizi.
A3	Uluslararası Sınavlara Göre Eğitim Sisteminin Performansı	Uluslararası karşılaştırmalara imkan veren sınavlarda Türk öğrencilerin farklı alanlardaki performanslarının değerlendirilmesi.
A4	Eğitim Sisteminin Devam Eden Sorunları	Bütünsel olarak değerlendirildiğinde eğitim sisteminin süreğen ve tekrarlayan sorunlarının incelenmesi.

A1. 2000'Lİ YILLARDA EĞİTİM POLİTİKALARI

2002 yılı itibari ile iktidara gelen AK Parti hükûmeti ile beraber Türkiye’de çoğu alanda değişimler ve yenilikler yaşanmıştır. Bu değişimlerden etkilenen alanlardan biri de eğitim politikaları ve eğitim uygulamalarıdır. AK Parti eğitim politikalarının odaklandığı temel konular, eğitimde fırsat eşitliği ve demokratikleşmenin sağlanması olmuştur. İdeolojik engellerin kaldırılması (başörtüsü engeli, katsayı engeli vb.), imam hatip okullarının önünün açılması, seçmeli din derslerinin konulması, okullaşmanın artırılması, derslik, öğretmen ve altyapı yatırımlarının geliştirilmesi, müfredatta kapsamlı yenilenmelerin gerçekleştirilmesi, sınav sistemlerinin yenilenmesi, dershanelerin kapatılması bu dönemde eğitimle ilgili kritik gelişmeler arasındadır.

Eğitim sistemimizin yenilenmesi, geliştirilmesi, bilgi sistemlerinin güncellenmesi ve geleceğe dair yatırımlar yapılması adına şüphesiz en büyük görev hükûmetlere düşmektedir. Türkiye’de 2000’li yıllar AK Parti hükûmetlerinin yönetiminde geçen yıllardır. AK Parti hükûmetleri eğitimin kapasitesi, kademe sistemi ve kademeler arası geçişler, eğitim programları, ders kitapları, öğretmen istihdamı, eğitimin yönetim yapısı gibi konularda birçok politikayı hayata geçirmiştir. Bu dönemde ayrıca eğitim sisteminde köklü değişikliklere dair temel konularda birçok tartışma da gündemi meşgul etmiştir. Özellikle 1990’lı yıllarda uygulamaya konulan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim sistemi, meslek liselerinden üniversiteye girişte katsayı uygulaması, okullarda giyim kuşam tartışmaları, üniversitelere rektör atanması gibi kimi konuların sıcak güncel sorunlar olarak öne çıktığı görülmektedir (Erkılıç ve Dilbaz, 2017).

Türkiye’de 2000’lere girerken eğitim sistemi ile ilgili çok ciddi tartışmalardan birisi, üniversiteye geçiş sistemindeki katsayı sorunudur. 2007 Aralık ayında, YÖK başkanlığına Yusuf Ziya Özcan’ın atanmasıyla beraber üniversite giriş sınavında meslek lisesi mezunlarına yönelik farklı katsayı uygulamalarını kaldırmak adına çalışmalara başlansa da Danıştay 8. Daire’nin engelleyici hükümleriyle tam anlamıyla katsayı hükmünün kaldırılması, 2011 Kasım ayı içerisinde gerçekleşmiştir. Katsayı uygulaması, her aday adına 0.12 olarak belirlenmiş ve meslek lisesi mezunları adına farklı olmaktan çıkmıştır. Eşitlik ve genellilik ilkesi ile bağdaşmayan katsayı sorunu böylece ortadan kaldırılmıştır (Sönmez, 2010). Katsayı engeli nedeniyle öğrencilerin tercih edemediği İmam Hatip Liseleri de katsayı engelini kaldırılması neticesinde daha çok tercih edilir hâle gelmiştir.

Eğitimde demokratikleşme ve toplumsal taleplerin karşılanması adına gerçekleştirilen önemli reformlardan birisi, 8 yıllık kesintisiz eğitimle birlikte kapatılan İmam Hatip Ortaokullarının yeniden açılmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 5+3 şekli ile uyguladığı 8 yıllık sürekli eğitim, 4+4+4 biçiminde kesintili olarak değiştirilerek İmam Hatip Ortaokulları yeniden açılmıştır. Peygamber Efendimizin Hayatı (Hz. Muhammed), Temel Dini Bilgiler, Kuran-ı Kerim Dersleri, Yaşamakta Olan Lehçeler ve Diller dersleri de yeni ders programına ilave edilmiştir (Bağcı, 2013).

2000'li yıllarda tüm eğitim kademelerinde okullaşma oranları hızlı bir şekilde yükselmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitimin gelmesiyle birlikte ortaöğretimdeki okullaşma oranında belirgin bir artış olmuştur. İlk ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören kız ve erkek çocuklara aylık kişi başına belirli bir ücret ödemesi ve "Haydi Kızlar Okula" projesi ile ilköğretim kademesinde kızların eğitim-öğretim oranını arttırmak adına çalışmalar yürütülmüştür. Sosyal devlet olma, eğitimde eşitlik ve genellilik ilkeleri uyarınca "Ücretsiz Kitap Dağıtımı" sayesinde maddi olarak veliler üzerinde ciddi bir külfet oluşturan kırtasiye ürünleri tedariki sıkıntısı büyük oranda azaltılmıştır (UNICEF, 2005; Milli Eğitim İstatistikleri, 2007).

Eğitim sisteminde 2000'li yıllarda gerçekleşen en önemli yenilik neredeyse tüm Cumhuriyet tarihi boyunca uygulanan davranışçı modelden yapılandırmacı modele geçiş olmuştur. 2004 yılında gerçekleştirilen müfredat değişikliği ile öğrenciyi merkeze aldığı ifade edilen yapılandırmacı eğitim programı uygulamaya konulmuştur. Böylece öğrencilere problem çözme yaklaşımları, yaratıcı düşünme becerileri geliştirme çalışmaları, eleştirel düşünme geliştirme tarzları gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu müfredat değişimi ile birlikte mevcut eğitim fakültelerinin ders programları da düzenlenmiştir (Maden vd., 2011).

2000'li yıllarda ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili çok sayıda değişiklik gerçekleştirilmiş ve bu alanda bir türlü istikrarın yakalanamaması, eğitimle ilgili en önemli sorunlardan birisi olmuştur. Her bakan değişiminde yeni bir sistemin uygulamaya konulması, eğitimdeki önemli aşamalardan birisi olan ortaöğretime geçiş ile ilgili belirsizliklere neden olmuştur.

Okulun alternatifi durumuna geldiği için eleştiri alan dershanelerin özel okullara dönüştürülmesini kapsayan projeler, 9. Kalkınma Planı (2006 yılı) ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Stratejik Planı (2006 yılı) içerisinde yer almıştır. Bu dershaneler uzunca bir zaman ortaöğretim ve yükseköğretim hazırlık kursları olarak işlemektedirler. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) 2007 yılında hazırladığı temel eğitim ile ilgili raporda hazırlık dershanelerinin özel okula çevrilmesini teklif etmiştir. Son olarak 2010 yılı içerisinde çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı'nda hazırlık dershanelerinin okula dönüştürülmesi ile ilgili tedbirler sıralanmaktadır. Bu planda 2014 yılı bitimine kadar özel olarak eğitim hizmeti veren hazırlık dershanelerinin %70'inin özel okula çevrilmek istendiği açıklanmıştır.



AK Parti hükûmetleri eğitimin kapasitesi, kademe sistemi ve kademeler arası geçişler, eğitim programları, ders kitapları, öğretmen istihdamı, eğitimin yönetim yapısı gibi konularda birçok politikayı hayata geçirmiştir.

Bu kapsamlı değişimlere karşın gerek toplum gerekse hükümet nezdinde AK Parti eğitim politikaları yeterince başarı sağlanamayan bir alan olarak değerlendirilmektedir. Zira öğrencilerimiz uluslararası başarı karşılaştırma sınavlarında iyi sonuçlar alamamaktadır. AK Parti hükümetleri ve bazı toplum kesimleri, gençlerde arzu ettikleri yönde bir kültürel değişimi yeterince gözleyemediklerini ifade etmektedir. AK Parti eğitim politikalarında eleştiri alan bir konu da uzun süren bir iktidara rağmen bazı alanlarda istikrarlı bir politikanın ortaya konulamaması olmuştur. 2002-2018 yılları arasında altı farklı bakan görev yapmıştır. 16 yıllık bir zaman dilimi düşünüldüğünde bakanların ortalama görev süresi iki buçuk yıl olmuştur. Şüphesiz bu süre de istikrarlı bir eğitim politikası için yeterli olmamıştır.

A2. EĞİTİM SİSTEMİNDE TEMEL GÖSTERGELER

Eğitim sistemindeki özellikle okul, derslik, öğrenci, öğretmen sayıları gibi göstergeler, eğitim kurumlarının performansının da bir belirleyicisidir. Türkiye’de eğitimle ilgili sayısal göstergeler iyileşme eğilimindedir. 2000’li yıllarda önemli niceliksel gelişmeler yaşanmıştır. Ulusal düzeyde istatistikler incelendiğinde göstergeler olumlu olmakla birlikte bölgeler, okul türleri, eğitim kademeleri arasında önemli farklılıklar mevcuttur. Bu göstergeler, önümüzdeki yıllarda adaletin, fırsat eşitliğinin ve niteliğin artırılmasının daha öncelikli olması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu kısımda Türk eğitim sistemi içinde yer alan okul, derslik, öğrenci, öğretmen sayılarının yıllar içindeki değişimi yer almaktadır. Bu temel göstergeler, eğitimin nicelik bakımından yıllar içerisinde nasıl bir seyir izleyerek bugüne geldiğini göstermekle birlikte eğitimin niteliği bakımından da önemli ipuçları taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim istatistiklerine göre, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitimlerine devam eden toplam 17 milyon 702 bin 938 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2017).

Tablo 1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Kademelere Göre Okul, Derslik, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

	Okul Sayısı		Derslik Sayısı		Öğretmen Sayısı		Öğrenci Sayısı	
	2002	2017	2002**	2017	2002	2017	2002	2017
Okul öncesi	2.750	8.719	13.500	39.277	3.000	38.963	253.513	1.326.123
İlkokul	35.052	25.479	300.000	248.270	372.687	292.878	10.477.616	4.972.430
Ortaokul		17.879		177.136		324.350		5.554.415
Lise	6.367	11.076	75.000	189.751	144.884	333.040	2.579.747	5.849.970
Toplam	44.169	63.153	388.000	654.434	520.571	989.231	13.310.876	17.702.938

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2016-2017.

** Okulöncesi eğitimde okul, derslik ve öğretmen sayıları mevcut durumu tam yansıtmamaktadır. Örneğin, 2017 yılında okul öncesi eğitimde 19.731 resmî ana sınıfı ile 843 özel ana sınıfı okul sayısına dâhil edilmemiştir. Bu yılda okulöncesinde toplamda 77.109 ana okul öğretmeni olmakla birlikte diğer öğretmenler, kadrolarının bulunduğu okul kademesinde görev yapmaktadır.

** 2002 yılında derslik sayısı verisi olmadığından sonraki yıllar dikkate alınarak tahmini değer yazılmıştır.

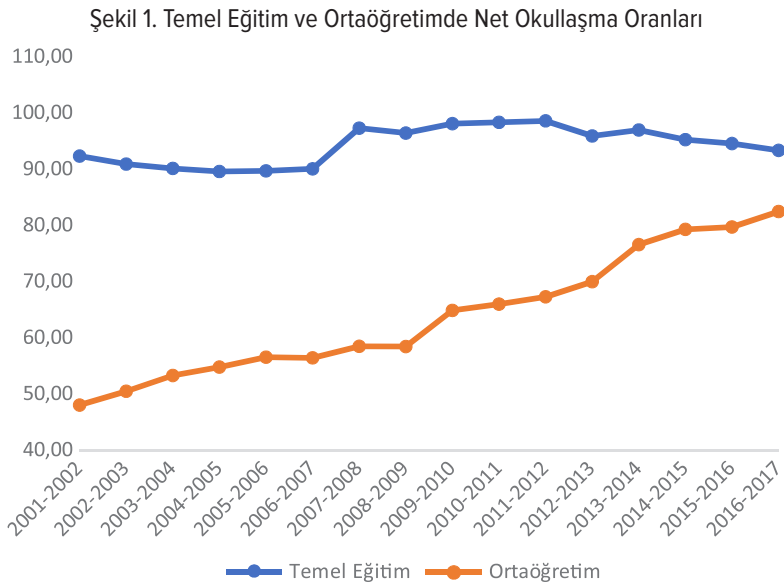
Ortaöğretimde derslik başına öğrenci sayısını düşüren faktörlerden biri de kapasitesini yeterince kullanamayan özel ortaöğretim kurumlarıdır. Genel ortalama 23 olmakla birlikte kamu okullarında bu ortalama daha yüksektir.

Bu verilere göre 2002 ile 2017 yılları arasında eğitim sistemi hacim olarak önemli bir büyüme göstermiştir. 2002 yılı baz alındığında, 2017 yılına kadar öğrenci sayısı %32 oranında artarken, derslik sayısı %34 oranında, okul sayısı %42 oranında öğretmen sayısı ise %90 oranında artmıştır.

Bu verilere göre 2017 yılında 63.153 okulda eğitim devam etmiştir. Bu okulların 10.053'ü özel, kalan kısmı devlet okuludur. Yine eğitimin devam ettiği 654.434 dersliğin yaklaşık 100.000'i özel kurumlarda yer alan dersliklerdir. Yine bir milyona yakın öğretmen bu sistem içinde çalışmaktadır. Bu öğretmenlerin 868.269'u resmî okullarda (%87,7), 120.962 öğretmen ise özel okullarda (%12,3) hizmet vermektedir. Bu öğretmenlerimizin %43,11'i erkek öğretmenlerden, %56,89'u ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Temel eğitimde kadın öğretmen oranı %60 iken bu oran ortaöğretimde %50'ye düşmektedir. Bu verilere göre okul başına yaklaşık 11 derslik ve 15 öğretmen düşmektedir.

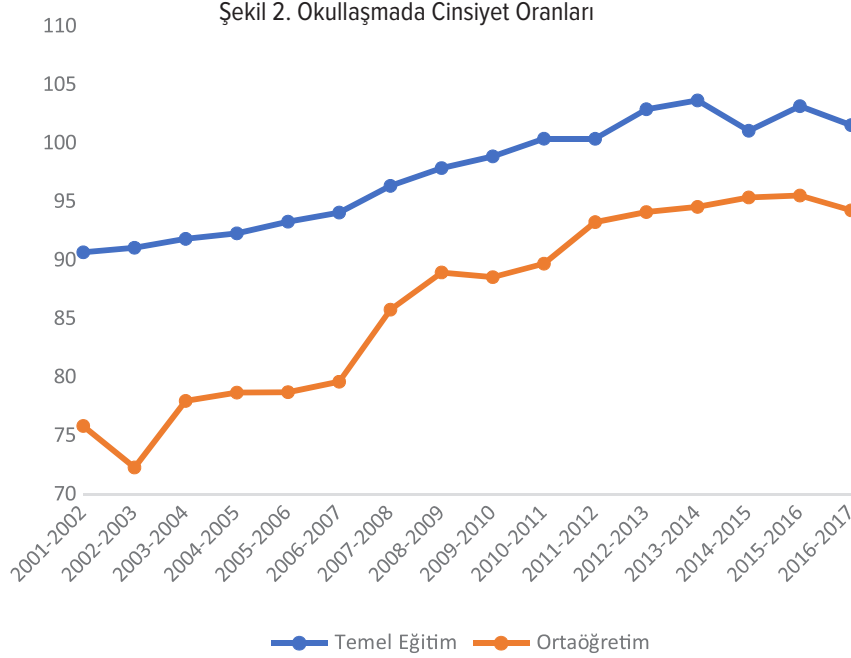
Bu veriler, Türkiye nüfusunun önemli bir bölümünün (%22) MEB'e bağlı eğitim kurumlarına öğrenci olarak devam ettiğini göstermektedir. Öğrenci sayıları, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri arasında dengeli bir şekilde dağılmıştır. Liselerde sınıf tekrarı ve açık öğretim lisesine devam edenler nedeniyle öğrenci sayısı diğer kademelerden daha fazladır. Bakanlık verilerine göre, öğrencilerin 14.731.376'sı resmî okullarda, 1.217.755'i özel okullarda, 1.753.807 öğrenci ise açık öğretim kurumlarında eğitim almıştır. Açık öğretimdeki öğrencilerin çok büyük bir bölümü, ortaöğretim kademesindedir.

Eğitim sisteminin niceliksel ve niteliksel temel göstergeleri arasında okullaşma oranları, derslik başına öğrenci sayıları ve öğretmen başına öğrenci sayıları önemli bir yer tutmaktadır. Bu temel göstergelerde son yıllarda önemli iyileşmeler sağlanmıştır.



Kaynak: MEB Eğitim İstatistikleri kullanılarak araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

2001 yılından 2017 sonuna kadar geçen 16 yıllık süreçte temel eğitimde brüt okullaşma oranı %100'ün üzerindedir. Buna karşın ilgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilen net okullaşma oranı %95 düzeyinde kalmıştır. Ortaöğretimde okullaşma oranında ise hızlı bir gelişme trendi görülmektedir. Özellikle 2009-2010 eğitim döneminden itibaren okullaşma hızı artmış ve %85 düzeyine gelmiştir.

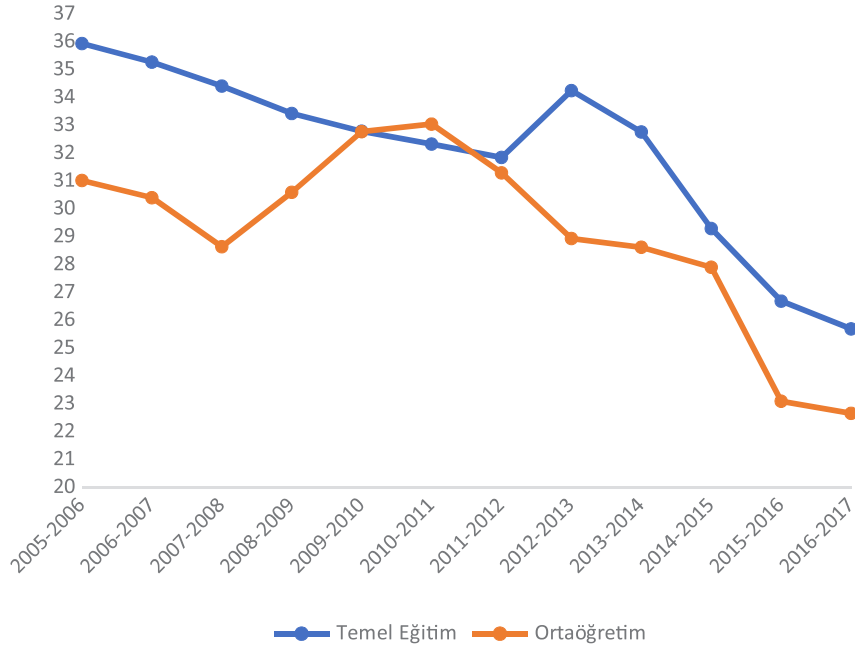


Kaynak: MEB Eğitim İstatistikleri kullanılarak araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

Şekil 2 kız öğrencilerin okullaşma oranları ile erkek öğrencilerin okullaşma oranları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Buna göre temel eğitimde cinsiyet oranı %102'ye ulaşmıştır yani kızların okullaşma oranı erkekleri geçmiştir. Ortaöğretimde ise 2002 yılındaki %75 seviyesinden 2017'de cinsiyet oranı %95'e gelmiştir. Yani kız ve erkeklerin okullaşma oranları birbirine önemli miktarda yaklaşmıştır.

Eğitim kalitesinin temel bir göstergesi olan derslik başına öğrenci sayılarında da yine çok hızlı bir gelişme kaydedilmiştir. Temel eğitimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 2006 yılından 2017'ye gelindiğinde 36'dan 26'ya düşmüştür. İkili eğitim uygulaması özellikle büyükşehirlerde birçok okulda hâlen devam etmektedir. Bu uygulama sayesinde okuldaki derslikler, günün farklı zamanlarda farklı şubelere eğitim vermek üzere kullanılabilmekte böylece o anda sınıfta bulunan öğrenci sayıları azaltılmaktadır. Derslik başına düşen öğrenci sayısı 31 iken şube başına düşen öğrenci sayısı ortaokullarda 2017 yılında 24 olmuştur. Yani ortaokullarda öğrencilerin yaklaşık %40'ı ikili eğitim almıştır.

Şekil 3. Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları



Kaynak: MEB Eğitim İstatistikleri kullanılarak araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

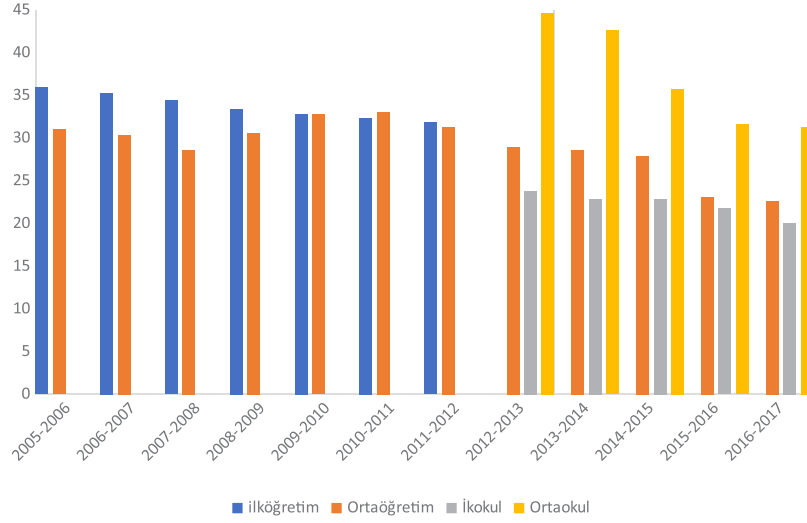
12 yıllık zorunlu eğitimden kaynaklı öğrenci artışı nedeniyle ortaöğretimde derslik ihtiyacı artmaktadır. Okullaşmadaki artışa rağmen derslik kapasitesinde hızlı bir artışla derslik başına düşen öğrenci sayısı 2006 yılından 2017'ye gelindiğinde 31'den 23'e düşürülebilmektedir. Örgün eğitimdeki yaklaşık 4.300.000 öğrenci ve 190.000 şube dikkate alındığında ikili eğitim sayesinde şube başına öğrenci sayısı yine 23'tür. Bu durumda ortaöğretimde ikili eğitim ihtiyacı daha az olmaktadır. Ortaöğretimde derslik başına öğrenci sayısını düşüren faktörlerden biri de kapasitesini yeterince kullanamayan özel ortaöğretim kurumlarıdır. Genel ortalama 23 olmakla birlikte kamu okullarında bu ortalama daha yüksektir.

Derslik başına düşen öğrenci sayıları, temel eğitim ve ortaöğretim ayrımında incelendiğinde temel eğitimde derslik yoğunluğunun daha az olduğu görülmektedir. Ancak ilkökul ve ortaokullarda derslik başına düşen öğrenci sayıları ayrı ayrı incelendiğinde derslik yoğunluğundan asıl etkilenen grubun ortaokul öğrencileri olduğu anlaşılmaktadır. 2012-2013'teki kademe reformunun ardından ilkökul 5. sınıflar, ortaokullara dâhil edildiği için ortaokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı 45'e kadar yükselmiştir. Yıllar içerisinde bazı ilkökullar ortaokula dönüştürülerek ortalama sayı 31'e kadar düşürülmüştür. Ancak ilkökullardaki derslik başına öğrenci sayısının 20 olduğu dikkate alındığında ortaokulların %50 daha yoğun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Derslik sayılarındaki artışlara rağmen bölgeler ayrımında meseleye bakıldığında dengesizlikler olduğu görülmektedir. İstanbul ile Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu, Akdeniz ve Doğu Marmara'da dersliklerdeki ortalama öğrenci sayısı diğer bölgelerden belirgin şekilde fazla

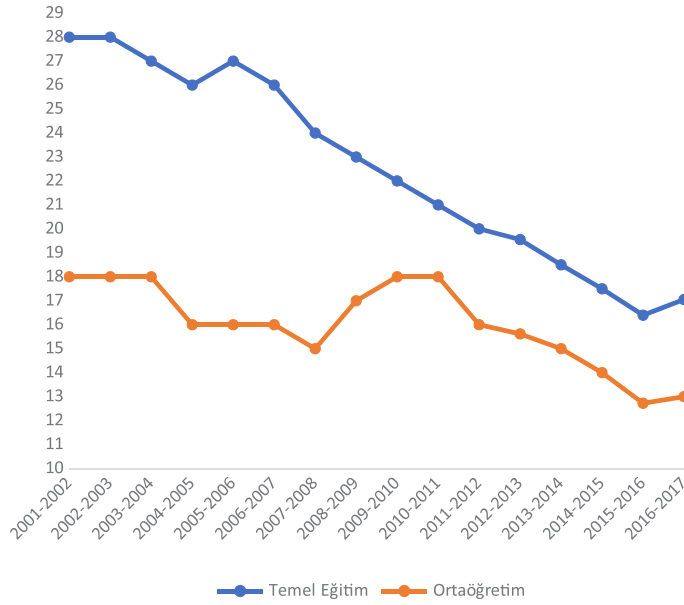
olmaktadır. Örneğin; ilkokullarda derslik başına öğrenci sayısı Türkiye genelinde 20 iken bu sayı İstanbul'da 27'dir. Ortaokulda Türkiye ortalaması 31 iken İstanbul'da 39'dur.

Şekil 4. Kademelere Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları



Kaynak: MEB Eğitim İstatistikleri kullanılarak araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

Şekil 5. Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları

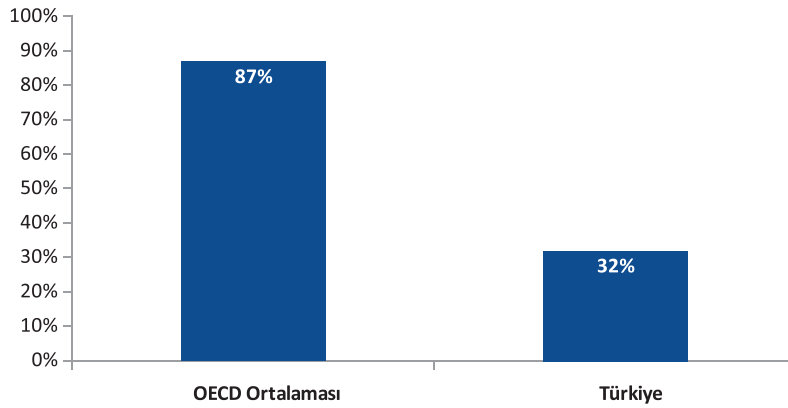


Kaynak: MEB Eğitim İstatistikleri kullanılarak araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

2000’li yılların başından 2017 yılına geldiğimizde hem temel eğitim hem de ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında önemli iyileşmeler olmuştur. Hâlihazırda görev yapan yaklaşık bir milyon öğretmenin yarıdan fazlası 2003 sonrasında atanmıştır. Temel eğitimde her bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, 28’den 17’ye, ortaöğretimde 18’den 13’e düşmüştür.

Bu veriler, eğitim politikasının kademeler ve bölgeler arasındaki dengesizlikleri gidermeye odaklanması ve daha da ötesinde kaliteye odaklanması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Zira doğurganlığın azalması nedeniyle kademelerde öğrenci sayıları da düşüşe geçmeye başlamıştır.

Şekil 6. Türkiye’de Beş Yaş Altı Okul öncesi Eğitime Kayıt Oranı



Türk eğitim sisteminin temel göstergeleri bakımından OECD tarafından hazırlanan güncel rapor (yükseköğretim öncesi eğitimle ilgili kısımlar) incelendiğinde aşağıdaki maddeler öne çıkmaktadır:

- Bireylerin aldıkları erken çocukluk eğitimleri, gelecekteki öğrenme ve beceri gelişimleri adına temel unsurları oluşturmaya rağmen Türkiye’de minimum genç nüfus erken çocukluk kapsamında eğitim almaktadır.
- Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretim kurumlarına kadar öğrenci başı harcanan kamu giderine bakıldığında 2010 ve 2014 yılları arasında büyük bir artışa gidilmiştir. Buna rağmen OECD ülkeleri içerisinde en düşük sıralamaya sahiptir. Kamu sektörü, OECD ortalaması üstüne çıkacak şekilde yükseköğretim kurumlarına ödenek ayırırken eğitimin zorunlu olarak devam ettiği ilkökula, ortaokula ve liselere daha az fon ayırmaktadır.
- Türkiye, özel ile kamu kurumları öğrenme ortamları ve imkânları arasında en fazla farka sahip olan ülkeler arasında bulunmaktadır. Sınıf mevcudu sayıları ve öğretmen ile öğrenci dengesine baktığımızda resmî okullar, özel okulların iki katı olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Üniversite mezunlarının iş imkânlarının ve istihdamlarının düşmesine rağmen eğitim seviyelerine göre istihdam oranlarında yükselme görülmek-

Türkiye, özel ile kamu kurumları öğrenme ortamları ve imkânları arasında en fazla farka sahip olan ülkeler arasında bulunmaktadır.

tedir. Fakat diğer OECD ülkelerine nazaran Türkiye’de üniversite mezunu olarak gelir sağlamak hâlâ büyük bir avantajdır (OECD, 2017).

Erken çocukluk eğitimi çoğunlukla OECD ülkelerinde beş yaş altında bulunan çocuklar için bir hayli yaygın olmasına rağmen Şekil 6’da gösterildiği üzere Türkiye’de beş yaş altındaki ufak çocuklarda erken çocukluk eğitimine kayıt ortalaması, dört yaş civarında fazla gelişmemiştir. %87 ile veri veren OECD oranları ile kıyas edildiğinde ise Türkiye’de ilköğretim öncesi ve okul öncesine kayıt oranı %32 seviyesindedir (OECD, 2017).

Türkiye’de eğitim harcamalarına bakıldığında bu harcamaların çok büyük bölümü, kamu tarafından gerçekleştirilmektedir. GSMH’de eğitimin payı (yükseköğretim hariç) %2,85-3,07 arasında değişmektedir. Gelişmiş sayılabilecek ülkelerde bu oran %10 seviyesine kadar çıkabilmektedir. Bununla beraber kamu bütçesinden ayrılan bu fonun büyük bir kısmı, personel giderlerine harcanmakta, çok az bir kısmı ise (2006 yılında %7,49) yatırımlarda değerlendirilmektedir.

2010 ve 2014 yılları neticesinde elde edilen verilere göre OECD ülkelerinde, eğitime harcanan kamu payı ortalama %5 artmışken Türkiye’de artış %70 oranında olmuştur. OECD 2017, Türkiye Eğitim Raporlarına göre; öğrenci başına harcanan eğitim giderlerinin artmasına nazaran harcama miktarlarına bakıldığında OECD ülkelerinde en düşük sıralamaya sahiptir. İç ve dış eğitim kurumları toplam eğitim harcamaları OECD ülkelerinde GSYH’nin %4,8’i iken 2014 yılı içerisinde bu rakam, Türkiye’de GSYH’nin %4,2’si kadardır. Devlet harcamalarının bir parçası olan toplam kamu eğitim harcamaları, 2014 yılında %12,4’e ulaştı. Bu durum 2014 yılında OECD ortalaması olan %11,3’ün üstünde ve Türkiye’nin 2010’daki %8,6 olan oranının ciddi bir şekilde üstündedir.

Buna benzer olarak ilköğretimden yükseköğretim kurumlarına kadar tüm eğitim kurumlarına kaydolun öğrenci sayıları, OECD ülkeleri ile kıyaslandığında büyük oranda artış göstermiş, gider ise daha fazla oranda artmıştır. 2014 yılında Türkiye, 2010 yılına nazaran öğrenci başı ilköğretim bünyesinde, ortaöğretim bünyesinde ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim olmayan eğitimde ortalama %30 ve yükseköğretimde ortalama %52 daha fazla harcama yapmıştır. Bu oranlar ise OECD ülkeleri arasında sırasıyla ortalama %5 ve %6’dır.

OECD (2017) raporuna göre, kamu ve özel sektör okulları öğrenme ortamlarının arasında büyük farklılıkların devam ettiği görülmektedir. Buna göre Türkiye’de mevcudu az sınıflarda öğretmenlerin, öğrencilerine ve onların ihtiyaçlarına daha fazla vakit ayırdıkları ve çaba göstermelerine vesile oldukları gözlenmiştir. 2015 yılı neticesinde özel okullardaki sınıflarda ortalama öğrenci mevcutları, OECD ortalamasının altında iken kamu okullarında, OECD ülkelerinin içinde en yüksek orana sahip olan ülkeler arasındadır. Türkiye, OECD ülkeleri içinde kamu ve özel okullar arasında sınıf mevcudu açısından en fazla farka sahip olan üyedir.

OECD ülkelerindeki ortaokulların sınıf mevcutlarının ortalamasına bakıldığında devlet okullarında 23 ve özel okullarda 22’dir. Türkiye’de ise devlet



Kamu sektörü, OECD ortalaması üstüne çıkacak şekilde yükseköğretim kurumlarına ödenek ayırırken eğitimin zorunlu olarak devam ettiği ilkokula, ortaokula ve liselere daha az fon ayırmaktadır.

Türkiye’de
mevcudu
az sınıflarda
öğretmenlerin,
öğrencilerine ve
onların ihtiyaçlarına
daha fazla vakit
ayırdıkları ve çaba
göstermelerine
vesile oldukları
gözlenmiştir.

okullarında ortalama sınıf mevcudu 35 ve özel okullarda ise 20’dir. Devlet okulları, Türkiye başta olmak üzere çoğu ülkede eğitim kurumlarının büyük bir kısmını oluşturmaktadır. OECD ülkelerine kıyasla Türkiye, en büyük sınıf mevcudu oranına sahip üyedir. Aynı sonuç, ilköğretim ortamları ve ortaöğretim seviyelerindeki sınıf mevcutları için de geçerli olmaktadır.

Bununla beraber Türkiye’de son on yıla bakıldığında ilköğretim kurumlarında ortalama sınıf mevcudu açısından önemli bir azalma meydana gelmiştir. 2005 ve 2015 yılları arasında, Türkiye’de ortalama sınıf mevcutları %16 azalma göstermiştir ve bu orana bakıldığında OECD ülkelerinin ortalaması %2 ile kıyaslandığında ilgili yıllara nazaran Türkiye, OECD ülkeleri içinde ikinci en büyük azalma oranına sahiptir.

Ortalama sınıf mevcutları ile beraber öğrenci-öğretmen dengesi de eğitim ortamlarının kalite göstergesidir. 2015’te, ilköğretim kademesinde bir öğretmene 18 öğrenci, ortaokul kademesinde 17 öğrenci, lise kademesinde 14 öğrenci ve yükseköğretimde ise 22 öğrenci düşmekteydi. Bu oranlara bakıldığında 15 ilköğretim, 13 ortaokul, 14 lise ve 16 yükseköğretim olmak üzere OECD ortalaması ile Türkiye aynı ya da daha yüksek seviyededir.

Ortalama sınıf mevcutları ile birlikte öğrenci-öğretmen oranları da kurum türlerine göre büyük değişiklik göstermektedir. Ortaöğretim kurumlarında, kamu kurumları adına (16:1) olan oran, özel kurumlar adına olan oranın (8:1) iki katıdır. Bu oran da OECD ülkeleri hem kamu hem de özel kurumlar adına ortalama orandır (13:1). Öğrenme ortamlarındaki bu ciddi eşitsizlik durumu, kamu ve özel okullardaki öğrencilerin arasında yaşanacak öğrenme kalitesi eşitsizliğine neden olur. Eğitim çıktılarına da farklılıklara sebebiyet vermektedir.

Türkiye’de eğitimciler daha kalabalık sınıfları idare etmek zorunda olsalar bile çalışma saatleri genel olarak OECD ortalamasına göre daha azdır. 2015 yılında, Türkiye’de eğitimciler için okul dönemi boyunca net öğretim saati, okul öncesinde OECD ortalamasına nazaran %108’i, ilköğretim kademesinde %91’i, ortaokul kademesinde genel programlarda %71’i ve lise kademesinde genel programlarda %76’sıydı. Okullarda geçirdikleri çalışma saatleri ise bu seviyelerde sırası ile OECD ortalamasının %94’ü, %85’i, %74’ü ve %76’sı kadardır. Okul dönemi boyunca toplam yasal çalışma süresi, eğitim kademesine bakılmaksızın 1592 saattir. Bu da 1620 saatlik OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Okul ortamlarında geçirmeleri gereken net çalışma zamanları, OECD ülkeleri içinde az olanlar arasındadır. Genel olarak ortaokullarda, Türkiye’de öğretim saati 2000 yılından 2015 yılına kadar 504 saat olmak suretiyle sabit kalırken bu oran OECD ülkeleri içerisinde 686’dan 704’e artmaktadır. Türkiye, 2000 ve 2015 yılları arasında bu veriler ile OECD ülkeleri içinde en son sırada yer almıştır.

Eğitim sistemindeki göstergeler, eğitim kurumlarının performansının da bir belirleyicisidir. Türkiye’de eğitimle ilgili sayısal göstergeler iyileşme eğilimindedir. 2000’li yıllarda önemli niceliksel gelişmeler yaşanmıştır. Ulusal düzeyde istatistikler incelendiğinde göstergeler olumlu olmakla birlikte bölgeler, okul türleri, eğitim kademeleri arasında önemli farklılıklar mevcuttur. Bu göstergeler, önümüzdeki yıllarda adaletin, fırsat eşitliğinin ve niteliğin artırılmasına yönelik daha ciddi adımlar atılmasını işaret etmektedir.



Türkiye öğrenci başına harcanan eğitim giderleri bakımından OECD ülkelerinde en düşük sıralamaya sahiptir.

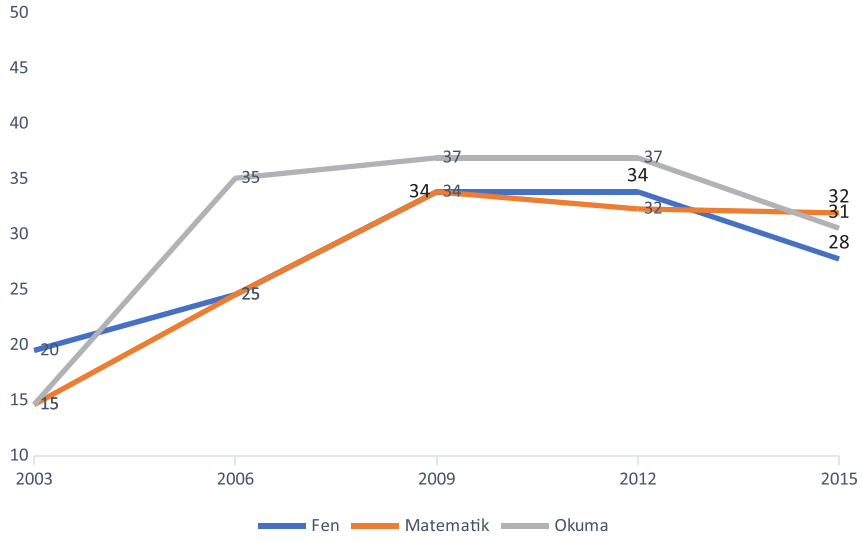
A3. ULUSLARARASI SINAVLARA GÖRE EĞİTİM SİSTEMİNİN PERFORMANSI

PISA sınavlarında yıllar içerisinde iyileşmeler olmasına rağmen öğrencilerimizin merkezî sınavlarda gösterdikleri performans, kişi başı eğitim harcamalarının artırılması, derslik ve öğretmen sayılarının artışı, altyapı hizmetlerinin iyileştirilmesi gibi olumlu gelişmeler nispetinde artmamıştır. Bu durum, kaliteyi ve performansı geliştirecek şekilde eğitim sistemindeki daha detay süreçlerin ele alınmasını ve iyileştirilmesini işaret etmektedir. Hem uluslararası sınavlar hem de ulusal sınav sonuçları göstermiştir ki Türkiye'deki öğrenci performanslarının cinsiyet faktörü, okul imkânları ve bölgeler arasındaki farklardan önemli ölçüde etkilenmektedir. Özellikle kademeler arası geçiş sınavlarında bölgeler arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Yılların ilerlemesi ile bölgelerin arasındaki fark durumunun daha da artacağı söylenebilir. Bu sebeple, eğitim ortamlarında bölgeler arası öğrencilere eşit imkânların sunulduğunu dile getirmek bir hayli zor olacaktır. Türkiye'de gelir seviyeleri, sosyo-ekonomik şartlar, altyapının yetersiz olması gibi durumlar sebebiyle öğrencilerin eğitimlerine devam etmesi zorlaşmakta bu durum da eğitimlerine devam eden öğrencilerin okul başarılarını büyük bir oranda etkilemektedir.

Tek başına eğitimin performansını gösterebilmesi mümkün olmamakla birlikte uluslararası eğitim değerlendirme testleri ve ulusal merkezî sınavlar, yaygın olarak eğitim kurumlarının performanslarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bu kısımda Türk eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin, ulusal ve uluslararası sınavlarda elde ettiği puanlar üzerinden eğitim sisteminin akademik performansına yönelik değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Uluslararası Eğitim Değerlendirme testi olan PISA, 72 ülkede ve ekonomik bölge kapsamında 15 yaşında olan 540 bin öğrenciye uygulanmaktadır. Bu 72 ülke ve ekonomik bölge kapsamında olanlardan 35'i OECD ülkelerinden oluşmaktadır. OECD'nin gerçekleştirdiği PISA testi 3 yıllık dönemler ile yapılmaktadır. 2015 yılındaki sınavlarda Türkiye 72 ülke içinden 50. sırada kendine yer edinmiş, önceki testlere nazaran puanlarında ve sırasında gerileme yaşanmıştır (MEB, 2016).

Şekil 7. PISA sınavlarında Türkiye'nin yüzdelik başarı sırası (En yüksek başarı =100)

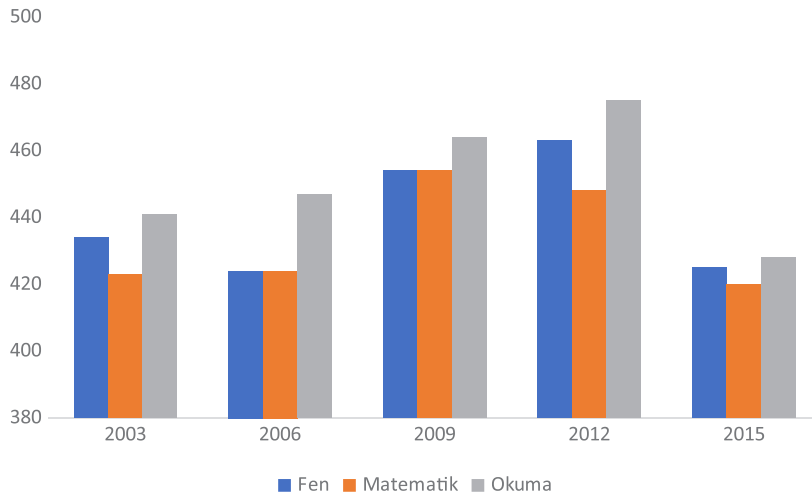


* PISA raporları kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2003 ila 2012 yıllarındaki PISA sınavlarında, Türkiye'den sınavlara katılan öğrencilerin performansları en alt %15'lik dilimden yukarı doğru hareket ederek %35'lere yükselmiştir. Öğrencilerimizin bu sınavlarda en başarılı olduğu alan, okumadır. Ancak 2015 yılı sonuçlarında bir performans gerilemesi dikkati çekmektedir. 2015 yılında Türkiye, sınava giren 72 ülke arasında 50. sıralarda yer alabilmektedir.

2015 PISA sonuçlarına bakıldığında; Singapur vatandaşı öğrenciler, bilim, matematik ve okuma sonuçlarında en yüksek notları almak suretiyle en başarılı öğrenciler olmuşlardır. Japonya, Estonya, Finlandiya ve Kanada en başarılı ülkeler arasında bulunmaktadır. Türkiye ise 35. sırada kendine yer edinmiştir.

Şekil 8. PISA'da Türk Öğrencilerin Testlerden Elde Ettiği Ortalama Puanlar



* PISA raporları kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



PISA verileri, Türk eğitim sisteminin okuma alanında, fen ve matematik alanlarına göre daha iyi performans sergilediğini göstermektedir.

Bu veriler, Türk eğitim sisteminin okuma alanında, fen ve matematik alanlarına göre daha iyi performans verdiğini göstermektedir. 2015 yılındaki düşüş, dünya genelinde oluşan rekabete Türkiye'nin yeterince katılmadığını göstermektedir. Türk öğrenciler en düşük başarıyı, matematik testlerinde göstermektedir. Singapur, Hong Kong (Çin), Tayvan ve Makao (Çin) matematik becerileri alanında PISA'da başı çekmektedir. Japonya'da öğrenim gören öğrenci performansları ise OECD ülkeleri içinde en iyi sıradadır. Türkiye'nin başarı durumu ile Moldova, Uruguay, Şili, Trinidad ve Tobago, Birleşik Arap Krallığı, Karadağ, Tayland ve Arnavutluk ülkeleri arasında benzerlik vardır.

OECD ülkelerinde Finlandiya ve Kanada bu testlerdeki başarı sıralamasında başı çekmektedir. Bu durumun tam tersi olarak Meksika ve Türkiye ise son sırada yer almaktadır. OECD ülkeleri arasında Türkiye'nin performansının incelendiği bir rapora göre Türkiye, PISA sınavlarında son sıralarda yer almakla birlikte değerlendirmeye ilk sefer katıldığı 2003 yılından bu yana matematik alanında gelişme gösterdiği vurgulanmıştır. PISA sınavında uygulanmakta olan fen, matematik ve okuma alanlarında Türkiye puan ortalamalarına bakıldığında, Türkiye'nin üç alanda da OECD ülkelerinin oldukça altında kaldığı gözlenmektedir. 2003 yılı sonuçlarında Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %37'si okuma alanında ve %52'si de matematik alanında ciddi oranda düşük seviyelerde başarı göstermişlerdir. 2006 yılı sonuçlarında OECD ülkelerinde bulunan en yüksek seviyedeki öğrencilerin başarı oranları, Türk öğrencilerimizin en yüksek seviyede bulunan başarı oranlarının yaklaşık matematik alanında üç, okuma alanında dört ve fen bilgisi alanında dokuz katı civarındadır (OECD, 2016).

OECD ülkelerinde eğitim gören öğrencilerden %7.7'si bilim alanında olan testten en yüksek puanları almıştır. Singapur'da eğitim gören 4 öğrenciden 1'i, Tayvan, Japonya, Finlandiya'da eğitim gören 7 öğrenciden 1'i de bu seviyelerdedir. Testlere giren Türkiye'nin de aralarında olduğu 20 ülke değerlendirildiğinde ise öğrencilerden sadece % 1'inden daha azı bilim alanında en yüksek puanları almıştır. Türkiye'nin oranlarına bakıldığında bu oranın % 0,3 seviyesinde olduğu görülmektedir.

Türk eğitim sisteminin ulusal ve uluslararası sınavlardaki performansları, eğitim kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Türkiye'de genel olarak bakıldığında öğretmen başına öğrenci, derslik başına öğrenci değerleri iyi gözükmemektedir. Ancak okul türleri, kademeler ve bölgeler bazında inceleme yapıldığında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmaktadır. MEB (2016) tarafından hazırlanan PISA 2015 ulusal raporuna göre millî gelir seviyesi, eğitime yapılan harcama miktarları, PISA performansını olumlu etkilemektedir. Ancak dezavantajlı öğrenci oranlarının yüksek olmasının PISA performansı üzerindeki olumsuz etkisi diğer faktörlerden daha yüksek bulunmuştur. Yine okul öncesi eğitimde geçirilen sürenin azlığı, performansı olumsuz etkilerken, beklenmedik şekilde okul sonrası eğitime ayrılan zamanın artması da başarıyı olumsuz etkilemektedir. Okul sonrası eğitime ayrılan zamanın Türkiye'de fazla olması, okulda öğrenmenin yeterince gerçekleşmediğinin göstergesidir. Türk öğrenciler akşamları da evde ders çalışmasına rağmen yeterince başarılı olamamaktadır.

Eğitim sisteminin temel performans göstergelerinden biri de ortaöğretime geçiş sınavlarında öğrencilerin başarı düzeyleridir. Sarier (2010), ortaöğretim kurumları giriş sınavına giren adayların %75'inin sınavda başarılı olamadığını ve asıl öğrenim görmeyi arzuladıkları okullara yerleşemediklerini dile getirmiştir. Türkiye'de yapılan bu sınavda öğrencilere sorulan 100 sorudan öğrencilerin sadece dörtte bir oranda doğru cevap verebildikleri aktarılmıştır. Bu yüzden sınavda, öğrencilerin çok düşük başarı seviyesinde kaldıkları görülmektedir. Başarısızlık durumlarına bakıldığında ise fen bilgisi ve matematik derslerinde daha fazla veri elde edildiği görülmektedir. 2006 yılında gerçekleştirilen OKS sınavında kız öğrenci başarı yüzdesinin erkek öğrenci başarı yüzdesinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. OKS sınavı ve SBS sınavında en yüksek başarı gösteren iki bölge, Marmara ve Ege bölgeleri; en düşük başarı gösteren iki bölge, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgeleridir. Bu bölgelerin arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Yılların ilerlemesi ile bölgelerin arasındaki fark durumunun daha da artacağı söylenebilir. Bu sebeple, eğitim ortamlarında bölgeler arası öğrencilere eşit imkânların sunulduğunu dile getirmek bir hayli zor olacaktır.

Türkiye'de gelir seviyeleri, sosyo-ekonomik şartlar, altyapının yetersiz olması gibi durumlar sebebiyle öğrencilerin eğitimlerine devam etmesi zorlaşmakta bu durum da eğitimlerine devam eden öğrencilerin okul başarılarını büyük bir oranda etkilemektedir. Zaten OKS, SBS ve PISA sonuç raporlarında da Türkiye'deki öğrenci performanslarının cinsiyet faktörü, okul imkânları ve bölgeler arasındaki farklardan önemli ölçüde etkilendiği ifade edilmektedir (Sarier, 2010).

PISA sınavlarında yıllar içerisinde iyileşmeler olmasına rağmen öğrencilerimizin merkezî sınavlarda gösterdikleri performans, kişi başı eğitim harcamalarının artırılması, derslik ve öğretmen sayılarının artışı, altyapı hizmetlerinin iyileştirilmesi gibi olumlu gelişmeler nispetinde artmamıştır. Bu durum, kaliteyi ve performansı geliştirecek şekilde eğitim sistemindeki daha detay süreçlerin ele alınmasını ve iyileştirilmesini işaret etmektedir.



Türkiye'de gelir seviyeleri, sosyo-ekonomik şartlar, altyapının yetersiz olması gibi durumlar sebebiyle öğrencilerin eğitimlerine devam etmesi zorlaşmakta bu durum da eğitimlerine devam eden öğrencilerin okul başarılarını büyük bir oranda etkilemektedir.

A4. EĞİTİM SİSTEMİNİN DEVAM EDEN SORUNLARI

Türk eğitim sisteminde son dönemlerde önemli bazı alanlarda iyileşmeler görülse de kendi toplumunun gerçeklerinden haberdar dünya ile uyumlu bir paradigma oluşturma konusunda zayıf kalmıştır. Eğitimin kademelendirmesinde yapılan değişiklikler, sınav sistemlerinin belirli bir sistematığa kavuşamamış olması, eğitimin sınav odaklı bir sistem üzerinde sürdürülmesi çözülmeyi bekleyen önemli sorun alanlarındandır. Öte yandan okulun işlevi, öğrencinin ve öğretmenin motivasyonu, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları üzerinde titizlikle çalışılması gereken hususlar arasındadır.

Türk eğitim sistemi oldukça büyük ve karmaşık bir sistemdir. Sistemin temel bileşenlerine yönelik analizler ve ayrıntılı durum tespitleri Üçüncü bölümde yapılacaktır. Bu kısımda ise eğitime dair sıklıkla dile getirilen temel problem alanlarına temas edilecektir. Buradaki sorunların büyük bölümü, geçmişten günümüze devam etmekte olup henüz yeterince çözüm üretilmeyen ve çözüm bekleyen sorunlardır:

- Türkiye’de hükûmetten hükûmete hatta aynı hükûmetin farklı bakanları arasında eğitim politikası önemli ölçüde farklılaşmıştır. Bu sebeple eğitim sisteminde denge sağlanamamıştır.
- Türkiye toplumuna ve insanına özgü gerçekçi bir eğitim paradigması oluşturulamamıştır. Farklı zamanlarda moda olan eğitim anlayışları, öğretmen unsurunu da yeterince dikkate almadan öğrenciler üzerinde denenmiş fakat bu alanda da bir başarı ve istikrar oluşmamıştır.
- 2005 yılı itibarı ile Milli Eğitim Bakanlığı’na en fazla bütçenin ayrılması, gerekli önemin verildiğinin göstergesidir. Ancak öğrenci başına harcama miktarları bakımından Türkiye’de eğitime yeteri kadar kaynak aktarılamamaktadır. Avrupa Birliği ülkelerine kıyasla bu miktarlar düşüktür.
- Sınav merkezli eğitim sistemine alternatif üretilmemiştir. Bu durum, öğrencilerin başarıyı başka yerlerde aramasına sadece sınavlara odaklanarak eğitimden kopmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte sınav odaklı bir eğitim sistemi, öğrencilere kazandırılmak istenen 21. yüzyıl becerilerinin önündeki en önemli engeli teşkil etmektedir.

- Öğrenciler özellikle ortaokul kademesinden itibaren okullardan, zihinsel ve duygusal olarak uzaklaşmaktadır. Okul, çocukların dünyasında anlamlı bir yere sahip değildir.
- Okula yönelik performansın temelinde, not kaygısı ve diploma elde ederek daha sonraki aşamalara geçme motivasyonu bulunmaktadır.
- Öğretmen yetiştirme, geliştirme sisteminde sorunlar yaşanmakta ve öğretmenlere gerekli yaşam standardı ve mesleki gelişim imkânı sunulmamaktadır.
- Yabancı dil eğitiminde Türkiye, dünyanın en başarısız ülkelerinden biridir.
- Eğitim çağında bulunan yaklaşık 1.800.000 göçmenin, eğitime erişimi ve nitelikli bir eğitim alamaması çözüm bekleyen sorunlardan biridir.
- İş gücü piyasalarında ihtiyaç duyulan çalışanların sayı ve nitelikleri ile eğitim kurumlarından mezun olanların sayı ve nitelikleri arasında önemli uyumsuzluklar bulunmaktadır.

Türk Eğitim sisteminin AK Parti dönemiyle ilgili yapılan çalışmalarından biri Gür ve Çelik (2009) tarafından Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) adına gerçekleştirilen “Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler” isimli çalışmadır. Çalışmada, Türk eğitim sisteminin sorunları; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, millî eğitim sisteminin organizasyonu, temel eğitimde okullaşma, yapısal müdahaleler ve istikrarsızlık, ilköğretimden ortaöğretime geçiş, sınıf geçme, ortaöğretimde okul türleri, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, mesleki liselerin ortaöğretimdeki payı, yeni müfredat ve finansman başlıkları ile birlikte incelenmektedir. Çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında, Türkiye’de eğitim politikalarının, millî eğitim sistemini bütüncül bir sistem olarak ele almadığı ve bu sebeple millî eğitim sisteminin unsurları ile ilgili yapılan değişiklik çalışmalarının, sistemin diğer unsurları üzerinde yaratacağı etkiyi yeterince incelemekten yürürlüğe aldığı belirtilmektedir.

Aslına bakılırsa Milli Eğitim Bakanlığı da bu sorunların farkındadır. Bakanlık “MEB 2010-2014 Stratejik Planında” (MEB, 2009) ,bakanlığın güçlü ve zayıf yönleri ile ve bakanlık için fırsat ve tehdit olarak nelerin algılandığı belirlenmiştir. Buna göre bakanlığın zayıf yanları olarak zikredilen bazı hususlar şunlardır:

- Bakanlıkta sürekli tekrarlanan işlerin olması ve aynı görevi yerine getiren birden fazla birimin olması,
- Sınıf mevcut sayılarının fazla olması, ikili öğretim ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının hâlen sürdürülmesi,
- Öğretmen yetiştirme ve mezuniyet sonrasında istihdam aşamasında arz-talep dengesini yeterince sağlayamama ve bazı bölgelerde gerçekleşen sürekli öğretmen sirkülasyonu,



Türkiye’de eğitim politikalarının, millî eğitim sistemini bütüncül bir sistem olarak ele almadığı ve bu sebeple millî eğitim sisteminin unsurları ile ilgili yapılan değişiklik çalışmalarının, sistemin diğer unsurları üzerinde yaratacağı etkiyi yeterince incelemekten yürürlüğe aldığı belirtilmektedir.



Eğitim sisteminde adalet ve eşitliğin geliştirilmesi, eğitimde bireysel farklılıkların daha fazla dikkate alınması, personelin yetkinliğinin ve yönetim sisteminin geliştirilmesi, istihdam gibi eğitim dışındaki sistemlerle uyumun geliştirilmesi vb. yollarla kalite ve etkinliğin artırılmaması, eğitim sisteminin önemli sorun alanları olarak görülmektedir.

- Eğitim politikalarının ve planlarının kısa vadeli yapılması ve sürekli değişikliğe maruz kalması,
- Sınıf mevcudu standartlarının ülkenin her tarafında sağlanamaması,
- Eğitim sistemine erişimde arzu edilen seviyeye çıkılamaması ve okullarda verilen eğitim unsurlarının niteliğinin aynı seviyede olmaması,
- Hizmete başlamadan önce eğitim imkânlarını sunan yükseköğretim kurumları ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın istihdam program ve projelerinin uyuşmaması.

Bakanlık personeli tarafından ortaya konan bu tespitler, temel standartlarının ülke genelinde sağlanamamış olması, öğretmen yetiştirmedeki sorunlar ve eğitim politikalarının istikrarsızlığını vurgulamaktadır.

Mevcut hükûmetin eğitimde devam eden sorunlar ve başarılması gereken eğitimsel hedeflere dair görüşlerini anlamak bakımından son seçim beyannamesi oldukça iyi fikir vermektedir. Bu beyannamede; “İnsan ve Toplum” başlığı altında, çocukların potansiyel gençler, gençlerin de geleceğin teminatı olarak görüldüğü ve çocuklara layık oldukları sanatsal, kültürel ve bedensel ortamların daha elit bir şekilde sağlanıp insanlığı merkeze oturtan gelişim anlayışının sürdürüleceği belirtilmiştir. (AK Parti Seçim Beyannamesi, 2018).

Beyannamenin “Nitelikli Eğitim ve Öğretim” başlıklı bölümünde, ileri demokratik bir toplum hedefine ancak eğitim alanında yapılacak reformlar ve güncel politikalar ile ulaşılabilceğine değinilmektedir. Bu bağlamda beyannamede öne çıkan vaatler şunlardır:

- Ülke genelinde okulların hepsini kapsayacak eğitim kalite endeksi oluşturulması ve okullar arası farklılıkların azaltılması,
- MEB'in örgütlenmesinin, eğitim sisteminin ulusal seviyede politikalar açığa çıkarma, eğitim sisteminin denetiminden ve koordinasyonundan mesul olma ve katılımı artıracak şekilde geliştirilmesi,
- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili bir biçimde verilmesi,
- Öğretmen yetiştiren üniversitelerle iş birliği yapıp öğretmen yetkinliği ve yeterlilik durumlarının geliştirilmesi,
- Profesyonel Okul Yöneticilik Uygulamaları'nın başlatılarak okul yönetim süreçlerinin geliştirilmesi,
- Okulları, sınav merkezli yarış ortamları olmaktan çıkarma,
- Okulları, sosyal imkânları geniş, kültürel özelliklerin ön planda tutulduğu, sanatsal faaliyetlerin yapıldığı, öğrencilerin edebî ve akademik yönlerinin keşfedildiği, bunların geliştirildiği ve değer gördüğü doğal yaşam alanları şekline getirme,

- Mesleki ve teknik liselerde verilen eğitimin kalitesini artırma,
- Tüm öğrencilerin yetenek ve ilgilerinin genç yaşta keşfedilip kişisel farklılıklara uygun biçimde kişisel gelişimlere odaklanmalarını sağlama,
- Özel eğitim kapsamında yetenek taramaları yapılarak üstün zekâlı öğrencilere özel eğitim imkânları sağlama,
- Engelli, yoksul, şehit, gazi yakını ve göçmen gibi dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların, eğitime erişimini artırıcı tedbirlerin alınması.

Bu vaatler, eğitim politikacılarının eğitimdeki sorunların önemli ölçüde farkında olduğunu göstermektedir. Eğitim sisteminde adalet ve eşitliğin geliştirilmesi, eğitimde bireysel farklılıkların daha fazla dikkate alınması, personelin yetkinliğinin ve yönetim sisteminin geliştirilmesi, istihdam gibi eğitim dışındaki sistemlerle uyumun geliştirilmesi vb. yollarla kalite ve etkinliğin artırılmaması, eğitim sisteminin önemli sorun alanları olarak gözükmektedir. Beyannamede öne çıkan maddeler, eğitimin daha çok teknik yönleri ile ilgili olmuştur. Eğitimi nasıl vereceğimiz ve nasıl yöneteceğimiz çok önemlidir. Bununla birlikte eğitimin gelişmesi bakımından eğitimin normatif yönüyle ilgili de çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde bütüncül bir paradigma olmadan gerçekleştirilen uygulamalar, senkretik kalmakta, kendi içinde ahenk ve tutarlılık barındırmadığı için de başarıya ulaşması tesadüfe bağlı olmaktadır. Bu bağlamda Türkiye toplumuna ve insanına özgü gerçekçi bir eğitim paradigmasının oluşturulması, başarılması güç ancak oldukça elzem bir çalışma alanı olarak karşımızda durmaktadır.



Eğitimde bütüncül bir paradigma olmadan gerçekleştirilen uygulamalar, senkretik kalmakta, kendi içinde ahenk ve tutarlılık barındırmadığı için de başarıya ulaşması tesadüfe bağlı olmaktadır.

BÖLÜM B

Geleceğin Eğitimi İçin Parametreler: Türkiye’de ve Dünyada Eğitimi Etkileyen Ekonomik, Teknolojik, Politik ve Sosyokültürel Bağlam

B1	Ekonomik ve Teknolojik Bağlam	Ekonomik ve teknolojik çevrenin değişimi ile bu alandaki milli hedefler bağlamında eğitimin eğitimde beklenen değişimler.
B2	Politik Bağlam	İç ve dış siyasetteki ana parametreler ve hükûmet politikaları doğrultusunda eğitim sisteminde beklenen değişimler.
B3	Sosyokültürel Bağlam	Türk toplumundaki güncel sosyokültürel değişimler ile hükûmetlerin sosyal ve kültürel politikalarının eğitime yansımaları.
B4	Uluslararası Ölçekte Eğitimde Öne Çıkan Konular	Eğitimle ilgili uluslararası raporlar ve toplantılarda, eğiti alanındaki bilimsel çalışmalarda öne çıkan ortak söylemler.

B1. EKONOMİK VE TEKNOLOJİK BAĞLAM

Küreselleşme, bilgi ekonomisi, ekonominin sektörel yapısındaki, üretim yapısındaki, bilişim teknolojilerindeki, çalışma ve meslek yapısındaki değişmelerle bu alanlardaki millî hedefler incelendiğinde eğitim sisteminin aşağıdaki konularda duyarlı olması beklenmektedir.

- *Eğitime erişim imkânlarını artırmak,*
- *Okullaşma oranlarını ve yüksek eğitilmiş nüfusu artırmak,*
- *Bilgiyi kullanma, bilimsel düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmek,*
- *Uluslararası etkileşim ve etkinliği sağlayacak yabancı dil becerilerini geliştirmek,*
- *Hizmet sektörü için kilit olan kişisel ve sosyal becerileri geliştirmek,*
- *İnovasyonun gelişimi için estetik ve kreatif becerileri geliştirmek,*
- *Yeni teknolojilerin eğitime entegrasyonunu gerçekleştirmek,*
- *Bilişim teknolojileri alanındaki becerileri geliştirmek.*

Eğitimin önemli işlevlerinden biri de bireyleri, geleceğe ve çalışma hayatına hazırlamaktır. Eğitim sisteminin çıktıları, ekonomik sistemin insan kaynağı girdisi olmaktadır. Bu nedenle ekonomideki sektörler, eğitim kurumlarının ve programların türünü ve kapasitelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Üretim süreçlerindeki değişimin bir sonucu olarak değişen çalışma ve meslek hayatı ile de eğitimde kazandırılması gereken bilgi ve beceriler arasında yakın bağ kurulmaktadır. Bu bağlar, mesleki eğitimle doğrudan kurulurken, amacı daha bireysel ve sosyal olan genel eğitimle ekonomi arasındaki bağlar daha zayıf olmaktadır.

Ekonomi, toplumdaki üretim, tüketim ve bölüşüm ilişkilerini anlamaya ve düzenlemeye çalışan bir bilim dalı olarak çok geniş bir kapsama sahiptir. Teknoloji ise bilimsel gelişmelerden de yararlanarak, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçları karşılamaya yönelik çabaları kapsayan dinamik bir

alandır. Bu alanlardaki gelişmelerin, toplumsal hayat üzerindeki etkileri, politik ve kültürel alanlara göre daha kaçınılmaz olabilmektedir. Bu kısımda, ekonomi ve teknoloji alanlarında, eğitimi öncelikli olarak etkileyen üretim süreçlerindeki değişimlere, ekonomik sektörlerdeki değişimlere, meslek ve çalışma hayatındaki değişimlere yer verilecektir.

Bilgi Ekonomisinin Gelişimi

En başa insan faktörü ve bilgiyi koyarak sosyoekonomik ilerleme sürecinde tüm alanlarda yapısal bir değişim gerektiren, sanayi toplumundan sonra onun bir sonucu olarak gün yüzüne çıkan bilgi toplumu, farklı deyişlerle “sanayi-sonrası toplum” (Bell, 1976), “kapitalist ötesi toplum” (Drucker, 1994), “bilişim toplumu”, “bilgi çağı”, “bilgi ekonomisi” gibi terimlerle adlandırılmaktadır.

Başta gelişmiş ülkelerde oluşan ve zamanla diğer ülkeleri etkisine alan ilerlemelerin özellikle gelişme sürecini tamamlayamamış ülkeler açısından değerlendirilmesi ve bu ülke ekonomilerin bilgi toplumuna entegre edilerek yeni yöntemlere yönelme ihtiyacı giderek büyümektedir. Bilgi toplumu, ilk olarak “emek” olmak üzere tüm üretim faktörlerini, bireylerin ve devletin teknolojik gelişmeler karşısında yeniden yapılanmasını, kamu ve özel sektör işletmelerini, bunlara dair yeni bir dünya görüşünü ve hayat düşüncesini beraberinde getirmektedir (Aktan ve Vural, 2016, s. 3).

Bunlarla beraber bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) gün geçtikçe çok daha hızlı bir gelişim ortaya koyması, toplum yaşamında değişimlere sebep olmaktadır. Söz konusu değişimlerin özelde halkların ve genelde tüm dünyanın faydasına olduğunu savunan ütöpik görüşler, endüstri toplumunun ardından gelen halkın bilgi üzerine kurulacağını savunmaktadır. Onlara göre bu bilgi birikimi sonrasında adına ‘bilgi toplumu’ veya Toffler’in tanımı ile ‘Üçüncü Dalga Uygarlığı’ denilen topluluk ortaya çıkacaktır. Bu yeni toplum, önceki endüstri toplumundan farklı olarak daha fazla yenilik ve ilerlemelere sahip olacaktır. Ütöpyanlara göre, bilgi toplumunda en başta bilgiye ve elbette ki insana önem verilecektir. Bilgi çağında yaşam standartları yükselecek, daha önce önemsenmeyen veya tamamen yeni değerler ve kavramlar ortaya çıkacak ayrıca medyadan devlete, ticaretten eğitime kadar pek çok alan bu yeni oluşumdan etkilenecektir (Vural ve Sabuncuoğlu, 2008, s. 5).

Bilgi iletişim teknolojileri sadece bilgi sermayesine değil üretimin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Çünkü bilgi sermayesinde verimi, eğitilmiş iş gücü sağlar. Avustralya, ABD, Avrupa, Çin gibi birçok bölgede bilgi sermayesine önem veren yazılım, finans, elektronik, medya ve ticaret ile ilgilenen şirketler, verimliliğe büyük oranlarda katkıda bulunmaktadır. Söz konusu olan bu durum, bilgi iletişim teknolojilerinin ekonomik gelişmeye katkılarını gözler önüne sermektedir. Bilgi iletişim teknolojilerine ve bilgi sermayesine yatırım yapmak gerçekten de sonuçları itibarıyla çok değerlidir (Lindroos ve Pinkhasov, 2003, s. 27).



Eğitim sisteminin çıktıları, ekonomik sistemin insan kaynağı girdisi olmaktadır. Bu nedenle ekonomideki sektörler, eğitim kurumlarının ve programların türünü ve kapasitelerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Küreselleşme ve Uluslararası Ticaret

Sosyal bilimciler tarafından yaşadığımız çağın betimlenmesinde kullanılan temel kavramlardan biri, küreselleşmedir. Küreselleşme ile liberal eğilimler güç kazanmakta, politik kutuplaşmalar azalmakta, ulusal kültürler ve ekonomilerin sınırları yavaş yavaş ortadan kalmaktadır. Yani toplumsal hayatın büyük bir alanı global bir süreç tarafından belirlenmektedir (Aktan ve Şen, 1999, s. 9). Küreselleşmenin etkisi ile bugün bilginin hacminde ve hızında çok büyük ilerlemeler yaşanmaktadır. Bu gelişmenin etkileri daha çok finansal bilgi alanında görülmüştür. Ekonomist Dergisi'nin 1995 sayısına göre, 1973'te 10 milyar dolar olan küresel ölçekteki döviz akışı, 1995 yılına gelindiğinde 1.3 trilyon dolar olmuştur. Günümüzde ise bu rakamın 1 katrilyon dolar olduğu düşünülmektedir. Aynı büyüklükteki gelişmeler, bilgisayar iletişim bağlantılarında ve telekomünikasyon trafiğinde de görülmüştür (Webster, 2002, s. 80). Yaşanan bu değişiklikler birçok yorumcuya göre 'bilgi teknolojileri evrimi'nin bir sonucudur.

John Naisbitt global ekonominin önemi ile ilgili yaptığı bir konuşmada şu ifadelerle yer vermiştir: "Dünya bir kaostan içinde değildir. Tam tersi dünya, gayet düzenli bir şekilde değişmektedir. Bilgi iletişim teknolojileri, dev bir global ekonomi yaratıyor ve böylece küçük olanlar daha güçlü hâle gelebiliyor. Yeni iş olanakları ve çeşitleri doğuyor. Bilgi iletişim teknolojileri daha bireysel bir hâl almaya başlıyor. Bundan sonra tüm dünya karşılıklı iletişim hâlinde olacak. Global ekonomi büyüdükçe, bu oyunun daha küçük oyuncularını daha da büyüyecek ve güçlenecek. Ne kadar universal olursak o kadar kabilesel ve birlikte hareket ederiz. Dünya ekonomik olarak birbirine entegre olduğu ve global bir pazar hâline geldiği sürece parçaları da o kadar önemli ve fazla hâle gelecek" (Barrier, 1994, s. 1).

Dış ticaret hacmi, bir ülkenin kalkınması açısından günümüzde oldukça büyük önem arz etmektedir çünkü global ölçekte, ekonomik entegrasyon oldukça derinleşmiştir. İhracat, bir ülkenin ekonomisi için büyüme ve kalkınmanın destekleyici unsurudur ve ekonomik kalkınmanın tamamlanması sadece uzun dönemde sürekli ve yüksek bir gelir artış ivmesi ile mümkün olmaktadır. Dolayısıyla bu süreçte pek çok faktör ile birlikte dış ticaret de oldukça önemli görevler üstlenmektedir.

Türkiye'nin son zamanlardaki dış ticaret hacmi incelendiğinde, dünya ticaretindeki payının 1980-2017 döneminde %0,28'den %1'in üzerine çıktığını görüyoruz. Bu, bize, Türkiye'nin de 30 yıl öncesine göre dünya piyasaları ile daha çok iş yaptığını kanıtlamaktadır. Hâlen 400 milyar dolara yaklaşan dış ticaret hacmi ile Türkiye, dünya ticaretinde önemli bir potansiyele sahiptir (Ata, 2012, s. 276).

Ekonominin Sektörel Yapısındaki Değişimler

Sanayileşme süreci ile birlikte ekonomik büyüme sürecindeki artış, kentleşme olgusunu da beraberinde getirmiştir. Toplam üretimdeki hızlı artışa bağlı olarak ortaya çıkan yeni fırsat ve imkânlardan faydalanmak isteyen bireyler, kırsal alandan kentsel alana göç ederek kentsel nüfus artışına neden olmuşlardır. Böylelikle modern anlamda kentleşme süreci başlamıştır. Benzer şekilde hiz-


Küreselleşme ile liberal eğilimler güç kazanmakta, politik kutuplaşmalar azalmakta, ulusal kültürler ve ekonomilerin sınırları yavaş yavaş ortadan kalmaktadır.

met sektörünün ekonomik büyümeye katkısı, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte artmıştır. Özellikle ulaştırma ve haberleşmedeki teknolojik artışlara bağlı olarak ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, hizmet sektörünün bu ihtiyaçları karşılamak için çeşitlenerek büyümesine katkı sunmuştur. Dolayısıyla modern ekonomilerde kentleşme ve hizmet sektörünün payının giderek arttığı gözlenmektedir (Tandoğan, 2017, s. 76).

Günümüzde hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülke ekonomilerinde, hizmet sektörünün payının giderek arttığı görülmektedir. Teknolojik ilerleme ve kişi başına düşen gelir artışları hem mevcut hizmetlere olan talebi artırmakta ve değişen ihtiyaçlara bağlı yeni hizmetlerin ortaya çıkmasını mümkün kılmakta hem de hizmetin pazarlanabilir olmasına katkı sunmaktadır (Tandoğan, 2017, s. 77). Ekonomideki üç sektör kanununa dünya genelinde tarımdan sanayiye, sanayiden de hizmetler sektörüne doğru bir kayış yaşanmaktadır. Hâlihazırda dünya ekonomisinde hizmet sektörünün üretimindeki payı, %60'ın üzerindedir.

Küresel ekonomik sistem değişirken, piyasalarda yeni iş alanları da oluşuyor. Sistemde yer alan standart şirketlere göre daha hızlı hareket kabiliyeti gerektiren şirketlerin artmasıyla da iş olanakları genişliyor. Bunun yanı sıra dijitalleşmeyle birlikte doğan e-ticaret sektörü bugün Türkiye'de on binlerce kişiye istihdam sağlıyor. Sektör büyüdükçe e-ticaret alanında uzmanlaşmış farklı meslekler de ortaya çıkıyor. Bu durumun devam edeceğini ve bugün henüz var olmayan farklı e-ticaret rollerinin oluşacağını tahmin etmek hiç de zor değil.

Bilişim Teknolojileri ve Sanal Ticaret

20. yüzyılın sonlarına doğru Amerika'da başlayan ve kısa sürede gelişen, gelişmekte olan ülkelerin ekonomik yapılarını etkileyen ve hâlen bu etkiyi sürdüren bir değişim içindeyiz. Tıpkı Sanayi Devrimi'nde olduğu gibi bu değişim rüzgârı da tüm dünya toplumlarını etkilemektedir. Amerika'nın Silikon Vadisi'nden başlayan bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu değişim rüzgârı, tüm dünyayı etkisi altına almış durumdadır. Gelişen yeni teknolojiler, yeni kültürel yapıları ve toplumları, yeni ekonomik düzenleri de beraberinde getirmiştir (De Long, 1998, ss. 14-15). Bilgisayarlar ve akıllı telefonlar gibi platformlar; üretim, yönetim, ticaret, kamu hizmetleri, eğlence, kültür, eğitim gibi hayatın tüm alanlarını derinden şekillendirmektedir.

Bilgi teknolojileri sayesinde ekonomi, bilgi ekonomisine dönüşmüş, akıllı kartlardan akıllı radyo-tv, ev, araba ve yollara kadar pek çok inovasyon meydana gelmiştir. Artık yeni ekonomi, sayısal bir ekonomidir. Bilginin sayısala doğru kayması, sayısal ağlar içinde sanal bir ekonomi çıkarmıştır. Kurumlar ve ilişkilerin doğası, ekonominin dolaşım ağıyla birlikte farklılaşmaya uğramıştır. Daha önceki dönüşüm tecrübelerinden günümüzdeki dönüşüm şeklini birbirinden ayıran en önemli fark, bilgi ve teknoloji ile yoğrulan tekno-ekonomik sürecin küreselleşme, dijitalleşme ve Ar-Ge gibi itici güçlerle desteklenerek etkileşim sınırlarının ve hızının geçmiş dönemlere kıyasla daha hızlı olmasıdır (Oktay vd., 2004, s. 159).



Bilgi teknolojileri sayesinde ekonomi, bilgi ekonomisine dönüşmüş, akıllı kartlardan akıllı radyo-tv, ev, araba ve yollara kadar pek çok inovasyon meydana gelmiştir. Artık yeni ekonomi, sayısal bir ekonomidir.

2015 yılı verilerine göre 7 milyar 210 milyonluk dünya nüfusunun 3 milyar 10 milyonluk kısmı aktif bir şekilde interneti kullanmaktadır. Bu rakam gün geçtikçe daha da artış göstermektedir. Örneğin; 2010 yılında 360 milyon olan internet kullanıcısı, 2015 yılında 3 milyar 10 milyon gibi ciddi bir rakama yükselmiştir. Elektronik ortamda yapılan ticaret, teknolojinin gelişmesiyle beraber daha fazla dikkat çekmeye başlamış ve bu pazara rağbet artmıştır. Bu durum, bilişim teknolojilerinin ekonomik dalına daha da katkı sağlamaktadır. Buradan e-ticaret ile bilişim teknolojilerinin aralarındaki doğru orantı görülebilmektedir (Çetinkaya, 2016, s. 235). 2014 verilerine göre 77 trilyon dolar olan dünya üretim kapasitesinin %2,5’lik bir kısmını oluşturmaktadır. Elektronik Ticaret Avrupa’nın (E-Commerce Europe) Küresel 2015 Rapor verilerinde, şirketlerin e-ticaret geliri %24 artış göstermiştir (s. 245). E-ticaretin yıllara göre gelişimi incelendiğinde çok hızlı bir büyüme ivmesini sürdürdüğü görülmektedir.

Ekonomik Gelişme, Ar-Ge ve İnovasyon

Ekonominin büyümesine, bilimsel ve teknolojik gelişmeler olarak tanımlanmaktadır. Bu iki alanda yatırım yapan toplumlar, ülkelerinin ekonomik yapısını canlandırmışlardır. Burada bilgi ekonomisi, mevcut gelişme ve ilerleme sürecinin en son aşamasını oluşturmaktadır. Değişim ve ilerlemenin hızı artarken ekonomik alanda devrim yaratan evreler arasındaki süre gittikçe kısalmaktadır (Erkan vd., 2013, s. 65).

Ülkelerin ekonomik olarak güçlü olabilmeleri için rekabet edebilme güçlerinin de olması gerekmektedir. Rekabet gücünü en çok inovasyon artırır. Zira inovasyon doğrudan verimlilik ile ilgilidir. Bu sebeple inovasyon, ekonomik büyümenin, istihdamın ve yaşam kalitesinin temel taşı durumundadır (Elçi, 2007, s. 31). Büyümede inovasyona çok önem veren iki iktisatçıdan biri olan Schumpeter’e göre inovasyon, büyüme için bitmek tükenmek bilmeyen bir kaynaktır (Brouwer, 2000, ss. 149-150).

Son yıllarda bölgesel ve ulusal seviyede yapılan uygulamalı araştırmalarda inovasyonun çok önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda çoğunlukla Ar-Ge faaliyetlerinden kaynaklanan inovasyonların, büyüyen bir ekonominin temel unsuru olduğu ve beşerî sermaye ile ekonomik büyüme arasında verimlilik temelli olumlu bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir (Hanusch vd., 2016, ss. 4-5).

İleri teknolojiyi kullanan firma ve ülkelerin daha iyi üretim süreçlerine ulaşımı için gereken Ar-Ge yatırımları ile yaşam standardı yükselecek ve ekonomik büyüme artacaktır. Bu nedenle politikacıların ve ilgili yöneticilerin Ar-Ge yatırımlarını teşviki, kamuda Ar-Ge’ye ayrılan bütçenin artırılması, girişimcilik ve inovasyon temelli politikaların uygulanması gerekli görülmektedir (Bilbao-Osorio ve Rodriguez-Peso, 2004, s. 435).

Üretim ve Organizasyonda Esneklik ve Yalınlık

Esnek üretim anlayışı, 1970’li yıllarda Avrupa’da gelişmeye başlamıştır. Bu anlayışa göre, 1900’lü yılların başlarından beri devam eden büyük fabrikalardaki kitlesel üretim mantığını sürdürmek rasyonel değildir. Zira tüketicilerin beklen-



Ülkelerin ekonomik olarak güçlü olabilmeleri için rekabet edebilme güçlerinin de olması gerekmektedir. Rekabet gücünü en çok inovasyon artırır. Zira inovasyon doğrudan verimlilik ile ilgilidir.

tileri büyük ölçüde çeşitlenmiştir. Uluslararası ticaret artmıştır ve ekonomi, arz tarafından değil büyük ölçüde talep tarafından şekillenmektedir. Yani firmalar, talep ortaya çıktıktan sonra üretim yapmalıdır.

Endüstri 4.0 anlayışı, esnek üretimin gerçekleştirilmesi bakımından çeşitli avantajlar sunmaktadır. Almanya’da yayınlanan Sanayi 4.0 raporunda, Sanayi 4.0 sayesinde çok daha esnek üretim sistemlerinin oluşturulabileceği, müşterinin kişisel isteklerinin karşılanabileceği, kaynakların daha verimli ve etkin kullanılabilmesi, karar verme süreçlerinin optimize edilebileceği, yeni gelişmeler aracılığıyla değer yaratacak yeni fırsatların mümkün olabileceği, örgütteki değişikliklere hızlı cevap verilebileceği ve çalışanların iş ve özel hayat arasındaki dengeyi daha kolay sağlayabileceği belirtilmiştir (Kagermann, 2013). Sanayi 4.0 yapısı içerisindeki fabrikalar, günümüz fabrikalarından daha farklı olarak otomasyona dayalı, kendi kendini yöneten ve müşteri beklentilerine göre esnekliğin çok üst seviyelere ulaştığı fabrikalar olarak dizayn edilmektedir (Koçak ve Diyadin, 2018, s. 110).

1950’li yıllarda Toyota’nın üst düzey yöneticisi olan Ohno tarafından kaynaklarının kısıtlı olması ve ekonomik sıkıntılar dolayısıyla yalın üretim uygulamaları geliştirilmiştir (Mol ve Birkinshaw, 2008). Yalın üretim, ürün veya hizmetin gerçekleşmesi sırasında herhangi bir katkısı olmayan tüm faaliyetlerin ortadan kaldırılmasıdır. Bu, Toyota üretim sistemi olarak da adlandırılmaktadır (Turan ve Turan, 2015, s. 128). Yalın üretim tüm sektörlerde uygulanabildiği gibi kurumlara da büyük yarar sağlamaktadır (Turan ve Turan, 2015, s. 131). Seri üretim ile karşılaştırıldığında yalın üretim, kaynakları daha verimli kullanır. Seri üretim, her şeyin daha azını tüketmeyi başarmaktadır (Zerenler ve İraz, 2006). Yalın üretimde beş temel esas vardır. Bunlar; mükemmellik, çekme, değer, değer akışı, akış olarak sayılabilir (Womack ve Jones, 1998; Aktaş ve Karğın, 2011). Yalın üretim sistemi genel olarak üç aşamalıdır. Birinci aşamada, israflar tamamen ortadan kaldırılır. İkinci aşamada, kullanılacak olan ekipman iyileştirilir. Üçüncü aşamada, sisteme uyumu sağlanır (süreç geliştirme, üretim planlama işlemleri) (Temiz vd., 2011).

Esneklik ve yalınlığın neticesinde firmalar bu duruma uyum sağlamak için ana faaliyet dışındaki hizmetleri dışarıdan tedarik etmeye, yapılarını küçültmeye ve üretim kabiliyetlerini çeşitlendirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda spesifik değil daha genel becerilere sahip olan çalışanların önemi de artmaktadır.

Üretimde Otomasyon ve Endüstri 4.0 Yaklaşımı

Günümüzde ekonomik, teknolojik ve toplumsal alanlarda yaşanan değişimler devletler ve birden fazla ulusu bünyesinde barındıran şirketler olmak üzere hem kamu hem de tüzel kişiliklerin mevcut değişimlere ayak uydurmasını gerektirmektedir. Dünya çapındaki yarışa uyum sağlamak için atılan elverişli adımlar, bu entegrasyon sürecinin çok önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu tarz hamlelerin başında bir Orta Avrupa ülkesi olan Almanya’da ele alınan ve dünyaya yeni bir sanayi ve teknoloji türü sağlaması beklenen “Endüstri 4.0” gelmektedir (Aydemir, 2018, s. 254).



Esneklik ve yalınlığın neticesinde firmalar bu duruma uyum sağlamak için ana faaliyet dışındaki hizmetleri dışarıdan tedarik etmeye, yapılarını küçültmeye ve üretim kabiliyetlerini çeşitlendirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda spesifik değil daha genel becerilere sahip olan çalışanların önemi de artmaktadır.

Sanayi 4.0'da dijital teknolojiler veya yazılım yeniden üretilmemiştir. Bunun yerine biraz daha geliştirilerek global dünyanın ihtiyaçlarına göre revize edilmiştir. Sanayi 4.0 terimi sadece programlama, akıllı makine veya dijital teknolojiden ibaret değildir. Bu alan oldukça geniştir. Yüksek düzey nano-teknoloji, kuantum fiziği ve çok fazla enerji kaynaklarıyla ilişkilidir. Sanayi 4.0, içinde akıllı fabrika sistemini bulundurmaktadır. Akıllı fabrika sistemi, sanal dünyadan gelen verilere dayanır, makinelerin ve insanların işlerini yapmalarına destek olur (Tonta, 2016, s. 10).

Şekil 9. Endüstri 4.0'ın Öncü Teknolojileri

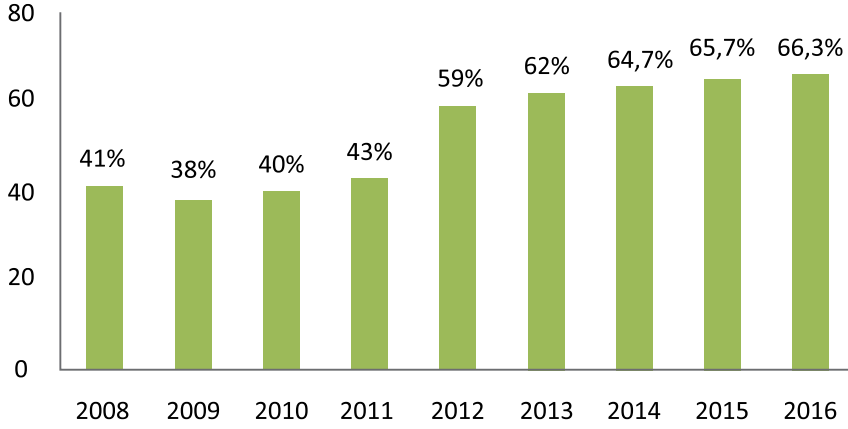


Kaynak: TÜBİTAK, 2016.

Sanayi 4.0 birçok rasyonel kazanım da sunacaktır. Akıllı üretim tesislerinin üretime dâhil edilmesiyle hızlı ve kaliteli hizmet akışı olacaktır. Bunlara ek olarak planlanmış teknolojik yenilikler, şirketlerin üretimini artırırken maliyetlerinin azalmasını hedefleyen planlarda platform teknolojilerini daha ileriye götürme şansı verecektir. Yüksek teknolojlili üretim ile birlikte gerek kamu gerek özel tüzel kişiliği olan enerji giderlerinde önemli derecede düşüş beklenmektedir. Örneğin; Almanya'nın enerji maliyetlerinin %15'in altında ve Türkiye'nin ise %8'in altındaki oranlarda azalacağı düşünülmektedir. (Tonta, 2016, s. 5).

Aşağıdaki grafikte Türkiye'nin dışarıdan girdi alarak üretimini gerçekleştirdiği ve katma değeri düşük ürünlere yöneldiği görülmektedir. Bu sebeple Türkiye'nin üretim anlayışı, şu anki jeopolitik konumu ve dış ticaret açığına sahip olması Sanayi 4.0'ı mecburileştirmektedir. Bu sistem başarılı planlamayla uygulandığında, Türkiye açısından pek çok fırsatı da beraberinde getirecektir. Sanayi 4.0 ile birlikte daha üst seviye katma değerli üretim yapmak mümkün olacaktır. Sanayi 4.0, üretim hızının artmasını ve bu hıza bağlı olarak üretimde verimliliği arttıracaktır. Aynı zamanda üretimde, insan faktöründen ortaya çıkan hata payı düşecek, verimli ve kaliteli ürün ortaya çıkmasını sağlamış olacaktır. Sanayi 4.0, Türkiye'nin daha kalifiye elemana sahip olmasını sağlayacaktır. İş gücü yapısındaki insanların tahsil seviyesi yüksek olan topluluklardan oluşacaktır (Aydemir, 2018, s. 259).

Şekil 10. Türkiye’de İhracatta İthalata Bağımlılık Oranı



Kaynak: TÜSİAD, 2016.

Çalışma ve Meslek Yaşamındaki Değişimler

Günümüzde meslekler ciddi anlamda bir dönüşüm içindedir. Artık kapitalizm, çalışma hayatını tamamen dönüştürmekte ve çalışma hayatını anlık değişimler biçimlendirmektedir. Meslekler; fonksiyonları, sunumları, tercih edilirlikleri ve toplumsal konumları/prestijleri vs. bakımlardan hızla dönüşmektedirler.

Geçmişten günümüze meslekler hiç bir zaman durağan olmamış aksine içinde bulunduğu toplulukların değişimlerine ayak uydurarak revize olmuştur. Mesleklerin bu değişimleri; dâhil oldukları sosyal varlık olan topluluklara göre tür ve özelliklerinde, toplum tarafından duyulan saygı derecesinde, uygulamasında kullanılan stratejilerde, finansal getirilerinde ve istihdam alanlarında daimî olarak değişiklikler olabilmektedir.

Endüstrileşme ve teknolojik gelişmeler gibi mesleklerin akış yönünü belirleyen etkenler, yapılan işin kendi içinde daha kompleks bir yapıya dönüşmesini sağlamıştır. Teknoloji çağının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yeni mesleklerin bütünlük içinde olmaları da çeşitliliği artırmaktadır (İlhan, 2015). Günümüzde iş hayatında teknolojinin aktif kullanımı sayesinde işgörenler için daha esnek çalışma koşulları mümkün hâle gelmiştir. Böylece iş hayatı ve iş gücünün nitelikleri de değişmektedir. Söz konusu olan bu değişimler, farklı iş gücü ve işletme düzenlemelerine sebep olduğu gibi ailede de yeni rol dağılımları oluşturmuştur. Sadece erkeklerin çalıştığı aileler yerini hem erkeğin hem de kadının kazandığı çift kazanımlı ailelere bırakmıştır. Artık klasik istihdam ve üretim şekilleri yerine iş hayatında esneklik uygulamalarına başlanmıştır (Doğrul ve Tekeli, 2010, s. 13). İş hayatında esneklik, işletmeler bakımından işgücünün işletme içerisinde mümkün olduğunca gerekli zaman ve miktarda kullanılmasını ifade ederken; işçi bakımından ise çalışma sürelerinin, işyeri ile anlaşılması sonucunda işçi koşullarına daha uygun hale getirilmesidir.



Türkiye'nin üretim anlayışı, şu anki jeopolitik konumu ve dış ticaret açığına sahip olması Sanayi 4.0'ı mecburileştirmektedir.



İş gücü piyasasına dâhil olmak ve işsizlik probleminden sıyrılmak için insanlar birçok farklı yola yönelmektedir ve bu yollardan biri de eğitime olan taleptir. Bu uğurda Türkiye’de her yıl 2 milyondan fazla öğrenci, üniversite seçme ve yerleştirme sınavına girmektedir. Lakin yükseköğrenim eğitimi ile işsizlik problemi ortadan kalkmamakta, yüksek işsizlik oranları eğitilmiş iş gücü için risk oluşturmaktadır.

Esnek üretim modelinin uygulanmaya başlanması, kalite ve süreklilik açısından işletmelerde, yeni organizasyon tiplerini oluşturan uygulamaları beraberinde getirmiştir. Sonuç olarak klasik organizasyon düzeni yerini uzmanlığı yüksek olan organizasyon düzenlerine bırakmaya başlamıştır. Bu bağlamda da daha çok müşteri odaklı ve basit organizasyonlar oluşmuştur (Eryiğit, 2000, s. 2).

Yine kişisel bilgisayarların oldukça gelişmesi başta olmak üzere iş organizasyonundaki değişiklikler ve yeni iş gücü kompozisyonu, tele çalışma ortamını desteklemektedir. Gelişen bilgi sistemleri, çalışanlar için ofislerine bağımlı olmadan elektronik olarak iş görmeyi mümkün kılmaktadır. Esnek saatleri dolayısıyla tele çalışmanın çekiciliği artmıştır (Alkan Meşhur, 2011).

İstihdam-İşsizlik ve Gelir Dağılımı

İşsizlik hâlâ Türkiye’nin en önemli problemlerinden biridir. 1980’lerin ve 90’ların başında gerçekleşen kısmi azalma sayılmazsa 60’lı yıllardan bu yana işsizlik oranı daimî olarak artmaktadır. Mart 2017 rakamlarına göre Türkiye’de işsizlik oranı %11,7 seviyesindedir. Herhangi bir işe sahip olmayan kişi sayısı ise 3.6 milyona ulaşmıştır (TÜİK, 2017a).

Dünya ekonomisinin giderek küçülmesi, işsiz sayısında yükselişe sebep olmaktadır özellikle kriz dönemleri, iş piyasasına yeni girmeye çalışan gençleri daha fazla etkilemektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) 2016’da dünyadaki istihdama dair raporunda, gençlerin global iş gücüne dâhil olma yüzdeliklerinin uzun süreli bir düşüşe meyilli olduğunu ve 2000 yılında iş gücüne katılım oranının %53,6 olduğunu ancak 2016 yılında %45,8’e düştüğünü saptamıştır. 2016’da toplam iş gücünün sadece %15’ini ve çalışma çağındaki nüfusun %21’ini oluşturan gençler, küresel oranda işsizlerin %35’ini oluşturmaktadır (ILO, 2016, s. 6).

Sonuç olarak dünyada ve Türkiye’de en büyük sorunlardan biri, işsizliktir ve bu durumdan en fazla genç nüfus pay almaktadır. İş gücü piyasasına dâhil olmak ve işsizlik probleminden sıyrılmak için insanlar birçok farklı yola yönelmektedir ve bu yollardan biri de eğitime olan taleptir. Bu uğurda Türkiye’de her yıl 2 milyondan fazla öğrenci, üniversite seçme ve yerleştirme sınavına girmektedir. Lakin yükseköğrenim eğitimi ile işsizlik problemi ortadan kalkmamakta, yüksek işsizlik oranları eğitilmiş iş gücü için risk oluşturmaktadır. Mart 2017 verilerine göre yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı %12,2’dir. Günümüzde neredeyse bir milyon lisans diplomasına sahip genç işsiz vardır (TÜİK, 2017a). İşsizlik olgusu, dünya genelinde eğitimsel rekabeti ve eğitimde geçirilen süreleri artırmaktadır. Çalışan adaylar için belirlenen standartlar her geçen yıl yükselmektedir. Eğitim kurumları üzerindeki baskının nedenlerinden biri de bu durumdur.

İşsizlik kadar iş gücü piyasasının yapısıyla ilgili önemli bir değişiklik de iş gücü piyasasındaki kutuplaşmalardır. Günümüzde iş gücü piyasası, bilgi ve hizmet ekonomisinin de bir sonucu olarak yüksek vasıflı, yüksek gelir elde eden, emeğini uluslararası dolaşıma sokabilen sınırlı sayıda çalışanla çoğun-

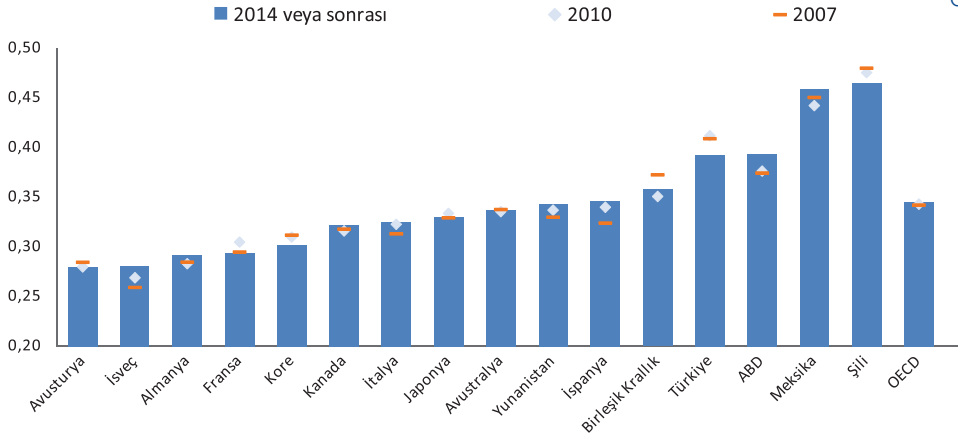
lukla az gelir elde eden, düşük vasıflı büyük bir çalışan grubu arasında ikiye bölünmüş gözükmektedir.

Ekonomik yapı ve çalışma ilişkilerinin temel sonuçlarından biri, toplumda gelir dağılımı üzerindedir. Gelir dağılımı, herhangi bir ülke içerisinde belirli periyotlar süresince gelen gelirin, kişiler, ev halkları veya üretim faktörleri arasında pay edilmesidir (Karluk, 2014, s. 79). Gelir dağılımlarında herhangi bir dengesizliğin yahut adaletsizliğin oluşması, dünyadaki en önemli ekonomik-toplumsal problemlerin içinde yer alır (DPT, 2001, s. 8). Küreselleşen bilgi ekonomisi, gelir dağılımı dengesi üzerinde genelde bozucu etkilere sahiptir.



Sanayi 4.0, üretim hızının artmasını ve bu hızla bağlı olarak üretimde verimliliği arttıracaktır. Aynı zamanda üretimde, insan faktöründen ortaya çıkan hata payı düşecek, verimli ve kaliteli ürün ortaya çıkmasını sağlamış olacaktır.

Şekil 11. Harcanabilir Gelir Eşitsizliği Katsayısı (Gini)



Kaynak: OECD

OECD 2014 yılı verilerine göre OECD ülkelerinin çoğunda gelir eşitsizliği artmaktadır. Türkiye gelir dağılımı eşitsizliğini azaltmada ilerleme kat etmesine karşılık, karşılaştırma yapılan ülkeler arasında adaletsizlik bakımından ikinci sıradadır. Ülke ekonomilerindeki gelir dağılımındaki bozukluk, yoksulların sayısını arttırırken, yolsuzlukların da çoğalmasına ortam hazırlamaktadır. Gelir dağılımı ile yolsuzluk ters orantılı bir ilişkiye sahiptir. Şeffaf topluluklarda yolsuzluk seviyesi çok aşağılarda kalmaktadır. Şeffaf ortam, yolsuzluk için ortaya çıkan zeminleri elimine etme özelliğine sahiptir (Yastı, 2005).

Bireylerin eğitim düzeyleri ile gelir seviyeleri arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Gelir dağılımı bozukluklarının azaltılmasında her kademedeki ücretsiz kamu eğitim hizmetlerinin bulunması ve bu hizmetlere erişimde eşitlik olması önem arz etmektedir.

Eğitimi Etkileyen Ekonomik Bağlam

1. Bilgi ekonomisi ve küreselleşme önemini koruyor.
2. Bilgi- iletişim teknolojilerindeki firmaların payı artıyor.
3. Uluslararası ticaret hacmi artıyor.
4. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, sanal ticaret hacmini artırıyor.
5. Hizmet sektöründeki büyüme ivmesi devam ediyor.
6. Yeni ekonomik sektörler doğuyor.
7. Ekonomik büyümede Ar-Ge'nin ve inovasyonun önemi artıyor.
8. Esnek üretim yaklaşımı ile üretim gerçekleşiyor.
9. Yalın organizasyon yaklaşımı öne çıkıyor.
10. Üretimde Otomasyon ve Endüstri 4.0'a geçiş sürüyor.
11. Mesleklerde hızlı bir değişim var. Geleneksel meslekler ölüyor. Yeni meslekler ortaya çıkıyor.
12. Üretimde ve hizmet sektöründeki değişimlere bağlı olarak farklı çalışma biçimleri (esnek, uzaktan yarı zamanlı, tele çalışma vb.) geliyor.
13. İşsizlik oranları azalmıyor ve iş gücüne her yıl katılan genç nüfusa istihdam gerekiyor.
14. İş gücü piyasasında kutuplaşma ortaya çıkıyor.
15. Toplumda gelir dağılımı dengesizliği yüksek seyrediyor.

Ekonomi ve Teknolojideki Eğilimler ve Millî Ekonomik Vizyonlar Işığında Eğitim

Bir önceki kısımda tasvir edilen ekonomideki eğilimlerle de ilişkili olarak son yıllarda Türkiye'de ön plana çıkan ekonomik vizyonlardan bilgi ekonomisine geçiş, yüksek teknolojlili üretime geçerek hızlı bir büyüme sağlayıp dünyanın en büyük ilk on ekonomisi arasına girme ve istihdamı geliştirme hedefi eğitim alanı ile doğrudan ilişkilidir. Yine teknolojideki hızlı değişim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin eğitim alanında güçlü etkileri olmaktadır.

Küreselleşme ve uluslararası ticaretin artan hacmi, ekonominin uluslararası etkileşim ve etkinliği sağlayacak yabancı dil bilen insan kaynağını geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Ekonominin sektörel yapısındaki değişimler, hizmet sektörü için kilit olan kişisel ve sosyal becerileri geliştirmeyi; bilişim sektöründeki büyüme ve ticaretin yeni yapısı, bilişim teknolojileri alanındaki becerileri geliştirmeyi önemli hâle getirmektedir. Meslek türlerindeki değişimler doğrudan bir mesleğin spesifik becerilerini edinmek yerine okullarda daha genel ve esnek becerileri kazandırmanın önemine işaret etmektedir.

Bilgi ve teknoloji içeriği düşük, ekolojik riski büyük üretim sektörleriyle ayakta kalmak, söz sahibi olmak çok mümkün görünmemektedir. Yapılması gereken, bilgi içeriği ve katma değeri yüksek üretime yönelmektir. İhracatın gelişerek dış ticaret dengesinin sağlanmasında da yüksek teknolojili, yüksek katma değerli ürünlerin üretimine geçmeye ihtiyaç duyulmaktadır. “Türkiye’nin Orta Gelir Tuzağı” denilen 10 bin dolarlık kişi başı gelir düzeyinden 25-30 bin dolarlık gelişmiş ülkeler seviyesine yükselebilmesi için yüksek teknolojili üretim yapan bir ülke hâline gelmesi gereklidir. Ekonomimizin, yeni atılımlara yönelebilmesi ancak inovasyon-Ar-Ge ağırlıklı yeni üretim yapısına geçebilmekle mümkün olacaktır. Bu ise eğitimden teknolojiye pek çok yapısal reformun yapılmasıyla ulaşılabilecek bir hedef konumundadır. Ar-Ge faaliyetlerinin artmasında ve inovatif ürün ve hizmet geliştirmede eğitimin hayati bir rolü vardır. Nitelikli Ar-Ge faaliyetleri, bilgiyi kullanma, bilimsel düşünme, araştırma ve problem çözme becerileri yüksek olan bireylerle gerçekleştirilebilecektir. İnovasyonun gelişimi için ise araştırma becerilerinin yanı sıra bu alanda kilit bir role sahip olan estetik ve kreatif becerileri geliştirmek, eğitimin ekonomiye yapabileceği en değerli katkı olacaktır.

Eğitimle doğrudan ilişkili ekonomik hedeflerden biri de şüphesiz istihdam artırma, işsizliği azaltma ve millî insan kaynağını etkili bir şekilde kullanabilmedir. Gelişmişlik seviyesi bakımından ileri olan ülkelerde dahi işsizlikle mücadele ve bu bağlamda istihdamın artırılması, iş gücü piyasalarının en temel problemlerinin başında gelmektedir. Bu kapsamda kısa, orta ve uzun vadeli istihdam stratejileri oluşturulmaktadır. %5 civarındaki bir işsizlik oranı iş gücü piyasasında yer değiştirenler nedeniyle doğal bir işsizlik oranı olarak görülmektedir. Türkiye’de hâlihazırda işsizlik oranı %10 civarında seyretmektedir. Çalışma çağındaki (15-64) nüfusun iş gücüne katılım oranı ise %35 civarındadır. Tek başına istihdam edilen kişi sayısının artması da istihdam hedefleri bakımında yeterli değildir. Çalışanların eğitim aldıkları alanlarda çalışamayarak becerilerini kullanamaması veya düşük ücretlerle istihdam edilmesi de eksik istihdam olarak kabul edilmektedir.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından 2014’te temelde istihdam sorununun ve iş gücü piyasaları problemlerinin çözümü için Ulusal İstihdam Stratejisi hazırlanmıştır. Ulusal İstihdam Stratejisi (2014-2023) kapsamında; üç adet makroekonomik hedef ve Eğitim İstihdam İlişkisinin Güçlendirilmesi, İşgücü Piyasasında Güvence ve Esnekliğin Sağlanması, Özel Politika Gerektiren Grupların İstihdamının Artırılması ve İstihdam Sosyal Koruma İlişkisinin Güçlendirilmesi başlıkları altında dört temel politika ekseninde hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflerden örgün eğitim sistemi ile ilişkili olanlar şunlardır:

- 2023’te işsizlik oranlarının %5’e gerilemesi hedeflenmektedir.
- 2023’te istihdam oranları %55’lere yükseltilecektir.
- 2023’e kadar Hayat Boyu Öğrenme programlarına katılım oranı %15’lere yükseltilecektir.



Eğitimle doğrudan ilişkili ekonomik hedeflerden biri de şüphesiz istihdam artırma, işsizliği azaltma ve millî insan kaynağını etkili bir şekilde kullanabilmedir

- 2023'e kadar iş piyasasının ihtiyaç duyduğu tüm mesleklerde standartlar ve yeterlilikler hazırlanacaktır.
- Kısmi süreli çalışanların oranının toplam istihdama oranı, stratejinin son yılı olan 2023'te AB seviyesine yükseltilecektir.
- Esnek çalışanların sendikal hakları ve sosyal güvenlikleri ile ilgili iyileştirmeler sağlanacaktır.
- Genç işsizlik oranları düşürülerek genel işsizlik oranlarına yaklaştırılacaktır.
- 2023'te özellikle sanayide, ağır ve tehlikeli işlerde, sokakta ve mevsimlik gezici geçici tarımda gerçekleşen çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri tamamen ortadan kaldırılacak diğer alanlarda çocuk işçiliği ise %2'nin altına düşürülecektir.

Bilgi ekonomisinde bir ekonominin sahip olduğu en önemli kaynak insan kaynağı olarak görülmektedir. Bu nedenle ekonomi politikalarının temel hedeflerinden biri de iş gücüne katılım oranını ve tam istihdamı sağlamak olmaktadır. İş gücüne katılım oranının yükseltilmesi için gelişmiş ülkelerde birçok strateji izlenmektedir. Türkiye'de de iş gücüne katılım oranının artması her zaman ekonomik hedefler arasında yer almıştır. Okullaşmanın artması ve toplumun eğitim seviyesinin yükselmesiyle bireyler, eğitime yatırım yapmış olmaları nedeniyle daha fazla iş gücüne katılım sağlamaktadır.

B2. SİYASAL BAĞLAM

Yeni güç merkezlerinin ortaya çıkması, karşılıklı bağımlılığın artması, İslam dünyasında politik istikrarsızlıklar, kültürel-ideolojik-dinî çatışmalar, kamu yönetiminin etkinliğinin gelişimine yönelik talepler gibi dış ve iç siyaset alanındaki değişimlerle bu alanlardaki millî hedefler incelendiğinde eğitim sisteminin aşağıdaki konularda duyarlı olması beklenmektedir.

- *Geleceğin siyasetinde etkinliğini artıracak ülkelerle eğitim alanında iş birliği ve etkileşimi artırmak.*
- *Bilgilenme, kültürel etkileşim ve dil öğrenme yoluyla (özellikle Arapça ve Farsça) millî ve dinî bağlarımız olan ülkelerle etkileşimi artırmak.*
- *Okullarda kültürel farklılıkları tanıma, tolerans gösterebilme ve çatışma çözebilme becerilerinin geliştirilmesi.*
- *Eğitim hizmetlerine erişimi kolaylaştırmak.*
- *Eğitimde yerinden yönetim modeline geçmek.*
- *Eğitimin paydaşları ile iletişimi güçlendirmek.*
- *Eğitimde şeffaflık ve hesap verebilirliği geliştirmek.*
- *Okullarda demokratik süreçleri ve demokrasi kültürünü iyileştirmek.*

Uluslararası ilişkiler, siyaset ve kamu yönetimi alanındaki gelişmeler de eğitim sisteminde programlar ve sistemin yönetimi üzerinde etkide bulunmaktadır. Örneğin; eğitim kurumlarında uluslararası ilişkilerin iyi olduğu ülkelerin yabancı dillerine karşı ilgi artarken, müfredatlarda bu ülkelere ilişkin politik bakış açısı ve dile de yansımalar olabilmektedir. İç siyasette ve kamu yönetimindeki gündemlerin eğitime yansımaları daha çok eğitimin yönetimi ile ilgili konularda olmaktadır. Bununla birlikte siyasal sistemin öğrencilere benimsetilmesi gibi politikanın eğitimden beklentileri de olmaktadır. Siyasetin gündemi günlük olarak değişmektedir ve oldukça çeşitlidir. Bu nedenle politikanın eğitime etkisini, gündelik siyasetin ötesinde değerlendirmek gerekmektedir. Bu kısımda eğitim sistemi ile yakından ilişkili olan dünya ve Türkiye siyasetindeki bazı eğilimlere değinilerek eğitim üzerinde yakın gelecekte muhtemel etkileri tespit edilmeye çalışılacaktır.

Uluslararası İlişkiler Alanındaki Gelişmeler

Avrupa'dan başlayarak dünya genelinde 19. yüzyıl, imparatorlukların dağılma-ya başladığı ve ulus devletlerin ortaya çıkmaya başladığı bir dönem olmuştur. 19. yüzyılın sonlarında hızlanan uluslaşma hareketleri, 20. yüzyılın başlarında özellikle Birinci Dünya Savaşı sonrası kurulan yeni düzende, Avrupa dışında da oldukça etkili olmuştur. İmparatorluk yapılarından ayrılarak kurulan ulus devletler, 1940'lı yıllardan itibaren siyasal yakınlıkları ve çıkarları doğrultusunda Doğu-Batı Bloklarından birinde yer almak durumunda kalmıştır. 1980'li yıllardan itibaren etkisini daha fazla hissettirmeye başlayan ve bir anlamda kapitalist Batı Bloku'nun dünya siyasetinde daha etkin olmaya başlamasıyla eş zamanlı olarak ortaya çıkan küreselleşme olgusu, ulus devletlerin yapısını etkilediği gibi dünyada yeni güç merkezlerinin oluşmasına da kapı aralamıştır.

Küreselleşme ve ulus devlet anlayışı temelde birbirine zıt iki güç olarak görülmektedir. Dünya bütünleştikçe ulusal sınırların belirsizleşeceği düşünülmektedir. "Globalleşme", ulusçuluk kavramına kökten tahribat vermektedir. Pazarların global bir hâle gelmesiyle birlikte artık devletler arası yapının temelini küresel ilişkiler oluşturmaktadır (Habermas, 2002, s. 26). Avrupa Birliği gibi ulus üstü yapıların güçlenmesi, tek uluslu devletler sonrası geleceğin işaretleri olarak yorumlanabilmektedir (Altun, 2016, s. 159). Ulus devlet anlayışının yok olacağına dair birçok öngörü ortaya çıkmış olmasına rağmen ulus devletler varlığını güçlü bir şekilde korumakta, devletlerin dış siyasetinde 'ulusal çıkar' kavramı önemini sürdürmektedir. Bununla birlikte küresel ekonomi politiğin getirdiği karşılıklı bağımlılık ve güç ilişkileri nedeniyle ulus devletin mahiyetinde değişimler ve gücünde konjonktürel olarak görece azalmalar devam etmektedir. Yine de ulus temelli eğitim, kültür, ekonomi vb. alanlarda politikalar yoğun bir şekilde tercih edilmektedir. Türkiye'nin gelecek on yıllarında ulus temelli politikalar etkin olmaya devam edecektir.

1950'li yıllardan 1990'a kadar iki kutuplu iki bloklu bir dünya siyaseti egemen olmuştur. Geleneksel görüşe göre SSCB'nin 1991'de dağılmasıyla dünyadaki dengeler değişmiş ve artık tek kutuplu bir hâle gelmiştir (bkz. Arı, 2004). Bir kısım analistler, 21. yüzyılın uluslararası sisteminin Amerika liderliğinde ve tek kutuplu olduğunu savunurken diğer kısım ise güç dengesinin değiştiğini ve Amerika, Rusya, Çin, Hindistan, AB ve Japonya olmak üzere dünyanın çok kutuplu bir sisteme gittiğini savunmaktadır.

Dağılmadan sonra Rusya, iç politika düzenine eğilerek dış politikada sönükleşmiş bu durumda ve zaman zarfında ABD'yi küresel bir güç olma hedefine yönlendirmiştir. 1990'dan sonra bu doğrultuda birçok görüşün çıkmasına sebep olmuştur. Bazı kaynaklar, ABD'nin bu durumu "yönlendirici" bir sıfatla yaptığını ileri sürmüş ve 11 Eylül saldırılarıyla da öyle olmadığını göstermiştir (Sönmezoğlu, 2002, s. 63). Bu simgesel olay âdeta çok kutuplu eski dünyanın geri dönüş yolculuğunun başlangıcı olmuştur. Rusya, Çin, Hindistan, Japonya

Ulus devletin mahiyetinde değişimler ve gücünde konjonktürel olarak görece azalmalar devam etmesine rağmen ulus temelli eğitim, kültür, ekonomi vb. alanlarda politikalar yoğun bir şekilde tercih edilmektedir. Türkiye'nin gelecek on yıllarında ulus temelli politikalar etkin olmaya devam edecektir.

ve AB gibi küresel lider olma potansiyeline sahip uluslararası kimliğe sahip olanlar, ABD'nin rakibi hâline gelmiştir (İlhan, 1999). Bu durum, ABD Ulusal İstihbarat Konseyi'nin "Küresel Eğilimler 2025: Değişen Bir Dünya" başlıklı raporunda vücuda gelmiştir. Rapor'a göre güç dengesi Batı'dan Doğu'ya doğru kaymaktadır ve sisteme "küresel çok kutuplu sistem" denilmektedir (Eslen, 2008, s. 4). Bir blok hâlinde hareket etmemekle birlikte dünya ekonomisi ve siyasetinde temel olarak ABD, Avrupa Birliği ve Rusya-Çin şeklinde daha gevşek bağlı üç grubun etkinliği var gibi görünmektedir. Gelişmekte olan ülkeler grubunda yer alan ve dünya ekonomisinde önemli bir paya sahip olan BRICS ülkeleri (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney Afrika) gibi yeni oluşumlar da önümüzdeki yıllarda etkinliğini daha da artırabilir gibi gözükmektedir. Türkiye'nin kendine özgü jeopolitik konumu, tarihsel ve kültürel bağları, bu güç merkezlerinden herhangi birine tam olarak angaje olmasını mümkün kılmayacağından bu güçler arasında bir denge kurması ve tarihsel bağlarının güçlü olduğu, ekonomik gelişme potansiyeli yüksek ülkelerle yeni oluşumlara gitmesi daha rasyonel bulunmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası ABD öncülüğünde kurulan dünya düzeninde güvenlik ve istikrarı hedefleyen Birleşmiş Milletler gibi kuruluşların varlığına rağmen dünya üzerinde özellikle Batı dışı toplumlarda ve çoğunlukla da Müslümanların yaşadığı bölgelerde çatışma ve savaşlar varlığını devam ettirmektedir. 21. yüzyılın ilk çeyreğini yaşadığımız bugünlerde Türkiye'nin de içinde bulunduğu Orta Doğu fiilen bir savaşın içerisinde. Afganistan'dan Irak'a, Filistin'den İran'a yayılan çeperde yaşananlar, yeni yüzyılımızda olabilecek savaşların yapılış biçimi farklı bloklar arasında açılmış, ikinci bir soğuk savaş beraberinde getirebileceği gibi bir "uygarlıklar çatışmasına" da yol açabilecektir (Özer, 2007). Huntington (1997), savaşların ve kavgaların bitmesi şöyle dursun dünyayı yeni büyük çatışmaların beklediğini üstelik bu çatışmaların uygarlık arasında meydana geleceği fikrini ortaya atmıştır. Dünya genelinde kültür, din, gelenek, tarih, sosyolojik farklılıklar gibi kritik fay hatlarıyla birbirinden ayrılan 8 ayrı uygarlığa (Batı, Konfüçyüs, Japon, İslam, Hint, Slav-Ortodoks, Latin Amerika ve Afrika) işaret etmiştir. Huntington'a göre ana uygarlıklar kendi altında da uygarlıklara ayrılabilirler. Örneğin; Anglosakson medeniyeti, Avrupa ve Kuzey Amerika gibi iki farklı alt bölüme sahiptir.

Kurth'a (1997, 136) göre dünyada hâlâ savaş eksenli tanımlama ve bölünmeler sürmektedir. (I) ABD, Japonya ve Birleşik Almanya arasındaki ticaret savaşları, (II) özellikle İslam'ı içine alan din savaşları, (III) eski Sovyetler Birliği, eski Yugoslavya ve Afrika'nın başarısız ülkelerinde cereyan eden etnik savaşlar, (IV) ABD ile Rusya ve Çin'i içine alan yeniden canlanacak soğuk savaşlar gibi çatışma alanları varlığını korumaktadır. Türkiye bu ve buna benzer çatışma alanlarının önemli bir kısmının kıyısında durmaktadır ve hemen tüm çatışmalardan olumsuz etkilenmektedir. Çatışma ve gerilimlerden etkilenme derecesinin/kırılganlığının azalması için Türkiye'nin sosyal, kültürel, siyasal bütünlüğünü sağlamış, ekonomisi daha güçlü bir ülke hâline gelmesi gerekmektedir.



Türkiye'nin doğusu ve güneyindeki farklı İslam ülkeleri ile siyasal, ekonomik ve kültürel alışverişi sınırlı kalmıştır. Bu durumun oluşmasında Türkiye'deki Batıcı politikalarla İslam dünyasının gelişmesini istemeyen Batılı güçlerin baskıcı ve iş birlikçi rejimlerle İslam ülkelerini siyasal ve ekonomik olarak kendilerine bağımlı kılmayı başarmaları etkili olmuştur.

Son bir buçuk asırda bir kısmı işgal edilerek bir kısmı ulusçuluk hareketleriyle Osmanlı'dan ayrılan ülkelerle, Türkiye'nin doğusu ve güneyindeki farklı İslam ülkeleri ile siyasal, ekonomik ve kültürel alışverişi sınırlı kalmıştır. Bu durumun oluşmasında Türkiye'deki Batıcı politikalarla İslam dünyasının gelişmesini istemeyen Batılı güçlerin baskıcı ve iş birlikçi rejimlerle İslam ülkelerini siyasal ve ekonomik olarak kendilerine bağımlı kılmayı başarmaları etkili olmuştur. Ekonomik gelişme potansiyeli yüksek İslam ülkeleri arasında iş birliğini artırmak amacıyla Türkiye öncülüğünde D-8 Ekonomik İşbirliği Örgütü 15 Haziran 1997 tarihinde kurulmuş ancak sonraki hükûmetler tarafından bu girişim nitelikli şekilde yürütülememiştir. Türkiye, 2016-2019 yılları arasında İslam İşbirliği Teşkilatı'nın (İİT) dönem başkanlığını üstlenmiş ve İİT çerçevesinde bölge ülkelerine birtakım mesajlar verebilmiş ve bu mesajlara geri dönüşler alabilmiştir. Türkiye'nin bölge ülkeleriyle özellikle Suriye ve İran'la ilişkilerinde bir artış olduğu gözlemlenmiş, bölgesel krizlerde söz sahibi ülkelerden biri olmuş ve önemli birtakım sorunlarda arabuluculuğuna başvurulmuş hatta ABD'nin çözüm üretilmediği bazı sorunlara (Lübnan devlet başkanının seçimi gibi) çözüm üretebilmiştir (Uslu, 2010). Batılı güçler hâlihazırda İslam ülkelerinde mezhepsel ayrılıkları ve çatışmaları teşvik ederek, bazen yönetimlere doğrudan askerî müdahalede bulunarak bu gelişmeyi geciktirmek veya önlemek istemektedirler.



Siyaset ve Kamu Yönetimindeki Gelişmeler

Türkiye siyasetinde hâlihazırda tartışılan ve önümüzdeki yıllarda gündem olmaya devam edecek eğitimle açıktan ilgili önemli bazı meseleler, demokrasinin gelişimi, kamu kurum ve kaynaklarının yönetiminde etkinlik, adalet, liyakat ve ahlakın gözetilmesi, iç gerilimlerle çatışma ve terörün azaltılması olacaktır.

Günümüzde demokrasi, en ideal siyasal sistem olarak kabul görmektedir. Demokrasi kavramı Batı'da 20. yüzyılın ikinci yarısından sonraki tarihi süreçte hayati bir konu olmuştur. Yine aynı yıllarda üçüncü demokratikleşme dalgası (Huntington, 2012) olarak adlandırılan demokratikleşme hareketi, 1980'lerde Latin Amerika'ya, 1990'larda Orta ve Doğu Avrupa'ya ardından da Asya ve Afrika'ya yayılmıştır (Merkel, 2004, s. 34).

Demokrasinin farklı türleri bulunmakla birlikte bunlar arasında katılımcı demokrasi anlayışı daha gelişkin bir model olarak görülmektedir. 1900-1950 yılları arasında kamu politikasına ilişkin alınacak kararlarda halk, uzmanlara ve idarecilere güvenmekteyken 2000'li yıllara doğru bu kararlara katılımlarını arttırma gerekliliği hissetmişlerdir (Roberts, 2004, s. 315). Katılımcı demokrasinin benimsenmesi, halkın hükûmetten beklentilerini en etkin biçimde anlatabilmelerine ve iletebilmelerine imkân oluşturacak ve böylelikle devletin yönetilmesinde kamu yönetimine ilişkin sistemin etkin işlemesi sağlanacaktır (Hatam, 2012, s. 23).

Katılımcı demokrasi, yönetimin halkın seçtiği temsilciler vasıtası ile gerçekleşmesine karşı çıkmamakta ancak yöneticilerin seçim sonrasında kendisine oy veren veya oy vermeyen tüm halkın isteklerine cevap verebilir, açık, şeffaf, hesap verilebilir olan yönetme faaliyetlerini yerine getirmesini istemektedir. Bu da

Türkiye siyasetinde hâlihazırda tartışılan ve önümüzdeki yıllarda gündem olmaya devam edecek eğitimle açıktan ilgili önemli bazı meseleler, demokrasinin gelişimi, kamu kurum ve kaynaklarının yönetiminde etkinlik, adalet, liyakat ve ahlakın gözetilmesi, iç gerilimlerle çatışma ve terörün azaltılması olacaktır.

katılımcı demokrasi modelinin önemini arttırmaktadır. Katılımcı demokrasi sadece karar alma (yasama) ve kararları uygulama (yürütme) aşamalarında değil diğer bir devlet organı olan yargıda da kendisini gösterebilmektedir (İcin, 2018).

Hemen tüm ülkeler, demokrasilerini geliştirme hedefleri koymaktadır. Ancak başka bir yönetim biçiminden demokrasiye geçmek kolay bir kavram olurken, sahiplenilen demokrasiyi güçlendirmek ve beslemek sancılı bir süreçtir. Bu bağlamda demokrasiyi daha ileri bir seviyeye taşımak için toplumsal hareketler ve sivil toplum örgütlerinden önemli bir rol üstlenmeleri beklenmektedir (Çepel, 2017, ss. 35-37). 2000'li yıllarda Türkiye'de halkın demokratik seçimlere olan katılım oranları oldukça yüksek gerçekleştiği, halkın siyasal tartışmalara aktif bir katılım sağladığı canlı bir siyasal ortam yaşanmaktadır. Genel olarak devlet ve toplum arasındaki ilişkinin kalitesinde bir artış gerçekleşmiştir.

1990'lı yıllardan itibaren yoğun bir tartışmanın yaşandığı alanlardan biri de yerelleşme, yetki devri ve yönetim kavramları olmuştur. Yönetişim, kararlardan etkilenen tarafların yönetime daha fazla katılmasını önerirken, yerelleşme ve yetki devri, hem demokrasinin gelişmesi için bir araç hem de kamu yönetimin etkinliğini artırıcı bir yönetim yaklaşımı olarak görülmüştür. Günümüzde ise etkinliğin artırılmasında, kurumların toplumla iletişime açık olması, yürüttüğü faaliyetlerin kurumsal yapısının ve mali süreçlerinin şeffaf olması ve hesap verebilirlik anlayışı doğrultusunda kamu kaynaklarını etkin ve verimli bir şekilde kullanıldığının garanti altına alınması, etkinliğin önemli kavram ve süreçleri olarak görülmektedir. Bu eğilimler doğrultusunda 2000'li yıllar, Türkiye'de kamu yönetimi reformunun uygulandığı, kamu kurumlarında verimliliğin arttığı, vatandaşla hizmet anlayışının geliştirildiği, bilgi iletişim teknolojilerinin de yardımıyla hizmetlere erişimin kolaylaştığı, toplumla iletişimin güçlendiği bir dönem olmuştur. Buna mukabil hesap verebilirlik anlayışında diğer alanlardaki kadar ilerleme sağlanamamıştır.

Bürokratik işlemlerin azaltılmasında bilgi iletişim teknolojilerinin önemli bir payı olmaktadır. Vatandaş memnuniyeti esas alınarak kullanılan bilgi ve iletişim teknolojileri, toplumun şehir hayatı, çevre, eğitim, sağlık, enerji vb. alanlardaki temel problemlerinin çözülmesinde kilit bir rolü vardır (Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 30). Kamu yönetiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı çoğunlukla gereksiz bürokratik işlemlerin neden olduğu verimsizliği azaltmayı hedefleyen reform programlarıyla ilişkilendirilmektedir (Cordella ve Tempini, 2015, s. 279). Yeni kamu yönetimi anlayışında piyasaya minimum müdahale, kamu hizmetlerinin yürütülmesinde özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği, kamu hizmetlerinin etkinliğinin tesis edilebilmesi için özel sektörde kullanılan yönetim tekniklerinin kullanılması ve vatandaş katılımının temel ilkeler olduğu düşünüldüğünde bilgi teknolojilerinin bu süreci hızlandırıcı ve özellikle internet ile katılımı artırıcı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Sönmez, 2016, s. 153).

Kamu yönetiminde etkinliğin artmasına karşın Türkiye'de kamu yönetiminde yerelleşme ve yetki devri konusunda çok fazla ilerleme kaydedilememiştir. Güvenlik ve devletin yapısı zaaf oluşturabilme potansiyeline sahip olduğundan ye-



2000'li yıllar, Türkiye'de kamu yönetimi reformunun uygulandığı, kamu kurumlarında verimliliğin arttığı, vatandaşla hizmet anlayışının geliştirildiği, bilgi iletişim teknolojilerinin de yardımıyla hizmetlere erişimin kolaylaştığı, toplumla iletişimin güçlendiği bir dönem olmuştur.

relleşme politikaları askıya alınmış gözükmektedir. Yerinden yönetim tartışmalarının rafa kaldırılmasında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki ayrılıkçı terör olgusunu bitirmeye yönelik çözüm sürecinin başarılı olmaması etkili olmuştur. Ayrılıkçı terör olgusu, Türkiye'nin ekonomik kaynaklarını tükettiği gibi güvenlik kaygısıyla yabancı yatırımcıların kaçırılmasına ve bölgesel gelişmeye de olumsuz etkide bulunmaktadır. Ayrıca terör olgusu, devletin güvenlikçi politikalarının dozunun artmasına neden olmaktadır. Güvenlik kaygıları azaldığında yerelleşme politikalarının yeniden gündeme gelmesi ve bazı alanlarda yetki devrinin artması beklenebilecektir. Zira Türkiye gibi dinamik ve kültürel çeşitliliğe sahip bir toplumu, merkezî kamu yönetimi anlayışı ile yönetmek oldukça zordur.

Eğitimi Etkileyen Siyasal Bağlam

1. Tek kutuplu dünya yerine çoklu güç merkezlerinin oluşumu ortaya çıkmaktadır.
2. Devletler arası karşılıklı bağımlılık artmaktadır.
3. İslam dünyasında politik istikrarsızlıkların devam edeceği öngörülmektedir.
4. Kültürel-ideolojik-dinî çatışmalarda artış beklenmektedir.
5. Demokrasinin gelişimine yönelik talep artmaktadır.
6. Kamu yönetiminde etkinliğin artması talep edilmektedir.

Siyasal Gelişmeler ve Ulusal Siyasi Vizyonlar Işığında Eğitim

Özellikle son on yılda her fırsatta güçlü bir şekilde dile getirilen tam bağımsız, bölgesinde ve küresel çapta söz sahibi olan bir Türkiye vurgusu, çağı yakalama noktasında bizim için bir vizyon niteliği taşımaktadır. Asırlar boyu tarihte güçlü bir şekilde yer almış Türk milleti yeniden kalkınma ve dünyada söz sahibi olma noktasında kararlılık göstermek için geç bile kalmıştır. Zira hem ekonomik anlamda bağımsız hâle gelip hem de küresel bir aktör olmanın şartları arasında güçlü bir ekonomi, güçlü bir teknoloji ve üretim, güçlü bir yönetim sistemi, güven ve dayanışma içinde bir toplum ile nitelikli bir insan kaynağı olmazsa olmaz bir şekilde yer almaktadır. Ulusal sistemin varlığını devam ettirebilmesi de yine ülkenin komşularıyla, dinî ve millî bağı olan ülkelerle ve dünyada önemli güç merkezleri ile iyi ve eşitlikçi ilişkilere sahip olmasına bağlıdır.

İslam dünyasının gelişmesi, Türkiye'nin de ekonomik, siyasal açıdan gelişmesi ve daha güvenli bir ülke hâline gelmesi demek olacaktır. Bu nedenlerle dinî ve millî bağlarımız olan ülkelerle olan iş birliğini güçlendirmek, Türkiye için vazgeçilmezdir. Bu bağlamda İslam ülkeleri ile her düzeyde etkileşimi artırmaya, ön yargıların azaltılmasına, eğitim ve kültürel alışverişlere ihtiyaç duyulacaktır.

Türk toplumunu oluşturan farklı siyasal grupların değerleri arasında önemli bir farklılaşma mevcut değildir. Buna mukabil imparatorluk bakiyesi olan Türkiye'de çok sayıda etnik ve kültürel çeşitlilik bulunmaktadır. Güçlü bir toplumun inşasında, toplumun bireylerinin ortak değerlerinin, hissiyatının ve amaçlarının olması, farklılıkları tanıma, anlama ve tolerans gösterebilme davranışına sahip olması ve bireylerin çatışma çözme becerilerinin yüksek olması, eğitimde kazandırılan ve toplumsal beraberliğe katkı sağlayacak önemli becerilerdir.

Türkiye, 60 yıllık Avrupa Birliği süreci yaşamış ve bu süreçten yorulmuştur. Kültürel ve dinî farklılıklar nedeniyle Avrupa toplumları da Türkiye'nin birliğe dâhil olmasına pek sıcak bakmamaktadır. 2000'li yıllardaki ilerlemelere karşın birliğe katılım süreci defalarca sekteye uğramıştır. Bu süreçte AB'ye uyumla ilgili çok farklı alanlarda düzenlemeler gerçekleşmiştir. AK Parti dış politikası, birliğe girmek konusunda çok istekli olmasa da bu standartları karşılamaya yönelik bir motivasyonu zaman zaman diriltmektedir. AB ülkeleri coğrafi olarak Türkiye'nin komşularıdır ve bu ülkelerin önemli bir kısmı ile geçmişten gelen çok farklı ilişkiler mevcuttur. Türkiye'nin dış ticaretinin büyük bölümü hâlihazırda Avrupa ülkeleri ile gerçekleşmektedir. Türkiye'nin AB ülkeleri ile ortak standartlara sahip olması önem arz etmektedir. Avrupa Birliği'nin eğitimsel standartları önemli ölçüde karşılanmış olmakla birlikte bunların bir kısmı kâğıt üzerinde kalmakta ve bu konu üzerine nitelikli bir şekilde eğilmek gereklidir.

Dünyadaki ve Türkiye'deki siyasal gelişmelere paralel olarak önümüzdeki on yıllarda iktidara gelecek hükûmetlerin temel hedeflerinden biri, demokrasiyi güçlendirmek olacaktır. Demokrasi yalnızca siyasal ve hukuki bir düzenleme olmayıp bir kültür meselesidir. Demokrasi kültürünün oturması ve işler hâle gelmesinde okul ve eğitim sürecine görevler düşmektedir. Okullar bir yönüyle hayata hazırlayan kurumlar olarak öğrenciler açısından demokratik bir işleyişe sahip olmalıdır. Okul düzeyinde demokrasi, üst yönetim birimleriyle ilişkiler dikkate alındığında okulun, öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerinin kendilerini ilgilendiren konularda yönetim ve karar mekanizmalarına etkin olmalarını gerektirmektedir. Bu anlayış diğer kamu hizmetleriyle birlikte eğitimde de yerinden yönetim anlayışını gerekli kılmaktadır.

Türkiye'nin idari yapısı büyük ölçüde Fransız modeline göre şekillendiğinden çeşitli sorunlar doğurmaktadır. Yerinden yönetim günümüzde değişen çevre koşullarına hızlı uyum sağlamayı, hızlı karar almayı ve gelişmeyi mümkün kılmaktadır. Eğitim alanında MEB merkez örgütü büyük bir bürokratik yük altında kalmaktadır. 60.000 okul ve bir milyona yakın öğretmenin işlemlerinin bir merkezden yürütülmesi oldukça güçtür ve etkili değildir. Ana hatlarıyla MEB'in eğitimin genel amaçları ve eğitim programlarında asgari standartları belirlediği buna mukabil kurulacak yerinden yönetim birimlerinin bu standartları karşıladıktan sonra esnekliğe sahip olacağı bir yönetim anlayışına geçilmesi gerekmektedir. Kamu yönetiminde etkinliğin sağlanmasında önemli olan açıklık, şeffaflık, hesap verebilirlik anlayışlarını okullarda da işler hâle getirilmesidir.



Ayrılmakçı terör olgusu, Türkiye'nin ekonomik kaynaklarını tükettiği gibi güvenlik kaygısıyla yabancı yatırımcıların kaçırılmasına ve bölgesel gelişmeye de olumsuz etkiye bulunmaktadır.

B3. SOSYOKÜLTÜREL BAĞLAM

Türkiye'deki yeni kentsel yaşam, demografi, kültür, kimlik ve değerler alanındaki sosyokültürel değişimlerle bu alanlardaki politika hedefleri incelendiğinde eğitim sisteminin aşağıdaki konularda duyarlı olması beklenmektedir.

- *Genç nüfusun azalması devam edeceğinden derslik ve kapasite artırımı yerine kaynaklar öncelikle nitelik artırımına yönlendirilmelidir.*
- *Türk toplumunun temeli olan aile yapısının korunması için aileye yönelik olumlu tutumlar daha fazla vurgulanmalı ve birlikte yaşama becerileri geliştirilmelidir.*
- *Gençlerin hayatında anlamlı bir yer edinebilmek için eğitim ortamlarında öğrencilere hitap etme şekli güncellenmeli ve eğitim programları, ilgi ve yeteneklere göre farklılaştırılmalıdır.*
- *Kendi toplumsal değerleriyle daha barışık, dindar bir nesil yetiştirme hedefi bağlamında imam hatip okullarının kapasitesi artırılmalı ve bu okullara yönelik talebin geliştirilmesi sağlanmalıdır.*
- *Türk toplumunun İslam dinini doğru ve yeterli şekilde öğrenebilmesi için seçmeli din derslerinin seçilme oranları geliştirilmelidir.*
- *Eğitim kurumları, öğretmen, yönetici ve atmosfer bakımından çok kültürlülüğü yönetebilecek donanıma sahip olmalıdır.*
- *Millî kültürün korunması, benimsenmesi ve güçlendirilmesi için Türk ve İslam klasiklerinin eğitim programları içinde nitelikli şekilde yer alması sağlanmalıdır.*

Toplumsal ve kültürel değişimler uzun zaman dilimleri içerisinde gerçekleşmektedir. Bu değişimler gerçekleştiğinde zaten toplumun üyeleri arasında olan öğretmenler ve öğrenciler de değişir. Dolayısıyla toplumsal değişimlerle eğitim arasındaki ilişkiler diğer alanlardan biraz daha farklıdır. Eğitimin geleneksel amacı; toplumsal değerler ve kültürün sonraki nesillere aktarılmasıdır. Bu nedenle değerlerde meydana gelen bozulmaların neler olduğunun tespit edilmesi ve okul yoluyla bunların yeniden inşa edilmesi gereklidir. Örneğin; diğerkâmlığın azaldığı yönünde bir tespitin ardından okula bu değerleri kazandırmak yönünde bir misyon yüklenmektedir. Aslında okul sisteminin kendi iç değerleri çoğunlukla bu geleneksel değerlerin koruyucusudur. Okulun toplumsal değişime öncülük etme potansiyeli de oldukça düşüktür. Okul daha çok toplumda gerçekleşmiş olan bir değişim sürecinin pekiştirilmesine ve hızlandırılmasına aracılık eder. Siyasal gruplar ve eğitim politikacıları da eğitim sistemi üzerindeki taleplerini daha çok toplumsal değişim analizleri üzerinden gerçekleştirmekte ve eğitimin, toplumun değişen değerleri ile daha barışık olmasını talep etmektedirler. Bu nedenle Türk toplumundaki sosyolojik değişimlerin objektif bir analizi, eğitim planlaması açısından önem arz etmektedir. Bu bölümde Türkiye’de eğitim kurumlarını öncelikli olarak etkileyen kentleşme, hane ve nüfus yapısındaki değişimler ve bunun bir sonucu olarak bireyselleşme ve kültürel çeşitlenme ile toplumun, kimlik ve değerlerindeki değişimler kısaca ele alınmaktadır.

Yeni Kentsel Yaşam, Nüfus ve Kültür

Sanayileşmenin doğal bir sonucu olarak dünya üzerinde kentleşmede yoğun bir artış meydana gelmiştir. Aslında kentleşmeye bakıldığında tarihi çok eski olmakla beraber son 150 yıldaki hızlı kentleşme daha ziyade sanayileşmenin ürünüdür. Sanayileşen ülkelerde, kent nüfusu hızla yükselirken kırsal nüfusu hızla azalmıştır. Elbette ki bu oran tüm ülkelerde aynı olmamıştır. Batı Avrupa’da hızlı sanayileşmeyle birlikte kırsaldan kente göçler ve hızlı kentleşme 1850’lerde başlamıştır. Geri kalmış ülkelerde ise hâlen ülke nüfuslarının büyük çoğunluğu kırsal kesimlerde yaşamaktadır. Ancak şunu da açıkça belirtmek gerekir ki dünya geneline bakıldığında 1900’lü yıllardan itibaren kent nüfusu artma kırsal nüfusu ise azalma eğilimi göstermektedir.

Türkiye’ye baktığımızda ise Cumhuriyet’in ilk yıllarında kırsal nüfusun toplam nüfusa oranının %76 civarında olduğunu görüyoruz. 1950’lere kadar çok değişmeyen bu oran, 1950’den sonra sürekli olarak azalmaya başlamıştır. 1950’de ülke nüfusun yaklaşık %75’ini oluşturan kırsal nüfus ilerleyen yıllarda düşmeye başlamıştır. Ancak yine de 1980 yılına gelindiğinde hâlen ülke nüfusunun yarıdan fazlası (%56,1) kırsal nüfustan oluşmaktaydı. Türkiye’de ilk kez 1985 sayımında kent nüfusu, kırsal nüfusunun önüne geçmiştir. Buna göre ülkemizde 1980 ile 1985 yılları arasında kırsal nüfus ile kentsel nüfus eşitlenmiş ve 1985 yılı sayımında kentsel nüfus, toplam nüfusun yarıdan fazlasını oluşturmuştur. 1985 yılından sonra pek çok sebeple kent nüfusu artarken kırsal nüfusu azalma eğilimine girmiştir. Günümüzde ise kırsal nüfus, ülke nüfusun sadece %23’ünü (2012 ADNKS’ne göre) oluşturmaktadır (Yılmaz, 2015). 2013’de yapılan yasa değişikliği ile büyükşehirlerin sınırları il sınırlarını kapsayacak şekilde



Okulun toplumsal değişime öncülük etme potansiyeli oldukça düşüktür. Okul daha çok toplumda gerçekleşmiş olan bir değişim sürecinin pekiştirilmesine ve hızlandırılmasına aracılık eder.

genişletildiğinden, büyükşehirlerdeki belde ve köyler de büyükşehirin bir mahallesi hâline getirilmiştir. Son olarak Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2017 yılında yayınladığı rapora göre, Türkiye'de il ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı %92,5 gibi bir düzeye ulaşmıştır. Belde ve köylerde yaşayanların oranı ise %7,5 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar, bize, kentsel alanların arttığını, kırsal nüfusun azaldığını göstermektedir.

Türkiye'nin demografik yapısında da yavaş yavaş yeni bir döneme girilmektedir. Kentleşmenin artışı, eğitim ve refah düzeyindeki gelişmeler vb. nedeniyle Türkiye'de de doğurganlık azalmaya devam etmekte, genç nüfusta azalma ve nüfus giderek yaşanmaktadır.

Tablo 2. 2017 Verilerine Göre Türkiye'nin Nüfus Artış Hızı (%)

2007-2008	13,1
2008-2009	14,5
2009-2010	15,9
2010-2011	13,5
2011-2012	12,0
2012-2013	13,7
2013-2014	13,3
2014-2015	13,4
2015-2016	13,5
2016-2017	12,4

Kaynak: TÜİK nüfus istatistikleri kullanılarak oluşturulmuştur.

Görüldüğü gibi nüfus artış hızı 2012 yılından itibaren duraklamaya girmiş ve nihayet 2017 yılında gerilemiştir. Yaşlı nüfusuna baktığımızda ise (65 ve üzeri) son 5 yılda %17 artışla 5 milyon 891 bin 694 kişiden 6 milyon 895 bin 385 kişiye gelmiş durumdadır. Böylelikle toplam nüfusa oranı %7,7'den %8,5'e yükselmiştir. Yaşlı nüfusun %44'ü erkek iken %56'sı ise kadındır. Bu hareket devam ettiği takdirde yaşlı nüfus oranının 2023'te %10,2, 2030'da ise %12,9, 2040'da %16,3, 2060'da %22,6 ve 2080 yılında %25,6 olacağı öngörülmektedir. Nüfus oranları yaşlı nüfus oranına göre incelendiğinde ise 2013 yılında yaşlı nüfusun %60,3'ü 65-74 yaş grubunda, %32,2'si 75-84 yaş grubunda ve %7,5'i 85 ve daha yukarı yaş grubunda iken 2017 yılında %61,6'sı 65-74 yaş grubunda, %29,7'si 75-84 yaş aralığında ve %8,6'sı 85 ve daha ileri yaş grubunda yer aldığı görülmektedir.

Dünya geneline baktığımızda ise 2017 yılında toplam nüfusun %8,9'unu yaşlı nüfus oluşturmaktadır. En yüksek yaşlı nüfus oranına sahip ilk üç ülke sırasıyla %32,2 ile Monako, %27,9 ile Japonya ve %22,1 ile Almanya'dır. Türkiye ise 167 ülke arasında 66. sıradadır. Dünyadaki yaşlı nüfus oranı ile karşılaştırıldığında Türkiye oldukça iyi bir yerde olsa da kendi içinde değerlendirildiğinde bu oranın arttığı açıkça görülmektedir.



Kentsel yaşamın en önemli etkilerinden biri, aile yaşamı ve hanehalkı yapısında ortaya çıkmaktadır.

Hane yapıları her geçen yıl biraz daha küçülmektedir.

Kentsel yaşamın en önemli etkilerinden biri aile yaşamı ve hanehalkı yapısında ortaya çıkmaktadır. Bu değişimle birlikte hane yapıları her geçen yıl biraz daha küçülmektedir.

Tablo 3: Hanehalkı Tiplerine Göre Hanehalkı Oranı, 2014-2016 (%)

Hanehalkı Tipleri	2014	2015	2016
Tek kişilik hanehalkı	13,9	14,4	14,9
Çekirdek aileden oluşan hanehalkı	67,4	66,9	66,4
Sadece eşlerden oluşan çekirdek aile	14,1	14,3	14,2
Eş ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	45,7	44,8	44,0
Yalnız ebeveyn ve çocuklardan oluşan	7,6	7,8	8,2
Baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	1,5	1,6	1,7
Anne ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	6,1	6,2	6,5
Geniş aileden oluşan hanehalkı	16,7	16,5	16,3
Çekirdek aile bulunmayan hanehalkı	2,1	2,2	2,4

Kaynak: TÜİK (2017b)

Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2017 yılında yayınladığı rapora göre Türkiye'de geniş aileden oluşan hanehalkı ve çekirdek aileden oluşan hanehalkı sayısı azalırken tek kişilik hane halkı (bir evde tek başına yaşayan kişi) oranının arttığı görülmektedir. Ayrıca çekirdek aile hanehalkları içinde de hanehalkı sayısının azaldığı görülmektedir. Bu veriler hane yapılarının her geçen yıl biraz daha küçüldüğünü, atomize olmaya doğru ilerlediğini göstermektedir.

Sanayileşme ve modernleşme ile birlikte bireylerde yaşanan değişimler, aile olgusunda da farklılıklar meydana getirmiştir. Toplumun içinde kendini yalnız başına konumlandıran birey, ailenin içinde (anne, baba, kardeş, evlat) var olmaktan ziyade birey olarak kendi kimliğini ortaya koyma peşine düşmektedir. İşte bu durum, bireyin kendine ve topluma yabancılaşmasını ve yalnızlaşmasını da beraberinde getirmektedir. Norm ve değerlerde giderek meydana gelen değişme, herkesin kendi bireysel değer yargılarını benimsemesine, kendine göre kurallar oluşturmaya ve toplumda genel geçer normların ortadan kalkmasına bunun sonucunda toplumsal ahlaki düzenin yetersiz kalması da bireyin toplumda sağlıklı olmayan ilişkiler kurmasına sebep olmaktadır.

Modernleşme ve küreselleşme içerisinde olan dünyamızda, teknoloji de dâhil edildiğinde tek kültürle yaşam sürdürmek neredeyse imkânsızdır. Toplumlar her geçtiğimiz gün kültürel açıdan biraz daha değişmektedir. Küresel göçlerin artması, iletişim ve ulaşım



Kentleşmenin artışı, eğitim ve refah düzeyindeki gelişmeler vb. nedeniyle Türkiye'de de doğurganlık azalmaya devam etmekte, genç nüfusta azalma ve yaşlı nüfusta artış trendine girilmiş bulunmaktadır.

imkânlarındaki kolaylıklarla beraber insanlar ve kültürler gün geçtikçe birbirlerine yaklaşımaktadır, birbiri içine girmektedir. Bu kültürel yaklaşıma ve kültürlerin bir arada olmasına “kültürel çeşitlilik” veya “çok kültürlülük” denmektedir. Ancak değişik kültürlerin birlikte varlığını sürdürmesinin, kültürel zenginliklerin pozitif etkileri olduğu gibi negatif etkileri de bulunmaktadır.

Çok kültürlülük bir yaşam tecrübesi olarak insanlara yeni fırsatlar yaratabilir. Değişik kültürlerle birlikte yaşamak, bu kültürleri deneyimlemek, bakış açımızın zenginleşmesini sağlar. Bu deneyimler, bireylere, sosyal ve ekonomik açıdan kaliteli yaşam fırsatları sağlar. Çok kültürlülüğün olduğu bir toplumda, insanların farklı kültürlerle, farklı inançlara ve ideolojilere açık ve saygılı olabilmeleri durumunda insanlar, birçok kültürle beraber yaşama deneyimi kazanırlar ve farklılıklarla büyümek, farklılıklara alışık olmak, hayatlarını kolaylaştırır ve daha renkli hâle getirir. Bütün bu faydalarının yanında çok kültürlülüğün olumsuz yanları da olabilmektedir. Her şeyden önce çok kültürlü bir toplumda insanların kimlik karmaşası yaşamaları olasıdır. Özellikle de göç etmiş olan insanlar, yeni kültüre ait olamama, o kültürü benimseyememe problemleriyle karşılaşabilirler. Çok kültürlü toplumlarda oluşabilecek bireysel sorunlar sonrasında büyüyecek ırkçılık, ayrımcılık, terör gibi toplumsal sorunlara da dönüşebilir.



Türkiye'ye yönelik sığınma ve eğitim amaçlı göçler, ülkenin imparatorluk bakiyesi olarak zaten çok kültürlü olan yapısını daha da çeşitlendirmektedir. Bu çeşitlenmeyi, eğitim istatistikleri üzerinden incelemek mümkündür.

Türkiye'ye yönelik sığınma ve eğitim amaçlı göçler, ülkenin imparatorluk bakiyesi olarak zaten çok kültürlü olan yapısını daha da çeşitlendirmektedir. Bu çeşitlenmeyi, eğitim istatistikleri üzerinden de incelemek mümkündür. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı “2016 Türkiye Göç Raporu”na göre, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören yabancı öğrenci sayısı 103.727'dir. En fazla öğrenci 15.036 kişiyle Azerbaycan'dan olurken daha sonra bu ülkeyi 14.765 öğrenci ile Suriye, 10.642 öğrenciyle Türkmenistan takip etmektedir. Türkiye Göç Raporu'na göre Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında 232.714, üniversitelerde 103.727 ve son olarak geçici eğitim merkezlerinde de 459.521 öğrenci eğitim almaktadır. Toplama bakıldığında Türkiye'de 795.962 yabancı öğrenci eğitim almaktadır. 2010 eğitim ve öğretim yılında öğrenim için Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sayısı 6.030'dur (MEB, 2010). Bu artış oranları, bize, ülkemizde çok kültürlü eğitim ortamında ciddi bir artış olduğunu göstermektedir.

Yeni teknolojilerle birlikte gelişen sosyal medya da dil, kültür, değerler ve yaşam tarzı üzerinde önemli değişimler oluşturmaktadır. Görsel-işitsel içerikleri takip etme önemli ölçüde artarken, okuma ve yazmanın şekli değişmektedir. Sosyal medya ile birlikte kişiler arası iletişim ve ifade daha kısa, yalın, bazen yüzeysel hâle gelmektedir. Büyük kent yaşamının zorlukları ile birlikte sosyal medyanın sunduğu imkânlar yüz yüze iletişimi giderek azaltmaktadır. Bu değişimler, eğitim ortamlarını da etkilemekte, öğrencilerin beklentilerini farklılaştırmakta ve öğretmenlerin yeni kuşaklarla iletişim kurmasını güçleştirmektedir. Sosyal medyada her gün şovmenleri izleyen öğrencilerin, okul derslerinde öğretmenin daha standart sunumuna odaklanabilmesi ve bu sunumdan tatmin olması pek de kolay olmamaktadır.

Sosyal medya gençler hatta yetişkinler için rol modeller, kimlikler, modalar ve yaşam tarzları sunmaktadır. Yine sosyal medya ile birlikte küresel kültürel etkileşim de önemli ölçüde artmaktadır. Örneğin; Güney Kore’de üretilen bir şarkı ve dans bir anda tüm dünyaya yayılabilmektedir. Sosyal medya, bireylerin dünyasında, akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlarla her geçen gün daha fazla yer kaplamaktadır. Geline nokta bir şeyin, kişinin, bilginin, yerin vb. gerçekliği ve önemi sosyal medyada var olma derecesine bağlı olmaya başlamıştır. Bu bağlamda eğitim sistemi tarafından öğrencilerin dünyasında önemli bir yer etmesi arzu edilen bilgiler, kişiler, fikirler, değerler ve olguların sosyal medyada temsillerinin bulundurulması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Örneğin; bir fikrin değeri, sosyal medyada küresel dolaşıma sokulabilme ve kabul görebilme derecesi ile doğru orantılı hâle gelmektedir. Bu noktada eğitim kurumlarının, medyanın yeni diline ve tarzına uygun içerik üretme konusunda büyük yatırımlara ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Kimlik ve Değerler

19. yüzyılda A. Comte, H. Spencer, E. Durkheim, M. Weber, K. Marks ve S. Freud gibi düşünürler, sanayi toplumunun gelişimiyle birlikte dinin eski önemini yiti-receğini savunuyorlardı (Küçükcan, 2005). Dünya bir zamanlar düşünce, pratik ve kurumsal form alanlarında, kutsal ile dolu idi. Reformasyon ve Rönesans’tan sonra modernleşme güçleri bütün dünyayı sardı ve modernleşme ile eş zamanlı bir tarihsel süreç olan sekülerizasyon, kutsalın baskınlığını gevşetti. Özel alan hariç zamanla kutsal bütününü yok olacaktı (Mills, 2000). Bu öngörüler tam olarak gerçekleşmemiştir ve dinler hâlâ bireylerin hayatına anlam katan önemli bir unsur olarak varlığını devam ettirmektedir. Buna karşın bireylerin dünya hayatı ile kurduğu ilişkinin mahiyetinde bir değişim gerçekleşmektedir. Dinin yaşanan hayatı açıklamadaki etkinliği azalmaktadır. Din, hayatın belirli ve daha özel-bireysel yönüne hitap eden bir olguya dönüşmektedir. Kendini dindar olarak gören bireyler de dünyaya daha fazla bağlı hâle gelmektedir.

Dünyadaki sekülerleşme olgusundan Türkiye de bağımsız kalmamıştır. Sosyolojik bir olgu olan sekülerleşme, Türkiye’de bir devlet politikası olarak da uygulanmıştır. Özellikle Cumhuriyet’in ilanından sonra sekülerliğin toplum içinde yavaş yavaş gelişmesine zemin hazırlanmıştır. Cumhuriyet’in ilk anayasası olan 1924 Anayasası’ndaki “devletin dininin İslam olduğu” ilkesi daha sonra 1928’de çıkarılmış ve yerine Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin “laik” (1937) olduğu ilkesi konulmuştur. 1961 Anayasası’nda ise Cumhuriyet’in temel nitelikleri arasında zikredilmiştir. Laiklik ilkesi, 1982 Anayasası’nda da Cumhuriyet’in temel ilkeleri arasında sayılmış ve bu ilkenin “değiştirilemeyecek ve değiştirilmesi teklif edilemeyecek” olduğu belirtilmiştir. Bu anlayış sadece bir siyasal ideoloji olarak kalmamış özellikle erken Cumhuriyet döneminde eğitim alanında önemli karşılıkları olmuştur. Bu minvalde 1950 öncesinde hükûmetler, dinî eğitimi genelde sınırlandırma refleksi göstermiştir. Bu tarihten sonra da hükûmetler, din eğitimin önünü açmaya çalışsa da kendisini Cumhuriyet’in bekçisi olarak gören bürokratik güçler, başörtüsü, katsayı engeli gibi sürekli birtakım engeller çıkarmışlar, toplumsal talebe rağmen din eğitiminin bu denli artmasına yönelik



Büyük kent yaşamının zorlukları ile birlikte sosyal medyanın sunduğu imkânlar yüz yüze iletişimi giderek azaltmaktadır. Bu değişimler, eğitim ortamlarını da etkilemekte, öğrencilerin beklentilerini farklılaştırmakta ve öğretmenlerin yeni kuşaklarla iletişim kurmasını güçleştirmektedir.

tepkilerini ortaya koymuşlardır. Bu gelişmelere karşın 1950’li yıllar sonrasında sağ muhafazakâr-milliyetçi partiler ve toplumsal kimlik, yükselişini sürdürmüştür. Türk toplumunda genel olarak %70 muhafazakâr eğilimleri baskın, %30 seküler karakteri baskın bir toplumsal yapı olduğu kabul edilmektedir. Bu ayrım çok keskin bir ayrım olmayıp muhafazakârlar bazı konularda seküler-dünyevi reflekslere sahipken aynı şekilde seküler olarak tanımlanan kesimlerin de bazı konularda muhafazakâr refleksleri bulunmaktadır.

Türkiye’de sekülerleşme-dünyevileşme eğilimleriyle birlikte muhafazakârlaşma paradoksal bir ilişki içinde gibi gözükmektedir. Ancak bir yandan muhafazakârlık, dozu azaltılmış bir İslami kimlik anlamına gelmektedir ve seküler kamu düzeni içinde yaşam alanı bulmaktadır. Yani muhafazakârlığın artması, dindarlaşmanın arttığı anlamına gelmeyeceği gibi bütünsel bir İslami kimliğin önünde bir engel olarak da değerlendirilebilmektedir.

Tarih boyunca toplumsal yapılanmayla birlikte kimlik oluşumları da şekillenmektedir. Toplum, karmaşıklıklaştıkça ve değişkenlik gösterdikçe kimliklerimiz de değişkenlik göstermektedir. Kimlik oluşturulurken insanın kendini tek bir yere dâhil edemeyeceği yeni bir kültürel ortam ortaya çıkmıştır (Karaduman, 2007, s. 50). Yeni nesil kendisini Türk, Kürt, Müslüman vb. geleneksel kimlik türleriyle tanımlamamaktadır. Bu şekilde tanımlamaları istendiğinde de bu kimlikleri yeterince iyi tanımlayamadıkları için çelişkili cevaplar vermektedir. Örneğin; Örneğin Sosyal Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi-SEKAM’ın (2016) gençlik araştırmasında birinci tercihinde kendisini Müslüman olarak tanımlayan gençlerin oranı %39 çıkmıştır. Ancak kendisini Müslüman olarak tanımlayanların farklı konulardaki tercihlerine baktığımızda bu kimlikle çatışan tercihleri olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, gençliğin %72’sinin kendini, biraz modern-biraz geleneksel olarak tanımlamış olması, melez bir durumu temsil etmekte ve gençlerin geleneksel kimlikler bakımından ne o ne de bu olmadıklarını göstermektedir. Gençler, inanç ve kabulleriyle, tutum ve tavırlarıyla, eylem ve davranışlarıyla daha önceki nesillere göre farklı bir konumdadır.

Gençliğin içinde yaşadığı kültürü ve değerleri ile olan ilişkisi yüzeysel kalmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında, eğitimin ve kültür politikalarının payı büyüktür. Osmanlı’nın son dönemlerindeki modernleşme hareketleri, Batı’nın teknik üstünlüğünü kabul ve daha çok teknik alanlarda modernleşmeyi kapsarken, Cumhuriyet dönemiyle birlikte radikal Batıcı bir kültür politikası benimsenmiştir. Bu anlayışa göre toplumun, kültürel açıdan da geri kaldığı, modernleşmenin hem tekniği hem de kültürü birlikte transferi ile mümkün olacağı kabul edilmiştir. Bu devlet politikası ve toplumun eğitimli aydın kesiminin benimsediği Avrupa merkezli tarih anlayışının etkisiyle toplumda içten içe bir kültürel aşağılık kompleksi oluşmuştur. Bu anlayışa göre Osmanlı, bilim ve düşüncede yeni bir şey üretmemiş, 16. yüzyıla kadar kılıç gücüyle dünya üzerinde bir güç olmuş bu tarihten sonra da 20. yüzyıla kadar sürekli gerilemiştir. Harf inkılabı, kültür devrimleri, eğitim reformları vb. ile toplumun İslam, bilim, düşünce, kültür birikimi ile teması giderek kopmuş, köksüz bir toplum ortaya çıkmıştır. Her ne kadar muhafazakâr kesimler bu birikimle irtibatı korumaya çalışsa da kitlesel bir karşılığı olmayan



Bir fikrin değeri, sosyal medyada küresel dolaşıma sokulabilme ve kabul görebilme derecesi ile doğru orantılı hâle gelmektedir. Bu noktada eğitim kurumlarının, medyanın yeni diline ve tarzına uygun içerik üretme konusunda büyük yatırımlara ihtiyacı olduğu söylenebilir.

bu çabaların, geniş toplum kesimleri üzerindeki etkisi ancak nostaljik düzeyde kalabilmiştir. Günümüzde de güçlü bir kültürümüz olduğuna dair yaygın bir kabul olsa da bu söylem daha çok ahlaki üstünlük söylemi üzerinden sürdürülmektedir. Sonuç olarak, eğitimde kendi klasiklerini tanımayan bir nesil ortaya çıkmıştır. Klasik olarak yalnızca bazı edebî eserlere ve özellikle Yunus Emre ve Mevlana'ya atıflar yapılmış bunlar da çoğunlukla kendi bağlamından kopararak hümanist ideolojinin yerel temsilcileri olarak gençlere sunulmuştur.

Eğitimi Etkileyen Sosyokültürel Bağlam

1. Kentsel alanlar artıyor. Kırsal nüfus azalıyor.
2. Nüfus artış hızında azalma ve nüfusta yaşlanma devam ediyor
3. Bireyselleşme-atomlaşma artıyor.
4. Kültürel etkileşim ve çeşitlenme artıyor.
5. Aile yapısı zayıflıyor.
6. Sekülerleşme artıyor.
7. Muhafazakârlaşma artıyor.
8. Kimlikler belirsizleşiyor-melezleşiyor.

Sosyokültürel Değişimler ve Hükûmet Politikaları Işığında Eğitim

Bir önceki kısımda özetlenen kentleşme, nüfus, aile yapısı, kimlik ve değerler konusundaki değişimlere tepki olarak AK Parti hükûmetlerinin izlediği sosyokültürel politikanın merkezinde, genç nüfusu koruma, aile yapısını ve akrabalık ilişkilerini koruma, dindar nesil yetiştirme, geleneksel millî kültür ve bilinci geliştirme gibi politikalar izlenmektedir. Bu politikaların ilk ikisi, sosyal politika alanındaki tedbirlerle hayata geçirilirken diğer ikisi, eğitim politikaları ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. AK Parti hükûmetleri, eğitim alanındaki niceliksel ilerlemeye karşın eğitim ve kültür politikasında arzuladığı değişimi sağlayamadığını her fırsatta dile getirmektedir.

Türkiye'nin genç nüfusu önemli bir potansiyeli olarak değerlendirilmektedir. AK Parti hükûmetleri, nüfusta yaşlanmaya karşı doğurganlığın teşviki ve genç nüfusun korunması politikasını benimsemektedir. Cumhurbaşkanı Erdoğan, aile ve çocuk konuları gündeme geldiğinde her ailenin ez az üç çocuk yapması gerektiğini vurgulamaktadır. Konuyla ilgili hazırlanan bir yasayla her anneye ilk çocuğu için 300 TL, ikinci çocuğu için 400 TL ve sonraki her bir çocuk için 600 TL doğum yardımı yapılmaktadır. Yine üç çocuğu olanlar için yapılan asgari geçim indirimi düzenlemesi, 23 Nisan 2015 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. Yasayla birlikte üçüncü çocuk için %5 olan asgari geçim indirimi oranı %10 olmuştur. Üçüncü çocuktan sonrası için bu oran yine %5 olarak kalmıştır. Bununla birlikte gerek devlette gerekse özel sektörde çalışan annelerin sosyal haklarında iyileştirmeler yapılmakta ve çocuk sahibi olmalarının önündeki iş hayatından kaynaklı engeller azaltılmaya devam edilmektedir. Genç nüfusun korunmasında, modern kent yaşamı koşulları ve çalışma ilişkilerinin önemi kadar eğitim ve kültür politikasının da önemi vardır. Kadınların iş gücüne katılımı arttıkça doğurganlığın azalması anlaşılabilir

bir durumdur. Eğitim düzeyi arttıkça da evlenme yaşı ilerlemekte ve doğurganlık yine azalmaktadır. Modernlik arttıkça bireysellik de artmaktadır. Ebeveynler, çocuğu, kendi yaşam konforlarını bozan bir durum olarak görmektedir. Modern aile örneği olarak iki çocuklu veya tek çocuklu aile yapısı ideal bir model olarak öne çıkmaktadır. İstatistiklere göre, doğurganlık yalnızca çalışan kadınlarda değil tüm kadınlarda azalma eğilimindedir. Çalışma hayatında olmayan kadınların bulunduğu aileler de artık çocuk doğurma ve yetiştirme konusunda isteksiz davranmaya başlamıştır. Tüm göstergeler, bu trendin önümüzdeki yıllarda da devam edeceğini göstermektedir. Bu olgunun eğitimdeki daha önemli karşılığı, eğitimde önümüzdeki yıllarda daha az derslik ihtiyacının olması olacaktır. Derslik kapasitesini artırmaya yönelik politikalar yerine mevcut kapasite içerisinde dersliklerin niteliğini artırmak daha önemli olacaktır.

Aile yapısının ve akrabalık ilişkilerinin güçlü olması, Türk toplumunu dayanıklı hâle getiren en önemli iki unsur olarak değerlendirilmektedir. Sosyal politikalar bağlamında özellikle aile yapısının korunmasına yönelik tedbirler gündeme gelmektedir. Bu doğrultuda aile yapısının korunabilmesi için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı sürekli güncellenen çalışmalar yapmaktadır. Aile Destek Merkezleri bu çalışmaların başındadır. Aile araştırmalarına göre, Türkiye’de bireylerin en temel mutluluk kaynağı, sahip oldukları aileleridir. Buna mukabil değişen kültürle birlikte Türk aile yaşantısının kalitesini azaltan, artan bir şekilde boşanmalarla da sonuçlanan ve alarm veren bir durum söz konusudur. TÜİK’in (2018) araştırmasına göre, eşlerin sorumsuz ve ilgisiz davranması, ekonomik sorunların yönetilememesi, iletişim problemleri, evlilik dışı ilişkiler, yakınların aile içi ilişkilere müdahalesi gibi konular, boşanma nedenleri arasında öne çıkmaktadır. Aile ilişkilerini yürütmek, aile kurumuna yönelik olumlu duygu ve tutumlar içinde olmayı, başta iletişim becerileri olmak üzere çeşitli sosyal becerileri ve özverili olmak gibi sosyal değerlere sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Sadece aile ilişkilerinin yönetimiyle ilgili olmayan tüm bu duygu, tutum ve becerilerin kazanılmasında yine eğitimin önemli bir payı bulunmaktadır.

2012 yılında yaptığı bir konuşmasında Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan; “dindar nesil yetiştireceğiz” demişti ve devamında kendini muhafazakâr demokrat olarak tanımlayan bir partiden ateist bir gençlik yetiştirmesinin beklenmeyeceğini söylemişti. Araştırmalara göre Türk toplumunun %80’inden fazlası, kendisini dindar olarak tanımlamaktadır. Ancak dinî gerekleri yerine getirme konusunda bu oranlar aşağıya doğru düşmektedir.

Dinî eğitim bir kültür/yaşam biçimi olarak verildiğinde etkili olmaktadır. Din eğitimi söz konusu edildiğinde ilk akla gelen, DKAB derslerinin saatlerinin sınırlı olması ve bilgilendirme ağırlıklı içeriği nedeniyle dinî eğitim ihtiyacını karşılayamamasıdır. Din eğitimi belirli standartlar doğrultusunda kamu tarafından verilmeyince de dinî eğitim ihtiyacı daha düşük standartlarda karşılanmaya çalışılmakta ayrıca İslam’ın temel öğretileri ile uyuşmayan bazı uygulamalarla da karşılaşılabilir.

Din eğitimi ihtiyacının karşılanması ve dindar nesil yetiştirme hedefinin gerçekleşmesinde başlıca rol, imam hatip okulları ve seçmeli din derslerine yüklen-

Türk toplumunda genel olarak %70 muhafazakâr eğilimleri baskın, %30 seküler karakteri baskın bir toplumsal yapı olduğu kabul edilmektedir. Bu ayrım çok keskin bir ayrım olmayıp muhafazakârlar bazı konularda seküler-dünyevi reflekslere sahipken aynı şekilde seküler olarak tanımlanan kesimlerin de bazı konularda muhafazakâr refleksleri bulunmaktadır.

mektedir. 2010’lu yıllardan itibaren imam hatip okullarındaki niceliksel büyüme de hızlanmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 730’u müstakil, 369’u ise imam hatip lisesi bünyesinde eğitim-öğretim yapan toplam 1.099 imam hatip ortaokulu varken bu sayı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 2 bin 326’sı müstakil, 345’i imam hatip lisesi bünyesinde olmak üzere toplam 2.671’e yükselmiştir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında (4+4+4 sisteminden önce), toplam 537 imam hatip lisesinde (İHL) 268.245 öğrenci varken 2016-2017 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde İHL sayısı 1.452’ye, bu okullarda okuyan öğrenci sayısı ise 645.318’e ulaşmıştır. Açık öğretim imam hatip lisesinde ise 138.802 öğrenci eğitime devam etmektedir. Bu sayıyı da eklediğimizde, Türkiye’de toplamda İHL’lerde okuyan öğrenci sayısı 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 784.120’ye ulaşmaktadır. Önümüzdeki yıllarda da bu trendin yavaş bir şekilde devam edeceği düşünülmektedir. Hâlihazırda ortaöğretim öğrencilerinin yaklaşık %13’ü İHL öğrencisidir.

Türkiye’de üretilmiş özgün bir eğitim modeli olan, hem temel İslami ilimler hem de genel lise müfredatı uygulayan ve MEB tarafından teşvik edilen bir okul olmasına rağmen İHL’lere olan talep, düşüktür ve nasıl artırılabilceği konusunda yeni politikalar geliştirilmelidir.

Millî kültürün korunması, benimsenmesi ve güçlendirilmesi, eğitim ve kültür politikalarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda öne çıkan faaliyetlerden biri de değerler eğitimi çalışmalarının geliştirilmesi olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2011 eğitim-öğretim yılı öncesi İlk Ders konulu faaliyetler ile ilgili 2010/53 Sayılı Genelge yayınlamıştır. Bu genelge ile okullarda tematik olarak işlenmesi tasarlanan 26 adet değer belirlenmiştir. Genelgede, “Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır.” ifadelerine yer verilmiştir. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren 1-5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanan yeni müfredatta ise değerler eğitimi ayrıca ele alınmıştır. Müfredatların giriş bölümüne “Değer(ler) Eğitimi” başlığı altında bir bölüm eklenmiş ve değerlerin müfredatlarda yer alma nedenleri, nasıl yer aldığı, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere nasıl aktarılabilceği, değerler verilirken hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının gerektiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir (TTKB, 2017).

Millî kültürün güçlendirilmesi için çok boyutlu ve uzun erimli çabalar gereklidir. Eğitim alanı söz konusu olduğunda ana strateji, öğrencilerin bu toplumun kök değerlerini içinde barındıran klasik bilim ve düşünce eserleriyle tanışması ve bu eserlerin kavramsal örgüsüyle yaşadığı hayatı yorumlayabilmesi olmalıdır. Bu minvalde 2000’li yıllarda Türk ve İslam klasiklerine ders kitaplarında bir miktar daha fazla yer verme çabaları bulunmaktadır. Önümüzdeki yıllarda bu eserlerin nitelikli ve derinlikli biçimde müstakil eserler olarak günümüz meseleleriyle ilişkilendirilerek incelenmesi hayati bir önem taşımaktadır. Öğrenciler, bu eserleri asıl metinler üzerinden okuyabilmelidir. Ayrıca gençlerin dijital çağ ve sosyal medya alışkanlıkları dikkate alındığında bu eserlerin gençlere yeni araçlarla sunumuna yönelik kapsamlı ve nitelikli projeler, hayata geçirilmeli ve desteklenmelidir.



Yeni nesil kendisini Türk, Kürt, Müslüman vb. geleneksel kimlik türleriyle tanımlamamaktadır. Bu şekilde tanımlamaları istendiğinde de bu kimlikleri yeterince iyi tanımlayamadıkları için çelişkili cevaplar vermektedir.

B4. ULUSLARARASI ÖLÇEKTE EĞİTİMDE ÖNE ÇIKAN KONULAR

Temel Göstergeler

Ortalama kişi başı eğitim sürelerinin artırılması
Eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması
Temel niteliksel göstergelerin iyileştirilmesi

Ne Öğretelim

Temel beceriler (generic skills)
Kişisel ve sosyal beceriler
Yabancı dil
Değerler eğitimi

Nasıl Öğretelim

Kitlesel yerine farklılaştırılmış programlar uygulama
Yeteneklerin tanılayıp kullanma
Etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma
Yeni teknolojilerin eğitime entegre etme

Okul Gelişimi

Öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlama
Okul merkezli yönetim anlayışı
Güçlü eğitim liderliği
Çok kültürlülüğü yönetme

Dünyadaki ve Türkiye'deki ekonomik, politik ve sosyokültürel bağlamı ve eğitimsel beklentileri incelediğimiz bu bölümde, eğitime dair önemli beklentilerin olduğu görülmektedir. Günümüzde birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da uluslararası etkileşim giderek artmaktadır. Eğitim ve diğer sektörlerde faaliyet gösteren uluslararası kuruluşların eğitimle ilgili hazırladığı raporların da eğitimde neyin önemli olduğuna dair ortak bir bakış açısı ve söylem oluşturduğu da görülmektedir. Bu söylemlerin millî eğitim politikalarına önemli yansımaları olmaktadır. Eğitim alanındaki uluslararası metinlerde de eğitimin izleyeceği gelişme seyrinin tespitinde, değişen toplumsal bağlama sıklıkla yer verilmektedir. Çalışmamızda elde edilen çıkarımlarla, uluslararası eğitim söyleminin içerikleri arasında önemli benzerlikler vardır. Eğitimde, okullaşma oranlarının artması, derslik başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı gibi temel kalite göstergelerinin iyileştirilmesi, tüm gençlerin eğitim sürecine dâhil edilmesi, kaliteli bir eğitime tüm çocuk ve genç-

lerin fırsat eşitliği ilkesine göre erişiminin sağlanması gibi genel kabul gören konu başlıklarını hariç tuttuğumuzda, eğitim alanındaki uluslararası söylemin ağırlıklı içeriği ‘ne öğretilim?’, ‘nasıl öğretilim?’ ve ‘okulu nasıl geliştirelim?’ sorularına verilmiş cevaplar seti olarak değerlendirilebilir.

Okullarda, öğretimi, öne çıkarılması gereken bilgi ve beceriler söz konusu olduğunda, küreselleşme olgusu, bilgi toplumu, 21. yüzyıl, ekonominin hizmet ağırlıklı yapısı gibi gerekçelerle okuma, hesap yapma, araştırma, düşünme, eleştirme, yorumlama gibi genel beceriler, liderlik, girişimcilik, kişiler arası iletişim gibi sosyal beceriler, yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi dikkat çekmektedir. Bununla beraber yaşanan hızlı değişimlerle ortaya çıkan kültür şokunun ve ahlaki yozlaşmaların üstesinden gelmek ve geleneksel değerleri korumak üzere değerler eğitimine de sıklıkla vurgu yapılmaktadır.

Eğitim ve öğretimi yapma şeklimizin nasıl olması gerektiği konusunda ise öne çıkan söylemler, öğrencilerin daha iyi tanınıp izlenmesi, standart program mantığından farklılaştırılmış bir eğitime geçmek, öğrencilerin daha aktif olacağı daha fazla etkileşimde bulunacağı yöntem ve teknikleri kullanmak, yeni teknolojileri eğitime entegre etmektir. Bu anlayışlar bir yandan totaliter eğitim anlayışına varoluşçu bir tepki olduğu gibi diğer yandan postendüstriyel toplumun, post-modernitenin bireysellik, farklılık gibi değerlerine de yaslanıyor gibi gözükmektedir. Kitle eğitimi, eğitimin yaygınlaştırılması bakımından sunduğu avantajlarla birlikte devlet ve ekonomi merkezli bir eğitim anlayışı olarak ortaya çıkmış ve çoğunlukla eğitimde bireysel farklılıkların ve potansiyellerin geliştirilmesine yeterli katkıyı sağlayamamıştır. Bu nedenle öğrenciler için okulun anlamı ve değeri bir zorunluluğu yerine getirmeye dönüşmektedir. Bireysel farklılıklara göre hem kademe içinde hem de kademeler arasında çeşitlenmenin artması, öğrencilerin eğitim süreci ile daha anlamlı bir ilişki kurmasına katkı sağlamaktadır. Günümüzde eğitimin farklılıklara göre çeşitlenmesi, eğitim için bir kalite göstergesine dönüşmüştür. Bu farklılığın en üst noktaya çıktığı, üstün yetenekli bireylerin tanınması, eğitimleri ve istihdam edilmeleri ise toplumların geleceği adına fırsat olarak görülmektedir. Bu yeni eğilimleri dikkate aldığımızda eğitimin birleştirici yönü ile ferdiyeti destekleme yönü arasında denge kurabilecek bir yaklaşımın gerekli olduğu değerlendirilebilir. İlkokul eğitiminden sonra temel ve birleştirici unsurların tarih, kültür, değerler ile genel beceriler olduğu ve sosyal becerilerin türünde ve bilim alanlarındaki uzmanlık derecesinde farklılaştırmaların sağlanacağı eğitim programlarının oluşturulması makul gözükmektedir.

Okulların geliştirilmesi konusunda ise öne çıkan politika ve söylemlerin merkezinde de eğitimin iki önemli unsuru olan öğretmenler ve okul yönetim sistemi yer almaktadır. Bilim ve teknolojiye hızlı değişimler, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin eskimesine neden olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile öğretmenlerin kendilerini sürekli güncellemeleri temel öneri olmaktadır. Yine bilgi kaynaklarının artması ve çeşitlenmesi nedeniyle öğretmenlerin rollerinde de birtakım değişiklikler olmaktadır. Teknolojinin de etkisiyle öğrenme eylemi yalnızca sınıf ile sınırlı kalmayıp sınıf dışında ve



Bireysel farklılıklara göre hem kademe içinde hem de kademeler arasında çeşitlenmenin artması, öğrencilerin eğitim süreci ile daha anlamlı bir ilişki kurmasına katkı sağlamaktadır. Günümüzde eğitimin farklılıklara göre çeşitlenmesi, eğitim için bir kalite göstergesine dönüşmüştür.

öğretmensiz de devam etmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel faaliyetler kadar rehberlik ve eğitimsel liderlik faaliyetlerine de zaman ayıracak şekilde bakış açılarını güncellemeleri, yeni eğitim teknolojilerini tanıyıp derslerine bu kaynakları entegre etmeleri, öğrencileri doğru kaynaklara yönlendirmeleri beklenmektedir. Çocuk ve gençler, geçmişe nazaran çok daha fazla görsel-işitsel uyarana ve etkileşimli materyale maruz kalarak büyümektedir. Öğrencilere daha iyi hitap edebilmek için tüm öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının; problem odaklı öğrenme, aktif öğrenme, e-öğrenme, deneyerek-yaparak öğrenme gibi etkileşimli yaklaşımları geliştirme ve uygulama noktasında teşvik edilmesi ve desteklenmesi hem öğretmen yetiştiren hem de istihdam eden kurumlar için bir ödev olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul gelişiminin yönetim boyutunda, yeni yaklaşımların ortaya çıkmasında da demokratikleşme, yerinden yönetim ve kamu yönetiminde etkinlik artışına yönelik süreçler etkili olmaktadır. Bu süreçler, okulların yönetimine, ilgili paydaşların daha fazla katılabilmesini, merkezî yönetimlerin bazı yetkilerini devrederek eğitim yönetimi birimlerinin küçültülmesini, okulların yönetimde sorumluluk, açıklık, şeffaflık, hesap verebilirlik anlayışlarının kurulmasını önermektedir. Yine rekabetin artması nedeniyle okullarda kalite güvencesi, akreditasyon sistemlerinin kurulması, stratejik yönetim yaklaşımına dayalı bütçe ve performans sistemlerinin kurulması öne çıkan öneriler arasında olmaktadır. Tüm bu süreçlerin başarılı biçimde yönetilebilmesi için okul yöneticilerinin niteliklerinin de daha üst düzeyde olması beklenmektedir.

Yeni toplumsal değişimler, eğitime yönelik beklentileri ve baskıyı artırmaktadır ve dünya genelinde eğitim sistemlerine yönelik yoğun bir eleştiri ortaya çıkmaktadır. Bu eleştirilerin merkezinde de genellikle eğitim sistemlerinin, kendi dışındaki sistemlerde gerçekleşen değişimlere geç yanıt vermesi bulunmaktadır. Bu minvalde işverenler, eğitimi, eğitimin kazandırdığı becerilerin ekonominin ihtiyaçlarını yeterince karşılamamakla eleştirebilmektedir. Vatandaşlar ve politika yapıcılar, eğitim kurumlarının kazandırdığı değerler bakımından eğitime eleştiri yöneltebilmektedir. Buna mukabil eğitim kurumları, değişime en dirençli toplumsal kurumlardan biridir. Bu paradoksun çözülmesinde değişim yönetimini güçlendirmek kadar önemli bir strateji, eğitim kurumlarından beklentileri de daha gerçekçi bir düzeye çekmek olmalıdır. Eğitimi tüm toplumsal problemlerin çözüm kaynağı görmek şüphesiz yanlış bir bakış açısidir. Mesleki eğitimde daha hızlı bir değişim beklemek gerçekçi iken eğitimin tüm alanlarında radikal reform beklemek gerçekçi olmayacaktır. Eğitim sadece bulunduğu çağda değil bir insan olarak farklı zaman ve toplumsal koşullarda yaşamın gereklerine hazır olabilecek bireyleri yetiştirmeye odaklanmalıdır.

Uluslararası etkileşim bağlamında eğitimde öne çıkan ve yukarıda kısa bir özetine yer verilen söylemlerin, bu çalışmada elde edilen çıkarımlarla (Türk toplumuna özel tespitler hariç tutulduğunda) önemli ölçüde uyduğu görülmektedir. Tüm bu gelişmeler, eğitim sisteminden beklentilerin gidecek daha da artacağı, önümüzdeki 10-15 yıllık süreçte ekonomik, politik ve sosyokültürel sistemlerdeki değişimler bağlamında Türk eğitim sisteminin başarması gereken oldukça esaslı değişimler olduğunu göstermektedir. Eğitim kurumlarının değişime dirençli yapısı ve eğitim kurumlarında değişimde en önemli unsurun, eğitim liderleri (okul yöneticileri) olduğu dikkate alındığında gerçekleştirilecek reformların merkezine eğitim liderleri yerleştirilmelidir.

BÖLÜM C

Türkiye’de Eğitimin Geleceği: Eğitimin Temel Konularında Vizyonlar

C1	Nasıl Bir Eğitim Paradigması?	Türk toplumu ve kültürünün eğitimsel gerçekliğine uygun bir paradigmanın temel unsurları.
C2	Eğitim Programları Nasıl Olmalıdır?	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, daha etkin, etkili ve verimli programların üretilmesi için izlenebilecek politikalar.
C3	Rehberlik ve Yönetme Hizmetleri	Eğitim ve öğretimin en önemli tamamlayıcı süreci olan rehberlik ve yönetme hizmetlerinin geliştirilmesi için politika önerileri.
C4	Kademeler Arası Geçişler ve Merkezi Sınavlar	Sınav merkezli eğitim modelinin gelişimi ve bu sistemden kurtulmak için izlenmesi önerilen politikalar.
C5	Mesleki ve Teknik Eğitimin Geleceği	Mesleki ve Teknik eğitimin kalite ve istihdam edilebilirlik bakımından geliştirilmesine yönelik politika önerileri.
C6	Eğitimde Özel Sektörün Rolü ve Payı Ne Olmalıdır?	Eğitimde özel sektörün nitelikli bir şekilde gelişmesi ve sürdürülmesi için önerilen politikalar.
C7	Özel Grupların Eğitimi	Özel ihtiyaçlı öğrencilerin eğitime erişimi ve kaliteli bir eğitim alabilmesi bakımından iyileştirilmesi gereken hizmetlere yönelik öneriler.
C8	Din Eğitimi ve İmam Hatipler	Türkiye’de üretilmiş özgün bir model olarak İmam Hatip Okullarının sistem içerisinde daha doğru konumlandırılmasına yönelik politika önerileri.
C9	Eğitimde Yeni Teknolojilere Uyum	Öğretmenlerin, öğrencilerin, okulların ve eğitim sisteminin yeni teknolojilere uyumu için öncelikli politikalar.
C10	Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Politikaları	Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesi ile öğretmenlerin istihdamının dengelenmesine yönelik öneriler.
C11	Öğretmen Gelişimi ve Performans Yönetimi	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve performanslarının daha iyi yönetilmesi için eğitim sisteminde gerekli olan reformlar.
C12	Eğitim Sisteminin Yönetimi	Eğitim kurumları ve okulların daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesini sağlayacak yönetim sisteminin çerçevesi.

C1. NASIL BİR EĞİTİM PARADİGMASI?

Türk eğitim sistemine ruh kazandıracak bir eğitim paradigması kurmak için öncelikle şunlar yapılmalıdır:

Türkiye toplumunu ve insanını iyi tahlil eden, ona özgü olarak düzenlenen, ilim ve eğitim geleneğimizden neşet eden insani gelişim öncelikli bir eğitim paradigmasının oluşumu için geniş katımlı bir çalışmaya başlanmalıdır.

Eğitimin normatif yönünü yeniden kuracak kavramlar ve perspektifler, İslam ilim ve eğitim geleneğinden, felsefe, kelam ve tasavvuftan, özellikle ahlak ve eğitime dair klasik eserlerden alınmalıdır.

Genel eğitimde okul, öğrencileri gündelik hayatın telaşından uzaklaştırıp onları fikrî bakımdan iyiye, doğruya, güzele yönelten saygın, manevi bir merkez olarak konumlandırılmalıdır.

Okula, abartılı bir geleceğe hazırlama misyonu yüklenmiş gözükmektedir. Türkiye'nin geçirdiği politik, kültürel ve toplumsal değişimler, okulun; tarih, kültür, medeniyet vb. konularda çok daha fazla inisiyatif almasını gerektirmektedir. Eğitim paradigmasında geçmiş ve gelecek dengeli bir şekilde yer almalıdır.

Eğitim paradigmasını, eğitim bilimi ve sanatını icra etmenin en ideal, en iyi, en uygun, en etkili yollarının neler olduğuna dair baskın kabuller şeklinde tanımlamak mümkündür. Eğitim paradigması eğitimin hem normatif yönü olan eğitimin amacı gibi konularda önermelerde bulunmakta hem de eğitimde hangi tekniklerin kullanılmasının daha etkili olduğu konusunda teklifler sunmaktadır. Eğitim paradigması, bütün bir eğitim sistemini ve bu sistem içindeki aktörlerin davranışlarını derinden etkilemektedir. Bu minvalde eğitim sisteminde arzu edilen bir değişim, eğitim paradigması anlamında bütüncül bir çalışmaya ihtiyaç duyacaktır.

Türkiye’de 1960’lı yıllardan beri ana hatlarıyla devam eden eğitim programlarının ve paradigmasının 2005 yılından itibaren yapılandırmacı paradigmaya geçişle birlikte esaslı biçimde değişmeye başladığı düşünülmektedir. Hâlihazırda eğitimin paydaşlarının büyük bölümü, eğitime yapılandırmacı paradigmanın okul, bilgi, öğretmen, öğrenci kavramları etrafında bakıyor gözükmektedir. Eğitimin nasıl olması gerektiği konusu Türkiye’de esaslı bir zeminde tartışılmamaktadır. Eğitim felsefesi ve paradigması konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Eğitim politikacıları ve araştırmacılar genellikle eğitim alanındaki hâkim söylem doğrultusunda karar vermektedirler. Yapılandırmacı paradigmaya geçiş de bu şekilde gerçekleşmiştir.

Amacı, bilgiyi aktarmaktan ziyade bilgiyi yorumlayacak bir zihin yapısı oluşturmak olarak tanımlanabilecek yapılandırmacı yaklaşım, 20. yüzyılın ortalarından itibaren eğitim ile ilgili araştırmaların en çok değinilen konularından birisi olmuştur (Çeliköz ve Erişen, 2017, s. 3). Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılmasını öngören, öğrenmeden çok öğretime önem veren, öğrenmeyi uyarıcı-tepki ve bunlar arasında kurulan ilişkiyle açıklamaya çalışan davranışçılık yaklaşımından vazgeçilerek bilginin öğrencinin zihninde anlamlandırılmasını amaç edinen yapılandırmacı eğitime geçilmiştir (Öztürk, 2014, s. 17). Bu değişimle davranışçılık yerine pragmatik felsefenin eğitime yansması olan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Hazırlanan yeni programlarla beraber ders kitapları da bu yeni yaklaşıma uygun hâle getirilmiştir. Yeni program 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 19 ilde ve 120 okulda pilot olarak uygulanmıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007, s. 461).

Bu geçişte öncelikle ilköğretim düzeyinde daha sonra ortaöğretim düzeyindeki programlarda yapılandırmacı bir anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın öncülük ettiği yapılandırmacı program geliştirme çalışmalarında, farklı ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim programları incelenmiş, çok sayıda akademik inceleme ve araştırma değerlendirilmiş, müfettiş, öğretmen, öğrenci, veli ve sivil toplum örgütleri gibi eğitimin tüm paydaşlarının görüşlerinin dikkate alındığı belirtilmiştir (MEB, 2005). 2004-2005 öğretim yılında pilot illerde uygulanmaya başlayan yeni program, ciddi bir düzeltme ve yenileme yapılmadan, taslak programa göre hazırlanmış kitaplarla 2005-2006 öğretim yılından itibaren bütün ülkede uygulamaya konulmuştur (Güven ve Demirhan-İşcan, 2006, s. 101).

Yapılandırmacı eğitim programlarına yönelik sol ideolojik perspektiften bazı kültürel ve politik eleştiriler yöneltilmiştir. Ünder’e göre (2010) yapılandırmacı yaklaşım, toplumdan ziyade bireyi ön plana almaktadır. Bireysel öğrenme, bilgiyi bireysel yapılandırma gibi bireysel yaklaşımlar, yapılandırmacı yaklaşımda sıkça vurgulanmaktadır. Bu durum güçlü bir iş birliği anlayışının hâkim olduğu kültürümüze ters düşmektedir. Bunun yanında yapılandırmacı yaklaşım, ulusal kültür anlayışına karşı çok kültürlülüğü savunarak ulusal bütünlüğü olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşım, küresel sermayenin amaçlarına hizmet etmesi bakımından sorgulanmalıdır.

Aydın’a göre (2006, s. 68) yapılandırmacılıkta, bireysel temel esas alındığından, iletişimi ve etkileşimi olanaksız hâle getirir. Bu durumda farklı dünyalarda yaşayan bireyler, birbirini anlamakta ve ortak nokta bulmakta sıkıntı yaşarlar. Güven ve Demirhan-İşcan (2006, s. 106), “kazanımların yurt dışındaki kitaplardan alınmasından dolayı özellikle dinî ve geleneksel farklılıkların program üzerinde yama gibi durduğu” kanaatindedir. Bunun yanı sıra kimi kesimlerde programda aşırı ulusalcı öğelere yer verildiği kimi kesimlerde de ulusal öğelere yeterince yer verilmediğine ilişkin görüşler mevcuttur (Güven ve Demirhan-İşcan, 2006, s. 114). İnal (2006, s. 285) ise bireysel-konulu, disip-

lin-merkezli, yüksek kültür yaklaşımlarıyla hazırlanmış yeni programın arınık bir yapıya sahip olduğu kanaatindedir. Program, sosyal problemler, etik ve siyasal çelişkilerden arındırılmıştır. Bu yönüyle gerçek hayatı yansıtmaktan uzaktır.

Programa yönelik eleştirilerin bir kısmı da yapılandırmacı paradigma ve din eğitimi bağlamında ortaya çıkmaktadır. Zengin'e (2006) göre, 2004 yılında hazırlanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Ders Programları'nın yapılandırmacı yaklaşımla nasıl işleneceğine dair çeşitli sorunlar ve belirsizlikler vardır. DKAB kazanımlarının yapısı ve türleri, yapılandırmacı eğitimin doğası ile örtüşmemektedir. Postmodern ve pragmatik bir felsefe anlayışına dayanan ve küreselleşmiş-çok kültürlü bir dünya tasavvuruna dayalı olarak ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşım, birey dışında bir gerçekliği kabul etmemektedir. Buna mukabil din alanının doktriner boyutları bulunmaktadır ve temel 'hakikatlerin' bir görecelik felsefesi ile uyuşması mümkün değildir.

Aslında benzer eleştiriler, farklı branşların bilginin hafızada tutulmasının gerektiği konularıyla ilgili de yöneltilmektedir. Yani eğitimciler, öğrencilerin tüm bilgileri inşa etmek, sorgulamak noktasında olmasını anlamlı bulmamıştır. 2005 yılından itibaren hazırlanan programlarda yapılandırmacılığın dozu abartılmış gibi gözükmemektedir. Nitekim 2017 yılında yenilenen ders programlarında yapılandırmacılık, ana hattından ayrılmayarak bu türden eleştiriler de dikkate alınarak gereken yerlerde 'davranışçı' olduğu değerlendirilen kazanımlara da yer verilmiştir.

2004–2005 eğitim-öğretim sürecinde 9 ilde ve 120 okulda uygulanan programın incelenmesi sonucunda ortaya konulan raporda, programın öğrenci değerlendirmesinde belirsizliklerin bulunduğu, sanat ve estetik eğitiminin, dersler arasındaki ilişkilendirmenin eksik olduğu, bilgi teknolojilerinin nasıl kullanılacağına ilişkin yeterli bilgi sunulmadığı ve öğretmenlerin ortam düzenleyici, kolaylaştırıcı misyonlarının programın her yönüne yansıtılmadığı belirtilmiştir (ERG, 2005).

Öğretmenlere 2004-2005 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen pilot uygulama süresince ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen genel uygulama süresince yeterince bilgilendirme yapılmamıştır (Bıkmaz, 2006, s. 105). Bunun yanında yapılandırmacı eğitim konusunda öğretmenlerimizin ciddi bir hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu birçok araştırmada belirtilmiştir (Kayıkçı ve Sabancı, 2009, s. 245; Özpolat, vd., 2007, s. 210; Yapıcı ve Leblebicier, 2007).

Programı uygulama sürecinde, rehber öğretmen sayısının azlığı, el yazısının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çok büyük sıkıntılara sebebiyet verdiği, araç-gereç, kütüphane, altyapı yetersizliği, maddi olanakları bulunmayan özellikle kırsal ve gecekondu bölgelerindeki okullarda programın nasıl başarıya ulaşacağı, yeni müfredatın tamamıyla teknolojiye bağlı (bilgisayar, tepegöz, slayt makineleri vb.) olmasından dolayı çok önemli ölçüde kaynak aktarımına ihtiyaç duyulduğu şeklinde sıralanan kaygılar da mevcuttur (ERG, 2005).



Bireysel öğrenme, bilgiyi bireysel yapılandırma gibi bireysel yaklaşımlar, yapılandırmacı yaklaşımda sıkça vurgulanmaktadır. Bu durum güçlü bir iş birliği anlayışının hâkim olduğu kültürümüze ters düşmektedir.

Eğitim programlarının asıl uygulayıcısı olan öğretmenler için ise yeni programı değerlendirme araştırmalarında genel olarak şu sorunların yaşandığı ifade edilmiştir (Işık, 2014):

- Öğretmenlerin amaca hizmet edecek yeterlilikte olmaması,
- Öğretmenlerin bilgi altyapısı eksiklikleri,
- Programın felsefesinin öncelikle öğretmenlere kavratılması gerektiği,
- Öğretmenlere teknolojik araç ve gereçleri kullanmada gerekli eğitim verilmesi gerekliliği,
- Öğretmenlerin yeterli materyallerin mevcut olmayışı nedeniyle öğretim etkinliklerini çeşitlendirememeleri,
- Her türlü eğitsel sorunlarını aktarabilecekleri kaynak bulamayışıları, yapılan etkinlik çalışmalarını öğrenci seviyesine uyarlama aşamasında zorluklar yaşamaları,
- Kazanımlara uygun olarak süreç içerisinde ölçme ve değerlendirme yöntemleri seçmekte zorlanmaları,
- Ölçme araçlarını nasıl kullanacaklarını yeteri kadar bilememelerinden ötürü, ölçme ve değerlendirme sürecinin fazla zaman alması (Adıgüzel, 2010; Akdağ, Çinici ve Akgün, 2014; Kayaduman vd., 2011; Yangın ve Dindar, 2007).

Koç (2004), eğitim çalışmalarının zor yaşam koşulları içerisinde, yetersiz araç-gereç, çoklu ortam ve altyapı eksiklikleri mevcutken yapılmak istenen değişikliklere ilişkin hazırlık ve katılım sürecinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Öztürk'ün (2009) yeni ortaöğretim programlarında gördüğü önemli eksiklik, öğretmen otoritesi sorunudur. Öztürk, programda belirtilen farklı kazanımların, öğrenciler tarafından edinilmesi için öğretmenlerin etkinlikler planlayıp, öğrencilerin ilgi, beklenti ve zekâ türlerine göre çeşitli öğretim yöntemleri uygulaması gerektiğini belirtir. Bu açıdan öğretmen, sınıf ortamında bir esnekliğe sahip olmalıdır. Ancak program, öğretmenlerin neler yapması gerektiğini uzun uzun anlatmakta, onlara yetki ve serbestlik konusunda imkân tanımamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yeni programa karşı olan ön yargılarını artırmaktadır.

Yeni programın etkililiği konusunda yapılan araştırmalarda, sınıfların kalabalıklığı, araç-gereç yetersizliği gibi teknik konuların, öğrencilerin hazır bulunuşluğunu olumsuz yönde etkilediği, öğretmenlerin değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda kafalarının karışık olduğu görülmektedir. (Akkurt, 2010).

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Modernitenin yenilik saplantısı ve birçok alanda geleneksel olanı eleştirerek kendisine meşruiyet alanı oluşturmaya çalışması nedeniyle kadim eğitim anlayışı da büyük bir yara almış oldu. Hâlbuki insanlık tarihi boyunca eğitimin en önemli amaçlarından biri, düşünme becerilerini geliştirmek ve problem çözme becerisi kazandırmaktı. Ezber ile düşünme ve problem çözme, bir karşılıklı ilişkisi içinde konumlandırılmamıştı. İslam eğitimi/medrese geleneğinde klasik eserlerin ezberlenmesinin hemen ardından gerçekleştirilen düşünme faaliyeti, temel bilgilerden yararlanarak problem çözme amaçlıydı. Bu eğitim sisteminin büyük ve öncelikli bölümü ise düşünmenin araçları olan dil ve mantık üzerine kurulu idi.

18. yüzyıldan itibaren Batı klasik eserlerinde yer alan tabii bilimlerle ilgili bilgiler, yeni durumu açıklamakta zorlanıyor ve yeni bilimsel buluşlarla çelişkiler arz ediyordu. Bu nedenle modern Avrupa, bütün bir klasik eğitime karşı bir duruş geliştirmeye başladı. Sanayi Devrimi sonrası hızlanan dünyanın, klasik eğitimin yavaşlığına tahammülü yoktu. Devlet ve ekonomi merkezli totaliter bir karaktere sahip olan modern eğitim anlayışı, bireyi nesneleştirerek hızlı bir şekilde dönüştürmeyi amaçladı.

Postmodern söylemle birlikte ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşım, totaliter bir karaktere sahip olan pozitivist ve davranışçı yaklaşımlara bir eleştiriydi ve doğru şekilde düşünme ve problem çözme daha fazla öne çıkardı. Bilgi ve değer bakımından göreceliliği esas alan ve otoriteye karşı olan bu yaklaşım ayrıca bilginin inşasında öğrencinin rolünü güçlendirmeyi, değişimin çok hızlı olduğu bir ortamda bilgiye erişme becerisinin ve öğrenmeyi öğrenmenin önemini vurgulamış oldu.

Bilginin hızlı değişimini görmemek mümkün değildir ve bilgiye ulaşmayı öğrenmek, çağımız için önemli bir mezyettir. Fakat diğer becerilerle kıyaslandığında daha kolay elde edilebilecek bir beceri gibi gözükmektedir. Buna mukabil yeni bilgi ve bilim anlayışına dair klasik kabul edilebilecek metinlerin olmaması, öğrencileri, fikrî bakımdan zayıf düşürmekte ve bilgilerinden emin olmayacakları bir alana taşımaktadır ki bu da bilginin bir inanç olma şeklindeki doğasına aykırılık oluşturmaktadır. Ayrıca bu durum eğitimin bilgiyle zatı bütünleştirerek sağlayabileceği kemalattan mahrum kalınmasına neden olmaktadır ki toplumda, eğitimin sonuçlarına yönelik tatminsizliğin de en önemli sebeplerinden biri budur.

Eğitimdeki modernleşme çabalarıyla birlikte eğitim kurumlarımızın düşünme ve problem çözme bakımından klasik modellere göre daha iyi bir noktada olduğunu söylemek güç görünmektedir. Bu durumun çözümünü yalnızca eğitim yöntem ve tekniklerinde aramak yanlış olacaktır. Zira düşünme ve problem çözmenin başlayabilmesi, toplumun geniş bir mutabakatla kendi durumunu doğru tahlil etmesine ve meselelerini doğru bir şekilde tespit edebilmesine de bağlıdır. Bu konudaki sorumluluk, ilim adamları, aydınlar, siyasetçiler gibi toplumun önde gelen kesimlerine aittir. Maalesef Türkiye toplumu son iki asırdır kendi meselelerini tespit etmede ve hedeflerini belirlemede hazır paketler ve şablonlarla hareket etmeyi tercih etmiştir.

Türkiye’de eğitim paradigması tartışmaları, Batılı literatür ve Batı’da eğitimde yaşanan gelişmelerin izlenmesi çerçevesinde yürütülmektedir. Ülkenin kendine özgü adı konmuş bir eğitim paradigmasından bahsetmek güçtür. Bu alanda da kayda değer ve kabul gören çalışmalar yürütülmüş değildir. 2005 yılındaki program değişikliği vesilesiyle Türkiye’nin eğitim paradigmasına ilişkin bazı tartışmalar yürütülmekle birlikte konuyla ilgili akademik literatür yapılandırmacı paradigmanın sorgulanmasından ziyade bu paradigmaya göre hazırlanmış olan programların uygulanmasında karşılaşılan sorunlara odaklanmaktadır. Araştırmacılar tarafından tespit edilen sorunların en önemlisi ise öğretmenlerin bu paradigmaya uygun eğitim almamış olmasıdır. Aradan geçen 13 yıla rağmen bu tarihlerden sonra mezun olup göreve başlayan yeni öğretmenler için de aynı eleştiriler söz konusudur. Şu hâlde söylemleri kulağa hoş gelen bu paradigmanın kendisini problem etmek daha anlamlı olacaktır.

Türkiye’de baskın eğitim paradigması içerisinde farklı çeşniler olmakla birlikte bu paradigmaya rengini veren iki ana unsur, radikal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile pragmatik eğitim felsefesidir. Türkiye’de eğitimci ve araştırmacılar tarafından yeterince sorgulanmadan öne çıkarılan bu eğitim paradigmasında bilginin, okulun ve öğretmenin rolüne dair gerçekçi olmayan, toplumun temel değerleri ile çatışan birçok söylem bulunmaktadır. Özellikle okula abartılı bir geleceğe hazırlama misyonu yüklenmektedir. Bu hâliyle eğitimin amacında, geçmiş-gelecek dengesi bozulmuş gözükmektedir. Ancak gerek Türkiye’nin geçmişinde gerekse Türkiye’nin geçirdiği politik, kültürel ve toplumsal değişimler, okulun; tarih, kültür, medeniyet gibi konularda çok daha fazla inisiyatif almasını gerektirmektedir. Okul kurumunun, ahir zamanlar olarak adlandırılan günümüz toplumsal değişimlerini yakalaması mümkün olmayacaktır. Sosyolojik olarak da zaten okullar her zaman toplumsal değişimlerin ardından değişen muhafazakâr kurumlardır.

Baskın eğitim söyleminde çalışma hayatının gereksinimlerinden yola çıkarak, öğrenciyi hayata hazırlama misyonuna, eleştirel düşünmeye ve problem çözme gibi temel düşünsel becerilere sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Ancak okulu hayata hazırlayan bir kurum olarak gördüğümüz müddetçe toplum hiçbir zaman okuldan tatmin olmayacaktır. Zira firmaların, işverenlerin ve toplumun, mezunlara yönelik eleştirileri, bu paradigma ile eğitim verdiği iddia edilen ülkelerde de bizdeki eleştirilerle aynıdır. Hâlbuki klasik eğitim anlayışı, hayata hazırlığın hayat içinde olması gerektiğini öne sürerek ve okulun, hayatı yakalayamayacağını kabul ederek, insanın ebedî mutluluğunu sağlamak üzere öğrencilere klasik metinlerin incelenmesi yoluyla değişmeyen az sayıda bilgiyi ve temel insani becerileri kazandırmayı vaat etmektedir ki bu bakışın benimsenmesi, gelecekte okul-toplum gerilimini azaltacaktır. Bu anlayışta okulun misyonu, gündelik hayata hazırlık değildir. Gündelik hayat, ‘teknğin’ etkisinde şekil alırken okul, ‘ilim’ merkezli bir yer olmalıdır. Okul saatleri dışında öğrenciler, gündelik hayatın ifsat edici yönüyle ister istemez erken yaşlardan itibaren tanışmaktadır. Okul, öğrencileri, gündelik hayatın telaşlarından uzaklaştırıp fikrî bakımdan iyiye, doğruya, güzele yönelten saygın, manevi bir merkez olarak konumlandırılmalıdır.

Baskın eğitim söyleminin birçok önermesinin ayağı yere basmamaktadır. Bunlardan bazıları da öğretmenin konumuyla ilgilidir. Bu söyleme göre öğretmen, öğrenciyi merkeze almalı, demokratik olmalı, otorite rolünde olmamalı, yalnızca öğrenme sürecinin rehberi olmalı, kendi değerlerini öğrencilere empoze etmemelidir. Bu söylemlerin bir kısmı, ‘eğitim’ olarak adlandırdığımız faaliyetin doğasına uymamakta bir kısmı ise yanlış şekilde tüm eğitsel faaliyetlere genellenmektedir.

Ayrıca bu söylemler, öğretmenin konumunu zayıflatarak eğitimin başarısını olumsuz etkileyebilecektir. Öğretmen/öğrenci merkezlik, derse ve konuya göre değişmelidir. Zaman zaman öğretmen merkezli zaman zaman öğrenci merkezli olunabilir. Öğrencilerin, öğretmenlerden alacakları hâlâ önemli bilgiler bulunmaktadır ve bunları tek başlarına bilgi kaynaklarından alabilmeleri mümkün olmayacaktır. Öğretmenlik en temelde, formel ve informal yollardan değer aktarım sürecidir. Öğretmenin kendi değerlerini öne çıkarmaması imkânsız olduğu gibi bu şekilde davranmaya çalışması, makine olmasına, mesleğinden duygusal olarak uzaklaşmasıyla sonuçlanacaktır ki bu da eğitim faaliyetinin doğasına aykırıdır.

Türkiye’de modern eğitimin temelleri, Osmanlı’nın son dönemlerinde ‘zamanın ruhuna’ uygun olarak devlet merkezli bir bakış açısı ile atılmıştır. Zaman içerisinde birçok ülke, eğitime yüklediği misyonu gözden geçirerek daha insan merkezli bir eğitim felsefesine doğru ilerleme kaydetmiştir. Ancak rejim değişimi, darbe ve muhtıralar etkisinde hazırlanan Türk eğitim yasalarına, bu paradigma değişimleri yeterince yansıtamamıştır. Hâlihazırda tüm kademelerde eğitimin birinci amacı, Cumhuriyet’in kuruluş döneminde ortaya konan ideolojik çerçeveye bağlı bireyler yetiştirmek olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevenin bugün hemen hiç bir toplum kesiminde tam karşılığı yoktur. 2020’lere yaklaştığımız şu günlerde daha geç olmadan ilim ve eğitim geleneğimizden neşet eden insani gelişim öncelikli bir eğitim paradigmasını kurmak büyük önem arz etmektedir.

Bugüne kadar uygulanan eğitim yaklaşımlarının başarısızlığın temel nedenlerinden biri de ithal eğitim yaklaşımlarının kültürel dokumuza uymamasıdır. Zira insan, psikolojik olarak evrensel olduğu kadar yerel yönleri de olan bir varlıktır. Bu nedenle Türkiye toplumunu ve insanını iyi tahlil etmeyen, ona özgü olarak düzenlenmeyen bir pedagojinin başarılı olma şansı yoktur. Sosyal bilimler genel bir yöntem önermekle birlikte geliştirdikleri ana teoriler ve ele aldığı meseleler bakımından içinde bulundukları toplumun sorunlarını çözmeyi hedeflemektedir. Örneğin; siyaset ve sosyoloji bilimi gibi normatif boyutu baskın olan bilimlerin geliştirdiği kuramlar, Batı toplumunu iyi derecede açıklarken bu kuramlar, Batı dışı toplumlardaki davranışları açıklamada zayıf kalmaktadır. Batılı pedagojiler, 19. yüzyıldan itibaren Batı toplumlarının dönüşümünü kitlesel olarak gerçekleştirmeyi amaçlayan devletlerin, eğitimsel sorunları doğrultusunda gelişmiştir. Batılı sosyal bilimler, toplumumuzu anlamada ve sorunlarını çözmede ne kadar yetersiz ise Batılı pedagoji de benzer şekilde yetersiz kalmaktadır.

Eğitim alanının bir normatif bir de pozitif yönü vardır. Normatif yönü içerisinde; eğitimin amacı, temel kavramları, insana bakışı, okulun rolü gibi konular varken eğitimin pozitif tarafı; amaçların en etkili şekilde gerçekleşeceği tekniklerle ilgilenir. Eğitimin pozitif yönü; insanlığın, ortak mirasıdır ve medeniyetler arasında bu alanda daha yoğun bir etkileşim gerçekleşmektedir. Bu nedenle herhangi bir kompleks duymadan eğitim ve öğretimde başarı sağlayan ve temel değerlerimize aykırı olmayan yöntemleri kullanmalıyız. Örneğin; Batı’da 13. yüzyılda kurulmaya başlanan üniversitelerin İslam medrese geleneğinden hem öğretim yöntemleri hem de eğitim ritüelleri bakımından esinlendiği bilinmektedir. Eğitimin normatif yönü söz konusu olduğunda kendi eğitimimizi yeniden kuracak kavramlar ve perspektifler, İslam varlık, bilgi ve değer anlayışından, İslam ilim ve eğitim geleneğinden, felsefe, kelam ve tasavvufun özellikle ahlak ve eğitime dair klasik eserlerden alınmalıdır. Eğitim fakültelerinin programları, ders kitapları, eğitim yasaları, eğitim kurumlarında kullanılan tüm kavramlar, hedefler vs. bu minvalde gözden geçirilmeyi beklemektedir. Zira Batı’daki

baskın pragmatik varlık ve bilim anlayışının normları doğrultusunda üretilen bilgi anlayışıyla yetiştirilen nesiller ancak o bilgi ve kültür havzası içerisinde bir anlam kazanmaktadır ve sonuçları itibarıyla yalnızca Batı kültürünü ve tekniğini yeniden üretmenin aracı olabilmektedir. Bu paradigma ile dünyaya bakan gençlerimiz, kendi toplumuna yabancılaşmakta ve yaşamını bir Batı ülkesinde devam ettirme iştiağı duymaktadır.

Bugün dünya genelinde pedagojide çocuğa bakış ve çocuk yetiştirme teknikleri bakımından sahip olunan bilgi birikimi ve bakış açısıyla geriye doğru baktığımızda İslam toplumlarında 1000'li yıllarda eğitime dair verilen İbn Miskeveyh'in Tehzîbu'l-Ahlâk'ı gibi eserlerin benzerlerinin Batı'da Aydınlanma sonrası ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. Medeniyetler sıçrama yapmaya başladıkları dönemlerde eğitim alanında da özgün ürünler vermektedir. İslam toplumları olarak elimizde eğitim paradigmamızı yeniden kurmak için bakış açımızı zenginleştirmeye yarayacak yeterli kaynak mevcuttur. Bu kaynakları günümüz araştırmacıları ile yeniden buluşturmayı amaçlayan çalışmalar da son yıllarda artmaktadır. İLKE Derneği tarafından gerçekleştirilen İslam Ahlak Düşüncesi projesi ile 60 araştırmacı, İslam ahlak düşüncesini bugünün ilim adamlarına tanıtan/taşıyan kapsamlı bir çalışma yaptılar. Özellikle 543 klasik eserin kataloglanmış olması sayesinde günümüz eğitim bilimcileri için de zengin bir altyapı oluşmuş oldu. Benzer şekilde İlmi Etüdler Derneği (İLEM) bünyesinde hazırlanan İslam Düşünce Atlası da kendi kavramlarımızla düşünmek için eğitim uzmanları açısından önemli bir imkân oluşturmaktadır.

C2. EĞİTİM PROGRAMLARI NASIL OLMALIDIR?

Eğitim programlarımızın daha iyi bir noktaya taşınması için önümüzdeki yıllarda gerçekleştirilecek program revizyonlarında aşağıdaki ilkeler daha fazla gözetilmelidir:

- *İç tutarlılık: İç unsurları birbiriyle yüksek uyuma sahip program yaklaşımları başarıyı artırmaktadır.*
- *Program tasarımında yerelleşme: Program tasarımının dili ve kavramları, kültürümüze ait kavramlarla örülmelidir.*
- *Acelecilikten kaçınma: Programlar yeterince denenmeden uygulamaya konulmamalıdır.*
- *Esneklik ve çeşitlilik: Müfredatlar sabit olmak yerine temel müfredat ve ileri düzey müfredat şeklinde ikili bir yapıya sahip olmalıdır.*
- *Bütüncül gelişimi hedefleme: Psikososyal gelişim, bedensel gelişim, estetik duyarlılığın gelişimi gibi alanlarda ders saatleri artırılmalıdır.*
- *Sadeleşme: Akademik derslerde işlenen konu sayısı azaltılmalı ve sadeleştirilmelidir.*
- *Disiplinler arası yaklaşım: Aynı anda farklı disiplinlerin bilgilerini kullanarak günlük hayat üzerinde düşünme, karar verme ve problem çözme gibi faaliyetlerin gerçekleştirilebileceği dersler de programlarda yer almalıdır.*

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde ilk program geliştirme çabaları, 1924 yılında Atatürk’ün özel daveti ile ülkemize gelen, çağın önde gelen düşünürü ve eğitimcisi John Dewey’in hazırladığı rapor doğrultusunda başlamıştır. 1924 yılında, beş yıllık ilkokul için bir program hazırlanmış, 1926, 1936 ve 1948 yıllarında var olan bu ilkokul programı iyileştirilmeye çalışılmıştır. 1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak şeklinde görülmüştür. 1953 yılında toplanan Milli Eğitim Şurası’nda mevcut ilköğretim programları ele

alınmış ve 1948 programlarının zorunlu olarak güncellenmesi gerekliliği üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. Bu karardan sonra Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme çalışmalarına hız vermiş ve hazırladığı programı 1953-1954 yılları arasında Bolu ve İstanbul illerinde pilot olarak uygulamıştır (Gözütok, 2003; Akınoğlu, 2005). Buna ek olarak 1954-1955 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesi'nde deneme okulu programı da ortaöğretimdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü niteliğini taşımaktadır. 1960'lı yıllara gelindiğinde program geliştirme çalışmaları tekrardan ilkokul programı üzerine yoğunlaşmıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 Sayılı Temel Eğitim Kanunu'nun getirdiği hükümler, mevcut programların güncellenmesini zorunlu kılmıştır. 1962 yılında toplanan Milli Eğitim Şurası'nda, programların çağın gereklerine göre güncellenmesi, ders materyallerinin bu güncellemelere göre ayarlanması ve güncellenen programla ilgili eğitimlerin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına verilmesi konusunda fikir birliğine varılmıştır. Hazırlanan program 14 ilde pilot olarak uygulanmış akabinde ülke genelindeki pilot okullarda uygulanmış ve alınan geri dönütler ile tekrar bir güncelleme yapılarak 1968-1969 öğretim yılında tam manasıyla uygulamaya konulmuştur. Bu programın getirdiği yeniliklerden biri de daha önce 1. 2. ve 3. sınıflar için sağlanmış olan toplu öğretim anlayışına 4. ve 5. sınıfların eklenmesidir (Gürkan ve Gökçe, 1999). 1970'li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiştir. Ancak bu çalışma deneme aşamasında kalmıştır (Akınoğlu, 2005). 1982 yılına gelindiğinde üniversitelerin ve sivil toplum örgütlerinin katılımıyla program geliştirme konusunda bir model ortaya konulmuş ve Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak bundan sonra hazırlanacak programların buna uygun şekilde yapılması amaçlanmıştır (Demirel, 2003). 1990'lı yıllarda program geliştirme ve ölçme değerlendirmeye ayrı önem verilmiştir. Bu dönemde hazırlanmaya çalışılan programlarda, 1983 yılında ortaya konulan modele bağlı kalınmadan çalışmalar sürdürülmüştür (Gözütok, 2003). Program geliştirme çalışmaları, 2000'li yıllarda da devam ettirilmiş bazı derslerin programlarında kısmi değişikliklere gidilmiştir. Özellikle 2004 yılında ilköğretim programlarında ciddi bir çalışmayla bir değişikliğe gidilmiş ve yapılandırmacı anlayışla eğitim programları bütünsel olarak yenilenmiştir.

Ülkemizde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarına genel olarak bakıldığında, yapılan çalışmaların hemen hemen tümünde gerek planlama aşamasında gerek uygulama ve değerlendirme aşamasında birçok eksikliğin olduğu görülmektedir. Ayrıntılı bir ihtiyaç analizinin yapılmaması, önceki programların iyi ve eksik yönlerinin tam olarak ortaya çıkarılmaması, hangi konularda yenilik yapılması gerektiği, geliştirilecek programın hangi eğitim felsefesini temel alacağı gibi konuların tam olarak belirlenmeden başlatılmasından dolayı ülkemizde geliştirilen programların daha planlama aşamasından eksik doğmasına sebep olmuştur. Geliştirilen programların pilot olarak denenmesi süresince araç-gereç ve öğretmen yeterlilikleri bakımından iyi seviyede olan okullarda yapılması, pilot olarak seçilen okulların ülkeyi temsil edebilmesi bakımından yetersiz olması, kırsal kesimdeki öğretmenlerin çoğuna yeni programın felsefesi,



Program geliştirme çalışmaları, 2000'li yıllarda da devam ettirilmiş bazı derslerin programlarında kısmi değişikliklere gidilmiştir. Özellikle 2004 yılında ilköğretim programlarında ciddi bir çalışmayla bir değişikliğe gidilmiş ve yapılandırmacı anlayışla eğitim programları bütünsel olarak yenilenmiştir.

içeriği ile ilgili yeterli bilginin ulaştırılamaması, okullarda bulunan materyal eksiklikleri, geliştirilen programların uygulanması konusunda görülen eksikliklerdir. Bunlara ek olarak maalesef ülkemizde geliştirilen programların sonuçları değerlendirilmeden yeni programlar geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yönüyle geliştirdiğimiz programların, artı ve eksi yönlerini görebilmemiz için gerekli olan değerlendirmeler yapılmamaktadır. Başarısız görülen eğitim programı yerine toptan bir anlayışla yeni eğitim programı geliştirilmektedir. Bu durum kısa bir zaman diliminde birçok eğitim programı ortaya çıkmasına neden olmuştur (Ayas, 1995; Ayas vd., 1999; Düzgün, 2011).

Ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarının çoğu araştırmaya dayalı bir süreç çerçevesinde algılanmayışı, kişisel inisiyatif ile yürütülüşü bu nedenle de parça parça olduğu ve geliştirme çalışmalarının süreklilik taşımayışı yönünde eleştiriler almaktadır (Varış, 1996, s. 83). Eğitim ile ilgili bütün tarafların yer aldığı, şeffaf, açık ve sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturulmadan program geliştirme çalışmaları tamamlanmaktadır (Fer, 2005, s. 7). Benzer şekilde program değişikliği talepleri de yeterince düşünülmeden, talebi net olarak tanımlayamadan gerçekleştirildiği için tatmin edici sonuçlar da ortaya çıkmamaktadır.



Ülkemizde geliştirilen programların sonuçları değerlendirilmeden yeni programlar geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yönüyle geliştirdiğimiz programların, artı ve eksi yönlerini görebilmemiz için gerekli olan değerlendirmeler yapılmamaktadır.

Ülkemizde program geliştirme çalışmaları siyasetten çok etkilenmektedir. Her yeni gelen hükümet, yeni programlar oluşturma çabası içerisine girmektedir. Bu durumda sayıca çok ama işlerliği olmayan pek çok sayıda programın ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Ünal, 2004). Ülkemizde 2017 yılında siyasi taleplerle öğretim programlarında hızlı bir değişikliğe gidilmiştir. Önceki program çalışmalarından farklı olarak 2017 yılı programlarında katılımcı bir anlayış esas alınarak sadece eğitimciler değil tüm toplum kesimlerinden görüş talep edilmiş ve gelen çok sayıda görüşün incelenerek programlara yansıtıldığı ifade edilmiştir. Ancak eğitimcilere verilen öneri ve değerlendirme süresi nitelikli bir değerlendirme için yetersiz kalmıştır.

2017 yılında geliştirilen ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan programa yönelik bazı eleştiriler şu şekilde olmuştur (ODTÜ, 2017; ERG, 2017):

- Program geliştirme süreci çok kısa tutulmuştur ve eğitim paydaşlarının programı inceleyerek görüş bildirmesi için yeterli zaman verilmemiştir.
- Program geliştirme modellerinden hangisi ya da hangilerinin kullanıldığı tam olarak belli değildir.
- Öğretim programlarının hazırlanmasında rol alan paydaşların kimler olduğu açık değildir.
- Yeni programın eski programa göre eğitim felsefesi, kazanımlar, konular, eğitim durumları ve sınav durumları açılarından nasıl farklılaştığı tam olarak açıklanmamıştır. Bu durum program geliştirmenin sürekliliğine aykırıdır.

- Yeni eğitim programının hazırlanması ile ilgili sunulan gerekçelere bakıldığında, 2005 yılı yapılandırmacı programın değerlendirmesine dair herhangi bir bilimsel veri, istatistik veya yıllar bazındaki karşılaştırmalar verilmemiş ve yeni programın hangi ihtiyaç ve eksiklikleri gidermeyi hedeflediği belirtilmemiştir.
- Yeni geliştirilen programın pilot olarak uygulanmadan ülke genelinde uygulanması çok risklidir.

Özetle eğitim sistemindeki bu denli majör bir değişime geçiş, MEB'in diğer birçok uygulamasında olduğu gibi aceleye getirilerek gerçekleşmiş gözükmektedir. Her ne kadar bu felsefe, eğitim paydaşları tarafından kolaylıkla kabul görmeye uygun olsa da öğretmen, yönetici, veli ve öğrencileri yeterince hazırlamadan geçilen uygulamalara karşı bir direnç gösterileceği açıktır. Ayrıca bu denli hızlı değişimler çoğunlukla kâğıt üstünde kalmakta öğretmenler alışageldikleri uygulamalarına devam etmektedir.

Cumhuriyet'ten günümüze Türkiye'de eğitim programları ile ilgili en temel değerlendirmeler; programların merkezîyetçi olması, esnek olmaması, toplumsal değişim ve taleplere yeterince duyarlı olmaması, ders kapsamalarının çocukların yaşına göre geniş olması, içeriğin aşırı akademik/konu merkezli olarak tanımlanması, üst bilişsel becerilere yönelik kazanım sayılarının yetersiz olması, kişisel ve sosyal becerilerle, duyuşsal gelişimin arka planda kalmasıdır. Bununla birlikte her kademenin daha özel sorunları da bulunmaktadır.

Sönmez'e göre (2001) Cumhuriyet dönemi eğitim programları, öğrenciyi değil öğretmeni ve konuları merkeze almış, özgür ve bilimsel düşünen, demokratik, sosyal adaletçi vb. özellikler kazandırmak yerine öğretmenlerin söylediklerini, kitabın yazdıklarını ezberleyen, her bildiği bilgiyi doğru sanan ve savunan, çekingen, taklitçi, diktacı davranışa sahip, yaşamdan kopuk, skolastik düşünce sistemi ile donanmış kişiler yetiştirmiştir. Ayrıca sistem, kuramsal olarak her kişinin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitilmesini savunurken, uygulamada bu özellikler genelde dikkate alınmamış, tersine eleyici bir yaklaşım işe koşulmuştur.

Bu uyumsuzluğun temel kaynaklarından biri de katı merkezi programlama sistemidir. Ülkemizde program geliştirme çalışmalarının tümü merkezden gerçekleştirilmekte ve alınan tüm kararlar merkezden alınmaktadır. Bu durumun, bölgenin, okulun, toplumun ve öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin yeterince karşılanamamasına yol açması doğaldır (Yüksel, 2003).

Okul Öncesi Programları

Okul öncesi dönem, çocukların eğitime dair ilk deneyimlerini yaşadığı ve çocukların eğitim hayatının nasıl olacağının belirlendiği bir dönemdir. Gelişim psikolojisinde 3-6 yaş arası dönem çocukların entelektüel merak duygusunun, hedefe yönelik olma ve girişimci kişilik özelliğinin geliştiği bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim sosyo-ekonomik statü nedeniyle dezavantajlı durumda olan çocukların bu durumu telafi edebilmesi açısından da bir



Hızlı değişimler
çoğunlukla kâğıt
üstünde kalmakta
öğretmenler
alışageldikleri
uygulamalarına devam
etmektedir.



Ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önem her geçen yıl daha da artmaktadır. Bu da beraberinde okul öncesi eğitim programı geliştirme çalışmalarına olan değeri artırmaktadır.

fırsat olarak görülmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önem her geçen yıl daha da artmaktadır. Bu da beraberinde okul öncesi eğitim programı geliştirme çalışmalarına olan değeri artırmaktadır. Ancak yapılan çalışmaların okul öncesi eğitime yeni bir soluk getirmekte yetersiz kaldığı birçok araştırmada ortaya çıkmıştır (Küçükturan, Altun ve Altun, 2013; Tuncer, 2015).

Diğer kademelerden farklı olarak okul öncesi eğitim programı adına ilk program taslağı 1989 yılında hazırlanmıştır. 1994 yılında tekrar bir program hazırlanmış ancak programın yeterince anlaşılmadığı, uygulamada sorunlar çıkardığı gerekçeyle yeni bir program hazırlanıp 2002-2003 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012). 2006 yılında çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınan yeni bir okul öncesi programı hazırlanmıştır. Bu program 3-6 yaş çocukların, psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarını desteklemeyi ve öz bakım becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2006).

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarına yönelik bazı değerlendirmeler şunlardır:

- Millî eğitim okul öncesi programlarında öğrenci merkezli program düşüncesi esas alınsa da uygulamada öğretmen merkezli bir eğitim verilmektedir (Tuncer, 2015).
- Geliştirilen eğitim programları öğrenciye seçim hakkı vermemektedir. Öğrencinin serbest zaman diliminden farklı olarak istediği etkinliği seçme hakkı yoktur.
- Öğretmenlerin rolü daha baskındır. Çocukların neler yapıp yapmayacağına tamamen öğretmenler karar vermektedir (Günay Bilaloğlu, 2008).
- Hazırlanan eğitim programları içerik olarak öğrenci merkezli, esnek, aktif öğrenmeyi destekleyicidir ancak fiziksel yapının yetersizliği ve öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturmada sorun yaşanmaktadır (Özsirkintı vd., 2014).
- MEB 2013 programında, planı, öğrencinin; ilgi, ihtiyaç ve özelliklerini temel alarak oluştursa da diğer programlardan farklı olarak planlama aşamasında öğretmen daha etkindir.

Bu değerlendirmeler okul öncesi eğitim programlarında, eğitim ortamları ve öğretmen rolünün daha çocuk merkezli olarak yeniden ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Temel Eğitim Programları

Temel eğitim, bir toplumda yaşamı sürdürebilmek için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Temel eğitim ayrıca öğrencileri ortaöğretime hazırlamaktadır. Bu dönemde öğrencilerin okuma-yazma, dili doğru kullanma, matematiksel hesap ve işlem yapma, farklı bilim alanlarını tanıma, içinde yaşadığı toplumu tanıma, kendini tanımaya başlama

gibi kazanımları elde etmesi beklenmektedir. İlk ve ortaokul programları bu becerileri kazandırmak üzere Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi ilgili temel derslerin ağırlıkta olduğu bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

Türkiye’de ilkokul ve ortaokul ders programları ile AB ve OECD ülkeleri arasında yapılan karşılaştırmalara göre okulda ders süresi olarak geçirilen vakitler, Türk ilkokullarında diğer ülkelere göre az iken ortaokulda benzer saatler uygulanmaktadır. Türkiye’de ilkokulda Türkçe ve matematiğe ayrılan süreler fazlayken bilim ve sanatla ilgili dersler daha azdır. Ortaokullarda oransal olarak Türkçe ve matematik derslerine ayrılan süreler yine ortalamanın üzerinde olmakla birlikte fen bilimleri dersleri, AB ortalamasına eşit, sosyal bilimler ortalamaların altındadır. Hem ilkokulda hem de ortaokulda oransal olarak temel derslere ayrılan süre Türkiye’de diğer ülke ortalamalarının üzerindedir (TEDMEM, 2016). Bu veriler, bize, eğitimin akademik boyutuna daha fazla önem verildiğini göstermektedir.

Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye’de ortaokullarda seçmeli ders oranı daha yüksektir (TEDMEM, 2016). Ancak okullarda fiilen seçmeli olarak en çok tercih edilen derslerin İngilizce ve matematik olduğu bilinmektedir. Bu vakıa da hesaba katıldığında ortaokul programlarımızda çok yoğun bir akademik içerik ortaya çıkmaktadır ki bu durumun, ergenliğin ilk dönemlerinde bulunan öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olduğunu ve bu ders içeriklerinin çocukların anlam dünyalarında bir karşılığı olduğunu düşünmek imkânsızdır. Bu durumun daha da zor olan tarafı ise bu derslerin kalabalık sayılabilecek sınıflarda büyük ölçüde düz anlatım yöntemiyle veriliyor olmasıdır. 11-14 yaşlarındaki öğrencilerin gün boyunca aynı sınıf içerisinde 7 farklı dersi ‘dinlemesi’ ve öğrenmesi beklenmektedir.

Ülkemizde eğitim programlarında, aile ve toplumda ve medya organlarında sanat, sanat eğitimi ve sanat eleştirisi alanında ciddi bir duyarsızlık söz konusudur (Atmaca, 2008). Okullardaki sanat eğitimi konusunda kuramda, yöntemde ve uygulamada ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Aynı zamanda bu derslerin verilebilmesi için gereken zaman ve ders materyalleri yeterli değildir (Kırıçoğlu, 2002; Atmaca, 2008). Temel eğitim programlarında sanat ve sporla ilgili derslere yeterince yer verilmemektedir. Öğrencilerin bu alanlarda gelişiminin büyük çoğunluğu öğrenci ve velisinin imkân ve inisiyatifine bırakılmıştır. Öğrencilerin kendi kısıtlı imkânları dâhilinde katılabileceği bu faaliyetlerde, sınav odaklı eğitim anlayışından dolayı alan derslerine kaydırılmaktadır.

Yine ortaokul programları incelendiğinde, kazanımların dar olduğu ve programın temel amacı doğrultusunda benimsenen yaklaşımı tam olarak yansıtmadığı görülmektedir. Genel olarak kazanımlar, konu merkezli ve konu bütünlüğü göz önüne alınarak sıralanmış ve ağırlıklı olarak bilgi ve kavrama boyutlarına yer verilmiştir (örnek; ...açıklar; ...belirtir; ...örnek verir vb.). Ortaokul programlarında genel anlamda tüm dersler için oluşturulan kazanımların çoğunun alt düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu durum, geliştirilen programın temel felsefesi ile uyumsuzdur.



Ortaokul programlarımızda çok yoğun bir akademik içerik ortaya çıkmaktadır, ki bu durumun, ergenliğin ilk dönemlerinde bulunan öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olduğunu ve bu ders içeriklerinin çocukların anlam dünyalarında bir karşılığı olduğunu düşünmek imkânsızdır.



Lise Programları

Amacı, yükseköğretime hazırlamak olan genel ortaöğretim kurumlarında derslerin akademik disiplinler bazında kurgulanması daha tabii karşılanmaktadır. Bu doğrultuda lise programlarına yönelik eleştiriler de daha sınırlı olmaktadır.

Lise eğitim programlarına ilişkin genel bazı değerlendirmeler ise öğrenci merkezli bir anlayışla yenilenen programların uygulanabilmesi için verilen ders sayılarının yetersizliği, öğrenci seviyesinin düşüklüğü, ders materyallerinin eksikliği ve kaynak kısıtlılığının yenilenen programların uygulanabilmesini zorlaştırması, programların sürekli yenilenmesi ve yenilenen programlar konusunda öğretmenleri bilgilendirecek çalışmaların yeterli olmaması şeklinde olmaktadır (Feyzioğlu, 2014; Demircioğlu vd., 2015; İzci ve Eroğlu, 2018). Bunlar dışında ortaöğretim programlarına yönelik değerlendirmeler çoğunlukla disiplinler içerisinde konu içeriği ve yoğunluğuyla ilgili olmaktadır. Örneğin; matematik dersinde ileri düzey konulara, ortaöğretimde girilmeli mi yoksa bunlar yükseköğretime mi bırakılmalı gibi tartışmalar öne çıkmaktadır. Amacı, yükseköğretime hazırlamak olan genel ortaöğretim kurumlarında derslerin akademik disiplinler bazlı olarak kurgulanması daha tabii karşılanmaktadır. Bu doğrultuda lise programlarına yönelik eleştiriler de daha sınırlı olmaktadır.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

MEB Talim ve Terbiye Kurulu ve ilgili genel müdürlüklerce hazırlatılan eğitim ve ders programlarının her biri bir diğerinden bağımsız olarak değerlendirilmesi gereken oldukça teferruatlı bir konudur. Burada programlarla ilgili genel önerilere yer verilmektedir. Programlar, yürütülen yoğun çalışmalarla her geçen gün daha gelişmekle birlikte eğitim sisteminde gerekli olan makro (paradigmatik, yasal, yönetsel) değişmelerle uyumlu olarak programlarda da aşağıdaki ilke ve hedefler doğrultusunda iyileşmelere gerek duyulmaktadır.

Özgünlük ve iç tutarlılık: Önümüzdeki yıllarda eğitim ve ders programlarında öncelikle fikrî bazı reformlara ihtiyaç vardır. Eğitim paradigmasında yapılacak reformlarla birlikte daha yerli ve kompleksiz bir bakış açısıyla ve olabildiğince geniş bir mutabakatla eğitim programlarını yapılandırmak gerekmektedir. Günümüzde kendi içinde tutarlı ve bütüncül bir yaklaşıma sahip okullar, geleneksel ya da modern program tasarımları ve öğretim yaklaşımları ile başarıya ulaşabilmektedir. Bu durum birbirinden oldukça farklı program tasarımları ve öğretme yaklaşımları ile öğretimde başarı elde etmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Programlarda esas alınan yaklaşımdan daha önemli olan sistemin iç unsurlarının birbiriyle uyumlu olması ve basit bir izleğinin olmasıdır. Bununla birlikte problem merkezli tasarımlar, eğitim-toplum ilişkisini daha iyi kurmakta ve konu merkezli tasarımlara göre öğrencileri daha iyi yakalamaktadır. MEB tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen program revizyonunda bu yönde olumlu adımlar atıldığı görülmektedir. Bu çabaların daha cesur bir şekilde devam ettirilmesi gerekmektedir.

Program tasarımında yerelleşme: Eğitim programlarımız kendi ilim geleneğimiz ve kültürümüze ait kavramlarla yeniden yapılandırılmalıdır. Bu şekilde kültürümüzde eğitime yüklenen ortak anlam ve amaçlarla program unsurları arasında daha iyi uyum sağlanabilecektir. Konuyla ilgili farklı kavramları öne çıkarmak, farklı tasnifler oluşturmak mümkündür ve üzerine çalışılmalıdır. Örnek olarak; kültürümüzde eğitimin hedefleri ve alanları ile ilgili başlıca kavramlar; ilim, irfan ve hüner olarak kabul edilebilir. İlim alanı; fen, matematik, sosyal ve beşerî bilimler alanlarında bilimsel düşünme becerilerinin kazanılması ile bu alanların ele aldığı temel konuların incelenmesine, irfan alanı ise bu alanlarda gerçekleştirilecek deneyimler ve sanat eğitimleriyle öğrencinin kendisini, yaşadığı toplumu, kültürleri ve dünyayı tanımasına, hayat hedefleri koymasına, bilmeye, öğrenmeye, çalışmaya, üretmeye ve toplumsal değerlere yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine aracılık edecek dersler veya dersler içindeki konulara denk gelmektedir. Hüner alanı ise yaşadığımız çağda, hayatı sürdürebilmek için gereken okuma, yazma, hesap yapma, bilgiye ulaşma, öz bakım, atiklik gibi genel hünerler ile mesleğin icrası için gereken mesleki hünerler olarak iki grup altında düşünülebilir. Programların alan tasarımları yapılırken öğrencilere farklı okul ve program türlerine göre farklı oranlarda ilim, irfan ve hüner kazandıracak şekilde düzenlenebilir. Yani okullarda verilen her bir konu/ünite bu üç alandan biri ile ilişkilendirilebilir. Meslek liselerinde derslerin/konuların ağırlıklı kısmı hüner alanından, genel liselerde ağırlıklı kısmı ilim ve irfan alanlarından olabilir. Süreç tasarımı bakımından da örneğin; dersler, irfan alanıyla ilişkili

konularda okul içi ve dışı etkinliklerle başlayıp, öğrenciler duygusal olarak hazır hâle gelince (örneğin; iki hafta sonra) öğretmenler ilim alanına, oradan hüner alanına, oradan da son olarak irfan alanına geçerek dersi tamamlayabilirler.

Acelecilikten kaçınma: Türkiye’de eğitim programlarına yönelik en temel eleştiri, aceleci şekilde yapılması, yeterli mutabakat sağlanmaması, yeterli pilot uygulama gerçekleştirilmemesi yönündedir. Son program çalışmasında bu konularda ciddi ilerleme olsa da hâlâ politik acelenin süreci etkilediği görülmektedir.

Esneklik ve çeşitlilik: Öğretmenlerin mevcut müfredatlar ile zorlandığı konuların başında, bireysel farklılıklara hitap etmeyi sağlamak gelmektedir. Müfredatlar sabit olmak yerine temel müfredat ve ileri düzey müfredat şeklinde ikili bir yapıya sahip olmalıdır. Öğretmenler, şartlara ve ihtiyaçlara göre gerektiğinde temel müfredatın dışındaki ileri müfredat konularına da geçebilmelidir. Temel müfredat ise tüm okul türlerinde kolaylıkla gerçekleştirilebilecek bir sadelikte ve basitlikte olmalıdır.

Bütüncül gelişimi hedefleme ve sadeleşme: Genel olarak ortaokul ve lise müfredatlarında akademik derslerin oranı yüksektir. Bu müfredat, öğrencilerin daha çok zihinsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Hâlbuki eğitim, öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlamalıdır. Psikososyal gelişim, bedensel gelişim, estetik duyarlılığın gelişimi gibi alanlarda ders saatleri artırılmalıdır. 2017 müfredat revizyonunda içerik sadeleştirilmesine rağmen müfredatların hazırlanma sürecine katılan akademisyen ve öğretmenlerin alışkanlıkları nedeniyle akademik derslerde işlenen konu sayısı da hâlâ fazladır. Bu konuda yapılan bir araştırmada, PISA’da başarılı ülkelerin, öğrencilerine daha az konu öğrettiği ortaya çıkmıştır. Bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüzde branş öğretmenlerinin öğretimsel rolleri kadar eğitsel rolleri de önemli hâle gelmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere; iletişim, motivasyon, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi genel ve sosyal becerileri nasıl kazandıracağına dair yönlendirmeler de müfredatlar içinde daha belirgin bir hâle getirilmelidir.

Disiplinler arası yaklaşım: Günümüzde bilim, teknoloji ve toplum alanındaki problemler giderek daha karmaşık hâle gelmekte ve disiplinler bakış açısı, problemlerin çözümünde yetersiz kalmaktadır. Ortaokul ve lise müfredatlarında yalnızca akademik disiplinlere göre hazırlanmış dersler ve üniteler yerine aynı anda farklı disiplinlerin bilgilerini kullanarak günlük hayat durumları üzerinde düşünme, karar verme ve problem çözme gibi faaliyetlerin gerçekleştirilebileceği dersler de yer almalıdır. Örneğin; lise 1. ve 2. sınıfta temel disiplinlere göre dersler matematik, fizik, kimya, biyoloji şeklindeki ayrılırken 3. ve 4. sınıfta bu derslerin (öğretmenlerinin ortak organizasyonunda veya branş öğretmenlerinden biri tarafından) konularının bir sorunu çözmek için birlikte kullanıldığı örnekler üzerinden işlenebilir. Bu usulle bir eğitim verebilmek için öğretmen eğitimlerimizi de yeniden yapılandırmak gerekecektir.

C3. REHBERLİK VE YÖNELTME HİZMETLERİ

Eğitim ve öğretimin en önemli tamamlayıcı süreci olan rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin geliştirilmesi, sistemin işleyişi açısından elzemdir. Bu alanda yapılması gerekenler şunlardır:

- *PDR alanının, eğitim sistemi içindeki konumunun ve kimliğinin netleştirilmesi,*
- *Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için gereken altyapının oluşturulması,*
- *PDR hizmetlerinin eğitim kurumlarındaki diğer paydaşlar ve hizmetlerle entegrasyonunun geliştirilmesi,*
- *İlgi ve yeteneklerin daha iyi izlenmesi ve tanımlanmasına dayalı bir yönlendirme sisteminin kurulması,*
- *PDR personelinin mesleki gelişiminin ve ihtisaslaşmasının sağlanması gerçekleştirilmelidir.*

Eğitim sistemlerinin toplumsal ve bireysel amaçları bulunmaktadır. Ana süreç olan öğretimsel faaliyetler çoğunlukla bir kademe içindeki ortak amaçlara, ana yollara ve toplumsal beklentilere odaklanmaktadır. Eğitim sürecinin diğer bir boyutu da bireysel farklılıkların ve potansiyellerin fark edilerek kullanılmasına zemin hazırlamaktır. Günümüzde eğitimin başarısı daha ziyade bu potansiyellerin ne ölçüde işlenebildiği ile ölçülmeye başlanmıştır. Türk eğitim sisteminin amaç ve ilkelerinde de bireylerin, ilgi ve kabiliyetlerine göre bir eğitim alması ve okulların kademeler arası geçişlerde bu potansiyellere göre öğrencileri farklı okul türlerine yönlendirilmesi esas alınmıştır. Bu konudaki sorumluluk, tüm okul ve öğretmenlere ait olmakla birlikte okul rehberlik servislerinin bu konularda kilit bir role sahip olduğu kabul edilmektedir. Rehberlik hizmetlerinin kapsamı sadece bunlarla sınırlı değildir ve modern eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini tamamlayan bir hizmet olarak tanımlanmaktadır.

Okul, insanların sadece akademik bilgileri öğrendiği bir yer olmayıp, bireylerin büyüüp geliştikleri ve etkileşimde bulundukları bir alandır. Bu sebeple rehberlik ve psikolojik danışma (PDR/RPD) hizmetleri, okullarda öğrencilerin eğitsel gelişimini, çevresiyle etkileşimini ve mesleki hedeflerini ilgilendiren, sorunların çözümü için ihtiyaç duyulan bilgiyi sunan, kişinin ihtiyaçlarını ve sahip olduğu imkânları tanımasında farkındalık oluşturan ve bunun sonucunda kişinin kendini gerçekleştirmesine yönelik sistemli ve profesyonel yardımların tamamı olarak işlev görmektedir (Çil vd., 2014). Bir konuda uzman birinden yardım almak, uzman kişinin çözüm için yol göstermesi, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanoğlu çok eski zamanlardan beri farklı bir durumla karşılaşınca ve bir sıkıntısı olduğunda başka birinden yardım istemiştir. Bu yardım isteme eyleminin bugünkü eğitim kurumlarındaki profesyonel karşılığı ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleridir (Tan, 2000). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, farklı kurum ve kuruluşlarda verilebilen hizmetler olsa da ülkemizde yoğun olarak okullarda verilmektedir (Korkut-Owen, 2007).

Psikolojik danışma ve öğretmenlik birbirinden farklı meslek alanlarıdır. Öğretmenin görevi, öğretim programlarını uygulayıp öğrencinin başarısını değerlendirmek ve bu şekilde öğrencinin akademik gelişimini sağlamaktır. Psikolojik danışmanın görevi ise öğretimin dışında, öğrencilerin; duygusal, toplumsal, kişisel, mesleki yönlerden sağlıklı bir şekilde yetiştirilmelerine katkı sağlamaktır (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, 2011).

Psikolojik danışma ve rehberlik kavramı bir arada kullanılsa da aslında farklı iki alandır (Parmaksız ve Gök, 2018). Rehberlik, öğrencilerin akademik benliklerini geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri için beceriler kazanmaları, okulda başarılı olmaları, amaçlarını elde etmek için yöneltme, yönlendirme, öğrencilerin akademik kariyerinde yardımcı olma gibi faaliyetleri kapsamaktadır (ASCA, 2004). Psikolojik danışma hizmeti ise öğrencinin ve hatta gerekirse eğitim kurumlarında çalışan eğitimci ve yöneticilerin, bireysel problemlerinin çözümünde destek sunma, kendini tanıma, kişisel problemlerini tespit etme ve gerekli yönlendirmeleri yapma, örgütsel işleyişin daha iyi çalışması konusunda iletişim, çatışma yönetimi gibi konularda tüm kurum çalışanlarını bilgilendirme gibi psikolojik faaliyetleri ve müşavirlik hizmetlerini kapsamaktadır.

Eğitim kurumlarında bulunan öğrencilerin ve eğitimcilerin okul yaşamına dair problemleri ya da okula yansıyan problemleri sadece eğitime yönelik konulardan oluşması birer insan olmaları hasebiyle mümkün değildir. Örneğin; ilkokulda ve ortaokulda en sık yaşanan problemlere döndüğümüzde, alt ıslatma, okula uyum problemleri, kekemelik, saldırganlık, ebeveyn çatışması (Kaya vd., 2012) gibi problemler iken lisede intihar düşünceleri, depresyon, kötü madde kullanımı, şiddet, cinsel problemler gibi sorun alanlarıdır. Rehberlik araştırma merkezlerinde ise öğrenme güçlüğü, zekâ gelişimi gibi tanılama hizmetleri en sık rastlananlar arasındadır. Bu sebeple lisans eğitiminde PDR öğrencileri, davranış bozuklukları, tanılama ve değerlendirme gibi tüm alanlarda yaşanacak psikolojik problemleri kapsayan psikoloji bölümünün dersleri ile benzer dersleri almaktadır.



Türk eğitim sisteminde rehberlik hizmetlerinin konumu ve rehberlik personelinin mesleki kimliği konusunda bir ortak anlayış oluşturulamamıştır.

Kuramsal olarak bahsi geçen mesleki işlevler, rehberlik hizmetleri kapsamında görülmekle birlikte Türk eğitim sisteminde rehberlik hizmetlerinin konumu ve rehberlik personelinin mesleki kimliği konusunda bir ortak anlayış oluşturulamamıştır. Akboy ve İkiz'e (2007) göre psikolojik danışmanların, eğitim kurumlarındaki faaliyetlerinin yanlış anlaşılması, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili beklentilerin uygun olmaması, okul psikolojik danışmanlığının yeni bir alan olması, okulların farklı yapısı, işlerin karmaşıklığı, öğrenci sayılarının fazla olmasına rağmen gerekli psikolojik danışmanın istihdam edilmemesi, yükseköğretimde alt uzmanlık alanlarının olmaması gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca alan dışı atamalarda bu mesleğin bilimsel altyapısının yok sayılmasına sebep olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 10 Kasım 2017 Tarihli ve 30236 Sayılı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde, rehberlik hizmetlerinin amacının, Türk millî eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik hizmetleri; kendini tanıyan, kendisine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir birey olarak yaşamlarını sürdürerek kendini gerçekleştirmeleri olarak belirlendiği görülmüştür. Bu yönetmeliğin amacı incelendiğinde, eğitsel ve mesleki rehberliğin yönlendirme ve yerleştirme faaliyetlerinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Yönetmeliğin, rehberlik öğretmenlerinin görevleri maddesinde, mesleğin psikolojik danışmanlık ayağına neredeyse hiç değinilmediği görülmektedir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerinin sadece rehberlik alanına doğru kayması, lisans ve hatta yüksek lisans düzeyinde alınan bu kapsamlı eğitimin ziyan olması anlamına gelmektedir.

Okul rehber öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmalara göre çeşitli yapısal problemler, hizmetlerin aksamasına neden olmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarına göre meslekle ilgili temel sorunlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu meslek alanının sınırlarını net bir biçimde tanımlamamış olması, psikolojik danışmanların, öğretmen ve okul yöneticilerinden yeterince destek bulamaması, görev tanımlarının yeterince açık olmamasından kaynaklanan rol karmaşası, görevleri dışında işlere zorlanmaları ve ihtiyaç duyulan araç ve gereçlerin karşılanmamasıdır (Hamamcı vd., 2004). Başka bir çalışmada da fiziksel koşulların yeterli düzeyde olmaması, idarenin araç-gereç desteğini vermemesi, seminerler ve bireysel ve grup çalışmaları için bağımsız oda olmaması, sınıflarda akıllı tahtanın olmaması gibi fiziksel yetersizlikler ile araç-gereç yetersizlikleri, mesleğin icrasında sorun oluşturmaktadır (Zeren, 2014).

Bunlar dışında yine Tuzgöl vd., (2012) tarafından yapılan çalışmada genel olarak birçok sorun alanı meslek çalışanları tarafından dile getirilmiştir. Bunları incelediğimizde karşımıza, yönetici ve öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin ön yargılı tutumu, bilgi eksikliği ve iş birliği yapmamaları, görev tanımının net olmaması ve unvan sorunu, sorumlu olunan öğrenci sayısının fazlalığı, gerçekçi olmayan ve görev alanı dışındaki beklentiler (yapılanların kısa sürede sonuç vermesinin beklenmesi vb.), pek çok komisyonda yer almak, "joker eleman" ola-



Okul rehber öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmalara göre rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde önemli eksiklikler mevcuttur. Rehber öğretmenlere göre çeşitli yapısal problemler, hizmetlerin aksamasına neden olmaktadır.

rak görülmek, bürokratik işler (rapor tutma, yazışmalar vb.) ve alan dışı atamalar çıkmaktadır. Bu sebeplerden dolayı rehberlik servisinin geliştirici, önleyici gibi önemli işlevleri yerini krize müdahale ve çare bulucu rehberlik hizmetlerine bırakmıştır. Bu işlerden kalan zaman ancak sınav kaygısı, zaman planlama, yaşam becerilerini geliştirme etkinlikleri gibi eğitsel rehberlik hizmetlerinin sunulmasına fırsat tanımaktadır. Daha pratik ve çok kişiye kısa sürede ulaşılması açısından bu konular, seminer ve grup çalışmaları teknikleriyle öğrencilere sunulmaktadır.

Rehberlik hizmetlerinde temel sorunlardan biri, okullardaki öğrenci sayısına göre okul psikolojik danışmanı sayısının çok az olması, meslek çalışanlarının okullardaki dağılımının dengesiz olması, gereken donanımın yetersizliği, bu işin bir ekip olarak da desteklenmesi gerekirken birçok öğretmenin bu bilinçten yoksun olması gibi durumlardır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Verilen hizmet gereği rehber öğretmenler diğer öğretmenlerden yardım almak durumunda kalmaktadırlar. Aynı durum diğer öğretmenler için de geçerlidir. Sınıf ve diğer branş öğretmenleri, sınıf rehber öğretmeni olarak çeşitli formları, envanterleri sınıfına uygulaması, öğrenci ile ilgili istenen bilgileri toplaması ve rehberlik servisine iletmesi gibi birçok görevi rehberlik servisi ile iş birliği kurarak yapmak zorundadır. Ancak rehber öğretmenlerin yapmak zorunda oldukları bu hizmete dair sorumlulukları var olsa da hiçbir yetkileri olmadığından öğretmenlerin iş birliğinden kaçınan tavırları karşısında çaresiz kalmaktadırlar. Böylece ortaya çıkan sonuç sadece rehberlik servisinin işleyişinin aksamaması olmaktadır. Bu durum hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin rehberlik servislerine ulaşmasına ve yardım almasına engel olmaktadır.

Rehberlik servisinin geliştirici, önleyici gibi önemli işlevleri yerini krize müdahale ve çare bulucu rehberlik hizmetlerine bırakmıştır. Bu işlerden kalan zaman ancak sınav kaygısı, zaman planlama, yaşam becerilerini geliştirme etkinlikleri gibi eğitsel rehberlik hizmetlerinin sunulmasına fırsat tanımaktadır.

Rehber öğretmenlerinin RAM'lar ile iletişim ve iş birliğinde de çeşitli sorunlar mevcuttur. Parmaksız ve Gök (2018) tarafından yapılan araştırmada, RAM'lardaki çalışmaların yetersizliği ve çalışmaların sembolik olması, meslek çalışanları açısından bir sorun alanı olarak tespit edilmiştir.

Rehberlik hizmetlerinin temel amaçlarından biri, öğrencilerin; ilgi, yetenek ve diğer özellikler doğrultusunda bir eğitim programı seçmelerini ve bunda başarılı olmalarını sağlamaktır. Öğrenci hakkında elde edilen bilgiler ışığında onun yönelebileceği okullar veya programların neler olduğunu bilmesi ve kendisi için en uygun olanı seçmesi sürecinde sunulan hizmetler, rehberlik servisinin yöneltme ve yerleştirme hizmetleri olarak adlandırılmaktadır. Bu doğrultuda MEB, genel eğitim programlarına tabi öğrenciler için ortaokulda, liseler ve bu okullara giriş sınavları hakkında, lise eğitiminde ise alan seçimi ve üniversiteler ve üniversitelere giriş sınavı ile yöneltme ve yerleştirme hizmeti verilmektedir. Bu yöneltme ve yerleştirme faaliyetleri genellikle merkezî sınav sonuçlarına, ders puanlarına ve rehber öğretmen tarafından yapılan ilgi ve yetenek testlerine göre yapılmaktadır. Ancak eğitim sisteminde yöneltme faaliyetleri, ortaokuldan liselere geçişte ve liselerde alan seçimi sürecinde büyük ölçüde işlevsiz bir durumdadır. Zira üst öğrenime geçme kararını verenler öğrenci ile onun velisidir ve bu karar sürecini psikolojik açıdan olumsuz etkileyen çeşitli ön yargılar mevcuttur. Öğrenciler ve velileri çeşitli sebeplerle meslek liselerine gitmek istememektedir. Liselerde ise

sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarının seçiminde önemli sorunlar vardır. Bazı öğretmenler ve veliler zihinsel kapasitesi düşük olan öğrencilerin sözel alana yönelmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu yanlış tutum öğrencileri istemedikleri alana yöneltebilmektedir.

Farklı özellikler sergileyen ve özel eğitim alması gereken öğrencilere yapılan yönlendirme ve yerleştirme hizmetlerinde rehberlik hizmetlerinin ve RAM'ların önemli bir payı vardır (Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi, 2015; Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, 2017; Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016; Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimini Yaygınlaştırılması Projesi Genelge, 2019). 2017 faaliyet raporu incelendiğinde, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerden tanılaması yapılan öğrenci sayısının 437.847 olduğu belirlenmiş ve bu sonuç, bakanlık tarafından başarılı olarak değerlendirilmiştir.

Hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrenciler için okullarda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarının takibi çoğunlukla rehber öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ve rehberlik yürütme kurullarını ciddiyle takip etmemesi, uygulamaması ve rehberlik servisine gerekli desteği sunmaması, meslek çalışanları tarafından bir sorun alanı olarak dile getirilmiştir. Özel gereksinimli çocuklara her ders için ayrı ayrı hazırlanması gereken bireyselleştirilmiş eğitim programı, sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanamamaktadır veya sembolik olarak yapılmaktadır. Bu sebeple bu iş yükü özellikle ilk ve ortaokullarda rehber öğretmenlere kalmakta ve ciddi zaman gerektiren bu hizmet, bir özel eğitimci gibi rehberlik servisinin tüm mesaisini kapsamaktadır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanının karşılaştığı diğer bir güçlük ise rehber öğretmenlerin gelişimini sağlayacak hizmet içi eğitimlerin sembolik yapılması veya farklı amaçlar için yapılmasıdır. Parmaksız ve Gök'ün (2018) araştırmasında, rehber öğretmenler, aldığı birçok eğitimin faydasız, yapılan birçok toplantının da işlevsiz olduğunu belirtmiştir. Yapılan hizmet içi eğitimlerin belirlenmesinde uygun olmayan kişiler tarafından verilen niteliksiz eğitimlerin elenebilmesinin bu güçlüğü çözebilecek bir tutum olacağı düşünülmektedir. Yapılan hizmet içi eğitimlerde Milli Eğitim Bakanlığı'nın alanında markalaşmış kişilerle birlikte çalışması ve üniversitelerle iş birliği içerisinde olması, meslek çalışanlarının bu sorunun çözüm önerilerine dair görüşleri arasındadır. Psikolojik danışmanlar okullarda farklı öğrenci sorunlarıyla karşılaşmakta ve özel vakalarla ilgili olarak destek alabilecekleri bir süpervizyon hizmetine ihtiyaç duymaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nın süpervizyon hizmetini destekleyici bir yaklaşım sergilemesi beklenmektedir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin son birkaç yıla ait hizmet sunduğu gruplar arasında Suriyeli öğrenciler ve aileleri de bulunmaktadır. Bu bakımdan Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde, psikolojik danışmanların karşılaştıkları birtakım güçlükler araştırılmıştır. Bu araştırmada psikolojik danışmanlar, bu çocukların desteklenmesinde, dil



Rehberlik hizmetlerinin temel amaçlarından biri, öğrencilerin; ilgi, yetenek ve diğer özellikler doğrultusunda bir eğitim programı seçmelerini ve bunda başarılı olmalarını sağlamaktır.

problemi, travma ile çalışacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama, velilerle iletişim kuramama gibi konularda sorun yaşamaktadırlar. Özellikle dil problemlerinden dolayı danışmanlık hizmeti sunmakta zorlandıklarını ve travma konusunda aldıkları eğitimlerin yetersiz ve yüzeysel olduğunu dile getirmişlerdir (Akay vd., 2018).

Diğer bir sorun alanı ise çok kültürlü psikolojik danışma ve manevi rehberlik hizmetlerinin öneminin, Türkiye’de alandaki çalışanlar açısından yeterince anlaşılamamış olmasıdır. Kağnıcı (2016) tarafından yapılan çalışmada, bu konuda var olan yetersizlik üzerinde durulmuştur. Kültürün psikolojik danışma sürecindeki rolünün kavranması ile birlikte çok kültürlü psikolojik danışma, psikolojik danışman eğitiminde önemli bir yere sahip olmuştur. Temel psikolojik danışman yeterliklerinden biri kabul edilen farklılıklara duyarlılık başta Amerika olmak üzere birçok ülkede, psikolojik danışman eğitim programlarında çeşitli modeller eşliğinde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Türkiye’deki psikolojik danışman eğitim programlarının da bir an önce bu yeterlilikleri kazandırma konusunda adımlar atması gerekmektedir.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Okullarda rehberlik ve yöneltme hizmetlerinin gelişimi için PDR çalışanlarının mesleki kimliğin netleştirilmesi, rehberlik servislerinin altyapı koşullarının geliştirilmesi, rehberlik hizmetlerinin eğitim-öğretim-yönetim sürecine daha iyi entegrasyonunun sağlanması, işleyen bir yöneltme sisteminin kurulması ve rehberlik personelinin yeni şartlara uyumunu sağlayacak bir mesleki gelişim sürecini gerçekleştirmesi gereklidir.

PDR alanının eğitim sistemi içindeki konumu ve kimliğinin netleştirilmesi: PDR alanındaki uygulamaların daha etkili hâle getirilmesi, Türkiye’de PDR alanının kimliğinin ne olduğuyla oldukça ilgilidir. Bu sebeple rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin, mesleki kimliği, sınırları ve yetkilerinin üniversitelerle birlikte net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir.

Rehberlik hizmetleri için gereken altyapının oluşturulması: Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kalitesinin artması için hizmetin sunulmasında gerekli olan altyapı hizmetlerinin (yeterli kadro, uygun fiziksel koşullar, gerekli psikolojik araçlar vb.) tamamlanması gereklidir.

PDR hizmetlerinin eğitim kurumlarındaki diğer paydaşlar ve hizmetlerle entegrasyonunun geliştirilmesi: Okullarda rehberlik hizmetlerinin eğitim sürecine nasıl bir katkı sunduğu yeterince görünür değildir. Rehberlik hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi, raporlanması yoluyla daha görünür ve şeffaf hâle getirilmesi gerekmektedir. Rehberlik personelinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve RAM’lar ile daha uyumlu bir çalışma sistematığının kurulması büyük önem arz etmektedir. Bu şekilde rehberlik hizmetlerinin sunumu için gereken iş birliği artırılmalıdır. Özellikle rehber öğretmenlerinin diğer öğretmenlerin iş birliğiyle üstlenmek zorunda kaldığı sorumlulukları için diğer öğretmenleri iş birliğine zorlayacak bir mevzuat düzenlemesi yapılmalıdır.

İlgi ve yeteneklerin daha iyi izlenmesi, tanınmasına dayalı bir yöneltme sisteminin kurulması: Eğitim sisteminde hâlihazırda işleyen bir yöneltme sistemi yoktur. Eğitsel değerlendirmelerde, öğrencilerin yeteneklerinin ve ilgilerinin daha fazla dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerin yeteneklerini özellikle performansa dayalı olarak tespit edecek araçların geliştirilip yaygınlaştırılması başarılmalıdır. Yöneltme sistemi de bu veriler üzerine inşa edilmelidir.

PDR personelinin mesleki gelişiminin ve ihtisaslaşmasının sağlanması: Okul rehber öğretmenleri çok farklı alanlarda sorunlar yaşayan öğrenci ve ailelerle çalışmaktadır. Bu nedenle lisans eğitimi hatta temelde hümanist ve varoluşçu felsefeye dayalı olarak geliştirilmiş olan bir meslek olan ‘psikolojik danışmanlık mesleği’, bazı sorunlara müdahalede yetersiz kalabilmektedir. Örneğin; mülteci veya başka dezavantajlı çocuklarla çalışma konusunda bir sosyal hizmet bakışı ile müdahale daha etkili olabilmektedir. Kişisel problemlerin çok sınırlı olduğu bir okulda rehber öğretmenler, ‘eğitim bilimleri uzmanı’ rolüyle okuldaki öğretim süreçlerine katkı sağlayabilmektedir. Bu nedenle rehber öğretmenler, çalıştıkları okulların özelliklerine göre ihtisaslaşmalıdır.

Yaygın PDR eğitimi, kültür ve manevi danışmanlık alanlarında yeterli farkındalığı sağlamamaktadır. Hâlbuki PDR uzmanları, okullarda çok farklı kültürlerden gelen öğrenci ve ailelerle çalışmaktadır. Bu konudaki duyarlılık önümüzdeki yıllarda artacaktır. Psikolojik danışman adaylarına çok kültürlü psikolojik danışma yeterlikleri kazandıracak eğitimlerin, hizmet içi eğitim programlarına dâhil edilmesi gerekmektedir.

Psikolojik danışma hizmetlerinde önemli bir mesleki gelişim aktivitesi olan süpervizyon sistemi, MEB bünyesinde de kurulmalıdır. MEB bünyesinde lisansüstü eğitimi olan PDR uzmanları görevlendirilerek meslek elemanlarına işbaşında süpervizyon hizmeti sunulabilir.

C4. KADEMELER ARASI GEÇİŞLER VE MERKEZÎ SINAVLAR

Yükseköğretim öncesi eğitim kademelerinde sınav merkezli yapıdan kurtulmak için;

- Sadece bazı okulların 'kaliteli' olduğu yönündeki kanaatlere zemin hazırlayan okullar arası farklılıkları azaltmak gerekmektedir. Bu doğrultuda öncelikle okulların standartları geliştirilmelidir. Hangi okulun hangi kalite standartlarını taşıdığı, bağımsız kurumlar tarafından tespit edilmeli ve okullar arası farklılıkların azaltılmasına yönelik ulusal ve yerel düzeyde bir eylem planı hazırlanmalıdır.*
- Bakanlığın sınavlar konusundaki ikinci stratejisi, halkla ilişkiler ve kurumsal iletişimi güçlendirme olmalıdır. Okullar, kendilerini, topluma daha nitelikli bir şekilde sunarak yakın çevredeki halk ile güven ilişkisi kurmayı başarmalıdır. Bu konuda, bakanlığın kapsamlı bir iletişim stratejisi hazırlaması gerekmektedir.*
- Sınavla girilecek okulların oranı azaltılmalıdır.*

Kademeler arası geçiş, Türk eğitim sisteminin en çok tartışılan konularından birisidir. Öğrenci sayılarındaki artış, nitelikli okulların azlığı, adayların büyük çoğunluğunun istedikleri okullara yerleşememesi gibi sorunlar, son on beş yılda ortaöğretime geçiş sınavının beş kez, yükseköğretime geçiş sınavının da dört kez değişmesine yol açmıştır (Aykaç ve Atar, 2014). Bu durum, sınav odaklı eğitim anlayışını daha da körüklemiştir. Böyle bir sınav odaklı eğitim anlayışından, verilen eğitimin kalitesi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler olumsuz yönde etkilenmektedir (Aylar ve Aksoy, 2015).

Ülkemizde ortaokul ve liselerin performansları, öğrencilerinin merkezî sınavlarda gösterdikleri başarı ile ölçülmektedir. Veliler ve öğrenciler gelecekte kendilerini yüksek gelirli bir istihdama kavuşturma potansiyeli olan okulları tercih etme eğilimleri göstermektedir (Yolcu, 2011). Bu durum ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik liseleri, üniversiteye geçiş başarıları yüksek olan fen ve anadolu lisesi gibi okullara girecek puanı alamayan başarısız öğrencilerin bir araya toplandığı kurumlar hâline dönüştürmektedir (Taşpınar, 2014). İş gücü piyasasında lise mezunlarına verilen ücretlerin düşük olması,

güvenceli işlerin azlığı, sigorta yapılmaması gibi nedenler, meslek liselerinde okuyan çocukların da 2 yıllık meslek yüksekokullarına olan taleplerini artırmaktadır (TED, 2005). Kısaca toplum içerisinde saygınlık kazanma ve iyi bir işe sahip olabilmek umudu, üniversite okuma eğilimini artırmaktadır (Sarpkaya, 2010).

Ülkemizdeki iş gücü piyasasının, meslek ve teknik lise mezunlarının girebilecekleri kapsamlı ve nitelikli bir iş ortamı yaratamaması, genel lise mezunlarının üniversite kapılarında yığınlar oluşturmalarına, ortaokul mezunlarının da kendilerine iyi bir üniversite kazandırabilecek liselere girebilmek için kıyasıya bir yarış içerisine girmelerine neden olmaktadır (Küçük, 2017). Ülkemizin eğitim sisteminin istihdam odaklı yapısı maalesef gün geçtikçe daha da kötüleşmektedir.

Ülkemizde ilkokuldan ortaokula sınavsız bir geçiş yapılmaktadır. Öğrenciler genel ortaokula adres kayıt sistemine göre, imam hatip ortaokullarına ise hiçbir şart bulunmadan kayıt yapabilmektedirler (Küçük, 2017). Ancak veli ve öğrenciler gidecekleri ortaokulu seçerken, okulun başarısı, öğretmenlerinin durumu, eve yakınlığı gibi bazı özellikleri de göz önünde bulundurmaktadırlar (Aslan ve Küçük, 2010).

Kademeler arası geçişte ilkokul ve ortaokulun türleri bulunmazken (imam hatip ortaokulu hariç) lise için birçok tür bulunmaktadır. Argon ve Soysal'a (2012, ss. 447-448) göre, lise türü çeşitliliği, öğrencilerde yönlendirme olmadığı durumda tercih karışıklığına neden olabileceği gibi gelecek kaygısı ön plana çıkaran toplumsal bakış açısıyla da daha nitelikli eğitim verdiği kabul edilen fen ve anadolu öğretmen liselerine olan talebi artırmaktadır. Ortaöğretime girişte, sınavlar konusunda sürekliliği olan bir sistem uygulamaya konulamamış bu durum da beraberinde pek çok sorunu getirmiştir. Ortaöğretime giriş sisteminde, ilköğretim ikinci kademedede (bugünkü adıyla ortaokulda) son yıllarda değişik isimlerde ve farklı şekillerde pek çok sınavın uygulamaya konulması bu duruma örnek olarak verilebilir.

Türkiye'de sınavla öğrenci alan okulların tarihi çok eskilere dayanmaktadır. 1955 yılında hizmet vermeye başlayan, matematik ve fen derslerini İngilizce öğretmek üzere bir kaç ilde (İstanbul, İzmir, Eskişehir, Konya) açılan kolejler, öğrencilerini sınavla kabul eden ilk devlet okullarındandır (Gür vd., 2013, s. 5). Daha sonra öğrencilerini sınavla alan 1964 yılından itibaren fen lisesi, 1985 yılından itibaren anadolu imam hatip liseleri, 1990 yılından itibaren anadolu öğretmen liseleri ile 2003 yılında faaliyete geçen sosyal bilimler lisesi kurulmaya başlandı. Kolej olarak açılan ve şimdilerde anadolu lisesi olarak bilinen okullar ise 1997 yılına kadar öğrencilerini ilkokuldan itibaren merkezî sınavla aldı. Bu sınavın ardından öğrenciler, ortaokula başlamadan önce 1 yıllık hazırlık eğitimine giriyorlar ardından da yabancı dille ortaokul ve lise eğitimi görüyorlardı. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının başlamasıyla anadolu liselerinin ortaokul kısmı kapandı ve anadolu liseleri, hazırlık ve üç yıllık lise eğitimi vermeye başladı. Yeni düzenlemeyle öğrenciler, 8. sınıftan itibaren anadolu liselerine yerleşmek için sınava girmeye başladı. Sınavın adı da Liselere Geçiş Sınavı (LGS) olarak değiştirildi.

Ortaokullardan liselere geçişte kullanılan merkezî sınavlar, öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini daha da arttırmakta, öğrenciler ve veliler üzerinde yoğun kaygıya yol açmaktadır.

1988 yılına kadar iki basamaklı olan fen liseleri sınavları 1988’de birleştirilmiş ve Fen Lise (FL) sınavı, 1995 yılına kadar devam etmiştir (Şensoy, 2011). Bu sınav, 1995-1998 yılları arasında fen lisesi ve anadolu öğretmen lisesi (FL/AÖL) adı altında gerçekleştirilmiştir. Polis Koleji ve Devlet Kamu Binası ve Burs Sınavı (DPY) 2004 yılında LGS kapsamına dâhil edilmiş ve sınavın adı Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak değiştirilmiştir. OKS, ilköğretim 8. sınıfta okuyan ve sınıfta 6., 7. ve 8. sınıf derslerini veren bir sınavdır. Ancak 2005-2006 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan yeni eğitim programlarının vizyonuna uymama nedeni ile inceleme yeniden yapılandırılmış ve öğrenci merkezli yaklaşımla uyumlu olarak Ortaöğretim Geçiş Sınavı (OGES) adı altında yeniden düzenlenmiştir. 2008’den itibaren 6., 7. ve 8. sınıfların öğrendikleri derslerden yıl sonuna kadar (Uzoğlu vd., 2013) Seviye Tespit Sınavı’na giren bir yapıya dönüştüler. Bununla birlikte öğrenciler, OKS’yi bu gibi sebeplerle kaldırdıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı’nca yürürlüğe giren OGES ile daha genç yaşlardan itibaren özel eğitim kurumlarına gitmeye başladılar (Gür ve Çelik, 2009). 2012 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde 4+4+4 düzenlemesi onaylandığında ortaöğretim kurumlarının öğrenci kabulüne ilişkin kamuya açık bir yazıda bazı tartışmalar yapıldı. O yıl Milli Eğitim Bakanı, çeşitli televizyon programlarında SBS’nin tadil edileceğini söyledi (Gür vd., 2013). 23 Kasım 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ortaöğretimde Geçiş Ortak Sınavların E-Rehberi’nde SBS 2013-2014 eğitim-öğretim yılında kaldırılmış ve bunun yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) getirilmiştir (ERG, 2013). Son olarak ise 2017 son çeyreğinde bakanlık tarafından yapılan bir açıklama ile TEOG’un kaldırıldığı ve bir sonraki dönemde mahallî yerleştirmeye dayalı yeni bir yerleştirme sisteminin uygulanmaya başlayacağı duyurulmuştur. Süreç içerisinde bu sisteme de Liselere Giriş Sınavı (LGS) adı verilmiştir.

Görüldüğü üzere 50’lerden bugüne kadar çeşitli ad ve yöntemlerle lise giriş sınavları düzenlendi. ERG tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada vurgulandığı gibi, sınırlı bir öğrenci grubu, gelişmiş ülkeler standartlarında kaliteli süreye erişebilirken, öğrencilerin çoğunluğu ülkemizde bu fırsata sahip değil. Kaliteli eğitim çok sınırlı olduğu sürece orada bulunmak isteyen öğrencilerin birbirleriyle sert bir şekilde rekabet etmeleri kaçınılmazdır.

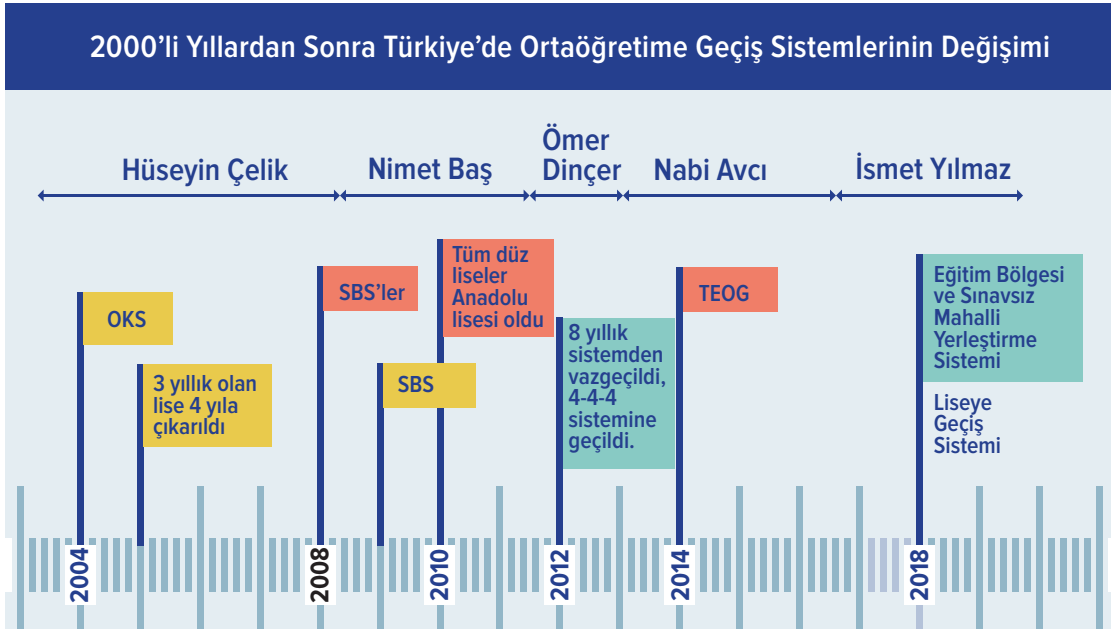
Türkiye’de 2000’lerden günümüze liselere geçiş sistemlerini etkileyen başlıca durumları bir tarih çerçevesinde inceleyebilmek adına aşağıdaki görsel hazırlanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde görülmektedir ki yaşanan her geçiş sırasında gerekçeler ve eski sistemin eksiklikleri gündeme gelmektedir. Konuya dışarıdan bakıldığında her sistemin birbirinden bağımsız ve işlemediği için kaldırıldığı gibi bir fikir iddia edilebilir. Ancak dikkatle incelendiğinde aynı veya benzer gerekçelerin ardından birbirinden farklı sistemlerin ortaya konulduğu görülmektedir. Bu durum, sorunun çözümünün farklı yerde aranması gerektiğinin en büyük göstergesidir. Benzer şekilde Gümüş’ün (2018) çalışmasında da sınav merkezli eğitim yapısının bir sonuç olduğuna, sınav sistemlerinin değişimi ile sorunların çözülemeyeceğine dikkat çekilmektedir.



Merkezî sınavların yılda bir kez yapılması, kaygı düzeyini yükseltmekte ve yoğun bir sınava hazırlık sürecini beraberinde getirmektedir. Bu durum da toplumsal yaşam koşullarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Şekil 12. 2000’li Yıllarda Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının Değişimi



Yukarıdaki şekil ortaöğretime geçişte merkezî bir sınava katılmanın zorunlu olduğu 2004 yılından başlamakta ve günümüzde bu zorunluluğun ortadan kalkmasına kadar yaşanan değişimleri göstermektedir. Bu 14 yıllık zorunlu sınav yılları içerisinde görüldüğü üzere 5 tane millî eğitim bakanı, 4 tane sınav sistemi, eğitimde köklü değişikliğine neden olan 3 karar alınmıştır. Ortaöğretime geçiş sistemleri değişirken yapılan söylemler analiz edildiğinde birtakım yeni sisteme geçiş gerekçeleri ve eski sistemin kaldırılması için bazı gerekçeler ileri sürüldüğü görülmüştür. Sonuç olarak araştırmanın bulguları ışığında, ilköğretimden ortaöğretime geçiş sistemlerinin değişimi ve bu değişimlere denk gelen dönemlerde otoritelerin kaldırılan ve yeni gelen sınav sistemi hakkında söylemleri analiz edilerek aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Ortaokuldan liselere geçişte yukarıda da belirtilen merkezî sınavlar ve yıllarına göre oranı değişmekle beraber diploma notları kullanılmaktadır. Ortaokuldan liselere geçişte kullanılan bu merkezî sınavlar, öğrencilerin; dersane, etüt merkezi, özel ders gibi takviye ders programlarına yönelmesine neden olmakta, sınav puanına diploma notlarının etkili olması da özel okullara giderek diploma notu arttırma gibi etik problemlere yol açabilmektedir (Özkan ve Özdemir, 2014). Ortaokullardan liselere geçişte kullanılan bu merkezî sınavlar, öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini daha da arttırmakta, öğrenciler ve veliler üzerinde yoğun kaygıya yol açmaktadır. Ancak dersane ve etüt merkezlerinin kapatılarak okullarda ücretsiz destekleme ve yetiştirme kurslarının açılması, bu fırsat eşitsizliğini azaltmaktadır. Ülkemizde kademeler arası geçişte en problemli kısım olan yükseköğretime geçiş sistemi, değişen şartlara göre zaman içerisinde tekrar tekrar düzenlenmiştir (Turan vd., 2014). Cumhuriyet’in ilanından 1960’lı yıllara kadar liseden mezun olan öğrencilerin azlığı nedeniyle yükseköğretime geçişte herhangi bir sınav uygulanmamıştır. Zamanla öğrenci sayısının artmasıyla beraber üniversiteler, kendi sınavlarını yapmaya başlamış daha sonra başvuruların daha da artmasıyla üniversiteler aralarında iş birliği yaparak ortak sınav yapmışlardır. 1974 yılında üniversiteye geçişte kullanılmak üzere merkezî bir sınav yapılması amacıyla Üniversite Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuştur. Bu kurum daha sonra 1981 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adını almıştır (Dinç vd., 2014).

Tablo 4. 2000’li Yıllarda Liselere Giriş Sınavları’nın Getirilme ve Kaldırılma Gerekçeleri

Sınavın Adı	Geçiş Gerekçeleri	Kaldırılma Gerekçeleri
LGS 1999-2004	- 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi ve bu nedenle merkezi bir sınava ihtiyaç duyulması.	- Zorunlu olmaması. - Her okul türü için ayrı sınav yapılması. - Öğrencilerin sınav kaygılarının artması.
OKS 2004-2008	- Eleme odaklı olmaması. - Son LGS’de öğrencilerin %10’unun sıfır (0) puan alması. - YÖK-MEB arası gerilim. - Tüm sınavların tek merkezden yapılarak sınav stresinin azaltılması. - Dershanelere bağımlı kalınmaması, okullardaki eğitimin yeterli olması.	- Sınavın çocukları hayata hazırlama konusunda onlara herhangi bir katkı sağlamaması. - Öğrencilerin dershanelere yönelmesi. - Öğrencilerin okuldan uzaklaşması. - Eleme, sıralama odaklı sorular. - Özel okullara ayrı sınav olmaması. - Müfredat dışı sorular olması.
SBS’ler 2008-2009	- İlköğretim başarı ve davranış notunun dikkate alınması. - 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılacak olması. - Yabancı dili de kapsaması. - Tek puan türünde hesaplama yapılacak olması. - Sınava katılımın zorunlu olmaması. - Öğrenciyi okula daha çok bağlamak. - SBS müfredatına bağlı ve bilgi ölçme amaçlı sorular. - Özel okullara yöneltmek. - Dershanelik sektörünün özel okula dönüşmesi hedefi. - Her kademenin önemli olmasını, okulun odak olmasını sağlamak.	- 6., 7. ve 8. sınıflarda sınav yapılması nedeni ile öğrencilerin çok fazla sınav kaygısı yaşamaları.
SBS 2009-2013	- SBS’nin sadece 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılması ve böylece sınavlara hazırlık sürecinin yıllara yayılmaması.	- Öğrencilerin okul puanlarının değerlendirilmeye çok dâhil olmaması. - Okulun ikinci plana atılması.
TEOG 2013-2017	- 8. sınıf boyunca her bir dönemde 6 ders olmak üzere bir yılda toplam 12 sınavı, öğrencilerin kendi okullarında merkezi bir şekilde gerçekleştirerek sınav stresini azaltmak. - Yıllar içinde öğrencinin performans artışını puanlara yansıtmak. - Merkezi olarak düzenlenen sınavların ortalamasının %70’i, okul başarı puanının ise %30’u alınarak yerleştirme puanı elde ederek okulun önemini artırmak.	- Sınavın sadece altı dersleri içerdiğinden kalan dersleri arka plana itmesi. - Öğretmenlerin sınav takvimine endeksli olmasının, yaratıcı davranış girişimleri ve esnek çalışma stillerini kesme olasılığı. - Bu sınavın okul dışı kaynaklara öğrencileri yönlendirdiği şeklindeki algı. - Ortaokullarda TEOG’a katılmak için ilave bir devamsızlık olduğu ortaya çıkması. - Özel okulların puanlarını cömert verdiği algısı. - Çocukların 6. sınıftan itibaren bir yarışa girmesi.
LGS 2018- ...	- Bu sistemde öğrenci adresine en yakın okula yerleştirilecek. - Basit, kolay ve anlaşılır bir sistem ihtiyacının karşılanması. - Farklı akademik düzeylerde farklı ilgi ve birikimdeki öğrencileri bir araya getirerek akademik çeşitlilik sağlamak. - Sadece az sayıdaki öğrenciyi az sayıdaki okula sınavla yerleştirerek öğrencilerin üzerinden sınav baskısını kaldırmak. - Sınavsız liselere geçişi sağlayabilmek.	----



Bakanlığın sınavlar
konusundaki ikinci
stratejisi, halkla
ilişkiler ve kurumsal
iletişimi güçlendirme
konusunda olmalıdır.
Kamu okullarının
hemen hiç birinin bir
iletişim planı yoktur.

Yükseköğretime geçişte ilk kez 1974 yılında uygulanmaya başlayan bu merkezî sınav, 1974 ve 1975 yıllarında sabah ve öğlen olmak üzere iki oturumlu yapılmıştır. 1976-1980 arasında ise bir oturumda gerçekleştirilmiştir. 1981 yılında ismini değiştiren ÜSYM, ÖSYM ismini almıştır ve sınav tekrardan ÖSS ve ÖYS adında iki basamaklı hâle getirilmiştir. 1982 yılında alınan bir kararla, lise mezuniyet ortalamalarının belirli bir ağırlıkla sınav puanlarına eklenmesi kararı alınmıştır. 1998 yılında sınav sisteminde tekrar bir değişikliğe gidilerek, mevcut hâli iki basamaklı olan sınavın bir basamağı ÖYS kaldırılarak sınav sadece ÖSS ile tek basamaklı olarak uygulanmıştır. 2006 yılına kadar uygulanan bu sınav sisteminde tekrar bir değişikliğe gidilmiştir. Oturum sayısında herhangi bir değişikliğin yapılmadığı bu sistemde, tüm lise müfredatı sınava dâhil edilmiştir. 2010 yılına kadar uygulanan bu sınav sistemi, 2010 yılında değiştirilerek tekrar 2 basamaklı olan 1998'deki hâline getirilmiştir. 2010 yılında yapılan değişiklikte sınavın ilk kısmını YGS, ikinci kısmını ise LYS oluşturmaktadır. LYS daha önceden uygulanan sistemden farklı olarak 5 ayrı oturumdan meydana gelmiştir (ÖSYM, 2013; Dinç vd., 2014). Son olarak 2017 yılında yükseköğretime geçişte tekrar bir değişiklik yapılmış, yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) hâlini almıştır. YKS, Temel Yeterlilik Testi (TYT), Alan Yeterlilik Testleri (AYT) ve Yabancı Dil Testi (YDT) olarak uygulanmaktadır. YKS'nin ilk oturumu olan TYT'de Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri alanları ile ilgili sorular yer alacak ve bu derslerde temel yeterlilikler irdelenecektir. AYT, adayların ilgili puan türünde öğrenci kabul eden lisans programından tercih yapabilmesini sağlayacak bir testtir. TYT'den 150 puan alındığı takdirde AYT puanı hesaplanacaktır. AYT, içerik olarak eskiden uygulanan LYS sınavına benzemektedir.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

2000’li yılların başından 2018’e geldiğimizde liselere geçişte altıncı sınav sisteminin denenmesine geçilmiştir. Kademeler arasında geçişte tek başına bu merkezî sınavların kullanılması beraberinde pek çok sorunu ortaya çıkarmaktadır. Kısıtlı zamanda sadece bilgiyi ölçen, bireylerin ilgi ve yeteneklerini göz ardı eden bu sınavlar maalesef eğitimin amaçlarına hizmet etmemektedir. Aynı zamanda merkezî sınavların bir tane olması, kaygı düzeyini yükseltmekte ve yoğun bir sınava hazırlık sürecini beraberinde getirmektedir. Bu durum da öğrenci ve velilerinin toplumsal yaşam koşullarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Liselere geçiş sınavları hakkındaki temel meseleler, sınava hazırlık ve okul dengesinin nasıl sağlanacağı ve sınavın toplum hayatındaki öneminin ve sınav stresinin nasıl azaltılacağı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sınavı sınırlı sayıdaki okul için gerekli kılarak mahallî yerleştirmeyi esas alan 2018 yılındaki sınava 1.200.000 öğrencinin yaklaşık 900.000’i girmiş oldu. Öğrenciler, tüm okulların %10’u oranındaki nitelikli okullara girmek için yarıştılar. Bu durum, sınava olan talebin hala yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınava olan bu talebin temel nedeni, velilerin, okullar arasında önemli kalite farkları bulunduğu inanmaları ve ‘kaliteli’ olarak görülen okullara çocuklarını sokabilmek için bir çaba içerisinde olmalarıdır. Bakanlık, sınavları kaldırmak ya da önemini azaltmak için okullar arası farklılıkları azaltmak ve etkin bir iletişimle veli ve öğrencilerin okullar hakkındaki düşüncelerini daha gerçekçi bir zemine taşımak durumundadır.

Bu doğrultuda öncelikle okulların standartları geliştirilmelidir. Hangi okulun hangi kalite standartlarını taşıdığı bağımsız kurumlar tarafından tespit edilmeli ve okullar arası farklılıkların azaltılmasına yönelik ulusal ve yerel düzeyde bir eylem planı hazırlanmalıdır.

Bakanlığın sınavlar konusundaki ikinci stratejisi, halkla ilişkiler ve kurumsal iletişimi güçlendirmek olmalıdır. Kamu okullarının hemen hiç birinin bir iletişim planı yoktur. Okullar, kendilerini topluma daha nitelikli bir şekilde sunarak yakın çevredeki halk ile güven ilişkisi kurmayı başarmalıdır. Bu konuda bakanlığın kapsamlı bir iletişim stratejisi hazırlaması gerekmektedir.

Son olarak, sınavla girilecek okulların oranı azaltılmalıdır. Öğrencilerin büyük bölümü %10’luk dilime girmeyi hedeflemekte ve sınavlara hazırlanmaktadır.

C5. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN GELECEĞİ



Mesleki ve teknik eğitimdeki sorunların, ekonominin yapısal problemleri çözülmeden tam olarak çözülmesi mümkün gözükmemektedir. Bu noktada hükûmetler bu okullardan mezun olanların çalıştıkları firmaların gelişimi konusunda yapısal reformlara öncelik vermelidir. Mesleki ve teknik eğitimin gelişimi için bakanlık tarafından izlenmesi gereken politikalar ana hatlarıyla şunlardır:

- *Daha başarılı öğrencilerin bu okullara çekilebilmesi için tanıtım ve teşviklerin artırılması,*
- *İş gücü piyasasının taleplerine daha duyarlı bir planlama yapılarak mezun arz-talep dengesinin sağlanması,*
- *Okulların firmalarla iş birliğinin artırılması, firmaların eğitim planlamalarına dâhil edilmesi, büyük firmaların, meslek birliklerinin kendi ihtisas okullarını açmasının teşvik edilmesi,*
- *Eğitim programlarının mesleklerdeki hızlı değişime uyumlu olarak sıklıkla güncellenmesi,*
- *Okulların altyapı ve donanımlarının geliştirilmesi, meslek öğretmenlerinin becerilerinin güncellenmesi,*
- *İşletmelerde beceri eğitiminin daha nitelikli yapılabilmesine yönelik tedbirlerin alınması,*
- *Mesleki eğitimde farklı meslek grupları için önemli olan çekirdek becerilerle genel becerilere ve iş ahlakına daha fazla yer verilmesi, spesifik teknik becerilerin gelişiminin işbaşı eğitimlerine bırakılması.*

Mesleki eğitimin mevcut durumu ve geleceği, eğitim politikalarının en çok tartışılan konularından biridir. 8 yıllık kesintisiz temel eğitim uygulamasına geçilmesinin ve meslek liselerine yükseköğretimde katsayı engeli konulmasının ardından daralan mesleki ortaöğretimde taşlar hâlâ yerine oturmamıştır. Mesleki eğitimin ortaöğretimdeki payının ve öğrenci kalitesinin düşüklüğü, eğitim-istihdam uyumsuzlukları, okulların cihaz ve donanım eksikliği, meslek öğretmenlerinin becerilerinin güncel olmaması, işletmelerde beceri eğitimindeki sorunlar sürekli sorun alanları olarak karşımızda durmaktadır.

2000’li yıllardan günümüze mesleki ve teknik ortaöğretimle ilgili birçok büyük ölçekli proje ile beraber okul ve program türlerinde yapılandırmalar gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de hâlihazırda mesleki ve teknik ortaöğretimde anadolu meslek programı, anadolu teknik programı ve mesleki eğitim merkezi programı olmak üzere üç farklı seçenek yer almaktadır. Teknik programlara, ortaokul 8. sınıf sonundaki merkezî sınavlarla geçilebilmektedir. Anadolu meslek programlarına ve mesleki eğitim merkezi programına mahallî yerleştirme ile öğrenci kabul edilmektedir. Anadolu teknik programlarında, anadolu meslek programlarına göre temel akademik derslere daha fazla yer verilmektedir. Mesleki eğitim merkezi programı ise kalfa ve usta yetiştiren işbaşı eğitimin yanı sıra çok az miktarda teorik dersin yer aldığı, doğrudan yükseköğretime geçiş imkânı olmayan programlardır. Mesleki program mezunlarının da yükseköğretime geçişte engeli olmamakla birlikte temelde teknik program öğrencileri, mesleki ve teknik yükseköğretime hazırlanmaktadır.

Ülkemizde okul türünden bağımsız olarak tüm ortaöğretim kurumlarının 9. sınıfında ortak program uygulanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitime devam eden öğrenciler, 9. sınıfın sonunda alan tercihinde bulunmaktadır. Burada öğrencilerin akademik başarıları ön planda yer almaktadır. Öğrencinin ortaokul yıl sonu başarı ortalamalarının %40’ı ile 9. sınıf yıl sonu başarı ortalamasının %60’ı alınarak oluşan puan sıralamasına göre öğrencilerin tercihleri göz önünde bulundurularak alana yerleştirme yapılmaktadır. 10. sınıflarda 14’ü alan dersi olmak üzere toplam 44 saat ders görülmektedir. 10. sınıfın sonunda öğrenciler bakanlık tarafından okulda açılması uygun görülen dallardan birini tercih etmektedir. 11. ve 12. sınıflarda dala yönelik eğitim ağırlık kazanmaktadır. Mesleki eğitim merkezi programı ağırlıklı olarak bir işbaşı eğitimi olarak gerçekleştirilmektedir. Anadolu meslek programlarının son sınıfında ise mesleki uygulama yapmak üzere işletmelerde beceri eğitimi yapılmaktadır. İşletmelerde beceri eğitimi dersi, haftanın üç günü işletmelerde staj şeklinde gerçekleşmekte, son sınıf öğrencileri, haftanın üç günü işletmede iki günü de okullarda eğitimine devam etmektedir. Anadolu teknik programlarında ise işletmelerde mesleki eğitim yerine 40 iş gününü alan staj uygulamaları gerçekleştirilmektedir. İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrenciler, meslek dersi öğretmenleri tarafından düzenli aralıklarla iş yerlerinde ziyaret edilmektedir. Öğrencilerin bu derste değerlendirilmesi, işletme yetkilisinin verdiği not ile öğrencinin yıl sonunda okulda katılacağı beceri sınavından alacağı notun ortalaması ile elde edilen puana göre yapılmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim, kişilere, mezun olduklarında sahip oldukları niteliklere uygun bir biçimde istihdam olanaklarına ulaşabilmelerini sağlayacak beceriler kazandırmayı hedeflemektedir (Aktaşlı ve Tüzün, 2012, s. 10). Ülke refahının yükseltilmesi bakımından işsizlik oranlarının azaltılması, nitelikli iş görenlerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda hem eğitim politikacıları hem de araştırmacılar, ülkemizde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci oranının genel ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci oranlarından yüksek olması gerektiğini ifade etmektedir (bkz. Şencan, 2008).

Tablo 5. Mesleki ve Teknik Ortaöğretime Kaydolan Öğrenci Oranları

	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Almanya	64.6	63.3	63.0	62.2	61.2	60.3	59.4
Avusturya	77.9	78.6	79.0	79.2	78.6	78.5	77.9
Belçika	65.7	69.2	69.7	70.3	68.2	69.6	69.4
Çek Cumhuriyeti	80.2	80.7	80.4	79.5	79.4	79.5	79.3
Danimarka	53.3	54.6	53.0	53.6	46.8	47.9	47.8
Finlandiya	53.2	56.7	57.2	58.8	60.1	63.9	65.4
Fransa	57.2	56.7	56.3	56.4	56.5	56.4	43.1
Hollanda	66.6	62.1	60.9	54.3	49.5	45.0	44.0
İrlanda	20.6	25.8	27.3	28.3	33.5	34.3	33.4
İspanya	31.2	35.6	38.0	37.2	38.7	42.6	42.5
İsveç	50.1	51.7	49.6	52.9	53.4	53.6	55.1
İsviçre	65.4	65.0	64.6	65.0	64.	64.7	64.2
İtalya	64.7	64.3	64.8	63.8	62.8	61.5	60.5
İzlanda	32.8	36.4	38.3	35.1	38.5	36.8	36.7
Japonya	26.4	25.9	25.7	25.5	24.6	24.7	24.6
Kore	37.9	34.1	32.1	30.7	29.5	28.5	27.8
Lüksemburg	63.7	63.8	64.0	64.7	63.9	63.4	62.9
Macaristan	65.5	50.2	49.7	49.8	23.7	24.1	23.7
Meksika	14.0	12.2	11.4	10.9	10.5	10.2	9.8
Norveç	53.6	57.6	58.0	59.2	60.5	60.8	60.0
Polonya	66.1	62.1	60.9	54.3	49.5	45.0	44.0
Portekiz	25.0	28.3	28.8	28.5	28.5	31.0	31.5
Slovak Cumhuriyeti	79.6	77.6	76.4	75.4	74.1	74.2	73.7
Türkiye	48.6	39.7	39.4	38.0	37.3	42.2	36.3
Yunanistan	25.8	35.2	40.0	36.0	34.0	36.0	33.9
Ortalama	51.8	51.4	51.5	50.7	49.1	49.3	48.2

Kaynak: Sweet, 2013, s. 55.

Mesleki ve teknik eğitime atfedilen önemi gözler önüne sermesi bakımından Sweet (2013) tarafından OECD verilerine dayanarak hazırlanan tablo dikkat çekicidir. Tablo 5, 1999-2006 yılları arasında çeşitli OECD ülkelerindeki ortaöğretim programları içerisinde mesleki ve teknik eğitimde kaydı bulunan öğrenci oranlarını göstermektedir.

Tablo incelendiğinde, ülkemizdeki mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden öğrenci oranlarının OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan 2016-2017 eğitim-öğretim yılı verilerine göre ise ülkemizdeki toplam ortaöğretime devam eden öğrenci sayısı

5.849.970'tir. Bunların arasından 2.068.212 öğrenci meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına devam etmiştir. Bu rakamlar ışığında, 2017 yılı itibarıyla ülkemizde meslekî ve teknik eğitime devam eden öğrenci oranı %35,5'tir (MEB, 2017). Tabloya göre yıllar içinde mesleki eğitime olan talebin azaldığı görülmektedir.

Birçok araştırmacı ve eğitimciye göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, donanım açısından yetersizdir. Donanım yetersizliği, verilen mesleki eğitimin kalitesi ve iş piyasasının beklentilerini karşılayacak nitelikte iş gücünün yetiştirilmesinin önünde engel teşkil etmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 32). Okullardaki donanımı sektördeki işletmelerle eş güdümlene çabası, mesleki ve teknik eğitimin pahalı bir eğitim olmasına yol açmaktadır. Gelişen ve değişen teknolojiye uygun donatım maliyetinin yüksek olması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mesleki ve teknik eğitim kapasitesine yönelik belirlenmiş tehdit unsurları arasında yer almaktadır (MEB, 2014a, s. 42). Buna mukabil kimi kurum ve araştırmacılar, donanım yatırımlarının rasyonel olmadığını ifade etmektedir. Teknoloji hızla gelişmekte, bu gelişme mesleki eğitimde kullanılan donanımı da etkilemektedir. TÜSİAD (1999, s. 28), mesleki ve teknik kurumlarının teknolojiye yaptıkları yatırımın eğitim amaçlı olmasına karşın var olan hızlı değişimden dolayı günceli yakalama konusunda bu kurumların geride kaldıklarını dolayısıyla mesleki ve teknik kurumların teknolojiye yatırım yapmasının akılcı olmadığını ifade etmektedir.

Mesleki eğitim kurumları, öğrenci sayı ve profili açısından da sorun yaşamaktadır. Her ne kadar ülkemizde mesleki ve teknik eğitim politikalarına önem verilse de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayısında azalma vardır. Başarılı öğrenciler, genel liselere devam etme eğilimindedir (Gelişli vd., 2016, s. 8). Bu durum, genel ortaöğretime daha çok sosyal ve ekonomik değer atfedilmesinden kaynaklanmaktadır. Toplum nezdinde mesleki ve teknik eğitime yönelik yeterli düzeyde farkındalık oluşturulamamasından dolayı başarılı öğrenciler, mesleki ve teknik eğitime yönelmeyi tercih etmemektedir (MEB, 2014a, s. 43). Mesleki ve teknik eğitimin başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmemesi durumu, 2015 yılında gerçekleştirilen PISA sınavının sonuçlarıyla da doğrulanmaktadır. PISA sınavı ile ölçülen fen okuryazarlığı, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı becerilerinin hepsinde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ulaştıkları puan ortalamaları oldukça düşük ve ortaokullar hariç olmak üzere diğer okul türlerine kıyasla en düşük düzeydedir (MEB, 2016).

Ülkemizde yükseköğretim mezunu olan bireyler, daha düşük eğitim seviyesine sahip olanlara kıyasla daha yüksek gelir elde etmektedir (OECD, 2017, s. 6). Bu durum, yükseköğretime devam etmenin iş hayatına atılmaktan daha cazip olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bu alginın ortadan kaldırılması için mesleki ve teknik eğitimi takiben iş hayatına başlayan bireylerin maddi olanaklarının üniversite mezunu olanlarla eş duruma getirilmesi ya da firma içerisinde yükselme olanaklarının sağlanması gerekmektedir. Böylelikle mesleki ve teknik eğitime yönelik toplumun olumsuz algısının kırılması yönünde de adım atılmış olacaktır (Aycan vd., 2012, s. 35).

Mesleki ve teknik eğitimde öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güncelliği de genel eğitime kıyasla daha fazla sorun edilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, diğer tüm öğretmen adayları gibi genel kültür, genel yetenek ve pedagoji alanlarında yapılan sınavlardan aldıkları puana göre atanmaktadır. Ancak mesleki ve teknik eğitim alan ve dallarıyla ilgili meslek alan bilgisi ölçülmemektedir. Bununla birlikte meslek dersi öğretmenlerinin sektör desteğiyle mesleki gelişimlerini sağlayacak mekanizmalar bulunmamaktadır (MEB, 2014a, s. 45).



İş piyasasına odaklanmış bir mesleki teknik eğitim sistemi, ülkenin sürekli gelişimini temin etmede önemli bir rol oynamaktadır.

Dolayısıyla mesleğe girişte, alana yönelik nitelikleri tespit edilemeyen öğretmenlerin, görevleri başında sektördeki güncel gelişmeleri takip etmelerine ve niteliklerini ilerletmeye olanak sağlayacak bir yaklaşıma ihtiyaç vardır.

Öğretmenler ile birlikte yöneticilerin de sektör deneyimi, iletişim, girişimcilik, karar verme ve liderlik becerileri konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle meslek dersi öğretmenlerinin sektör tecrübesinden yoksun olması önemli bir eksikliktir ve bu konuda düzenleme yapılması gerekmektedir (Aktaşlı ve Tüzün, 2012, s. 16).

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının eğitim-istihdam ilişkisi denkleminde sağlıklı bir biçimde yer alabilmesi için okul-sanayi iş birlikleri önem taşımaktadır. Başarılı iş birliklerinin kurulmasında en önemli etkenlerden biri de öğretmenlerdir. Başarılı iş birliklerinin kurulduğu okullarda çalışan öğretmenlerin ortak özellikleri şunlardır:

1. Motivasyonu yüksek,
2. Meslek eğitimine inanmış ve adanmış,
3. Geçmişte sanayide çalışma deneyimi olmuş,
4. İş birlikleri oluşturmakta yetki ve sorumluluk almış,
5. Sanayiye, okulu ve öğrenci profilini çok iyi tanıyan,
6. Dinamik, hevesli, profesyonel yaklaşım sergileyen,
7. Takım çalışması yapabilen,
8. Kendilerini geliştirmek ve bilgilerini güncelleme konusunda istekli (Ayca vd., 2012, s. 30).

İş piyasasına odaklanmış bir mesleki teknik eğitim sistemi, ülkenin sürekli gelişimini temin etmede önemli bir rol oynamaktadır. İş piyasasına endeksli bir mesleki eğitim sistemi kurmak için kamu idaresi ve sosyal ortakların iş birliği zorunludur (Akkoyunlu, 2016, s. 148). Mesleki ve teknik eğitimde talebin kaynağı konumundaki iş piyasasının aktörleri yalnızca eğitim-öğretim süreçlerine değil aynı zamanda planlama aşamasına da etkin olarak dâhil olmamaktadır. Uluslararası standartlara göre değerlendirildiğinde merkezîyetçi bir yapıya sahip olan mesleki ve teknik eğitim sistemimiz, planlama ve uygulama aşamasında yerel ihtiyaçların göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin tüm paydaşlarının dâhil olduğu bir planlama ve uygulama mekanizması bulunmamaktadır (MEB, 2014a, s. 44).

İş piyasasına yönelik ihtiyaç analizlerinin kısa vadeli olarak yapılması, hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecinden geçen mesleklere dair arz-talep eşleşmesinin sağlanmasının önünde engel teşkil etmektedir (MEB, 2014a, s. 44). Eğitim kurumlarının programlarını revize etmesi ve buna göre altyapı oluşturması zaman almaktadır. Dolayısıyla 5 ila 10 yıllık vadeli iş piyasası ihtiyaç analizlerinin yapılması ve geleceğe yönelik ihtiyaçları karşılayacak nitelikte planlamaların yapılması gerekmektedir.

Ülke gençliğinin üniversite kapılarına yığılmasının önüne geçip doğrudan iş hayatına atılabilecekleri şekilde yetişmelerini sağlayacak nitelikte bir mesleki ve teknik eğitim sistemi kurulması gereklilik hâline gelmiş durumdadır. Bunun yolu da okul-sanayi iş birliklerinin öncelendiği bir yaklaşımdan geçmektedir (Aycan vd., 2012, s. 29). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hayata geçirilen Okul-Sanayi İş Birliği İstanbul Modeli Projesi kapsamında sektörlerin çatı kuruluşlarının mesleki ve teknik eğitim kurumlarına teknolojik iş birliği, deneyim paylaşımı ve istihdam odaklı iş birliği sağladığı çalışmaların bakanlık politikası hâline getirilerek desteklenmesi gerekmektedir. Bu projenin ortaklık alanları şu şekilde özetlenebilir:

- Teknolojik iş birliği kapsamında okullardaki laboratuvar ve atölyeler ile buralarda bulunan donanım, teknolojik altyapı olarak ele alınmaktadır. Teknolojik altyapı ihtiyaçları konusunda yapılacak iş birliğinin, sektöre nitelikli teknik eleman yetiştiren öğretmenlere ve sektöre kazandırılması öngörülen öğrencilere güncel olanaklarla daha iyi bir eğitim-öğretim ortamı sağlaması hedeflenmektedir.
- Deneyim paylaşımı kapsamında işletmelerin, okula giderek ya da iş yerinde öğretmen ve öğrencilere, ilgili meslek alanındaki güncel uygulama ve yeniliklere dair deneyimlerini paylaşmasını, alan tanıtım, konferans, saha inceleme, fuar vb. organizasyonlarda okul ile yapacağı iş birlikleri ifade edilmektedir. Böylelikle güncel uygulamalar ve yenilikler konusunda birinci elden, iş üzerinde bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır.
- İstihdam odaklı iş birliği kapsamında öğrencilere, formel eğitimle sağlanan teorik bilgilerin uygulamaya taşınması ve uygulamaların gözlemlenmesi amacıyla paylaşılan iş yeri deneyimlerinin işletmelerin istihdam politikalarında etkili olması beklenmektedir. İşletmenin, staj döneminde, kendi şekillendirdiği öğrenciyi mezuniyetini takiben istihdam etme oranının artırılması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın bir üst aşaması olarak değerlendirilebilecek tematik meslek liseleri, bu metinde sıklıkla dile getirilen okul-sanayi iş birliklerinin kurulması bağlamında olumlu bir çalışmadır. Sektör çatı kuruluşlarının, okul yöneticilerinden öğretmen ve öğrenci belirlenmesi sürecine kadar söz sahibi olduğu, kamu ve özel sektör temsilcilerinden oluşan yönetim kurulu yapısının bulunduğu bu türden okulların yaygınlaştırılması önümüzdeki yıllarda eğitim bakanlığının daha fazla gündeminde olacaktır.



Türkiye’de hâlihazırda mesleki eğitim almak (sınırlı miktardaki iş garantili ve prestijli programlar hariç) bireyler ve aileler için rasyonel bir tercih değildir.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Diğer alanların aksine mesleki eğitimde yapılması gerekenlerin ne olduğu konusunda paydaşlar arasında önemli bir mutabakat bulunmaktadır. Mesleki eğitimin gelişimi için izlenmesi uygun görülen politikalar ana hatlarıyla şunlardır:

- Mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretimdeki payının artırılması,
- Daha başarılı öğrencilerin bu okullara çekilebilmesi için tanıtım ve teşviklerin artırılması,
- İş gücü piyasasının taleplerine daha duyarlı bir planlama yapılarak mezun arz-talep dengesinin sağlanması,
- Okulların firmalarla iş birliğinin artırılması, firmaların eğitim planlamalarına dâhil edilmesi,
- Eğitim programlarının mesleklerdeki hızlı değişime uyumlu olarak sıklıkla güncellenmesi,
- Okulların altyapı ve donanımlarının geliştirilmesi,
- Meslek öğretmenlerinin becerilerinin güncellenmesi,
- İşletmelerde beceri eğitiminin daha nitelikli yapılabilmesine yönelik tedbirlerin alınması,
- Programların, bulunulan bölgedeki hâkim ekonomik faaliyetler dikkate alınarak açılması,

Bu başlıklara yakın zamanlarda sanayi bölgelerinin yanında ihtisas okullarının açılması ve büyük firmaların kendi mesleki eğitimlerini yapmak üzere devlet teşvikli okullar açmaları da eklenmiş gözükmektedir.

Bu maddelerde öngörülen politikaların çoğuna katılmamak mümkün değildir. Ancak bu başlıkların büyük bir kısmı, eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilmesi beklenen politikalarla ilgilidir. Bu başlıklarda sağlanacak ilerlemeler sorunun ancak bir kısmını çözebilecektir. Zira bireylerin eğitim kurumlarına yönelik talepleri büyük ölçüde rasyonedir ve yatırım maliyeti ve fayda analizlerine dayanmaktadır. Türkiye’de hâlihazırda mesleki eğitim almak (sınırlı miktardaki iş garantili ve prestijli programlar hariç) bireyler ve aileler için rasyonel bir tercih değildir. Bu bakımdan mesleki eğitimin oranının artırılmasına yönelik özel bir politika izlenmesi anlamlı değildir.

Mesleki eğitim alanında yaşadığımız sorunun büyük kısmı, ekonomimizin ve firmalarımızın yapısından kaynaklanmaktadır. Yani mesleki eğitimdeki kapasite ve kalitenin artması büyük ölçüde ekonomideki gelişmelere bağlıdır. Türkiye’de işletmelerin (özellikle de meslek lisesi mezunlarını istihdam eden firmalar) çok büyük bir bölümü KOBİ’lerdir.

Bu işletmelerin sahiplerinin önemli bir bölümü yüksek eğitilmiş değildir. Bu işletmelerin teknoloji kullanımı, yönetim, finans, pazarlama vb. konularda ciddi sorunları vardır. Dolayısıyla da büyük kısmının katma değer miktarları ve kârlılık oranları oldukça düşüktür. Bu firmaların gelirinin az olmasının bir nedeni de halkın gelir seviyesinin düşük olmasıdır. Yani bu firmalar, geliri sınırlı olan halkımıza çoğunlukla ucuz iş gücü ve düşük teknoloji ile üretilmiş mal ve hizmetler sunmaktadır. Bu durumda işletme sahipleri bu işletmelerde asgari ücrete yakın düzeyde maaşlarla meslek lisesi mezunlarını çalıştırmak durumundadır. Buna mukabil özellikle imalat sanayisinde çalışma koşulları ağırdır. Çalışma koşullarının görece rahat olduğu ve mesleki beceri gerektirmeyen hizmet sektörlerinde de aynı ücretlerle çalışmak mümkündür. TÜİK'in kazanç istatistikleri, genel lise mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında bir kazanç farkı olmadığını göstermektedir. Bu durumun farkında olan aileler, çocuklarını bu okullara göndermekte isteksizdir. Meslek lisesi mezunlarının bir kısmı da üretimle ilgili alanlarda çalışmak yerine bir süre hizmet sektöründe çalışmayı tercih etmektedir.

Sonuç olarak, mesleki eğitimde kapasite ve kalite artışı, toplumun refah seviyesinin artmasına ve işletmelerin kapasite ve kalitesinin gelişmesine bağlıdır ve bu alandaki reformlar, ekonomi yönetiminin sorumluluğundadır. Türkiye'de son yıllarda yükseköğretimdeki kapasite artışı nedeniyle mezun sayısı hızla artmakta ve yükseköğrenimlilerin işsizlik oranları yükselmektedir. Bu mezunlarla orta ve uzun vadede KOBİ çalışanlarının eğitim profili yükselecektir. Eş zamanlı olarak ekonomik büyüme ve refah artışı devam edebilir ve işverenler yeni mezun gençleri iyi değerlendirebilirse işletmelerinin kârlılığı da artabilir. Kârlılık arttığında teknisyenleri daha iyi koşullarda istihdam etmek mümkün olacaktır. İyi istihdam koşulları da mesleki eğitime olan ilgiyi peyderpey artıracaktır.

Ekonomik sektörlerin yapısında ve buna bağlı olarak mesleklerdeki hızlı değişim nedeniyle mesleki eğitimin piyasanın beceri taleplerine daha duyarlı olması kaçınılmazdır. Ancak işverenlere, çalışanlarında eksik gördükleri beceriler sorulduğunda oran olarak genel beceriler (iletişim, sunum vb.) ve tutumlarla ilgili eksiklikler, mesleki becerilerden daha fazla öne çıkmaktadır. Bunun bir nedeni de hizmet sektörünün ekonomideki payının %70'lere yaklaşmasıdır. Yani genel becerilerin önemi her geçen gün artmaktadır. Okul kurumu sosyal doğası gereği çevredeki değişimlere herhangi bir kurs gibi hızlı bir şekilde tepki verememektedir.

Bu koşullar dikkate alındığında bakanlığın mesleki eğitim politikasında iki ana stratejisi şunlar olmalıdır:

1. Mesleki eğitimde farklı meslek grupları için önemli olan çekirdek becerilerle (görece yavaş değişen örneğin; teknik çizim, tasarım, temel mekanik, temel elektrik vb.) genel becerilere ve iş ahlakına daha fazla yer verilmelidir. Özel teknik becerilerin gelişimi, iş başı eğitimlerine bırakılmalıdır.
2. Büyük firmaların, meslek birliklerinin vb. kendi ihtisas okullarını açması teşvik edilmelidir.

C6. EĞİTİMDE ÖZEL SEKTÖRÜN ROLÜ VE PAYI NE OLMALIDIR?

Eğitimde özel sektöre yönelik toplumsal talep devam edecektir. Kamunun derslik ve öğretmen yükünü azaltan özel sektör ayrıca eğitim alanında yenilikçi uygulamalara öncülük edebilme potansiyeli taşımaktadır. Bu doğrultuda;

- *Özel öğretim kurumlarına yönelik teşvik politikaları devam ettirilmelidir.*
- *MEB, özel okullardaki istihdam koşullarını denetlemeli ve iyileştirmesine yönelik tedbirler almalıdır.*
- *Özel hastaneler ve otellerdeki uygulamaya benzer şekilde özel okulların sundukları hizmetlere göre gruplandırılarak talep edebilecekleri eğitim ücretlerine birtakım limitler getirilmelidir.*
- *Okullar tarafından sınavlara hazırlık maksadıyla açılan kursların niteliği artırılmalı böylece temel liselere ve dershanelere olan talep azaltılmalıdır.*
- *Pedagojik açıdan sorunlu bir yapı olan temel liseler kaldırılmalıdır. Bu liselerin beş yıl içerisinde kademeli olarak kapatılması sağlanmalıdır.*

Ülkemizde son yıllarda, çocuklarına iyi bir gelecek bırakmak isteyen ailelerin, eğitime olan ilgileri giderek arttığı ve sınırlı imkânlarından kıсарak çocuklarının iyi bir eğitim alabilmesi için kaynak ayırma çabası içerisinde oldukları görülmektedir (Türkiye Eğitim Meclisi Raporu, 2014). Veliler ayırdığı bu sınırlı kaynakları genelde özel okulları tercih etme şeklinde kullanmaktadır. Velilerin sınırlı imkânlarını kullanarak öğrencilerini gönderdiği özel okullardan beklentileri yüksektir (Uysal, 2017).

Ülkemizde, devlet okullarında sınıfların kalabalık olması, fiziki ve altyapı eksiklikleri, öğretmen performanslarının istenen düzeye çıkarılamamış olması, merkezden yönetilme sorunun getirdiği bölgesel farklılıklara çözüm üretememe gibi birçok sorun bulunmaktadır (Yirci ve Kocabaş, 2013). Özel okulların ise devlet okullarına göre, girdileri, iklimi, sağlanan koşullar, öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin sonuçları bakımından daha nitelikli olduğuna dair araştırma sonuçları bulunmaktadır (Arslan vd., 2006).

Özel öğretim kurumlarının devlet okullarına göre güçlü olduğu alanlar:	Özel öğretim kurumlarının zayıf olduğu/eleş-tiri aldığı alanlar:
Bireysel ilgi sayesinde küçük yaşlardan itibaren bireysel yetenek ve özelliklerin tespit edilebilme imkânının fazla olması	Özel okulların bir ticari kurum olmasından dola-yı müşteri odaklı bir anlayışla hareket etmesi ve kendilerinden ödün vererek etik dışı taleplere cevap vermesi (örneğin; yapılan sınavlarda en düşük notun 85 olması gibi)
Öğrenme bozukluğu, hiperaktivite gibi benzer özel eğitim gerektirecek hususların erken yaşta tespit edilerek buna uygun eğitim verile-bilme imkânlarının oluşu	Özel öğretim kurumlarında veli ile idareci ara-sındaki diyalogun esas olmasından dolayı öğ-retmenlerin inisiyatif alma imkânlarının çok az olması
Öğrencilerin bireysel rehberlik ihtiyaçları için verilen rehberlik hizmetlerinin daha iyi olması	Özel okullarda çalıştırılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kısa süreli, düşük ücretli kamu-ya atanamayan öğretmenlerden oluşması ve personel devir oranlarının yüksek olması
Yabancı dil öğretiminin daha iyi olması	Dış dünyadan kopuk, kırılgan, güçsüz ve ba-ğımlı nesiller yetiştirmesi
Merkezî olmayan yönetim yapısı ve bürokratik yapılanmanın olmaması	Maddi durumu iyi olan öğrencilerin birbirleri arasında tüketim odaklı rekabete girmelerine sebep olması
Ulusal sınavlara hazırlanma olanaklarının daha iyi olması	Kendi toplumuna ve toplumunun değerlerine yabancı nesillerin yetişmesi
Özel okulların sağladıkları eğitimin yanında sanat, spor ve kültürel aktivitelere daha çok önem vermesi	Okulun kazandırması gereken bireysel ve top-lumsal değerlerin ticari ilişkilerin gölgesinde kalması
Öğretmen seçme imkânının olması	

Özel okulların olumsuz yönleri ağırlıklı olarak özel okul çalışanları ile ilgili olmaktadır. Velilerin bir kısmı, okul-ların eğitimi ile ilgili endişe duysa da bu olumsuz yönler çoğunlukla velilerin tercihlerini etkilememektedir.

Velilerin öğrencilerine ücretsiz eğitim verdirebilme imkânları varken, ücret ödeyerek özel okulları tercih etmeleri nedenleriyle ilgili literatür incelendiğinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (Açıkalın, 1989; He-sapçıoğlu ve Nohutçu, 1999; Demir, 2000; Gürbüz, 2005; Dikbaş, 2008; Akhan, 2009; Çelikten, 2010; Keskin ve Turna, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Şahan, 2011; Çobanoğlu, 2011; Kaya, 2012; Mermertaş, 2014; Şimşek ve İvrendi, 2014; İlgar, 2014; Uysal, 2017):

- Eğitim kalitesinin yüksek oluşu,
- Kültür ve inanç faktörü,

- Nitelikli eğitimci kadrosu,
- Öğretmen, öğrenci ve veli iletişiminin yeterli olması,
- Öğrencinin başarısının okul genelinde izlemesi,
- Çocuğu ile daha çok ilgilenilmesi,
- Yabancı dil öğretmen düzeyinin yeterli oluşu,
- Ulusal sınavlara hazırlamada yeterli olunması,
- Sosyal faaliyetlerin yeterli olması,
- Fiziksel olanakların çekici, temiz ve düzenli olması,
- Sınıfların ideal öğrenci mevcudundan oluşturulması,
- Modern eğitim araç ve gereçlerine sahip olması,
- Velilerin eleştiri ve önerilerinin dikkate alınması,
- Okulun güvenli bir yer olması için gereken tedbirlerin alınması,
- Öğrencilerin sağlığı için sağlıklı bir ortamın ortaya çıkartılması,
- Öğrencilerin gelişimlerine katkı yapabilecek, velilere yol gösterebilecek bir rehberlik servisinin bulunması,
- Tam gün eğitim verilmesi.

Bu verilere göre veliler daha iyi olanaklar elde etmek başta olmak üzere farklı gerekçelerle özel okullara yönelmektedir. Toplumun refah seviyesi yükseldikçe önümüzdeki yıllarda özel öğretim kurumlarına olan ilgi de artacaktır.

2000’li yıllarda ülkemizde özel okulların eğitim sektöründeki payı, gelişmiş ülkelerin oldukça altındaydı. Bu durumu değiştirmek amacıyla söz konusu dönemde eğitim sektöründe özel okulların desteklenmesi için yoğun çaba sarf edilmiştir. Ancak buna rağmen ülkemizde özel öğretim kurumlarının payı 2014-2015 eğitim-öğretim dönemine kadar %3-4 seviyesinin üzerine çıkamamıştır. 2014-2015 yılında dershanelerin dönüşüm süreciyle birlikte özel öğretim kurumlarına olan talep, verilen teşviklerin etkisiyle artmıştır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 4.630’u okul öncesi, 1.324’ü ilkokul, 1.481’i ortaokul ve 2.618’i ortaöğretim (2.246’sı genel ve 372’si mesleki ve teknik) olmak üzere örgün eğitim veren 10.053 özel öğretim kurumu bulunurken, bu okullarda 201 bini okul öncesi, 213 bini ilkokul, 289 bini ortaokul ve 514 bini ortaöğretim (112 bin genel ve 403 bin mesleki ve teknik) olmak üzere 1.2 milyonu aşkın öğrenci eğitim görmektedir.

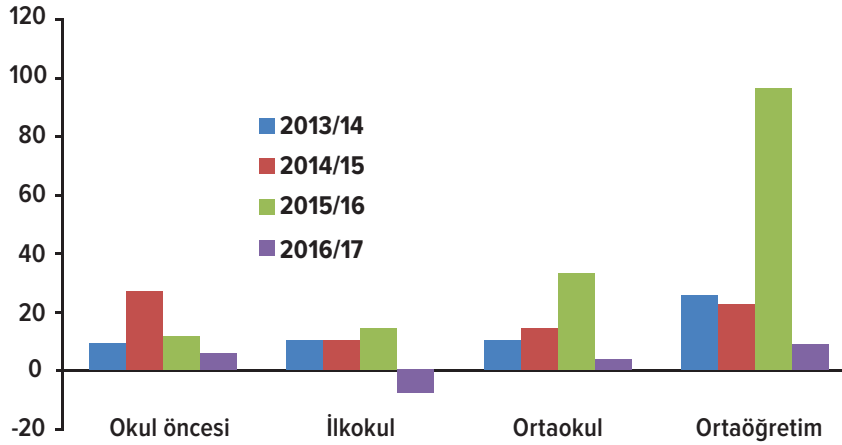
2015-2016 dönemi itibarıyla dershanelerin temel liselere dönüştürülmesi, özel ortaöğretim okul ve öğrenci sayısındaki artışta etkili olmuştur. Temel liselerin dershanelerden pahalı olmasına karşın diğer özel ortaöğretim kurumlarına göre daha uygun fiyatlı olması ve her bütçeye uygun bir özel okulun varlığı, özel öğretim kurumlarına talebi artırmıştır. 2016-2017’de bazı eğitim kurumlarının kapatılmasıyla sayıları azalan özel okulların sektördeki payı 2017-18’de 1.777 yeni okulun açılmasıyla %8’e yükselmiştir.

Tablo 6. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Özel Öğretimin Okul ve Öğrenci Sayılarının Toplam İçindeki Payı

Kademe	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Özel okulların tüm okullar içindeki oranı	Tüm okullar içindeki özel okul öğrenci oranı
Okul öncesi	4.630	201.396	53,1	15,2
İlkokul	1.324	213.113	5,2	4,3
Ortaokul	1.481	288.766	8,3	5,4
Lise	2.618	514.480	23,6	12,0
Toplam	10.053	1.217.755	15,9	7,6

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2016-2017.

Şekil 13. Eğitim Kademelerine Göre Özel Okul Öğrenci Sayıları



Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2013-2017.

AK Parti hükûmetleri özel öğretim sektörünün gelişimini teşvik eden bir politika izlemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, özel öğretim kurumlarının eğitim sektöründeki payını 2023 yılına kadar %15'e çıkarmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda teşvik politikalarının önümüzdeki yıllarda da devam etmesi beklenmektedir.

Tablo 7. 2014-2018 Yılları Arasında Özel Okullara Verilmesi Planlanan Teşvik Miktarları

	2017/15		2015/16		2016/17		2017/18	
Kurum Türü	Destek Tutarı (TL/Öğrenci)	Öğrenci Sayısı	Destek Tutarı (TL/Öğrenci)	Öğrenci Sayısı	Destek Tutarı (TL/Öğrenci)	Öğrenci Sayısı	Destek Tutarı (TL/Öğrenci)	Öğrenci Sayısı
Okul Öncesi*	2.500	50.000	2.680	20.000	2.860	6.000	3.060	6.000
İlkokul	3.000	50.000	3.220	50.000	3.440	15.000	3.680	15.000
Ortaokul	3.500	75.000	3.750	50.000	4.000	15.000	4.280	15.000
Ortaöğretim	3.500	75.000	3.750	110.000	4.000	15.000	4.280	15.000
Temel Lise	3.000	75.000	3.250	110.000	3.440	24.000	3.680	24.000
Toplam	781.250.000	250.000	787.100.000	230.000	271.320.000	75.000	290.280.000	75.000

Kaynak: MEB

*48-66 ay arası çocukları kapsamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, özel sektörün eğitimdeki payını arttırmak amacıyla, özel okulda okuyan belli sayıdaki öğrenci için okullara 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim öğretim desteği vermektedir. Bakanlığın teşvik verdiği öğrenci sayısının 2014-2015 ve 2015-2016 döneminde çok yüksek olduğu ancak 2016-2017 ile 2017-2018 yıllarında belirgin bir şekilde azaltmaya gittiği görülmektedir. Destek verilecek okullar belli kriterler çerçevesinde belirlemektedir ve destek ödemelerinin %35'i kasım, %35'i şubat ve %30'u haziran ayında olacak şekilde gerçekleştirilmektedir. Devletin verdiği destek tutarının özellikle Anadolu'da faaliyetlerini sürdüren özel okulların ücretlerinin ciddi bir kısmını oluşturduğu düşünüldüğünde, eğitimde özel sektörün payının artırılmasının desteklenmesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca belli kriterler çerçevesinde bu desteğin verilmesi de okulların belirli standartları sağlamasını teşvik etmektedir (Öztürk, 2018).

Teşviklerle birlikte özel öğretim sektöründeki hızlı büyüme çeşitli olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Teşvik politikaları özellikle büyükşehirlerde sosyal, sanatsal ve sportif imkânlar bakımından fakir, sıkışık şehir yaşamı içerisinde apartman dairelerinde, sokak aralarında açılan dezavantajlı özel öğretim kurumlarının çoğalmasını da desteklemekle eleştirilebilmektedir (OECD, 2016; Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017). Bu dezavantajlı yönlerine rağmen bu okullara talebin temel nedeni, merkezî sınavlara daha iyi hazırlama konusunda verdikleri garantiler olmaktadır. Yine bu okullar, tüm eksiklerine rağmen öğrencilerle birebir ilgilenme vaadi ile velilerle kurdukları daha açık iletişim ile velilerin dikkatini çekebilmektedir. Bu durum bazı veliler açısından okulla iletişim kurabilme ve geribildirim alabilmenin değerine işaret etmektedir.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Özel okul sektöründeki büyüme ivmesine karşın özel okullarda derslik başına öğrenci sayıları, kamu okullarına göre belirgin biçimde düşüktür. Bazı okullar, kapasitelerini tam olarak kullanamamaktadır. Dolayısıyla özel öğretim kurumlarının teşvik edilmesi, toplumsal kaynakların daha verimli kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Teşvik politikası, kamu bütçesindeki yükü de azaltmaktadır. Zira öğrenci başına verilen teşvik miktarları, kamunun öğrenci başına yaptığı harcamaların yaklaşık yarısı kadardır.

Özel öğretim kurumlarında yaşanan en önemli problemlerden biri, öğretmenlerin çalışma koşullarındaki olumsuzluklardır. Öğretmen arzındaki fazlalıktan istifade edilerek sınırlı sayıdaki kurum dışında öğretmenler, düşük ücretler ve yoğun mesai ile çalıştırılmaktadır. MEB, özel okullardaki istihdam koşullarını denetlemeli ve iyileştirilmesine yönelik tedbirler almalıdır.

Özel okul ücretlerinde sunulan hizmet ile okul maliyetleri bakımından dengeli bir yapı oluşmamaktadır. Veliler de yoğunlukla aldıkları hizmetin standardı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaktadır. Özel hastaneler ve otellerdeki uygulamaya benzer şekilde özel okulların sundukları hizmetlere göre gruplandırılarak talep edebilecekleri eğitim ücretlerine birtakım limitler getirilmesi hem standartların yükselmesine hem de velilerin istismarının önlenmesine katkı sağlayacaktır.

2016-2017 istatistiklerine göre temel liseler yaklaşık 214.000 öğrenci ve 20.000'e yakın öğretmenle hizmet vermiş ve özel lise öğrencilerinin %42'si temel lise öğrencilerinden oluşmuştur. Bu okulların az bir kısmı normal okula dönüşebilme kapasitesine sahiptir. Dershanelerin özel okula dönüşmesi sürecinde ara bir formül olarak ortaya çıkan temel liseler öngörülen zamanda (2019 Haziran) sonlandırılmaya yönelik hazırlıklarını tamamlayamamıştır. Yakın gelecekte bir okul olmak için gereken standartları sağlayabilecek kurumların sayısı da sınırlıdır. Bu kurumların ve öğretmenlerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin kısa vadeli bir eylem planı oluşturulmalıdır. En azından kademeli olarak birkaç yılda büyük çoğunluğunun kapatılması sağlanmalıdır. Eş zamanlı olarak okullar tarafından sınavlara hazırlık maksadıyla açılan kursların niteliğini artırmaya böylece temel liselere ve dershanelere olan talebi azaltmaya yönelik adımlar atılmalıdır.

C7. ÖZEL GRUPLARIN EĞİTİMİ

Eğitim sisteminde önemli bir paya sahip olan özel ihtiyaçlı öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinde dikkate değer boşluklar bulunmaktadır. Sosyal devlet olmanın gereği olarak bu alanda hızlı ve kapsamlı politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda öncelikli adımlar şunlar olmalıdır:

- *Özel eğitim kapsamındaki hem engelli hem de üstün yeteneklilere yönelik özel okulların sayısı ve kapasitesi artırılmalıdır.*
- *Bu öğrencilere verilecek eğitimin mahiyeti konusunda nitelikli bir eğitim yaklaşımı ve kılavuz oluşturulmalıdır.*
- *Mevcut okullar ve yeni açılacak okullar ana akım okullardan mimari ve donanım bakımından farklılaşmalıdır.*
- *Yeterli özel eğitim personelinin istihdamı, eğitsel tanılama ve program hazırlama süreçlerinin geliştirilmesi, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim vereceği saatlerin tasarlanması, hizmet içi eğitimler ile basit ve sade bir izleme sisteminin kurulması yollarıyla kaynaştırma eğitimleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) etkinliği artırılmalıdır.*

Özel eğitim, bireyin gelişimi, var olan yetenek ve gizil güçlerinin ortaya çıkması, yetersizlik durumlarında ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yeterlilik kazandırılması, bireyin başkalarına bağımlı hayat sürdürmesini önlemek, bağımsız bir birey olarak yaşamını sürdürebilmesi için kişinin amacına ulaşip mutlu olması, ailenin ve toplumun refahı açısından çok önemlidir. “Özel eğitim, engelli çocuğun toplumsallaşmasının tek yoludur.”

Türkiye’de özellikle 1980’lerden itibaren özel eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1982 Anayasası’nın 61. Madde’sinde ise “Devlet sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır” ifadesi yer almaktadır. Anayasanın bu maddesi, engelli bireyler için oluşturulması gereken düzenlemelere ışık tutmuştur. 1983 yılında 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve

Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu kabul edilmiştir. 1986 yılında çıkarılan 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasası, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin iş yaşamına katılımları teşvik edilmiştir. 13. Milli Eğitim Şûrası 1990 yılında düzenlenmiş ve özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaygın eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmalarını sağlayacak önlemlerin alınmasını kararlaştırmıştır. 1992 yılında 3797 Sayılı kanunla MEB bünyesinde Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1993 yılı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim yılı ilan edilmiş; okulların isimleri, içinde özür ifadesi bulunmayacak şekilde yeniden isimlendirilmiş, kaynaştırmanın kapsamının genişletilmesi vurgulanmıştır (Kargın, 2003).

1950-1992 yılları arasında 75 özel eğitim okulu açılmış iken 1992-1995 yılları arasında 75 okul daha açılarak toplam sayı 150'ye ulaşmıştır. Ülke genelinde engelli eğitimi ve kaynaştırma uygulamaları üzerine pilot çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 1999). Üstün yetenekli öğrencilere yarı zamanlı eğitim veren ilk kuruluş olarak 1995 yılında Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara'da açılmıştır. 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme hakkı tanınmış bu haktan yararlanmaya yönelik esaslar düzenlemiştir.

2000'li yıllardan itibaren özel eğitim grupları için yasal düzenlemeler yapılmaya devam edilmiş olup, pilot uygulamalar ve teşvikler ile özel eğitim desteklenmeye devam edilmiştir. 31.05.2006 Tarih ve 26184 Sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemek amacıyla çıkarılmıştır (Altınkurt, 2008). Kaynaştırma eğitiminin tanımına ve detaylarına ilk kez bu yönetmelik ile birlikte yönetmelikte yer verilmiştir.

14.09.2011 Tarih ve 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname gereğince; Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (20.03.2012) ile her derece ve türdeki özel öğretim kurumlarının açılış ve işleyişiyle ilgili usul ve esaslar düzenlenmiş ve Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (18.05.2012) ile özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim ve öğretim, yönetim, engelli bireylere uygulanacak destek eğitim programları, engel grupları ve dereceleri ile destek eğitim giderlerinin karşılanmasına ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir.

MEB Örgün Eğitim İstatistikleri'ne (MEB, 2017) göre, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı özel eğitim alanında üstün yetenekli öğrenciler de dâhil olmak üzere 19 farklı okul türünde kaynaştırma ve özel eğitim sınıfları dâhil toplam 357.889 öğrenci, özel eğitim imkânlarından yararlanmıştır. Detaylı bilgilere Tablo 8'te yer verilmiştir.



Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları, uygun yöntem ve tekniklerle bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 8. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Özel Eğitim İstatistikleri

Sıra	Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
1.	Özel Eğitim Okulu Bünyesindeki Ana Sınıfları	139	1.120	320	255
2.	İlkokul (İşitme Engelliler)	42	740	203	339
3.	Ortaokul (İşitme Engelliler)	42	1.543	578	254
4.	İlkokul (Görme Engelliler)	17	508	162	77
5.	Ortaokul (Görme Engelliler)	17	700	262	224
6.	İlkokul (Ortopedik Engelliler)	3	295	45	58
7.	Ortaokul (Ortopedik Engelliler)	3	382	52	25
8.	İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	36	761	168	243
9.	Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	43	1.523	475	106
10.	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	284	8.420	1.932	2420
11.	Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	289	7.549	1.947	666
12.	Özel (Özel) Eğitim İlkokulu	18	68	204	246
13.	Özel (Özel) Eğitim Ortaokulu	9	44	27	49
14.	Özel Eğitim Meslek Lisesi (Ortopedik Engelliler)	2	103	37	14
15.	Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler)	21	2.051	497	245
16.	Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (III. Kademe)	242	10.059	2.511	1.499
17.	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Görme Engelliler III. Kademe)	2	39	15	4
19.	Bilim ve Sanat Merkezi (Üstün veya Özel Yetenekliler)	106	24.291	1.659	1.180
	Kaynaştırma Eğitimi (Okul Öncesi)	-	3585	-	-
	Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)	-	94.897	-	-
	Kaynaştırma Eğitimi (Ortaokul)	-	109.684	-	-
	Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)	-	34.320	-	-
	Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)	-	21.473	-	-
	Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)	-	21.427	-	-
	Toplam	1.468	357.889	13.668	9.003

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2016-2017.

Tabloya göre, özel eğitim kapsamındaki öğrencilerin yaklaşık %80'ini normal okullardaki kaynaştırma öğrencileri oluşturmaktadır. Görme, işitme, bedensel engellilerle zihinsel engelliler için özel olarak açılan okul sayısı ve bu okullara devam eden öğrenci sayısı sınırlıdır.

MEB Örgün Eğitim İstatistikleri'ne (MEB, 2017) göre, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki toplam öğrenci sayısı 17.702.938'dir. Nüfusun %2'sinin (Ataman, 2012) üstün yetenekli olduğu baz alınırsa, Türkiye'de bu sayı yaklaşık olarak 354.058 olmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde üstün yetenekli öğrenciler için tam zamanlı bir eğitim kurumu bulunmamaktadır. MEB örgün eğitim dâhilinde Bilim ve Sanat Merkezleri'ne devam eden öğrenci sayısı 24.291'dir. Bu durumda üstün yetenekli olup da özel eğitimden yararlanan öğrenci oranı yaklaşık olarak %7, özel eğitim alamayan öğrencilerin oranı %93'tür.

Aile ve Sosyal politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün raporunda 5-19 yaş aralığında en az bir engeli olan kişilerin oranı yaklaşık olarak %2,2 olarak ifade edilmiştir (EYH, 2011). Bu oran ve MEB'de kayıtlı öğrenci sayısı (17.702.938) dikkate alındığında ana okulu, ilköğretim ve ortaöğretimde özel eğitim alması gereken öğrenci sayısı yaklaşık olarak 389.464'tür. MEB'e (2017) göre, özel öğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı, üstün yetenekli öğrenciler hariç 333.598'dir. Bu durumda özel eğitim alan öğrenci oranı yaklaşık olarak %85, bu fırsatlardan yararlanamayan öğrenci oranı %15'tir. 2017 verilerine göre kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 242.486'dır (özel eğitim sınıfları hariç tutulmuştur). Özel eğitim grubundan kaynaştırmaya tabi öğrenciler de hariç tutulduğu takdirde özel eğitim alanların oranı %62, özel eğitim alamayan öğrencilerin oranı %38'dir.

Çocukları topluma kazandırmak, kendi kendine yaşamını sürdürebilecek kapasiteyi kazandırmak, özel eğitimin önemini göstermektedir. Bu bağlamda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları, uygun yöntem ve tekniklerle bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Hizmetlere erişim konusundaki yetersizliklerle birlikte özel eğitim kurumlarının bina, donanım uygunluğu ve personel yeterliliği konusunda önemli eksiklikler bulunmaktadır. Aydın'ın (2017) özel eğitim kurumlarındaki eğitsel-yönetsel sorunlar üzerine yaptığı çalışmaya göre, özel eğitim alanı mezunu öğretmen sayısı, bu alandaki ihtiyacı karşılamada ciddi anlamda altında kalmaktadır. Başta zihin engelliler öğretmeni olmak üzere fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, iş ve uğraşı terapisti, işitme engelliler öğretmeni, odyolog, doktor, hemşire gibi özel eğitimde yer alması gereken farklı uzmanlık alanından öğretmen veya personel bulmada ve sayı bakımından ihtiyacı karşılamada ciddi yetersizlikler söz konusudur. Kurumlarda, zihinsel engelliler öğretmeni ihtiyacı, okul öncesi, çocuk gelişimi, sınıf öğretmenliği alanı mezunları başta olmak üzere farklı alanlardan mezun olmuş kişilerce karşılanmaktadır. Araştırma sonucunda elde



Kurumlarda, zihinsel engelliler öğretmeni ihtiyacı, okul öncesi, çocuk gelişimi, sınıf öğretmenliği alanı mezunları başta olmak üzere farklı alanlardan mezun olmuş kişilerce karşılanmaktadır. Pedagojik anlamda yetersiz öğretmenlerin görev alması, eğitimin niteliğini düşüren en önemli faktörlerden biri olarak belirlenmiştir.

edilen verilere göre, pedagojik anlamda yetersiz öğretmenlerin görev alması, eğitimin niteliğini düşüren en önemli faktörlerden biri olarak belirlenmiştir. Farklı alan mezunu öğretmenlerin bu alanda çalışmak için almış oldukları bir aylık eğitimin yetersiz olduğu, yöneticiler ve öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yine araştırmaya katılan öğretmenler, neyi öğreteceklerinden ziyade nasıl öğretecekleri, nasıl iletişim kurmaları gerektiği konusunda yetersizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırmada öğretmenler, mesleki anlamda eksikliklerini gidermek amacıyla seminer, kurs, uzaktan eğitim, kaynak okuma gibi faaliyetlere katılmak istediklerini ancak imkânlarının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, özel eğitim kurumlarında farklı nedenlerden dolayı öğretmen sirkülasyonu sorununun olduğu saptanmıştır. RAM’da çalışan eğitim personellerinin, maaşlarının düzensiz ödenmesi, eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaması, yöneticilerin yaklaşımları, yasal olarak çalışma zorunluluğunun olmayışı gibi durumlardan dolayı sık sık personel değişimleri olduğu görülmüştür. MEB’e bağlı kurumlarda ise yoğun olarak ücretli öğretmenlerin görev alması, her sene sözleşmesinin yenilenmesi sonucunda özel eğitim kurumlarında sirkülasyonun ciddi bir sorun hâline dönüştüğü, araştırmacı tarafından belirlenmiştir.



Binaların, normal binalardan özel eğitim kurumuna çevrildikleri, rehabilitasyon merkezlerinin çok katlı, genelinin eski, ses ve ısı yalıtımının olmadığı saptanmıştır.

Aynı araştırmada, özel eğitim yapılan binalarla ilgili tespitler de kaygı vericidir. Bina bakımından özel eğitim hizmeti veren kurum binalarının neredeyse hepsinin atıl konumdaki binalardan oluştuğu ya da normal bireylere uygun olarak düzenlenmiş ancak sonradan özel eğitim kurumu olarak kullanılmaya başlandığı belirlenmiştir. Binaların, normal binalardan özel eğitim kurumuna çevrildikleri, rehabilitasyon merkezlerinin çok katlı, genelinin eski, ses ve ısı yalıtımının olmadığı saptanmıştır. Özel eğitim binalarında rampanın yalnızca okulun girişinde olduğu, okulun içinde bulunmadığı, yönetici ve öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Hatta bazı kurumların girişinde dahi bu rampaların bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim kurumlarında, okul bahçesinin olmayışı veya yetersiz oluşu, asansörün öğrenci sayısına göre küçük kalması veya bazı okullarda hiç olmaması, engelli lavaboları ve merdivenlerin yetersiz olması gibi pek çok fiziki sorunla karşılaşmaktadır.

Altinkurt (2008), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri üzerine yaptığı çalışmasında, kurum yöneticilerine göre binaların konumu, ulaşılabilirliği ve yapısal durumunda sorun yaşanmamaktadır. Rehabilitasyon merkezlerinde istihdam edilen personel genelde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimleri, rehabilitasyonları hakkında yeterli bilgi ve formasyona sahip değildir. RAM’larda çalışan personel, özel eğitim konusunda yetersizdir.

Bedur vd. (2015) üstün yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetleri hakkında yaptıkları araştırmaya göre, alanda çalışan öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda eğitim almalarının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere yönelik özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek programlar geliştirilmeli ve bu programlarda uygulama örneklerine sıklıkla yer verilmelidir. Ayrıca öğretmenler, eğitim faaliyetlerini düzenlerken en çok materyal ve ekonomik desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Özel eğitimin Türkiye’deki uygulamalarının amacına uygunluğu konusunda da sorunlar vardır. Erken tanıda ve teşhiste teknolojik ilerlemeler, bilgi ve farkındalığın artmasına karşın hâlâ ciddi eksikliklerin yaşandığı belirlenmiştir. Ailenin fark etmede bilgi eksikliği, hastane randevusunun geç tarihe alınması, doktorun fark edememesi, sağlık tahlillerinin yapılmaması veya yanlış yorumlanması, sınıf ve rehber öğretmenlerinin fark etmede yetersiz kalması, okullardaki tarama çalışmalarının sık aralıklarla devam etmemesi gibi nedenlerden dolayı birçok çocuğun erken fark edilemediği ve eğitime geç kalınabildiği ifade edilmiştir. Özellikle otizmlili çocuklarda bu durumun sık yaşandığı saptanmıştır. Bu durumda kalan çocukların gelişimlerinin olumsuz yönde ilerlediği, engellerinin diğer gelişim alanlarında da aksamaya sebep olduğu, eğitim faaliyetlerinden en üst düzeyde faydalanma şansının azaldığı belirlenmiştir. RAM’ın yaptığı yerleştirmede farklı nedenlerden dolayı sorunların yaşandığı, özel gereksinimli bireylerin özü, derecesi ve bireysel ihtiyacına uygun olmayan kurumlara yerleştirilebildiği ifade edilmiştir. Tanılamada yapılan hatalar, öğrencilerin heterojen sınıflarda engellere uygun olmayan eğitim programı almasına neden olmaktadır (Aydın, 2017).

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin büyük çoğunluğu kaynaştırma eğitimi şeklinde verilmektedir. Sadioğlu ve diğerlerinin (2013), kaynaştırma eğitimi hakkında yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma sınıfları kalabalıktır. Öğretmenlerin bir kısmı özel gereksinimli öğrencileri için derste kullanılacak materyalleri kendileri temin etmektedir. Okullarda rampa, engelli tuvaleti, asansör gibi çeşitli altyapı problemleri yaşanmaktadır. Öğretmenler en çok uzman, bilgilendirme, materyal, aile ve kaynak oda desteklerine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerinin RAM’da sağlıklı bir şekilde tanılanmadığını ve izleme sürecinin işlemediğini düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkeziyle sorun yaşadıklarını bildiren öğretmenler, bu merkezlerin sağlıklı işlemediğini ve bu merkezlerden destek alamadıklarını belirtmektedirler.

Talas vd.(2016)’ne göre, kaynaştırma eğitimi ve destek eğitim odası olgusunun, okullarda ve öğretmenler arasında yaygınlaşmaya başladığı ama hâlâ uygulamaya dönük pek çok eksikliğin ve sorunun olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorunlardan en başta gelenler; okullardaki destek odalarının fiziksel koşulları, destek odalarının materyal ve donanım eksikliği, görev yapan öğretmenlerin alana uzak kişiler olmaları ve öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersiz ve süreksiz olması olarak sıralanabilir. Araştırma verilerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun destek odası eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunda ne yapacaklarını bilemediklerini bazı öğretmenlerin ise ölçme değerlendirme konusunda kendilerine has yöntemler geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara göre özetle, özel eğitim personelinin, özel gereksinimli bireyleri tanılama ve değerlendirme ihtiyacını gidermede, sayı ve nitelik bakımından yetersiz kalması nedeniyle eğitsel ihtiyaçların tespit edilmesinde ve gerekli özel eğitimin sunulmasında önemli sorunlar yaşanmaktadır.



Özel eğitimin Türkiye’deki uygulamalarının amacına uygunluğu konusunda da sorunlar vardır. Erken tanıda ve teşhiste teknolojik ilerlemeler, bilgi ve farkındalığın artmasına karşın hâlâ ciddi eksikliklerin yaşandığı belirlenmiştir.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Özel eğitim alanı ile ilgili temel göstergeler ve yapılan bilimsel araştırmaların bulguları incelendiğinde özel eğitim politikalarında önümüzdeki 10-15 yıllık süreçte şunlar başarılmalıdır:

- Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin önemli bir kısmı bu hizmetleri alamamaktadır. Özel eğitim kapsamındaki okulların oranı artmalıdır. Hem engelliler hem de üstün yeteneklilere yönelik özel okulların sayısı ve kapasitesi artırılmalıdır.
- Mevcut okullar ve yeni açılacak okullar, ana akım okullardan mimari ve donanım bakımından farklılaşmalıdır.
- Yeterli özel eğitim personelinin istihdamı, eğitsel tanılama ve program hazırlama süreçlerinin geliştirilmesi, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim vereceği saatlerin tasarlanması, hizmet içi eğitimler ile basit ve sade bir izleme sisteminin kurulması yollarıyla kaynaştırma eğitimleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) etkinliği artırılmalıdır.
- Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitimde en temel problem, yetenekli öğrencilerin büyük bölümünün tanılanmamış olmasıdır. Tanılama hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır.
- İkinci büyük sorun ise bu öğrencilere uygun etkinliği kanıtlanmış bir eğitim programının olmayışıdır. Bu öğrencilere verilecek eğitimin mahiyeti konusunda nitelikli bir eğitim yaklaşımı ve kılavuzlar oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin bilim-sanat merkezlerinde devamlılık oranları düşüktür. Okul/kademe değişimi takiplerinde sorun yaşanan üstün yetenekli öğrencilerin kademeler arası geçişte izlenmesi geliştirilmelidir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin, yeteneklerine uygun sektör ve işlerde istihdamının sağlanmasına yönelik bir sistem kurulmalıdır.
- BİLSEM’ler verdikleri hizmetlerde standartlar oluşturulmalıdır.
- Nitelikli branş öğretmeni olmanın yeterli olmadığı dikkate alınarak BİLSEM personelinin özel eğitim uygulama konusunda yetkinliği geliştirilmelidir.
- 2013-2017 yıllarını kapsayan üstün yetenekli bireyler strateji belgesi yeterince politikaya dönüşmemiştir. Mevcut stratejiler gözden geçirilerek yeni strateji belgesi oluşturulmalıdır.
- Okullardaki destek odaları artmalı, ekipmanla birlikte personel eğitimleri nitelikli ve sürekli hâle getirilmelidir.

C8. DİN EĞİTİMİ VE İMAM HATİPLER

İmam Hatip Liselerine yönelik toplumsal beklenti, bu okulların, meslek lisesinden ziyade öğrencilerin dini bilgileri de öğrenebileceği genel eğitim vermesidir. Bu bakımdan bu okullar, genel eğitim sistemi içinde değerlendirilmelidir. Türkiye’de örgün din öğretiminin gelişiminde öncelik verilecek ana politikalar şunlar olmalıdır:

- *İmam hatip okulları, Türkiye’de üretilmiş özgün bir eğitim modeli olarak topluma doğru ve etkili bir şekilde sunulmalı ve ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenci oranları artırılmalıdır.*
- *İmam hatip okullarındaki okul kültürü ve mimari, okulun amaçlarıyla uyumlu şekilde güçlendirilmelidir.*
- *İmam hatip liselerinde eğitim görmek isteyip, İslami ilimleri farklı yoğunlukta almak isteyen öğrencilerin talepleri doğrultusunda bu okullarda iki farklı programın uygulanması seçeneği değerlendirilmelidir.*
- *İmam hatip okullarında, Arapça ve İslami ilimler derslerinin niteliğinin artırılmasına özel önem verilmeli ve bu hususa daha fazla kaynak ayrılmalıdır.*
- *İmam hatipler arasındaki standart farklılıkları azaltılmalıdır.*
- *Seçmeli din derslerinin sayısını azaltılmalı, derslerde sadeleşmeye gidilmeli, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile bu dersler arasındaki tekrarlar azaltılmalı, bu dersler, topluma yeniden etkili şekilde sunulmalıdır.*

20. yüzyılın başlarından bu yana ahlak eğitimi konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencinin akademik başarısını artırmak ve vatandaşlık bilincini geliştirmek adına bu dönemin öncesinde de ahlak eğitimi yapılmıştır (Kirschenbaum, 1995). Okulların görevlerinden biri, müfredatta var olan ve okulun programında net bir şekilde yer alan veya örtük değerleri öğretmek, çocukları belirlenen bu değerler doğrultusunda eğitmek, söz konusu olan değerler ile ahlaki gelişimlerine

katkıda bulunmak ve kişiliğini de istenen doğrultuda şekillendirebilmektir. Bu bağlamda okullar, bulundukları toplumda öne çıkan millî, dinî ve evrensel ahlaki tutum ve değerleri öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır. Türk eğitim sisteminde bu doğrultuda zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri öğrencilere sunulmakta ayrıca tüm derslerde değerler eğitimi ile ilgili konulara yer verilmektedir. DKAB dersinde farklı dinlere de yer vermek kaydıyla ana hatlarıyla İslam dininin; inanç, ibadet ve ahlak konuları öğrencilere öğretilmektedir. Dersin amaç ve kazanımları incelendiğinde, öğrencilere ahlak kazandırma hedefini barındırmakla birlikte derste, İslam dininin esaslarının yalnızca tanıtılması amaçlanmaktadır. Yani bu ders, bir din eğitimi dersi olmayıp bir kültür dersi olarak konumlandırılmıştır.

İslam dinini inanç olarak kabul eden aileler, çocuklarının bu dini yalnızca tanımak değil dinin gereklerini tutum ve davranış hâline getirmeye (dindarlaşma) yönelik bir eğitim almasını talep etmektedirler. Eğitim sisteminde yakın zamana kadar din eğitimi ihtiyacı, örgün eğitimde imam hatip okullarında ve yaygın eğitimde camiler ve Kuran kursları aracılığıyla karşılanmıştır, bu kurumlar dışında toplumun ihtiyaç duyduğu dinî eğitimlerin verilmesine siyasi karar vericiler sıcak bakmamıştır. Türkiye’de 2002 sonrası siyasi hayatta görülen değişim, din eğitimi alanındaki sınırlamaları ortadan kaldırırken bireyin ve toplumun din eğitimi ihtiyaçlarını karşılamaya imkân tanımıştır. Bu bağlamda 2012 yılında 4+4+4 eğitim reformu ile birlikte öğretim programları arasında yerini alan seçmeli din dersleri, söz konusu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik en ciddi ve yaygın uygulama olmuştur (Bahçekapılı, 2013). Seçmeli din dersleri farklı okul türlerinde bulunan öğrenciler için önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır.

Okulların görevlerinden biri, müfredatta var olan ve okulun programında net bir şekilde yer alan değerleri öğretmek, çocukları belirlenen bu değerler doğrultusunda eğitmek, söz konusu olan değerler ile ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmak ve kişiliğini de istenen doğrultuda şekillendirebilmektir.

Örgün eğitim sisteminde kapsamlı bir din eğitimi almak isteyen öğrenciler için ana kurum, imam hatip ortaokul ve liseleridir. Meslek lisesi türünde bir okul olarak kurulmasına karşın hem genel kültür derslerini vermesi hem de din eğitimini bir kültür olarak öğrencilere kazandırması nedeniyle bu okullara yönelik ilgi yıllar içinde artmıştır. Günümüzde bu okullar, meslek lisesinden ziyade akademik eğitim ve din eğitimini birlikte veren farklı türde bir okul olarak görülmektedir.

İmam hatip liselerinin tarihçesinin ele alınmasında en önemli dönüşümlerden birini şüphesiz ki Tevhid-i Tedrisat Kanunu oluşturmaktadır. Bu kanunun aşağıdaki dördüncü maddesi çerçevesinde imam hatip liseleri kurulmuştur. Ancak 1950’li yıllara kadar bu okullar fiilen açılmamıştır. 1949 yılında on ay süreli olarak imam hatip kursları açılmıştır. Ancak bunların “yetersiz bulunmaları” üzerine, 5 yıllık ilkökula dayalı birinci devresi dört, ikinci devresi üç yıl olan yedi yıllık imam hatip okulları 1951 yılında eğitime başlamıştır. İlk zamanlar bu okulların mezunlarının sadece kendi alanında yükseköğretime girme hakkı varken, 1983 yılında tüm yükseköğretim kurumlarına girebilme imkânı getirilmiştir. 28 Şubat etkisinde 16 Ağustos 1997 tarihinde kabul edilen 4306 Sayılı Kanun ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yapılan değişikliklerle sekiz yıllık zorunlu eğitim getirilmiş ve imam hatip okullarının orta kısımları kapatılmıştır. Aynı dönemde tüm meslek liselerine yükseköğretime girişte katsayı uygulaması getirilmiştir. Bu ta-

rihlerde ortaöğretimdeki payı yaklaşık %15 olan imam hatip okullarının öğrenci sayıları giderek azalmış, 2012 yılında meslek liselerine katsayı uygulamasının kalkmasıyla yeniden büyüme trendine girmiştir. AK Parti hükûmetleri döneminde eğitimde öncelik verilen konulardan biri de bu partiyi iktidara getiren toplumsal tabanın beklentileri doğrultusunda imam hatip okullarının önündeki engellerin kaldırılması ve bu okulların yaygınlaştırılması olmuştur. Son yıllarda bazı imam hatip okulları, yükseköğretime hazırlama işlevi bağlamında proje okullarına dönüştürülmektedir. Bu şekilde fen ve sosyal bilimler lisesi programı uygulayan, güzel sanatlar programı uygulayan vb. okul türleri de geliştirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'mızın yayımladığı istatistiklere göre ülkemizde, imam hatip ortaokulu ve lise sayısının ve buralarda eğitim gören öğrenci sayısının giderek arttığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre ülkemizde 2017 itibarıyla imam hatip ortaokulu ve lisesi olmak üzere toplam 4.123 okulda 1.297.272 öğrenci öğrenim görmektedir.

Tablo 9. 2012-2017 Yılları Arasında İmam Hatip Ortaokulu ve Öğrenci Sayıları

	Bağımsız İHO	İHL içinde İHO	Toplam Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
2012-2013	730	369	1.099	94.467
2013-2014	946	415	1.361	140.015
2014-2015	1.219	378	1.597	358.830
2015-2016	1.622	339	1.961	458.997
2016-2017	2.326	345	2.671	651.954

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012-2017.

2016-2017 eğitim istatistiklerine göre ülkemizde kamu ve özel olmak üzere toplam 17.878 ortaokul ve bu okullarda okuyan 5.355.540 öğrenci bulunmaktadır. Bu ortaokul sayısının 2.671'ini ve öğrenci sayısının 651.954'ünü imam hatip ortaokulları oluşturmaktadır. Oransal olarak bakıldığında imam hatip ortaokul sayısı, toplam ortaokul sayısının yaklaşık %15'ini, imam hatip ortaokulu öğrenci sayısı da toplam ortaokul öğrenci sayısının yaklaşık %12,2'sini oluşturmaktadır. Yıllara göre imam hatip ortaokulu ve imam hatip ortaokulu öğrenci sayısı yukarıdaki tabloda belirtilmiştir.

2016-2017 eğitim istatistiklerine göre ülkemizde açık öğretim lisesi dışında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı 5.513.073'tür. Bu öğrenci sayısının 645.318'i imam hatip lisesi öğrencisidir. Oransal olarak bakıldığında imam hatip lisesi öğrenci sayısı, toplam lise öğrenci sayısının yaklaşık %11,7'sini oluşturmaktadır. Yıllara göre imam hatip lisesi ve öğrenci sayıları yukarıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10. 2012-2017 Yılları Arasında İmam Hatip Lisesi ve Öğrenci Sayıları

	İHL Sayısı	Öğrenci Sayısı
2012-2013	708	380.771
2013-2014	854	474.096
2014-2015	1.017	546.443
2015-2016	1.149	555.870
2016-2017	1.452	645.318

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012-2017.

Yıllar içerisinde imam hatip okullarının ders programlarında çeşitli değişimler olmuştur. Son müfredat güncellemesi ile de Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programı'nın vizyonu; "İslam dininin; inanç, ibadet ve ahlak prensiplerini içselleştiren, Peygamberimiz Hz Muhammed'i (s.a.v) örnek alan, araştıran, sorgulayan, akıl eden ve problemlere çözüm üretebilen, dünya ahiret dengesini kurabilen, İslam'ın temel kaynaklarını tanıyan ve toplumu din konusunda aydınlatabilen bireyler olarak yetiştirmek" olarak belirtilmiştir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılı için Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından imam hatip ortaokulları ve liseleri için yayımlanan haftalık ders çizelgeleri incelendiğinde, din eğitimi ile ilgili derslerin toplam ders sayısına göre imam hatip ortaokullarında en az %18 seçmeli derslerde din eğitimi ile ilgili derslerin seçilmesiyle de en fazla %21 olduğu görülmektedir. Aynı durum imam hatip liselerinde ise en az %43 ve seçmeli derslerin de din eğitimi ile ilgili seçilmesiyle en fazla %46'dır. Buradan çıkarılacak sonuçla imam hatip programlarında din eğitimi ile ilgili yeterince ders saati verildiğini söyleyebiliriz.

Güncel imam hatip öğretim programlarına yöneltilen bazı eleştiriler şu şekildedir (TİMAV, 2017; Karateke, 2015; Genç, 2015):

- Geliştirilen öğretim programı tarih içinde geliştirilen diğer öğretim programlarının tekrarı, klasik din kültürü ve ahlak bilgisi söyleminin ötesine geçememiş bir görünüm arz etmektedir.
- İmam hatip liselerinde meslek derslerinin çoğu son sınıfa konulmuştur. Liselerde son sınıfta üniversiteye hazırlık ve başka sebeplerden dolayı öğrencilerin çoğunun devamsızlık yaptığı bilinen bir gerçektir. Bu sebeple çoğu meslek dersi boş geçmektedir.
- İmam hatip ortaokulu öğrencileri için hazırlanmış programlarda farklı derslerin içerikleri birbirlerine benzemektedir bu durum da öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.
- Program, içerik olarak çok yoğundur.
- Programın temel yaklaşımında, öğrenci merkezli ve beceri temelli olduğu belirtilmektedir. Ancak içerik olarak öğrenciyi temel alan ve beceriyi önceleyen bir yaklaşımın olmadığı görülmektedir.

- Ünite içeriklerinin yoğun olmasından dolayı program, öğrencilerin aktif katılabileceği, bilgiyi keşfedecekleri bir ortam sunamamaktadır.
- Öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler ve değerler rastgele ünitelere serpiştirilmiş izlenimini vermektedir. Üniteler incelendiğinde ilgili değer ve becerilerin, ünitenin; içeriği, kavramları ve kazanımlarıyla pek alakalı olmadığı görülmektedir.
- Çeşitli ünitelerde, inanç olarak ifade edilmesi gereken Allah (c.c.) sevgisi, Kuran sevgisi gibi ifadeler değer skalası içinde alınmıştır. Bu durum çelişki oluşturmaktadır.
- Her dersin öğretim programı sanki birbirlerinden bağımsız gibi kurgulanmıştır. Hedeflere ulaşmada dersler arasındaki çıktı birlikteliğine önem verilmemiştir.

İmam hatip okullarının öngörülen vizyona ulaşmasında, öğretim programından daha etkili olan unsurun, kültür olduğu birçok araştırmacı ve eğitimci tarafından sıklıkla ifade edilmektedir. Özellikle yeniden açılan ortaokullarda bu kültürün henüz oluşmadığı yönünde eğitimcilerin değerlendirmeleri bulunmaktadır. Bu duruma çözüm olarak bazı liselerin bünyesinde İHO'lar açılmaktadır ki bu formül de yönetsel bazı sorunlara yol açmaktadır (Erdem ve Alpaydın, 2017).

Son yıllardaki eğitim politikaları, nitelikli ve sıradan okul algısını pekiştirmektedir. Bu durum, proje imam hatip okulları ile diğer okullar arasındaki farklılaşmada da kendisini göstermektedir. Ülkemizde maalesef imam hatip liselerinin büyük çoğunluğu, fiziki bakımdan yetersiz, öğretim materyali bakımından eksiktir. Buna karşın proje imam hatip liseleri, fiziki bakımdan ve ders materyali bakımından oldukça yeterlidir. Hatta proje imam hatip okullarının binalarının büyük çoğunluğu, bulundukları çevrenin en donanımlı okullarıdır.

İmam hatip okullarında meslek dersleri öğretmenlerinin yaş ortalamasının yüksek olduğu ve öğretimde, alternatif yöntemler kullanma konusunda gelişime ihtiyaç duydukları yönünde değerlendirmeler yapılmaktadır. Buna mukabil proje okullarında yönetici ve öğretmenler belirli kriterler çerçevesinde okul müdürü tarafından seçilmekte ve süreli olarak görev yapmaktadır.

Bunun yanında imam hatip okullarına giden öğrencilerin büyük çoğunluğunu, ulusal sınavlarda anadolu ve fen lisesi gibi okullara yerleşememiş akademik başarısı düşük öğrenciler oluşturmaktadır. Proje okullarındaki öğrenciler de girdikleri ulusal sınavlarda en yüksek puan alan öğrencilerden oluşmaktadır. Özetle, sınavla öğrenci alan anadolu liseleri ile diğer anadolu liseleri arasında görülen nitelik farklılıkları, proje ve proje olmayan imam hatip okullarında da görülmektedir.



Türkiye'de 2002 sonrası siyasi hayatta görülen değişim, din eğitimi alanındaki sınırlamaları ortadan kaldırırken bireyin ve toplumun din eğitimi ihtiyaçlarını karşılamaya imkân tanımıştır.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

İmam hatip okulları yoluyla öğrencilerin dinin temel kaynakları ile tanışması ve İslam'ın temel ilkelerine dair bir perspektif alması sağlandığından, toplumda; dengeli, aşırılıklardan uzak bir dinî bakış açısının oluşmasına katkı sağlanmaktadır. Son yıllarda İslam dünyasında dinî yorumlara bağlı olarak dinî gruplar arasında artan dışlayıcı yaklaşımlar dikkate alındığında müfredatı, birleştiricilik konusunda daha mutedil bir noktada buluşturmak büyük önem taşımaktadır. İmam hatip okulları, öğrencilerin, İslami ilimlere dair bir temel alması ve modern bilimleri tanımasına imkân veren Türkiye'de üretilmiş özgün bir modeldir. Bu modelin genel olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, eğitimimizin geleceği açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Bu şekilde eğitim sisteminde yeni bakış açılarını elde etmek mümkün olabilecektir. Bu minvalde gelecek on yılda aşağıdaki alanlarda iyileştirmeler gerekmektedir.

- Toplum ve eğitimciler nezdinde İHL'lerin meslek lisesi mi genel lise mi olduğu konusundaki zihin karışıklığını gidermek gerekmektedir.
- İmam hatip okullarını diğer okullardan ayıran Arapça ve İslami ilimler derslerinin niteliğinin artırılmasına önem verilmeli ve kaynak ayrılmalıdır.
- En çok teşvik edilen okul türü olmasına karşın İmam hatip okullarının ortaokul ve lise düzeyindeki payları ancak %13'e ulaşabilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında, toplumun bu okullara yönelik yanlış ve olumsuz bazı yargıları ile gelecek endişeleri dikkate alınarak yeni bir iletişim stratejisi benimsenmelidir.
- Proje okullarıyla normal imam hatipler arasındaki farklar azaltılmalıdır.
- İmam hatip liselerinde verilen eğitimin içeriği kadar önemli olan unsur, okulun kültürü yoluyla değer ve model aktarımı olmalıdır.
- DKAB ve seçmeli din derslerinde tekrarlara düşülmektedir ve bu durum, öğrencilerin derslere olan ilgisini azaltmaktadır. Seçmeli din derslerinin sayısını azaltıp, derslerde sadeleşmeye gidilerek bu derslere yönelik topluma yeni bir sunum yapılmalıdır.

C9. EĞİTİMDE YENİ TEKNOLOJİLERE UYUM

Eğitim sisteminin yeni teknolojilere uyumu için öncelikli politikalar şunlar olmalıdır:

- *Eğitimde yeni teknolojik araçların öğretmen-öğrenci etkileşiminin doğasına zarar vermeden hangi derslere ne ölçüde entegre edileceğine dair bir ortak çerçeve geliştirilmelidir.*
- *Okullarda temel altyapı bir an evvel tamamlanmalıdır. Akıllı tahta olmayan derslik kalmamalıdır. Akıllı tahtaların çalışır ve işler hâlde olması sağlanmalıdır. Tüm okullarda akıllı tahtaların yeterli hızda internet erişim altyapısı kurulmalıdır.*
- *Eğitim teknolojileri ile ilgili eğitimler, tüm öğretmenler için periyodik olarak sürdürülmelidir.*
- *Öğretmen eğitimleri yalnızca becerilere odaklanmak yerine öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarına ve teknolojinin eğlenceli yönlerinin fark edilmesine de yönelmelidir.*
- *Öğretmenlerin teknoloji yeterlilikleri ve bu teknolojileri kullanma dereceleri, öğretmen performans değerlendirmesi ile ilişkilendirilmeli ve teşvik edilmelidir.*
- *EBA’da yer alan materyallerin niteliği denetlenmeli ve niteliksiz materyaller ayıklanmalıdır.*

Eğitim sistemleri yeni teknolojilerden etkilenecek programlarını yenileme ve yeni materyaller kullanmak durumunda kalmaktadır. Eğitim sürecine damgasını vuran ve yaygınlaştırılması konusunda büyük projeler ve çalışmalara girilen bilgisayarlar özellikle etkili eğitsel yazılımların hazırlanmasıyla öğretme-öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığı, yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Tor ve Erden, 2004, s. 122). Okullarda öğrenme ortamları farklı



Türkiye’de bilişim teknolojilerinin eğitime yansması, açık ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde gelişmeler, okullardaki bilişim ve eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi ve yeni teknolojilerle eğitim materyallerinin geliştirilmesi gibi şekillerde görülmektedir.

ve ilginç öğrenme etkinlikleri içeren eğitsel yazılımlar, oyun tabanlı öğrenme ortamları, web tabanlı öğrenme ortamları, e-öğrenme içerikleri kullanılarak zenginleştirilebilir (Çelen ve ark., 2011). Bu veriler doğrultusunda eğitim alanında yeni teknolojilerin geliştirildiği ve kullanımının her geçen gün arttığı görülmektedir. Türkiye’de de bu bilişim teknolojilerinin eğitime yansması, açık ve uzaktan eğitim faaliyetlerindeki gelişmeler, okullardaki bilişim ve eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi ve yeni teknolojilerle eğitim materyallerinin geliştirilmesi gibi şekillerde görülmektedir.

Türkiye’de uzaktan eğitimin temelleri, 1956 yılında atılmaya başlanmış, uzaktan eğitim için 1960 yılında İstatistik ve Yayın Müdürlüğü bünyesinde “Mektupla Öğretim Merkezi” adıyla bir kurum oluşturulmuştur (Özarslan ve Ozan, 2014). Bu kapsamda çeşitli sebeplerle eğitimlerine devam edememiş çocuklara ve yetimlere, mesleki bilgi ve becerisini geliştirmek isteyenlere, mektupla eğitim vermeye başlanmıştır. Türkiye’de uzaktan eğitim faaliyetleri 1973 yılında Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) tarafından yapılan ilköğretim, ortaokul ve liseler için eğitsel programlar ile devam etmiştir. 1981 yılına gelindiğinde ise 2547 Sayılı Kanun ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde üniversite düzeyinde ilk Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur (Gelişli, 2015). 2015 yılı verilerine göre Türkiye’deki 20’si devlet ve 7’si vakıf olmak üzere 27 üniversitenin birçok ön lisans, lisans, yüksek lisans ve sertifika programı olarak uzaktan eğitim programlarını yürüttüğünü görüyoruz. Bu veriler ışığında uzaktan eğitim imkânlarının gittikçe yaygınlaştığı söylenebilir (Özbay, 2015).

1980’li yıllarda kişisel bilgisayarların ve 1990’lı yıllarda internetin yaygınlaşmaya başlamasının eğitim üzerinde önemli etkileri olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda 1970’li yıllardan başlayarak Bilgisayar Deneme Okulu (BDO), Bilgisayar Laboratuvar Okulu (BLO), Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO), Word Links Projesi, Okullara İnternet Projesi (ADSL), Temel Eğitim Projesi (Sezer, 2011) uygulamalarıyla teknolojinin etkin bir şekilde eğitimde kullanımını yaygınlaştırmaya çalışmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak okullarda sırayla tepegöz, projeksiyon, akıllı tahta ve son olarak da etkileşimli tahta kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca çeşitli yazılımlar ve programlarla derslerin etkililiğini artırmaya yönelik projeler hayata geçirilmektedir. Örneğin; Dyned uygulamasıyla İngilizce öğretiminde bir eksiklik giderilmeye çalışılırken, VİTAMİN programıyla çeşitli ders alanlarına çevrim içi destek verilmeye çalışılmıştır.

Temel Eğitimi Geliştirme Projesi (TEGEP) kapsamında 1998-2007 yılları arasında Temel Eğitim Projesi I. Faz ve Temel Eğitim Projesi II. Faz kapsamında Türkiye’deki okullara Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) sınıfları kurulmuştur. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretimin niteliğini geliştirmek amacıyla ülke çapında yaklaşık 5.800 okula 7.100 BİT sınıfı kurmuştur. Bu sınıflarda, bilgisayarlar, projeksiyon cihazları ve çoklu ortam cihazları bulunmaktadır.

Eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi, kullanıma sunulması gibi hizmetler, MEB bünyesinde Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafın-

dan gerçekleştirilmektedir. Son 10 yılın en büyük bütçeli eğitim projesi olan Fatih Projesi ve EBA YEĞİTEK'in yenilik ve teknoloji bağlamında geliştirdiği en önemli projelerdir. Kurum eğitimin yeni teknolojilere uyumu konusunda eTwinning, İtec ve Scientix projelerinin yanı sıra çeşitli yarışmalar, sosyal etkinlikler, hizmet içi eğitim ve uzaktan eğitim faaliyetlerini de sürdürmektedir. YEĞİTEK'in yaptığı diğer bazı çalışmaları ise şunlardır:

- Youtube'da fenomen kabul edilen ders anlatıcı içerikleri, EBA'ya kazandırarak EBA'da denetlenmiş eğitim içeriklerine öğrencilerin ulaşması,
- Eğitimde oyun kullanımı için oyun yazımı çalışmaları,
- Ders kazanımlarını çizgi film ve animasyonlarla anlatan, çizgi kahramanlar üretilerek kazanımları, öğrencilere eğlenceli şekilde öğretmeye yönelik çalışmalar,
- Öğrenci ve öğretmenleri içerik üretme konusunda etkin hâle getirmek için düzenlenen kısa filmler, deneyler, fotoğraf, vb. yarışmalar,
- Eğitim yöneticileri ile öğretmen ve öğrencilerin yenilikçi uygulamaları hayata geçirmelerini teşvik etmek amacıyla Eğitim ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülleri yarışmasının düzenlenmesi.
- 'Geleceğin Sınıfı' projesi kapsamında okullar için örnek olacak bir sınıf tasarımı ve geleceğin eğitiminde sınıfların nasıl olacağını, teknolojinin ne düzeyde kullanılacağını araştırmak,
- LMS (Öğrenim Yönetim Sistemi) ile İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü ve Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün eğitim programlarını uzaktan eğitimle öğretmenlere ulaştırmaya yönelik çalışmalar,
- 2017 yılında İstanbul İl Müdürlüğü ile pilot çalışması yapılan öğrencilerin okullarda öğretilen bilgiler, müfredat ve diğer kazanımları, güncel hayatla bağlantı kurmasını sağlayan Harezmi Eğitim Modeli yaygınlaştırma çalışmaları.

Genel olarak eğitimciler arasında ve bakanlık düzeyinde yeni teknolojilere uyum konusunda yüksek bir farkındalık olduğu görülmektedir.

MEB tarafından 2010 yılında başlatılan, Eğitimde Fatih Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi), eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamayı ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmeyi amaçlamaktadır. MEB bu amaç doğrultusunda, bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde derslerde etkin kullanımı için tüm dersliklerde etkileşimli tahta ve internet ağ altyapısı sağlamayı, her öğretmen ve öğrenciye tablet bilgisayar vermeyi planlamaktadır. Dersliklere kurulan bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler verileceği, öğretim programlarının BİT destekli öğretime uyumlu hâle getirilerek eğitsel e-içerikler oluşturulacağı belirtilmiştir. Bu kapsamda Fatih Projesi, beş ana bileşenden oluşmaktadır (MEB, 2014b). Fatih Projesi'nin temel bileşenleri şunlardır:



Eğitimde teknolojinin daha etkili kullanımına yönelik bilimsel çalışmalar ana hatlarıyla teknolojinin eğitimdeki olumlu etkilerinin, olumsuz olanlardan daha fazla olduğunu, eğitimi zenginleştirdiğini, başarıyı artırdığını, öğrenci ve öğretmenlerin akıllı tahta ve tablet gibi ürünlere olumlu baktığını göstermektedir.

- Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması,
- Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi,
- Öğretim programlarında etkin BİT kullanımı,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi,
- Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BİT kullanımının sağlanması.

Fatih Projesi kapsamında bu güne kadar toplam 432.288 etkileşimli tahta, 45.653 adet çok fonksiyonlu yazıcı, 3.657 adet doküman kamera ve 1.437.800 tablet bilgisayar seti dağıtılmış; 2017 sonu itibarıyla bütün okulların internet erişimi sağlanmış bunlardan 12.880 okula yüksek hızlı internet hizmeti verilmiştir. Bütün dersler için web tabanlı e-içerik temin edilmiş ve e-içerik altyapısı oluşturulmuştur. Eğitim ve öğretimde öğrencileri daha aktif kılmak ve bilgiye erişimlerini sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştırıp eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak için kurulan EBA'ya 150 binden fazla dijital içerik yüklenmiştir. Bilişim teknolojilerini etkin kullanabilme becerilerini artırmak amacıyla Fatih Projesi kapsamında 382.494 öğretmene hizmet içi eğitim verilmiştir (<http://www.milatzetesi.com/egitim/yegitek-eba-egitimde-fatih-projesi-h132247.html>).



Eğitimde bilgisayar teknolojisinin kullanımı ve Fatih Projesi'nin eğitime olumlu katkılarıyla ilgili birçok olumlu bilimsel bulgu mevcuttur.

Eğitimde bilgisayar teknolojisinin kullanımı ve Fatih Projesi'nin eğitime olumlu katkılarıyla ilgili birçok olumlu bilimsel bulgu mevcuttur. Bu çalışmalarda akıllı tahtaların; dersin sevilmesi, derse karşı motivasyon, dersleri zenginleştirme, etkileşimi artırma ve materyal planlamasını geliştirme, derse karşı tutumları geliştirme ve akademik başarıyı artırma gibi işlevleri öne çıkmaktadır (bkz. Karataş ve Sözcü, 2013; Smith ve ark., 2005; Akçayır, 2011; Akdemir, 2009). Yine benzer çalışmalarda öğretmenlerin akıllı tahtaların kullanımına ilişkin pozitif tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Bu bulgulara karşın bazı çalışmalar, bilişim teknolojilerinin kullanılması sürecinde yaşanan aksamalar, eğitimde eşitsizliği artırması ve bu teknolojilerin başka olumsuz yönlerine de dikkat çekmektedir. Pamuk ve arkadaşları (2013), Fatih Projesi'nde karşılaşılan en temel sorunların; öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahta kullanımları sırasında ortaya çıkan teknik sorunlar (kalem eksikliği, dokunmatik olmasından kaynaklanan sıkıntılar), tablet bilgisayarlara veri aktaramama ya da aktarılan verilerin kaydedilememesi, evde internete ulaşım güçlüğü, elektronik materyallerin yetersiz oluşu ve öğretmen eğitimindeki yetersizlikler olduğunu belirtmektedir. Bir diğer problem ise Fatih Projesi bileşenlerine yönelik teknik desteğin zayıf olmasıdır. Okullarda çok sayıda etkileşimli tahta bozuk hâlde durmasına rağmen teknik destek oldukça yavaştır.

Eğitimin her alanında olduğu gibi bu projede de kilit konumda öğretmenler yer almaktadır. Projenin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin olumlu tutumlar ve yeterli bir eğitime sahip olması gerekmektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda, öğretmenlerin fakülte eğitiminde eğitim teknolojileri konusunda yeterli eğitim almadıklarını ve becerilerinde önemli eksikler olduğunu ifade etmiştir.

Yılmaz ve Usta'nın (2015) yaptıkları araştırmada akıllı tahta kullanımı konusunda öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin genellikle akıllı tahtayı derslerinde kullanmanın eğitim ve öğretime katkısı olduğunu düşündükleri ancak teknik bilgi konusunda yetersiz olmalarından dolayı istedikleri ölçüde kullanamadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda doğal olarak projenin verimliliğinin artması için öğretmenlerin, sürece aktif katılımını geliştirecek tedbirlerle aldıkları hizmet içi eğitimlerin geliştirilmesi önemli bir konu olmaktadır. Sonuç olarak projenin verimliliğinin artırılmasında farklı birçok etkenin olduğu ve projenin başarısı adına bunların göz ardı edilmemesi gerektiği ortadadır.

MEB'in eğitim teknolojileri alanındaki mega projelerinden biri de Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'dır. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından bireylerin kullanımına ücretsiz bir biçimde sunulmuş, çevrim içi bir sosyal eğitim platformu (Eğitim Bilişim Ağı, 2016) olarak tanımlanmaktadır. EBA'nın etkinliği konusunda farklı araştırma bulguları mevcuttur. Tüysüz ve Çümen (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin EBA'yı konuları pekiştirme, sınavlara hazırlanma ve konu tekrarı yapma gibi boyutlarda faydalı bulduklarını belirtmiştir. Fidan ve diğerleri (2016) sınıf öğretmenlerinin EBA'yı derste kullandıklarında öğrencilerin derse karşı ilgi ve katılımlarının artacağını belirterek, EBA'nın yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Buna mukabil çeşitli araştırmalarda öğretmenlerinin EBA ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, EBA'yı sıklıkla kullanmadıkları bulunmuştur (bkz. Kurtdede ve ark., 2016; Tutar, 2015; Güvendi, 2014). EBA'daki en büyük problemlerin başında nitelikli içerik sayısının kısıtlı olması gelmektedir. Ayrıca öğretim programları, 2017 Ocak'ta güncellenmesine rağmen EBA içerikleri hâlen güncellenmemiştir.

Eğitimde teknolojinin daha etkili kullanımına yönelik bilimsel çalışmalar ana hatlarıyla teknolojinin eğitimdeki olumlu etkilerinin, olumsuz olanlardan daha fazla olduğunu, eğitimi zenginleştirdiğini, başarıyı artırdığını, öğrenci ve öğretmenlerin akıllı tahta ve tablet gibi ürünlere olumlu baktığını göstermektedir. Buna mukabil öğretmenlerin yeterli bilgi, beceri ve eğitime sahip olmadığı, projenin uygulanmasında yaşanan sorunların projeye bakışta olumsuzluklar ortaya çıkardığı, tabletlerin amaç dışı kullanımının engellenemediği, birçok okulda altyapı eksiklerinin tamamlanamamış olması gibi nedenlerle istenilen amaçlara ulaşmada sorun olduğu ortaya çıkmaktadır.



Öğretmenlerin yeterli bilgi, beceri ve eğitime sahip olmaması, projenin uygulanmasında sorunlar çıkarmaktadır.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Fatih Projesi yeterli ön hazırlık yapılmadan başlandığı için öngörülenden oldukça uzun sürmüştür. Dersliklerin önemli bir kısmında akıllı tahta yoktur. Öncelikle bu sürecin tamamlanması ve akıllı tahtaların işler hâle gelmesi sağlanmalıdır. Akıllı tahta olan okullarda, internet erişiminde yine eksiklikler vardır ve acilen tamamlanmalıdır.

Zaten yeterli nitelikte olmayan tabletler, kullanılmadan eskimiştir. Bakanlık, tablet yerine klavyeli bilgisayar vereceğini ifade etmektedir. Bir ürün/proje vb. ortaya koymak bakımından klavyeli bilgisayarlar daha elverişlidir. Ancak tüm öğrencilere dağıtılması fikri gerçekçi gözükmemektedir ve gerekliliği yeniden değerlendirilmelidir.

Akıllı tahtaların sahip olduğu fonksiyonlar yeterince kullanılamamaktadır ve genellikle projeksiyon cihazı olarak işlev görmektedir. EBA kullanım oranları da yeterli seviyeye ulaşmamıştır. Bu teknolojilerin kullanıma derecesi, öğretmen performansı değerlendirmesi ile ilişkilendirilmeli ve teşvik edilmelidir.

Teknolojideki değişim hızı çok yüksektir. Her geçen gün yeni eğitim teknolojileri ortaya çıkmaktadır. Teknoloji becerileri kullanılmadıkça unutulmaktadır. Bu nedenle eğitim teknolojileriyle ilgili eğitimler periyodik olarak yapılmalıdır. Zümre toplantılarında teknoloji kullanımı gündem olmalıdır.

Teknoloji takibi ve teknolojiye ilgi uzun zaman içerisinde gelişen bir tutumdur. Öğretmenleri sadece eğitime alarak teknolojik becerilerini geliştirmek mümkün değildir. Teknoloji takibi bir kültür olduğunda, öğretmenin yaşamında işlevsel olduğunda gelişebilecektir. Bu nedenle öğretmen eğitimleri yalnızca becerilere odaklanmak yerine projelerle öğretmenlerin tutumlarına ve teknolojinin eğlenceli yönlerinin fark edilmesine daha fazla odaklanmalıdır.

EBA'ya yüklenen bazı materyaller, eğitim materyali olmak bakımından uygun nitelikte değildir. Bu alanın daha kontrollü şekilde gelişmesi sağlanmalıdır. Öğretmenler dışında da uzmanların yükseköğretim öğrencilerinin bu sisteme materyal yükleyebilmesi mümkün hâle getirilmelidir.

C10. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE İSTİHDAM POLİTİKALARI

Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesi için aşağıdaki politikalar izlenmelidir:

- *Eğitim fakültesine öğrenci alımlarında adaylar daha kapsamlı olarak değerlendirilmeli, mesleğe uygunluk, çeşitli psikometrik testlerle ölçülmelidir.*
- *Eğitim fakülteleri ve MEB arasındaki fakülte-okul iş birliği süreci geliştirilerek akademisyenlerin saha ile bağı güçlendirilmeli, öğretmenlik stajlarının niteliği artırılmalıdır.*
- *Öğretmen istihdamındaki süreçlerin geliştirilmesi için eğitim fakültelerindeki kapasitelerin MEB öğretmen ihtiyaçlarına göre yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda 10 yıllık öğretmen arz ve talebine yönelik projeksiyon çalışmaları yapılmalıdır.*
- *Ücretli öğretmenlik uygulaması tamamen sonlandırılmalıdır.*
- *Öğretmen adaylarının işe alım süreçleri çok boyutlu, adil ve şeffaf bir şekilde gerçekleştirilmelidir.*

Eğitim sisteminde yapılan birçok değişim, insan kaynağının gelişimi ile desteklenmediğinden başarısız olmaktadır. Ülkemizde uygulanan eğitim sisteminin kalite ve günün ihtiyaçlarına cevap verebilirlik düzeyini etkileyen en önemli unsur, eğitim sistemine ön ayak olan öğretmenlerdir. Bu anlamda iyi bir eğitim sistemi için sistemin uygulayıcıları olan öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme işini üniversiteler bünyesinde bulunan eğitim fakülteleri üstlenmiştir. Ülkemizde 78'i devlet 17'si vakıf yükseköğretim kurumunda olmak üzere 95 eğitim/eğitim bilimleri fakültesi ve bu fakültelerde görev yapan yaklaşık 9.144 öğretim elemanı bulunmaktadır. Aynı zaman da bu fakültelerde 213.000 lisans, 20.000 lisans üstü öğrenci eğitim görmektedir (YÖK, 2018). Son yıllarda eğitim fakültelerinin ve buralarda eğitim alan öğrencilerin niteliğini arttırmaya

yönelik proje ve uygulamalar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Yükseköğretim kurumu tarafından eğitim fakültelerinin tekrardan yapılandırılması ve bu fakülteleri tercih etmek isteyen öğrenciler için getirilen 240.000 başarı sıralaması barajı bunun en güncel örneklerinden biridir (Kılınç vd., 2017).

2017 üniversite yerleştirme verilerine göre eğitim fakültelerindeki bazı öğretmenlik programları kontenjanlarının manidar şekilde boş kaldığı görülmektedir. İlk kez uygulanan taban puan uygulamasının ve bazı programların istihdam problemlerinin bu duruma sebep olduğu düşünülmektedir. Yükseköğretim kurumu yaşanan bu durumu eğitim fakülteleri için merkezî olarak değil kalite odaklı bir kontenjan planlaması olarak değerlendirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve Yükseköğretim Kurumu'nun eğitim fakültelerinde kalite ve bu fakülteleri tercih eden öğrencilerde nitelik arayışlarına rağmen pedagojik formasyon sertifika eğitim programları ile dileyen herkese öğretmen olabilme imkânı veren, nitelikten yoksun öğretmenlerin eğitim sistemine dâhil olmasına yol açan uygulamalarda bulunması, aranan kalite ve nitelik arayışlarıyla bir çelişki oluşturduğu şeklinde eleştirilmektedir (Azar, 2011; Kılınç vd., 2017).

Eğitimde kalite ile ilgili tanımlar incelendiğinde, ortak unsurun “nitelikli öğretmen” olduğu görülmektedir. Üniversitelerin eğitim fakültelerince nitelikli öğretmen yetiştirilebilmenin ön koşullarından biri de şüphesiz nitelikli eğitim programlarıdır. Bu bakımdan öğretmen olmaya istekli öğrencilerimizin gerekli yeterlilik ve becerilerle yetiştirilebilme derecesi ne kadar yüksek olursa öğretmen niteliğinin de o oranda yüksek olacağı.

Milli Eğitim Bakanlığı, farklı yıllarda değişen ve gelişen dünya şartlarına paralel olarak öğretmenlerden beklenen yeterlilikleri açıklamaktadır. Bu yeterlilikler üzerinden öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu yeterliliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin sahip olmaları beklenen mesleki nitelik ve becerilerle, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen mesleki yeterlilik ve nitelikler arasında bir uyum olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın arzuladığı nitelik ve becerilerin çoğuna sahip olacak şekilde yetişmektedir. Ancak öğretmen adayları, eğitim fakültelerinden kazandıkları müfredat ve yeni teknolojiler ile ilgili bilgi ve becerilerini, gerçek sınıf ortamında kullanma ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Arslan ve Özpinar, 2008). Öğretmen eğitimi ile ilgili sıklıkla dile getirilen sorunlardan bazıları da eğitim sırasında uygulamalı dersler ve stajların miktar olarak yetersiz olması, akademisyenlerin teorik bir eğitim vermesi, akademisyenlerin bazılarının okul gerçekliğinden uzak olmasıdır.

Yükseköğretim Kurulu, öğretmen yetiştirme görevini üstlenmiş olan eğitim fakültelerinin programlarını, 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenlemiştir. Bu düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı'nda yaşanan değişimler ve gelişen dünya şartlarına göre değerlendirilerek yapılmıştır. Günümüzde eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki çağcıl gelişmeler, ülkemizin eğitim

Ülkemizde uygulanan eğitim sisteminin kalite ve günün ihtiyaçlarına cevap verebilirlik düzeyini etkileyen en önemli unsur, eğitim sistemine ön ayak olan öğretmenlerdir. Bu anlamda iyi bir eğitim sistemi için sistemin uygulayıcıları olan öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

sisteminde yaşanan değişimler ve toplumsal ihtiyaç ve talepler, eğitim fakülte-
lerinin yeniden yapılandırılmasını ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının
yeniden güncellenmesini bir gereklilik olarak ortaya çıkarmıştır (YÖK, 2018).

Yükseköğretim Kurulu'nun 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üze-
re 25 öğretmenlik lisans programında yaptığı güncellemeye göre; dersler, öğ-
retmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür olmak üzere üç grupta
yer aldı. Programların, %30-35'ini öğretmenlik meslek bilgisi, %45-50'sini alan
eğitimi ve %15-20'sini genel kültür kategorisindeki dersler oluşturmaktadır.
Özellikle temel eğitim ile ilgili öğretmenlik programlarında sadece alan bilgisi
aktarmak yerine alan eğitimine ve öğretimine ağırlık verilmiştir. Bu alanla ilgili
programlar, daha çok temel beceri, tutum, değer kazandırma ve uyum sağla-
ma üzerine yapılandırılmıştır. Bu kapsamda programlar, alan bilgisinin yanı sıra
alanın, eğitime ve öğretime yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırma
hedefleriyle oluşturulmuştur (YÖK, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı 2016 yılında aldığı bir kararla bundan sonra yapılacak olan
öğretmen atmalarının 14 Temmuz 1965 Tarihli ve 657 Sayılı Devlet Memurları
Kanunu'nun 4. Maddesi'nin B Fıkrası kapsamında sözleşmeli olarak yapılmasına
karar vermiştir. Bu amaçla sürecin esaslarını belirlemek üzere 3 Ağustos 2016
Tarih ve 29790 Sayılı Resmi Gazete'de Sözleşmeli Öğretmenlik İstihdamına İliş-
kin Yönetmelik ile 5 Ağustos 2016 tarihinde sürecin işleyişine yönelik kılavuz
niteliğinde Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu yapmıştır. Bu
kılavuza göre, öğretmen olmayı engelleyecek herhangi bir durumu olmayan
adaylar arasından kendi alanlarında KPSSP10 veya KPSSP121 puan türlerinden
50 ve üzerinde puan almış olanlar arasından KPSS puan üstünlüğüne göre ilgili
alanlarda açıklanan kontenjanın 3 katı kadar aday sözlü sınava çağırılacaktır ve
atamalar, bu iki sınav birlikte değerlendirilerek yapılacaktır.

Öğretmen atamaları konusunda kullanılan sınavlarla ilgili olarak sadece KPSS sı-
navının öğretmenlik bilgisini ölçecek düzeyde olmadığı (Atav ve Sönmez, 2013),
yazılı sınavların yanında sözlü sınavların kullanılması gerektiği (Sezgin ve Duran,
2011; Karataş ve Güleş, 2013) gibi sözlü sınavın yapılmasını savunan görüşlerin
yanında tam tersine sözlü sınavın öğretmen atamalarında uygun bir seçme yön-
temi olmadığını savunan görüşler de bulunmaktadır (Koşar vd., 2018).

Mevcut atanma şekline göre ataması yapılan ve yapılmayan öğretmen adaylarının
sözlü sınav uygulanmasına ilişkin görüşlerinin alındığı bir araştırmada, öğretmen
adaylarının büyük bir bölümü, sözlü sınav uygulamasını eleştirmektedir. Bu eleşti-
rilerin sözlü sınav uygulamasından başarılı olup ataması yapılan ve başarısız olup
ataması yapılmayan adaylarca bazı noktalarda ortak olması bakımından önemlidir.
Sözlü sınavlarda verilen puanların yanlış olduğu, komisyon üyelerinin seçiminin uy-
gun olmadığı, haklarının verilmediği, sorulan soruların alan dışından olduğu, sınav
süresinin değerlendirme için yetersiz olduğu, bu şekildeki atama sisteminin objektif
olmadığı, sözlü sınavın mesleğin itibarını zedelediği gibi düşünceler her iki grup öğ-
retmen adayının ortak eleştirisidir (Koşar vd., 2018; Türker, 2018). Buradan öğretmen



Ülkemizde öğretmenlik
atamalarında yazılı
sınavların yanında sözlü
sınavların olmasının
yerinde bir uygulama
olduğu ancak yapılan
bu sözlü sınavlardaki
uygulamaların gözden
geçirilerek adaleti
ve gerçek anlamda
nitelikli olanların
seçilebilmesini
sağlayacak şekilde
düzenlenmesi
gerektiğini
söyleyebiliriz.

Tablo 11. Yıllara Göre KPSS'ye Giren Atanan ve Atanamayan Öğretmen Adayı Sayıları

Yıllar	*Eğitim Fakül- telerinden Me- zun Öğrenci Sayıları	** Fen Edebiyat ve diğer fakülte/yükse- kokullarından Mezun öğrenci Sayıları	KPSS'ye Başvuran Öğ- retmen Adayı Sayısı	Atanan Öğretmen Sayısı	Atama Oranı (%)	İşsiz Öğretmen Oranı (%)
2003	38.157	29.052	162.438	22.814	14,04	85,96
2004	39.961	31.684	169.745	19.029	11,21	88,79
2005	41.296	31.117	173.428	20.777	11,98	88,02
2006	44.402	31.288	202.710	31.000	17,87	82,13
2007	41.116	37.144	205.433	19.493	9,48	90,52
2008	46.721	34.800	237.520	20.016	8,42	91,58
2009	48.005	38.246	244.269	23.893	9,78	90,22
2010	63.369	25.548	279.849	40.922	14,62	85,38
2011	42.845	40.720	230.415	62.064	26,93	73,07
2012	40.987	43.883	299.709	40.000	13,34	86,66
2013	48.747	52.281	345.664	40.000	11,57	88,43
2014	51.707	58.883	221.492	39.642	17,90	82,10
2015	66.178	82.124	292.858	37.000	12,63	87,37
2016	67.460	104.840	333.532	18.506	5,55	94,45
Toplam	680.951	641.610	3.399.062	435.156		

Kaynak: www.tbmm.gov.tr, www.yok.gov.tr, www.osym.gov.tr (ösym istatistikleri).

*Tüm Eğitim Fakülteleri (Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Mesleki Teknik Eğitim Fakültesi, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi, Sağlık Eğitimi Fakültesi), **Fen Edebiyat Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Fen Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ev Ekonomisi Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

adaylarının, öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasını olumsuz olarak gördüklerini söyleyebiliriz. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlik atamalarında yazılı sınavın yanında sözlü sınavların da kullanılması gerektiği konusunda araştırmalar da mevcuttur. Yapılan araştırmalarda ortaya konulan bu iki düşünce birlikte değerlendirildiğinde ve diğer ülkelerdeki örnekler de göz önüne alındığında ülkemizde öğretmenlik atamalarında yazılı sınavların yanında sözlü sınavların olmasının yerinde bir uygulama olduğu ancak yapılan bu sözlü sınavlardaki uygulamaların gözden geçirilerek adaleti ve gerçek anlamda nitelikli olanların seçilebilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Yukarıda verilen tabloya ek olarak 2017 yılında KPSS öğretmenlik sınavına giren aday sayısı 208.125, 2018 yılında ise 306.242'dir. 2016 yılında ek olarak ataması yapılan öğretmen adayı sayısı 30.000, 2017 yılında 20.127, 2018 yılında ise 19.999'dur. 2003 yılından günümüze gerçekleştirilen öğretmen atamalarının verildiği yukarıdaki tabloya göre son 16 yılda yaklaşık 1.500.000 öğretmen adayı okullardan mezun olurken 500.000 öğretmen ataması yapılmıştır. Buradan hareketle daha önceki mezunlar dikkate alınmadığında, mezunların yaklaşık üçte birinin atamasının yapıldığını söyleyebiliriz. Yüzde olarak öğretmen atamalarının en çok yapıldığı yıl 2011 yılı olurken, en az 2018 yılıdır.

Bu veriler önemli bir toplumsal sorun olarak çok sayıda atanamayan öğretmen adayı olduğuna dair söylemi desteklemektedir. Eğitim fakültelerinin mezun sayıları ve mezunların alanları ile öğretmen ihtiyacındaki uyumsuzluk önemli bir boyuttur. MEB tarafından gerçekleştirilen branşlara göre öğretmen ihtiyacı projeksiyonları 2012 yılındaki 4+4+4 sistem değişikliği nedeniyle anlamsız hâle gelmiş daha sonra ise bu konuda bir çalışma yapılmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre ülkemiz genelinde öğretmen doluluk oranı ortalaması %90'ın üzerine çıkmıştır. Ülkemizde en fazla öğretmen doluluk oranı %94,39 ile İç Anadolu Bölgesi olurken bunu sırasıyla %94,05 ile Ege, %92,28 ile Doğu Anadolu, %91,95 ile Karadeniz, %90,81 ile Akdeniz ve %90,35 ile Güney Doğu Anadolu Bölgeleri takip etmektedir. Ülkemizde öğretmen doluluk oranının en az olduğu bölge, %85,24 ile ülkemizin en gelişmiş bölgesi olan Marmara Bölgesi'dir. Ülkemizin en gelişmiş bölgesinde öğretmen doluluk oranı bakımından düşük olmasının sebebinin, bu bölgede geçici öğretmen ihtiyacının karşılanabileceği kaynakların fazla olmasından ötürüdür.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, 2018 yılının ocak ayında gerçekleştiği özür grubu atamalarında boş norm olarak ilan ettiği kadrolara göre ülkemizdeki öğretmen açığı sayısı 142.186'dır. Öğretmen norm kadro hesabı hafta da 21 saat üzerinden yapıldığından dolayı bu öğretmen açığının büyük çoğunluğu, mevcut öğretmenlerin haftada 21 saatten fazla derse girmeleriyle kapanmaktadır. Bunun yanında kapatılamayan öğretmen açığı, ücretli öğretmenlik uygulamasıyla kapatılmaya çalışılmaktadır.

Türk Eğitim Sendikası'nın (TES) 2018 yılında yaptığı bir araştırmaya göre ülkemizdeki ücretli öğretmen sayısı yaklaşık 63.656'dır. Bu öğretmenlerin de



Eğitim fakültelerinin mezun sayıları ve mezunların alanları ile öğretmen ihtiyacındaki uyumsuzluk önemli bir boyuttur. MEB tarafından gerçekleştirilen branşlara göre öğretmen ihtiyacı projeksiyonları 2012 yılındaki 4+4+4 sistem değişikliği nedeniyle anlamsız hâle gelmiş daha sonra ise bu konuda bir çalışma yapılmamıştır.



Türkiye’de
öğretmen
meselesi söz
konusu olduğunda
öğretmen
yetiştirme ve
istihdamdan ziyade
öğretmenlerin
performansının
yönetimi ile ilgili
sorunlar dikkat
çekmektedir.

26.276’sı eğitim fakültesi mezunu, 27.056’sı eğitim fakültesi hariç lisans mezunu, 8.398’i ise ön lisans mezunudur (TES, 2018). Gerçekleştirilen bütün araştırmalarda ücretli öğretmenlik uygulamasının, eğitim sistemimize verdiği zararlar üzerinde durulmuştur. TES’in yapmış olduğu araştırmada, ülkemizde ücretli öğretmenlik yapan kişilerin büyük çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olmaması hatta 2 yıllık mezunların bile ücretli öğretmenlik yapabilmesi, durumun vahametini somut olarak göstermektedir. Bakanlık bütçesinin yetersizliği ile ilgili olan ders ücretli öğretmenlik uygulaması, insani ve ahlaki bakımdan da önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Eğitim sisteminde karşılaşılan birçok sorun bir şekilde öğretmen niteliğinin ve eğitiminin sorgulanması ile sonuçlanmaktadır. Bu noktada da öğretmenlerin eğitim fakültelerinde iyi ya da mesleğin gereklerine uygun bir eğitim almadıkları dile getirilmektedir. Ancak eğitim fakültelerinin programları incelendiğinde genel olarak MEB’in beklediği öğretmen yeterliklerine uygun bir eğitim verildiği görülmektedir. Öğretmen istihdamı ile ilgili olarak ise mesleğe uygun olmayan kişilerin sınavlar sayesinde öğretmen olarak atanabildiği, sözlü sınavların adil olmadığı, kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlerin yeterli çaba ve performans göstermediği şeklinde değerlendirmeler öne çıkmaktadır. Bu tespitler kısmen doğru olmakla birlikte Türkiye’de öğretmen meselesi söz konusu olduğunda öğretmen yetiştirme ve istihdamdan ziyade öğretmenlerin performansının yönetimi ile ilgili sorunlar dikkat çekmektedir.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesi için aşağıdaki politikalar izlenmelidir:

- Eğitim fakültesine öğrenci alımlarında, adaylar daha kapsamlı olarak değerlendirilmeli, mesleğe uygunluk çeşitli psikometrik testlerle ölçülmelidir.
- Eğitim fakülteleri ve MEB arasındaki fakülte-okul iş birliği süreci geliştirilmelidir. Türkiye’de en fazla bilim adamı olan akademik alanlardan biri eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanıdır. Ancak bazı akademisyenlerin okul deneyimi bulunmamaktadır. Buna mukabil öğrenciler, saha deneyimi olan akademisyenlerin derslerinden daha fazla verim almaktadır. Hem bir bilim hem de sanat alanı olması bakımından eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki akademisyenlerin, sektörün içine çekilmesi gerekmektedir. Hem okulların hem de akademisyenlerin gelişimi için laboratuvar okullarının artması, akademisyenlerin okullara danışmanlık hizmeti vermesi, akademisyen iş yüküne belirli süre okulda bulunmanın eklenmesi gibi modeller geliştirilmelidir.
- Öğretmen eğitimlerinde, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların kazandırılması, öğretmenliğin teknik yanları kadar entelektüel liderlik boyutunun, bilimsel düşünme ve araştırma ve geliştirmeye yönelik boyutlarının daha fazla öne çıkarılmasına ihtiyaç vardır.

Öğretmen istihdamındaki süreçlerin geliştirilmesi için ise önümüzdeki dönemlerde şunlar başarılmalıdır:

- Öğretmenlik eğitimi spesifik bir yükseköğretim programıdır. Öğretmenlik eğitimi alanların başka alanlarda çalışabilmesi oldukça güçtür. Eğitim fakültelerindeki kapasitelerin MEB öğretmen ihtiyaçlarına göre yeniden gözden geçirilebilmesi için 10 yıllık gelecek planı hazırlanmalı ve öğretmen arz-talebine yönelik projeksiyonun çalışmaları yapılmalıdır.
- Sözleşmeli öğretmenlerin istihdam açığı olan bölgelerde görevlendirilmesi ile öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmasında ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu uygulama devam etmeli ancak öğretmenlik kadroları artırılarak ücretli öğretmenlik uygulaması minimize edilmelidir.
- Öğretmenlik için yapılan sözlü sınavlar, öğretmen adaylarının bakanlık ile ilk tanıştığı, ilk izlenimlerini edindiği noktalardır. Bu değerlendirme sürecinin adil ve şeffaf biçimde gerçekleşmediğine dair inançların, öğrencilere rol model olmasını arzu ettiğimiz öğretmen adayları üzerinde nasıl bir ahlaki etkisinin olacağı iyi hesap edilmelidir. Bu minvalde mülakatlar daha objektif kayıt altında olmalı, mülakatlarda standardizasyon artmalıdır. Komisyonlar adaylar hakkında ayrıntılı rapor ve geri bildirimler yazmalıdır. Mülakat süreleri daha uzun olmalıdır. Daha çok değişkenli bir hesaplama yapılarak değerlendirme puanları oluşturulmalı, adayın staj puanı, ders sunumu performansının alınarak puanlandırılması gibi yöntemler, değerlendirme sürecine eklenmelidir.

C11. ÖĞRETMEN GELİŞİMİ VE PERFORMANS YÖNETİMİ

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve performanslarının daha iyi yönetilmesi için eğitim sistemimiz orta vadede şunları gerçekleştirebilmelidir:

- Sadece öğretmen düzeyinde değil yönetici ve okul düzeyinde de çok yönlü bir performans değerlendirme ve teşvik sistemi kurulmalıdır. Öğretmenlerin tüm gelişimsel etkinlikleri teşvik kapsamına alınmalıdır. Değerlendirme sonuçları kariyer sistemi ile de ilişkili olmalıdır.*
- Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sistemi geliştirilerek uygulamaya konulmalıdır. Öğretmenliğin bir kariyer mesleği olduğu algısı yerleştirilmelidir.*
- Performans değerlendirme sistemine yönelik olumsuz algı, iletişim stratejileriyle olumluya çevrilmelidir.*
- Öğretmen başı ortalama hizmet içi eğitim süreleri artırılmalıdır. Bakanlık dışında alınacak hizmet içi eğitimlerin maliyetleri için öğretmenlere kupon veya ödenek verilmelidir.*
- Lisans üstü eğitime yönelik destek ve teşvikler artırılmalıdır.*

Günümüzde bilim ve teknoloji alanlarıyla eğitim bilimleri ve öğretmenlik alanındaki değişimlerin hızı nedeniyle öğretmenlerin eğitim sürecinde kazandıkları bilgi ve beceriler eskiyebilmektedir. Çağdaş eğitim ve öğretim, öğretmenlerin bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemesini ve bunları derslerine yansıtmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin meslek yaşamları süresince gelişen ve değişen şartlara göre kendilerini geliştirmeleri ve yeterliliklerini güncellemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi olarak görülen bu unsurlar, lisans eğitimi ile başlayan, mesleğe başladıkları yılları içeren ve meslek icra süresince devam eden öğretmenlerin gelişimi için yapılan tüm faaliyetleri ifade etmektedir (European Comission, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerimizin büyük çoğunluğunun mesleki gelişim motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir (Güngör ve Yıldırım, 2016; Nartgün, 2006; Pepeler

vd., 2016). Uçar (2017) araştırmasında, müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin olumlu bir algıya sahip olduklarını, faaliyetlere istekle katıldıklarını ve bu faaliyetlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirlemiştir. Kaçan'ın (2004) sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeylerinin incelendiği araştırmasında öğretmenlerin genelinin mesleki gelişimin bilincinde olduğu ve bunun için çaba harcadıkları sonucuna ulaşmıştır. Akseki vd. (2012) ve İlğan (2013) gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, değişim ve gelişimlere uyum sağlama ve alanları konusunda mesleki gelişim faaliyetlerinin gerekli olduğu görüşüne sahip olduklarını ve fırsat verilmesi durumunda bu faaliyetlere katılım yapmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimleri Anayasa ve ilgili kanunlar gereğince Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev ve sorumlulukları kapsamındadır. Gerçekleştirilen faaliyetler merkezî olarak Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel düzeyde ise valilikler tarafından yürütülmektedir.

Eğitim personelinin mesleki ve kişisel gelişmelerinin sağlanması, gelişimlere uyum sağlamaları, verimliliklerinin artırılması ve daha üst görevlere hazır hâle gelmelerine yönelik meslek içi eğitim faaliyetleri büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde öğretmen gelişimi ve eğitimi için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü oldukça köklü bir geçmişe ve kurum kültürüne sahiptir. 1993 yılında illere yetki verilmesi ile birlikte bu eğitimler yerel düzeyde de gerçekleştirilmektedir. İlk kez 1960 yılında 2 kurs ve 85 katılımcı ile başlayan eğitim faaliyetleri yıllar içerisinde hızla artmıştır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın sahip olduğu 7 hizmet içi eğitim enstitüsü bulunmaktadır ve merkezî hizmet içi eğitim faaliyetlerinin büyük bölümü bu enstitülerde gerçekleştirilmektedir. Yerel hizmet içi eğitim faaliyetleri ise illerde, ilçelerde yöneticilerin uygun görüldüğü okul ve diğer kurumların toplantı salonlarında gerçekleştirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda mevcut öğretmen sayısının çok fazla olması ve yüz yüze eğitimle bütün öğretmenlere ulaşmanın zor olmasından dolayı yüz yüze eğitimin yanında uzaktan eğitim faaliyetlerine de başlamıştır. Yukarıdaki tabloya göre bakanlık tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmı mahallî olarak gerçekleştirilmektedir. 2016 ve 2017 yıllarda hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmen sayısında büyük bir artış gözlenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2019 Stratejik Planı'na göre 2019 yılında öğretmen başına planlanan hizmet içi eğitim saati ortalaması üç'tür. Bu sürenin de öğretmenlerin mesleki gelişimi bakımından yetersiz kalacağı açıktır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak için gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin atanmalarıyla, temel ve hazırlayıcı eğitim olarak başlar ve meslekleri boyunca devam eder. Ancak gerçekleştirilen faaliyetlerin büyük çoğunluğu, teorik sunumlardan ibaret olduğu ve hiçbir dönüt, izleme ve uygulama sunmayan kurs ve seminerler aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışıldığı ortaya çıkmaktadır (Bümen vd., 2012).



Eğitim personelinin mesleki ve kişisel gelişmelerinin sağlanması, gelişimlere uyum sağlamaları, verimliliklerinin artırılması ve daha üst görevlere hazır hâle gelmelerine yönelik meslek içi eğitim faaliyetleri büyük önem arz etmektedir.

Tablo 12: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri (2003-2017)

Yıl		Merkezi Faaliyetler		Mahalli Faaliyetler		Ara Toplam		Toplam Faaliyet Sayısı	Toplam Katılımcı Sayısı
		Faaliyet Sayısı	Katılımcı Sayısı	Faaliyet Sayısı	Katılımcı Sayısı	Faaliyet Sayısı	Katılımcı Sayısı		
2000		445	23.583	6.126	288.426			6.571	312.009
2001		419	20.080	7.526	321.411			7.945	341.491
2002		313	22.072	11.772	495.643			12.085	517.715
2003		453	19.727	7.120	253.135			7.573	272.862
2004		526	34.154	11.422	587.402			11.948	621.556
2005		543	33.156	9.050	478.168			9.593	511.324
2006		634	44.006	14.829	472.533			15.463	516.539
2007		614	44.808	19.855	437.136			20.469	481.944
2008		751	41.783	24.490	540.565			25.241	582.348
2009		930	45.448	10.906	452.506			11.836	497.954
2010		957	48.743	19.246	437.653			20.203	486.396
2011		1156	51.860	19.848	459.813			21.004	511.673
2012	Yüz yüze	291	12.999	18.851	539.337	19.142	552.336	20.280	670.087
	Uzaktan			1.138	117.751	1.138	117.751		
2013	Yüz yüze	293	13.545	15.779	422.898	16.072	436.443	16.155	445.084
	Uzaktan	2	2	81	8.639	83	8.641		
2014	Yüz yüze	307	18.836	15.269	426.405	15.576	445.241	15.596	447.137
	Uzaktan	3	760	17	1.136	20	1.896		
2015	Yüz yüze	298	19.444	21.018	520.901	21.316	540.345	21.341	561.648
	Uzaktan	9	20.632	16	671	25	21.303		
2016	Yüz yüze	375	30.893	37.290	1.410.881	37.665	1.441.774	37.798	1.729.016
	Uzaktan	48	283.150	85	4.092	133	287.242		
2017	Yüz yüze	400	21.972	31.877	761.862	32.277	783.834	32.311	839.088
	Uzaktan	34	55.254	0	0	34	55.254		

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı

*2017 rakamları 22/11/2017 tarihi itibarıyla alınmış geçici istatistik bilgileridir.

Not: Öğretmenlerin birden fazla eğitime katılma durumları olduğundan bu istatistik verileri mükerrer katılımları da içermektedir.)

Ancak ülkemizde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin yeterli ve verimli olmadığı mevcut araştırmalar ve dünyadaki uygulamalardan anlaşılmaktadır. Özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitime ayrılan mali kaynakların ve insan kaynağının çok olmasından dolayı mesleki gelişime ayrılan kaynakların yetersiz kaldığı ve mevcut kaynakların verimsiz kullanıldığı bu araştırmalarda vurgulanmıştır. Oysaki ülkemizde öğretmen ihtiyacı büyük oranda giderilmiştir ve mevcut öğretmen sayımız 1 milyonun üzerindedir. Bu istatistiklere göre hizmet öncesi öğretmen eğitime ayrılan bütçenin, mesleki gelişime ayrılan bütçeden çok fazla olması büyük bir tezat oluşturmaktadır (Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde önemli konulardan biri de öğretmenlik kariyer basamaklarıdır. Birçok kurumda mevcut olan kariyer sistemi, çalışanların meslekte gelişme ve ilerlemeye yönelik motivasyonunu artıran bir uygulamadır. Bu uygulamalar aynı zamanda çalışanların performanslarının neticesinde elde ettiği bir statü olarak performans sistemi ile de ilişkilidir. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında öğretmenlik mesleğinin eğitim sistemindeki işlev ve verimliliğini arttırmak, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini engellemek ve öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği hâline dönüştürmek amacıyla öğretmenlik kariyer basamakları adında yeni bir uygulama başlatmıştır. 2005 yılında yayımlanan yönetmeliğe göre, öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmış ve kariyer; öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlilikler kazanılarak geçecek şekilde düzenlenmiştir. Bu yönetmelik çerçevesinde eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam öğretmen serbest kadrosunun %20'si kadar uzman öğretmen, %10'u kadar başöğretmen istihdam edilebilmesi öngörülmüştür. Alanında veya eğitim bilimleri ile ilgili alanlarda lisans üstü eğitimlerini tamamlamış olanlar yapılacak yükselme sınavından muaf tutularak uzman öğretmen unvanını almışlardır. Lisans üstü eğitim yapmamış olan öğretmenlerden hizmet süresi yedi yıldan fazla olanlara kariyer basamaklarında yükselmek için yapılan sınava katılma hakkı tanınmıştır. Sınavda başarılı olan öğretmenler; sınavında elde ettiği puan, kıdem, aldığı ödüller, cezalar, mesleki, sosyal ve kültürel çalışmaları yönetmelikte belirtildiği şekilde puanlanarak, açıklanan kadro sayısına göre uzman ve başöğretmenlik unvanlarını almışlardır.

Öğretmenlik kariyer uygulaması, uygulanmaya başlandığı andan itibaren birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Uygulamanın öğretmenler arasında unvan ve ücret farklılığı yaratacağından dolayı öğretmenler arasında problemler oluşturacağı, mesleki dayanışmayı zedeleyeceği (Türk Eğitim-Sen, 2005), sınavın yanında kıdem, ödül gibi diğer etmenlerin dikkate alınmasının yanlış olduğu ve adam kayırmaya sebebiyet verebileceği (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, 2005), uzman öğretmen ve başöğretmenlerin okul yöneticisi ile alt üst karmasının yaşanacağı (Çelikten, 2008), yönetmeliğin sınırlı bir ücret artışı dışında bir anlam taşımadığı gibi eleştiriler başlıcalarıdır.

Öğretmenlik kariyer uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında elde edilen sonuçların yukarıdaki eleştirilere benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.



Performansı değerlendirmeyen bir sistemin başarıya ulaşması ancak tesadüfe bağlı olacaktır. Dünyada kamu yönetimi reformlarının temel konularından biri olan performans değerlendirme sistemleri kaçınılmaz olarak tüm kamu personelinin gündemine girecektir.



KPSS sınavlarından düşük puan aldığı için kamu okullarına atanamayan bir öğretmen, özel okulda çalışmakta ve kendisinden çok daha yüksek puan almış olan öğretmenden birçok açıdan daha iyi performans gösterebilmektedir.

Bakioğlu ve Can'ın (2009) konu ile ilgili gerçekleştirdiği araştırmasında 21 yıl ve üzerinde hizmet süresi olan öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer uygulamasının, öğretmenler arasında bölünmeye yol açacağı kaygısına sahip olduğunu belirlemiştir. Şirin vd., (2010)'nin araştırması da kariyer uygulaması için yapılan sınavın ölçme yeterliliği ile ilgili çekinceler ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin kariyer sınavı uygulamasının objektif olmayacağı, değerlendirmenin uygun olmadığı Laçın'ın (2007) araştırmasında elde ettiği bulgulardır. Öğretmenlik kariyer uygulamasına yönelik eleştirilere ve aleyhinde olan araştırma sonuçlarının büyük çoğunluğunun, sistemin uygulama biçimi ve öğretmenler üzerindeki muhtemel etkileri üzerinde olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenlik kariyer uygulamasının lehinde sonuçlarının olduğu araştırmalar da mevcuttur. Uzman ve başöğretmenlerin yeterlilik algılarının diğer öğretmenlere göre yüksek olduğu (Turan ve Turan, 2009), öğretmenlerin çoğunluğunun kariyer uygulamasını kişisel gelişim açısından yararlı bulduğu (Deniz, 2009), öğretmenlerin genel olarak kariyer uygulamasını desteklediği (Demir, 2011) gibi sonuçlar bunlardan başlıcalarıdır.

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'ne, uygulamadan doğan bazı nedenlerden dolayı dava açılmıştır ve Anayasa Mahkemesi yönetmeliğin bazı maddelerini iptal etmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın bakanlık yetkisinde olmasından dolayı değerlendirmede hizmet içi eğitim faaliyetlerinin %20 paya sahip olması, toplam öğretmen kadro sayısı içinden başöğretmen oranı %10, uzman öğretmen oranının %20 olması, kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin sınav ve yüksek lisans düzenlemelerinin yönetmelikle düzenlenmesi hükmü, Anayasa Mahkemesi'nin yönetmelikte iptal ettiği maddelerdir. Anayasa Mahkemesi yukarıda bahsi geçen maddelerde yeni bir düzenleme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak öğretmenlik kariyer uygulamasının ilk sonuçlarının açıklandığı 24 Kasım 2006 yılından itibaren 12 yıl geçmesine ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 5 bakan geçmesine rağmen konu ile ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamıştır.

Bir eğitim sisteminin performansı, okul performanslarına, o da öğretmen performanslarına bağlıdır. Eğitimde kalite ve başarının artması, öğretmenlerin iyi performans göstermesi ile gerçekleşebilir. Eğitim alanındaki gözlemler daha düşük eğitim ve becerilere sahip öğretmenlerin uygun koşullar olduğunda daha vasıflı olanlardan iyi performans sergilediğini göstermektedir. Örneğin; KPSS sınavlarından düşük puan aldığı için kamu okullarına atanamayan bir öğretmen, özel okulda çalışmakta ve kendisinden çok daha yüksek puan almış olan öğretmenden birçok açıdan daha iyi performans gösterebilmektedir.

Türk eğitim sisteminin çalışan ve çalışmayan öğretmen arasında ayırım yapmadığını bu nedenle çalışkan idealist öğretmenlerin yozlaştığı ve bir süre sonra vasat performans göstermeye başladığı bilinen ve sıklıkla ifade edilen bir durumdur. Hatta devlet memurunu koruyan yasalar nedeniyle Türk eğitim sisteminde bugüne kadar hiçbir öğretmenin görevini yapamamak gerekçesiyle görevden alınmadığı yönünde değerlendirmeler yapılmaktadır. Performansı değerlendirmeyen bir sistemin başarıya ulaşması ancak tesadüfe bağlı olacaktır. Dünyada

kamu yönetimi reformlarının temel konularından biri olan performans değerlendirme sistemleri kaçınılmaz olarak tüm kamu personelinin gündemine girecektir.

Ülkemizde eğitimde performans değerlendirme çalışmaları, 1990'da başlamış, 2000'li yıllarda hız kazanmış ve son yıllarda uygulanmaya çalışılmaktadır. Eğitimde performansa dayalı bir sisteme geçileceği 8. 9. ve en son 2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında yer almıştır. 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda öğretmenliğin; "kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimine ve performansa dayanan bir yapıda düzenleneceği" belirtilmiştir (Helvacı, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı, kalkınma planları çerçevesince çeşitli performans değerlendirme sistemleri geliştirmeye çalışmıştır. Bu geliştirme çalışmalarının en sonuncusu, 2016 yılında uygulamaya konulan Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi'dir. 2015 yılında yayımlanan yönetmeliğe göre, bakanlık bünyesinde görev yapan tüm öğretmenlere okul müdürleri tarafından performans değerlendirmesi yapılacaktır. Bu değerlendirmeye Milli Eğitim Bakanlığı sayıları birmilyona yaklaşan öğretmenlerin verimliliğini, gayretini ve başarılarını ölçmeyi hedeflemektedir.

Yönetmeliğin uygulamaya konulmasıyla birlikte birçok eleştiri de beraberinde gelmiştir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde yönetmelikle ilgili ortaya konulan eleştirilerin başlıcaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Helvacı, 2017; Baş, 2017; Sürer, 2016):

- Öğretmen performans değerlendirme ölçütleri, objektif olarak ölçülebilir nitelikte değildir.
- Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı, öğretmenleri değerlendirecek yeterlilikte değildir.
- Okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki branş farklılıkları, değerlendirmeyi olumsuz yönde etkilemektedir.
- Okul yöneticileri ile öğretmenlerin kişisel ilişkileri, değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilemiştir.
- Okul yöneticileri ile öğretmenlerin sendikal farklılıkları, değerlendirmeyi olumsuz olarak etkilemiştir.
- Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın çok önceki yıllardan başlattığı ve güncel hâlini 2016 yılında uygulamaya çalıştığı performans sistemine yönelik sorunların büyük çoğunluğunun objektiflik ve yeterlilik üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buradan öğretmenlerin, yeterli denetmenler tarafından objektif kriterlere göre performanslarının ölçülmesini olumlu olarak değerlendirdiklerini söyleyebiliriz.



Bir eğitim sisteminin performansı, okul performanslarına, o da öğretmen performanslarına bağlıdır. Eğitimde kalite ve başarının artması, öğretmenlerin iyi performans göstermesi ile gerçekleşebilir.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve performanslarının daha iyi yönetilmesi için eğitim sistemimiz orta vadede şunları gerçekleştirebilmelidir:

- Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sistemi geliştirilerek uygulamaya konulmalıdır. Basamaklar arasında anlamlı bir statü ve faaliyet farkı olmalıdır. Öğretmenlik, bir kariyer mesleği hâline gelmelidir.
- Çok yönlü bir performans değerlendirme ve teşvik sistemi kurulmalıdır. Bu sistem YÖK'te olduğu gibi teşvik odaklı olmalıdır. Öğretmenlerin tüm gelişimsel etkinlikleri teşvik kapsamına alınmalıdır. Değerlendirme sorunları kariyer sistemi ile de ilişkili olmalıdır.
- Performans değerlendirme sistemine yönelik olumsuz algı, iletişim stratejileriyle olumluya çevrilmelidir. Öğretmen kaygısını azaltmak amacıyla düşük performansın istihdam güvencesini etkilemeyeceği, bu sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim alma, yer değiştirme, görev değiştirme tedbirleriyle karşılaşabileceği bir sistem düşünülmelidir.
- Performans sistemi sadece öğretmen düzeyinde değil yönetici ve okul düzeyinde de gerçekleştirilmeli ve okulun genel performansı da alınmalıdır.
- Öğretmen başı ortalama hizmet içi eğitim süreleri artırılmalıdır. Bakanlık dışında alınacak hizmet içi eğitimlerin maliyetleri için öğretmenlere kupon veya ödenek verilmelidir.
- Gelişmiş ülkelerde öğretmenlik çoğunlukla lisans üstü eğitim alınarak gerçekleştirilen bir meslektir. Lisans üstü eğitim alanlara yönelik teşvik miktarı çok küçük ve sembolik kalmaktadır ve geliştirilmeyi beklemektedir.

C12. EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETİMİ

Eğitim sisteminin önceki bölümlerdeki reformları hayata geçirebilmesi daha dinamik, katılımcı, yerinden ve okul merkezli bir yapıya kavuşturulmasına ve bu dönüşümü gerçekleştirecek eğitim liderlerine bağlı olacaktır. Bu doğrultuda yeni yönetim sisteminde;

- *Merkez teşkilatı eğitimde standartların oluşturulması, müfredatlarla ilgili asgari standartların belirlenmesi, kalite sisteminin kurulup izlenmesi, bilimsel gelişmelerin takip edilip raporlanması ve eğitime yansıtılması, bölgeler arası eşitliğin sağlanması gibi süreçlerle kendisini sınırlandırmalıdır.*
- *Eğitim bölgelerinin merkeze alındığı yönetilebilir ölçeklerin kurulduğu, yerinden ve okul merkezli bir yönetim anlayışına geçilmelidir. Bölge okul yönetimleri daha profesyonel bir mantıkla yönetilmelidir. İdari işler ile eğitim işleri bu merkezlerde daha fonksiyonel olarak ayrıştırılmalıdır.*
- *Eğitim alanında gerçekleştirilen yerli-yabancı bilimsel araştırmaların sonuçlarının genel politikalara yansıtılabilmesi için bakanlığın uzman kadrosu geliştirilmelidir.*
- *Eğitim sisteminde yöneticilik liyakate dayalı olarak gelineen özlük hakları ve yetkileri bakımından geliştirilmiş, liderlik süreçlerini sergilemeye imkân sağlayan bir meslek hâline dönüştürülmelidir.*

Aradan geçen 145 yıla rağmen Türkiye'nin eğitim sistemi ve bunun yürütücüsü Milli Eğitim Bakanlığı'nda düzgün işleyen başarılı bir yapının kurulduğunu iddia etmek zordur. Bunun bir sonucu olarak da Türkiye'deki eğitim kurumlarının hemen hiçbiri evrensel standartları tam anlamıyla yakalamış ve bunu kurumsallaştırmış değildir. Yine bir taraftan uluslararasılaşırken diğer taraftan kendine özgü felsefi birikim, kültürel bellek ve kimlik de inşa edilebilmiş değildir (Gündüz, 2016). Eğitimin sisteminin önceki bölümlerde bahsedilen reformları gerçekleştirebilmesi, etkin ve dinamik bir yönetim sistemine bağlıdır. Bu bağlamda yönetim anlayışı ve kurum kültüründe, teşkilat yapısında ve yönetici görevlendirme sisteminde gelişim gereklidir.

Temel Yönetim Felsefesi

Türk eğitim sistemi “merkezî” odaklı bir örgüt yapısına sahiptir. Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte eğitim yönetiminde tüm kararların merkezden alındığı merkeziyetçi bir yapı kurulduğu görülmektedir (Özkan ve Çelikten, 2017). Bir kurumda, kararların alınmasında ve finansmanı hakkında söz sahibi olan hiyerarşik seviye, o kurumdaki merkezleşme boyutu hakkında bilgi vermektedir (Daft, 2010; Bursalioğlu, 2012). Önemli kararların tamamı üst düzey yöneticiler tarafından alınıyorsa o kurum, merkezleşmiş kabul edilir. Aksi durumda ise merkezleşmemiş ya da ademimerkeziyetçi olarak kabul edilir. Merkeziyetçi yapılar, örgütün hayatta kalabilmesi amacıyla tercih edilirken ademimerkeziyetçi yapılar ise sorunlara çabuk çözüm üretebilme amacıyla tercih edilir (Özkan ve Çelikten, 2017).

Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar eğitim sistemimizde merkeziyetçi bir yapılanma söz konusudur. Bu yapılanmanın güçlü yönetim tesisi, bölgesel eşitliğin sağlanması, harcamaların tek elden yürütülmesi, kamu görevlilerin yerel etkilerden kurtarılması ve kolay mali denetim gibi avantajları olsa da birçok dezavantajı da bulunmaktadır (Parlak ve Sobacı, 2012). Eryılmaz (2013), kamuda merkeziyetçi bir yapılanmanın hâkim olmasının getirdiği dezavantajları şu şekilde belirtmiştir:

- Kamu hizmetlerinde gecikme, hizmetlerin yerel ihtiyaçlara uygun olmaması, kaynak israfı, kırtasiyecilik,
- Taşradaki memurlara kendi alanlarında fazla bir inisiyatif tanınmamasıyla, bilgi ve becerilerini geliştirememeleri, hizmetler konusunda ilgisizlik ve isteksizlik,
- Hizmet yükünün artmasıyla temel fonksiyonların yürütülememesi ve giderek etkisizleşmesi,
- Halkın, kamu hizmetlerine karşı ilgi ve katılımının azalmasıdır.



Ülkemizde okul yöneticileri, görevlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmadan ve mesleklerine karşı olumlu ve anlamlı tutumlar geliştirmeden görevlerine başlamak zorunda kalıyorlar. Türk eğitim sisteminde okul yöneticiliğinin ayrı bir meslek olarak görülmemesi bu duruma sebep olmaktadır.

Ülkemizde merkezî olarak tasarlanan müfredat programları, yerel koşullara uyarlamadan tüm ülkede uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu durum da içeriğin çok soyut ve yerel gereksinimleri karşılamaktan uzak olmasına sebep olmaktadır. Merkezî yönetim, yerel yönetimlere, müfredat programlarında, ufak değişimler yapabilmek, koşullara uyarlama ve kendi ihtiyaçlarına uygun hâle getirme olanağı vererek bu problemlerin birçoğunun ortadan kaldırılmasını sağlayabilir (Çınkır, 2002).

Günümüzde açıktır ki okullar, bilgi toplumuna ayak uydurabilecek bir gençlik yaratmak için yetersiz kalmaktadır. Hızla değişen ve gelişen bilgi teknolojileri ile birlikte okulların bilgi aktarma görevi el değiştirmektedir. Günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilme noktasında yetersiz kalan okulların yeniden yapılandırılması konusu tartışılmalıdır (Yalçınkaya, 2004, s. 22). Son yıllarda Türkiye’de de yeni okul yönetim modelleri konuşulmaya başlanmıştır. Önceleri etkili okul üzerinde durulmuş olsa da son dönemde mevcut klasik yapı eleştirilerek yönetimin merkezden yerele kaydırılmasını, paydaşların okulun kararlarında daha aktif rol almalarını içeren bir yaklaşım önerilmektedir (Yalçınkaya, 2004, s. 24).

Ülkemizde öğrenci sayısının yoğun olduğu bir eğitim sistemine yönelik kararlar verebilmek kolay değildir. Bu kadar büyük bir sistemin merkezden yönetimi de birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Ayrıca ülkemiz homojen bir nüfus yapısına sahip olmadığından dolayı merkezden yönetilen eğitim sistemimiz, farklı grupların ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bu sebeple eğitim sisteminde bir yerelleşme reformu gereklidir ancak burada önemli olan bu gereklilikten çok yerelleşmenin nasıl yapılacağıdır (Ömür, 2016). Herkesin eğitim hakkını temel alan, bölgesel farklılıkları göz önünde bulunduran, eğitimin ticarileşmesine yol açmayan ve öğretmenlerin hak ettiği değeri teslim edebilen bir yerelleşme modelinin benimsenmesi gerekmektedir (Ömür, 2016).

Bakanlık Teşkilat Yapısı

Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının merkeziyetçi yapısının oluşturduğu sıkıntılar uzun yıllardan beri akademik çalışmalar, kalkınma planları, hükümet programları, Millî Eğitim Şuraları, sivil toplum örgütleri tarafından yayınlanan raporlarda sıklıkla yer almış ve yapının değişmesi gerektiği sürekli olarak vurgulanmıştır. Bu raporlar doğrultusunda yapılmaya çalışılan değişiklikler öncelikle biçimsel olarak planlanıp düzenlenmiştir ve görevden çok hiyerarşik yapı dikkate alınmıştır. Bu durum da aynı işleri yapan ayrı birimlerin oluşmasına ve sonucunda da görev karmaşasına yol açmıştır (Bursalıoğlu, 2012; MEB, 2009). Görevlerin karmaşıklaşması ve bölünmesi, iletişim, eş güdüm ve karar süreçlerini olumsuz olarak etkilemiştir (Uluğ, 2000). Kısaca merkez teşkilatında yapılan son değişiklikler ile bakanlık, birimler arasında etkili bir eş güdüm sağlayamayacak, iletişimi aksatacak ve karar verme etkililiğini yitirecek kadar büyük bir yapıya ulaşmıştır. 2009 yılında Milli Eğitim Stratejik Planı'nda merkezî yapının yeniden yapılandırılmasının gerekliliği şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2009).

“Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, merkezden yönetim anlayışıyla ve fonksiyonel bir yapıda oluşturulmuştur. (...) Gelişen teknoloji ile birlikte yaşanan değişim daha etkin iş yapma ihtiyacı, hareket kabiliyeti yüksek yapılanmayı da gerekli kılmaktadır. Bu nedenle sadece günümüzün değil geleceğin de öngörülebilir şartlarına göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın kuruluş amacına ve toplumun eğitimden beklediği işlevine uygun bir bakanlık merkez teşkilat yapısının oluşturulması zorunluluk hâline gelmiştir. Eğitim sisteminin yönetsel üst yapısının sorgulanması ve problem olarak tanımlanmasında sorun bakanlığı küçültmek ya da büyütme değil temel işlevlerini etkin ve verimli olarak yürütmesini sağlayacak teşkilat yapısının oluşturulamamasıdır.”

Bütün bunlar sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütsel yapısı 14 Eylül 2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir (MEB, 2018).

Yapılan değişiklikle 34 birimden oluşan merkez teşkilatı, bazı birimler kaldırılarak ve bazıları da birleştirilerek hizmet birimleri adında 19 birime düşürülmüştür. Sonuç olarak eskisine göre yeni yapının daha sade bir



Türkiye'de öğretmen meselesi söz konusu olduğunda öğretmen yetiştirme ve istihdamdan ziyade öğretmenlerin performansının yönetimi ile ilgili sorunlar dikkat çekmektedir.

örgüt yapısı hâlini aldığı söylenebilir (Tabak ve Güçlü, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının örgüt yapısında gerçekleştirilen değişimlerle ilgili literatür incelendiğinde yeni örgüt yapısı ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır (Tabak ve Güçlü, 2017).

- Örgüt yapısı dikey yapıdan yatay yapıya dönüşmüştür.
- Hizmet birimleri ve görev yapılan hizmet birimi içinde koordinasyon yatay yapıya kavuşmuştur.
- Koordinasyon değişim süreciyle birlikte daha etkin hâle gelmiştir.
- Karar verme ve iletişim önceki yapıya göre daha hızlıdır.
- Bürokratik yapı daha işlevsellik kazanmıştır.
- Görev yapılan hizmet birimlerinin sorumluluk alanları daha da özelleştirilmiştir. Hizmet birimleri arasında çatışma yaşanabilir.
- Bazı birimlerde iş yükü oldukça fazladır.
- Yeni düzenlemede de mevzuat hazırlamada birimlerin çakışan veya kesişen konuları olduğunda koordinasyonu sağlayacak bir mekanizma kurulmamıştır.

Ülkemiz homojen bir nüfus yapısına sahip olmadığından dolayı merkezden yönetilen eğitim sistemimiz, farklı grupların ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bu sebeple eğitim sisteminde bir yerleşme reformu gereklidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 14 Eylül 2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile merkez teşkilatında yapılan radikal değişikliklere uygun olarak taşra teşkilatında da birtakım değişiklikler yapmıştır. Ancak yapılan değişikliklerin tamamı taşra teşkilatının yapısından ziyade merkez teşkilatında yapılan değişikliklere uyum sağlamaya yöneliktir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın taşradaki uzantısı, illerde ve ilçelerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile İlçe Milli Eğitim Müdürlükleridir. Her ilde ve ilçede bir Milli Eğitim Müdürlüğü bulunur, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri görev ve hizmetleri yürütürken, İl Milli Eğitim Müdürlüklerine karşı da sorumludur. Milli Eğitim Bakanlığı taşrada 81 il ve 58'i büyükşehir merkez ilçesi olmak üzere 850 ilçede örgütlenmiştir.

Cumhurbaşkanlığı hükûmet sistemine geçişle birlikte bakanlık teşkilat yapısında yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemede ana değişiklik, müsteşarlık pozisyonunun kaldırılması ve müsteşar yardımcılığı yerine bakan yardımcılığı pozisyonlarının ihdas edilmesi olmuştur. Daha önceki sistemde bakan, politik yönü ön planda olan bir pozisyondadır ve teşkilatın yönetiminde ve icrasında müsteşar daha etkindir. Yeni sistemde bakanın teknokrat yönünün ön plana çıkarılması, bakan yardımcılarını üzerinden sistemin yönetiminde daha etkin olmasının sağlanması amaçlanmıştır.

Yönetici Görevlendirme Sistemi

Yönetim sisteminin temel unsurlarının başında, yöneticiler ve yöneticilerin görevlendirilme şekli gelmektedir. Ülkemizde uzun yıllar çeşitli politik

Şekil 14. Milli Eğitim Bakanlığı Güncel Teşkilat Şeması



Kaynak: MEB, 2018

baskı ve tercihlerle yalnızca iş başında öğrenmeye dayalı modele göre, objektif kriterlere dayanmadan gerçekleştirilen eğitim kurumları yönetici atama sistemi, ilk kez 23 Eylül 1998 Tarihli ve 23472 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik ile eğitim kurumları yöneticileri için bir uzmanlaşma ve sınav uygulamasını getirmiştir. Bu yönetmeliğin ardından 30 Nisan 1999 Tarihli ve 23681 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı profesyonel bir meslek hâline gelmesi için atılan önemli diğer bir adımdır. Bu iki yönetmelikte de eğitim yöneticiliğinin niteliğini arttıracak eğitim ve uygulamalara yer verilmekteydi. Ancak bu iki yönetmeliğin getirdiği sınav ve eğitim uygulamaları kısa bir süre sonra yürürlükten kaldırıldı ve 1998 öncesi sisteme geri dönüldü (Eğitim-Bir-Sen, 2017).

Günümüzde eğitim kurumlarına yönetici atama, görevlendirme şeklinde yapılmaktadır. Bu durum eğitim yöneticiliğinde profesyonelleşme ve uzmanlaşmadan uzaklaşma ihtimalini güçlendirmektedir (TEDMEM, 2014). Ülkemizde okul yöneticileri, görevlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmadan ve mesleklerine karşı olumlu ve anlamlı tutumlar geliştirmeden görevlerine başlamak zorunda kalıyorlar. Türk eğitim sisteminde okul yöneticiliğinin ayrı bir meslek olarak görülmemesi bu duruma sebep olmaktadır. Ülkemizde okul yöneticisi olabilmek için yöneticilik ile ilgili herhangi bir lisans üstü eğitim almanıza gerek yoktur. Bunun yanında eğitim yönetimindeki akademik çalışmaların, eğitim sistemi, eğitim politikaları ve eğitim bürokrasisi üzerindeki etkisi çok zayıftır (Eğitim Bir Sen, 2017).

Eğitim Bir Sen'in (2017) yayınladığı rapora göre eğitim yönetiminde yaşanan üç temel sorun şu şekildedir.

- *Statü:* Eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki güvencesi bulunmamaktadır. İdarenin tasarrufuna göre keyfî müdahaleler yapılabilmektedir. Yönetici yetiştirmeye işlevsellik kazandırılmaması nedeni ile eğitim yöneticiliği meslekleşmemektedir.
- *Yeterlilikler:* Yöneticilerin sahip olması gereken liderlik ve yeterlilik standartları, geliştirilmeye ve standartlaştırılmaya muhtaçtır.
- *Eğitim:* Eğitim yöneticileri, göreve başlamadan önce profesyonel bir hazırlık sürecinden geçmemektedir. Görevdeyken de düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına katılma zorunlulukları bulunmamaktadır. Eğitim yönetimine ilişkin lisans üstü eğitim yapmış olmak, tercih nedeni bile değildir. Üniversitelerin eğitim yönetimi programlarının ciddi bir revizyona ihtiyacı vardır.

Temel sorun, ortaokul programlarının gereğinden fazla akademik olarak kurgulanan yapısıdır. İlkokulda 5 yıl boyunca sınıf öğretmenin yönetiminde ve rehberliğinde eğitim alan çocuklar birdenbire çok sayıda öğretmen ve ders ile tanışmaktadır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 53.098'i resmî (4.089 okul öncesi, 24.155 ilkokul, 16.397 ortaokul, 8.457 lise), 10.053'ü özel olmak üzere 63.152 örgün eğitim kurumu eğitim-öğretim hizmeti vermektedir (MEB, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı'nın taşra teşkilatında görev yapan 2.690 il milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdür yardımcısı, ilçe milli eğitim müdürü ve il/ilçe milli eğitim şube müdürü; resmî eğitim kurumlarında ise 62.333 müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı bulunmaktadır (MEB, 2017). Bu hâliyle Milli Eğitim Bakanlığı, bünyesinde en fazla eğitim yöneticisi istihdam eden kamu kurumudur. Bu sebeple ülkemizde hâlen istikrarlı bir eğitim yöneticisi sisteminin olmaması, eğitim sisteminde yaşanan problemlerin ortaya çıkmasına sebep olan etmenlerden başlıcasıdır.

Okul Türleri ve Kademeler

Ülkemiz eğitim sisteminde bugüne kadar 3 farklı kademe sistemi uygulanmıştır. Bunlardan ilki, 1923-1997 yılları arasında uygulanan beş yıl ilkokul, üç yıl ortaokul, üç yıl lise ve dört yıl üniversite şeklindedir. Bu dönemde sadece ilkokul zorunludur ve köy okullarının büyük çoğunluğu 1960 yılına kadar 3 sınıflı olarak eğitim yapmıştır (Akyüz, 2008). İkincisi, 1997-2012 yılları arasında uygulanan ve döneminde çok tartışma konusu olan ilkokul ve ortaokulun birleştirilmesiyle oluşturulan yeni sistemdir. Bu sistemde ilkokul ve ortaokul birleştirilerek 8 yıl, 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar lise 3 yıl bu tarihten sonra 4 yıl ve üniversitelerde alanına göre 2-7 yıl şeklindedir. 1997 yılında getirilen bu yeni sistemde, 8 yıllık eğitim zorunlu hâle getirilmiştir. Günümüzde geçerli olan ve kamuoyunda 4+4+4 şeklinde bilinen son sistemimiz, 2012 yılında uygulanmaya başlanmıştır ve zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır (Dinç vd., 2014). Özellikle 1997-2012 arasında uygulanan günümüz kademe yapısı birçok tartışmaya ve araştırmaya konu olmuştur.

Kamuoyunda özellikle imam-hatip okullarının önünü kesmek amacıyla getirildiği düşünülen sekiz yıllık kesintisiz eğitimin ilkokul ile ortaokulu birleştirmesi pek

çok soruna neden olmuştur. 6-7 yaşındaki çocuklarla, 13-14 yaşındaki ergenlik çağındaki çocukların aynı ortamda okuması sakıncalıdır. Kesintisiz eğitim nedeniyle kırsal kesimde pek çok okul kapatılmıştır ve bu sebepten ötürü küçük yaşlardaki çocuklar, yatılı okullar ve taşınmalı eğitim sistemi nedeniyle eziyet çekmektedir. Birçok ülke, eğitim kademelerini tek bir aşamada düzenlemek yerine öğrencilerin yaş grupları ve fiziksel özellikleri temelinde kademelendirmektedir (Aydınolat, 2012). Bu sebeple öğrencilerimizin gelişim özelliklerine göre eğitim sistemimizin kademelendirmesinin ve ilk ve ortaokulların ayrılmasının yerinde olduğu düşünülmektedir. Bu ve buna benzer gerekçelerle 2012 yılında Türk eğitim sisteminde radikal bir değişikliğe gidilerek 4+4+4 sistemine geçilmiştir.

Yeni sistemin lehinde ve aleyhinde olan kurumların yayımladığı verilerde, 4+4+4 sisteminin kademe yapılarının sorunlu olduğuna dair az çalışmaya rastlanmıştır. Genel anlamda kademelerin 4+4+4 şeklinde olması olumlu görülmüştür. Ancak bu kademe sisteminin bazı kademelerde bulunan öğretmen sayısında (ilkokulda öğretmen fazlalığı, ortaokulda öğretmen açığı gibi) oluşturduğu sorunların etkilerinin günümüzde hâlen yaşandığı düşünülmektedir. 4+4+4 ile birlikte çok sayıda sınıf öğretmeni norm fazlası olmuştur. Bu öğretmenlerin bir kısmı lisans mezuniyetlerine göre (tarih, coğrafya, kimya, fizik mezunları vb.) branş değiştirilerek ortaokul ve liseye atanmışlardır. Ancak uzun yıllar sınıf öğretmenliği yaparak branş öğretmenliğine geçen bu öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri sorun yaşamıştır.

4+4+4 şeklindeki kademe sistemine yönelik öğretmen ve eğitimciler tarafından yöneltilen temel eleştiri, ilkokul başlama yaşının 6 ay kadar erkene alınması nedeniyle daha evvelden 12 yaşında ortaokul sistemine giren öğrencilerin yeni sistemde 10 yaşındayken ortaokul sistemine dâhil olmaya başlamasıdır. Birçok eğitimci, 10 yaşındaki çocukların, ortaokul müfredatındaki çeşitlilik ve program yoğunluğuna hazır olamayacağını düşünmektedir.

Aslında burada temel sorun, ortaokul programlarının gereğinden fazla akademik olarak kurgulanan yapısıdır. İlkokulda 5 yıl boyunca sınıf öğretmenin gözetiminde ve rehberliğinde eğitim alan çocuklar birdenbire çok sayıda öğretmen ve ders ile tanışmaktadır. Ortaokullarda genellikle sınıfın dersine en fazla saatlerle giren öğretmenlerden biri sınıf rehber öğretmeni olmaktadır. Ancak bu rehberlik sistemi iyi çalışmamaktadır. Zira her bir öğretmen 6 ila 12 arasında değişen sınıfın dersine girmektedir ve öğrencileri yeterince tanıyacak ve kaliteli zaman geçirecek fırsatı bulamamaktadır. Bu nedenle sınıf rehberlik faaliyetleri yüzeysel kalmakta, öğrencinin bir anlamda ilkokuldaki gibi gerçek bir rehberi/gözetmeni/sahibi olmamaktadır. Ortaokula başlangıç yılları aynı zamanda ergenliğin de başlangıç yılları olduğundan öğrenciler ve eğitimciler açısından zor bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu gerekçelerle ilkokulun eskiden olduğu gibi 5 yıl olması ve öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin gözetiminde kalması daha makul görülmektedir.



Ortaokula başlangıç yılları aynı zamanda ergenliğin de başlangıç yılları olduğundan öğrenciler ve eğitimciler açısından zor bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu gerekçelerle ilkokulun eskiden olduğu gibi 5 yıl olması ve öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin gözetiminde kalması daha makul görülmektedir.

Değerlendirme ve Geleceğe Bakış

Eğitim sistemindeki değişimlerle toplumsal problemlerin çözüleceğine inanıldığından ve eğitim kurumu devletin ideolojik olarak konumlandırılmış bir kurumu olduğundan siyasi grupların en fazla değiştirmek istediği alanların başında eğitim sistemi gelmektedir. Bu yönelimlerin de etkisiyle Türk eğitim sisteminin herkesçe kabul edilen sorunu, sistemin kararsızlığıdır. Eğitim tarihimizde istikrarsızlığın temel nedeni, siyasi güçlerin sabırsızlığı ve yer yer gereksiz müdahaleleri olmuştur. Kurumların en dönüştürücü gücü, kurumsallaşma dereceleri ve kültürleridir. Eğitim kurumlarında kültürün oluşmasını engelleyen müdahaleler sınırlandırılmalıdır.

Eğitim sisteminin yönetsel sorunlarından bir diğeri aşırı merkeziyetçi, formel ve mekanik bir yapısının olmasıdır. Bakanlık teşkilatının yetkileri gereğinden fazladır ve sistemde tıkanmalar ve verimsizlikler ortaya çıkmaktadır. Aşırı merkeziyetçilik, sistemde aşırı kuralcılık ve katılaşmaya da neden olmaktadır. Formelleşme, yöneticilerin inisiyatif alanını daraltmakta ve gelişmenin önünde bir engel teşkil etmektedir. Merkez teşkilatı, eğitimde standartların oluşturulması, müfredatlarla ilgili asgari standartların belirlenmesi, kalite sisteminin kurulup izlenmesi, bilimsel gelişmelerin takip edilip raporlanması ve eğitime yansıtılması, bölgeler arası eşitliğin sağlanması gibi süreçlerle kendisini sınırlandırmalıdır. Bu işlevleri yerine getirebilmesi için bakanlığın uzman kadrosu geliştirilmelidir. Eğitim alanında gerçekleştirilen yerli-yabancı milyonlarca bilimsel araştırmanın sonuçlarının genel politikalara yansıtılabilmesi yeterli sayıda uzman istihdamına bağlıdır.

Kamu yönetimi alanındaki gelişmeler ve toplumsal beklentiler, eğitim sisteminde merkezî yönetim, yerel yönetim ve okul merkezli yönetim sistemleri arasında dengenin sağlanacağı bir yönetim modelini gerekli kılmaktadır. Bu anlayışla eğitim-öğretimle ilgili kararların tüm paydaşlarla birlikte demokratik bir şekilde alınması, çok kanallı bir iletişim modelinin uygulanması sağlanmalıdır.

İl ve ilçe düzeyinde merkez teşkilatı ile iletişime aracılık edecek yönetim birimlerine ihtiyaç olmakla birlikte yönetim birimlerinin küçülmesine ve özerklik derecesinin artmasına ihtiyaç duyulmaktadır. MEB sisteminde eğitim bölgesi olarak adlandırılan bölgeler mevcuttur ancak yetkilerinin sınırlı olması nedeniyle sistem çalışmamaktadır. Eğitim yönetiminin merkezinde yönetilebilir ölçeklerde okul bölgesi yönetimleri yer almalıdır. Bu yönetim birimleri, bakanlığın asgari standartlarına uyum sağlamak koşuluyla hem idari hem de mali açıdan belirli özerkliklere sahip olmalıdır. Bütçe yönetimi, okul açma, program açma, derslik açma kararları, personel istihdamı ve performans değerlendirilmesi konularında yetki devri yapılmalıdır. Örneğin; bölgede yer alan öğrenci sayısına göre bakanlık tarafından tahsis edilecek bütçelerin kullanımlarında yetkileri olmalıdır. Bütçeler, okulların dönemsel olarak değişebilecek ihtiyaçlarına göre bölge eğitim yönetimi kurulları tarafından esnek biçimde okullara tahsis edilebilmelidir. Bölge okul yönetimleri daha profesyonel bir mantıkla yönetilmelidir. İdari işler ile eğitim işleri bu

merkezlerde daha fonksiyonel olarak ayrıştırılabilir. İşletme, kamu yönetimi gibi alanlarda eğitim almış kişiler buralarda idari yönetici olarak istihdam edilebilir. Bölge okul yönetimlerinde akademisyenlerden de yararlanılmalıdır. İl ve ilçe teşkilatları daha çok merkezle iletişim sağlayan birimler olmalıdır. İl ve ilçelerde toplumsal katılımı sağlayacak bölge yönetimlerini izleyip değerlendiren gerekli yetkilerle donatılmış eğitim kurulları oluşturulmalıdır.

Eğitim sisteminde yöneticilik liyakate dayalı olarak gelineen özlük hakları ve yetkileri bakımından geliştirilmiş, liderlik süreçlerini sergilemeye imkân sağlayan bir meslek hâline dönüştürülmelidir. Yönetici görevlendirilmesi, performans sistemi ile ilişkilendirilmelidir. Performansı iyi olan, eğitim bilimleri alanında en az lisans üstü eğitim almış kişiler, eğitim yöneticisi olabilmelidir. Stratejik yönetim anlayışı gerçekten hayata geçirilmeli ve strateji performansına göre yöneticilerin başarısı değerlendirilip teşvik edilmelidir.

4+4+4 kademelendirmesi, bakanlığın gündeminde olmadan yeterince düşünülmeden ve hazırlığı yapılmadan getirilmiştir. Eğitim kademelendirmesinde ilkokul ve ortaokulun sürelerinin kaç yıl olması gerektiği konusu, sınıf öğretmenleri, ortaokul öğretmenleri ve gelişim uzmanları ile birlikte yeniden değerlendirilmelidir. Gerekirse 4+4+4 şeklindeki acele karardan dönülmelidir.

Eğitimdeki başarısızlıklar genellikle eğitimin temel unsurları olan program, öğretmen, öğrenci, aile, ölçme değerlendirme sistemi vb. üzerine odaklanmaktadır. Eğitimden elde edilen yetkinliklerin toplumda adil şekilde değerlendirilmeyeceğine yönelik inançlar, öğrencileri ideal bir performans sergilemek yerine sınav performansına ve diploma elde etmeye yönlendirmektedir. Eğitimin başarısında eğitim sisteminin içi kadar dışının önemli olduğu dikkate alınmalıdır. Eğitim sistemin işleminin toplumda adalet ve liyakatin güçlü olmasına bağlı olduğu çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Yani eğitimde elde edilen kazanımlar, adil bir şekilde istihdam edilmezse öğrencilerin eğitim sürecinde anlamlı bir çaba ortaya koyması da beklenmemelidir. Eğitim sisteminin iç işleyişi hakkında yönetici, öğretmen, öğrenci, veli nezdinde adalet algısının oluşturulmasına yönelik kapsamlı bir eylem planı hazırlanıp hayata geçirilmelidir. Eğitim bakanları ve hükümetler, toplumda genel olarak adalet algısının eğitimin de iç işleyişine etki ettiğinin bilincine vararak her alanda adaleti yüksekte tutmaya üst düzeyde özen göstermelidir.

SONUÇ

Geleceğin Türkiye'sinde Eğitimin Ufku

Üç bölümden oluşan bu çalışmanın ilk bölümünde, Türk eğitim sisteminin temel göstergeleri ve performansı değerlendirilerek varlığını devam ettiren sorunlara temas edilmiştir. İkinci bölümde, eğitimi, sistem yaklaşımı içerisinde ele alınarak Türkiye’de ve dünyada son yıllarda etkisini hissettiren ve yakın gelecekte de farklı ivmelerle devam etmesi öngörülen ekonomik, politik ve sosyokültürel değişimler ve parametrelerden eğitimle açık bağlantıları olan bazıları ortaya konmuştur. Hemen ardından ilgili parametrelerin eğitim sisteminde oluşturduğu beklentiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Son bölümde ise Türk eğitim sisteminin temel unsurları ve eğitim politikalarında öne çıkan bazı konularla ilgili mevcut durumun tasviri yapılmış, ilk iki bölümdeki bulgulardan hareket ederek ve parametreleri de dikkate alarak 10-15 yıllık vadede başarılması gereken hedeflerin, çözülmesi gereken sorunların neler olacağı öngörülmeye çalışılmıştır.

Birinci bölümde 2000’li yıllarda Türk eğitim sisteminde okullaşma, öğretmen, derslik sayıları vb. eğitime erişimle ilgili niceliksel göstergelere ulusal ölçekte bakıldığında önemli gelişmeler kaydedildiği; buna mukabil bölgeler ve okullar bazında veriler incelendiğinde önemli standart farklılıklarının bulunduğu ortaya konulmuştur. Eğitimin niteliğini yordayan bazı faktörler olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, derslik başına düşen öğrenci sayısı gibi göstergelerde de iyileşmeler, eşitsizliklerin varlığını ortadan kaldıramamıştır. Konuyla ilgili veriler, bilimsel çalışmalar, raporlar, kurumsal dokümanlar incelendiğinde, eğitim sisteminin devam eden başlıca sorun alanlarının eğitim sisteminde adalet ve eşitliğin geliştirilmesi, eğitimde bireysel farklılıkların daha fazla dikkate alınması, personelin yetkinliğinin ve yönetim sisteminin geliştirilmesi, istihdam gibi eğitim dışındaki sistemlerle uyumun geliştirilmesi, kalite ve etkinliğin artırılması ile Türk insanına ve kültürüne uygun özgün bir eğitim paradigmasının oluşturulamamış olması tespit edilmiştir.

İkinci bölümde incelenen küreselleşme, bilgi ekonomisi, ekonominin sektörel yapısındaki değişimler, üretim yapısı, bilişim teknolojileri, çalışma ve mesleki gelişmeler, Türk eğitim sisteminden eğitime erişimi artırma, yüksek eğitimli nüfusu artırma, bilgiyi kullanma, bilimsel düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirme, yabancı dil becerilerini geliştirme, kişisel ve sosyal becerileri geliştirme, estetik ve yaratıcı becerileri geliştirme ve yeni teknolojilerin eğitime entegrasyonunu gerçekleştirme gibi beklentilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Türkiye’de ve dünyada eğitimle ilişkili politik bağlamın incelendiği ikinci bölümün ikinci kısmında tek kutuplu dünya yerine çoklu güç merkezlerinin oluşumu, devletlerarası karşılıklı bağımlılığın artması, İslam Dünyasında politik istikrarsızlıkların devam etmesi, kültürel-ideolojik-dini çatışmalar, demokrasinin ve kamu yönetiminin etkinliğinin gelişimine yönelik talepler gibi başlıca gelişmeler ele alınmıştır.

Bu taleplere ek olarak siyasal sistemin eğitimden, geleceğin siyasetinde etkili olacak ülkeler ve milli ve dini bağlarımız olan ülkelerle eğitim alanında işbirliği yapması, bu ülkelerle etkileşimi artırması gibi talep ve beklentileri vardır. Bütün bu gelişmeler eğitimin; okullarda kültürel farklılıkları tanıma ve onlara

tolerans gösterebilme, çatışma çözebilme becerilerinin geliştirilmesi, eğitim hizmetlerine erişimi kolaylaştırma, eğitimde yerinden yönetim modeline geçme, eğitimin paydaşları ile iletişimi güçlendirme ve eğitimde şeffaflık ve hesapverebilirlik anlayışını geliştirmeyi başarması gerektiğini ortaya koymuştur.

İkinci bölümün üçüncü kısmında Türk toplumu özelinde eğitimi etkileyen önemli bazı sosyokültürel parametreler tespit edilmiştir. Bunlar arasında kentsel alanlar ve kentleşen nüfus, nüfus artış hızında azalma ve buna bağlı olarak nüfusta yaşlanma, bireyselleşme-atomlaşmanın artması, kültürel etkileşim ve çeşitlenme, aile yapısında dönüşme ve zayıflamalar, sekülerleşme ve muhafazakarlaşma, sosyal medyanın kültüre etkisi öne çıkmıştır. Çalışmada bu sosyokültürel parametrelerden hareketle geleceğin eğitimine yönelik öngörüler şöyledir:

- Genç nüfusun azalması devam edeceğinden derslik ve kapasite artırımı yerine kaynakların öncelikli nitelik artırımına yönlendirilmesi,
- Türk toplumunun temeli olan aile yapısının korunması için aileye yönelik olumlu tutumların daha fazla vurgulanması ve birlikte yaşama becerileri geliştirilmesi,
- Gençlerin hayatında anlamlı bir yer edinebilmek için eğitim ortamlarında öğrencilere hitap etme şeklinin güncellenmesi,
- Eğitim programlarının ilgi ve yeteneklere göre farklılaştırılması,
- Kendi toplumsal değerleriyle daha barışık, dindar bir nesil yetiştirmek için imam hatip okullarının kapasitesinin artırılması ve bu okullara yönelik talebin geliştirilmesi,
- Türk toplumunun İslam dinini doğru ve yeterli şekilde öğrenebilmesi için seçmeli din derslerinin seçilme oranlarının artırılması,
- Eğitim kurumlarının öğretmen, yönetici ve atmosfer bakımından çok kültürlülüğü yönetebilecek donanıma sahip olması,
- Milli kültürün korunması, benimsenmesi ve güçlendirilmesi için Türk ve İslam klasiklerinin eğitim programları içinde nitelikli şekilde yer alması.

Çalışmanın Üçüncü Bölüm'ünde eğitim politikasının önemli konuları arasında yer alan eğitim paradigması, eğitim programları, rehberlik ve yöneltme sistemi, kademeler arası geçişler ve sınavlar, özel eğitim sektörü, mesleki eğitim, özel grupların eğitimi, örgün din eğitimi, öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı ve yönetimi ile eğitimin yönetimi başlıklarını içeren on iki alt bölümde temel sorunların neler olduğu ortaya konularak önümüzdeki yıllarda başarılmaları gereken hedeflerin, izlenmesi gereken politika ve stratejilerin neler olduğu ana hatlarıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tespitler yapılırken ilgili yerlerde eğitimi etkileyen dış sistemlerdeki değişimlere yer yer atıflar yapılmıştır.

Bu bölümün alt başlıklarında öne çıkan başlıca vizyon ve politikalar şunlar olmuştur:

- Kendi ilim ve düşünce geleneğimiz, kültürümüz, insanımız ve eğitim alanındaki tarihsel tecrübemizden istifade eden bir eğitim paradigması ve eğitim programlarına geçişin sağlanması,
- Sınav merkezli eğitimden kurtulmak için okullar arası eşitsizliklerin giderilmesi, kalite güvencesinin sağlanması ve toplumla iletişimin güçlendirilmesi,

- İlgili ve yeteneklere göre öğrencilerin üst eğitim kademelerine yönlendirilmesi sisteminin işler hâle getirilmesi,
- Mesleki eğitimin sorunlarının çözümünde odağın, ekonomiye ve firmaların yapısına kaydırılması,
- Özel ihtiyaçlı grupların, özel eğitim hizmetlerine erişiminin artırılması,
- Ortaokul ve lise düzeyinde imam hatip okullarının oranının artırılması,
- Öğretmen yetiştirmede fakülte-okul iş birliğinin yeni modellerle geliştirilmesi,
- Öğretmen istihdamında daha bütüncül ve adil bir değerlendirmenin yapılması,
- Öğretmenlerin her alanda özellikle teknoloji yeterlilikleri konusunda alacağı eğitim sürelerinin artırılması,
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gelişimine destek olacak bir performans ve teşvik sisteminin kurulması,
- Eğitim sisteminin yönetiminde merkeziyetçilik, mekaniklik ve bürokrasinin azaltılması için yerinden okul merkezli bir yönetim anlayışına geçilmesi.

Eğitim sisteminin hemen yanı başındaki ekonomik, politik ve sosyokültürel sistemlerdeki gelişmeler, eğitim sisteminden beklentilerin giderek daha da artacağını, önümüzdeki 10-15 yıllık süreçte Türk eğitim sisteminin başarması gereken oldukça esaslı değişimler olduğunu göstermektedir. Bu esaslı değişimler için güçlü değişim ajanlarına ihtiyaç duyulacaktır. Eğitim sisteminin temel hizmet birimleri olan sınıflarda ve okullarda gerçekleşecek bu değişimde öğretmenin rolü kritiktir. Öğretmenlerin değişim ve gelişimlerinde ise okul yöneticilerinin rolü önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminde yapılacak reformlarda kilit personel, okul müdürleri olmalıdır.

TÜRKİYE’NİN EĞİTİM VİZYONU

Geleceğe güvenle bakabilmek için önümüzdeki yıllarda Türk eğitim sistemi şunları tam olarak başarmış olmalıdır.

1. Eğitim geleneğimizden doğan insani yetkinleşme odaklı bir eğitim anlayışı

Devlet ideolojisi ve ekonomi odaklı bir anlayış yerine insani gelişim odaklı bir eğitim anlayışını benimseyen, bireylerin sahip oldukları kabiliyetleri geliştirmeyi önceleyen bir eğitim anlayışı.

2. Tarihsel ve düşünsel derinliği olan eğitim programları

Toplumumuzun tarihsel derinliklerinden kaynaklanan ilim ve düşünce birikiminin varlık, insan, bilgi ve kemalat tasavvuru ile şekillenen bir pedagoji, kavram örgüsü ve tasarıma sahip eğitim programları.

3. Kalite güvencesini sağlayan okullar

Her biri temel kalite standartlarını karşılayan, eşitsizliğin azaldığı, mimarisi ile öğrencinin ve öğretmenin içinde bulunmaktan keyif alacağı, özel grupların ihtiyaçlarına göre farklı şekilde tasarlanmış bir yaşam alanı olan okullar.

4. Liyakat sahibi okul liderleri

Okul gelişimine odaklanmış, yüksek eğitilmiş, teknik ve insani yeterlilikler bakımından kendini kanıtlamış, okulun tüm süreçlerine vizyon katabilecek eğitim liderleri.

5. Sürekli öğrenen ehil bir eğitimci kadrosu

Fikrî ve teknik bakımdan gelişime odaklanmış, lider, rol model, usta, meslek ahlakına ve maneviyata sahip, öğrencinin hayatına dokunan işinin ehli öğretmenler.

6. Yerinden ve okul merkezli bir yönetim anlayışı

Eğitim paydaşlarının katılımına dayalı, merkezin yükünü azaltmış, yerel eğitim kurullarına ve okullara yetki devrini gerçekleştirmiş, dinamik ve gelişim odaklı bir yönetim anlayışı.

7. Adil bir performans değerlendirme ve teşvik sistemi

Eğitim çalışanlarının çabalarını görüp takdir edebilen, her birine emeğine uygun kariyer, statü gibi teşvikler sunan objektif bir performans değerlendirme sistemi.

8. Güçlü kurumsal iletişime sahip eğitim kurumları

Velilere, öğrencilere ve tüm topluma güven veren, güçlü ve açık toplumsal iletişime sahip, kültürü, yönelimleri ve stratejileri bilinen ve kabul gören bir bakanlık teşkilatı ve okullar.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, ss. 85-91.

Adıgüzel, E. (2010). Eğitimde yapısal dönüşüm, fonlanmış eğitim projeleri ve bıraktığı izler. Eleştirel Pedagoji, 9, ss. 37-53.

AK Parti Seçim Beyanamesi. (2018). Cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimler seçim beyanamesi. Erişim Linki: http://www.akparti.org.tr/site/dosya/59647http://www.trthaber.com/pdf/Beyanname23Mays18_ic_Sayfalar.pdf. Erişim Tarihi: 17.07.2018.

Akay, S., Hamamcı, Z. ve Kurt, M. (2018). Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarının incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), ss. 23-47.

Akboy, R. ve İkiz, F. E. (2007). Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış-yaşam boyunca yaşamla iç içe (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akçayır, M. (2011). Akıllı tahta kullanılarak işlenen matematik dersinin sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akdağ, G., Çinici, A. ve Akgün, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının portfolyo uygulamalarına ilişkin görüşleri. Route Educational & Social Science Journal, 1(1), ss. 1-16.

Akdemir, E. (2009). Akıllı tahta uygulamalarının öğrencilerin coğrafya ders başarıları üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Akhan, A. (2009). Velilerin özel ilköğretim okullarından beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri: İstanbul Avrupa Yakası örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22, ss. 31-46.

Akkoyunlu, P. F. (2016). Assessing the effectiveness of vocational education and training in economic development: A comparison between Turkish and German education systems. In M. M. Erdoğan and B. Christensen (Eds.). Handbook of research on comparative economic development perspectives on Europe and MENA region (pp. 127-151). Hersey: IGI Global.

Akkurt, H. (2010). Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eleştiriler ve tarih öğretimine yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akseki, B., Ergin, İ. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), ss. 55-66.

Aktan, C. C. ve Şen, H. (1999). Globalleşme, ekonomik kriz ve Türkiye. Ankara: TOSYÖV Yayınları.

Aktan, C. C. ve Vural, İ. Y. (2016). Bilgi toplumu, yeni temel teknolojiler ve yeni ekonomi. *Yeni Türkiye*, 88, ss. 845-868.

Aktaş, R. Ve Karğın, M. (2011). Yalın Muhasebe: Yalın üretim ortamında yeni bir yönetim muhasebesi yaklaşımı. *Muhasebe ve Öğretim Üyeleri Bilim ve Dayanışma Vakfı Dergisi*, 3, ss. 91-128.

Aktaşlı, İ. ve Tüzün, I. (2012). Meslek eğitiminde kalite için işbirliği: Mesleki ve teknik eğitimde kalite strateji belgesi. İstanbul: ERG.

Akyüz, H. (1992). Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Akyüz, Y. (2008). Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2008. Ankara: Pegem Akademi.

Alkan-Meşhur, H. F. (2011). Ortopedik engellilerin istihdamında tele çalışmaya ilişkin tutumlar açısından bir uygulama. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), ss. 72-118.

Altinkurt, N. (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Altun, A. (2016). Küreselleşme çağında milliyetçilik ve ulus-devlet. *International Journal of Academic Values Studies*, 4, ss. 145-160.

Argon, T. ve Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), ss. 446-474.

Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), ss. 15-25.

Arslan, S. ve Özpinar, S. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), ss. 38-63.

ASCA-American School Counselor Association. (2004). ASCA National standards for students. Alexandria, VA: Author.

Aslan, G. and Küçük, E. (2010, June). Why do parents send their children to private schools? In F. Gök (Ed.). XIV world congress of comparative education societies (p. 356). İstanbul: Boğaziçi University.

Ata, S. (2012). Türkiye'nin İhracat Potansiyeli: Çekim modeli çerçevesinde bir inceleme. *International conference on Eurasian economies içinde* (ss. 276-282).

Ataman, A. (2012). Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu, Namık Kemal Üniversitesi, 27 Nisan 2012.

- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, ss. 1-13.
- Atmaca, E. A. (2008). Toplumsal yaşamda sanat eğitiminin gerekliliği ve medyanı rolü. Aile ve Toplum, 4(15), ss. 21-28.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde yeni program geliştirme ve uygulama teknikleri: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, ss. 149-155.
- Ayas, A., Özmen, H., Demircioğlu, H. ve Sağlam, M. (1999). Türkiye ve dünyada program geliştirme çalışmaları: Kimya açısından bir derleme. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, ss. 211-219.
- Aycan, Z., Kılıç, B., Karataylıoğlu, M. I., Tuncer, A. E., Biricik, D., İkizer, E. G. ve Soylu, N. (2012). Meslek eğitiminde başarılı okul-sanayi işbirlikleri: Ne çalışıyor? Neden çalışıyor? İstanbul: ERG.
- Aydemir, H. (2018). Sanayi 4.0 ve Türkiye ekonomisi açısından etkileri. Sosyoekonomi, 26(36), ss. 253-261.
- Aydın, H. (2006). Eğitim sisteminde modern ve post-modern roller. Bilim ve Gelecek Dergisi, 33, ss. 60-71.
- Aydın, S. (2017). Özel eğitim kurumlarında yaşanan eğitsel-yönetsel yetersizlikler ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aydınonat, E. N. (2012). Gelişmiş ülkelerde kademeli eğitim var mı? TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı).
- Aykaç, N. ve Atar, E. (2014, Ocak). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi. İ. A. Akdoğanbulut ve A. Yavuz-Akengin (Ed.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi içinde (ss. 83- 104). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Aylar, E. ve Aksoy, H. H. (2015). Dosya: Eğitimde merkezi sınavlar. Eleştirel Pedagoji, 7(42), ss. 54-55.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), ss. 36-38.
- Bağcı, İ. (2013). AK Parti ve eğitim politikaları. Erişim Linki: <http://www.milatgazetesi.com/ak-parti-ve-egitim-politikalari-makale,46446.html>. Erişim Tarihi: 14.07.2018.
- Bahçekapılı, M. (2013). Yeni eğitim sisteminde seçmeli din dersleri, imkânlar, fırsatlar, aktörler, sorunlar ve çözüm önerileri. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Bakioğlu, A. ve Can, E. (2009). Kariyer basamaklarında yükselme sınavının değerlendirilmesi. 18. ulusal eğitim bilimleri kurultayı bildiri özeti içinde (s. 259). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Barrier, M. (1994). A global reach for small firms. Nation's Business, 82(4), s. 66.
- Başaran, İ. E. (1998). Eğitime giriş. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başbakanlık Özürölüler İdaresi Başkanlığı. (1999). 1. özürölüler şurası "çağdaş toplum yaşam ve özürölüler" komisyon raporları-genel kurul görüşmeleri. Ankara: Takav Matbaacılık ve Yayıncılık.

- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), ss. 159-175.
- Bell, D. (1976). The coming of the post-industrial society. *The Educational Forum*, 40(4), pp. 574-579.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 99-116.
- Bilbao-Osorio, B. and Rodriguez-Peso, A. (2004). From R&D to innovation and economic growth in the EU. *Growth and Change*, 35(4), pp. 434-455.
- Bowen, H. R. (1980). *Investment in learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Brouwer, M. T. (2000). Entrepreneurship and uncertainty: Innovation and competition among the many. *Small Business Economics*, 15(2), pp. 149-160.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Basım). Ankara: PegemA.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, ss. 31-49.
- Cordella, A. and Tempini, N. (2015). E-government and organizational change: Reappraising the role of ICT and bureaucracy in public service delivery. *Government Information Quarterly*, 32(3), pp. 279-286.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. XIII. akademik bilişim konferansı içinde. İnönü Üniversitesi, Malatya. <http://ab.org.tr/ab11/bildiri/> adresinden 14 Haziran 2012 tarihinde indirilmiştir
- Çeliköz, M. ve Erişen Y. (2017). EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), ss. 286-304.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), ss. 189-198.
- Çelikten, S. B. (2010). Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çepel, Z. Ü. (2017). Demokrasinin güçlenmesi-sivil toplum tartışmalarında bir dış aktör olarak Avrupa Birliği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 16(1), ss. 33-60.
- Çetinkaya, Ş. (2016). E-ticaret uygulamalarının makro ekonomik göstergelere etkisi SWOT Analizi ve Türkiye’de e-ticaret gelişimi için bir eylem planı önerisi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), ss. 235-256.
- Çinkır, Ş. (2002). Eğitim yönetiminde yerleşmenin üstünlükleri ve sakıncaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, ss. 101-110.
- Çil, İ., Tokat, M. A., Türkan, Y. S. ve Doğan, N. (2014). Temel eğitim kurumlarında e-rehberlik ve danışmanlık karar destek sistemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), ss. 34-56.

Çobanoğlu, A. (2011). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Daft, R. L. (2010). Organization theory and design (10 Edition). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

Davies, B. and Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. International journal of qualitative studies in education, 20(3), pp. 247-259.

De Long, B. (1998). What the 'new' economy. The Wilson Quarterly, 22(4), pp. 14-26.

Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 2(3), ss. 53-80.

Demir, Z. (2000). Öğrenci Velilerinin beklentileri açısından özel ve resmi ilköğretim okullarının karşılaştırılması: Niğde il örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Demircioğlu, G., Aslan, A. ve Yadigaroğlu, M. (2015). Yenilenen kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ile destekli analizi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1), ss. 135-146.

Demirel, Ö (2003). Kuramdan uygulamaya: Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Deniz, B. (2009). Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dikbaş, İ. (2008). Veli beklentileri ve karşılanma düzeyleri: Özel vakıf okulları örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 7(17), ss. 397-423.

Doğrul, B. Ş. ve Tekeli, S. (2010). İş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışma. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2(2), ss. 11-18.

DPT. (2001). Gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksullukla mücadele programı. Ankara: Devlet Personel Teşkilatı.

Drucker, F. P. (1992). Yeni gerçekler. (B. Karanakçı, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Drucker, P. (1994). Kapitalist ötesi toplum. (B. Çorakçı, Çev.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Düzgün, D. (2011). İzmir, Denizli, Aydın ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan program geliştirme çalışanlarının fonksiyonu ve karşılaştıkları sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, personel genel müdürlüğün öğretmen kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin 2005 tarihli görüş yazısı.

Eğitim-Bir-Sen. (2017). Eğitim yönetiminde liyakat ve kariyer sistemi. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), ss. 12-19.
- Erdem, İ. ve Alpaydın, Y. (2017). İmam hatip lisesi bünyesindeki imam hatip ortaokullarıyla müstakil imam hatip ortaokullarındaki örgüt kültürünün incelenmesi. *Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1, ss. 187–218.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), ss. 399-431.
- ERG. (2005). Öğretim programları inceleme ve değerlendirme 1, 20 Eylül 2005. Erişim Adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Öğretim-Programları-Inceleme-ve-Değerlendirme-I-.pdf. Erişim Tarihi:18.07.2018.
- ERG. (2013). Yeni dönemde ortaöğretimin amacı ve yeniden düzenlemesi. Erişim ADRESİ: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Yeni-Dönemde-Ortaogretimin-Amacı-ve-Yeniden-Düzenlenmesi.pdf. Erişim Tarihi: 1 Mart 2013.
- ERG. (2017). MEB taslak öğretim programlarına ilişkin görüş ve öneriler. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG'NİN-MEB-TASLAK-ÖĞRETİM-PROGRAMLARI-INCELEME-VE-DEĞERLENDİRMESİ-SON.pdf>. Erişim Tarihi: 10.02.2017.
- Erkan, H., Atik, H., Taban, S. ve Özsoy, C. (2013). Bilgi ekonomisi (1. Baskı). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2748 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1706, 2013.
- Erkılıç, T. A. ve Dilbaz, E. (2017). Partilerin bildirgelerinde eğitim yönetimi denetimi ve ekonomisine ilişkin görüşleri. *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), ss. 1-25.
- Eryılmaz, B. (2013). Kamu yönetimi (6. Baskı). Kocaeli: Umuttepe Yayınları
- Eryiğit, S. (2000). Esnek üretim, esnek organizasyon, esnek çalışma. *Kamu-İş, İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 5(4), 1-16.
- European Comission. (2010). Developing coherent and system wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate General for Education and Culture, Brussels.
- EYH. (2011). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı Bireylere İlişkin İstatistiki Bilgiler. Erişim Adresi: <https://eyh.aile.gov.tr/uploads/pages/engelli-ve-yasli-bireylere-iliskin-istatistiki-bilgiler/2018-yili-nisan-ayi-bultenini-bu-baglantiyi-kullanarak-indirebilirsiniz.pdf>
- Fer, S. (2005). 1923 Yılından günümüze Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, 7-9 Aralık 2005 içinde. İstanbul: M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), ss. 231-260.

- Fidan, K. N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim açısından (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), ss. 626-637.
- Gelişli, E. ve Yazıcı, Y. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, ss. 85-93.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3), ss. 313-321.
- Gelişli, Y., Beisenbayeva, L., Sultanbek, M. ve Ussenova, A. (2016). Vocational education systems in Turkey and the world: New trends and problems. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 7(3), pp. 1-10.
- Genç, F. (2015). 2023 ve 2071 Türkiye’sinde imam-hatip liseleri. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11(35), pp. 19-25.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). Türkiye göç raporu 2016. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları Yayın No: 40. Erişim Adresi: http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_goc_raporu_.pdf. Erişim Tarihi: 10.04.2018.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Gümüş, A. (2018). Türk eğitim sisteminin sınavlarla imtihanı (Politika Notu No. 2018/05). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Günay-Bilaloğlu, R. (2008). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, ss. 41-56.
- Gündüz, M. (2016). Maariften Eğitime Tanzimat’tan Cumhuriyet’e eğitim düşüncesinde dönüşüm. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Güngör, S. K. ve Yıldırım, G. (2016). Views of school administrators related to in-service training activities. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), pp. 516-523.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. Ankara: SETA.
- Gür, B. S., Özoğlu, M., Akgeyik, T., Çetinkaya, E., Karagöl, E. T., Öztürk, M., ... ve Çelik, Z. (2012). Türkiye’nin insan kaynağının belirlenmesi. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, ss. 1-26.
- Gürbüz, E. (2005). Devlet ve özel ilköğretim okullarında hizmet kalitesinin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), ss. 97-119.
- Gürkan, T. ve Gökçe E. (1999). Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim. Ankara: Siyasal Kitap Evi.
- Güven, İ., ve Demirhan-İşcan, C. (2006). Yeni ilköğretim programlarının basına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), ss. 95-123.

- Güvendi, G. M. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim bilişim ağı (eba) örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Habermas, J. (2002). Küreselleşme ve milli devletlerin akıbetleri (Ali Özcan, Ed.). İstanbul: Bakış Yayınları.
- Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, A. E. (2004). Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Hanusch, H., Chakraborty, L. and Khurana, S. (2016). Public expenditures, innovation and economic growth: Empirical evidence from G20 Countries. Beitrag: Institut für Volkswirtschaftslehre.
- Hatam, S. (2012). Belediyelerde katılımcı demokrasi aracı olarak kent konseyleri: Samsun örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hatunoğlu, Y. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), ss. 333-338.
- Hesapçıoğlu, M. ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, ss. 183-202.
- Huntington, S. P. (2012). The third wave: Democratization in the late 20th century (Vol. 4). Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- ILO. (2016). World Employment and Social Outlook. Trends for Youth 2016. Erişim Adresi: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_513739.pdf. Erişim Tarihi: 25.07.2018.
- İşık, Y. 2014. Ortaokul öğretmenlerinin Program Yönelimleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Kocaeli.
- İcin, F. (2018). Türkiye'de uygulanan parlamenter sistem ile başkanlık ve yarı başkanlık sistemlerinin katılımcı demokrasi kavramı üzerinden analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22), ss. 259- 285.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı, ss. 41-56.
- İlhan, S. (2015). Yeni kapitalizm ve meslek olgusunun değişen anlamları üzerine. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21, ss. 313-328.
- İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. Praksis, 14, ss. 265-287.
- İzci, E. ve Eroğlu, M. (2018). Yenilenen 9. sınıf kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(1), ss. 14-35.

- Jung, D. (2005). Turkey and the Arab world: Historical narratives and new political realities. *Mediterranean Politics* 10(1), pp. 1-17.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), ss. 57-66.
- Kagermann, H., Wahlster, W. and Helbig, J. (2013). Recommendations for implementing the strategic initiative industrie 4.0. Acatech Report.
- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), ss. 222-231.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018: Mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kalkınma Bakanlığı. (2015). 2015-2018 bilgi toplumu stratejisi ve eylem planı. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Karaduman, S. (2007). Medyatik gerçeklikte kimlik temsilleri: Televizyon haberlerinin aktörleri üzerine düşünceler. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(4), ss. 45-56.
- Karataş, İ. H. ve Sözcü, Ö. F. (2013). Okul yöneticilerinin fatih projesine ilişkin farkındalıkları, tutumları ve beklentileri: Bir durum analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), ss. 41-62.
- Karataş, S. ve Guleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), ss. 102-119.
- Karateke, T. (2015). İmam-hatip liselerinde idarecilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir çalışma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), ss. 145-172.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Karluk, S. R. (2014). Türkiye ekonomisi. İstanbul: Beta Basım.
- Kaya, Ş. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrenci velilerinin okuldan beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde Fatih projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim'11 XIII. akademik bilişim konferansı bildirileri*, 2-4 Şubat 2011 içinde (ss. 123-129). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kayıkçı, K. ve Sabancı, A. (2009). Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 181, ss. 240-252.
- Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları*, 41, ss. 1-31.
- Keskin, H. D. ve Turna, G. B. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihlerini etkileyen faktörler: Rize örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), s. 411-426.
- Kılınç, M., Sivacı, Y. S. ve Çöplü, F. (2017). Türkiye'de üniversite yerleştirmelerinde kontenjan krizi: Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve fen bilgisi öğretmenliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, ss. 564-580.

Kırıçoğlu, O. T. (2002). Gençlerin sanat eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları II. Ankara: Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları: 7

Kızılloluk, H. (2007). Ekonominin eğitimin amaçları ve içeriği üzerindeki etkileri. C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 8(1), ss. 21-30.

Kirschenbaum, H. (1995). 100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.

Koç, G. ve Demirel, M. (2004), Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, s. 174.

Koçak, A. ve Dişadin, A. (2018). Sanayi 4.0 geçiş süreçlerinde kritik başarı faktörlerinin Dematel yöntemi ile değerlendirilmesi. Ege Academic Review, 18(1), ss. 107-120.

Korkut-Owen, F. (2007). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi: ABD, Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’deki durum. D. Owen, F. Korkut-Owen, R. Özyürek (Eds.). Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler içinde. Ankara: Nobel.

Koşar, D., Koşar, S., Er, E. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: Atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı nitel bir analiz. Milli Eğitim, 218.

Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’ndan (eba) yararlanmaya ilişkin görüşleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(45), ss. 626-637.

Küçükcan, T. (2005). Modernleşme ve sekülerleşme kuramları bağlamında din, toplumsal değişme ve İslam dünyası. İslam Araştırmaları Dergisi, 13, ss. 109-128.

Küçükçayır, A. G., Cemaloğlu, N. (2017). Türkiye’de geçmişten günümüze özel okullar ve uygulanan politikalar üzerine bir araştırma. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi.

Küçükçeker, E. (2017). Türkiye’de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50(1), ss. 43-97.

Küçükçeturan, G, Altun, A. ve Akbaba-Altun, S. (2013). Türkiye’de 2013 programının geliştirilmesine yönelik uygulamalar. The Journal of Academic Social Science Studies, 6, ss. 783-801.

Laçın, N. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: Kütahya ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Lindroos, P. and Pinkhasov, M. (2003). Information society: The ICT challenge. Organisation for Economic Cooperation and Development. The OECD Observer, 240/241, p. 27.

Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), ss. 255-269.

MEB. (2005). İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- MEB. (2006). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2007). Okul gelişim modeli, plânlı okul gelişimi. Ankara: EARGED Başkanlığı.
- MEB. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı. Erişim Adresi: http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf. Erişim Tarihi: 27.07.2018.
- MEB. (2010). Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2009-2010. Ankara: MEB.
- MEB. (2014a). Türkiye mesleki ve teknik ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018. Ankara: MEB.
- MEB. (2014b). 19. Millî Eğitim Şurası özel ihtisas komisyonları hazırlık çalışmaları sonuç raporları. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2016-2017. Ankara: MEB.
- Merkel, W. (2004). Embedded and defective democracies. *Democratization*, 11(5), pp. 33-58.
- Mermertaş, M. F. (2014). Özel eğitim kurumlarının tercih nedenleri ile öğrencilerin memnuniyeti arasındaki ilişki: Şırnak örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Nartgün, Ş. S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri: Bolu İli örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), ss. 157-178.
- ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü). (2017). 2017 MEB taslak öğretim programlarına ilişkin görüş ve öneriler. Erişim Adresi: <https://eds.metu.edu.tr/tr/duyuru/2017-taslakprogramlarna-iliskin-odtu-egitim-bilimleri-bolumu-gorusu>.
- OECD. (2007). *Education at a glance 2007*. Erişim Adresi: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39313286.pdf>. Erişim Tarihi: 13.07.2018.
- OECD. (2014). *Focus on inequality and growth*. Erişim Adresi: <http://www.oecd.org/social/Focus-Inequality-and-Growth-2014.pdf>. Erişim Tarihi: 03.07.2018.
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016*. Erişim Adresi: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>. Erişim Tarihi: 05.07.2018.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017 Turkey*. Erişim Adresi: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>. Erişim Tarihi: 05.07.2018.
- Oktay, E., Balkanlı, A. O. ve Salepçioğlu, A. (2004). *Bilgi Toplumunda Yeni Ekonomi ve E-Dönüşüm Stratejileri*. 3. ulusal bilgi, ekonomi ve yönetim kongresi bildiriler kitabı, 25-26 Kasım 2004 içinde (ss. 155-166). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi.

- Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), ss. 10-25
- ÖSYM. (2013). Tarihsel gelişim. Erişim Adresi: <http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/tarihselgelisme.html> Erişim Tarihi: 15.12.2013.
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı. XIX. Türkiye'de internet konferansı içinde. Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. The Journal Of International Education Science, 2(5), ss. 376-394.
- Özdemir, S. M. (2015). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), ss. 85-110.
- Özer, A. (2007). 11 Eylül, bölünen dünya, Huntington ve çatışma. Journal of Human Sciences, 4(2), ss. 1-23.
- Özkan, H. H. ve Çelikten, Y. (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(13), ss. 967-990.
- Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. Tarih Okulu Dergisi (TOD), 7(20), ss. 441-453.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y., vd. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim, 174, ss. 206-213.
- Özsırkıntı, D. vd. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri: Adana İli Örneği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), ss. 313-331.
- Öztürk, B. A. (2018). Özel eğitim sektörü. İstanbul: Türkiye İş Bankası İktisadi Araştırmalar Bölümü.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. The First international congress of educational research, 1-3 May 2009 içinde. Çanakkale.
- Öztürk, M. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitimde teknolojiye ilişkin yeni eğilimler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), ss. 272-288.
- Öztürk, M. (2014). Yapılandırmacı eğitim kuramının felsefi temelleri. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: Fatih projesi değerlendirmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), ss. 1799-1822.
- Parlak, B. ve Sobacı, Z. (2012). Ulusal ve küresel perspektifte kamu yönetimi teori ve pratik. Bursa: MKM Yayınları.
- Parmaksız, İ. ve Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, ss. 247-265.

Pepeler, E., Murat, A. ve Akmençe, E. (2016). İlkokullarda hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı: Elazığ İli örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), ss. 168- 176.

Roberts, N. (2004). Public deliberation in an age of direct citizen participation. *The American Review of Public Administration*, 34(4), pp. 315-353.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), ss. 1743-1765.

Saracaloğlu, A. S., Yakar, A. ve Altay, B. (2014). Türkiye'de ortaokula geçiş sürecinde yaşanan sorunlar ve özel dersaneler: Öğrenci-öğretmen-veli görüşleri: Muğla ve Aydın örnekleri. İ. A. Akdoğanbulut ve A. Yavuz Akengin (Ed.). *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi içinde* (ss. 347-386). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.

Sarier, Y. (2010). An evaluation of equal opportunities in education in the light of high school entrance exams (OKS-SBS) and PISA results. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), pp. 107-129.

Sarpkaya, R. (2010). Üniversiteye girişte bireysel eğitim istemini etkileyen etmenler: Adnan Menderes Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), ss. 449-488.

SEKAM. (2013). Türkiye'de gençlik. İstanbul: SEKAM Yayınları.

Sezer, B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), ss. 1-9.

Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K. ve Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), pp. 91-101.

Sönmez, M. (2010). Türkiye'de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), ss. 71-84.

Sönmez, M. (2016). Kamuda Teknoloji kullanımı, avrupalılaşma, etkinlik ve verimlilik açısından tek numara (112) acil çağrı merkezleri ve e-çağrı (e-call) uygulamaları. *Türk İdare Dergisi*, 482, ss. 149-182.

Sönmez, V. (2001). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmezoğlu, F. (1996). Uluslararası ilişkiler sözlüğü. İstanbul: DER Yayınları.

Sürer, M. (2016). Öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerine göre kendilerini değerlendirmeleri (Denizli ili Çal ilçe örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Sweet, R. (2013). Apprenticeship, pathways and career guidance: A cautionary tale. In L. Deitmer, U. Hauschildt, F. Rauner and H. Zelloth (Eds.). *The architecture of innovative apprenticeship* (pp. 51-68). Dordrecht: Springer.

- Şahan M. A. (2011). İlköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şencan, H. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: Sorunlar-öneriler. MÜSİAD Araştırma Raporları. İstanbul: MÜSİAD.
- Şensoy, H. (2011). Ortaöğretime geçiş sürecine çözüm olarak getirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’nin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şimşek, C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), ss. 240-254.
- Şirin, E. F., Erdoğan, M. ve Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 8(2), ss. 57-68.
- Şişman, M. (2006). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabak, H. ve Güçlü, N. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı’nda yeniden yapılanma: Merkez teşkilatı yöneticilerine göre bir değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14(39), ss. 408-430.
- Talas, S., Kaya, F. ve Yıldırım, N. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. Journal of European Education, 6(3), ss. 31-42.
- Tan, H. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama. Öğretmen Kitapları Dizisi. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Tandoğan, D. (2017). Türkiye’de ekonomik büyüme, kentleşme ve hizmet sektörü ilişkisi: 1968-2016 nedensellik yaklaşımı. In ICPESS 3rd International Congress on Politic, Economic and Social Studies.
- Taşpınar, M. (2014). Türk eğitim sisteminde kademeler arası geçiş açısından mesleki-teknik eğitimin yeri. Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi içinde (ss. 707-722). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.
- TED (Türk Eğitim Derneği). (2005). Türkiye’de üniversiteye giriş sistemi araştırması sonuç raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2014). 19. Millî Eğitim Şûrasına ilişkin değerlendirmeler. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2016). Ders saatleri: Ne kadar az ne kadar fazla? Ankara: Türk Eğitim Derneği. Yayınları.
- Temiz, İ., Atasoy, E. ve Sucu, A. (2011). Toplam ekipman etkinliği ve bir uygulama. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(4), ss. 49-60.
- TİMAV. (2017). Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları-3. imam hatiplerde mesleki müfredat ve program çeşitliliği sonuç raporu. Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı.
- Toffler, A. (1981). Üçüncü Dalga. İstanbul: Altın Kitaplar.

- Tonta, Y. (2016). Dördüncü sanayi devrimi ve kütüphanelerin geleceği. Erişim Adresi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/tonta-industry-4-0-future-of-libraries-koc-university-31-march-2016-v3.pdf>. Erişim Tarihi: 22.07.2018.
- Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), ss. 120-130.
- TTKB. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Erişim Tarihi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf. Erişim Tarihi: 15.05.2018.
- TÜİK. (2017). İşgücü istatistikleri. Erişim Adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007. Erişim Tarihi: 10.05.2018).
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB Okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), ss. 39-58.
- Turan, H. ve Turan, G. (2015). Sağlık sisteminde yalın üretim uygulamaları. *Health Care*, 2(3), ss. 127-132.
- Turan, R., Çilek, A. ve Yavuz, İ. (2014, Ocak). Türkiye'de yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri. A. Akdoğanbulut İnsan ve A. Yavuz-Akengin (Ed.). *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi içinde* (ss. 907-929). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Tutar, M. (2015). Eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), ss. 389-407.
- TÜİK. (2017a). İşgücü İstatistikleri, Mart 2017. TÜİK Haber Bülteni, Sayı: 24628, 15 Haziran 2017. <http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=2462>.
- TÜİK. (2017b). İstatistiklerle aile. TÜİK Haber Bülteni, 24646, 10 Mayıs 2017. Erişim Adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=24646>.
- TÜİK. (2018). Evlenme ve boşanma istatistikleri, 2017. TÜİK Haber Bülteni, 27593, 2 Mart 2018. Erişim Adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27593>.
- Türk Eğitim Sen. (2018). Ücretli öğretmen araştırması. Erişim Adresi: https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?id=12177. Erişim Tarihi: 26.07.2018.
- Türk Eğitim Sendikası. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğün öğretmen kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin 2005 tarihli görüş yazısı.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar (8. Baskı). Ankara.
- Türker, A. (2018). Sözlü sınav ile ataması yapılmış coğrafya öğretmenlerinin sözlü sınav sistemine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), ss. 102-111.

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Yayınları. (2014). Türkiye eğitim meclisi raporu. Ankara: TOBB, Yayın No: 2015/244.

TÜSİAD. (1999). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. İstanbul: TÜSİAD.

TÜSİAD. (2016). Türkiye’nin Küresel Rekabetçiliği İçin Bir Gereklilik Olarak Sanayi 4.0: Gelişmekte Olan Ekonomi Perspektifi. Erişim Adresi: <https://tusiad.org/tr/tum/item/8671-turkiyenin-sanayi-40-donusumu>. Erişim Tarihi: 25.07.2018.

Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). Eba Ders Web Sitesine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(3), ss. 278-296

Uçar, R. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarının müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Journal of Human Sciences, 14(4), ss. 4725-4741.

Uluğ, F. (2000). Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütü üzerine analitik bir değerlendirme. 2000 yılında türk millî eğitim örgütü ve yönetimi ulusal sempozyumu, 11-13 Ocak 2001 içinde. Ankara: Eğitimde Yansımalar.

UNICEF. (2005). Haydi kızlar okula! Kızların eğitimi programı. Erişim Adresi: https://www.unicef.org/turkey/pr/_ge6.html. Erişim Tarihi: 17.07.2018.

Uslu, N. (2010). Türkiye’nin yeni orta doğu yaklaşımı. Bilig Dergisi, 52, ss. 147-180.

Uysal, S.B. (2017). Velilerin özel okul tercihlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Uzoğlu, M., Cengiz, E. ve Daşdemir, İ. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin SBS’de yapılan değişikliklerle ilgili görüşlerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), ss. 77-86.

Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), ss. 183-202.

Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye’de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünüşleri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 35(158), ss. 199-214.

Varış, F. (1996). Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”. Ankara: Alkım Yayıncılık

Vural, B. A. ve Sabuncuoğlu, A. (2008). Bilgi iletişim teknolojileri ve ütopyan bakış açısı. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 5(3), ss. 5-19.

Webster, F. (2002). Globalization, information and change. In J. E. Allison (Ed.). Technology, development and democracy: International conflict and cooperation in the information age. State University of New York Press.

Womack, J. P., Jones, D. T. ve Aras, N. (1998). Yalın düşünce. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. Ege Eğitim Dergisi, 5(2), 21-34.

Yangın, S. ve Dindar, H. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki değişimin öğretmenlere yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, ss. 240-252.

- Yapıcı, M. ve Leblebici, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490.
- Yastı, G. (2005). OECD rüşvetle mücadele sözleşmesi ve Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, XIX.
- Yılmaz, H. ve Usta, E. (2015). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı konusunda görüşlerinin incelenmesi. 9th International computer&instructional technologies symposium-ICITS2015, 20-22 Mayıs içinde.
- Yılmaz, M. (2015). Türkiye’de kırsal nüfusun değişimi ve illere göre dağılımı (1980-2012). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20(33), ss. 161-188.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları; Kavramsal bir analiz. *Turkish Studies*, 8(8), ss. 1523-1539.
- Yolcu, H. (2011). Kız meslek liselerine olan bireysel eğitim istemini etkileyen etkenler: Kastamonu ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), ss. 453-483.
- YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Erişim Adresi: <http://www.yok.gov.tr/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Zengin, M. (2010). Temele alınan yaklaşım/lar bağlamında yeni ilköğretim DKAB öğretim programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), ss. 225-258.
- Zeren, Ş. G. (2014). Information and communication technology in education of psychological counselors in training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), pp. 494-509.
- Zerenler M. ve İraz R. (2006). Japon yönetim anlayışı ve şirket ağırları (Keiretsu) analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, ss. 757-776.

GELECEĞİN TÜRKİYESİNDE EĞİTİM

Türkiye'nin geleceğe güvenle bakabilmesi, uluslararası alanda etkili politikalar sürdürebilmesi, üretimde nitelikli ürünler ortaya koyabilmesi yetişmiş insan kaynağına bağlıdır. Hem ekonomik refah hem de toplumun huzuru ve gelişimi açısından bu insan kaynağının yetiştiği eğitim sistemi temel unsurdur. Bu nedenle eğitim ile ilgili derinlemesine analizler, zaman ve mekan bütünlüğü gözetilerek yapılan değerlendirmeler oldukça önemlidir. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği olarak Türkiye'nin gelecek vizyonuna katkı yapmak amacıyla hazırladığımız "Geleceğin Türkiye" projesinde bu öneminden dolayı eğitim konusunu öncelikli olarak ele aldık.

"Geleceğin Türkiye'de Eğitim" raporu; ekonomik, politik ve sosyokültürel sistemlerdeki gelişmelerin önümüzdeki yıllarda eğitim sisteminden talep ve beklentilerin artarak ve çeşitlenerek devam edeceğini gösteriyor. Dolayısıyla önümüzdeki yıllarda Türk eğitim sisteminin başarması gereken oldukça esaslı değişikliklerin bizi beklediği söylenebilir. Bu esaslı değişimler için güçlü değişim ajanlarına ihtiyaç vardır. Eğitim sisteminin temel hizmet birimleri olan sınıflarda ve okullarda gerçekleşecek bu değişimde öğretmenin rolü kritiktir. Öğretmenlerin değişim ve gelişiminde ise okul yöneticilerine önemli görev düşmektedir. Bu değişim ve gelişmelerin yönetilmesinde insan kaynağı kadar eğitim paradigması da kritik bir yer tutmaktadır. Rapor, kendi düşünce geleneğimizden hareketle toplumumuzun kültürüne ve değerlerine yabancı olmayan bir eğitim paradigmasının inşasının aciliyetine ve ehemmiyetine dikkat çekiyor.