

Gelecek İçin EĞİTİM RAPORU



Gelecek İçin

EĞİTİM RAPORU

Eğitim-Bir-Sen Adına Sahibi

Ahmet GÜNDOĞDU

Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni

Hıdır YILDIRIM

Genel Basın Yayın Sekreteri

Yayın Kurulu

Halil Etyemez

Ahmet Özer

Erol Battal

Hıdır Yıldırım

Esat Tektaş

Ramazan Çakırcı

Grafik Tasarım

Selim AYTEKİN

Baskı

Gözde Matbaacılık

İstanbul Caddesi İstanbul Çarşısı

No: 48/2 İskitler/ANKARA

Tel-Faks: 0312 341 87 76

Baskı Tarihi

Mart 2010

3000 Adet

ISBN: 978-975-6153-31-4

EĞİTİM-BİR-SEN

Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13 Maltepe/ANKARA

Tel: 0312 231 23 06 - Faks: 0312 230 65 28

www.egitimbirsen.org.tr • e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

ÖNSÖZ

Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen) olarak, buğüne kadar gerçekleştirdiğimiz akademik çalışmalara bu raporla bir yenisini daha eklemiş olduk. Elinizdeki rapor, Türkiye'nin, eğitim ve gelecek ilişkisinde resmedilmeye çalışılan bir yol haritasıdır. Alan uzmanlarından oluşan bir araştırma grubu tarafından hazırlanan rapor, bu konuda bundan sonra yapmayı planladığımız diğer çalışmalar için de bir başlangıç oluşturmaktadır.

Elbette eğitim sistemimizle ilgili bütün bilgilerin bir kitapta toplanması mümkün değildir. Burada yer alan her bir konu başlığıyla ilgili binlerce sayfa bilgi toplanabilir. Ancak burada seçmeci bir tutumla, ayrıntıya girmeksizin, eğitim sistemimize ilişkin daha çok öz bilgi verilmeye çalışılmıştır. Bu raporun, okunabilir bir uzunlukta olması, eğitimin çeşitli konularına ilişkin bilgilerin bir sistem bütünlüğü içinde ztl ve gelecek merkezli önerilerle verilmiş olması, önemli özellikleri arasındadır. Bu rapor, eğitim alanında bu zamana kadar çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından Türkiye'de eğitim konusunda hazırlanmış bazı raporlardan farklı olarak eğitim sisteminin bütününü kapsayan bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

Eğitim sistemimiz, Türkiye'nin insan yetiştirme sistemi olarak her kademedede bazı sorunları barındırmaktadır. *Sistem üzerinde gerçekleştirilecek her türlü reğorm ve yeniden yapılandırma çalışmalarında, her bir kademeden diğerleriyle ilişkileri bir sistem birliği/bütünlüğü içinde düşünülmelidir.* Aksi halde, kısmi olarak yapılan iyileştirmeler eğitimle ilgili sorunları çözmeye yetmemektedir. Geçmişte bunun örnekleri sıkça yaşanmıştır.

Bu raporun hedef kitlesi, başta sendikamız mensupları olmak üzere eğitimle ilgili bütün paydaşlardır. Türkiye'de eğitim sisteminin mevcut durum ve sorunlarına ilişkin *farkındalık* düzeylerini artırmak ve eğitimle ilgili sorunların çözümüne ilişkin olabildiğince ortak bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır. Bunun yanında başta eğitimle ilgili politika yapıcıları olmak üzere raporun eğitimle ilgili eğitimin her kademesinde görev yapan çalışanlara faydalı olması mit edilmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi bu raporda çok somut ve çok özel sorunlara ve çözüm önerilerine yer verilmemiştir. Sendikamızın bundan sonraki çalışmalarında eğitim sistemimizin çeşitli boyutlarını ele alan daha özel raporlar hazırlanacaktır.

Bu raporun hazırlanmasında birçok insanın emeği geçmiştir. Ben, bu rapora, beden, zihin, gönül ve inanç gücüyle emek veren herkese teşekkür ederim. Bu çalışmanın, başta sendikamız mensupları olmak üzere herkes tarafından okunması, başta politika belirleyiciler olmak üzere eğitim sistemi içinde rol alan ğretmen ve uzmanlar için yararlı olması dilek ve ümidiyle bütün eğitim çalışanlarına selam ve sağlıklar sunarım.

Ahmet GüNDOğDU

Genel Başkan

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	3
1. GİRİŞ	9
1.1. Nasıl Bir İnsan ve Toplum?.....	9
1.2. Nasıl Bir Okul ve Eğitim?.....	9
1.3. Eğitimde Nasıl Bir Nitelik?.....	12
1.4. Sonuç ve Öneriler.....	15
2. OKUL ÖNCESİ EĞTİM	16
2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	16
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Program.....	17
2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumları.....	17
2.4. Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme alışmaları.....	18
2.5. Okul Öncesi Eğitimde Temel Sorunlar.....	19
2.6. Sonuç ve Öneriler.....	20
3. İLKÖĞRETİM	21
3.1. Türkiye’de İlköğretim.....	21
3.2. İlköğretime Başlama, Mezuniyet Ölçütü ve Süreleri.....	22
3.3. İlköğretimde Eğitim Mekânları.....	23
3.4. İlköğretimde Bireye Kazandırılması Hedeflenen Temel Nitelikler.....	25
3.5. Öğretimde Benimsenen Anlayışlar.....	28
3.6. Zorunlu Eğitim Süresi ve Zorunlu Eğitim Kurumları.....	29
3.7. Temel Becerilerdeki Başarı Açısından Türkiye’de İlköğretim.....	30
3.8. İlköğretim Programları.....	31
3.9. İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme.....	32
3.10. Sonuç ve Öneriler.....	34
3.11. Mevcut Kademeler Arası Geçiş Sistemi.....	36
3.12. Kademeler Arası Geçiş ve Başarı Algısı.....	38
3.13. Sonuç ve Öneriler.....	40
4. ORTAÖĞRETİM	42
4.1.1. Ortaöğretimin Amaç ve İşlevleri.....	42
4.1.2. Türkiye’de Genel Ortaöğretim.....	44
4.1.3. Türkiye’de ve Dünyada Mesleki Ortaöğretim.....	44
4.2. Türkiye’de Ortaöğretimin Sorunları.....	47
4.3. İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş.....	47

4.3.1. Yönlendirme	48
4.3.2. Ortaöğretime Giriş Sınavları	49
4.3.3. Yatay Geçişler	50
4.4. Ortaöğretim Okul Türleri ve Sayısı.....	50
4.5. Genel Ortaöğretim Mesleki Ortaöğretim Ayırımı	51
4.5.1. Bireylerin İhtiyaçlarını Karşılama Okul ve Program Türleri .	53
4.5.2. Ortaöğretimde Öğretmen ve Personel	53
4.6. Özel Öğretim Kurumları	56
4.6.1. Özel Ortaöğretim Kurumları (Özel Liseler)	56
4.6.2. Dershaneler ve Okul Programları	56
4.7. Yükseköğretime Giriş	57
4.7.1. Yükseköğretime Geçişte Sınav Sistemi	57
4.8. Finansman ve Donanım	58
4.9. İstihdam.....	59
4.10. Genel Ortaöğretimden Mezunlar	60
4.11. Mesleki Ortaöğretimden Mezunlar	61
4.12. Sonuç ve Öneriler.....	63
5. YÜKSEKÖĞRETİM	66
5.1. Üniversite Kavramı	66
5.2. Küreselleşme Sürecinde Yükseköğretim	67
5.3. Üniversiteleri Değişime Zorlayan Dinamikler.....	68
5.4. Gelişimci Eğitim Anlayışı ve Yükseköğretim.....	70
5.5. Türkiye’de Yükseköğretim	73
5.6. Sonuç ve Öneriler.....	75
6. YAYGIN EĞİTİM	77
6.1. Yaygın Eğitimin Amaçları.....	77
6.2. Yaygın Eğitimin Başlıca Sorunları.....	78
6.3. Öğreticiler	79
6.4. Zaman ve Mekân.....	79
6.5. Sonuç ve Öneriler.....	79

7. DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE DİN EĞİTİMİ	81
7.1. Din Eğitiminin Gerekliliği	81
7.1.1. Bireysel Açıldan Din Eğitimi.....	81
7.2. Okulda Din Eğitimi	82
7.3. Din Eğitiminin Şekli	83
7.4. Türkiye'de Din Eğitimi	85
7.5. Sonuç ve Öneriler.....	87
8. EĞİTİM YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRİLMESİ VE İSTİHDAMI	89
8.1. Yeni Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Modeli	89
8.1.1. Okul Yöneticisinin İnsan Kaynağını Geliştirme Rolü	91
8.1.2. İnsan Kaynağını Geliştirme Sürecinin Özellikleri	91
8.1.3. Öğretmen Yetiştirme Sürecinden Beklentiler.....	92
8.1.4. Yeni Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi ..	93
8.1.5. Eğitim Fakültelerinde Yapı ve Davranışla İlgili Sorunlar ...	93
8.2. Öğretmenlik Mesleği ve Çelişkileri	94
8.3. Öğretmenlerin Hayat Boyu Geliştirilmesi İhtiyacı	97
8.4. Öğretmen Geliştirme Programları.....	97
8.5. Öğretmenlerden Yeni Beklentiler.....	99
8.6. Gelecek Merkezli Öğretmen Özellikleri	101
8.7. Düşünen ve Üstün İnsani Nitelikli Öğretmen Yetiştirme.....	102
8.8. Öğretmenlerin Seçilmesi ve İstihdamı.....	103
8.9. Sonuç ve Öneriler.....	105
9. EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI VE İŞLEYİŞİ	106
9.1. Türk Eğitim Sisteminde Mevcut Durum.....	106
9.2. Eğitim Sisteminde Merkez ve Taşra Teşkilatları.....	107
9.2.1. Teşkilat Yapısı.....	107
9.2.2. Eğitim Sisteminin İşleyişi	108
9.2.3. Okul Yapısı Ve İşleyişi	109
9.3. Sonuç ve Öneriler.....	110
10. KAYNAKLAR	112

1. GİRİŞ

Türkiye’de bugüne kadar milli eğitim sistemini geliştirmeye dönük olarak pek çok proje hazırlanıp gerçekleştirilmiş; planlar, hedefler, politikalar, ilkeler belirlenip uygulamaya konulmuş; ancak, eğitimde beklenen sonuçlar bir türlü alınamamıştır. *Milli Eğitim Şuraları’nda alınan kararlar ve 1963’ten bugüne kadar uygulanan beş yıllık kalkınma planlarındaki eğitim hedefleri ve politikaları incelendiğinde, alınan kararların hayata geçirilmesi yönüyle söylemle eylem paralelliğinin sağlanamadığı görülmektedir.* Bu raporda; Türkiye’de eğitimin var olan durumu, ana çizgileriyle ortaya konulduktan sonra eğitimde geleceğe ve iyileştirmeye dönük çalışmalar için bazı öneriler geliştirilmiştir.

1.1. Nasıl Bir İnsan ve Toplum?

Her eğitim sisteminin dayandığı felsefe ve bu felsefeye bağlı olarak geliştirilen amaçlarda bir insan ve toplum anlayışı öngörülür. Eğitim sisteminin henüz cevap veremediği temel bir soru vardır: *“Eğitilmiş veya eğitilmiş kişi kimdir? Eğitilmiş kişinin sahip olması gereken nitelikler nelerdir? Eğitilmiş kişinin sahip olduğu nitelikleri nasıl ölçebiliriz?* Müfredatın, söz konusu bu temel sorulara ne kadar cevap verdiği tartışmalı bir konudur. Müfredat, Türkiye’nin ve dünyanın hâlihazırdaki durumunu ne kadar dikkate almaktadır?

Eğitim sistemi ile yetiştirmeyi öngördüğümüz insanın ve toplum anlayışımızın çağcıl gelişmeler ışığında şu temel ilke, değer ve idealler üzerinde yükselmesi gerekir: *Hayatı bir bütün olarak kavrayabilecek, hayata anlam katabilecek ve anlamlı bir hayatı idame ettirebilecek; bireysel amaçlarıyla içinde yaşadığı toplumun ortak amaçlarını bütünleştirebilecek; daha adil, daha insani ve daha erdemli bir toplumun inşasında aktif bir rol üstlenebilecek yeterliliklerle donatılmış bilgi, hikmet ve irfan sahibi insanlar ve böylesi insanlardan meydana gelen, tarihi gelenek ve birikiminden beslenen, çağını okuyup anlayabilen daha adil ve insani bir dünyanın ihtiyaç duyduğu değerleri üretip geliştirmekle kalmayıp söz konusu değerleri, sadece kendi insanının refah ve mutluluğu için değil, bütün bir insanlık âleminin hizmetine sunabilen, en üst düzeyde sosyal sorumluluk bilicine sahip bireylerden oluşan erdemli ve mutlu bir toplum.*

1.2. Nasıl Bir Okul ve Eğitim?

‘Bir insan topluluğu ve bir yaşama alanı olarak okul’ insan merkezli, bireysel sorumluluk, iş birliği, paylaşma, eleştirel düşünme, vizyon oluşturma, bütünsel düşünme, farklılıklara saygı gibi değerler etrafında tasarlanmış; *insani, ahlaki ve kültürel değerlere dayalı eğitim* anlayışının ön plana çıkarıldığı; güvenli, himaye edici, gözetici, özgürleştirici, gelenekle değişme arasındaki dengeyi sağlayabilen eylem ve faaliyetlerin gerçekleştirildiği bir ortamdır. Söz konusu okulda eğitim, bilgi

yükleme yerine, beden, zihin ve ruh arasındaki dengeyi ve çağın getirmiş olduğu problemlerin farkında olmayı ve bunları çözebilmeyi sağlayabilecek, bireysellikte toplumsuluğu birlikte gözeten, bireysel amaçlarla toplumsal amaçları olabildiğince bütünleştiren, *gelecek merkezli düşünen, tasarlayan, hayal kuran ve üreten insanlar yetiştirmeye dönük bir süreçtir.*

İnsan, değer oluşturan, hayatını değerlere göre tanzim eden ve yaşayan bir varlıktır. İnsanın hayatta önem verdiklerini ve gerçekleştirmek istediklerini kapsayan değerler, sosyal, dini, ahlaki, politik ve ekonomik alanlarla ilgilidir. Bu bağlamda, ülke ve insan sevgisini paylaşma, farklılıklara saygı, yardımlaşma, başkalarını düşünme, özgürlük, çalışma, başarı, söz edilebilecek bazı değerlerdir. Eğitim sistemimizde duygusal alanı oluşturan değerler konusunda büyük ve ciddi bir kriz yaşanmaktadır. Bunu aşmanın yolu, öncelikle eğitim sistemi içinde rol alanların, temsil ettikleri ve yaşattıkları değerlerle öğrencilere rol modeli olmaları, değerler çevresinde şekillenen bir okul toplumunu oluşturmalarıdır. Okullarda düzenlenecek etkinliklerde öğrencilerin bu değerleri yaşayarak kazanmaları hedeflenmelidir. İnsani değerler, sadece bazı derslerle değil daha çok yaşanarak içselleştirilebilir. Okulların örtük (ders programları dışında kalan ve farklı etkinliklerle öğrencilere kazandırılacak özellikleri kapsayan) programları, değerler ve karakter eğitimi çevresinde düzenlenmelidir. Okulun her türlü fiziki mekânları (koridor, kantin, kütüphane, bahçe, ışık vb.) bu amaçla kullanılmalıdır.

Hayat boyu öğrenme (her yaşta, her yerde, her zaman) ilkesinden hareketle eğitim sisteminin toplumun bütün bireylerine açık hale getirilmesi sağlanmalı; *esnek öğrenme* ilkesinden hareketle bireylerin istedikleri zamanda öğrenimlerine ara verip istedikleri zamanda tekrar sisteme dönebilmelerine ve öğrenimlerine kaldıkları yerden devam edebilmelerine imkân sağlanmalıdır. *Meslek içinde öğrenme* ilkesinden hareketle bireylerin mesleki yeterliliklerini geliştirme ve mesleki rotasyonlarına imkân verecek, *ihtiyaca göre öğrenme* anlayışını merkeze alan esnek bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır. Günümüzde eğitim, *okul* denilen yapılarla sınırlı bir olgu olarak görülmemektedir. Eğitimin merkezi, okuldan okul dışına doğru kaymakta, hayatın her alanına yayılmaktadır. Okullaşma, tek başına kalkınmanın bir göstergesi olarak kabul edilmemektedir. *Hayat boyu öğrenme* ilkesinden hareketle mevcut örgün ve yaygın eğitim sistemleri arasında eşdeğerliliğin sağlanması, okul dışında edinilen her türlü becerilerin belgelendirilmesi gerekir. Yaygın ve örgün eğitim sistemleri arasında karşılıklı yatay geçişler sağlanmalıdır.

Üretilmiş bilgiyi aktarmaya dayalı *bilgi yükleyici* ve *bankacı eğitim* sistemi yerine, bireyin potansiyelini ortaya çıkaracak ve ona yaşamak için gerekli yeterlilikler kazandıracak bir eğitim anlayışının temel alınması gerekiyor. Bireylerin, sahip oldukları potansiyel esas alınarak bilgi, beceri ve tutumları bir arada kullanabilecekleri, hayat kurabilecekleri ve ürünler ortaya koyabilecek yeterlilikler kazanmasına dönük bir öğrenme anlayışı yerleştirilmelidir. Diploma dağıtan değil, her şeyin birbiri ile olan ilişkisini anlayabilecek, çözümlenebilecek ve analiz edebilecek bilgi, beceri ve yeterlilikleri içselleştirmiş öğrenci yetiştiren okul ve eğitim sistemi.

Mesleki eğitim anlayışını yeniden yorumlayarak öğrencilere erken yaşlarda belirli bir mesleğe ilişkin uzmanlık bilgi ve becerilerini kazandırmak yerine; çeşitli meslekleri icra edebilecek yeterlilikler kazandırılmalıdır. *Yetişmiş fakat seçim yapmamış insan* (temel hayat becerilerini kazanmış, birden çok alanda uzmanlaşmaya açık) anlayışını esas alan mesleki eğitim anlayışı ikame edilmeli; böylece bireyler, farklı meslekleri icra edebilecek donanımlara hazır ve farklı mesleki alanlarda uzmanlaşıp istihdam edilebilecek bir şekilde meslek hayatına hazırlanmalıdır. Bu anlayış çerçevesinde mevcut mesleki ve teknik eğitimin gözden geçirilerek iş hayatıyla uyumlu ve yeni gelişmelere uygun, esnek ve her türlü yatay ve dikey geçişlere imkân verebilecek şekilde yeniden tasarlanması gerekir. İlköğretim ikinci kademedan başlayarak öğrencilere meslekleri tanınmaları ve tecrübe etmeleri için fırsatlar oluşturulmalıdır. *Her ilde bulunan ticaret, sanayi odaları ve benzeri meslek kuruluşlarının bu okulları, finansal açıdan destekleyecekleri ve öğrencilere burs verecekleri yapı kurulmalıdır.* Belirli bir mesleği icra eden meslek erbabının, mesleki yeterliliklerini geliştirme ya da mesleki rotasyon konusundaki talepleri öncelikle karşılanmalıdır. Farklı alanlara geçiş yapmak isteyen bireylerin gerekli yeterlilikleri sağladıktan sonra istedikleri yükseköğretim kurumuna her türlü geçişine fırsat verilmelidir. Bu geçişlerde, ilgili alanda yeterliliğe sahip olma esas alınmalıdır.

Eğitimin temel işlevi, her bireyi kendi otantik özelliklerini koruyarak geliştirmek, kendine ve ülkesine yabancılaştırmadan insani değerleri kazandırmak ve onu her türlü egemenlik kurmaya dönük baskılardan özgürleştirmektir. Eğitimin asli işlevi, meslek adamı yetiştirmek değildir. Bu, sanayileşme sürecinde sanayi toplumu ve kapitalist sistemin taleplerine göre insan yetiştirme anlayışına dayalıdır. Okul ve eğitim, sadece ekonomi ve iş yaşamına endeksli olarak tasarlanamaz. Bunun yerine, eğitimin işlevi, bireyin kendi özgür iradesiyle iş yapabilme, iş ve meslek seçebilme becerilerini geliştirmektir.

Okullaşma yerine, *eğitim ve insanlaşma* kavramları merkeze alınmalıdır. Eğitimin birey açısından amacı, kendini inşa etme, toplum açısından ise toplumu sürekli olarak bütün kurumlarıyla dönüştürme ve yeniden üretmedir. Bireylerin, toplumda var olan mevcut eşitsizliklerin eleştirel bir bilinçle farkına varmaları, toplumsal dönüşüm sürecinde aktif bir rol üstlenmeye cesaretlendirilmeleri sağlanmalıdır. Türkiye açısından, insanlık için, yeni bir medeniyet algısı ve söylemi oluşturabilecek insanlar yetiştirmek, uzak hedef olarak eğitim sisteminin felsefi temelini oluşturmalıdır.

Eğitimin temel işlevlerinden biri, bireyin kendini bilmesini, tanımasını ve sürekli inşa etmesini sağlamaktır. Eğitim, bir özgürleştirme süreci olup bireyi, her ne amaçla olursa olsun, koşullandırma, dıştan etkilerle, dıştan tercihlere zorlama ilkel bir anlayıştır. Bunun yerine bireyin özgürce tercihler yapabilmesine ve kendini gerçekleştirebilmesine imkân sağlayacak bir rehberlik sisteminin ikame edilmesi zorunludur. Bu yapının oluşabilmesi için bireylerin tercihler yapabileceği, böylece kendini tanıyabileceği, seçeneklere ve alternatiflere dayalı bir sisteminin oluşturulması gereklidir. *Yönelmeler, dıştan etkilerle değil içsel ve bireysel dürtülerle olmalıdır.* İlköğretimin ilk kademesinden sonra ve ortaöğretimde ilk sınıflarda alınacak ortak derslerden sonra üst sınıflara doğru seçenekleri artırmaya, öğrencilerin yeteneklerine uygun ve çok yönlü değerlendirmelerin esas alındığı

ölçme ve değerlendirme dosyalarına dayalı olarak alanlara yönelmelerini sağlamaya dönük bir sistem oluşturulmalıdır.

Değişen bilgi, teknoloji ve ihtiyaçlara bağlı olarak hayat boyu öğrenmenin kurumsallaşması, hayati bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin merkezinde, bireysel, sosyal, ekonomik ve politik yeterliliklerin geliştirilmesi ve sürekli öğrenen bireylerden oluşan, öğrenen bir toplumun inşa edilmesi anlayışı yer almaktadır. *Bireye kazandırılacak yeterlilikler arasında, öğrenmeyi bir hayat tarzı olarak benimseme ve bunu bir alışkanlık haline getirme öncelenmeli, yeni durumlar karşısında kendine özgü çözümler üreten, kendini bütün yönleriyle keşfedip geliştiren, sosyal ve vicdani sorumluluk sahibi, -kontrol mekanizmaları geliştirmiş kendi kendini denetleyebilme yeterlilikleri kazandırılmış- bireyler yetiştirilmeli.*

Küreselleşme, eğitimde çok tartışılan konulardan biri olup, konunun politik, sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitsel boyutları vardır. Küreselleşmeye yön veren değerler Batı kaynaklı olup bu süreç yeni bir olgu değildir. Uluslararası ve kültürler arası etkileşim eskiden beri vardır. Bu süreçte güçlü olan tarafın güçsüz olan tarafı etkilemesi tabiidir. Bu süreci kontrol etmek mümkün olmadığına göre, buna karşı bireysel ve toplumsal boyutta güçlü bilinç yapısı geliştirmek ve bu sürecin içinde aktif bir rol üstlenmek tercih edilmesi gereken bir yoldur. Keza AB süreci de konunun farklı boyutları yanında temelde *Avrupa vatandaşlığı* ve *Avrupalılık kimliği* inşa etmeye dönük bir süreçtir. Bu süreçte *kültürler arası diyalog, farklılıklara saygı ve duyarlılığın* gelişmesi beklenmekte, süreç içinde yer alan hiçbir ülkenin milli kültür ve kimliğinden vazgeçmesi beklenmemektedir. Küreselleşme konusunda olduğu gibi, bu konuda da Türkiye, konunun fırsatlar yönüne önem vermeli ve süreç içinde aktif bir rol oynama çabası içinde çağcıl gelişmeleri anlayıp idrak edecek nitelikli insan yetiştirme politikalarını yeniden gözden geçirmeli, milli kimliği güçlendirecek sanat ve estetik eğitimine eskiye oranla daha fazla önem vermelidir.

1.3. Eğitimde Nasıl Bir Nitelik?

Eğitim, bir farklılaştırma ve nitelik geliştirme sürecidir. Bireyi ve toplumu bulunduğu noktadan daha iyi bir noktaya taşıma işidir. Eğitim, her çocuğun kendine özgü olduğu varsayımından hareket eder. Eğitim bir açıdan toplumu bir arada tutan ve geçmişten geleceğe köprü olan değerlerin daha da kökleşip idrak edilmesinde bir araçtır. Eğitimde nitelik, çok boyutlu bir konu olup bazı alt başlıklar halinde şöyle ele alınabilir:

Yönetimin Niteliği: Kamu yönetiminde gündeme gelen *yönetişim* kavramına bağlı olarak eğitim, okul ve sınıf yönetiminde, işbirlikçi, katılımcı, sorumluluk geliştirici, paylaşımcı ve diğerlerini güçlendirici değerler etrafında oluşan bir yönetim anlayışı geliştirilmelidir.

Okul Müdürünün Niteliği: Toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen, okulla toplumu kucaklaştırabilen, değer oluşturan, *değerler etrafında bir eğitim ve değerlere dayalı bir yönetim* anlayışını kurumsallaştıran, üstün insani, mesleki ve eğitimsel becerilere sahip, sürekli gelişime açık, öğretmenleri güçlendiren ve gelişmelerine imkân sağlayan bir öğretim ve eğitim lideri olmalıdır.

Eğitim Programının Niteliği: Eğitimin her kademesinde öğrenci merkezli, her türlü tercihlere imkân sağlayan, esnek; bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tasarlanmış, hayatla uyumlu, üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya dönük, bireyin yeni bilgiler üretmesine ve kendini tanıyıp geliştirmesine imkân sağlayan eğitim programları tasarlanmalıdır. Müfredatla yaşam birleştirilmelidir.

Öğretmenin Niteliği: Öğretmenliği sadece bir kazanç kapısı ve bir meslek olarak değil, bireylerin ve toplumun geleceğinin inşasında stratejik bir görev ve rol olarak algılayan, tasarlayan ve kendini sürekli yetiştiren bir yapı kurulmalıdır. Öğretmenin bilgi aktarıcılığı rolü yerine, bilgiyi öğrenciyle paylaşan ve yeniden üreten, öğrenciyi bir paydaş olarak gören, rehberlik ve yönlendiricilik rolünü öne çıkaran bir öğretmenlik anlayışının yerleştirilmesi gerekir.

Öğrenme-Öğretme Sürecinin Niteliği: Öğrenme-öğretme sürecinde günümüzde öne çıkan görüş, *yapılandırmacı öğrenme* yaklaşımı olup öğrenmenin merkezinde öğrenci yer almakta; öğrenme-öğretme süreci, öğretmenle öğrenci arasında paydaş ilişkisine dayalı olarak bilginin birlikte yeniden üretimine dayanmaktadır. Öğretme yerine, öğrenme kavramı öne çıkmakta, öğrenme sürecinin öznesi öğrenen olmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci, kitlesel öğretimden bireysel öğretime doğru kaymaktadır. Böyle bir anlayış, herkesin kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmesini ön plana çıkarmaktadır.

Eğitim ve Öğrenme Ortamlarının Niteliği: Zamandan ve mekândan bağımsız bir öğrenme ve öğretme sürecine dayalı, eğitimden yararlanamayan bireylerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak uzaktan eğitim ya da etkileşimli web tabanlı bir eğitim düzeneği oluşturulmalıdır. Bu yolla alınacak derslerin, okuldaki derslerle eşdeğerliği sağlanmalıdır. Özellikle taşınabilir eğitim, birleştirilmiş sınıflarla eğitim gibi mali ve eğitsel açıdan sorunlu uygulamalara bu bakış açısıyla çözümler üretilmeli veya bir an önce son verilmelidir.

Okul Çevresinin Niteliği: Öğrenme, hayatın her yerindedir. Okul yaşamı ve okul dışı yaşam şeklinde bir ayrım yoktur. Çevre, geniş anlamda, okulun ilişkide bulunduğu aile, sosyal, ekonomik, politik çevreyi kapsar. Okul, toplumun bir parçası olup çevreden yalıtılmış olarak tasarlanamaz. Okul, bütün toplum üyelerinin öğrenme yeri olup bir devlet dairesi olarak algılanmak yerine, tam gün ve 24 saat, herkese açık bir mekân ve yaşama yeri olarak görülmelidir. Okullar, anne-babalar için eğitim merkezi haline getirilmeli, bürokratik bir yapı olmaktan kurtarılmalı, bir *insan topluluğu* olarak tasarlanmalıdır. Okullar, yaygın eğitimle işbirliği halinde en ucra mahallelerde bile topluma dönük faaliyetler düzenlemelidir. Okullar topluma açık hale getirilmelidir. Okula, başta veliler olmak üzere, yerel yönetimlerin maddi desteklerini sağlayacak adil ve kalıcı bir yapı kurulmalıdır.

Öğrencinin Niteliği: İlköğretim ve ortaöğretimde program tasarımında öğrencilere temel yeterliliklerin kazandırılması esas olmalıdır. Bunlar; yazılı ve sözlü dili etkili kullanma yeterlilikleri, hesaplama yeterlilikleri, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, kendi kendine öğrenme yeterlilikleri, problem çözme yeterlilikleri, üst düzey düşünme yeterlilikleri, sosyal ve kültürel yeterlilikler, politik yeterlilikler, spor ve sanat yeterliliklerinden oluşmalıdır.

Öğretim Teknolojileri ve Araç Gereçlerin Niteliği: Bireysel öğrenmeyi destekleyen, eğitimin yaygınlaşmasına katkı getirecek örgün ve uzaktan eğitime dönük teknolojik araçların etkin kullanımı sağlanmalıdır. Ülkenin kıt kaynakları da göz önünde bulundurularak her türlü öğretim teknolojileri ve araç gereçleri için eğitim bölgelerinde farklı okullarda ortak kullanımına açık materyal yardım ve destek odaları oluşturulmalıdır. Eğitim bölgeleri ve okullar, internet aracılığıyla birbirine bağlanarak elektronik ortamdaki eğitsel materyaller ortak kullanıma açılmalıdır. Bilişim teknolojisinin imkânlarını kullanarak eğitimle ilgili ortak programlar uygulamaya konulmalıdır. *Bu bağlamda Türkiye'nin ortak eğitim tarihi ve geçmişte üretilen her türlü belge, kitap, dergi elektronik ortama taşınmalı, "Türkiye Milli Eğitim Veritabanı" bir an önce oluşturulmalı, uygulamacıların ve araştırmacıların hizmetine sunulmalıdır.*

Fiziki Mekânlarının Niteliği: Okul, bir yaşama alanı olarak düşünüldüğünde, insan yaşamının büyük bir kısmının geçtiği okulun fiziki mekânları büyük önem taşımaktadır. Yeni inşa edilecek bütün okul binaları, milli mimari izleri taşıyan, ferah alanlardan oluşmalıdır. Okulun fiziki yapısının, engelli vatandaşlarımızın sıkıntı yaşamamalarına imkân sağlayacak biçimde şekillendirilmesi ve toplumun diğer bireyleri açısından da çekim merkezi olarak algılanmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitimin temel işlevlerinden biri, bireylerin toplumsal hayattaki rol ve statülerinde yukarıya doğru dikey sosyal hareketliliği sağlamaktır. Günümüz küreselleşen dünyasında uluslararası ve ülke içinde diğer kaynaklar yanında beşeri kaynakların hareketliliği giderek artmaktadır. Fiziki hareketlilik olarak ifade edilen ve çeşitli amaçlara bağlı olarak gerçekleşen göçler, aynı zamanda bireylerin rol ve statülerinde de değişmelere fırsat sağlamaktadır. Eğitim aracılığıyla sosyal hareketlilik, demokratik toplumlarda özendirilen ve teşvik edilen bir husustur. Özellikle alt sosyo-ekonomik tabakalardan gelen çocukların hayat standardının yükseltilmesinde yegâne araç, iyi bir eğitimidir.

İller içinde ve arasında meydana gelen göçlere bağlı olarak ortaya çıkan eğitim taleplerinin karşılanması, daha adil bir toplum inşa etmenin vazgeçilmez gereklerinden biridir. Sosyal devlet ilkesinin bir gereği olarak dezavantajlı gruplar içinde yer alan insanların eğitim taleplerinin karşılanabilmesi için devletçe her türlü tedbirler alınmalı, retorikte kalan eğitim hakkı ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliği gibi ilkeler, etkin olarak hayata geçirilmelidir ve bu konuda yerel kaynaklar etkin olarak kullanılmalıdır. Hiçbir öğrenci, başarısızlık damgası ile eğitim ve okul imkânlarından mahrum bırakılmamalıdır. Öğrenci başarısı için teşhis edici ve tamamlayıcı ek öğrenme sistemleri kurulmalıdır. Gerekteğinde bireysel eğitim yoluyla bu öğrencilerin eksikliklerinin tamamlanması için insani ve maddi kaynaklar sağlanmalıdır.

AB eğitim programları kapsamında, her düzeyde proje geliştirme, öğretmen ve öğrenci hareketliği uygulamaları ve kültürlerarası etkileşim kapsamında kendi uygarlık değerlerimizi koruyup geliştirici ve tanıtıcı çalışmalar merkeze alınmalıdır. Bu amaçla özellikle yabancılara dönük doküman hazırlama, basma, yurt dışına

gideceklere uyum programları hazırlama ve bunları birer ‘*milli kültür misyoneri*’ olarak görme anlayışı esas alınmalıdır. Türk dilinin ve kültürünün evrenselleşmesine katkı sağlayacak her türlü eğitim projesi, çabası ve girişimi devletçe desteklenmelidir. Dünya devleti bir Türkiye için küresel değerlerle yerel değerleri bütünleştirip milli kalarak evrenselleşmek temel hedef olmalıdır.

1.4. Sonuç ve neriler

• Bütün okul tür ve kademeleriyle alanlar/programlar arasındaki her türlü dikey ve yatay geçişler bütünüyle *zgr* ve *esnek* hale getirilmelidir.

• Bir st öğrenim kurumuna ğrenci seçmede kullanılan ve öğrencilerin düşük düzeydeki zihinsel yeterliliklerini ölçmeye alışan SBS ve benzeri eleyici sınavlar terk edilerek, yeterliliğe dayalı alternatif seçme ve yönlendirme yöntemleri ikame edilmelidir.

• Hayat boyu öğrenme ve eğitimde esneklik ilkesinden hareketle eğitim sistemi, yaygın eğitimle örgün eğitim arasında karşılıklı geçişlere imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmeli; yaygın eğitimin örgün eğitim kurumlarıyla denkliğini sağlayacak belgelendirme sistemi geliştirilmelidir.

• Giderek yönetilmez bir hale gelen ve koordinasyon güçlüğü yaşanan milli eğitim merkez teşkilatı, eğitimle ilgili rutinlerle uğraşmak ve bürokrasiyle boğuşmaktan çıkarılarak, eğitimle ilgili *etkin politika* ve *stratejiler üreten* ve *Türkiye’nin geleceğini sürekli kurgulayan* ve *inşa eden* iyi yetişmiş, liyakatli, üstün insani nitelikler taşıyan politikacı ve bürokratlardan oluşan, bir eğitim beyni işlevi gören, yapıya dönüştürülmelidir.

• Eğitim bölgeleri, yapı ve işleyiş açısından daha ekin hale getirilmeli, kaynak sağlama ve kullanma bakımından yetkilendirilip güçlendirilmelidir.

• Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde eğitim alanında Avrupa standartlarına uyum sağlama çalışmalarının yanında; geleceği konusunda çeşitli belirsizlikler olan bu birliğin gelecek 50 ve 100 yılda Türkiye Cumhuriyeti’ne etkisi farklı açılardan analiz edilerek hazırlanacak raporlar kamuoyu ile paylaşılmalıdır.

• Türkiye, eğitim sistemini, tarihi misyonu doğrultusunda, ülkenin gelecekteki stratejik hedefleriyle bütünleştirerek Avrupa Birliği hedeflerinin de üstünde kurgulamalıdır.

• Eğitim sistemi, çocuklarımızı ve generimizi içinde bulunduğu *motivasyon krizinden* kurtaracak ve *zgven duygularını* güçlendirecek bir yaklaşım içerisinde olmalıdır.

• ğrencilerimiz, kendilerine özgü özellikleri korunarak sosyal ideallerle güçlendirilmeli, yıkıcı rekabet anlayışından uzak, değerler eğitiminin merkeze alındığı bir söylem ve anlayışla yetiştirilmelidir.

2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitim, özellikle sanayileşme sürecinde gelişmiş ülkelerde ebeveynlerin çalışma hayatına katılmasıyla birlikte gündeme gelmiş ve bu amaçla okul öncesi örgün eğitim kurumları yaygınlaşmaya başlamıştır. Türkiye’de ise okul öncesi eğitim, 1950’lerden sonra gündeme gelmeye başlamış, Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne girme çabalarıyla birlikte gelişmeye başlamıştır. Günümüzde eğitim, anne karından başlayan bir süreç olarak görülmektedir. Bu durum, aile eğitimini de gündeme getirmektedir. Zira aile, en önemli okul öncesi eğitim kurumudur.

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Bütün toplumlarda aileyi güçlendirmeye yönelik ve özellikle modern toplumlarda doğumu teşvik edici politikalar geliştirilmektedir. Modern toplumlarda aile büyük sarsıntı geçirmektedir. Çocuklar, eşit aile ortamlarında dünyaya gelmemektedir. Bu yüzden ilköğretime başlama durumunda olan çocuklar, eşit koşullarda eğitim sürecine girmemektedir. Bu durum, önemli bir fırsat ve imkân eşitsizliği sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimin en temel amaçlarından biri, bu eşitsizliği ortadan kaldırmak ve çocukları eşit şartlarda yarınlara hazırlamaktır.

Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitime büyük önem verilmektedir. 0-6 yaş döneminin, çocuğun geleceğini belirlemedeki etkisi bilinmektedir. Okul öncesi eğitim, başta çalışan kadınlara destek olmak, ekonomik ve kültürel yönden yetersiz imkânlara sahip ailelerin çocuklarına eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve çocukları okula hazırlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim, pek çok ülkede zorunlu eğitimin dışında olmakla birlikte resmi eğitim sisteminin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Özellikle şehir yaşamında çocukların daralan oyun mekânları, sınırlanan hareket ve arkadaşlarıyla birlikte olma imkânları, ailelerin çocuğun erken yaşlarda eğitimi konusunda giderek bilinçlenmeleri, annenin çalışmasına bağlı olmaksızın okul öncesi eğitim kurumlarına olan talebi artırmıştır.

Bugün çeşitli ülkelerde geçen yüzyıldan beri okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun sağlıklı bakımı, beslenmesi, kendine güven kazanması, kişiliğinin gelişmesi, iyi alışkanlıklar edinmesi, sosyal gelişimini gerçekleştirecek bir arkadaş ortamının oluşturulmasının yanı sıra, onun fiziksel olarak gelişebilmesi için gerekli hareket ve oyun ortamını sağlayan, çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda aileye destek olan kurumlar olarak gelişmektedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin, özellikle sosyo-kültürel düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklara çeşitli kazançlar sağladığını göstermiştir.

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay çocukların; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çok yönlü gelişimlerini yönlendiren, duygu gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde onlara yardımcı olan ve çocukları çok yönlü geliştiren, kendini ifade etme ve öz denetim becerileri kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir.

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Program

Dünyadaki okulöncesi eğitim programları incelendiğinde, birçok farklı programın uygulandığı görülür. Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde risk altında bulunan, zihinsel veya bedensel engelli çocuklar için de ayrı okul öncesi eğitim programları yaygınlaşmaktadır. Türkiye, halen okulöncesi normal eğitimi yaygınlaştıramadığı gibi risk altındaki çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarını planlayıp uygulamaya geçirememiştir. Okul öncesi eğitimin dünya ülkelerinde yaygınlaşması için çalışan iki uluslar arası örgüt, UNICEF ve Birleşmiş Milletler Geliştirme Programı (UNDP)'dir. Ayrıca Birleşmiş Milletler, UNDP kurumu ile özellikle çocuk ve kadınları merkeze alan kapsamlı bir program başlatmıştır. Bu program, yeni bin yılın hedefleri başlığı ile tanıtılmış ve uygulamaya konulmuştur. Program hedeflerine, 2015 yılında ulaşılması planlanmıştır. Bu programın ana hedefleri şunlardır:

- Mutlak yoksulluk sınırı altında yaşayan insan sayısının yarı yarıya azaltılması,
- Kız ve erkek herkesin temel eğitim almasının sağlanması,
- Kadınların durumunun güçlendirilmesi ve cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi,
- Beş yaşın altındaki çocuk ölümlerinin üçte iki oranında azaltılması,
- Anne sağlığının geliştirilmesi, gebelik ve doğum sırasındaki anne ölümlerinin dörtte üç oranında azaltılması,
- HIV, AIDS, sıtma ve diğer salgın hastalıkların yayılmasının durdurulması,
- Çevresel kaynakların kaybının önüne geçilmesi,
- Kalkınma için küresel ortaklıkların kurulması.

2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumları, farklı birimlerce yönetilmekte ve oldukça dağınık bir görünüm vermektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim politikaları, bütüncül ve stratejik hedeflere dönük olmaktan uzak olup yapılan bazı iyileştirmeler, Avrupa Birliği’nin talepleri doğrultusunda gerçekleşmekte ve yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin sunum şekline bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç genel müdürlüğe bağlı Erken Çocukluk Eğitimi’ni (EÇE) başlığı altında yürütmektedir. Bağımsız anaokulları, (3-6 yaş) ile ana sınıfları (5-6 yaş) Okul Öncesi Eğitimi Müdürlüğü’ne; uygulama anaokulları ve sınıfları (3-6 yaş ve Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi), Kız Teknik Eğitim Müdürlüğü’ne; Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) ve 0-4 yaş Anne Çocuk Eğitim Programı, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Müdürlüğü’ne bağlıdır. Çocuk yuvaları (0-12 yaş) ve kreş ve gündüz bakım evleri (0-6 yaş) ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı olarak hizmet vermektedirler.

2.4. Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Çalışmaları

Okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması çalışmaları kapsamında çeşitli sivil toplum kuruluşları ve diğer kurum ve kuruluşları, “Okul Öncesi Dönem Çocuğu ve Çevresini Destekleyen Eğitim Modelleri” kapsamında değerlendirilebilecek bazı dağınık çalışmalar sürdürmektedir. Bu çalışma ve programlardan bazıları şunlardır:

- Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP),
- Aile-Çocuk Eğitim Programı,
- Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi (Okul-Veli-Çocuk Eğitim Programı, AÇEV-MEB),
- Ana-Baba Okulu,
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (AÇEV) okul öncesi eğitim çalışmaları,
- Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı'nın (KEDV) okul öncesi eğitim çalışmaları,
- Açık Okul Öncesi Eğitim Projesi,
- Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezleri Modeli (Marmara Üniversitesi),
- Video ile Anne-Baba Eğitim Programı,
- Bakıcı Anne Eğitim Programı (SHÇEK, MEB),
- Yaz okulları ve televizyon aracılığıyla uygulanan okul öncesi eğitim programları.

Türkiye’de, okul öncesi eğitim, kurum ve öğretmen sayısı yönünden ihtiyacı karşılamaktan çok uzaktır. Söz konusu bu durumun sorumlusu olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurumu arasındaki stratejik iş birliğinin yoksunluğu gösterilebilir. *Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştirme konusunda uzun dönemli geliştirilmiş bir stratejik belge ile öğretmen yetiştirme politikası oluşturulamamıştır.* Bunun tipik örneği, böyle stratejik bir konuda öğretmen yetiştirme işinin açık öğretim üzerinden yapılması girişimidir. *Bu hususta yapılacak acil iş, öğretim elemanı ihtiyacına bakılmaksızın (üç öğretim görevlisi istihdam ederek) bütün eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmen yetiştiren birimlerin açılması ve 2030 yılından önce %100 okullaşmanın sağlanmasıdır.* Okul öncesi okulların çoğunluğu, büyük şehir merkezlerindedir. Bu durum, bir yönüyle çalışan kadınların ve büyük iş yerlerinin büyük şehirlerde daha fazla bulunması ile açıklanabilirse de, fırsat eşitliğini sağlamak ve aileler arasındaki eğitim farklarını en aza indirebilmek açısından kasaba ve köylerde de okul öncesi eğitim kurumlarının açılması son derece önemlidir. Kurumların sayısını arttırması ve özellikle kurumlar arasındaki farklılıkların azaltılmasına yönelik çalışmaları hızlandırması beklenmektedir.

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Temel Sorunlar

Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı açısından Türkiye, AB üyesi ülkelerle karşılaştırıldığında oldukça gerilerdedir. İrlanda ve Hollanda’da bu oran %100 iken, Türkiye’de bu oran %30’lar civarındadır. Elli dokuzuncu hükümet döneminde okul öncesi eğitime büyük önem verilmeye başlanmış, okullaşma oranında özellikle bazı illerde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Türkiye, 2020 yılından önce okul öncesi eğitimde %100 okullaşmayı sağlayacak strateji ve kaynakları seferber etmelidir. 2002 yılında yenilenen ve en son 2006 yılında tekrar gözden geçirilen Okul Öncesi Eğitim Programı, amaç ve içerik bakımından oldukça esnek bir yapıya sahip olup öğrenciyi merkeze alan ve etkinlik temelli bir program özelliği taşımaktadır. Türkiye’de bazı üniversitelerde *okul öncesi öğretmenliği lisans programı* bulunmaktadır. Bunların bir tanesi, Açık Öğretim Fakültesi, lisans programı uygulamaktadır. Bunun dışında bir üniversitede Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, iki üniversitede Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği ve bir üniversitede Ana Okulu Öğretmenliği lisans programları vardır. Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi mezunları ve Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ana bilim dalı mezunları, dört yıl okul öncesi öğretmenliği alanına yakın bir eğitim gördüğü için MEB tarafından okul öncesi öğretmeni olarak atanmaktadır. Bir uygulamaya göre Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün 2000 yılında Anadolu Üniversitesi ile imzaladığı üç yıllık protokol çerçevesinde iki yıl teorik ders, bir yıl da uygulama gören kişiler, “kadrosuz usta eğitici” adıyla öğretmenlik yapabilmektedir. Bu durum, ulaşılan çocuk sayısını yükselten bir uygulama olmasına rağmen, açığı kapatacak nitelikte değildir ve uzun dönemli okul öncesi eğitiminin niteliğini olumsuz yönde etkileyecek bir durumdur. MEB’e bağlı okullarda sadece dört yıllık üniversite eğitimi alanlar öğretmen olabilirken SHÇEK’e bağlı okullar için böyle bir koşul söz konusu değildir.

Türkiye’de okulöncesi eğitim (OÖE) hizmetlerinin büyük bir bölümünü kamu sunmaktadır. OÖE almakta olan çocukların %93’ü kamusal hizmet almakta olup, bu hizmetlerin maliyetinin büyük bölümünü kamu karşılamaktadır. Kamu, OÖE hizmetleri için konsolide bütçeden kaynak ayırmaktadır. MEB ile diğer ilgili hizmet veren bakanlıklar bütçelerinden OÖE için kaynak ayırmaktadır. Burada hizmetin farklılaşmasından kaynaklanan dağınıklık, bütçe ve finansman olanaklarında da yaşanmaktadır.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile MEB’in yıllık programlarında ortaya koyduğu hedefler için çok daha geniş kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. OÖE ilköğretime göre öğrenci başına daha fazla harcama gerektiren bir eğitimidir. OÖE’de her bir sınıftaki öğrenci sayısı yönetmeliklerde anaokullarında 20, ana sınıflarında ise 25 ile sınırlandırılmıştır. Hizmetin sadece kurum merkezli olması, bu hizmete ulaşımı büyük oranda etkilemektedir. Ayrıca, 4-6 yaşlarına ağırlık verilmesi, geri kalan diğer çocukların hizmetten faydalanamadığı anlamına gelmektedir. Devletin şimdiye kadar benimsediği yaklaşım böyle olunca, ulaşılan çocuk sayısı her zaman yetersiz kalacaktır. Erken çocukluk gelişimi programlarına genelde sadece ilköğretime hazırlık açısından bakılmakta olup bütün sistem buna göre planlanmaktadır. Oysa okula hazır olma, erken çocukluk eğitimi ve gelişimi

programlarının sağladığı artılardan sadece bir tanesidir. Özellikle risk altında yaşayan çocuklara yönelik sunulması gereken “müdahale” ve “risk önleyici” yaklaşımlar bunlardan en önemlileri arasında yer almaktadır.

Türkiye’de planlı kalkınma döneminden itibaren okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma amacı güdülmüş, bununla birlikte gelişmiş ülkelerdeki okullaşma oranlarına ulaşılammıştır. Okul öncesi eğitim, aileler açısından maliyeti yüksek bir eğitimidir. Bu yüzden yoksul ailelerin okul öncesi eğitimden yararlanmaları, varlıklılara göre daha sınırlı kalmaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitim açısından önemli bir fırsat eşitsizliği sebebidir. Okul öncesi eğitimde, iş dünyası, gönüllü kuruluşlar ve yerel yönetimlerin katkıları yetersizdir. Okul öncesi eğitimde öğretmen yetiştirme, hala bir sorun olarak devam etmektedir. *Türkiye okul öncesi eğitimde 2020 yılında %100 okullaşmayı hedeflemeli ve bunun için bütün toplum kesimlerini ve kaynakları bu yolda seferber etmelidir*

2.6. Sonuç ve Öneriler

- Özel girişimciler tarafından açılan anaokulu, yuva ve kreşler yaygınlaştırılmalıdır.
- Belirli bir çalışan sayısına sahip kamu ve özel iş yerlerinde anaokulu, yuva ya da kreş açma zorunluluğu getirilmelidir.
- İlköğretim birinci kademe içinde okul öncesi eğitim sınıfları zorunlu hale getirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimde ihtiyaç duyulan öğretmen ihtiyacı yükseköğretimle iş birliği içinde 2020’de %100 okullaşma hedefine uygun olarak planlanmalıdır. Her eğitim fakültesinde, bir an önce, okul öncesi öğretmenliği programı açılmalıdır.
- Okul öncesi eğitimle ilgili ana-baba eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde değerler merkezli bir program geliştirilmeli ortak milli kültürü güçlendirici (toplumu birbirine bağlayan ve bir arada tutan kökleşmiş değerlerin öğrenilmesi ve idrak edilmesi) değerlerin öğretilip içselleştirilmesine büyük önem verilmelidir.
- Okul öncesi eğitimin özel öğretim içindeki oranı artırılmalıdır.

3. İLKÖĞRETİM

İlköğretim, çeşitli yasal dayanakları olan bir insan hakkı ve aynı zamanda yerine getirilmesi gereken bir vatandaşlık sorumluluğudur. İnsan hakkı olarak ilköğretim hiçbir ayırım gözetilmeksizin bütün vatandaşlara sunulması gereken bir eğitim hizmeti olarak kabul edilir. Bu haktan yararlanmayı engelleyen veya güçleştiren bütün sınırlılıkların giderilmesi devletin temel görevleri arasında sayılır. Bir vatandaş sorumluluğu olarak da ilköğretim ülkede yaşayan vatandaşların tamamının alması zorunlu bir eğitim olarak kabul edilir. Bireyin vatandaş olarak ülkede yaşamını sürdürebilmesi, vatandaşlık haklarından yararlanabilmesi, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirebilmesi ve birey olarak yaşamını düzenleyebilmesi için bu eğitimi almasının zorunlu olduğu yasalarla da desteklenmiştir.

İlköğretim, temelde ülkedeki her vatandaşın temel niteliklerinde çeşitli sebeplerle var olan eşitsizlikleri gidererek yaşama eşit bir başlangıç yapmalarını sağlama hedefi gütmektedir. Bu bağlamda, bireylerin yaşamında önemli bir işlevi üstlenen ilköğretim, ülkedeki bireylerin temel niteliklerindeki eşitsizliklerin kaynağı olarak sorgulanması gereken bir kademedir. Örneğin, kendini basit birkaç cümleyle tanıtabilecek kadar ifade etme yetisine sahip olamamış çocuklarla duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilen, bunu resimle, müzikle, farklı bir dil kullanarak yapabilen çocukların aynı kurumsal yapıdan yetiştiğini gözlemlediğimiz bir durumda bu hedefin ne kadar gerçekçi olduğu sorusu akla gelmektedir.

Üzerinde önemle durulan ilköğretim, nicelik ve nitelik açısından çözülmesi gereken önemli sorunlarla karşı karşıyadır. Temel sorunlardan bazıları yukarıda ifade edilen eşitsizliği körüklemesi, temel niteliklere sahip olamamış bireyler yetiştirmekte olması, ortak değerler ve hedefler konusunda birliktelik oluşturmada yetkinliği tartışmalı bir kademe olarak gündeme gelmektedir. Nicelik açısından bakıldığında öğretmen sayıları ve dağılımlarındaki sorunlar, öğrenci sayıları, sınıf mevcutları, yapılan yatırımların plansızlığı (öğrencisizlikten kapatılan okullar, kullanılmayan eskimiş araç-gereç, donanım) gibi sorunlar sayılabilir.

3.1. Türkiye’de İlköğretim

Türkiye, zorunlu olmasına rağmen, ilköğretimde %100 okullaşmamıştır. Veriler, Türkiye’de ilköğretimde okullaşma sorununun büyük oranda sosyo-ekonomik sebeplerle bağlı olduğu söylenebilir. Okulda kazandırılacak becerilerin yaşamlarının bir parçası olabileceği fikrine ulaşamamış toplumlar, eğitimi bir ihtiyaç olarak görmemektedirler. *Türkiye’de yaşanan temel sorunlardan biri öğrencilerin okullarda verilen eğitimin içeriğini kendi yaşamlarıyla ilişkilendirememeleri, gelecekle için tasarladıkları yaşamda okulda kazandırılmaya çalışılan beceri ve özelliklerin yerinin olmaması, okula karşı oluşan direncin temel nedenleri arasında yer almaktadır. Bir başka ifade ile çocuklar okulda yaşam döngüleri ve yaşamın anlamı üzerine herhangi bir anlayış ve bakış açısı kazanamamaktadırlar. Çocuklar kendilerini tanımadan kendi özgün ve biricikliklerinin farkına varmadan okuldan ayrılmaktadırlar.*

Eğitimi zorunlu hale getirmek, vatandaşlık sorumluluğuna vurgu için önemli bir gösterge olabilir, ancak buna dayanarak alınacak zorlayıcı tedbirler okullaşmayı artırmada yeterli başarıyı sağlayamamaktadır. Toplumun, okulu bir ihtiyaç olarak hissetmesi sağlanmadıkça alınacak önlemler geçici çözümler olarak kalacaktır. Eğitimin içeriğinde sosyal yapının beklentilerine uygun ve çocuklarının geleceğinde rol oynayabilecek birtakım becerilere yer verilirse, bu ihtiyaç kendiliğinden oluşacaktır.

3.2. İlköğretime Başlama, Mezuniyet Ölçütü ve Süreleri

İlköğretime başlama yaşı, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak belirlenmesi gereken bir düzeydir. Burada esas olan çocuğun, okulun gerçekleştirilmesini beklediği görevleri yapabilecek olgunluğa erişmiş olmasıdır. Dünyada genel olarak 6-7 yaş aralığı, okula başlama yaşı olarak kabul edilmektedir. Okula başlama yaşı açısından bir birliklilik olduğu gözlenmekle birlikte bunun bireysel bir boyutu olduğu göz ardı edilmemelidir. Yasalar, genellikle üst ve alt sınırları, tarih vererek belirlemektedir. Genel ortalamaya bağlı olarak belirlenmiş bu sınırlar, bireysel farklılıkları büyük oranda göz ardı eder. Çocukların ilk gelişim dönemlerindeki kadar olmasa da okul çağı çocukluğun ilk yıllarında doğum ayına göre farklılıklar, olgunluk düzeyini farklılaştırabilmektedir ve yasalar, bunu büyük oranda göz ardı etmektedir. Bu durumda kesin sınırları belirlenmiş okula başlama yaşının iki temel sorun içerdiği söylenebilir. Birincisi gelişimsel açıdan olgunluk düzeylerinde oluşan bireysel farklılıklar, bir diğeri doğum ayına bağlı olarak ortaya çıkabilecek olgunluk düzeyi farklılıklarıdır.

Eğitimde nicelik sorunları tartışmaları sebebiyle Türkiye’de henüz eğitimin niteliğini etkileyen bu değişken üzerinde pek durulmamaktadır. Bireysel farklılıklar açısından normalin üzerinde ve altında olan çocuklar bu durumdan olumsuz etkilenebilmektedir. Ayrıca aralarında 10-11 ay gibi uzun bir süre doğum ayı farklılığı olmasına karşın aynı olgunluk seviyesinde buldukları var sayılan çocukların arasında oluşacak farklılaşmalar, toplu eğitim verilen kurumlarda bazı çocukların aleyhine işleyecek sorunlar doğurabilmektedir. Çok yetkin olduğu halde desteklenmemiş, sınıfta yapılanların kendisine yeterli gelmemesi sebebiyle problem yaşayan çocuklar, büyük oranda bastırılarak veya yaramaz damgası yiyerek okulun ilk yıllarını sorunlu geçirebilmektedir. Doğum ayı farklılığından kaynaklanan olgunluk düzeyi farklılaşması, benzer sorunların yaşanmasına sebep olmaktadır. Fiziksel gelişim alanında geliştiği var sayılan çocuğun yedi sekiz aylık farklılıktan dolayı bilişsel alanda veya duyuşsal alandaki olgunluk düzeyi göz ardı edilebilmekte ve bu durum, yine bireysel farklılıkların göz ardı edildiği toplu eğitimde sorunların doğmasına neden olmaktadır.

Okula başlama sürecinde okul idarecileri, bazı durumlarda öncelik kullanmakla birlikte büyük oranda yaş sınırları tek ölçüt olarak kabul edilmektedir. Okul idarecilerinin öncelik kullanmaları ise tamamen çocuğun fiziksel görünüşü ile sınırlı olmaktadır. Ancak çocukların bilişsel ve duygusal alanlardaki gelişiminin

gözlenmesi, fiziksel görünümün dışında psiko-motor gelişimin belirlenmesi önem taşımaktadır. Okul olgunluğu olarak isimlendirilen, öğrencilerin okula başlarken kavram gelişimi, duygusal ve psiko-motor gelişim düzeylerini içeren özelliklerin gözlemlenmesi ve buna göre çocuğun okula başlama durumunun kararlaştırılması yararlı olacaktır. Bireysel farklılıklar, eğitimin her kademesinde önem taşımakla birlikte okulun ilk yıllarında bunun çok daha özenle izlenmesi ve öğretmenlerin bu konuda yetkinleşmeleri gereklidir. Ancak, sınıf mevcutlarının yoğunluğu bunu imkânsız hale getirebilmektedir. Bu yüzden, özellikle birinci sınıflar için şubedeki öğrenci sayılarına sınırlama getirilmeli, sınıftaki öğrenci sayısı 20–25 arasında olmalıdır.

İlköğretim mezuniyet ölçütleri konusunda Avrupa ülkelerinde oluşan genel eğilim, öğrencinin başarısız olmayacağı, ancak istisnai durumlarda öğretmen-veli iş birliğinde öğrencinin sınıf tekrarına izin verilebileceği yönündedir. Türkiye de benzer bir eğilimi benimseyerek ilköğretimde sınıf tekrarını oldukça sınırlı duruma getirmiştir. Genel yakınma, öğrenci mezuniyetinde benimsenen anlayışın, bazı çocukların hiçbir şey öğrenmeden ilköğretimden mezun olmalarına sebep olduğu yönündedir. Burada esas olan öğrencinin mezuniyet için hangi temel niteliklere sahip olması gerektiğinin belirlenmesidir. Türkiye’de akademik başarının tek ölçüt kabul edilmesi ve burada yaşanan başarısızlıkların öğrencinin akademik benlik tasarımıyla oluşturduğu tahribat, ileriki eğitim yaşantısında bir takım sıkıntıların doğmasına neden olmaktadır. Bu sebeple, ilköğretimde kazandırılacak temel yeterliliklerin belirlenerek bu yeterliklerin yaşama dönük olması, mezuniyet ölçütü olarak bu yeterliliklerin alınması sağlanmalı, bu yeterliliklere ulaşmayan öğrenciler için gerekli önlemlerin alınması, okul idaresi, öğretmen ve veli ile birlikte kararlaştırılmalıdır.

3.3. İlköğretimde Eğitim Mekânları

İlköğretim, çocukların zihinsel, duygusal ve bedensel yönden gelişimlerine destek sağlayıcı, sahip oldukları yetileri geliştirebilecekleri, kendilerini keşfedebilecekleri eğitim düzeyi olarak kabul edilmektedir. İlköğretim okullarını, bilgi aktarım mekânları veya bilgi yükleme birimleri olarak kabul eden anlayışla düzenlenmiş mekânlar, yukarıda ifade edilen özellikleri kazandıramayacaktır. Bu sebepten okulun işlevi sorgulanarak çocuğun kendini keşfine ve geliştirmesine imkân tanıyacak yeni işlevin okul için benimsenmesi ve okul adı verilen kurumun bunu gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Kısaca, ilköğretim okulları bir *‘yaşama ve öğrenme alanı’* anlayışına uygun olarak inşa edilmelidir.

İlköğretimde eğitim mekânları, uzun yıllar sayısal verilerin konusu olarak dile getirilmektedir. Burada en önemli gösterge, derslik ve şube başına düşen öğrenci sayılarıdır. Türkiye genel ortalamalara bakıldığında bu konuda çok önemli sorun yok gibi gözükmektedir. Şu anda ortalama bir şubeye 27 öğrenci düşmektedir. Avrupa ülkeleri, ideal sınıf sayısı olarak büyük oranda 20-25 aralığını benimsemektedirler.

Bu durumda genel ortalama olarak bu orana çok yakın olduğumuz söylenebilir. Ancak plansız yatırımlar, göç dalgası ve dengesiz nüfus artış oranları, bazı bölge ve illerde şube mevcutlarında dengesizlikler oluşturmuştur. Merkezi ve belirli bir başarı düzeyini yakalamış okulların buldukları iller de bu dengeyi bozmaktadır. İmkanlar açısından sınırlı ve başarı düzeyi düşük kenar semt okullarında sınıf mevcutları çok düşük kalırken, merkezi okullarda bu sayı şube başına 40–50 aralığına çıkabilmektedir. İmkanları sınırlı okuldan kaçış, imkânları gelişkin okulda var olan imkânların kullanılmayacak duruma gelmesine neden olabilmektedir. Bu sorunun çözümü bütün okulların yukarıda belirtilen hedefi gerçekleştirecek şekilde düzenlenerek birer cazibe alanı oluşturmalarını sağlamak olmalıdır. Ancak ilköğretimde derslikler önemli bir eğitim mekânı olarak kabul edilmekle birlikte bireyin bütün gelişiminin burada gerçekleşeceğini söylemek mümkün değildir. Okulda var olan diğer mekânlar da bu anlamda incelenmeli ve öğrenci gelişimine katkı getirici olma özellikleri sorgulanmalıdır.

Eğitim sistemini geliştirme ve iyileştirme çabalarında temel hedef olarak öğrenci merkezli eğitim gösterilmektedir. Öğrenenin aktifliği, öğrenme sürecinde ve öğrenme ürününün kalitesinde önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Bu hedefe ulaşmak için öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirecek ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu sebeple, öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitime elverişlilik durumu ve düzeyi değerlendirilmelidir. Öğrenci merkezli eğitim gerçekleştirmek için öğrenme ortamının zaman, mekân, altyapı ve psiko-sosyal boyutları, öğrenci merkezli eğitim bağlamında değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenme ortamını kontrol ederek ve aktif olarak süreci yönlendirerek öğrenmesini gerektirmektedir. Öğrenme ortamı, öğrenciye bu kontrol ve katılım imkânını sunmadıkça, öğrenci merkezli eğitim gerçekleştirme söz konusu olamaz.

Öğrenme ortamı kavramının nasıl tanımlandığı, benimsenen anlayışın önemli bir göstergesidir. Literatürün büyük ölçüde teknoloji, eğitim teknolojisi ile araç gereçlerin kullanımı, bunların etkililiği noktalarında yoğunlaştığı; öğrenme ortamının, sınıfın dört duvarı içine sıkıştırıldığı söylenebilir. Ancak öğrenme ortamı kavramı bunun çok daha ötesini kapsamaktadır. Öğrenme sürecini etkileyen içsel ve dışsal bütün faktörler, öğrenme ortamını oluşturur. Bu anlamda öğrenme ortamı kavramı için bir tanım yapılacak olursa “öğrenme sürecinde bulunan ve bu süreci etkileyen mekân, zaman, alt yapı, donanım, psiko-sosyal faktörlerin etkileşimi ile oluşan ortam” denilebilir.

Öğrenme ortamı, sınıfta var olanlarla sınırlandırılmaz. Bireyin yaşantılar geçireceği bütün ortamların öğrenme ortamı olarak sorgulanması gerekir. Öğretmen ve konu merkezli anlayışlar, büyük ölçüde öğrenmeyi sınıfa hapseder ve dolayısıyla öğrenme ortamı algısı da sınıfta sınırlı kalır. Öğrenci merkezli ve yeterlilik eksenli yaklaşımlar; koridorlar, okulun diğer mekânları, okul bahçesi, iş yerleri, ev ortamı ve burada yaşanan süreçler gibi günlük yaşamı da içine alan bir bakış açısıyla öğrenme ortamı kavramı açıklanmaya çalışılmaktadır. Yaşamın tamamını dikkate alan bir anlayışla öğrenme ortamını düzenleme çabası, temelde okulun, yaşamın kendisi olması gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının özellikleri şöyle sıralanabilir.

- Esnek öğrenme ortamları,
- Etkileşime imkân tanıyan mekân ve alt yapı,
- Öğrenme faaliyetini destekleyen teknolojiler,
- Bireysel öğrenme fırsatları,
- Üstün nitelikli öğretmenler,
- Eğitimli ve okula duyarlı veliler,
- İçsel motivasyonu sağlama,
- Esnek zaman planlamasıdır.

Öncelikle dersliklerden başlayarak çocukların yaşlarına uygun gerçek yaşam etkinliklerini sergileyebilecekleri geleneksel bir okul mimarisinin tasarlanması gerekmektedir. Okullarda gerek derslikler, gerekse diğer mekânlar yapay yaşantılar sunan, doğal yaşamın izlerinin olmadığı bir ortam haline gelmiştir. Öğrencilerin sürekli birbirlerinin enselerini görmek zorunda kaldıkları sınıf düzenleri, yeterince ışık almayan upuzun koridorlar, çocukların hareket ve oyun ihtiyacını karşılamaktan uzak donanım ve oyun alanlarının yetersizliği, okulu hayattan koparmaktadır. Çocukların belirli bir süre sonra okula karşı oluşan olumsuz duygularının kaynağında fiziki mekânlardaki çocuğa duyarlı olmayan anlayışlar önemli bir yer tutmaktadır.

Kısaca ilköğretim okullarının fiziki yapısı ve mekânları çocukça bir yaşamın sürdürülebileceği yaşama alanları olarak düşünülmesi gerekiyor. Burada kullanılacak renkler, çocukların iç dünyasına uygun, mekânlar onların oyun ve hareket ihtiyacına cevap verebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Gerektiğinde drama ile gerçek yaşamın canlandırılabilceği, gerektiğinde dinlenmek için veya bireysel çalışmak için uygun yerlerin olabileceği, esnek ve değişken farklı seçenekler sunabilecek mekânlar, ilköğretim için ayrı düşünülmelidir. Ancak bu konuda Türkiye’de önemli engellerden birisi, ilköğretim okullarında sekiz yıllık bütünlük içinde çok farklı gelişim dönemlerine sahip çocukların varlığıdır. 12-14 yaş aralığındaki çocuğun ihtiyacı, beklentileri ve ilgileri ile onun gerçek hayat faaliyetleri, 7-10 yaş aralığındaki çocuğun ihtiyaç, beklenti ve ilgileri ile farklılık göstermektedir.

3.4. İlköğretimde Bireye Kazandırılması Hedeflenen Temel Nitelikler

Eğitim sistemlerinin kuruluş amaçları, bazı ayrıntılarda farklılık gösterse de benimsenen anlayışlara göre büyük oranda benzerlik göstermektedir. Geleneksel eğitim sistemlerin, büyük ölçüde iktidara sahip olanların beklentilerine ve çizilmiş prototipe uygun bireyler yetiştirme hedefine odaklandığı söylenebilir. Birbirinin benzeri daha önce standardize edilmiş ortak özelliklere sahip insan yetiştirme, bu sistemlerin kuruluş gerekçesini oluşturmaktadır. Ancak 1950’li yıllardan itibaren dünyada kabul gören yeni yaklaşımlar, eğitim sistemlerinin amaçlarını da farklılaştırmaya başlamıştır. Bu yeni anlayışın özeti şöyle ifade edilmektedir: “*Şunu bilmek gerekir ki çocuklar büyüklerin minyatür halleri değildir. Onlar, davranışları,*

duyguları ile de büyüklerin bir benzeri değildir. Onlar; birbirlerinin benzeri kopyalar da değildirler. Aralarındaki bireysel farklar onları tanımlayan temel belirleyicilerdir. Aralarındaki bu farkları göreyek, onların bu farklığını göz önünde bulunduracak esnek bir eğitim verilmelidir.”

Bu anlayışta bireyin biricikliğine ve özgünlüğüne vurgu yapılarak bu özelliğin korunması ve geliştirilmesinin eğitimin temel hedefi olması gerektiğine ön plana çıkarılmaktadır. Dünyada ilköğretimin amaçları, ülkeler bazında incelendiğinde bu iki anlayışın bir şekilde etkili olduğu görülmektedir. Yunanistan, İtalya, Avustralya gibi bazı ülkeler vatandaşlık görevleri ve ortak değerlere vurgu yapılırken, İsviçre, Danimarka gibi bazı ülkeler ise daha çok bireysel özelliklerin gelişimi odaklı amaçlara yer vermektedirler. Ancak birinci grupta yer alan ülkeler de yurttaşlık vurgusunun yanında bireysel ilgi ve kabiliyetlerin gelişimine dönük amaçlara da yer vermişlerdir. Türkiye’de ilköğretim amaçları dört ana başlıkta özetlenebilir: *Bir vatandaş olarak birey; Ekonomik faaliyetlerin bir aktörü olarak birey; Sosyal yaşamın bir üyesi olarak birey; Kendine özgü olan ve gelişebilen birey.*

Genel amaçlar, büyük oranda hayata dönük bireyin yaşamın dört temel boyutunda yetişmesini hedeflemektedir. Ancak gerçekleştirilen eğitim uygulamalarında bireye kazandırılan nitelikler, büyük oranda yapay ortamlarda ve yaşamla ilgisi çok düşünülmeden oluşturulmuş bilgi yığınından ibaret kalmıştır. İşe yaramayan bilginin öğrenilmesinde en büyük sorun, öğrenmek için gerekli motivasyonu sağlayamamaktır. *Motive olamadığı için öğrenmekte güçlük çeken çocukları harekete geçirmek için geliştirilen çözüm, eğitim sistemimizin bugünkü en büyük problemi durumuna gelmiştir.* Sınavlar yaparak çocukları motive etmek, yarışmacı bir anlayışın sisteme hâkim olmasına yol açmıştır. Ancak günümüzde en büyük değer, *iş birliği* içinde *dayanışma ruhu* içinde yaşamı sürdürebilmek olarak ifade edilmektedir.

Bu gerekçelerle bireye kazandırılacak niteliklerin neler olması gerektiği ve kazandırılacak becerilerin belirlenmesinin; Türkiye’de eğitim sisteminin önemli bir sorunu olduğu söylenebilir. Ülkemizde 15 yaş altı bireylerin nüfusa oranının Avrupa ülkelerinin iki katı olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bunun Türkiye için bir gelecek tasarımı olduğu görülmektedir. Gelecekte nasıl bireyler sorusunun cevabı bu günün bilgi yüklü ama iş yapama, üretme, yenilik gerçekleştirme yeteneği sınırlı, kendi yeteneklerini tanıyamamış, kim olduğunu ve ne olacağını kararlaştırma sorunu yaşayan, özgür düşünmenin gerektirdiği özellikleri edinememiş, bağımlı bireylerden farklı bireyler yetiştirmek olacaktır.

Okulların ve öğretmenlerin hedeflemesi gereken, öğrencilerin kendi yaşamları içinde temel ortak becerileri kazanabilecekleri bir takım düzenlemelere yer vermesi gerekliliğidir. Bilgilerin ortak olmasından çok, ortak yeterliliklerin olması, daha büyük önem taşımaktadır. Herhangi bir ilin harita üzerindeki yerini her öğrencinin bilmesi çok gerekli değildir. Bunun yerine harita bilgilerini kullanarak Türkiye’de herhangi bir yeri bulabilme becerisi çok daha büyük öneme sahiptir. Bu sebeple programın kazanılmasını hedeflediği ortak beceriler, değerler, tutumlar, detaylı olarak incelenmelidir. Öğrenci başarıları ve yetkinlikleri de bu ölçütler çerçevesinde

ele alınmalıdır. İlköğretim programında bu bağlamda ele alınacak beceriler şöyle sıralanmaktadır:

- *Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma*
- *Eleştirel düşünme*
- *Araştırma*
- *İletişim*
- *Problem çözme*
- *Bilgi teknolojilerini kullanma*
- *Girişimcilik*
- *Karar verme*
- *Kaynakları etkili kullanma*
- *Güvenlik ve korunmayı sağlama*
- *Öz yönetim*
- *Bilimin temel kavramlarını tanıma*
- *Temalarla ilgili temel kavramları tanıma.*

Derslerin kapsamında yapılan etkinliklerin temel amacı, bu becerilerden bir veya bir kaçını kazandırmak olmalıdır. Örneğin, fen bilgisi dersi kapsamında çocukların büyüme ve gelişme dönemlerine ilişkin bir araştırma konusu verildiğinde tek amaç, öğrencilerin bu konu ile ilgili bilgileri öğrenmeleri olmamalıdır. Burada asıl amaç, araştırma becerisinin kazanılması ve kalıcılığının artırılması olmalıdır. İlköğretim Program'ı ile öğrencilerin aşağıdaki kişisel nitelikleri ve değerleri geliştirmelerine yardımcı olunacaktır:

- *Öz saygı ve özgüven*
- *Toplumsallık*
- *Sabır ve hoşgörü*
- *Sevgi ve saygı*
- *Bariş*
- *Yardımseverlik*
- *Doğruluk ve dürüstlük*
- *Adalet*
- *Yeniliğe açıklık*
- *Vatanseverlik*
- *Kültürel değerleri koruma ve geliştirme*

3.5. Öğretimde Benimsenen Anlayışlar

Eğitim sistemlerini etkileyen anlayışlar incelendiğinde son yüz yılda en çok kabul gören *pozitivist paradigma*, gerçeğe nesnel yaklaşmış, gerçeğin kişinin dışında olduğunu, keşfedildiğini savunmuştur. Pozitivist akıma alternatif bir paradigma olarak ortaya çıkan yapılandırmacılığa göre bilgi, keşfedilmez, yorumlanır; ortaya çıkarılmaz, oluşturulur. Yapısalcı kuram, eğitim paradigmasında büyük değişime sebep olmuş, 2000’li yıllarda Türkiye’yi de etkilemeye başlamış, eğitim ve öğrenme süreciyle ilgili birçok ön kabulün değişimine zemin hazırlamıştır. Bu değişimin kaynağı, bilgiyle ilgili kabullerin değişmesinin yanında, bireyin bilmesi gerekenlerdeki çeşitlilik ve bilgideki hızlı değişimdir. Ayrıca bireysel özelliklere ve zekâya ilişkin algıların farklılaşması da bu değişimi hızlandıran önemli faktörler arasında sayılabilir.

Uzun yıllar bilgi, nesnel, evrensel doğrular içeren ve herkesin benzer şekilde bilmesi gereken bir yapı olarak kabul edilmiştir. Nesnelci görüş, değişik geçmiş deneyimlere sahip bireylerin, belirli bir deneyim sonucunda birbirlerinden farklı anlayışlar geliştirebileceklerini kabul etmekle birlikte, bunun istenilecek bir şey olmadığını; çünkü bu durumun eksik, yanlı ya da hatalı anlayışlara sebep olabileceğini ileri sürer. Yapılandırmacı anlayışta ise bilgi, bir bireyin dış dünyadaki olayları algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme etme sonucunda zihninde ürettiği anlam olarak kabul edilir. Bu tanıma bağlı olarak bireyin bilgi sahibi olabilmesi, onun gözlem, deneyim veya etkinlikleri sonucunda çevresine ait veriler toplaması ve o verilere kendi zihninde bir anlam yüklemesi süreciyle gerçekleşir. Bilginin birey tarafından yapılandırılması nedeniyle yapılar kişiye özgüdür. Birey, önceki deneyimlerine bakarak karşılaştığı durumlara olası çözümler düşünür ve bunlardan doğru olanlar daha sonra kullanılmak üzere saklanır. Farklı özgeçmişlere sahip bireyler farklı yapılar üretebilir.

Okullarda süren öğretmen merkezli geleneksel eğitim, büyük ölçüde bilginin değişmez, mutlak bütünlük içinde olduğunu kabul etmektedir. Bu yüzden öğretim sırasında öyle bir tasarım yapılmalıdır ki, öğrenciye bu bilgiler tam olarak aktarılabilsin, öğrenci de kendine sunulmuş bilgiyi olduğu gibi alabilsin. Burada öğretmen “*bilgiyi aktaran*”, öğrenci ise “*bilgiyi alan*” konumundadır. Bu durum, öğrencileri ezbere yöneltmekte, eleştirel düşünen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarılı olamamaktadır.

Bu bağlamda eğitim sisteminde tartışılan kavramlar, bireysel farklılıklar, bireyin ihtiyaçları, esnek eğitim ortamı kavramları olmuştur. Öğrenci merkezli eğitim de bu kavramlara ve bunlar etrafında oluşturulan tartışmalara dayalı olarak eğitim sistemlerinde değişimler önermektedir. Öğrenci merkezli eğitim şöyle tanımlanmaktadır: “*Öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluk ve aktivitesini, öğretmenin ne yaptığından daha fazla önemseyen düşünme ve öğrenme yoludur. Geleneksel ve didaktik öğretim metodunda yer alan öğretmen kontrolü ve akademik içeriğe yapılan güçlü vurgunun aksine; öğrenci merkezli eğitimde öğrenci sorumluluğu ve aktivitesi, sürecin kalbini oluşturur.*” Öğrenci merkezli eğitim, genel hatlarıyla incelendiğinde aşağıdaki yedi temel özelliği içerdiği söylenebilir:

- Pasif öğrenmeden çok aktif öğrenmeye dayanır.
- Derinlemesine öğrenme ve anlamaya vurgu yapar.
- Sorumluluk ve hesap verilebilirliğin öğrenciler arasında artışını amaçlar.
- Öğrenciler arasında özerklik duygusunun artışını amaçlar.
- Öğrenci ve öğretmenler arasında içsel bağımsızlık sağlar.
- Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iki taraflı saygıyı esas alır.
- Öğretmen ve öğrenciler için öğretme ve öğrenme sürecinde yansıtıcı düşünme yaklaşımını gerektirir.

3.6. Zorunlu Eğitim Süresi ve Zorunlu Eğitim Kurumları

Zorunlu eğitim süresi, bireyin istenen anlamda yetişmesi için ne kadar eğitim almasının mutlak suretle gerekli olduğuna ilişkin kabule göre belirlenir. Bireyin yaşamını sürdürmesi için kendisine gerekli olacak temel niteliklerin ne kadar zamanda kazanılabileceğine ilişkin sınırlar, temel zorunlu eğitimin süresinin belirleyicisidir. Zorunlu eğitim süresinde, vatandaşın devam etmek zorunda olduğu eğitim süresine vurgu yapılırken vatandaşın sorumluluğu belirlenmektedir. Bunun yanında zorunlu eğitim süresi aynı zamanda devletin vatandaşa karşı sunması gereken parasız ve herkese açık temel eğitim sunma sorumluluğunun da süresine işaret eder. Devletler bu yüzden zorunlu eğitim sürelerini belirlerken öncelikle vatandaşının kazanması gereken temel nitelikleri düşünür. Öte yandan sunacağı eğitim hizmetinin süresine göre oluşacak maliyeti karşılayıp karşılayamayacağını hesabını yapmak zorundadır. Çünkü sunamadığımız bir eğitim hizmetinden yararlanmayı zorunlu hale getirmenin bir anlamı yoktur.

Ekonomik açıdan güçlü ülkeler bu konuda daha kolay karar verebilmektedirler. Ancak ekonomisi zayıf ülkeler için zorunlu eğitim sürelerini uzatmak önemli bir mali yükün altına girmek anlamına gelmektedir. Bu, zorunlu eğitim süreleri konuşulurken verilecek eğitimin, bireylerin yaşamını ne kadar dönüştürebildiği ve bireyin yaşamını sürdürmesinde ne kadar bir yere sahip olduğunun belirlenmesi çok önemlidir. Ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde gelişmiş ülkelerin zorunlu eğitim sürelerinin uzun olduğu, daha az gelişmiş ülkelerde ise sürenin daha kısa tutulduğu görülmektedir. Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim süreleri 9-12 yıl arasındadır. Gelişmiş ülkeler için ortalama 9-10 yıl aralığı, kabul edilebilir sınırlarda bir zorunlu eğitim süresidir. Bu eğitimin nasıl verileceği konusunda tam birliktelik yoktur. Zorunlu eğitim kurumları genel olarak iki kademeli olarak kurgulanmaktadır. Hatta bazı ülkelerde üç kademeli eğitim sistemleri de gözlenmektedir.

3.7. Temel Becerilerdeki Başarı Açısından Türkiye’de İlköğretim

Avrupa Birliği, eğitimde kalite için bazı alanlar ve bu alanlara ait göstergeler belirlemiştir. Temel beceriler, eğitimde kalite için incelenecek temel alanlardan biri olarak kabul edilmiştir. Temel beceriler için gösterge alanları yedi ana başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; matematik, okuma, fen, bilgi ve iletişim teknolojileri, yabancı dil, öğrenmeyi öğrenme, yurttaşlık bilgisi olarak sıralanmaktadır. Temel beceriler için gösterge alanlarından matematik, yabancı dil, fen, okuma alanında uluslararası sınavlar ve bazı ölçümlerle düzey belirlemeleri yapılmış olup bazı ölçütler geliştirilmekle birlikte öğrenmeyi öğrenme göstergesi konusunda ölçüt henüz belirlenebilmiş değildir. Bu gösterge alanlarında Türkiye’nin durumu iç açıcı bir düzeye değildir.

PISSA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda alt sıralarda olduğumuz matematik gösterge alanı konusunda yoğun bir program uygulanmaktadır. Bu yoğun programa rağmen başarı düzeyinin kırk ülke arasında sondan altıncı sırada yer almaktadır. Bu sonucun temel nedeni, yeterince matematiğe önem verilmeyişi ile ilgili değildir. Aksine en çok değer verilen alanlardan birisi matematik alanıdır. Sorun, matematik tanımlaması ile ilgidir. Türkiye’de matematik, belirli bazı kurallar, semboller, formüller ve bunlar arasındaki işlemlerden oluşmuş soyut dünyanın bir temsilcisi olarak algılanmaktadır. Ayrıca bilgi yüklemesi çabası, öğrenenlerde önemli oranda matematik alanında duygusal çöküntülere sebep olmakta ve matematiğe karşı olumsuz tutumların oluşmasına yol açmaktadır. Uluslararası sınavlarda matematikle ilgili temel bilgileri sahiplik birinci düzeyi oluştururken mantıksal ve analitik düşünme süreçlerini kullanarak matematiği yaşamda kullanma, ileri düzey matematik becerisi göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu sınavlarda matematiğe ilişkin duygusal tepkiler de illeri düzey matematik becerinin önemli göstergelerinden birini oluşturmaktadır. Duygusal açıdan kaygı düzeyinin yükselmesi sebebiyle olumsuz tutumlar sergilemeye başlamış öğrenen, sadece bilgileri ve işlemeleri ezberleyerek matematikle baş etmeye çalışmaktadır.

Fen bilimleri alanında yapılan ölçümlerde OECD ülke ortalamalarının çok altında kalan Türkiye’de eğitim sistemi, fen bilimleri alanında da önemli sorunlarla karşı karşıyadır. Uzun yıllar pozitivist paradigmanın hüküm sürdüğü eğitim sisteminde fen alanında büyük bilgi yığını ile karşı karşıya bırakılmış öğrenciler, bilimsel bilginin değişmezliği ilkesinden hareketle birçok bilgi ile yüklenmişlerdir. Ancak hızla değişen bilimsel bilgiye ayak uyduramayan bu hantal yapı, doğal gerçeklikten üretilmiş bu alanın bilgisini kitaplara hapsedmiştir. Birincil bilgi kaynaklarından uzaklaşarak öğrenilen fen, bireyi bilgi üretmeyen, yeniliğe ayak uyduramayan bir zihinsel sürece sürüklemiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda Avrupa, önümüzdeki yılların hedefi, e-öğrenme ortamları oluşturmak, eğitim portalları kurmak, okul ağları oluşturarak kaynakların etkili kullanımı ve paylaşımına imkân sağlama olarak belirlenmiştir. Türkiye bu konuda son yıllarda önemli atılımlar gerçekleştirmiş, donanım açısından okullara önemli destekler sağlanmıştır. Ancak donanımın varlığı,

bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanımını garanti etmemektedir. Donanım, belirli hedeflere ulaşmak adına kullanıldığında verimli olabilmektedir. Okullarda atıl bekleyen donanım, hedef yoksunluğunu ve bu donanımın nasıl kullanılacağı konusunda yetkinleşmemiş personelin varlığının göstergesidir. Türkiye, bütün dünyada olduğu gibi bu donanım atağını elektronik ortamda öğrenme, okullar arası ağlar kurarak kaynak, bilgi ve personel kullanımında ve eğitim portallarının oluşturulmasında kısa, orta ve uzun vadeli planlar yaparak hayata geçirmelidir. Burada başlangıç noktası olarak okul bölgeleri arasında elektronik ağların kurulması, elektronik ve bilişim alanında elektronik ortamda uzaktan eğitim marifetiyle seçmeli derslerin açılması kısa vadede eldeki imkânlarla gerçekleştirilebilecek çözümler olarak ifade edilebilir.

3.8. İlköğretim Programları

Kalıp bilgileri olduğu gibi almak yeterli, öğrenilmesi gerekenlerin sınırlarının çizilmesi mümkün olsa, eğitim çok daha az karmaşık ve basit bir düzenleme olmaya devam edecekti. Bugün sınırların çizilemediği bir bilgi denizi ve doğruluk değeri sürekli tartışılan ve değişen bilgi yığını ile karşı karşıya olan eğitim sisteminin önemli bir başka zorluğu da öğrenmeye ve zekâyâ ilişkin kabullerin değişmesidir. Eğitim, geleneksel sınıf etkinliklerinden sadece ikisi olan ezberleme ve tekrar odaklı olarak sürdürülemeyecek kadar karmaşık bir yapı ile karşı karşıyadır. Yeterince ve güçlü şekilde tekrarlanan davranışsal uyaranlar sonucu üretilip resmi sınavlarla değerlendirilip onaylanan sistemlerde çağının beklediği yeterliliklere sahip bireyin yetişmesi imkânsızdır. Sınav günü odaklı bu sistem, bireye üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktan uzak, birbirinin aynı özelliklere sahip bireyler yetiştirmeyi ve tasarlanan geleceğe bireyleri hazırlamayı hedeflemektedir. Büyükler tarafından tasarlanan bu gelecek, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, beklentilerini karşılamaktan çok uzak kalabilmektedir. Günümüzde öğrenmeye ve zekâyâ ilişkin bakış açılarındaki değişim eğitim sistemlerinin yeni bir yol izlemelerini zorunlu kılmıştır.

Öğrenci merkezli programlarda öğrencilerin yakın çevresi ve yaşadığı durumlar esas alındığında, Türkiye'nin her yerinden aynen uygulanacak bir programın hazırlanması imkânsız hale gelmektedir. Bütün öğrenciler için benzer standartlar ve benzer bilgilerin belirlenmesi öğrenci merkezli yeni anlayışın ruhu ile çelişmektedir. Bireysel özelliklerdeki farklılığı geliştirmeyi ve sürdürmeyi hedefleyecek bu anlayış bireyselleşmeye önemli oranda katkı sağlayacaktır. Buradaki temel ikilem, bu bireyselleşmeye destek verecek milli bir çerçevenin oluşturulmasındaki güçlüktür. Dünyada benzer sorunlar yaşayan ülkeler kendi şartları içinde çözümler üreterek sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Türkiye için de benzer sorunların yeni program anlayışı ile ortaya çıkacağı söylenebilir. Türkiye, coğrafi olarak çok büyük bir ülke olmanın yanında hayat koşulları açısından çok önemli farklılıklar içermektedir. Bireyin yaşantıları ve ön bilgilerini temel alan bir anlayışın Türkiye için önemli güçlükleri söz konusudur.

Sorunun aşılmasında öğretmenlerin uygulamada esnek bir tutum takınmaları büyük katkı sağlayacaktır. Eğitim programının, öğretmenlere merkezden gönderilen ve birebir uyulması gereken direktifler listesi olarak görülmemesi gerekir. Bunun yerine hazırlanan program, uyarlanabilir, koşullara göre değişikliğe uğrayabilir ve öğrenci özelliklerine uyumluluğu sağlanabilir bir çerçeve program olarak kabul edilmelidir. Öğretmenler, ders kitaplarındaki bilgileri aynen aktarmaya çalışan, öğretmen kılavuz kitaplarını aynen uygulayan yönlendirilmiş öğretmen tipinden olabildiğince uzaklaşmalıdır.

Yapılan araştırmalarda programın uygulanmasında en önemli sorunun etkinlikleri yetiştirememek olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kılavuz kitaplara bağımlı hale geldiklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Programın ruhuna aykırı olan bağımlı eğitim anlayışının çok daha yoğun yaşanmasına neden olabilecek bu durum, öğretmenin öğrencilerle çevrenin şartları göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemeler yapması ile düzenlenebilecektir.

3.9. İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları genel olarak üç temel amaç için gerçekleştirilir. Birinci amaç, bireyi tanıma ve yerleştirme, ikinci amaç izleme ve yetiştirme, üçüncü amaç ise verilen eğitim sonunda bireyin başarı düzeyinin belirlenmesi sonucun ne olduğunun ortaya konulmasıdır. Bu amaçlardan hangisinin önem kazandığı, kullanılacak ölçme tekniklerinin de belirleyicisidir. Eğitim sonucunu görmeye dönük, sonuca dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri, genellikle kâğıt kalem tipi testler dediğimiz geleneksel ölçme tekniklerinin işe koşulmasını öngörmektedir. Ancak bu tip ölçümler, bireyin çok sınırlı özelliğini belirleyebilmektedir. Bireyin gözlenemeyen çok önemli özellikleri ise göz ardı edilmektedir. Göz ardı edilen bu özelliklerin değeri de bir süre sonra ortadan kalkmakta değersizleşmektedir. Değerli olan, değerlendirilen ve değer biçilendir. Değerlendirme dışı kalanlar ise üzerinde durulması gereksiz ayrıntılardır.

Geleneksel ölçme araçlarıyla ölçülemeyen ve değerlendirme dışı kalan başka bir ifade ile değersizleşen özelliklere bakıldığında bunların, analitik düşünme, eleştirel düşünme, farklı ve kendi özgü özele durumlar oluşturma, izlenecek alternatif yollar geliştirme vb. bireyde var olan derin yapılar olduğu görülmektedir. Ölçülebilen özellikler ise tekrar ve ezbere dayalı bilgi yığındır. Hayatta kullanılacak temel becerilerin ölçüm konusu olmadığı ve dolayısıyla değersizleştiği ölçme ve değerlendirme sistemleri, günümüzde benimsenen eğitim anlayışının hedefleri ile örtüşmemektedir. Bu nedenle yeni anlayışa uygun, ihtiyaca cevap verebilecek yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitimin amacı, bireyi ölçüp bir sınıflamaya tabi tutup başarılı ve başarısız kimliği vermek değildir. Ancak günümüzde geleneksel usullerle ölçme yapılan eğitim sistemleri, büyük oranda bu amaca odaklanmıştır. Öğrencileri notlandırarak sınıflamak ve etiketlemek, okulların en önemli işi haline gelmiştir. Oysa okulun

asıl işi, bireyi yetiştirmektir. Türkiye’de ilköğretim okullarında öğretmenlerin en önemli yakınması, sınıfta bırakma yetkisinin kendilerinden alınmış olmasıdır. Bu yakınmanın kaynağı, öğretmenlerin yaptığı ölçüm sonuçları ile ne yapacaklarını bilmiyor olmalarıdır. Sınavlar, anlamsızlaşmıştır. Çünkü sınav, öğrenciyi yargılamak için ve istenen performansı sergilemediği için cezalandırmak amacı için kullanılmaktaydı. Oysa sınavın da alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de farklı amaçları vardır. Bunlar, öğrenciyi tanımak, izlemek ve yetiştirmek amacına dönük olarak düzenlenebilir.

Ölçme, bir son olmaktan çıkarılmalıdır. Her ölçüm, yeni bir başlangıç için eğitim sürecine ışık tutan sonuçlar içermelidir. Öğretim, bireyin öğrenme sürecini daha etkili gerçekleştirmesi için sunulan bir destek hizmetidir. Bireyin ihtiyaç duyduğu desteği sunmak, çok daha kolay hale gelebilir. Bireyi desteklemenin en etkili yolu, ihtiyaç duyduğu alanda sunulan destektir. Eğitimde bireysel öğretimin ön plana çıktığı günümüz eğitim anlayışlarında bireyi tanımak, sürecin en önemli ihtiyacıdır. Bireyi tanıdıktan sonra, bireye özgü eğitim verilebilir.

Sonuca dayalı değerlendirmelerde bireyin başarısızlık yaşaması doğal bir durumdur. Bu tür değerlendirmelerde herkes için aynı olan tek tip bir sonuç beklenmektedir. Bireysel farklılıklar büyük oranda başarısızlığın kaynağı olmaktadır. Oysa bireyin farklılıkları, onu diğerlerinden farklı kılan en önemli gücüdür. Bu bireysel farklılıklara duyarlı olmayan tek tip eğitim anlayışını destekleyen ölçme sistemleri, bireye başarısızlık duygusu vererek akademik benlik tasarımı sorular oluşturmaktadır. Oysa her bireyin kendi biricikliği içinde başarabileceği farklı şeyler vardır. Eğitimin görevi, bireyin bu farklılığını bularak bunu geliştirmesi konusunda ona destek sunmak olmalıdır. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, bireyi tanımaya dönük ve süreç içinde gerçekleştirilecek, öğrenme sürecinin bir parçası olmalıdır. Burada temel olan, bireyin yapamadıklarını belirlemekten çok yapabildiklerini belirleyerek onun kendisini tanımaya yardım etmek ve gelişimi konusunda eğitim sürecine ve kendisine destek sağlamaktır.

Sistemde, genellikle ölçüm işleminin sonuçları ve buna dayalı verilen karar, sürecin sonunda veli ve öğrenci ile paylaşılır. Bu durumda iş işten geçmiş olup bu sonucun nereden kaynaklandığının belirlenmesi imkânsızdır. Oysa süreç içinde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarında öğrenci ve veliye sürekli dönütler verilmektedir. Bu dönütlere göre öğrenen ve veli, sürece dönük gerekli önlemleri almaktadır.

Geleneksel yöntemlerle yapılan ölçümler, yapay durumlardır ve gerçek yaşamdan kopuktur. Oysa ilköğretim, yaşamın kendisi olmalıdır. Öğrenme, yaşam içinde, gerçek durumlarda gerçekleşmeli ve ölçme-değerlendirme çalışmaları da gerçek yaşamdaki bu eğitim sürecinin bir parçası olmalıdır. Temel becerilerin yaşamda kullanımını hedefleyen gerçek yaşam deneyimlerine dayalı değerlendirmeler, bireyin sahip olduğu daha derin yapıların gözlenmesini ve değerli kılınmasını sağlayacaktır.

Türkiye’de ilköğretim programlarında 2005 yılında gerçekleştirilen değişikliklerle sürece dayalı değerlendirme teknikleri kullanılmaya başlamıştır.

Ancak bunların kullanım gerekçesi, nasıl kullanılacakları konusunda yeterince eğitilmeyen öğretmenler için bu çalışmalar bürokratik bir prosedür olmanın ötesine geçememiştir. Performans görevleri formalitenin yerine getirilmesi, projeler yönetmeliklerin gereğinin yerine getirilmesi amacı ile gerçekleşmekte, çoğunlukla velilerin ürettikleri ürünlere dönüşmektedir.

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları günlük yapılmalı ve eğitim süreci içinde aynı gün gerçekleştirilmelidir. Kalabalık sınıflar için öğretmene çok büyük bir yük getirecek değerlendirme çalışmaları için öğretmenler desteklenmelidir. Bu konuda günün belirli saatlerinde öğretmenin gözlem ve değerlendirmelerini raporlaştıracağı zamanlar oluşturulmalı, bunun için öğretmenleri motive edecek bazı önlemler alınmalıdır. Öğrenciler için sadece sayısallaştırılmış ve bireyleri sıralamaya dayalı değerlendirmeler yapılmamalı, daha ayrıntılı ve daha derin yapılarla ilişkin gözlemler içeren değerlendirmelere yer verilmelidir. Öğretmenlerin günlük, haftalık yaptıkları bu değerlendirmeler başarısızlık odaklı eksik arama anlayışına dayalı olmamalı, öğrencinin yapabildiklerini belirlemeye dönük olmalıdır. Tutulan bu raporlar, öğrencilerle sık sık paylaşılarak etkili bir dönüt sistemi kurulmalıdır. Bu durum, bireyin kendisini tanınmasına zemin hazırlayıcı olmalıdır. Ayrıca en az ayda bir kez olmak üzere velilerle bu raporlar paylaşılarak öğrencilerin gelişim seyri birlikte takip edilmelidir. Bunun yanında dönemde en az iki defa olmak üzere zümre öğretmenleri ve şube öğretmenler kurulları oluşturularak bu değerlendirme sonuçları paylaşılmalıdır. Alınması gereken önlemler konusunda kurul kararları alınmalıdır.

Her vatandaşın temel niteliklerinde çeşitli nedenlerle var olan eşitsizlikleri gidererek yaşama eşit bir başlangıç yapmalarını sağlama hedefi güden ilköğretim, nicelik ve nitelik açısından çözülmesi gereken önemli sorunlarla karşı karşıyadır. *Nitelik açısından bireyler arası eşitsizliği körüklemesi, temel niteliklere sahip olamamış bireyler yetiştirmekte olması, ortak değerler ve hedefler konusunda birliktelik oluşturmada istenen düzeyin yakalayamaması, temel sorunlar olarak ifade edilebilir. Nicelik açısından bakıldığında öğretmen sayıları ve dağılımlarındaki sorunlar, öğrenci sayıları, sınıf mevcutları, yapılan yatırımların plansızlığı (öğrencisizlikten kapatılan okullar, kullanılmayan eskimiş araç-gereç, donanım) gibi sorunlardan söz edilebilir.* Sonuç olarak denilebilir ki ilköğretimde diğer eğitim kademelerine nazaran okullaşma oranlarında önemli gelişmeler gözlenmekle birlikte kalite açısından yapılması gereken birçok düzenlemenin varlığından söz edilebilir.

3.10. Sonuç ve Öneriler

1. Sınıf mevcutlarındaki dengesiz dağılımlar, araç-gereç eksikliği ve öğretmen niteliklerindeki farklılıklardan doğan eşitsizliklerin ortadan kaldırılması gerekir. Bunun için özellikle dezavantajlı bölgelerde sınıf mevcutları 30 öğrencinin altına indirilmelidir.

2. Eğitim programları yaşamla ve yaşam döngümüzle birleştirilmelidir.

3. İlköğretimde kaynakların kullanımdan başlayarak eğitim-öğretim sürecinin

şekillendirilmesine kadar bütün boyutlarda yerinden yönetimi güçlendirecek bir yapı oluşturulmalı ve yerel kaynakların okula desteğini sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Okullaşma oranlarında dezavantajlı grupların önemli bazı sorunları bulunmaktadır. Okullaşma oranlarını artırma çabalarına, bu gruplara odaklanarak devam edilmelidir. Kadınların, özürülülerin ve sokak çocuklarının okullaşma oranlarının %100'e yaklaştırılması hedeflenmelidir.

5. Okul binalarında mimari açıdan geleneksel eğitimin izleri gözlenmektedir. Sistemi yenileme ve yeni eğitim anlayışlarını uygulamaya dönük çalışmalarda bu durum bir engel teşkil etmektedir. Yeni eğitim anlayışlarının uygulanabileceği daha ergonomik özgün mimari tasarımlar oluşturulmalıdır. Sınıf düzenleri, öğrencilerin çocukça bir yaşam sürdürebilecekleri şekilde yapılandırılmalıdır. Özellikle birinci sınıflar için farklı sınıf tasarımları gerçekleştirilmelidir. Öğretim yapılan bir sınıftan çok, insani bir yaşam alanı olarak okullar ve sınıflar yeniden tasarlanmalıdır.

6. Eğitimde değerli olanın temel yeterliliklere sahip olmak olduğu ve bireyleri bu temel yeterliliklere sahip kılmaya hedeflemiş bir eğitim anlayışı oluşturulmalıdır. Bunun için okul, yaşamla içi içe geçmeli, yaşamı sürdürmede yetkinleşme temel hedefi güdülmelidir.

7. İlköğretimde kendi kendine öğrenebilen, öğrenmesine yön verebilen, öğrenme motivasyonu için dışsal araçlar yerine içsel araçları kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmelidir.

8. İlköğretim, ortak değerlerin ve kültürün oluşturulduğu bir yaşama alanı olarak tasarlanmalıdır. *Ortak söylenecek müzik, ortak oynanabilecek oyun, herkesin uymaktan haz duyacağı bazı toplumsal değerlerin oluşturulması hedeflenmelidir. Bu açıdan tarih, musiki ve dil eğitimi üzerinde özenle durulması gereken konular olarak öncelikleşmelidir.*

9. Farklılıkların yaşanabilmesi ve farklı olmak, ortak değerlere saygı çerçevesi içinde önemli bir zenginliktir. Bu sebeple öncelikle bireysel farklılıkları destekleyecek bir yapı oluşturulmalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, aşılması gereken bir sorun olarak görülmemeli, bunların birer zenginlik olduğu ve faydalanılması gerektiği unutulmamalıdır. Bireyin bu farklılığı ile sürece renk katması, kendini geliştirmesi ve kendi olabilmesine fırsat hazırlanmalıdır. İlköğretimin temel hedeflerinden biri, bireyin kendi olma, kendini tanıma ihtiyacına cevap vermek olmalıdır.

10. Her okulun kendine özgü kimliğini oluşturmasına fırsat verilmelidir. Birbirinin aynı kurumlar yerine farklılıkları olan ve bu farklılıklarla ortak beceriler, değerler üretebilen bir yapı oluşturulmalıdır.

11. Bilişim teknolojilerini etkili kullanabilen ve en az bir yabancı dili iletişim amaçlı olarak rahatlıkla kullanabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir.

12. İlköğretimde bütünlükten vazgeçilmeli, kademeli bir anlayış benimsenmelidir. Öğrencilerin gelişim seviyeleri ve kazandırılacak yeterlilikler ve hedefler temeline dayalı bir kademelendirme sistemi oluşturulmalıdır.

13. İlköğretimde düzenli yıllık başarı göstergeleri hazırlanmalı, söz konusu bu göstergelere dayalı okul temelli iyileştirme ve geliştirme stratejileri uygulamaya konulmalıdır.

3.11. Mevcut Kademeler Arası Geçiş Sistemi

Mevcut kademeler arası geçiş ve sınav sistemi *adalet* ve *eşitlik* prensibini zedelemektedir. Sınav sistemi ve kademeler arası geçişteki sorunlar yumağı ve patolojisi dersane adı verilen garip bir kurumun ortaya çıkmasına sebep olmuş ve bunlar adeta okula alternatif bir kurum haline gelmiştir. Okul sistemimizdeki hastalık ve onu meşrulaştıran sınav sistemi, eğitim sistemini içten içe çürütmeye devam ederken hastalığın belirtisi olan dersaneler de hızla çoğalmakta, kronikleşmekte ve her geçen gün eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine büyük darbe vurmaktadır.

Gerek kademeler arası geçiş, gerekse sınav sistemini daha adil ve eşitlikçi hale getirebilmek için yapılacak her türlü iyileştirme ve değişikliğin eğitim sorunlarını azaltmasının vazgeçilmez bir şartı olduğu unutulmamalıdır. Bu şart, yerine getirilmediği sürece eğitim sistemimizde yapılacak hiçbir değişiklik, istenilen olumlu etkiyi gösteremez. Bu şart, yükseköğrenime geçişin daha yüksek oranlara ulaşması ve yüksek öğretim kurumlarının sayılarının artırılmasıdır. Eğitim felsefimizi ve öğretme tarzımızı kökten değiştirmesi beklenen yeni programın başarısı, buna bağlı olup milyonlarca gencin ve ailenin zihni sıkıntısını bir anda rahatlatmak mümkündür. Bir ülkenin akıl sağlığını tehdit edecek boyutlara ulaşan elemeye dayalı seçme sınav sistemi, ülkenin öncelikli ve stratejik bir sorunu olup Türkiye'nin geleceğini tehdit etmektedir.

Zihnimizde kademeler arası geçiş ve sınav sistemi değiştirilmesi, teklif edilemeyecek bir tabu halini almıştır. Eğitim sistemimiz, kademeler arası geçiş ve sınav sistemi tarafından hızla kendi kendini anlamsızlaştırıp temel görevlerinden uzaklaşmaktadır. Bu sistemde, ülke ve insanların zamanı ve kaynakları heba edilmektedir. Sınavlar birer teşhis etme, değerlendirme ve karar verme aracı olmaktan çıkarak bir eleme aracına dönüşmüş bulunmakta olup alt sosyo-ekonomik kesimler yönünden eğitimin temel işlevlerinden biri olan sosyal hareketliliğe engel teşkil etmektedir.

Lise çeşitliliği ve bunlar arasında örülen duvarların, sınavlarda uygulanan katsayı adaletsizliği, ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı gibi sorunlar, ortaöğretimdeki başlıca şikâyet konularıdır. Ortaöğretimde “ayrıcılık” bir statüye sahip Anadolu ve Fen Lisesi gibi okullar dışında kalan diğer genel ve mesleki liseler, adeta öğrencileri meşgul etme yerleri haline gelmeye başlamıştır. Türkiye'deki elemeye dayalı sınav sistemi, adeta toplumda bir *kast sistemi*'nin oluşmasını meşrulaştırmaktadır.

İlköğretim sonundan itibaren oluşturulmaya başlanan engelleri aşabilen ‘şanslı’ öğrenciler, ortaöğretim sonunda tekrar ayıklanıp elenmekte ve katsayılarla desteklenerek üniversite kapılarından girmelerine izin verilmektedir. Dolayısıyla ülkenin kaynakları, sadece bu küçük bir grup için harcanmış olmaktadır. Sistemdeki

öğrencilerin %70'i görmezlikten gelinmekte ve 'başarısız' olarak nitelendirilerek sistemin dışına itilmektedir. Gerek ilköğretim, gerekse ortaöğretim kurumları, yasalarda yer alan genel kültür kazandırma, hayata hazırlama ve bir üst öğrenim kurumuna hazır bulunuşluğu sağlama işlevlerini yerine getirmemektedir. Eğitim talep eden ve bu amaçla sınavlara giren milyonlarca genç, okuldan ve eğitimden dışlanmış olmaktadır.

Okullar, bir yaşama ve öğrenme ortamı olmaktan çıkmıştır. Öğrencilerin tekrar okula döndürülebilmesi ve okulların bir yaşama ve öğrenme merkezi haline getirilmesi için okul denilen yapıların yeniden kurgulanması ve öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları edinmelerine imkân sağlayacak ortamlara dönüştürülmesi gerekir. *Gelecek, eğitimde bireylere olabildiğince tercih yapma ve seçme, değişik alanlarda kendini test etme, gerektiğinde bunlardan vazgeçme, sürekli kendini keşfetme ve tanıma imkânlarına sahip, kendi kendini inşa eden, öğrenmeyi öğrenen birey ile bunların gerçekleştirilebilmesine imkân sağlayan bir eğitim ve okul anlayışını zorunlu kılmaktadır.*

Türkiye'de mevcut okul sisteminde öğretmen değerlendirmelerinin bir anlamı bulunmamakta olup nihai değerlendirme öğrenci seçme sınavlarına dayalı olarak yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmen değerlendirmelerinin önemsenmemesinin, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarına sebep olduğunu göstermektedir. Sadece sınav sonuçlarının kullanılması durumunda öğretmenlerin profesyonelleşmesi imkânsız hale gelmektedir. İlköğretimde yöneltme, öğrencinin kendi ilgi ve yeterliliklerini keşfetmesini, değişik alanlarda kendini sınamasını ve bunlara dayalı olarak geleceğe ilişkin hedefler belirlemesine yardımcı olmayı amaçlar.

Yöneltme, öğrenciye meslek ve konu alanı seçmeye zorlama anlamında algılanmakta ve 14-15 yaşındaki çocuklara gerçekçi olmayan çoğu zaman hatalı hayat tercihleri dayatılmaktadır. Yöneltmenin, öğrencinin okul ve alan türünü sağlıklı şekilde seçmesini amaçladığı zannedilmektedir. Kendisini tanımayan, test etmemiş, çoğu zaman kendi başına karar vermesine bile izin verilmeyen çocuklardan mesleki tercih yapmaları beklenmektedir.

Ailelerin verdiği kararlar meslek liselerinden birine giden çocuk, üniversite sınavına girdiğinde katsayı denilen bir meşrulaştırılmış ayrımcılık aracı marifeti ile sadece sınırlı alanlarda okuma fırsatı olduğu gerçeğiyle 15 yaşında verdiği karardan dolayı farklı bir alanda öğrenim görme ve tercih yapma şansını yitirmektedir. Mevcut sistemde öğrencilerin erken yaşlarda okul ve alan seçmeleri öngörülmekte, söz konusu tercihlerin yeniden yapılmasına hiçbir şekilde imkân sağlanmamaktadır. Bu durum, bireylerin tercihlerinin ve ilgilerinin zaman içinde değişebileceği gerçeğini göz ardı etmektedir. 50-60 yaşında bile insanların yeni ilgiler edinme, yeteneklerini geliştirme, kararlarını değiştirme hakkı varken hayat hakkında en ufak bir fikir edinmesi mümkün olmayan bir sistemde ve yaşta çocuklar, kendilerinin tercih edebilme kapasitesine sahip olmadan girmek durumunda oldukları lise türü nedeniyle cezalandırılmaktadırlar. Bu durum, çocuklara yetişkinlerin yaptığı adı

konulmamış bir tacizdir. Büyüklerin ideolojik çatışmalarında çocuklar ve gençler, birer araç olarak kullanılmaktadır.

Hâlihazırda tartışılan ve mağduriyet yarattığı yaygın olarak kabul gören meslek liseleri veya mezunlarının istihdamı ve yükseköğretime geçişleri, aslında Türkiye’de mevcut olan mesleki ve teknik lise sisteminin yanlışlığından kaynaklanmaktadır. Bu yanlışlık, söz konusu okulların, hem bilgi toplumu ve ekonomisinin ihtiyaçlarına cevap vermekten çok uzak hem de yaşları itibariyle çok erken bir dönemde bulunan bir öğrenci kitlesine hitap etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu kurumların lise sonrasına taşınarak ileri ortaöğrenim ya da yükseköğrenimde bir alt kademe olarak yapılandırılması ve bu okullara devam edenlerin her zaman ve yaşta yatay ve dikey geçişlerine imkân tanınmasıyla çözülebilir. Bugünkü yapısıyla mesleki ve teknik ortaöğretime yapılan yatırımlar, ülke kaynaklarının israfı anlamına gelmektedir.

Üniversiteye giriş aşamasında da öğrencilerin bir meslek seçimi yapmaya zorlanmaması, daha akılcı bir seçenek olarak gözükmemektedir. Üniversitede genel alanlarda tercih yapma imkânı tanıyan bir giriş sistemi (fakülte tercihi) ve sonrasında temel tanıtıcı derslerin ardından alan değiştirme fırsatı veren bir üniversite sistemi, daha uygun görünmektedir.

3.12. Kademeler Arası Geçiş ve Başarı Algısı

Toplumun, eğitimde başarı ve başarısızlık algılaması bozulmuştur. Lise türleri ve üniversiteye giriş sınavlarında üst yüzdellik dilimlerde yer almak, bir başarı ölçütü sayılmakta, kontenjanlar dolduğunda geri kalan bütün öğrenci kitlesi, başarısız ilan edilmektedir. Bu sıralamada, sınavlarında üst sıralarda yer almak, mutlaka bir başarı göstergesidir, ancak sistemin dışına itilen öğrencilerin başarısız olarak görülmesi, tamamen yanlış bir algılamadır. Üniversite giriş sınavında birinci olan kişi ile yirmi bininci olan kişinin üniversitedeki performansının birbirinden farklı olacağına bir delili bulunmamaktadır. Benzer şekilde, iki yüz bininci olan kişi ile bir milyonuncu olan kişinin, aynı programı benzer düzeyde başarabilecek potansiyele sahiplerse üniversite sınavının başarı sınavı olarak algılanması doğru değildir.

Diğer taraftan okullar ve iller arası farklılıklardan dolayı seviye tespit sınavlarının, okul ve öğretmen performansını değerlendirmede kullanılmamasına yönelik eleştiriler gelmesi kaçınılmazdır. Ancak burada önemli olan, okulun herhangi bir konu alanındaki seviyesi değil, önceki yıla göre okulun bir sonraki seviye sınavında ilerleme ve gelişme kaydedip etmemesi, önemli olacak ve böylece seviye tespit sınavında elde edilen puandan çok, geçen senenin puanına oranla okulun ve öğretmenin manidar bir gelişme sağlayıp sağlayamadığına bakılacaktır.

Örneğin 6. sınıf Türkçe programının kazanımlarındaki seviyeyi tespit etmeye yönelik bir sınavda A okulunun ortalaması 55, B okulunun ortalaması 80 ise ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın başarı standardı 75 ise, B okulunun hedefi gerçekleştirdiği, A okulunun ise standardın altında olduğu ilan edilir. A okulunun seviye tespit sınavı sonucuna göre tedbir alması ve bu seviyeyi asgari standarda ulaştırması istenir.

Eğer A Okulu, bir yıl sonra en az %10'luk bir seviye yükseltmeyi başaramazsa bazı yaptırımlarla karşılaşabilir. A okulu puanını 65'e yükselttiğinde asgari gelişmeyi sağlamada başarılı sayılır. Belli bir süre sonra Türkiye standardını yakalaması zorunlu tutulur. Bu seviye tespit standartları her konu alanı için farklı belirlenebilir. Örneğin, uzmanlar tarafından Türkçe için 6. sınıf standardı 75, matematik için 60, fen bilgisi için 50 gibi bir Türkiye standardı belirlenebilir. Bu seviye tespit sınavlarına ek olarak her sınıf için öğrencilerin kazanması gereken ek standartlar getirilebilir. Örneğin, her 7. sınıf öğrencisinin en az bir spor alanında aktif olması, 8. sınıfa gelen her öğrencinin en az bir müzik aletini çalabilmesi, her bir öğrencinin 8. sınıfı tamamladığında en az üç toplumsal etkinlikte belirlenen katılım ölçütlerini sağlayacak şekilde faaliyet göstermiş olduğunu belgelemesi gibi.

Öğretmenlerin derslerde verdikleri notlar da öğrenci başarısı ve liseye girişte mutlaka kullanılmalıdır. Öğretmenlerin notları fazla verme eğilimini engellemek, yukarıdaki seviye tespit sınavları ile mümkündür. Eğer seviye tespit sınavında bir okulun ya da sınıfın matematik ortalaması 65 ve öğretmenin verdiği notların ortalaması bu nottan 15 puan aşağı veya yukarıda ise bir inceleme gerekçesi oluşturulabilir.

Liselerde olgunlaşma sınavları da birer seviye tespit sınavıdır. Bu sınavların asgari standardına ulaşamamış öğrenciler için destek programları oluşturulmalıdır. Lise son sınavına kadar önceki yıllarda okullar sürekli seviye standartlarına ulaşmak için uğraşacaklarından olgunlaşma sınavında başarısız olacak öğrenci sayısı çok fazla olmayacaktır. Ancak lise bitirme oranları üniversite kontenjanlarının çok üzerinde olacağından üniversite sayılarının ve kontenjanlarının artırılması kaçınılmazdır. Aksi takdirde ilk ve ortaöğretimde yapılacak hiçbir düzenlemenin eğitim sistemimizin çıkmazlarını aşmada faydası yoktur. Türkiye'nin temel eğitim problemi üniversite sayısının azlığıdır. Bu sorun halledildiğinde tüm okullar ve öğretmenler, eğitimci kimliğini tekrar kazanmada zorlanmayacaktır. Yetişmiş insan gücü ve bilgi birikimimiz, çağdaş bir eğitim anlayışını uygulamak için hazırdır. Mevcut sınav sistemleri ve kademeler arası geçiş sistemi, bu kültürün hayata geçmesini engellemektedir.

Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için öncelikle mevcut yanlış inanışların sorgulanmasına fırsat verecek ortamlar hazırlamak gerekir. Ardından bu sistemin insancıl, adil ve eşitlikçi bir anlayışa göre yeniden düzenlenmesi için bir *milli mutabakat* sağlanmalıdır. SBS'ye benzer yerleştirme ve sıralama sınavları yapılmadan da eğitim olabilir. Türkiye'nin eğitim sisteminin başarısı, sınavla öğrenci alan liselerdeki öğrencilerin başarılarından ziyade, bu liselerin dışına itilen çoğunluğun başarısıyla ölçülmektedir. Toplumun eğitim seviyesi ve ülkenin elde edeceği katma değer, bütün çağ nüfusunun aldığı eğitimin kalitesine bağlıdır. Çoğunluğu oluşturan 'ötekilerin' çocuklarının eğitim hakkını iade etmek için mevcut okul türleri ve sınav sistemleri terk edilmek zorundadır.

3.13. Sonuç ve Öneriler

Eğitimde kademeler arasında geçişte egemen olan tek oturumluk ve sadece bir kısım zihinsel becerileri ölçmeye dönük sınavlar yerine, bireyi bütün beceri ve yeterlilikleriyle çok yönlü olarak değerlendirebilecek, önceden belirlenerek ilan edilmiş objektif ve standart ölçüm araç ve teknikleri (kompozisyon yazdırma, süreç değerlendirme, portfolyo vb.) ve değerlendirme yolları kullanılmalıdır. Kademeler arası geçişte kullanılacak seçme yöntemleri ve ölçütleri, çeşitlendirilerek bu bağlamda *veli ve öğrenci görüşmeleri, öğretmen raporları, akran değerlendirmeleri, öğrenci dosyası, öğrencinin en çok başarılı olduğu dersler* esas alınarak bütüncül, kapsayıcı, çok yönlü bir yapıda tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Eleyici ölçme ve değerlendirme sistemleri yerine, teşhis edici, geliştirici, tanıma ve yetiştirmeye dönük değerlendirme sistemleri ikame edilmelidir. Hiçbir öğrenci, başarısızlık yaftasıyla sistem dışında bırakılmamalıdır.

Bu kapsamda, yeterlilik temelli yöntemler geliştirilene kadar mevcut üniversite giriş sistemi, sosyal eşitlik anlayışına dayalı olarak daha adil bir şekilde sokulmalıdır. Üniversiteye girişte mesleki ve teknik liselere sağlanan fırsatlar, sadece yüksekokullara geçişle sınırlı kalmayıp ortaöğretimde sürdürülen eğitimin devamı niteliğinde olan yükseköğretim programlarına da doğrudan geçiş imkânı sağlanmalıdır. Üniversiteye öğrenci yerleştirme sistemi, *bölüm yerine fakülte tercihine göre* tasarlanmalıdır. Bu kapsamda üniversitelerde çağın gerektirdiği işlevsel bölümler güçlendirilmeli, kontenjanları artırılmalı, kaynak israfından başka bir işe yaramayan işlevsiz bölüm ve programlar kapatılmalıdır. Her bir fakülte ile ilgili beklenen yeterlilikler önceden belirlenip ilan edilmelidir. Daha sonra bölümlere yerleştirmeler, öğretim üyelerinin rehberliğinde objektif ölçme araçları da kullanılarak gerçekleştirilmeli, öğrenimin ilk yıllarında verilecek ortak bir program sonunda, öğrenciye yatay ve dikey geçiş imkânları da sağlayan bir yapı kurulmalıdır.

Eğitimde tercih ve rekabete dayalı kredili sistem uygulamasının bir gereği olarak öğrencilerin ortaöğretimde de istedikleri alanlarda farklı okullardan ders alabilmeleri sağlanmalı; üniversiteye girişte yeterlilik temelli bir seçme uygulamasında bazı fakülteler, ortaöğretimde alınan derslere dayalı (bilgisayar mühendisliği için programlama dillerini öğrenme; Türk dili ve edebiyatı için Osmanlıca'yı bilme gibi) yeterlilikler belirlerken bunları bir tercih gerekçesi olarak kullanabilmelidir. Hatta örgün eğitim programları dışında kazanılan ve belgelendirilen yeterlilikler de bu kapsamda yer almalıdır. Bunlara ek olarak, okul kademeleri ve okullar arasındaki geçişlerle ilgili aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- İlköğretimde, öğrenme süreçlerini belgelemeye ve izlemeye dayalı bir ölçme değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır.
- Mevcut sınavların yerine daha çok otantik (gerçek yaşantıların gözlemlendiği) ölçme ve değerlendirme sistemleri ikame edilmelidir.
- Öğretmenlerin öğrenciye ilişkin teşhis ve değerlendirmelerinin de mutlaka öğrenciyi değerlendirme süreçlerinde kullanılması gerekir.

- Lise ve üniversitelere yerleştirmede; ‘ok lütlü’ ve ‘ğrenme sürecini’ de içine alan değerlendirme sistemlerinden faydalanılması sağlanmalıdır.
- Sınavlar, sadece sıralama sınavı olmaktan çıkarılıp ‘ğretilen müfredatın ne düzeyde öğrenildiğini’ gösteren nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin başarısızlık yaftası ile bir sonraki ğretim kademesine geçmesi engellenmemelidir.
- Okul kapasitelerinin yetersizliği yüzünden öğrencileri kapı dışında bırakmak yerine her kademede ğrenci talebine cevap verecek okul ve niversite sayılarının artırılması gerekir.
- İlgilerin ve ihtiyaçların değişebilirliğine bağlı olarak okullar ve kademeler arası geçişler esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır.
- Mevcut niversite sayısının sosyal taleplere cevap verebilmesi için 2050 yılında 300 niversite sayısına ulaşacak şekilde kademeli olarak artırılması gerekir.

4. ORTAÖĞRETİM

Ortaöğretim, genelde 14-18 yaşları arasındaki öğrencilerin, genel, mesleki ve teknik alanlarda eğitimlerini sağlamayı içeren bir olgudur. Ortaöğretimin görevi, öğrencilere, önce kişisel ve toplumsal hayatın gerektirdiği nitelikte, ortak bir genel kültür ve vatandaşlık bilgisi kazandırmak, sonra da onları ilgi, eğilim ve yeteneklerine göre iş alanlarına, mesleklere veya yükseköğrenime hazırlamaktır.

Ülkelerin ortaöğretim sistemleri birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Uluslararası karşılaştırmaları kolaylaştırmak amacıyla UNESCO tarafından bir standart geliştirilmiştir. Bu standarda (ISCED-International Standard Classification of Education) göre ikinci eğitim basamağı 12-18 yaş grubunun devam ettiği ve birinci basamaktaki en az dört yıllık eğitime dayalı olan genel, mesleki ya da ikisini birlikte veren ortaokul, temel eğitim ikinci kademe, lise, meslekî teknik okul gibi adlar alan eğitim kurumlarından oluşmaktadır. Bu çerçevede ortaöğretim bazı ülkelerde iki, bazı ülkelerde ise uzun süreli temel eğitim üzerine bir kademe şeklinde yapılandırılmıştır. Bazı ülkelerde ise her iki modelin birlikte uygulandığı görülmektedir.

Türkiye’de uygulanan tek kademeli model dikkate alınarak, dünyadaki ortaöğretim incelemesi ISCED-3 seviyesi (Upper secondary level) ile sınırlı tutulmuştur. Bu çerçevede ortaöğretim, okul öncesi dönemini izleyen 8-10 yıllık eğitim üzerine yapılandırılmış yüksek öğretim öncesindeki eğitim kademesi olarak tanımlanabilir. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkelerinde zorunlu eğitim 14-18 yaş arasında tamamlanmaktadır. Bu çerçevede, bazı ülkelerde ortaöğretimin tamamı, bazı ülkelerde ise bir kısmı zorunlu eğitim kapsamındadır. Bazı ülkelerde de zorunlu eğitim ortaöğretim öncesinde tamamlanmaktadır. Bazı ülkelerde ortaöğretim tam zamanlı olduğu hâlde, bazı ülkelerde tam zamanlıların yanında yarı zamanlı ortaöğretim kurumları da bulunmaktadır.

4.1.1. Ortaöğretimin Amaç ve İşlevleri

Ortaöğretim kurumlarının 1739 sayılı yasada belirtilen görevleri yerine getirmedeki sorunlarının yanında temel sorun; bu kurumların amaç ve işlevlerinin belirlenmesiyle ilgilidir. Temel eğitimden sonra isteğe bağlı olarak bireylerin talep edecekleri eğitimin bireylerin taleplerine uygun olarak belirlenmemiş olması öncelikli problemdir.

Temel eğitimde bireyin yaşamını devam ettirebilecek temel yaşam becerileri kazandırıldıktan sonra eğitim daha “nitelikli yaşam” için alınmaktadır. Daha nitelikli yaşamdan kasıt, bireyin maddi ve manevi özelliklerine bağlı olarak ihtiyaç duyduğu hayat standartlarıdır. Bireylerin ekonomik, sosyal, kültürel ve inançlarına yönelik taleplerinin yerine getirilmesi için (kendilerine göre daha “nitelikli hayatları” için) eğitim almak isteyebilirler. Ortaöğretim kurumları bu isteği karşılayacak yapısal bir özellikte görünmemektedir.

Halen 1739 sayılı yasanın, ortaöğretim kurumlarıyla ilgili birinci maddesinde, “bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak” amaçlanmaktadır. Bugüne kadar yapılan uygulamalara bakıldığında şunlar söylenebilir:

- Ortaöğretimin asgari ortak kültür kazandırmada başarılı olduğu söylenemez. Çünkü bugün toplumda ortak yaşama kültürü ile ilgili ciddi sıkıntılar mevcuttur. Özellikle okul ortamlarında, geçmişte ve günümüzde, asgari ortak yaşama kültürünün oluşmadığını gösteren, öğrenci olayları ve disiplin problemleri yaşanmaktadır.

- Yine kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramakla ilgili de bir bilinç oluştuğu söylenemez. Bu amaçlar doğrultusunda yetişen bireyler arasında, toplumun sorunlarını tanımlama ve ortak çözüm üretme konusunda oldukça farklı (uzlaşmadan uzak) görüşlerin olduğu bilinmektedir.

- Ayrıca iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmada da dünyadaki gelişmelere bakıldığında istenilen sonucun elde edildiğini söylemek mümkün değildir.

1739 sayılı yasanın orta öğretimle ilgili ikinci maddesinde “öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak” amaçlanmıştır. Ancak bu durumu, birinci maddeye göre daha da problemleri bir amaç olarak yerini korumaktadır. Buna göre yaşanan sorunlar şöyle ifade edilebilir:

- Öğrencilerin genel anlamda ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre mesleğe hazırlama işlevi gerçekleşmemektedir.

- Öğrenciler ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre bir yükseköğretim kurumuna hazırlanmamaktadır.

- Aynı şekilde ortaöğretim, öğrencileri ne mesleğe, ne de sağlıklı bir şekilde yüksek öğretim ve iş alanlarına, hayata hazırlayamamaktadır.

1739 sayılı yasaya göre yapılandırılan ortaöğretim kurumlarının işlevleri ile öğretim süreleri arasında da bir dengesizlikten söz edilebilir. Genel liseler, öğrencilerini yüksek öğretime hazırlayan ve öğretim süresi dört yıl olan okullardır. Meslek liseleri ise öğrencilerini hem mesleğe hem yüksek öğretime hazırlayan okullardır. 1973 yılından beri meslekî ve teknik öğretim modelinde gerçekleştirilmeye çalışılan yapısal değişikliklerde başarı sağlanamamıştır. Başarısızlık bir yana, bu başarısızlıkların gerçek sebeplerinin de yetkililerce tam olarak bilindiği ya da kabullenildiğini de söylemek mümkün değildir.

Ortaöğretim kurumlarında okuyacak olan bireyler, kendilerine ait bir hayat kurmanın başlangıcındadırlar. Burada aldıkları eğitimle ya hayata atılacak ya da öğrenimlerine devam ederek hayata atılmayı erteleyeceklerdir. Buna bireysel hak ve özgürlükler açısından bireylerin kendi tercihleri olarak bakılmalıdır.

4.1.2. Türkiye’de Genel Ortaöğretim

1839 yılında açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye, ilk rüştiye (ortaokul), Türkiye’nin ortaöğretimin başlangıcı olarak kabul edilir. İlk sivil eğitim kurumu olan bu okuldan sonra, yeni rüştiyelerin açılması ve bunların sayılarının giderek artmasıyla Türk ortaöğretimi, belirgin bir oluşum süreci içerisine girmiştir. 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezaretinin kurulmasıyla eğitim bir devlet görevi olarak kabul edilmeye başlandı. 1872’de idadilerin (lise) kurulmasıyla ortaöğretim iki kademeli hâle getirildi. İdadiler, dört yıllık rüştiyelere dayalı olarak üç yıllık öğretim veren kurumlar oldu.

Genel eğitim kurumları olan rüştiyeler ve idadilerin yanı sıra beceri eğitimi veren meslek okullarının açılması da Tanzimat dönemine rastlar. 1847 yılında Ziraat Mektebi, 1851’de Ticaret Mektebi, 1858’de Orman Mektebi, Maden Mektebi ve 1860’da Telgraf Memurları Mektebi açılmıştır. Ayrıca 1868’e kadar çeşitli illerde sanat mektepleri açmıştır. Ancak 1860’da yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde meslek okullarına yer verilmemiştir. On dokuzuncu yüzyılın başlarına kadar genel ve mesleki eğitim kurumları birbirinden farklı çizgilerde gelişmişlerdir. 1913 yılında idadilerin amaç ve işlevleri yeniden gözden geçirilirken genel ve mesleki eğitimin sistem bütünlüğüne kavuşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede idadiler, bünyelerinde tarım, ticaret, sanat ve genel bilgi şubeleri bulunan eğitim kurumlarına dönüştürülmüştür. Ancak, sınırlı uygulama fırsatı bulunan bu girişimlerden kısa süre sonra vazgeçilmiştir.

Cumhuriyet döneminde eğitim kurumları yeniden düzenlenmiştir. 16 Temmuz 1921’de Ankara’da toplanan Maarif Kongresi’nin temel konusu, orta eğitim kurumları ve programları idi. 3 Mart 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde büyük bir reform gerçekleştirilmiştir. Bütün eğitim kurumları, Millî Eğitim Bakanlığı’nın denetimine alınarak medreseler kapatılmıştır. Aynı yıl yapılan düzenlemeyle rüştiyeler ve idadiler, üç yıllık ortaokul ve üç yıllık lise haline getirilmiştir. Böylece ortaöğretim ilkokula dayalı üçer yıllık iki kademe şeklinde yapılandırılmıştır. 1949 yılında toplanan IV. Millî Eğitim Şurası’nda alınan karar doğrultusunda, 1952 yılından itibaren genel liselerin öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Ancak, 1954–1955 öğretim yılından itibaren tekrar üç yıla indirilmiştir.

Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ortaöğretimin, temel eğitime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel; mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsadığı ifade edilmektedir. Temel eğitimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahip olduğu belirtilmektedir.

4.1.3. Türkiye’de ve Dünyada Mesleki Ortaöğretim

Osmanlı Devleti’nde bugünkü anlamda mesleki ve teknik eğitim veren resmi eğitim kurumları yoktu. Toplumun bu ihtiyacını Ahi Teşkilatı, daha sonra ise Loncalar yerine getirmekteydi. Diğer toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da

on dokuzuncu yüzyıla kadar meslek eğitimi Loncaların sorumluluğunda bulunan çıraklık sistemiyle yürütülmüştür. Burada meslek; çıraklık, kalfalık ve ustalık olarak sınıflandırılmıştı. On sekizinci yüzyılda Avrupa’da gelişmekte olan endüstrinin etkisiyle Osmanlı toplumunda ekonomik ve askeri baskı nedeniyle devlet yetkilileri askeri alanlarda yenilikler yapmak üzere ilk olarak 1773’te III. Selim tarafından askeri teknik okullar açıldı. Erkek sanat okullarının ilki 1861, kız sanat okullarının ilki ise 1859 yılında, ticaret mektebi ise 1883’te açılmıştır. Mesleki ve teknik okullar 1927 yılına kadar il ve belediyeler tarafından açılarak eğitim faaliyetlerini bu kurumların kontrolü altında yapıyorlardı. Bu tarihten sonra programları, öğretmen yetiştirme ve tayinleri MEB tarafından yapılmaya başlandı. 1935 yılından itibaren bu okulların masrafları tamamen devlet tarafından karşılanmaya başlanarak mesleki ve teknik okullar merkezi yönetime bağlanıp o zamana kadar olan yerel desteği ortadan kaldırmıştır. Mesleki ve teknik eğitim alanındaki okulların 1935 yılından itibaren merkezileştirmesiyle birlikte yerel ihtiyaçlara göre değil, merkezi yönetimin yönlendirmelerine göre gelişimini sağlamıştır. Ancak bu durum, okul ile sanayi arasındaki iş birliğini zayıflatmıştır.

Japonya’da ortaokullarda 12-15 yaşları arasında çocuğun ilkokuldaki bilişsel ve fiziksel gelişime uygun genel eğitim verilir. Lise düzeyindeki öğretim, genel ve meslek eğitimi olarak ikiye ayrılır. Ülkede mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin sınavsız olarak üniversitelere geçişini sağlayan sistem mevcuttur.

Fransa’da dört yıl süreli ortaokulun ilk iki sınıfından sonra öğrenciler genel, teknik veya meslek eğitimi alanlarından birine ayrılırlar. Ortaokullar, dört sene olup kolejlerde verilmektedir. İkinci aşama olan liselerdeki eğitim ise, meslek liselerinde 2-4 yıl olarak teknik liselerde ve genel liselerde üç yıl olarak gerçekleşmektedir.

Almanya’da eğitim politikasının sorumluluğu ve planlamasına ilişkin düzenlemeler Federal düzeyde saptanır. Ortaöğretim, eyaletlere göre 4-6 yıl öğrenim süresi olan ilkokula dayalı dört okul tipinden oluşmaktadır. Bunlar: Ortaöğretime eşdeğer olan Temel Eğitim Okulu (Hauptschule), Teknik ortaöğretime içeren Ortaöğretim Okulu (Realschule), Akademik eğitimi içeren Lise (Gymnasium). Yukarıdaki okulların programlarını birlikte uygulayan Çok Amaçlı Okul (Gesamtschule) dir.

İtalya’da ortaöğretimin ilk aşaması olan üç yıllık ortaokul zorunludur. Bu dönemin bitiminden sonra öğrenciler 3-4 veya beş yıl sürecek bir eğitim için seçimde bulunurlar. Ortaöğretimin ikinci aşamasında okullar, klasik, bilimsel ve ilköğretim veya okul öncesi dönem için öğretmen eğitimi, klasik eğitim olarak adlandırılmaktadır., sanat eğitimi ise sanatsal ve sanat meslek eğitimi okulları şeklinde sınıflandırılmıştır.

ABD’de ilk ve ortaöğretim sistemi, eyaletlere göre farklılık göstermekte olup, bunları beş grupta toplamak mümkündür: 8+4 Modeli (Sekiz yıllık ilköğretim üzerine dört yıllık ortaöğretim gelmektedir). 4+4+4 Modeli (Öğrenim süreleri dörder yıl olan ilkokul, ortaokul ve lise modeli). 6+2+4 Modeli (Bu modelde dört yıllık ortaöğretim, altı yıllık ilköğretim üzerindeki iki yıllık ortaokula dayalıdır). 6+3+3 Modeli (Bu modelde ortaöğretim altı yıllık ilkokul üzerine üçer yıllık iki

kademe şeklinde yapılandırılmıştır). 6+6 Modeli (Bu modelde ortaöğretim, altı yıllık ilköğretim üzerine tek kademe şeklinde yapılandırılmıştır).

OECD ülkelerinin çoğunda ortaöğretim, genel eğitim ve meslekî-teknik eğitim olmak üzere iki ana bölümde yapılandırılmıştır. Genel eğitime devam edenlerin oranı %17-82 arasında değişiklik göstermektedir. Meksika, İrlanda, Portekiz ve Japonya'da genel ortaöğretime devam edenlerin oranı %70'in üzerindedir. Çek Cumhuriyeti, Avusturya, Almanya, Macaristan, İtalya ve Hollanda da ise meslekî ve teknik ortaöğretime devam edenlerin oranı %70'in üzerindedir.

OECD ülkelerinin çoğunda meslekî eğitim ortaöğretim düzeyinde verilirken, bazı ülkeler meslekî ve teknik eğitimi ağırlıklı olarak ortaöğretim sonrasına bırakmışlardır. Okul sistemini esas alan meslekî ve teknik ortaöğretim yanında, okul ve işletmeler tarafından ortaklaşa yürütülen programları uygulayan eğitim kurumları da vardır. İtalya, Portekiz, Japonya ve Yunanistan'da sadece okulu esas alan meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları bulunmaktadır. İsviçre, Almanya ve Çek Cumhuriyeti'nde ise okul ve işletmeler tarafından ortaklaşa yürütülen model daha ağırlıklıdır.

Ortaöğretim kurumları bazı ülkelerde tek, bazı ülkelerde çok kanallı olarak yapılandırılmıştır. Tek kanallı ortaöğretim modellerinde okullar arasındaki yatay ve dikey geçişler kolaydır. Çok kanallılarda ise sözü edilen geçişler ya hiç yoktur veya çok zordur. Çok kanallı modeli uygulayan ülkelerde meslekî ve teknik ortaöğretime tamamlayan öğrencilerin, ağırlıklı olarak kendi alanlarının devamı mahiyetindeki yüksek öğretim kurumlarına devam etmeleri beklenir. Bu modellerin bazılarında yüksek öğretime geçiş hakkı vermeyen meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları da bulunmaktadır.

Meslek eğitimine ne zaman başlanacağına ilişkin karar, ortaöğretimdeki kurumlaşma modelinin temel belirleyicilerinden biridir. Kıta Avrupa'sında meslek eğitiminin ağırlıklı olarak ortaöğretim düzeyinde verildiği söylenebilir. ABD'de ise, bu eğitim yüksek öğretime kaydırılmıştır. Ürdün gibi bazı ülkelerin ABD modelini örnek aldığı görülmektedir. Türk ortaöğretiminde bu iki modelin birlikte uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu da birtakım karışıklıklara sebep olmaktadır.

Bazı ülkelerde özel eğitim gerektiren bireyler için ayrı okul türü oluşturulmuştur. Bazı ülkelerde ise kaynaştırma esas alınarak farklı okul türleri minimuma indirilmektedir. Kaynaştırma uygulamasında İtalya büyük mesafeler almıştır. OECD ülkelerinde ortaöğretim düzeyindeki okullaşma oranı % 80'in üzerindedir.

OECD ülkeleri ortaöğretimdeki yüksek okullaşma oranını yıllardır devam ettirmektedir. 25-64 yaş grubu nüfusta en az lise mezunu olanların oranının yüksekliği bu gerçeği ortaya koymaktadır. En az lise mezunu olanların yaş gruplarına göre dağılımı ortaöğretimdeki okullaşma oranlarının bir süreç içerisinde değerlendirilmesini daha da kolaylaştıracaktır.

4.2. Türkiye’de Ortaöğretimin Sorunları

Cumhuriyet hükümetleri eğitimi kalkınmanın temel araçlarından biri olarak benimsemişler, bu alanda küçümsenemeyecek gayretler göstermişlerdir. Cumhuriyet dönemine ilişkin eğitim istatistikleri incelendiğinde, ortaöğretimdeki okul sayısının, öğretmen sayısının, öğrenci sayısının hızla arttığı görülmektedir. Ancak, sağlanan nitel ve nicel gelişmelerin arzu edilen düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Eğitimdeki temel göstergeler (okuryazarlık oranı, kademelere göre okullaşma oranı, nüfusun ortalama eğitim süresi vb.) açısından Türkiye’nin dünyadaki alt-orta gelirli ülkeler ortalamasının gerisinde kalması, bu alanda ciddi sorunlar yaşandığının belirtilerinden sadece biridir. Sık yapılan değişikliklerden en çok etkilenen ortaöğretimdir. Sistem bütünlüğüne dikkat edilmeden yapılan değişiklik ve uygulamalar sonucunda ortaöğretim tam anlamıyla bir kargaşanın içine sürüklenmiştir.

Öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleriyle toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanacağı 1739 sayılı kanunda belirtilmektedir. Buna göre eğitim, sadece ekonominin değil, insanın da hizmetinde olmalıdır. Ne var ki orta öğretimde yapılanlarla, ne kişilerin ne de toplumun beklentilerine uygun bir yapılanmanın gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. 1739 sayılı kanunda ortaöğretim, örgün eğitim başlığı altında tanımlanmıştır. Ancak, halen sürdürülen uygulamada, genel sınıflamaya göre yaygın eğitim kurumu niteliği taşıyan açık öğretim lisesi, ortaöğretim statüsüne kavuşmuştur. Sözü edilen kanuna uygun olmasa da, bu düzenleme olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Böylece ortaöğretimin kapsamı yaygın eğitimi de içine alarak genişletilmiştir. Bu yaklaşım, çağdaş eğilimlere de uygun düşmektedir. Fakat çıranklık eğitiminin henüz ortaöğretim kapsamı içinde görülmemesine dikkat çekmek gerekir. Açık öğretimle kıyaslandığında çıranklık eğitimi yapısının daha formal olduğu görülmektedir. Almanya gibi nitelikli işgücü yetiştirmede çıranklık eğitimine öncelik veren ülkeler, bu eğitime devam edenleri ortaöğretimdeki okullaşma içerisinde göstermektedir.

4.3. İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş

İlköğretimden ortaöğretim kurumlarına geçişle ilgili birçok problem mevcuttur. Zorunlu ilköğretim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmadan önce ortaöğretim 3+3 şeklinde (ortaokul+lise) sürdürülmekteydi. Ortaokul kısmının ilköğretim zorunlu eğitime dâhil edilmesiyle birlikte, ortaöğretim yeni bir yapıya kavuşturulmuş oldu.

Ortaokul bölümü mevcut iken merkezi ya da okul bazında yapılan sınavlarla gidilen meslek liseleri, imam hatip lisesi, öğretmen lisesi, anadolu lisesi gibi orta öğretim kurumları yanında bağımsız ortaokullar da vardı. Daha altıncı sınıftan itibaren öğrencinin alacağı eğitime göre orta öğretime bir yöneliş vardı. Bu durumda yönlendirme, bir anlamda daha erken yaşlarda oluyordu. Ancak günümüzde zorunlu ilköğretimin kesintisiz sekiz (8) yıl olması, orta öğretim kurumlarına gelecek öğrencilerin tercihlerinin daha ileri yaşlarda (14-15 yaş gibi) yapılması söz konusudur.

Sekiz yıllık ilköğretimi tamamlayanlar, ortaöğretim kurumlarına öğrenci olarak kabul edilmektedir. Türkiye’de sekiz yıllık ilköğretimde tek tip program uygulanmakta, bir üst öğrenime devam etmede mezunlar arasında herhangi bir gruplama ve ayırım gözetilmemektedir. Zorunlu eğitim beş yıl iken, çeşitli imkânsızlıkların yanında yeterli ilgiye sahip olmayanlarla bedensel ve zihinsel özellikleri sebebiyle öğrenimini sürdürmeyenler örgün eğitim sisteminden ayrılmaktaydı. Yeni uygulamada çağ nüfusu içerisinde oranların yüzde 35’ini bulan bu kesim de eğitimlerini sürdürecektir ve ilköğretim okulundan mezun olacaklardır. Ancak kazanmaları gereken yeterlilikleri kazanıp kazanamayacakları şüphelidir.

Belirlenen yeterliliklere ulaşamayanların ilköğretimden mezun edilmemesi, zorunlu eğitimin amacına uygun değildir. Mezun olan herkesin bir üst kuruma gitmesi mümkündür. Bu sebeple ortaöğretime devam edecek öğrencilerin yeterliliklerinde beklenen bir düşüş yaşanmaktadır. Sorunun çözümü için ya ilköğretimin kalitesi yükseltilmeli ya da orta öğretim kurumlarına geçişi yeniden düzenlemek gerekir. Ancak, ortaöğretimi sınava endeksli hale getirmek, beraberinde birçok problemi de getirmektedir.

4.3.1. Yönlendirme

Öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda yönlendirilmeleri, 30 yılı aşkın bir süredir Türkiye eğitim sisteminin uygulamaya çalıştığı ilkelere biridir. Ancak, çocuğun bu konuda sağlıklı karar vermesine yardımcı olmak amacıyla 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile öngörülen yönlendirme hizmetlerinin tatminkâr düzeyde yerine getirildiği söylenemez. Buna karşın sistemin işleyişi düzenlenirken, sözü edilen yönlendirme ilkesinin başarıyla uygulandığı varsayımından hareket edildiği, ancak uygulamada başarılı olunamadığı görülmektedir.

İlköğretim okullarının ders türü ve içerikleri açısından orta öğretim kurumlarının genel eğitim verilen alanlarına bir temel oluşturacak şekilde düzenlenmiş olması, orta öğretim kurumlarına yapılacak yönlendirme veya yöneltme de yeterli ve gerekli bilgi vermektedir. Bu nedenle ilköğretimi bitiren öğrencilerin veya onların yönelimlerinde etkili olanların gözü daha iyi genel eğitim veren ve dolayısıyla üniversiteye giriş yolları açık olan okullarda olmaktadır.

İlköğretimin ders türü ve içerikleri, mesleki eğitime de temel oluşturacak şekilde düzenlenmediğinden mesleki eğitime yönlendirme işlevini yerine getirmek mümkün değildir. Ayrıca ilköğretim okullarında öğrencilerle ilgili tanıma, rehberlik ve yönlendirme ile ilgili yetersizliklerin de ilköğretimi bitiren öğrencilerin kendilerine uygun bir orta öğretim kurumuna geçişini olumsuz etkilemektedir. İlköğretimdeki yönelme veya yöneltme hizmetlerinin aksamasının, meslek liselerinin işleyişini genel liselere göre çok daha olumsuz etkilemektedir.

Son yapılan değişiklik, 15. Millî Eğitim Şûrasında da gündeme gelen ilköğretim düzeyinde bir türlü gerçekleştirilemeyen yönelme veya yöneltme hizmetlerinin

ortaöğretimin ilk sınıfında verilmesi görüşüne uygun olarak düzenlenmiştir. Buna göre, bütün liselerin ilk sınıfları aynı statüye kavuşturulmuş (bu anlamsal olarak, ilköğretime dâhil edildiği de düşünülebilir), ortaöğretime devam etmek isteyen öğrenciler, bu bir yıllık eğitim sonunda orta öğretimde alan ve bölüm ya da dal seçimini yapacaktır.

İlk bakışta genel lise modelinin bu uygulamaya hazır olduğu görülmektedir. Ancak, 1970’li yıllarda yapılan böyle bir uygulamanın başarıya ulaşamamasının sebeplerine dikkat çekmek gerekir. Çünkü çok fazla lise türünün ve farklı sosyo-kültürel çevrelerde bulunan aynı tür okulların kalitesinde aşırı farklılaşmanın olduğu bir yapı, çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına yol açacaktır.

Çeşitli ortaöğretim kurumlarının birinci sınıfına bu işlev verildiği takdirde, her okulun öğrenciyi kendi işlevlerine uygunluğu açısından değerlendirip yönlendirmeye çalışması ihtimali oldukça yüksektir. Başka bir ifadeyle okul, sadece kendi işlevlerine uygun olmadığı kanaatine vardığı öğrencileri başka okullara göndermeye çalışacaktır. Böylece amaç olması gereken öğrenci, okulun aracı haline dönüşecektir.

4.3.2. Ortaöğretime Giriş Sınavları

Öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda yönlendirmelerine veya yönelmelerine yardımcı olmayla ilgili henüz sağlıklı ve doğru bir işleyişin olduğu söylenemez. Yeterli yönlendirmenin yapılamamış olması, ortaöğretime giriş sınavlarıyla ilgili bir başka sorunu ortaya çıkarmıştır. İlköğretimin sekiz yıla çıkmasıyla birlikte ortaöğretim kurumlarına geçiş tamamen eleyici bir sınavla gerçekleştirilmektedir.

İlköğretim beş yıl iken ortaokul olarak isimlendirilen üç yıllık eğitim süreci, orta öğretim bünyesinden ilköğretim bünyesine dâhil edilmiştir. Zorunlu eğitim kapsamına alınan bu üç yıllık dilim sonunda gidilecek ortaöğretim kurumları sınavla öğrenci almaya başlamıştır. SBS sınavları sonucunda fen lisesi, Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, Anadolu teknik lisesi, Anadolu meslek lisesi, Anadolu ticaret lisesi gibi hazırlık sınıfı bulunan okullar, kendilerine başvuran en başarılı öğrenciden itibaren öğrencileri almakta, geri kalan öğrenciler, genel liseler ve diğer meslek liselerine gitmektedir.

Bugün okul disiplin problemlerinin en çok yaşandığı okullar haline gelen genel liseler ve meslek liselerinin, öğrenci profillerinin hedefsiz ve ilköğretim düzeyinde yeterli eğitim alamamış olan öğrencilerden oluşmuş olmasının da çok büyük payı olduğu düşünülmektedir.

İlköğretimden ortaöğretime geçiş, ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflarda yapılan SBS sınav sonuçlarına göre fen lisesi, Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi gibi daha iyi eğitim verdiği düşünülen okullara giremeyen ve SBS sınavlarına bile girmeyip veya girip de çok düşük puan alanlar: hiçbir hedefi olmayan değişik zorlamalar (aile ve çevre baskısı) sonucu ortaöğretim kurumunda okumaya karar verenlerden oluşan

Öğrenci grubu, bu okulları tercih etmektedir. Liselerin dört yıla çıkmasıyla birlikte bir havuz olarak dşunlebilecek dokuzuncu sınıfta alınan genel eğitim sonunda gösterdiği başarıya bağlı mesleki okulun bir bölümüne devam etmektedir.

4.3.3. Yatay Geçişler

Türkiye’de ortaöğretim, ğrencilerinin ilköğretimde yönlendirileceği temel varsayımı üzerine kurulmuştur. Bu varsayım gerçekleşmeyince ortaöğretim, ilköğretimden kendisine yansıyan sorunların zmyle de uğraşmak zorunda kalmaktadır. İlgi, yetenek ve yeterlilikleri konusunda sağlıklı bilgilere sahip olmayan gençlerin, aşırı şekilde çeşitlendirilmiş ortaöğretim kurumları arasından doğru tercihte bulunabilmeleri ihtimali son derece düşüktür.

Ortaöğretim kurumları arasında yatay geçişlerin bulunmadığı söylenebilir. Bu yapısıyla ortaöğretimin, dünyadaki eğilimlerin tersine, giderek çok kanallı okullara dönüşmekte olduğu gözlenmektedir. Ortaöğretimin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte dokuzuncu sınıf düzeyinde genel liselerle, meslek liseleri arasında yatay geçiş izin verilmektedir. Ancak daha sonraki yıllarda lise türleri arasında geçiş imkni bulunmamaktadır.

Zorunlu eğitimde okullaşma oranının yükselmesine paralel olarak orta öğretime talebin aratacağı dşunlebilir. Ancak bugünkü şartlarda ortaöğretimin fonksiyonel olmayan yapısından dolayı beklenen talep düşük düzeyde gerçekleşecektir. Mesleki ve genel eğitim arasında yatay geçişler mümkün olmadığı ya da yeniden bir yapılandırma gerçekleşmediği sürece talebi karşılamak amacıyla maliyeti yüksek olmayan okullar açılacaktır.

Gelecekte iş hayatında yer alan bireylerin okullara yönelme eğilimlerinin olacağı beklenmektedir. Ancak Türk Eğitim Sistemi’nde katı mesleki eğitim ve akademik eğitim ayırımından dolayı bu yönelim beraberinde birçok sorunu getirecektir. Geleceğin dünyasında insanlar bir yandan ekonomik hayatın içinde yer alırken bir yandan da eğitim kurumlarından kendilerini geliştirmeye yönelik eğitim talep edeceklerdir.

1739 ve 3308 sayılı kanunların Türk milli eğitimini farklı biçimlerde yapılandırmalarından kaynaklanan sorunların en açık biçimde yařandđđı eğitim kademesi ortağretimdir. Bu kademedeki eğitim kurumları birbirinden duvarlarla ayrılmıştır. Sadece genel ve mesleki eğitim arasında değil, mesleki ve teknik ğretim kapsamındaki okul türleri arasında bile istenilen uyumlu bir ortam oluşturulamamıştır.

4.4. Ortaöğretim Okul Türleri ve Sayısı

Türkiye’de ortaöğretim sisteminde çok sayıda lise türü bulunmaktadır. Ortaöğretim kurumları, bireylere, genel kültür ve meslek kazandırma amaçlarına göre, en fazla iki tür olması gerekirken, bugün okul tür adları ve sayısını bir çırpıda saymak mümkün değildir. Her ne kadar iki temel başlık olarak yapılandırılmış olsa

bile (genel ve mesleki eğitim olarak), mesleki eğitim, kendi içinde birçok türe, genel eğitim de kendi içinde birçok farklı lise türlerine ayrılmış durumdadır. Bu kadar farklı lise türü, Bakanlığın yaklaşık 10 farklı genel müdürlük bünyesinde toplanmıştır. Bu durum, sistem içinde yönlendirmeden, yatay geçişlere ve yükseköğretime geçişe kadar olan işlemlerden birçok sorunun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Liselerin bireylerin ortak genel kültür kazanmalarını ve meslek sahibi olmalarını sağlamak amacıyla birlikte, bir sonraki öğretim kurumuna hazırlama amacı bulunmaktadır. Ancak bir sonraki öğretim kurumuna giriş için belirlenen şartlar, farklı lise türlerinin açılış amaç ve beklentileriyle uyuşmamaktadır. Bunun yanında bir sonraki öğretim kurumuna giriş kurallarını belirleyen kurum (YÖK) ile bu okulların açılışına karar veren kurum (MEB) farklı ve aralarında istenen işbirliği ve koordinasyon bir türlü oluşturulamamıştır. Okul türlerine uygun eğitim verilmesi ve yüksek öğretime hazırlanılması konusunda da iki kurum arasında tam bir uyum bulunmamaktadır. Her ne kadar YÖK, Milli Eğitim Bakanlığına bazı açılardan bağlı imiş gibi algılansa da, karar verme mekanizmaları iki kurum için tamamen bağımsızdır.

4.5. Genel Ortaöğretim ve Mesleki Ortaöğretim Ayrımı

Milli eğitim sisteminde ortaöğretim öncelikle genel ve mesleki eğitim olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu ayrımın, çok katı bir şekilde uygulanmasının yanında, her iki başlık altında da birçok okul türü oluşturulmuştur. Bu kadar farklı okul türlerinin olması başlı başına bir sorundur.

Genel Ortaöğretim: Türkiye eğitim sisteminde genel ortaöğretim kurumları; Liseler, Anadolu liseleri, daha çok mesleki eğitime uygun gibi görünen Fen liseleri, Anadolu güzel sanatlar liseleri vb. olmak üzere iki guruba ayırabilir. Genel ortaöğretim içinde yer alan bazı okullar, bireyleri belli alanlarda (mesleklerde) eğitime tabi tutmaktadır. Bu okullarda alan ve özel yeteneklere yönelik eğitim verilmektedir. Oysa diğer yanda aynı tür belli alanlarda eğitim veren okullara mesleki eğitim denilmekte ve ortaöğretimden sonra alacakları eğitimle ilgili sınırlamalarla karşılaşmaktadırlar. Bir yandan genel orta öğretim bir yandan da mesleki eğitim veren Anadolu öğretmen liseleri vardır. Bunların yeri meslek liseleri mi yoksa genel orta öğretim mi olduğu konusu karışıklığını korumaktadır.

Mesleki Ortaöğretim: Meslekî ve teknik öğretim kurumları; endüstri, kız ve ticaret meslek liseleri, Anadolu meslek liseleri, teknik liseler, turizm ve otelcilik, çok programlı liseler gibi aşırı bir bölünmüşlük göstermektedir. Dünyada genel eğitimle meslekî ve teknik eğitim birbirine yaklaşırken, Türkiye’de sözü edilen eğitim türleri arasındaki duvarları daha da kalınlaştıracak bir modele doğru gidilmesi, ileride ciddi sıkıntılar yaratacak gibi görünmektedir.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin gerek nicelik ve gerekse nitelik olarak yeterli bir düzeyde olmadığı bilinen bir gerçektir. Nicelik olarak genel ortaöğretim içindeki oranı düşüğe de, kendi içinde okul ve öğretmen sayısı açısından önemli

bir gelişim görülmektedir. Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim alanlarında yaşanan problemler, kalkınma planlarında, milli eğitim şura toplantılarında ve konferanslarda dile getirilmektedir. 16. Milli Eğitim Şurası’nda gündemi mesleki ve teknik eğitim oluşturmuştur. Bu şurada; mesleki ve teknik eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde meslek eğitimi, mesleki ve teknik eğitim için öğretmen ve yönetici yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitimin finansmanı konuları incelenmiştir. Şura sonunda, Türk Meslek Standartları Kurumu’nun kurulması, meslek standartları ile mesleki ve teknik eğitim programları arasında uyum sağlanması, eğitim ve meslek standartları arasında bütünlük olması ve bu ilişki kurulurken meslek düzeylerinin dikkate alınması kararlaştırılmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimin; öğretmenler, ders programları, öğrenci kaynakları, atölye ve laboratuvar, okul sanayi işbirliği ve istihdam yönlerinden sorunları vardır. Geleneksel program yapısı ve çevrenin meslek elemanı ihtiyacı ile uyumlu olmaması, verilen eğitimin istihdam için yeterli düzeyde olmaması, yüksek öğretime geçişin çok sınırlı olması, işe girmede belgeye dayalı yasal bağlayıcıların olmaması önemli problemlerdendir. Günümüzde karşı karşıya bulunulan istihdam sorunu, arz/talep dengesizliğinden olabileceği gibi mezunların niteliği ile de ilgilidir. Bu da öğretim programları, öğretim elemanı ile yakından ilgilidir.

Meslek liselerinde öğrenciler eğitimin kalitesini düşüren iki yönlü bir hoşgörü içerisinde bulunmaktadır. Meslek dersi öğretmenleri, öğrencinin yüksek öğretime gideceğini düşünerek değerlendirme toleransını yüksek tutmaktadır. Genel kültür dersi öğretmenleri de öğrencinin iş hayatına atılacağı düşünerek değerlendirme toleransını yüksek tutmaktadır.

Sonuç olarak; genel ortaöğretim ve mesleki ortaöğretimde yaşanan sorunların ayrı ayrı ele alınması, ayrıca bir sorun oluşturmaktadır. Çünkü baştan karar mercilerince ortaöğretim kurumları genel ortaöğretim ve mesleki ortaöğretim diye sınıflandırılmakta ve her birinin problemi kendi içinde çözülmeye çalışılmaktadır. Oysa bu sınıflama kendi içinde de sınıflamaya tabi tutulmuş, genel orta öğretim ve mesleki eğitim birbirine karışmış olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, genel ortaöğretim içinde yer alan bazı okul türleri de meslek eğitimi ile birlikte akademik eğitim vermektedir. Ancak, eğitim talebinde bulunanlara verilen eğitim hizmeti, taleplere göre değil, masa başında alınan kararlara ve bu genel ayrıma göre şekillenmektedir.

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarının genel lise ve meslek lisesi olarak ayrılmasıyla oluşturulan okul türlerinde sorun vardır. Örneğin imam hatip lisesi: kuruluş amaçlarının, toplumun din hizmetleriyle ilgili bir eksikliğin giderilmesi ekseninde olduğu düşünülebilir. Ancak bireylerin dini eğitim taleplerinin genel olarak eğitim kurumlarında yeterince karşılanmamış olması, bu okullara yönelimin bir meslek sahibi olmanın yanında belki de daha fazla olarak dini eğitim alma beklenti ve ihtiyacıdır. İmam hatip liseleri, ortaöğretim içinde en fazla tartışılan lise türlerinden biridir. Çünkü bu liselere gidenlerin eğitim talepleri ile bu okulların belki ilk başta açılış amaçları arasında bir uyumsuzluk vardır. Problem, dini eğitim

almak isteyen bireylerin, bu ihtiyaçlarının imam hatip dışında eğitim kurumlarında yeterince verilmiyor olmasından kaynaklanmaktadır.

4.5.1. Bireylerin İhtiyaçlarını Karşılama da Okul ve Program Türleri

Çok sayıda okul ve bölüm türü olması sebebiyle çok fazla program mevcuttur. Ortaöğretim düzeyindeki bireylerin aldığı genel eğitim ortaktır. Bunların dışında pek çok farklı dersler ve ders isimleri aynı olan içerikler mevcuttur. Okul türlerine göre farklı öğretim programları mevcuttur. Bu bireylerin ilgi, istek, yetenek ve beklentilerine uygun olması halinde olumlu bir durum olarak görülebilir. Ancak öğrencilerin ortaöğretim kurumlarını seçme şartları ve fırsatları göz önünde bulundurulduğunda bu farklılık, problem üretmekten başka bir işe yaramamaktadır. Çünkü alınan bu farklı program türlerine göre (bazen aynı dersler olduğu halde) bireyin üniversiteye giriş ölçütleri belirlenmektedir.

Ortaöğretim okullarının dokuzuncu sınıflarında uygulanan programlar meslek liseleriyle genel liselerde aynıdır. Dersler, daha sonraki yıllarda okul türleri ve alanlara göre farklılaşmaktadır. Ancak sınavla öğrenci alan genel ortaöğretim içindeki liselerde durum farklıdır. Bu okullar kendilerine has bir program uygulamaktadır. Farklı programların uygulanıyor olması olumlu gibi görünmekle birlikte, yüksek öğretim kurumlarına geçişte öğrencilerin aynı sınava tabi tutulması olumsuz bir durumdur. Örneğin genel lise fen bölümü öğrencisi ile fen lisesi öğrencisinin aynı sınava tabi tutuluyor olması bu çarpıklığı göstermektedir. Ayrıca, meslek lisesi mezunu bir öğrencinin aynı Anadolu ya da genel lise türlerinden mezun bir öğrenciyle aynı soru sayısına sahip olması durumunda meslek lisesi öğrencisinin giremediği bölüme diğer öğrencinin giriyor olması da başka bir çarpıklıktır.

Genel ortaöğretim kurumlarının amaçlarından biri de, yükseköğretime öğrenci hazırlamaktır. Bu sebeple oluşturulacak alanların yüksek öğretim programlarıyla paralellik göstermesi beklenir. Bu konuda ciddi sıkıntıların olduğu söylenebilir. Mesela yüksek öğretimdeki kapasitenin yaklaşık yarısı ekonomi, işletme, yönetim gibi iktisadî ve idari bilimler alanındadır. Ancak, öğrencileri bu kontenjanlara doğrudan hazırlayacak alanların ortaöğretim kurumlarında bulunmaması dikkat çekmektedir.

Genel ortaöğretim kurumlarının amacı, sadece yüksek öğretime öğrenci hazırlamak değildir. Bu okullardan mezun olan gençlerin büyük bölümünün yükseköğretime devam edemediği ve bir şekilde iş hayatına atıldıkları bilinmektedir. Ancak, genel-meslekî eğitim ayrımının, bu okullarda öğrencilerinin iş hayatında başarılı olmalarına destek verecek programları uygulanmasını engellemektedir.

4.5.2. Ortaöğretimde Öğretmen ve Personel

Türkiye’de öğretmen eğitimi çok tartışılan konulardan biridir. Öğretmen, öğrenci ve program ile birlikte eğitim sisteminin temel öğelerindedir. Bu öğenin etkililiği

diğer öğelerle birlikte ortaya çıkmakla birlikte, öğretmen niteliklerinin belli bir standardının oluşması ve bu standardın öğretmenlerde yeterlilik düzeyine bağlıdır. On birinci Milli Eğitim Şurası'nda ve 1739 sayılı kanun'da öğretmenlerin nitelikleri genel kültür, konu alanı ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak belirlenmiştir.

1998 yılında başlatılan okul-fakülte işbirliği çerçevesinde öğretmen yeterlilik alanları belirlenirken, mesleki ve teknik eğitim alanı çok dikkate alınmadığından, belirlenen standartların mesleki ve teknik eğitim için yeterli olmadığı belirtilmektedir. 2002 yılında MEB'in öğretmenlik meslek bilgisiyle ilgili "öğretmen yeterlilikleri" araştırmasında; ölçülebilirlik, genellik, bütünlük, tekrarlanabilirlik ve işlevsellik ilkeleri esas alınarak; öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik etme vb. gibi 14 grupta öğretmenlik yeterlilikleri belirlenmiştir. Fakat bu yeterlilikleri ölçecek mekanizma ve sistemi kuramamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı TEDP kapsamında öğretmen yeterlilikleri ilgili olarak 2005 yılında başlattığı çalışmayı Nisan 2006 yılında tamamlayarak öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri adı altında yayınlamıştır. Bu çalışmada öğretmen yeterlilikleri;

- Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,

• Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmen yetiştirmede son önemli değişiklik 1998'de gerçekleştirilerek, eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılanmada, ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümler ve öğretmenlik programları Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen ve diğer eğitim personeli ihtiyacı dikkate alınarak aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

• Yabancı Diller Eğitim Bölümü: İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça ve Japonca Öğretmenlikleri,

• Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü: Müzik, Resim-iş Öğretmenliği,

• Beden Eğitimi ve Spor Bölümü: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği,

• Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi Bölümü: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği,

• Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenlikleri (4+1,5),

• Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitim Bölümü: Tarih, Coğrafya, Felsefe Gurubu, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlikleri (4+1,5).

Bu düzenlemede öğretmenlik programları eğitim fakülteleri şemsiyesi altında ve ilgili bölümlerde toplanmıştır. Düzenleme yapılırken de, öğretmenlerin istihdam alanları ve okullarının öğretmen ihtiyacı dikkate alınmıştır. Bu düzenlemenin en ayırt edici yanı, fen-matematik ve sosyal alan öğretmenlik programlarını, tezsiz yüksek lisans düzeyine çıkarmış olmasıdır.

Yapılan araştırmalarda, mesleki ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin; belirlenen yeterliliklerin bir kısmında yetersizliği, bir kısmında yeterlilik düzeyinin düşüklüğü, meslek derslerinin sanayinin ihtiyacına yeterince cevap vermediği, öğretmenlerin gelişen teknolojiyi yeterince takip edemediği, öğretmenlere yeterli hizmet-içi eğitim verilmediği, programların uygulanmasında okullarda bulunan dokümanların öğretmenlere yardımcı olacak düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacı meslekî eğitim, meslekî yaygın eğitim, teknik eğitim, ticaret ve turizm eğitimi fakültelerinde yetiştirilmektedir. Bu fakültelerin öğretmen yetiştirme sistemindeki yeni yapılanmada yerlerinin ne olacağı ve nasıl yapılandıracakları bilinmemektedir. Ancak, mevcut durumda dahi öğretmen yetiştirme programlarıyla ortaöğretimdeki meslekî ve teknik programları arasında uyumsuzluklar bulunmaktadır. Dikkat çekici noktalardan biri de, bu fakültelerde öğretmenlik formasyon derslerini verecek yeterli öğretim elemanının bulunmayışı ve bu derslere bölüm öğretim elemanlarının girerek, bir kısım derslerde mesleki konularda eksik kaldıklarını düşündükleri konuları derslerinde işlemeleridir.

Türkiye’de okullarda istihdam edilecek öğretmen dışındaki diğer eğitim personeli konusunda temel politikalar yoktur. ABD’de sözü edilen personelin toplam personel içerisindeki oranı oldukça yüksektir. Fransa’da ise çok düşüktür. Bu konuda doğru veya yanlış değil, sisteme uygun politika önem taşımaktadır. Türkiye’de eğitim uzmanlarından yararlanılmasına yönelik, şimdiye kadar yapılan çalışmalardan pek de başarılı sonuç alınabildiği söylenemez. Ancak, ortaya çıkan sorunların, özellikle kurumlarda meydana gelen yetki çatışmalarının sebeplerini somut biçimde ortaya koyan yeterli çalışma olmadığına da dikkat çekmek gerekir.

Ortaöğretimde program çeşitliliğinin öngörülmesi halinde, eğitim uzmanlarına duyulacak ihtiyacın daha fazla olacağı söylenebilir. Ortaöğretimde personel istihdam politikaları da sistemin işleyişini büyük ölçüde etkilemektedir. Kadrolu personel istihdamı, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun alan, bölüm veya dersleri seçmesini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Öğrenci, seçmek istedikleri yerine, kadrolu öğretmenlerin okutabileceği dersleri almak zorunda kalmaktadır. Ayrıca, bugün dahi her dersin alan öğretmeni olmadığı bilinmektedir. Gelecekte bu farklılaşmanın daha da belirgin hale gelmesi kaçınılmaz gibi görülmektedir. Talebin yoğun ve ülke geneline yayılmadığı alanlarda kadrolu personel istihdamının, verimliliği (öğretmenlerin okutacağı dersin olmaması) düşürdüğü de bilinmektedir.

4.6. Özel Öğretim Kurumları

Türkiye eğitim sistemi içinde, özel öğretim kurumlarına yer verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, merkez teşkilatında bir genel müdürlüğe bağlı olarak açılan özel okulların, mali harcamaları dışında neredeyse her şeyi bu kurumun yönetim ve denetimde yapılmaktadır. Yönetim işleri, personel işleri, öğretmen atamaları, öğrenci alımları ve benzeri konular devlet okullarının tabi olduğu kanun ve yönetmeliklere bağlıdır. Kendine has bazı kanun ve yönetmelikler olmasına rağmen, devlet okullarından çok farklı bir işleyişi olduğu da söylenemez.

4.6.1. Özel Ortaöğretim Kurumları (Özel Liseler)

Ortaöğretim düzeyinde açılan liseler çoğunlukla Anadolu Lisesi (kolej) ve çok az sayıda da bazı işverenlerce açılmış meslek liseleri bulunmaktadır. Okulların yönetim ve programları Devlet okullarından çok da farklı değildir. Devlet okullarının bağlı bulunduğu liselerle ilgili kanun ve yönetmelikler bu okullar için de geçerlidir. Ancak Devlet okullarının açılışında istenmeyen ya da istendiği halde yerine getirilmeyen standartlar bu okullar için istenmektedir.

Özel liselerin kendi öğretim programlarını merkezi idareden bağımsız olarak hazırlayıp uygulaması mümkün değildir. Bu sebeple tam bir özel okul anlayışının (serbest piyasa şartlarına göre) sistem içinde yer aldığı söylenemez. Bunların fonksiyonu, devlet bütçesi kullanılmadan eğitimin mali yüküne, özel teşebbüsten destek almaktan öteye gitmemektedir. Buna bağlı olarak da fırsat eşitliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Özel orta öğretim kurumlarının açılması ve işletilmesiyle ilgili pek çok zorluktan dolayı Türkiye’de ortaöğretimde özel sektörün payının oldukça az olması önemli bir sorundur.

4.6.2. Dershaneler ve Okul Programları

Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin yüksek öğretime geçişindeki sınavlara hazırlanmalarına yönelik olarak açılmış çok sayıda özel dershane bulunmaktadır. Öğrencilerin okul eğitimleri sırasında gitmek zorunda oldukları bu kurumlar öğretim sistemi içinde çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin mevcut sınav sisteminde bir yüksek öğretim kurumuna yerleşebilmeleri için okul dışında eğitim desteği almaları artık bir zorunluluk haline gelmiştir.

Öğrencilerin dershanede aldıkları eğitim, okul programlarından daha çok, yüksek öğretime girişteki sınavda soruların oluşturduğu programa yöneliktir. Öğrenciler hem okulun programını hem de dershanenin programını başarmak zorundadır. Ortaöğretim dokuzuncu sınıftan itibaren (aslında ilköğretim düzeyinde başlıyor) öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, hem okula hem de dershaneye gitmektedirler. Her iki kurumun yüklediği sorumlulukları yerine getirmeye çalışan öğrenciler pek çok sıkıntı yaşamaktadır. Bu arada yükün altından kalkamayınca ağırlığı daha çok

dershaneye vererek okulu ihmal etmektedir. Hatta alabildiği kadar sağlık raporu olarak okula devam probleminden kurtulmaya çalışmaktadır. Böylelikle ortaöğretim kurumları fonksiyonlarını dersanelere devretmiş olmaktadır. Bu haliyle dersaneler, sistem içinde bazı problemlere çözüm olurken birçok problemin de oluşmasına sebep olmaktadır.

4.7. Yükseköğretime Giriş

Millî eğitiminin temel sorunlarından biri, öğrenci akışının çoğu zaman program ve yeterliliklerle doğrudan ilişkilendirilmemiş mevzuatla düzenlenmesidir. Bunun en bariz örneği yükseköğretime giriş sisteminde yapılan son düzenlemelerde yaşanmıştır. Öğrenci, meslek lisesinin son sınıfında okurken, mevzuatta yapılan ani bir düzenlemeyle üniversitelere giriş hakkının sınırlandırıldığını öğrenebilmekte veya çıkartılan bir genelgeyle, bazı okulların öğrencilerine ayrıcalıklar tanınabilmektedir. Yükseköğretimin mevcut kapasitesi ortaöğretimden mezun olanların sadece %30'unu almaya imkân tanımaktadır. Her yıl açıkta kalanlarla bu oran daha da düşmektedir. Bu durumda üniversite sınavları gençleri ilgi, istek ve yeteneklerine göre bir yükseköğretim programa yerleştirmekten ziyade onları yarıştıran ve belli bir seviyenin altında puanın alanları başarısız sayan bir yapıya bürünmüştür. Talepteki dengesiz ve aşırı yığılma ortaöğretimi, gençleri üniversiteye hazırlama işlevini yerine getiremez hale sokmuştur.

4.7.1. Yükseköğretime Geçiş Sınav Sistemi

Son yirmi yılda, üniversiteye giriş sınavlarında birçok değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler, sınavın biçim ve yönteminden çok, sınav sayısı ve sınav sonuçlarının değerlendirilmesi üzerine odaklanmıştır. 1981–1998 yılları arasında üniversite giriş sınavları; ÖSS, ÖYS, ÖSYS gibi farklı adlar altında tek sınav olarak veya ÖSS ve ÖYS adları altında iki aşamalı sınav olarak gerçekleştirildi. Ve bu sistem sürekli değiştirilmektedir. Sınavların özünde ve zihniyetinde bir değişiklik olmamakla birlikte bir takım şekilsel değişiklikler ve anlık çözümler üretilmektedir. Ancak, bu sınavların tümü sınav biçimi ve yöntemi ile soru türü, biçimi ve çeşidi bakımından aşağı yukarı aynı veya benzer nitelikte olmuştur. Bu yüzden, üniversiteye giriş sınavlarında radikal bir değişimden söz etmek yerine, farklılık kavramından söz etmenin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, üniversiteye giriş sınav tür ve sayısının değişmesinin sorunların büyük bir kısmı için çözüm getiremediğini göstermektedir. Üniversite giriş sınavındaki bütün değişiklikler ve yeni uygulamalar, üniversiteye girişle ortaöğretimin geleceği arasında çok büyük bir ilişki olduğunu göstermektedir. Milyonlarca gencin binlerce dershaneyi doldurması, okuldan daha çok dershaneden medet umması, ortaöğretimin gençleri üniversiteye hazırlama işlevini yerine getirememesinin bir sonucudur. Bu istenmeyen ve amaçlanmayan işlev değişiminde üniversiteye giriş sisteminin büyük rolü olduğunu kabul etmek gerekir.

4.8. Finansman ve Donanım

1960–1980 yılları arasında Gayri Safi Millî Hâsıladan (GSMH) eğitime ayrılan payı; gelişmiş ülkeler % 4'ten %6'ya, gelişmekte olan ülkeler ise %2,5'ten %4'e yükseltmişlerdir. Bu dönemde, ortalama olarak GSMH'nın gelişmiş ülkeler %5,3'ünü, gelişmekte olan ülkeler ise %3,2'sini eğitime harcamışlardır. Aynı dönemde Türkiye'nin GSMH'den eğitime ayırdığı payın ortalama olarak %2,5 civarında olduğu dikkate alındığında, bugün yaşanan sorunların bir kısmının ekonomik yetersizliklerden ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Türkiye, yıllardır eğitimi ihmal etmiş, bu alana gereken yatırımı yapmada, gelişmekte olan ülkelerin dahi arkasında kalmıştır. Konsolide bütçeden eğitime ayrılan payın azlığı, sorunun sadece bir yönüdür. Bu kaynakların eğitim kademeleri ve harcama kalemlerine göre dengesiz dağılımı ve etkin kullanılmaması da diğer yönleridir. Türkiye'nin yüksek öğretimdeki her öğrencisi için yaptığı kamu harcaması dolar cinsinden OECD ülkeleri ortalamasının %80'i kadardır. Bu oran ortaöğretim için sadece %15'tir.

Ortaöğretimde öğrencilerden eğitime katkı payı alınması, finansman yetersizliğinden kaynaklanan sorunların çözümü için, zaman zaman gündeme getirilen konulardan biridir. 15. Milli Eğitim Şurası'nda konuya ilişkin alınan karar şöyledir: Kaynakların etkin kullanımı ve kamu eğitim bütçesinin artırılmasına karşın, kaynakların eğitim gereksinimini karşılayamaması durumunda ailelerin eğitim giderlerine katılımı (zorunlu eğitim dışında) gündeme getirilmektedir. Aslında problem ailelerden katılım payı alınıp alınmamasında daha ziyade genel bütçeden ayrılan payın artırılıp artırılmamasıdır. Ortaöğretim kurumlarının içinde özel sektörün payının çok az olması devletin yükünü artırmaktadır.

Diğer taraftan, bir hesaplamayla ailenin harcama maliyetinin öğrenci için yapılan kamu harcamasından çok yüksektir. Ayrıca, çeşitli ihtiyaçların karşılanması için ailelerin gönüllü bağış adı altında kaynak sağladığı da bilinen bir gerçektir. Özetle, ortaöğretim finansmanı için ailelerin katlandığı maliyet, sanılanın aksine çok yüksektir. Bunun daha da artırılmaya çalışılması, dar ve orta gelirli aile çocuklarının eğitimini güçleştirecektir. Her tür ve kademedeki eğitimin kamu hizmeti olarak kabul edilip giderlerinin tamamının kamu kaynaklarından karşılanması ciddi sakıncalar meydana getirebilir. Bu yaklaşım verilen hizmetin kalitesinin düşmesine de sebep olabilmektedir.

Her eğitimin, topluma, bireye ve işletmelere fayda sağladığı kabul edilmektedir. Ancak eğitimin tür ve kademesi ile ülkenin durumuna göre, tarafların eğitimin faydasını tüketme oranları değişebilmektedir. 1980'li yıllardan itibaren eğitime kaynak sağlamak amacıyla oluşturulan fonların kullanımında ciddi aksamalar meydana gelmiştir. 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile önemli gelirleri olan bir fon kurulmuş ve fon kaynaklarının hangi hizmetlerde kullanılacağı kanunda madde madde sayılmasına rağmen uygulamada, fon gelirleri Millî Eğitim Bakanlığı yerine Genel Bütçeye aktarılmıştır. Sözü edilen fon gelirlerinin %80'inden fazlasının genel ve katma bütçeye aktarılması önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Nitelikli eğitimin gereği olarak ciddi gayretlerle hazırlanan ortamlar etkin kullanılmamaktadır. Genel ortaöğretim kurumlarının bir kısmında laboratuvar bulunmamakta, mevcut laboratuvarların önemli bir bölümü de etkin kullanılmamaktadır. Özellikle ayniyat mevzuatı ve sarf malzemeleri için yeterli ödenek olmaması, bu olumsuzlukta önemli rol oynamaktadır. Ayrıca laboratuvarların sürekli hizmete hazır bulundurulması da sağlanamamaktadır. Uygulamalı olarak yapılması gereken eğitim düz anlatım olarak yapılmakta, bu da eğitimin kalitesinin düşmesine sebep olmaktadır.

Genel ortaöğretim kurumlarında ders kitabı sıkıntısı olmadığı görülmekte, ancak mesleki ve teknik eğitim veren okullarda hala piyasada önemi kalmamış konuları ve teknikleri içeren ders kitapları yoğun olarak kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın genel eğitim kurumlarını esas alarak oluşturduğu ders kitaplarının bir kısmı mesleki okullarda da aynen kullanılmaktadır.

Meslekî ve teknik liselerin inşaat ve donanımları uzun sürmekte, bu okulların binalarına ait onarım işleri ödenek yetersizliği sebebiyle zamanında yapılamamaktadır. Yaşanan hızlı gelişmelerin sonucu olarak, meslekî ve teknik lise atölyeleri kısa sürede teknolojinin gerisinde kalmaktadır. Bu atölyeleri sürekli yenilemenin maliyeti ise çok yüksektir. Eğitimde bilgisayar kullanmaya erken başlayan meslekî ve teknik liseler, erken başlamanın dezavantajlarını yaşamaya başlamışlardır. Bu okullardaki bilgisayar laboratuvarlarının önemli bir bölümü artık üretimden kaldırılan modellerle doludur.

Ortaöğretimde öğrenci/derslik, öğrenci/öğretmen oranlarında bir iyileşme görülmektedir. Ancak hala bazı okullarda bir derslikte çok sayıda öğrencinin eğitim hizmeti alma zorunluluğu vardır. Ortaöğretimin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte derslik ihtiyacı artmış, özellikle mesleki eğitimde uygulanacak olan modüler programlar, bölüm ve dal seçiminin gereği olarak bu ihtiyacın gelecekte daha da artacağı düşünülmektedir. Yeniden yapılanma çerçevesinde oluşturulan program yapısı gereği olarak öğrenci ilgi, isteklerine ve piyasa şartlarına göre yeni ders (modül) oluşturulma zorunluluğu donanım ihtiyacını da artıracaktır. Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda Avrupa Birliği'nin yönlendirmesi ve destekleriyle mesleki ve yaygın eğitimde mesleki sertifikasyon sistemini başlatmış bulunmaktadır.

4.9. İstihdam

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve niteliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve yenilenmesi sürecinde gerek içerik, gerekse bütün eğitim süreci içindeki yeri, konumu ve hedef kitlesi bakımından en önemli rol ortaöğretime düşmektedir. Ortaöğretim kurumlarının amaç ve işlevleri içinde bireylerin bir meslek sahibi olmaları da yer almaktadır. İstihdam denilince daha çok meslek eğitiminin aklı gelmesi doğru değildir. Çünkü liseyi bitirip yüksek öğretime değişik sebeplerle gitmeyen bireylerin kendi yaşamlarını kurmaları ve üretime katılmaları gerekir. Ancak mesleki eğitim dışında kalan öğrencilere Ortaöğretim kurumlarında bir

meslek kazandırılmamaktadır. Bu bakımdan ortaöğretime, hem çok zor ve aynı zamanda kritik önem taşıyan bir rol yüklenmiştir.

Ortaöğretim sürecinde gençlere verilen bilgi ve beceriler, üniversite eğitiminde ihtiyaç duyacakları temel akademik bilgi ve beceriler olmaktan ziyade, girecekleri sınav yarışında daha fazla soru yanıtlayarak istedikleri bir yükseköğretim programına girmelerini sağlama amacına dönüşmüştür. İkinci husus, mevcut yapı ve işleyişi ile ortaöğretimin değişen bu işlevini dahi yerine getirebildiğini söylemek güçtür.

Türkiye’de üniversite mezunlarının işgücüne katılma oranları %77’dir. Bu oranın OECD ortalaması ise %89’dur. Ortaöğretim mezunlarının işgücüne katılma oranları ise Türkiye’de %68, OECD (ortalama) de ise %80’dir. Kısaca Türkiye’de eğitilmiş kesimin işgücüne katılma oranının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Ülkemizde lise mezunlarının iş bulma şansı, ilköğretim mezunlarına göre daha azdır. Türkiye’de lise altı eğitim seviyesindeki kişilerin işsizlik oranı %8.1 iken, lise mezunlarında bu oran %10.1’e çıkmaktadır.

Uluslararası Çalışma Örgütü’nün (ILO) yayınladığı Dünya Çalışma Raporuna göre, işsizlik evrensel bir sorun haline gelmiştir. Türkiye’de çalışabilir nüfusun gizli işsizlerle birlikte %27’sinin (6 milyon) işsiz olduğu tahmin edilmektedir. Genç nüfusa sahip olan Türkiye’de açık ya da gizli işsizlerin yarısından fazlasının 29 ve daha alt yaş grubundadır. Almanya’da (Gesamtmetall) yapılan araştırmalardan; yüksek nitelikteki işgücü maliyetinin istihdam ve rekabet gücünü azalttığı sonucu çıkmıştır. Gelişmekte olan ülkelerin işgücü maliyetiyle karşılaştırıldığında, Türkiye’nin işgücü maliyetinin Macaristan, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Tayland, Malezya, Bulgaristan, Romanya, Rusya ve Çin’den fazla olduğu görülmektedir.

4.10. Genel Ortaöğretimden Mezunlar

Genel lise mezunlarının ağırlıklı olarak yüksek öğretime devam etmeleri beklenir. Ancak, genel ortaöğretimle mesleki eğitimin oranı, olması gerekenin tam tersi olması ve yüksek öğretimde kapasite yetersizliği sebebiyle bunun mümkün olmadığı bilinmektedir. Ülkemizde hizmet sektörünün gelişmesi ile genel lise mezunlarına, satış elemanlığı, bilgisayar operatörlüğü, sekreterlik gibi bazı alanlarda geniş bir istihdam fırsatı yaratılmıştır. Fakat bireyler ortaöğretimde harcadıkları zamana ek olarak yeniden bir eğitim sürecinden geçerek, bir istihdam alanına girebilmektedir. Yani ortaöğretimin gerçekleştirilmesi gereken bu amacı toplumda serbest piyasa (çok sağlıklı olduğu söylenemez) karşılamaya çalışmaktadır. Ama bu bireylerin ortaöğretimdeki harcama maliyetlerinin artmasına sebep olmakta ve bu şansı yakalayanların da çok fazla olmadığı bilinmektedir. Ortaöğretimde %68 olan istihdama katılıma, bu şekilde ek zaman ve emek harcarak iş sahibi olanlar da dâhildir.

4.11. Mesleki Ortaöğretimden Mezunlar

Açılan meslek liselerinin, piyasanın taleplerine yönelik olmaktan daha çok, merkezi yönetim tarafından verilen kararlara bağlı olarak açılıyor olması, istihdamda sorunlar oluşmasına yol açmaktadır. Mesleki eğitimde verilen meslek eğitiminin piyasa ile uyum problemi yaşıyor olması, eğitim almış olmanın vermiş olduğu yanlış bir beklentiyle daha çok “masa başı” iş taleplerinin olması, istihdam açısından da önemli problemleri beraberinde getirmektedir.

Türkiye’deki işgücünün, mesleki ve teknik eğitim alanında eğitim veren ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyinde olanların toplam içindeki oranı %22’dir. Bu durum, yetiştirilen işgücünün, piyasanın talepleriyle uyummadığının bir göstergesidir. Türkiye’de, mesleki ve teknik eğitimin arz odaklı olması önemli bir istihdam problemidir. Bunun için mesleki ve teknik eğitimde, sanayinin ihtiyaç duyduğu önceliklere göre yeni bir yapılanmaya ihtiyaç vardır. Yapılan araştırmalarda serbest piyasada çalışanların büyük bir bölümü usta-çırak ilişkisi sonucu istihdam edilmektedir. Belirli sanayi ve iş kuruluşlarının da zaman zaman belirttiği gibi iş arayan eleman çok, nitelikli işçi arayan işveren de oldukça çoktur.

Meslekî teknik programlarının, iş hayatının ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap vermesi gerekir. Ancak mevcut programların istihdam edilebilme becerilerinde meydana gelen değişime uyum sağladığını söylemek mümkün görülmemektedir. Eskiden işi fiilen yapmak, istihdam için yeterli görülmekteydi. Ancak, günümüzde istihdam edilebilme becerileri oldukça değişmiştir. Meselâ, iş aramayı bilmeyen, iş arkadaşlarıyla uyumlu çalışamayan kişiler çok iyi meslek bilgisine sahip olsalar da istihdam imkânı bulamamaktadırlar. Bunun sonucu olarak mesleği kazandırmaya yönelik programlar ile bireyi istihdama hazırlamaya yönelik programlar farklılaşmıştır. Nitekim ülkemizde yapılan bir çalışmanın bulgularına göre, sanayi yöneticileri, gençlere verilen eğitimde aşağıda sıralanan üç eksiği görmekte ve beş istekte bulunmaktadır. Üç eksik şunlardır:

- Ekonomik çevreyi anlama yetersizliği,
- İş yapma ve iş bitirme yetersizliği,
- Kâr etme kavramı yetersizliği.

Beş istek şunlardır:

- İletişim yeteneğinin geliştirilmesi,
- Ekip halinde çalışma yeteneğinin geliştirilmesi,
- Karşılaşılan sorunları çözme yeteneğinin geliştirilmesi,
- Öğrenmeyi öğrenme yeteneğinin geliştirilmesi,
- Yabancı dil.

Mesleki ve teknik lise programlarında dikkat çeken diğer bir husus, öğrencilere istihdam edilebilme becerilerini kazandıracak konuların çok yetersiz olmasıdır. Bu durumun istihdamı güçleştirdiği söylenebilir. Öğrenci kendisine verilen işi yapabilecek yeterlilikte olsa da, istihdam edilebilme becerilerindeki yetersizlikleri sebebiyle iş bulamamakta veya çalıştığı işi elinde tutamamaktadır. 1935 yılında yerel yönetimlerden merkezi yönetime bağlanan mesleki ve teknik eğitim kurumlarıyla işletmeler arasında okul-sanayi işbirliği çerçevesinde bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Okul sanayi-ortaklaşa eğitim projesi (OSANOR) ile, ilk olarak okul sanayi işbirliği belirli esaslara dayalı olarak uygulamaya konulmuştur. Mesleki ve teknik eğitim projesi (METEP) ise 1982–1983 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda; okul-işletme bütünlüğüne dayalı ve ehliyet kazandırıcı bir eğitim sisteminin uygulanması amaçlanırken, Sekizinci Kalkınma Planı'nda da mesleki eğitim kurumlarının işletmelerle işlevsel bir iş birliği kurmaları amaçlanmıştır. 1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı yasayla okul-sanayi iş birliğinin çerçevesi çizilmiştir. Buna göre:

- Zorunlu eğitim dışında kalan gençliğe, çıraklık eğitimiyle mesleki eğitim hizmeti sunmak,
- Türkiye'de iş gücü niteliğini yükseltmek,
- Meslek lisesi öğrencilerine; iş ortamında becerilerini geliştirmek, işletmeyi, üretim yöntemlerini, kullanılan araç gereçleri tanıma imkânı vermek amacıyla beceri eğitimi yaptırmak,
- Mesleki ve teknik eğitimin planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerine ilgili tarafların katılımı ve işbirliğinin sağlanmasıdır.

Okul-işletme iş birliğinde yönetsel ve merkezi düzeydeki düzenlemeler istenilen iş birliği ortamını oluşturulamaya yetmemiştir. Yukarıdan aşağıya doğru bir iş birliğinin yanında, aşağıdan yukarıya doğru öğretmenler ve iş yerinde eğitimciler gibi tabandan, insanların bir araya getirilmesi, okullarla işletmeler arasında sürekli bir iş birliği oluşturulması için gereklidir. Bu şekilde kurulan bir işbirliği ile okul ve iş dünyası arasında bir köprü kurulmalıdır. 1993 tarihinde mesleki ve teknik eğitimi geliştirme projesi (METGE) de okul sanayi iş birliğini bölgesel düzeyde ele almaya yönelik uygulamalar yapmış, iş birliği konusunda belli aşamalar kaydetmiş, ancak henüz istenilen düzeyde iş birliği oluşturulamamıştır.

Daha sonra başlayan MEGEP Projesi çerçevesinde de okul sanayi iş birliği öncelikli konular arasında görülmüş, proje çerçevesinde yeniden yapılandırmaya yönelik yapılan araştırmalarda meslek lisesinden mezun olanlarla işletmelerin talep ettiği iş gücü arasında ciddi bir nitelik, bazı alanlarda da hem nitelik hem de nicelik açısından farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Buna yönelik çalışmalar başlamış ancak henüz somut bir ilerleme olduğu söylenememektedir.

4.12. Sonuç ve Öneriler

Genel ve mesleki eğitimle ilgili yukarıda ifade edilen sorunlar ışığında aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir. Eğitim sistemlerinin başarısı, toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan yetiştirmesi ile anlaşılır. Eğitim sistemleri, bilişim çağı ve ağ toplumunun gerek duyduğu insanlar yetiştiremiyorsa, sistemin gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması kaçınılmazdır. *Eğitilmiş insan; yüksek verimlilikte çalışan, katma değeri yüksek, üretici, kültürel birikimli, bilgiye kısa zamanda ulaşmayı bilen, bilimsel gelişmeleri takip ederek kendisini yenileyen, toplum ile uyumlu ve toplumsal sorunların çözümüne katkı yapabilen, toplumdaki kültürel farklılıkları toplumun kalkınması ve gelişmesi için zenginlik olarak düşünen ve insani, milli ve evrensel değerleri özümsemiş bireylerdir.* Milli eğitim sistemi insani ve milli değerlerimizi çağcıl gelişmeler ışığında öğretecek model ve stratejilerden yoksundur. Söz konusu bu durum, son elli yıldır dile getirilmesine rağmen bu konuda uzlaşılan bir öğretim stratejisi geliştirilememiştir.

Dünyanın küçük bir köy halini alması, farklı toplum, millet ve devletlerin aralarında ilişkinin çok daha yoğun olarak yaşanması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple, gelecek nesillerin eğitim problemi bir toplum ya da ülke düzeyinde ele alınması gereken bir konu olmaktan çıkmıştır. Toplumlar kendi bireylerini eğitirken diğer toplumları göz ardı edemeyeceğini bugün çok daha iyi anlamak durumundadırlar. Bir toplumda meydana gelen problem, o toplumla sınırlı kalmamakta bütün dünyayı hatta bütün evreni etkilemektedir. Küresel ısınma, sosyal problemler (madde bağımlılığı, suistimaller, cinsel tacizler ve.) yoksulluk ve terör gibi problemler önde gelenlerdir.

Her ülke kendi bireylerini eğitime işinde kendi dışındaki toplumları da göz önünde bulundurarak organize etmelidir. Ülkemizde yapılacak eğitim faaliyetleri, öncelikle bu açıdan ele alınarak işe başlanmalıdır. Bireyler, aldıkları temel eğitimden sonra, toplumda üretim faaliyetlerine katılmak ve geleceğin kurulmasında söz sahibi olmak için ortaöğretim düzeyinde eğitim almaya başlar. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin de gelişmeler doğrultusunda yapılandırılmasına ihtiyaç vardır. Aslında bu ihtiyaç hep olacak ve yeniden yapılanma hep devam edecektir. Başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlarca ortaöğretimin yeniden yapılanmasına ilişkin önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu amaçla şûralar, sempozyumlar düzenlenmiş; çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmıştır.

Ortaöğretimin amaç ve işlevlerini düzenleyen bir yasal düzenleme, toplumun temel değerlerinden hareketle dünyadaki gelişmelere uyumlu olarak yapılmalıdır. Bu anlamda devlet ortaöğretimin genel amaçlarını belirledikten sonra öğretim kurumlarının açılışı, donanımı, öğretim programları, okutulacak dersler gibi, sürekli değişen ve gelişen faktörlerin ne olacağı, içeriğinde nelerin bulunacağı ve bireylerle nasıl kandırılacağı konusunda girişimcileri, eğitimi talep edenleri serbest bırakabilir veya bu konuda ülke çapında standartları belirlenmiş nitelikli eğitim kurumların oluşturulması için strateji belgeleri ve eğitim standartları belirleyebilir.

Demokrasinin yaşam tarzına dönüştürülmesinde eğitimin önemli payı olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak, demokratikleşmeye olumlu katkıda bulunabilmesi için eğitimi düzenleyen mevzuatın hazırlanmasında ve uygulanmasında da demokratik kuralların uygulanması ve tam katılımın sağlanması gerekir. Genel ve mesleki ortaöğretim, yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla iş dünyasının ve yerel yönetim ve ailelerin de katkı ve katılımı alınarak, herkese ulaşan ve herkes tarafından erişilebilir bir yapıya kavuşturularak; *öğrenen, düşünen, bilimsel ölçütlere dayalı olarak sorgulayan, kendine güvenen, yaratıcı, bilinçli, milli kültürünü özümsemiş ve evrensel düzeyde farklı kültürleri yorumlayabilen toplumun oluşmasına katkı sağlayacak bireyleri yetiştirmeyi amaçlamalıdır.*

Bireylerin meslekteki değişime uyum sağlayabilmeleri için, kendi alanlarıyla ilişkilendirebilecek bazı alanlardaki bilgi edinmenin yollarını da öğrenmeleri gerekir. Böylece birden fazla meslek edinmenin ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarını daha iyi değerlendirmenin yolları açılmış olacaktır. Ortaöğretimdeki tarafların (eğitim, yönetim, denetim ve diğer personel ile gönüllü kuruluşlar, öğrenci, veli vb.) rolleri ile yetki ve sorumlulukları sistemin diğer unsurlarına paralel olarak yeniden tanımlanmalı ve söz konusu tarafların eğitimdeki rolünü ve müdahale sınırlarını belirleyen strateji belgeleri ve yasal zeminleri net şekilde ortaya konulmalıdır.

Yukarıda belirtilen kurumsal ve sistematik yapıyı gerçekleştirebilmek için, 1739, 3308, 3797, 4359, 3418, 4306 ve 2547 sayılı kanunlarda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Eğitimdeki yeni gelişmeler örgün-yaygın, genel-mesleki ve teknik eğitim ayırımını ortadan kaldırarak bir bütünlüğe doğru gidilmesi eğilimindedir. Bu eğilimin, millî eğitime yansıtılabilmesi için sözü edilen kanunlarda kapsamlı değişiklikler yapılması gerekir. Ortaöğretim ile yüksek öğretim arasındaki ilişkiden dolayı yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini vurgulanmaktadır. Öneriler şöyle özetlenebilir:

- Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi, yeterliliklere dayalı olarak yeniden düzenlenmeli, yükseköğretim kurumlara yerleştirmede öğrencilerin sahip oldukları bu yeterlilikler dikkate alınmalıdır. Bölüm tercihi yerine fakülte tercihi yapılarak daha sonra öğrencilerin alacakları ortak eğitim sonunda ilgili alanlara yerleştirilmeleri üniversitelerce yapılmalıdır. Burada öğrencilere yatay geçişler hep açık tutulmalıdır.

- Yükseköğretime geçişte farklı liselerden mezun öğrencileri uygulanan ortaöğretim başarı puanı ve katsayı uygulamasına son verilmelidir. Akademik ve Mesleki liseler önündeki her türlü katsayı ayırım ve sınıflama sistemini son verilmeli, yapının esnek ve her zaman her yaşta her türlü yatay ve dikey geçişe izin verecek şekilde yeniden tasarlanmalıdır.

- Meslek liselerinin belirli bir mesleğin gerektirdiği bütün becerileri kazandırmak yerine, mesleğe hazırlık niteliğinde teknik bir donanım ve yeterlilikler kazandırılması amaçlanmalı; mesleki eğitimin daha sonra meslek yüksek okulları ve iş yaşamında gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Meslek eğitimi yerel ticaret ve sanayi odalarının maddi destek ve işbirliği ile yürütülecek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Her meslek

lisesine sponsor olacak ve maddi destek sağlayacak sanayi ve ticari kuruluşlar belirlenmeli ve söz konusu liselerde açılacak programlarda bu kuruluşların görüşü belirleyici olmalıdır. Kısaca, mesleki eğitim konusunda işverenlerin katkıları sağlanmalı, bütün meslek liseleri ilgili illerin ticaret ve sanayi odaları tarafından desteklenmeli, bu okulların organize sanayi bölgesi içine taşınmaları tercih edilmelidir.

- Bireylerin mesleki ilgi ve tercihlerinin zaman içinde değişebileceği ve kendilerini keşfetmelerinin erken yaşlarda mümkün olamayacağı düşünüldüğünde programlar arası ve lise türleri arasında karşılıklı geçişlerin her zaman açık tutulması sağlanmalıdır.

- Meslek liseleri ile yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen mesleki eğitimler arasında eř değerlik sağlanmalı, örgün eğitim dışında edinilen mesleki beceriler de örgün eğitimde alınan belgelerle sertifikalandırılmalıdır. Meslek eğitimi veren bütün kurum ve kuruluşlar illerde milli eğitim müdürlüğünün denetim ve gözetiminde meslek eğitimi st kurulları tarafından koordine edilmelidir. Söz konusu liselerin ülke çapında standart ve ilkeleri milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenmelidir.

- Örgün ve yaygın eğitim sistemleri arasında yaş ve sreye bağlı kısıtlılıklar ortadan kaldırılmalı, bireylerin her yerde ve her zaman eğitim fırsatlarından yararlanabilecekleri esnek bir ortaöğretim sistemi inşa edilmelidir.

- Ortaöğretimde her Şeyden önce bütün öğrencilere bir genel kültür kazandırma temel amaç olduğundan her türlü ortaöğretim kurumunda öğrencilerin milli kültürü zmseyecek Şekilde yetiştirilmelerine ve bu kültürün kaynaklarından yararlanabilmeleri için programlarda batı dillerinin yanında Osmanlıcanın zorunlu ve diğer Doğu dillerinin (ince, Hintçe, Farsça, Arapça) de seçmeli ders olarak konulması sağlanmalıdır. Her ğrencinin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenebileceği bir yapı kurulmalıdır.

- Ortaöğretimde milli sanatlarla, milli musikisinin öğretilmesine dönük çalışmalara ağrılık verilmeli; öğrencilerin milli ve estetik duyguları gclendirilmelidir.

- Ortaöğretim okul binalarının inşasında uluslararası standartlar esas alınmalı; binaların mimarisinde, Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet motiflerine yer verilmelidir.

5. YÜKSEKÖĞRETİM

5.1. Üniversite Kavramı

Üniversite, yaklaşık 900 yıllık geçmişi olan bir kurumdur. Modern üniversite, 19. yüzyılda gelişmiştir. Bu üniversite anlayışı, Kant ve Humbolt gibi düşünce insanlarının kavramlaştırdığı bir üniversitedir. Modern yükseköğretim sistemi, kendini, ulus temelli endüstri toplumunun işlevlerine göre inşa etmiş olup araştırma, öğretim ve hizmet ekseninde işlevler üstlenmiştir. Üniversitenin söz konusu işlevleri ile üniversite yapısı arasında da bir ilişki vardır. Modern yükseköğretim sisteminde toplum, hükümet ve yükseköğretim arasında sıkı bir ilişki vardır.

Modern toplumda üniversite, bilginin üretildiği temel kurum olarak görülmüştür. Geçmişte, üniversite kavramı üzerinde düşünen ve yazan düşünce insanları tarafından üniversitenin amaçları, ekonomik, sosyal, politik rolleri çeşitli yönleriyle tartışılmıştır. Günümüzde de bu tartışmalar devam etmektedir. Üniversitelerin tarihine bakıldığında 19. ve 20. yüzyıllarda üniversitelerin genel olarak daha durağan ve istikrarlı sosyal kurumlar olduğu söylenebilir. Bu yüzyıllarda üniversiteler, milletlerin politik ve yönetim kadrolarının yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamışlardır. Harvard, Oxford, Sorbonne gibi üniversiteler, elit üniversitelerin başında gelmekte olup daha sonra diğer üniversiteler için de birer model olmuştur. Bu üniversiteler, sadece bilimsel ve teknolojik araştırmalar yapmak ve eğitim gerçekleştirmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal, kültürel, politik konularla ilgili tartışmaların da yapıldığı yerlerdir.

Çağımızda neo-liberal ekonomik küreselleşme; üniversiteyle ilişkili olarak bilgi, etik ve yasal problemler getirmektedir. Modern üniversite anlayışı, Alman idealizmi içinde doğup gelişmiş olup günümüzde kriz içinde görülmektedir. Dünyada yükseköğretim sistemleri, modern yükseköğretim anlayışından 21. yüzyıl yükseköğretim sistemine doğru bir geçiş sürecindedir.

Üniversite, bilimde, teknolojiye ve diğer alanlarda değişme ve yenileşmelerin temel lokomotifidir. Üniversite, bilgi ve becerilerle donanmış insanların yetiştirildiği bir yerdir. 1990'lı yıllardan itibaren internet'in gelişimine paralel olarak dünyada üniversiteler, bilgi ekonomisi ve öğrenen ekonomi kavramlarıyla ilişkili olarak kendilerini yeniden tanımlamaktadır. Bu bağlamda küresel yerleşke kavramı da gündeme gelmektedir.

Geleneksel üniversite, sosyal bir kurum olarak iki konu ile ilgilenmiştir: Araştırma ve bilginin üretilmesi bir başka ifade ile öğretim, bilginin yayılması ve içselleştirilmesi. Liberal üniversite anlayışı da, kamu kurumu anlayışı çevresinde gelişmiş; bilginin geliştirilmesiyle kamunun ihtiyaçlarını karşılama ve kamu yararını gözetme anlayışı üzerine kurulmuştur. Bugün yükseköğretim kurumlarının karşı karşıya olduğu önemli sorunlardan biri, bilginin sürekli değiştiği bir dünyada kendilerini sürekli yenileyememe sorunudur.

Giderek yükseköğretim, adeta bir endüstri olarak görülmeye başlanmıştır. Yakın geçmişte başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerde üniversiteler, bazı programlarını kapatarak yeni programlar açmış, bazı dersleri kaldırarak yeni dersler eklemiş, buna bağlı olarak akademik ve kurumsal yapılarında da değişikliklere gitmiştir. Ancak bu süreç, üniversiteleri ikilemlenmiş bir durumla karşı karşıya getirmekte olup giderek yükseköğretim, sosyal bir kurum olmaktan çıkarak adeta bir endüstriye dönüşmeye başlamıştır.

5.2. Küreselleşme Sürecinde Yükseköğretim

Küreselleşme sürecinde yükseköğretim, bireyler için daha kaliteli bir hayat anlamına geldiği gibi yükseköğretimle ekonomik kazanımlar ve ekonomik gelişme arasındaki bağlantıya vurgu yapılmaktadır. Küreselleşme sürecinde yükseköğretim, uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bu kapsamda her geçen gün sayısı artan oranda binlerce öğrenci, kendi ülkesinde ikamet ederek internet üzerinden ya da bir başka ülkede öğrenci olarak yüz yüze eğitime dayalı yükseköğretim programlarına devam etmektedir. Bu süreç, ülkeler ve yüksek öğretim kurumları arasında karşılıklı iş birliği, ortak anlayışların gelişmesi, nitelikli iş gücünün hareketliliğini sağlama yanında yüksek öğretim kurumlarının ek kaynak sağlama arayışını da gündeme getirmiştir. Geçen yüzyılın son çeyreğinden itibaren üniversiteler, yeniden yapılanma eğilimine girmiştir. Buna göre üniversiteler, örgüt yapısı, programlar, çalışma alanları yönünden yeniden tasarlanmaya başlanmıştır. Radikal bir dönüşüm ise akademik çalışma faaliyetlerinde gerçekleşmiştir. Bazı geleneksel alanlar gözden düşerken, bazı alanlar bütünüyle terk edilmiş, mühendislik, ekonomi ve insan bilimlerinde yeni disiplinler arası çalışma alanları gelişmeye başlamıştır.

Başta Avrupa olmak üzere bütün dünyada hükümetler, üniversitelerin toplum için daha çok şeyler yapmasını, bu bağlamda sosyal ve ekonomik problemlerin çözümüne katkıda bulunmalarını beklemektedir. Bu kapsamda pek çok ülkede üniversiteleri düzenleyen yasalar da yeniden hazırlanmaktadır. Yeni düzenlemeler; eğitim, araştırma, sosyal ve ekonomik çevreyle ilişkiler gibi konularda da yeni düzenlemeler getirmekte; ülkenin geleceği ve stratejik hedefleri ile üniversite arasında ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır. Hemen bütün ülkeler, yüksek öğretimde, öğrencilerin becerileri, kapasiteleri, iş dünyasının gereklilikleri, öğrenim süreleri gibi konularda daha esnek bir yapılanmaya doğru gitmektedir. Bu kapsamda farklı ve yeni faaliyet alanları ortaya çıkmaktadır. Bunlar arasında şu konular yer almaktadır:

- Üniversitelerin kendi aralarında ve iş dünyasıyla ortak laboratuvarlar ve ortaklıklar oluşturma, araştırma ve patent sözleşmeleri yapması,
- Farklı işletmeler için her konuda danışmanlık hizmetlerinin verilmesi,
- Bilgiyi güncelleştirici sürekli eğitimlerin gerçekleştirilmesi,
- Öğretimle ilgili uygulama çalışmalarında iş dünyası ve toplumsal kurumlarla işbirliği yapılması, endüstriyel paydaşların üniversite süreçlerine katılması (Zaharia, 2002).

Bütün bu konular, özellikle endüstriyle üniversite ilişkileri, birçok Avrupa ülkesinde çeşitli yasalarla düzenlemiştir. Avrupa üniversiteleri, kendi yönetim yapılarında da bazı değişiklikler yapmıştır. Hemen hemen bütün ülkelerde yükseköğretimde gözlenen genel durum, hazırlanan yeni yükseköğretim yasalarında, özerklik ve katılım kavramlarına sıkça vurgu yapılmasıdır. Yeni düzenlemeler, genelde eğitim bakanlığı ya da eğitimle ilgili bazı ulusal kurullar tarafından gerçekleştirilmektedir. Üniversiteler, hazırlanan yeni stratejik planları uygulama konusunda hem otorite hem de sorumluluk sahibi olarak görülmektedir. Küreselleşme sürecinde üniversite açısından bazı sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Küresel ortakların gelişmesinde üniversitenin temel etmenlerden biri olarak görülmesi,
- Herkesin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak fırsatlar ve programlar açılması,
- Bireylerin yaşam boyu çalışma, yeni beceriler kazanma ihtiyaçlarının karşılanması,
- Küresel ortaklıkların kurulması için gerekli teknik donanıma sahip iş gücü yetiştirilmesi (Peters, 1997).

5.3. Üniversiteleri Değişime Zorlayan Dinamikler

Bugün hemen bütün ülkelerde yükseköğretim alanı, bazı ikilemler ve tercihlerle karşı karşıyadır. Bu ikilemler, devlete bağlı üniversite ile özel üniversite, kaynak yönünden devlete bağımlı üniversite ile kaynaklarını kendisi sağlayan üniversite; sosyal değerlere bağlı üniversite ile piyasa değerlerine göre oluşan üniversite gibi ikilemlerdir. Ekonomide 1970'li yılların sonlarından itibaren serbest piyasa kavramının gündeme gelmeye başlamasıyla birlikte, kamu yararı ve sosyal refah kavramları arka planda kalmaya başlamıştır. Giderek serbest piyasa kavramı, eğitim alanında, özellikle üniversiteler açısından yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır.

Üniversiteler, kurumsal yapı yönünden de bir değişim baskısı altındadır. Geleneksel üniversite yapısı, bürokrasi ile tanımlanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde üniversitelerdeki eğitim anlayışları, eğitim programları, bilgi, öğretim yöntemleri gibi konularda meydana gelen değişimler, üniversite yapılarında ve yönetim sürecinde de değişimi beraberinde getirmektedir. Üniversite yönetimiyle ilgili yeni söylemlerde, diğer alanlarda da olduğu gibi etkili yönetim, planlama, hesap verebilme, maliyet-fayda-etkililik ilişkisi, performans göstergeleri, performans değerlendirme, kaynak sağlama, paydaş katılımı gibi yeni konular yer almaktadır.

Çağcıl yükseköğretim ve üniversite, sınırlı bir sınıfa hitap eden, seçkin insan yetiştiren bir yer olmayıp kitlesel eğitimin gelişmesine bağlı olarak, toplumun her kesimine ve her yaş grubuna açık hale gelmeye başlamıştır. Günümüzde yükseköğretimin temel amacı, eğitim sisteminin diğer kademeleriyle ilişkili

biçimde, bireylerin sahip oldukları potansiyeli en üst seviyeye kadar geliştirebilme ve kullanabilme konusunda ortamlar oluşturmak; bilgi birikimini artırmak, karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü beslemek; ekonominin ihtiyaçlarına hizmet etmek, demokratik sivil toplum anlayışını geliştirmek olarak özetlenebilir. Sosyal bir kurum olarak bakıldığında çağcıl üniversitenin temel işlevleri de şöyle sıralanabilir: Vatandaşlığa hazırlama, kültürel birikimi aktarma ve koruma, bireylerin zihinsel ve kişilik gelişimini sağlama, bireysel öğrenmenin geliştirilmesi, insan kaynaklarının geliştirilmesi, sosyalleştirme ve devlete bağlılığın güçlendirilmesi, bilginin korunması (Brint, 2005; Gumport, 2000).

Hemen bütün ülkelerde devlet bütçesinden üniversitelere ayrılan kaynaklardaki azalma, üniversitelerin alternatif kaynak arayışlarını gündeme getirmektedir. Öğrenci harçlarındaki artış yanında üniversiteler, diğer sektörlerle iş birlikleri geliştirmektedir. Bu dönüşümler, küreselleşme bağlamında bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimlerle de ilgilidir. Bilgi, ekonomik gelişmede önemli bir girdi olmaktadır. Ekonomide üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri, bilgiyle yakından ilişkilidir. Diğer yandan üniversiteler, piyasadaki başka bilgi üretim merkezleriyle de rekabet etmek durumundadır.

Gerek Avrupa'da, gerekse Asya'da üniversiteler, küreselleşmenin ve bilgi ekonomisinin gerekleri doğrultusunda kendilerini yeniden yapılandırma çabasına girmiştir. Ulusal bilim sistemlerinden küresel bilim şebekelerine doğru dönüşüm gündeme gelmektedir. Bilginin biriktirilmesi ve bilgi ekonomisinin hizmetine sunulması önem kazanmaktadır. Bilgi üniversitesi, bir yandan bölgesel, ulusal ve uluslar arası rollerini, bilgi ekonomisiyle ilişkili olarak yerine getirmeye çalışırken, diğer taraftan da yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapmak ve uygulamak durumundadır. Bu bağlamda, bilgisayar ve bilgiye dayalı bilimler, mühendislik, kütüphanecilik (enformasyon) gibi alanlarda bunların kullanımına öncülük etmek durumundadır. Ayrıca, enformatik, telematik, robotik ve biyoteknoloji, biyoenformatik, nanoteknoloji gibi yeni alanların gelişmesinde önemli rol üstlenmek durumundadır (Peters, 2007).

Toplum, hükümet ve üniversiteler arasında ilişkiler, geçmişte olduğu gibi 21. yüzyıl yükseköğretim sisteminde de varlığını sürdürecektir. Üniversitelerin, dünyada gelişen yeni süreçte orijinal bilgiyi yaratmaları, yaymaları ve söz konusu bilgiyi teknolojiye dönüştürmeleri, toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına etkili bir biçimde cevap vermeleri beklenmektedir. Üniversiteler, nitelikli öğrencilere sahip olma, kaynaklarını artırma ve akademik kadrolarını geliştirme yönlerinden, ulusal ve uluslar arası düzeylerde bir yarış içindedir. Bu bağlamda üniversiteler, temel sosyal ve ekonomik ve amaçlarını gerçekleştirirken dinamik ve rekabetçi bir ortamda varlıklarını sürdürmeleri sorunu ile de karşı karşıyadır.

Dünyada üniversitelerin örgütsel ve akademik açılardan yeniden yapılanması konusunda çeşitli tartışmalar yapılmaktadır. Başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerde üniversitelerin akademik açıdan değişen rolü konusunda çeşitli eğilimler ortaya çıkmaktadır. Yaklaşık 25 yıldan bu yana örneğin ABD'de çoğu yüksek

öğretim kurumları, akademik bilgiyle ilişkili olarak, genelde yararlı bir yörüngede yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır.

5.4. Gelişimci Eğitim Anlayışı ve Yükseköğretim

Gelişimci eğitim ve yüksek öğretim, üniversitenin kapitalist sistemde bilgiyle malumat, bilgiyle eğitim arasındaki karmaşık ilişkilerin farkında olmasını gerektirmektedir. Bu ilişkiler, bilgi yönünden şöyle özetlenebilir (Peters, 2007):

- Endüstriyel ekonomiden küresel bilgi şebekelerine bağlı bilgi ekonomisine giriş,
- Analog teknolojilerinden dijital bilgi işleme teknolojilerine geçiş,
- Bilgiden bilgi yönetimine ve bilgi yönetiminden parçalanmış bilgi akışına geçiş,
- Bilginin geliştirilmesinden bilgi endüstrisine geçiş,
- Zenginle fakir arasında, kültürel sermaye yönünden giderek artan boşluk.
- Eğitimin ve bilginin birlikte değişmesi,
- Yükseköğretimin ticarileşmesi, işletmelerle eğitimin birleşmesi, işletme eğitimi, özel-kamu iş birliği,
- Özel eğitim girişimlerinin gelişmesi, geleneksel eğitim sağlayıcıların (kamu) erozyona uğraması,
- Eğitimin küreselleşmesi, özel sanal üniversitelerin gelişmesi,
- Öğrencinin tüketici, öğretim üyesinin tedarikçi olarak görülmesi,
- Okul, üniversite, ev, iş yeri arasında artan bağımlılık; bunların birbirinin içinde yer alması,
- Kitap kültüründen imaj kültürüne geçiş.
- Yeni bilgi teknolojilerinin, bireylerin bilinç ve kimliğini yeniden yapılandırmasıdır.

Diğer yandan üniversiteler, sanal gerçek, sanal dünya, sanal çevre, sanal arşiv, sanal kütüphane ve bunların kullanımı konuları üzerinde düşünmek durumundadır. Söz konusu değişimlerin hükümetler, medya, demokrasi, vatandaşlık, özerklik, adalet, küresel sivil toplum gibi yönlerden getirdiği birçok sonuçlar ve sorunlar bulunmaktadır. Ayrıca üniversiteler, değişmelerin getirdiği felsefi ve sosyolojik sorunları, genç ve yetişkin kimliklerindeki değişimleri de araştırmak durumundadır (Peters, 2007).

Gelişmiş ülkeler, kendi geleceklerini kurgularken yaratıcılık, yenilik ve girişimcilik gibi üç temel parametreyi ön plana çıkarmaktadırlar. Bu bağlamda üniversitelere yüklenen roller de yeniden tanımlanmaktadır. Yirmi birinci yüzyılda üniversite kavramlaştırmasıyla ilgili yapılan tartışmalarda öne çıkan bazı konular şunlardır (Duderstadt, 2000; Duderstadt ve Wulf, 2002):

- Öğretim kadrosu merkezli üniversite anlayışından öğrenci merkezli üniversite anlayışına geçiş,
- Yükseköğrenim giderlerinin, ondan yararlananlar ve özel kesimlerce karşılanması,
- Yaşam boyu öğrenme anlayışına bağlı olarak yetişkinler için farklı öğrenme fırsatları sunabilme,
- İnsanların yaşam biçimlerine ve kariyer ihtiyaçlarına uygun ortamlar hazırlayabilme,
- Bölgesel olmaktan çok küresel pazara hitap edebilme,
- Teknoloji aracılığıyla bireylere herhangi bir yer ve zamanda öğrenme fırsatı sağlayabilme,
- Farklı talepleri karşılayabilecek öğrenme yaşantıları üzerinde yoğunlaşma,
- Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek bir yapı ve yeteneğe sahip olma.

Üniversitenin sosyal taleplere karşılık verebilmesi, üretken öğrencilerden ve bilim insanlarından oluşan akademik bir topluluğun yaratılmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle son yıllardaki bilgi toplumu, bilginin üretimi ve dağıtımıyla yeni bir sosyal tabakalaşma süreci yaşanmakta olup üniversitelerin, gelecekte buna bağlı ortaya çıkacak olası eşitsizlikleri gidermek için bütün toplumu, bilgi toplumunun aktif üyesi haline getirecek politikalar geliştirilmesi beklenmektedir. İçinde yaşanan yüzyılda üniversitelerin, bilginin üretim ve dağıtımında kontrolü elinde tutan öncü bir rol üstlenmesi beklenmektedir (Denman, 2005) 21. yüzyılda, dünya ölçeğinde evrensel ve uluslar arası nitelikte ve bölgesel üniversiteler oluşması beklenmektedir. Üniversitelerin uluslararası ortaklıklar ve ağlar oluşturması önem kazanmaktadır. Günümüzde, bilgi üretimindeki ve birikimindeki artış, bunun sadece üniversiteyle sınırlı olmaktan çıkması, üniversiteye yüklenen tarihi misyonu zayıflatmaktadır. ABD’de bugün 200 dolayında bilgi parkı bulunmaktadır.

Yükseköğretimle ilgili birçok düzenleyici ve akreditasyon kurumları oluşmasına rağmen, bunların akademik standartları yükseltmesi konusunda kaygılar vardır. Yükseköğretimde yeni disiplinlerin ortaya çıkması ve eski disiplinlerin terk edilmesi gündeme gelmektedir. Artık dijital çağda klasik bilgi aktarımına dayalı öğretim süreçleri önemini kaybetmiş, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek etkileşimli ve iş birliğine dayalı, iyi tanımlanmış öğrenme ortamlarının oluşturulması önem kazanmaktadır. Bu durum, okul öncesinden başlayarak insanın bütün yaşamı boyunca devam eden eğitim faaliyetlerini (okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, lisans eğitimi, lisansüstü eğitimi, hizmet içi eğitim, iş değiştirme ve kariyer eğitimi, yaşam boyu eğitim vb.) bir bütün olarak ele alan yeni bir yapılanmayı gündeme getirmektedir.

Klasik anlamda üniversitenin misyonu, öğretim ve akademik çalışmalar yapmak olarak tanımlanmakta ve etkinliklerin merkezinde öğrencilere eleştirel düşünme, analiz, ahlaki akıl yürütme gibi değerler kazandırma yer alırken yeni üniversite,

yenilik yapma, yaratıcılık ve girişimcilik etkinliklerini merkeze alan, bilgiyi üreten ve uygulayan bir kimliğe bürünmüştür. Bu bağlamda piyasa açısından yaklaşıldığında, üniversiteler küresel bilgi ve öğrenen endüstrisinin yönlendiricisi; teknoloji açısından yaklaşıldığında, e-devlet, e-toplum, e-öğrenmenin belirleyicisi ve yönlendiricisi; küresel sürdürülebilirlik açısından yaklaşıldığında, üniversiteye erişim ve ondan yararlanma, eğitim ücretleri ve esneklik gibi konularla ilgili sorunlarını ele almak ve çözmek durumundadır. Halen dünyada üniversite kapısında bekleyen ve üniversitede eğitim görme niteliklerine sahip insan sayısının 30 milyon olduğu, gelecek 10 yılda ise bu rakamın 100 milyon olacağı tahmin edilmektedir (Duderstadt, 2000).

Üniversitelerin küresel topluma hizmet edebilmeleri için yerleşik birçok değerlerini, akademik programlarını, örgüt yapılarını, finans sistemlerini, hizmet sunma yöntemlerini yeniden gözden geçirmeleri gerekli görülmektedir. Bugün dünya nüfusunun yarısı 20 yaşın altındadır. İki milyar insan ise 13–19 yaş arasındadır. Bunların büyük bir kısmı, Asya, Afrika ve Latin Amerika’da yaşamaktadır. Daniel (1996) bu krize çözüm için çok büyük üniversitelerin açılmasını önermektedir. Bu bağlamda üniversitenin, belirli insanların çıkarlarına hizmet eden bir kurum olmaktan çıkarılıp toplumun ihtiyaç ve taleplerini karşılayacak bir yapıya kavuşturulması gerekli görülmektedir. Gelecekte üniversiteler, üniversite dışından araştırma fonları bulmak ve kendi fonlarını oluşturmak durumunda görülmektedir. Üniversiteler, toplumun her kesiminden öğrenci kabul eden, dünyanın farklı yerlerinde yerleşkeleri olan bir dünya üniversitesi ve bilişim teknolojileri merkezli ‘siber’ üniversite anlayışını merkeze almaları gerekmektedir. Mevcut yapıyı koruma ve sürdürme eğilimi, üniversite için bir seçenek olmaktan çıkmış olup üniversitelerin önündeki en önemli engeldir. Bilgi çağında küresel gelişmelerin yükseköğretime dönük bazı meydan okumaları şu başlıklar altında toplanabilir (Duderstadt, 2000):

- Bilgi üretiminin uygulamaya ve teknolojiye dönüştürülmesi,
- Akademik kapitalizm, girişimci ve yaratıcı üniversite,
- Disiplinler arası yaratıcılık,
- Üniversite finansmanında kamu dışından destek sağlanması,
- Beceri merkezli eğitim, küresel sürdürülebilirlik ve üniversite,
- Bilgi toplumuna katkı,
- Temel üniversite değerleri olarak farklılık, destek ve özerklik,
- İşbirlikleri, kariyer ve iş merkezli bir üniversite,
- Her yerde ve her zaman yükseköğretimden yararlanma,
- Herkesin farklı ihtiyaçlarına cevap veren üniversite,
- Hızla değişen dünyaya çabuk uyum sağlayabilme,

5.5. Türkiye’de Yükseköğretim

Türkiye’de yükseköğretimin kurumsal, idari, akademik yapı, programlar, öğretim elemanı, finansman gibi konularda bir dizi problemleri vardır. En önemli problemlerden biri de yükseköğrenim önündeki yığılmalardır. Son yıllarda bu konuda önemli adımlar atılmaktadır. Türkiye’de bilgi toplumuna dönüşüm çalışmaları, 2000’li yılların başından itibaren yoğunluk kazanmaya başlamıştır. Türkiye, 2001 yılında AB’ye aday ülkeler için tasarlanan e-Avrupa girişimine taraf olmuştur. 58 ve 59. Hükümet Acil Eylem Planında yer alan “e-Dönüşüm Türkiye Projesi” 2003 yılında başlatılmış, böylece yürütülmekte olan çalışmalar tek proje altında toplanmıştır. e-Dönüşüm Türkiye Projesi; vatandaşlar, işletmeler ve kamu kesimi ile bütün toplumun bilgi toplumuna dönüşümünün uyum içinde ve bütünlük bir yapıda yürütülmesini amaçlamaktadır. Türkiye’nin bilgi toplumuna dönüşüm vizyonu; “Bilim ve teknoloji üretiminde odak noktası haline gelmiş, bilgi ve teknolojiyi etkin bir araç olarak kullanan, bilgiye dayalı karar alma süreçleriyle daha fazla değer üreten, küresel rekabette başarılı ve refah düzeyi yüksek bir ülke olmak” şeklinde belirlenmiştir (DPT, 2006a). Ancak bu projede doğrudan yükseköğretimle ilgili bir bölüm bulunmamaktadır.

e-Dönüşüm Türkiye Projesi kapsamında; 2003- 2005 yıllarını kapsayan eylem planları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Eylem planları çerçevesinde kısa vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmaların yanı sıra, 2005 yılında, Türkiye’nin bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkin yararlanması ve bilgi toplumuna dönüşümün gerçekleştirilmesine yönelik orta ve uzun vadeli strateji ve hedefleri belirlemek üzere, 2006-2010 dönemini kapsayan Bilgi Toplumu Stratejisi hazırlık süreci başlatılmıştır. Türkiye’nin bilgi toplumuna dönüşüm sürecinin, aşağıda yer alan yedi temel stratejik öncelik ekseninde yürütülmesi amaçlanmıştır (DPT, 2006a; 2006b):

1. *Herkes için bilgi ve iletişim teknolojileri fırsatı sağlayan sosyal dönüşüm,*
2. *İşletmelerde bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla rekabet avantajının sağlanması,*
3. *Vatandaş Odaklı Yüksek standartlarda kamu hizmeti sunumu,*
4. *Bilgi ve iletişim teknolojileriyle desteklenen kamu yönetimi reformu,*
5. *Küresel düzeyde rekabetçi bilgi teknolojileri sektörünün geliştirilmesi,*
6. *Rekabetçi, yaygın ve ucuz iletişim altyapı ve hizmetlerinin geliştirilmesi,*
7. *Ar-Ge ve yenilikçiliğin geliştirilmesi,*
8. *Eğitim ve kültür hizmetleri kapsamında e-uygulamaların geliştirilmesi.*

Yüksek öğretimde kayıt, yurt ve burs başvurusu işlemleri elektronik ortama taşınması, ilk ve ortaöğretimde bütüncül bir veri bankası kurularak eğitim politikalarının bilgiye dayalı oluşturulması sürecine destek sağlanması, e-Sınav

uygulamalarının yaygınlaştırılması, kütüphane hizmetleri, katalog tarama ve içeriğe erişim hizmetleri elektronik ortamda sunulur hale getirilmesi, hedeflerden bazılarıdır.

DPT bünyesinde Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı kurulmuştur. Ayrıca, 27 Şubat 2003 tarihinde yayımlanan 2003/12 sayılı Başbakanlık Genelgesi ile e-Dönüşüm Türkiye Projesi'nin amaçları, kurumsal yapısı ve uygulama esasları belirlenmiştir. Dünya Ekonomik Forumunda hazırlanan “Küresel Bilgi Teknolojisi (2004-2005)” başlıklı raporda, ülkelerin bilgi toplumuna geçişteki hazırlıklarını ve bu konudaki çeşitli göstergeleri dikkate alarak hazırlanan bir sıralama yer almaktadır. Raporda değerlendirmeye alınan 104 ülke arasında Türkiye 52. sırada bulunmaktadır (DPT, 2006a).

Merkezi hükümet tarafından bilgi toplumu olma yolunda hazırlanan strateji dışında YÖK tarafından da merkezi hükümetten bağımsız olarak ilk defa bir Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi hazırlanmıştır. Bu çalışmada dünyada yükseköğretim alanında meydana gelen değişimler özetlendikten sonra, Türk yükseköğretiminin bugünkü yapısı ve performansı değerlendirilmiş, geleceğe dönük bazı stratejik hedefler yer almıştır. Rapor, yükseköğretimin yapısında radikal bir dönüşüm önermemekle birlikte var olan kimi sorunları ortaya koyması ve bu konuda ilk olması yönüyle yükseköğretimin değişim sürecinde bir başlangıç olarak değerlendirilebilir (YÖK, 2007).

Türkiye’de yükseköğretim kurumları, dünyadaki değişimlere paralel olarak kendi içlerinde gerekli yapısal dönüşümleri gerçekleştirmemiştir. Diğer taraftan üniversiteler, bilgi ekonomisinin ihtiyaçlarına göre programlarını yenileyememiştir. Türkiye’de yaygın olarak eğitim, kamunun sunması gereken bir hizmet olarak algılanmaktadır. Buna bağlı olarak yükseköğretime ayrılan kaynakların çoğu kamudan karşılanmaktadır. Mevcut hali ile Türk üniversiteleri, kamu kaynaklarının önemli bir kısmını tüketen, ancak fayda-maliyeti analizi açısından yaklaşıldığında, beklenen sonuçları elde etmekten uzak bir görüntü vermektedir.

Mevcut yapı içinde yükseköğretimle ilgili temel politika belirleme ve karar organı YÖK olmaktadır. Bugünkü üniversite yapısını düzenleyen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve bunun getirdiği sorunlar o günden bugüne tartışılmaktadır. Yeni bir yükseköğretim yasasının hazırlanması konusunda çeşitli girişimler olmasına rağmen sosyal bir mutabakat içinde yeni bir yükseköğretim kanunu hazırlanıp uygulamaya konulamamıştır. Türk yükseköğretimin içinde bulunduğu sorunlar, çeşitli kurumlar tarafından hazırlanan raporlarda da yer almaktadır. İçinde yaşadığımız yüzyılım getirdiği bir takım meydan okumalar, Türk üniversitelerini bunlara hızlı bir biçimde cevap verme durumu ile karşı karşıya bırakmaktadır. Ulusal sınırların görece ortadan kalktığı bir dünyada, Türk üniversitelerinin geleceğe dönük hedeflerini, uluslararası bir boyutta düşünmesi, bunları ülkenin ve toplumun milli stratejik hedefleriyle bütünleştirmeleri önem taşımaktadır.

Türkiye’de üniversitenin gelişmesi, yaklaşık 900 yıllık geçmişe sahip bazı Batı üniversiteleriyle mukayese edildiğinde oldukça geç zamanlardadır. Üniversitelerin yaygınlaşması ise çok daha yeni bir olgudur. Dolayısıyla Türkiye’de üniversitelerin kendilerine özgü gelenekleri ve üniversite anlayışları olduğunu söylemek güçtür.

Türkiye’de üniversiteler, son yıllarda merkezi yönetimin, performans temelli bütçe uygulamaları ve kamu kurumlarında stratejik planlamayı zorunlu kılması nedeniyle dışardan etkileme yoluyla bir değişim çabası içine girmiştir. Buna Avrupa Birliği eğitim programlarının ve Bologna sürecinin etkileri de eklenebilir. Değişimin planlanması, dıştan etkileme yollarından çok kurumların kendi değişim ihtiyacını hissedip değişim kapasitesini oluşturup geliştirmesine bağlıdır. Bu süreçte üniversite paydaşlarının aktif katılımı ve değişimin içselleştirilmesi, büyük önem taşımaktadır.

Türk üniversiteleri, yakın zamanlara kadar sınırlı bir öğrenci grubuna hitap eden elit yetiştirmeye dönük kurumlar olarak varlığını sürdürmüştür. 1990’lı yıllardan itibaren üniversite sayısındaki artışa bağlı olarak yığın eğitim ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda hala yüz binlerce öğrenci, üniversite kapılarında beklemektedir. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği, yükseköğretim açısından bir retoriğin ötesine gidememiş ve üniversitenin sosyal bir kurum olma özelliği zayıflamıştır. Diğer yandan eğitim ve ekonomi ilişkileri bağlamında üniversitelerin ekonomik kalkınmaya ve yerel gelişmeye katkılarının da çok sınırlı olduğu söylenebilir.

Küreselleşme sürecinde Türk yükseköğretim sistemi, dünyadaki değişmelere kayıtsız kalmaz. Türk yükseköğretimiyle ilgili politika yapıcılarının, çeşitli alanlarda yaşanan küreselleşmeyi çok iyi analiz edip Türkiye’nin yararına olacak politikalar ve stratejiler geliştirmeleri zorunludur. Türkiye’de bugüne kadar yükseköğretimle ilgili ortak bir strateji belirlenip uygulanamamıştır. Öğrenci kaynaklarına ve nitelikli öğrencilere sahip olma konusunda üniversiteler ve ülkeler arasında yaşanan rekabet ortamında Türk üniversiteleri, politika ve stratejilerini, sadece yerli öğrenciler üzerine değil aynı zamanda dış ülkelere de çekecekleri üstün nitelikli öğrenciler üzerine yapmamak durumundadır.

5.6. Sonuç ve Öneriler

Dünyada hemen bütün ülkelerde üniversiteler geçen yüzyılın son çeyreğinden itibaren yeniden yapılandırma süreci içine girmiştir. Modern toplumun ihtiyaçlarına göre kurulan modern üniversiteler, bilgi toplumunun ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılmaktadır. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının yüz yüze olduğu sorunlardan biri üniversite önündeki yığılmalıdır. Bunun yanında üniversite sayılarının yetersizliği, finansman, teknoloji gibi yönlerden üniversiteler bir takım sorunlarla karşı karşıyadır. Diğer taraftan üniversitelerin kurumsal ve akademik yapıları yeniden yapılandırma ihtiyacı içindedir. Üniversitelerde önemli bir sorun da yönetim kadrolarına yapılan atamalarla ilgilidir. Yükseköğretimle ilgili aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Türkiye’nin uzun vadeli bilim politikaları ve öncelikleri belirlenmeli ve bütün kaynaklar bu hedef doğrultusunda kullanılmalıdır.

- Türkiye’de yükseköğretim yapı ve yönetim, insan kaynakları ve programlar yönünden esnek, işlevsel ve temsil ilkesini merkeze alarak yeni çağcıl bir yükseköğretim felsefesi ışığında yeniden yapılandırılmalıdır.

• Talep eden herkese yükseköğretim imkânı sağlanmalı; bunun için, e-niversite sistemi yaygınlaştırılmalıdır.

• Bilimsel çalışmalarla ilgili milli bir elektronik veri tabanı oluşturulmalıdır. Akademik çevrelerce üretilen her türlü bilimsel bilgi, rapor ve tez e-ortama taşınmalı ulusal veri tabanları oluşturulmalı, söz konusu veriler bütün dünya ile paylaşılmalıdır.

• Türkiye, yakından uzağa doğru yükseköğretimde dış kaynaklı ğrenci girdisini artırmalıdır.

• Türkiye niversiteleri komşu ülkelerden başlayarak diğer ülke üniversiteleriyle iş birliklerini geliştirmelidir.

• niversitelerde çağın ihtiyaçlarına cevap vermeyen bölümler kapatılmalı, kaynak israfına son verilmelidir.

• e-eğitim yapan niversiteler açılmalıdır.

• niversite ve ğretim elemanları yurt sathında dengeli bir şekilde hızla yaygınlaştırılmalıdır.

• Yurt sathında ğretim tyesi yetiştirmeye dönük programlar artırılmalıdır.

• niversite yayınlarında nicelikten çok niteliğe, üretilen bilginin uygulamaya ve teknoloji gelişimine katkısına önem verilmelidir.

• niversite ve toplum işbirliği güçlendirilmelidir.

• niversiteler, genel bütçe dışında diğer girdi kaynaklarını artırmalıdır (patent hakları, hizmet sunumu vb. yollarla).

• niversitelerde performans değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.

6. YAYGIN EĞİTİM

İlgili yasalarda yaygın eğitim, örgün eğitime hiç girmemiş ya da bunun herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için, örgün eğitimin yanında veya dışında insanların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu süren eğitim etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Yaygın eğitimle ilgili çeşitli kavramlar (yetişkin eğitimi, halk eğitimi) kullanılmaktadır. Son yıllarda dünyada bunun yerine daha çok hayat boyu öğrenme ifadesi kullanılmaktadır. Yaygın eğitiminde hedef kitle, örgün eğitim kurumlarına tam zamanlı devam eden belli yaş grubundaki çocuk ve gençler de dâhil olmak üzere herkeştir. Yaygın eğitim, halk eğitimi ve yetişkin eğitimi gibi ifadeler, genel olarak eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Bunların dışında okul dışı eğitimle ilgili olarak kullanılan başka kavramlar da vardır.

6.1. Yaygın Eğitimin Amaçları

İlgili yasal metinlere göre yaygın eğitimin amaç ve işlevleri, Türkiye'nin kalkınma amaçları, toplumun yapısal özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bütününe bireylere aşağıdaki hizmetleri sunmaktır:

- Okuma yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
- Çağın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,
- Milli kültür değerlerini koruyucu, tanıtıcı, geliştirici, benimsetici nitelikte eğitimler gerçekleştirmek,
- Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
- İktisadi gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,
- Boş zamanlarını iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
- Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonominin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânları hazırlamak,
- Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanları, hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Yaygın eğitimin içeriği şu başlıklar altında toplanabilir:

- Temel eğitim
- Tamamlayıcı eğitim

- Akademik eğitim
- Mesleki ve teknik eğitim
- Güzel sanatlar eğitimi
- Genel kültür ve yurttaşlık eğitimi
- Ev idaresi ve aile eğitimi
- Sosyal hizmetler eğitimi.
- Daha iyi sağlık ve refah için eğitim.

Ayrıca Halk Eğitimi Merkezlerinde yöresel kültür birikimleri (oya, dantel, bez dokuma, bebek yapımı, çömlekçilik, testicilik, ağaç oymacılığı, szeni v.b.) için de uzmanlar tarafından konuları oluşturularak yaygın eğitim tarafından yaygınlaştırılıp uygulanmaktadır.

6.2. Yaygın Eğitimin Başlıca Sorunları

Türkiye’de diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi bu konuda da özel sektörün, yerel yönetimlerin, gönüllü kuruluşların daha çok katkısına gerek duyulmaktadır. Bu kapsamda ne çıkan bazı sorunlar şunlardır:

- Kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon eksikliği,
- Programların beklentileri karşılamaması,
- Alt yapı ile ilgili yetersizlikler,
- Örgün eğitimle yaygın eğitimin denklik sorunları,
- Yaygın eğitim programlarının sayıca sınırlı olması,
- Programlara katıların gerekli zaman ve kaynak ayıramaması,
- Halkın eğitim ihtiyacının belirlenmesine dönük araştırmaların azlığı,
- Yaygın eğitimde görevli kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği,
- Yaygın eğitimde görevli personel yetersizliği,
- Bölgeler arası eşitsizlikler,
- Finansmanla ilgili yetersizlikler,
- Donanımla ilgili yetersizlikler.

6.3. Öğreticiler

Halk Eğitim Merkezlerinde, üç öğretici tipini bulunmaktadır:

- Kadrolu Öğretmenler: Milli Eğitim Bakanlığı'nın alan öğretmenlerinden oluşmaktadır.
- Uzman Öğretici: Milli eğitim veya diğer kurumlarda kadrolu öğretici olanların ek ders karşılığı kurslarda görevlendirilmesi yapılmaktadır.
- Kadrosuz Usta Öğretici: Halk eğitimi merkezlerinin kendi bünyesinde uzman olmuş kişilerden sigortalı ve ek ders ücreti karşılığı çalıştırılan öğretmenlerdir.

6.4. Zaman ve Mekân

Halk eğitim merkezlerinde tam gün – tam yıl uygulaması yapılmaktadır. Sabah saat 08.00 – Akşam saat 24.00 arasında kurslar, Cumartesi ve Pazar günleri de olmak üzere ve yaz tatilini de kapsayacak şekilde çalışmaktadır. Bir dalda kurs isteği en az 12 kişinin istemesi ve o dalda öğretici bulunduğu takdirde her zaman kurs düzenlenir. Halk eğitimi kurslarında mekân önemli değildir. Kurs niteliğine göre laboratuvarlarda, atölyelerde, dershanelerde diğer kursların ve sivil toplum örgütlerinin binalarında o ilçenin en büyük mülki amirinden izin alınarak açılır.

6.5. Sonuç ve Öneriler

Dünyada eğitim, belirli yaş gruplarına, sürelere ve mekânlara bağlı olarak gerçekleştirilen bir süreç olmaktan çıkmakta, hayatın bütün alanlarına yayılmaktadır. Bu bağlamda *hayat boyu öğrenme* konusu giderek önem kazanmaktadır. Türkiye'de genel olarak yaygın eğitim ya da yetişkin eğitimi olarak tanımlanan eğitim faaliyetleri, resmi ve özel kurumlar tarafından düzenlenmekte; farklı kurum ve kuruluşlarca gerçekleştirilmekte olup oldukça dağımlık bir yapı sergilemektedir. Dünyada örgün eğitim ile yaygın eğitim arasındaki sınırlar görece ortadan kalkmakta, bunların birbirine eşdeğer hale getirilmesi ve karşılıklı geçişlere imkân sağlayan bir yapının kurulması, verilen belgelerde denklik sağlanması konuları önem kazanmaktadır. Türkiye'de büyük bir kesimi, Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerçekleştirilen yaygın eğitim faaliyetlerinin örgütlenme, programlar, öğretim kadrosu, eğitim ortamları, donanım gibi birçok yönlerden sorunları olup yeniden yapılandırma ihtiyacı içindedir. Bu bağlamda geleceğe dönük aşığdaki öneriler getirilebilir.

- Yaygın eğitim teşkilatı yeniden yapılandırılmalıdır.
- Çağın gereklerine göre yaygın eğitim programları güncellenmeli ve çeşitlendirilmelidir.
- Yaygın eğitimde ihtiyaç duyulan uzman personel olabildiğince kadrolu olarak istihdam edilmelidir.

- Üniuersitelerde yetişkinlere dönük programlar açılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.
- Örgün eğitim ile yaygın eğitim arasındaki karşılıklı geçişlere imkân sağlanmalıdır.
- Yaygın eğitim ile örgün eğitim arasında eşdeğerlik ve verilecek belgelerde denklik sağlanmalıdır.
- Yaygın eğitimle ilgili alan araştırmaları yapılmalıdır.
- Yaygın eğitimde uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanılmalıdır.
- Örgün eğitim kurumları yaygın eğitim faaliyetleri için kullanılmalıdır.

7. DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE DİN EĞİTİMİ

7.1. Din Eğitiminin Gerekliliği

Din eğitimi; dünü, bugünü ve yarını açısından temellendirirken, iki ayrı perspektiften ele almanın mümkün ve hatta gerekli olduğu söylenebilir. İlk yaklaşım, içinde yaşanılan dünyada gelişme ve değişmelerin sağlıklı olarak değerlendirilebilmesi açısından, *dinin ve buna bağlı eğitimin uluslar arası ilişkiler bakımından nasıl bir etki ve belirginliğe sahip olduğudur*. İkinci yaklaşım ise, doğrudan *bireyin var oluşuna paralel olarak, din ve insan ilişkisi*; bu ilişkinin hem birey açısından, hem de toplumun sosyal dokusunun ahengi açısından sağlıklı bir zemine oturtulması çerçevesinde nelerin yapılıp, nelerin yapılmaması etrafında temellendirilmesi gereken fikir ve düşüncelerdir.

7.1.1. Bireysel Açından Din Eğitimi

Toplumun ana unsuru olarak var olan bireyin, bizzat kendi bütünlüğü açısından konuya yaklaştığımız zaman, din duygusunun; hem bir kabiliyet hem de bir ihtiyaç olduğu gerçeği sadece bugün dillendirilmemektedir. İnsanlık tarihi kadar eski olan dinler tarihi, bütün var oluş dönemlerinde bunu söylemektedir. İnsanın hem kendisini, hem de içinde bulunduğu var oluşunu anlamlandırmak açısından din, olmazsa olmaz bir imkândır. Ancak bu anlamlandırmanın hem bireyin bütünlüğünü dikkate alan ve onu koruyan ve hem de sosyal hayatla sağlıklı bir bütünleşmeyi gerçekleştirebilir düzeyde olması gerekmektedir. Çünkü yapısı gereği din, eğer doğal mecrasında ve asıl fitri gerçekliğine uygun olarak verilmez ise, o takdirde kendisinden beklenen olumlu katkının tam tersine öldürücü bir niteliğe bürünür ki, işte bu durum, hem birey hem de toplum için büyük bir tehdit ve tehlikedir.

Dinin insanla Allah arasındaki ilişki biçimini ortaya koyan yönünün doğru anlatılması, din eğitiminin en vazgeçilmez ve en önemli noktasıdır. Din, kişilerin zihin dünyalarında doğru bir Allah tasavvurunun oluşması, onların hayata bakışlarını, hayata kattıkları anlamı, hayattan beklentilerini ve hayatı yaşayış biçimlerini, bu arada kendisi dışındaki canlı ve cansız varlıklarla ilişkilerini etkileyecek niteliktedir. Olması gerekenden farklı bir durumun kişilerin zihin dünyalarına din eğitimi adıyla yerleştirilmesi yahut bu alana hiç dokunulmayıp küçük yaşlardan itibaren doldurulmaması kişinin yaşantısında çok temel sapmalara, algı, kavrama ve davranış farklılıklarının oluşmasına sebebiyet vermektedir. Bu noktada kişinin kendi doğasının farkında olması, kendine dair bilmesi, gerekli olanları bilmesi, buna uygun olanla olmayanı ayırt etmesini kolaylaştırıcı ve davranışlarını şekillendirici bir durumdur. Sahih bir Allah inancı taşımayan bireylerden hayatın bütün detaylarını ve getirilerini doğru anlamlandırabilmelerini ve bu anlamlandırmaya paralel olarak doğru davranışlar üretebilmelerini beklemek, sonuç alınması güç bir beklenti içine girmek olacaktır.

Din eğitiminin olması gerektiği şekilde öğretilmesinin yanında insanın kendisi ve kendisi dışındakilerle ilişki biçiminin de doğru bir şekilde öğretilmesi son derece önemlidir. Kişinin kendisi dışındakiyle ilişkisini, kendi konumunu bilmeden oluşturmaya çalışması kendisi için de ötekiler için de arzu edilmeyen sonuçların doğmasına yol açabilir. *Din eğitimi sayesinde kişi başta kendisi olmak üzere varlık dünyasını tanır ve bunları tanıdığı oranda da onlarla ilişkilerini doğru bir düzlemde oluşturup sürdürebilir.*

Din eğitiminin bireysel açıdan bireyin doğayla ve eşyayla olan ilişki biçimini belirleyici olmasıdır. Günümüzde, dinle ilişkisini sınırlayan, dine yaklaşımdan çok uzaklaşmayı seçen geçen yüzyıl insanının kendi ürettiği eşya ve tabiat altındaki ezilmişliği ve çaresizliğini herkes gözlemlemekte ve bu durumdan şikâyet etmektedir. Gerçekten de kendi emrine verilmiş bütün yer altı ve yer üstü zenginliklerinin insanlığın tamamının hayrına, gelişip ilerlemesine ve fayda sağlamasına kullanılmayıp ötekileri yok etmeye yönelik savaş araçlarına dönüştürülmesi, onarılması belki de hiç mümkün olmayan arızalar olması sonucunu doğuracaktır.

7.2. Okulda Din Eğitimi

Bütün alanlarda olduğu gibi din eğitimi alanında da bu işin yapılacağı yer “okul” olmalıdır. Öncelikle bu kanaat, hiçbir şart ve durumda vazgeçilmemesi gereken bir zorunluluk olarak ifade edilmelidir. Devletin, vatandaşına okulda vermekten uzak durduğu veya çekindiği din eğitimi okulda verilmediği zaman, bireylerin hayatında eksik kalıyor değildir. Zira hayat boşluk kabul etmez ilkesi gereği bu eksiklik, ehliyetsiz kişiler tarafından ve pedagojik olmayan ortamlarda denetimden uzak bir şekilde giderilmeye çalışılmaktadır. Halkımız din eğitiminin devlet eliyle verilmesinden yanadır.

Din eğitiminin okulda, iyi yetişmiş öğretmenler tarafından ve yeterli olarak yapılması, fertlerin sağlıklı ilişkiler kurabilmelerinin sağlanması ve milli birlik ve bütünlüğümüzün korunması açısından önemlidir. Din eğitimi hiç yapmamak veya yalnız bireylerin ve ailelerin isteklerine bırakmak, bir anlamda dikkate almamak ve ihmal etmek ise mümkün değildir. Din eğitimi konusunda okulda bütüncül bir bakış açısı öğrenciye kazandırılmalı ve öğrencinin ileriki hayatında hayata bakış açısı kazanabilmesine yardımcı olunmalıdır. Bu bütünlük içinde okul, öğrencilere dinin ortaya koyduğu dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara olay ve olguların dini açıdan nasıl yorumlandığı ve yorumlanabileceği konusunda bilgi vermek durumundadır. Okul, öğrencinin din ile ilgili soruları yokmuş gibi davranamaz. Din ile ilgili soruları öğrencinin kendi kendine veya başka branşlar yolu ile ileride cevaplandırmasını bekleyemez. Sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum politikası açısından din dersi okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu ya da olması gerektiği yere uygun bir biçimde öğretilmek durumundadır.

Türkiye, halkının büyük çoğunluğu Müslüman bir ülkedir. Dinin, yetkili ve yeterli bilgi donanımına sahip öğretmenler tarafından, gerektiğinde doğru şeylerin

doğru yöntemlerle öğretilip öğretilmediği denetimi yapılarak öğrenme işinin asıl mekânı olan okulda yapılması mutlak bir gerekliliktir.

7.3. Din Eğitiminin Şekli

Din eğitimi, bir pozitif disiplinin eğitimi gibi rakamlara dayalı sağlaması yapılabilen, laboratuvar desteği olan bir alan olmadığı için hem sosyal bilimlerin temel öğretim ilkelerinden yararlanılarak hem de kendine özgü öğretim ilkelerine uyularak gerçekleştirilebilecek bir eğitimidir.

Din eğitimi, insana ait unsurlara, her türlü düşünceye, özgürlüğe, temel hak ve hürriyetlere, ahlakî olana ve tarihten devralınan kültürel mirasa saygı temelinde olmalıdır. Bütün bu sayılan hususların üzerinde düşünmek, tanımak ve anlamak için çaba sarf etmek, gerektiğinde sorgulamak ve sonunda değerlendirmekten kaçınılmamalıdır. Saygı temeli derken ifade edilmek istenen durum budur. Saygının kişinin davranışında kendini gösteren bir yönü vardır. Bir davranış türü, bir faaliyet olarak görülen saygının burada eyleme dönüşmesi gereken yönü üzerinde durulmaktadır. Saygı duymak, düşünmeyi, tanımayı, anlamayı, sorgulamayı ve sonra bir değerlendirmeye gitmeyi gerektirmektedir. Din öğretiminde böyle bir yaklaşımın öğrenciye somut katkıları; kendi başına düşünme kabiliyeti, eleştirel zihniyet, seçme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme ve inancını aklıyla bütünleştirmedir ve bunlar öğrencide hedeflenen kabiliyetlerdir.

“Nasıl bir din eğitimi yapılmalıdır” sorusunun cevabı aranırken din eğitiminin hangi temeller üzerinde yapılması gerektiği hususuna değinilmeli ve bu temeller ortaya konmalıdır. Sadece din eğitiminde değil, bütün eğitim sistem ve felsefelerinde eğitimden beklenen temel görevlerin başında, fertlerin bütün yeteneklerini keşfedip bunları yok etmeden geliştirmek ve temel duygu ve ihtiyaçlarını uyumlu bir şekilde karşılamak gelmektedir. Öte yandan çağımızın eğitim ve okul teorileri, okulun ve eğitimin ana hedefleri arasında, özgürleştirme, kendini gerçekleştirme ve insan olma gibi hususlara öncelik tanımaktadırlar.

İnsan-din ilişkisi açısından, insanın tabiatı gereği “din ile ilgili olduğu” gerçeği ile karşılaşırız. Bu gerçekten hareketle, insanın kendisiyle ilgili sorularına; varlığının, hayatının anlamını arayan sorularına cevap bulmada dinin verilerini kullanmanın kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkündür. Bunlar dinin konusuyla ilgili sorulardır ve doğal olarak bunların insan için en doyurucu cevabı dinden gelmektedir.

Antropoloji, psikoloji ve özellikle de din psikolojisi araştırmaları inanma ve din duygusunun, her insanda doğuştan var olduğunu ortaya koymuştur. Bu tespitlere göre, din duygusu insanda doğuştan getirilen ve yaşama bağlı olarak devam eden bir yetenek ve ihtiyaçtır. Bir yetenektir; çünkü her insan doğuştan, bir aşkın varlığa inanma ve bağlanma kabiliyetindedir. Bir ihtiyaçtır; çünkü her insan doğuştan sahip olduğu bu yeteneğini kullanarak, inanma ile ilgili duygularını doyurma yolları aramaktadır. Bu anlamda din ve inanma, insanın insan olma özelliklerindedir; adeta insan varlığının olmazsa olmaz bir parçasıdır.

İnsanın bu duygusu hiçbir zaman yok olmaz; yok sayıldığı zaman, kendiliğinden eksik ve yanlış şekilde doyurulmasına zemin oluşturulmuş olur. Asıl önemli nokta da burasıdır. Eğitimden beklenen görev, bu eksik ve yanlış doldurmaları önlemektir. Okulda din eğitiminin önemi bir kez daha bu vesileyle hatırlanmalıdır. Ayrıca eğitimde asıl olan, ferdin bedenî ve ruhî bütün yetenek ve ihtiyaçlarının sıra ile değil, birlikte ele alınması ve uyum içerisinde doyurulup geliştirilmesidir. Hal böyle olunca inanma gibi bir duygu ve ihtiyacı, diğer duygu ve ihtiyaçların gerisinde bırakmak veya görmezden gelmeye çalışmak hiçbir şekilde ne bilimsellik adına yapılabilecek bir şeydir ne de doğru sayılabilir. *Din öğretiminden beklenen, kişilerin inanma ihtiyaçlarını, doğru bilgi, duygu ve becerilerle donanmalarına yardımcı olmaktır.*

Din eğitiminin dayanması gereken ikinci temel; toplumsal temeldir. İnsan toplumsal bir varlıktır. Eğitimden beklenen vazgeçilmez görevlerden birisi de yeni yetişen nesillerin, içinde yaşadıkları topluma uymalarını sağlama yani toplumsallaştırmadır. Toplumsal temel veya amaç, davranışlarımızla sorumlu olduğumuz veya davranışlarını tanımak durumunda olduğumuz toplumsal çevreye, İslam ahlakı yolu ile yaklaşabilmektir. Hangi görevde ve sosyal faaliyette bulunursak bulunalım, arkadaşlık ve komşuluk ilişkilerinde bile davranışlarımızı yön veren inanışlarımızı karşılıklı tanımak ve onları hesaba katmak durumundayız. Vatandaş olarak herkes, Türkiye’de yaşanan dinler hakkında bilgi sahibi olmak ve onların müntesiplerine kendi dininin ahlak ilkeleri çerçevesinden, bunlardan ödün vermeyerek, rastgele değil; ilkeli davranmak durumundadır.

Din eğitiminin dayanması gereken üçüncü temel; kültürel temeldir. Kültürel temel derken kastedilen; sahip olduğumuz ve sahip olmak durumunda bulunduğumuz kültürümüzü büyük ölçüde etkilemiş olan İslam dinini, yetiştirmekte olan nesle tanıtmaktır. Edebiyatımızda, musikimizde, hatta niçin öyle değil de böyle hareket etmekte olduğumuzda ve konuşma biçimimizde, dinle ilgili motifler, sembolik ifadeler, çok yönlü izler vardır. Dini öğrenip bilmek, bütün bunları anlamak için kaçınılmazdır. Din bilgileri, okullardaki Türkçe, Sosyal Bilgiler, Tarih gibi derslerin işlenmesinde de yardımcıdır ve gereklidir. Tarih derslerinde bir olayın yorumlanmasında, Türkçe dersinde bir fıkranın, bir şiirin anlaşılmasında din bilgilerine daima başvurulacaktır. Kültürün en önemli öğelerinden olan ve kültürümüzü bu kadar derinden etkilemiş olan İslam dininin öğretimi yapılmadığı durumlarda yeni nesillerin kendi kültürleriyle yabancılaşmaları sonucu doğacaktır.

Din eğitiminin dayanması gereken dördüncü temel; evrensel temeldir. Teknolojideki hızlı gelişmeler, iletişime, haberleşmeye yansımış, bu da toplumları ve milletleri iç içe yaşar duruma getirmiştir. Küreselleşme anlayışı ve dünyadaki gelişmelerin her ülkeyi anında etkisi altına alması, eğitim hayatını ve din eğitimi de etkilemiştir. Dünyadaki bu hızlı değişiklikler ülkemizde yaşanan dinleri öğrenmenin yanında, diğer dinler hakkında da temel bilgiler öğrenilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu, diğer toplumları anlayabilmek, onlarla anlaşabilmek, iyi ilişkiler kurabilmek, bu ilişkileri geliştirebilmek için, onların inançlarını, davranışlarını, kültürlerindeki farklılığın sebeplerini ve davranışlarına yön veren değerlerini yakından tanımayı gerektirir. Çünkü diğer toplumların dini ve ahlaki yaşayışları hakkında bilgi sahibi olmak, onlarla ilişki kurmanın ön şartlarından biridir.

Din eğitiminin dayanması gereken beşinci temel; felsefi temeldir. Her milli eğitim sisteminin yetiştirmek istediği “insan tipi” vardır. Bu istek, o milli eğitim sisteminin şekil ve muhteva olarak belirlenmesinde önemli rol oynar. Buna milli eğitim politikası da denilebilir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde ise, o milletin ve devletin sahip olduğu değerlerin rolü büyüktür. Milli eğitimimizin temel amaçlarına bakıldığı zaman, yetiştirilmek istenen insan tipine ulaşmada *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* dersinin sağlayacağı oldukça büyük bir katkıyı görebiliriz.

Konu ve öğretmen merkezli programlar yerine problem ve öğrenci merkezli programlar geliştirilmeye başlanmış ve bu anlayış teknolojideki gelişmelerle beraber eğitimin bütün süreçlerini etkilemiştir. Din eğitiminde de öğrenci merkezli programlar uygulanabilir, ancak öğretmen merkezlilik konusunda fazla bir değişimden bahsetmek zor olacaktır. Zira dini bilginin, bir bilen tarafından ve doğru bir şekilde ifadesi, öğrencinin kafasındaki soru ve sorunlarının daha kolay çözülmesine yardımcı olur.

Din eğitiminin yapılmadığı bir ülke, dünya üzerinde yoktur. Ancak özellikle Avrupa ülkelerinde din eğitiminin devlet eliyle değil, vatandaşın kendi isteği doğrultusunda sivil olarak ifade edilen kilise okulları yoluyla yapıldığı bilinmektedir. Batı ülkelerindeki din eğitiminin ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren başladığı, kilise okullarında bizzat din adamları tarafından verildiği, birçok ülkede zorunlu dersler arasında yer aldığı ve ders saatlerinin de çoğunlukla haftada iki ders saati olduğu da bilinen hususlardır. Her ülkede din eğitimi o ülkenin tarihi ve sosyal gerçeklerine uygun olarak yapılmaktadır. Din ve inanç özgürlüğü temel özgürlükler kapsamında ele alınmakta, çok kültürlü eğitim kapsamında da bireylerin din eğitimi konusundaki tercihlerine olabildiğince duyarlı olunmaktadır. Örneğin dünyada Katolik kilisesine bağlı binlerce okul ve üniversite bulunmaktadır. Bunun dışında yine İslam adını taşıyan üniversite ve diğer eğitim kurumları da açılabilir.

7.4. Türkiye’de Din Eğitimi

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanının ardından 3 Mart 1924’te çıkartılan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte, bazı anlayış farkları ile program içinde veya dışında olmak üzere din dersi adıyla 1931 yılına kadar din eğitimi yapılmıştır. 1931–1949 yılları arasında ise din eğitimi Türkiye’de hiç yapılmamıştır. İlahiyat Fakülteleri 1924–1933 yılları arasında imam-hatip liseleri de 1924–1931 yılları arasında açık kalmıştır. Türkiye’de örgün eğitim alanında din eğitimi, çok partili hayata geçme kararı alan dönemin iktidar partisinin 1947’de aldığı bir kararla yeniden başlamıştır. Ankara Üniversitesi bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi ve İmam Hatip Okullarının yeniden açılması bu kararın ardından olmuştur.

Türkiye’de din eğitimi alanında atılan adımların tamamı, demokratik katılım çerçevesinde halkın talepleri sonucu olmuştur. Türkiye’de din eğitiminin bugünkü durumunu kavrayabilmek açısından bu nokta çok önemlidir; zira bu nokta din eğitiminin, merkezi bir plan ve program çerçevesinde, kendi bütünlüğü içinde

organize edilmediğini, milletin din eğitimi talebinin dayanılmaz boyutlara ulaşmasıyla devletin din eğitimi arzının şekillendiğini göstermektedir. Din eğitimi, genel eğitim içinde bugün de talep etme-uygun görmeme sürecinin işletildiği bir alan olma özelliğini sürdürmektedir.

Din eğitiminin Türkiye’de bilimsel eğitim temellerine dayalı, planlı, rasyonel ve nasıl olması gerekiyorsa öyle yapılamadığı ifade edilmelidir. Bu durumun şüphesiz birçok sebebi vardır. Bugün de dâhil olmak üzere yıllardır din eğitiminin yapılıp yapılmamasından başlanılarak nasıl ve hangi irade tarafından verilmesi, kaçınıcı sınıftan başlayacağı ve kaç ders saati okutulması gerektiğinden, dersin müfredatına kadar her yönünün tartışılır olması, başlıca sebepler olarak sayılabilir.

Din eğitimi, eğitim sistemi içinde basit, görmezden gelinebilecek, düzenlemeye ihtiyaç duyulmayan bir alan değil, sistemin bütününe etkileyen, normalleştirilemediği için sınırlayan kritik bir unsurdur. Dahası, Türkiye’de din eğitimi, salt bir eğitim sorunu değildir. Türkiye’nin temel anayasal düzeninden, toplumdaki sosyal bölünmelere kadar hemen her alanda mevcudiyetini hissettiren geniş boyutlu ve karmaşık bir sorunun önemli görünüşlerinden biridir.

Türkiye’de din eğitimi Batı’daki gibi bir hürriyet alanı değildir; Devlet tekelindedir. Devlet tekelinde olan yani devletin belirlediği müfredatlara göre, devletin açtığı okullarda, devletin tayin ettiği öğretmenler aracılığı ile verilen ve yine devletin müfettişleri tarafından denetlenen din öğretimi, bütün bunlara rağmen, halkın istediği kadar ve de olması gerektiği kadar değil, sınırlı bir şekilde verilmektedir. Aslına bakılırsa, din eğitimine getirilen sınırlamalar, politik kaygılarla üretilmiştir ve hiçbir objektif kıstası da yoktur; bu yüzden politik tartışmalara açıktır.

Türkiye’deki din eğitiminin fiili durumu, hukuki çerçeveden daha dar ve daha sınırlayıcıdır. Hukukî çerçeve ise sınırlayıcı olmakla birlikte yetersiz değildir. Bundan dolayı Türkiye’de problem hukukî çerçeveye riayet edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Hukuka saygı ve demokratik talepleri dikkate alma yönünde bir tutum belirleyen devletin halkı da demokrasiyi, içi boşaltılmış bir kavram olarak değil, bütün çağrışımları ile içine sindirmiş bir toplum olacaktır. Demokratikleşmenin önünde duran, toplumun bir türlü istenilen düzeyde karşılanamayan din eğitimi talebinin karşılandığında devlet halkıyla barışmış olmanın ötesinde devlet olmasının da gereğini yerine getirmiş olacaktır.

Dini bağların zayıflaması ile toplumu ayakta tutan değerlerin çözülmesi arasında her toplumda sıkı bir ilişki mevcuttur. Toplumda suç oranlarının düşük olması ile insanlar arasında dayanışma ve iş birliği, başkalarının hak ve hukukuna saygı arasında doğru orantı olduğu, araştırmaların ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Bu sayılan nitelikler birer erdem olup din eğitiminin hedeflediği sonuçlardır. Dini eğitim almış bireylerin bu erdemleri diğerlerine kıyasla daha çok davranışlarında yansıttığı bilinmektedir. Bu tür sonuçları bilindiği için din hizmetlerinin kamu hizmeti olarak devlet eliyle ifa edilmesi ve din eğitiminin resmi eğitimin bir parçası olmasına, Türkiye’de herhangi bir toplumsal itiraz yoktur. Sorun, devletin üstlendiği din hizmetlerinin ihtiyaca karşılık vermemesi ve yine halkın din eğitimi talebinin yeterli miktarda karşılanmamasıdır.

Sonuç olarak din insan içindir; insanın problemlerine çözüm-öneriler sunmada, kişiliğini geliştirmede amaç değil araçtır. Dinin bunu gerçekleştirmesi ise onun her zaman ve mekânda yeniden anlaşılmasını gerektirmektedir. Bugün dünyanın; kültürün bütün unsurları ve onun bir sonucu olan teknolojinin geldiği nokta ve bunların beraberinde getirdiği problemler göz önüne alındığında dinin yeniden okunup, anlaşılması ve insanlığın kendini gerçekleştirme ve inşa sürecine katkıda bulunur hale getirilmesi gerekmektedir

7.5. Sonuç ve Öneriler

- Türkiye’ye din eğitimi, bir siyasi kavga konusu olmaktan çıkartmak, işin tabiatına, özüne ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bir şekilde çözüme kavuşturmak gerekmektedir. Dini taassubu ve hoşgörüsüzlüğü artıran, en başta insanların dinlerini öğrenmelerini de içeren dini hürriyetlerinin sınırlandırılması veya yasaklanmasıdır. Kısaca din hürriyeti ile dini hoşgörü arasında her devirde ve toplumda doğrudan bir ilişki vardır. Dini hürriyetler dini hoşgörüyü güçlendirmektedir.

- Demokratik bir düzende din eğitiminin bir hürriyetler sorunu değil bir haklar sorunu olarak ele alınması tartışılır olmakla beraber katlanılabilir bir durumdur. Ancak, “hak” olarak tanımlanan ve devletçe karşılanan din eğitiminin halkın talebini bütünüyle karşılamaması, demokrasi açısından bir eksikliklerdir.

- Din eğitimi ve öğretimi siyasal kaygılarla yaklaşılana yahut uzaklaşılana ve yine benzer kaygılarla içeriği belirlenen bir alan olmaktan çıkarılmalıdır. Din eğitiminin gerekliliği üzerindeki tartışmalara son verilip gerekliliğin eğitimin diğer alanları gibi bilimin verileri, ülkemizin ihtiyaçları ve halkımızın talepleri doğrultusunda karşılanması konusunda somut adımlar atılmalıdır.

- Şu anda ortaöğretim kurumlarında haftada bir saat olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi haftada iki saate çıkarılmalıdır.

- Halk, çocuğunun, okula gittiği dönemde Kur’an’ı hiç olmazsa yüzünden okuyabilmesini ve içeriği hakkında ana hatlarıyla bilgi sahibi olmasını ısrarla istemektedir. Günümüzde halkın bu talebi yaz tatillerinde camilerde açılan yaz Kur’an Kurslarında karşılanmaya çalışılmaktadır. Ancak buralarda, gerçek anlamda bir öğrenme-öğretmeden bahsedilemez. Zira her iş gibi öğretim de kendine has mekânında ve işin uzmanlarınca yapılır. Tarihi tecrübe içerisinde İmam Hatip Liselerine olan ilginin artması, halkın İmam Hatip Liselerini bu talebini karşılayabilecek okullar olarak algılamasındandır. Nitekim 1982 Anayasası ile haftada iki saat zorunlu olarak okutulması hükmüne bağlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle birlikte takip eden üç yıl bu okullara ilginin azaldığı ancak derslerinin müfredatının beklentilere cevap vermemesi üzerine bu okullara ilginin yeniden arttığı açıkça ortadadır. Dolayısıyla Kur’an öğretiminin okulda ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni tarafından yapılması zarureti vardır. Yaz tatillerinde camilerde açılan kurslar, okulda yapılması elzem olan bu öğretimi destekleyici bir faaliyet olarak devam etmelidir.

• Din eğitiminde temel Őartlardan biri nitelikli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi oğretmeni yetiştirmektir. Yirmi yılı aşkın süredir bu iş İlahiyat Fakülteleri tarafından yapılırken 2006-2007 oğretim yılında Eğitim Fakültelerine devredilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi oğretmenliği yapacak adayların diğer oğretmen adaylarından farklı olarak “dini temsil” görevleri de vardır. Halkımız, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi oğretmenini “dini temsil eden bir kişi” olarak görür ve onun da bu temsil işinde olabildiğince başarılı olmasını ister. Ayrıca din, hayatın içindeki bir olgu olduğu için temsil görevini yapan kişilerin hayatın hemen her alanında ne çıkmaları ve kendilerine teberrken görev takdim edildiğinde en güzel Şekilde yapabilmeleri gerekir. Bir düğün yahut cenaze merasimi ya da cami içerisinde bir mihrap görevi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi oğretmenine teklif edilebilir ve kendisinden de bunu en iyi Şekilde yapması beklenir. Bundan dolayı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi oğretmeni sadece bir “oğretmen” değil, bununla birlikte bir görev insanıdır. Kendisinden bekleneni yerine getirebilmesi için de oğrencilik döneminde halk içindeki rolüne iyi hazırlanması gerekir. Bunun yapılabileceği en uygun ortam da İlahiyat Fakülteleri’dir. Bu durumda, nitelikli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi oğretmeni yetiştirme görevi önceden olduğu gibi tekrar İlahiyat Fakültelerine verilmelidir.

8. EĞİTİM YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRİLMESİ VE İSTİHDAMI

Eğitimle ilgili insan kaynakları denince öğretmen, müfettiş, eğitim yöneticisi kadrolarında görevli personel akla gelir. Türkiye’de öğretmen olmak, diğer kadrolara atanmak içinde asgari şarttır. Türkiye, öğretmen yetiştirme konusunda Osmanlıdan bu yana pek çok modeller denemiştir. 1982’den sonra öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle üniversitelere devredilmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarla istihdam eden kurumlar arasında koordinasyon eksikliği en önemli sorundur. Eğitim fakültelerinin programları yükseköğretim kurulları tarafından merkezi olarak hazırlanmaktadır. Bu konuda öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü son derece işlevsiz bir birim konumundadır. Bir yandan yükseköğretim kurulu öğretmen yeterlilikleri standartları hazırlanırken bir yandan da bakanlık tarafından öğretmen yeterlikleriyle ilgili standartlar hazırlanmaktadır. Yükseköğretim yönetimi konusunda hükümet ve YÖK arasındaki koordinasyon eksikliği ve bunun sonucu olarak öğretmen yetiştirme politikaları konusunda da kendini göstermektedir.

Türkiye’de, son çeyrek yüzyılda, öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim elemanlarının niteliği tartışılır hale gelmiştir. Bunun başlıca sebebi, eğitim fakültelerinin fen edebiyat fakültelerinin gölgesi altında kalmış olmalarıdır. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme konusunda akademik yeterliliğe ve öğretmenlik deneyimine sahip olmayan ve buldukları fakültelerde kadro bulamayan öğretim elemanları eğitim fakültelerinde görevlendirilmektedir. Bu durum, eğitim fakültelerindeki niteliği düşüren başlıca sebeplerin başında gelmektedir. Öğretmen niteliğinin bir diğer ön koşulu, nitelikli öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine seçilerek yetiştirilmesidir. Mevcut sistemde seçme işlemi, ÖSS sonuçlarına yapılan tercihlere göre yapılmaktadır. Bunun dışında adayların mesleğe yatkınlığını ve çeşitli özelliklerini belirleyecek yöntem ve alternatif öğretmen adayı seçme sistemi bulunmamaktadır.

8.1. Yeni Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Modeli

Gelişmiş ülkelerde yönetici yetiştirme programlarında yeni bakış açıları ve eğilimleri gözlenmekte ve aşağıdaki konu başlıkları ön plana çıkmaktadır:

- Sürekli eğitim,
- Sürekli gelişim,
- Etkililik ve yararlılık,
- Okul sisteminin esnek yapılandırılması,
- Okul temelli yerinden yönetim ve yerel denetim,
- Yetki ve sorumluluk aktarımı,
- Hesap verebilirlik.

Hemen bütün dünyada okul yöneticiliği, profesyonel bir alan olarak kabul edilmekte, okulun etkili ve verimli yönetilebilmesi için yöneticilerin belirli bilgi ve becerilerle donanımlı olmaları gerektiği, bunu sağlamak için de yönetici adaylarının uzun süreli formal eğitimden geçirilmelerinin zorunluluk haline geldiği kabul edilmektedir. Var olan eğitim ve okul örgütlenmesi içinde yöneticiliğe atanma ve yükselme sorunu, ayrıntıda kalan bir sorundur. Eğitim ve okulun örgütlenme modeli değiştirilmediği sürece Türkiye’de yönetici yetiştirme programlarının uygulamaya katkı sağlaması beklenmemelidir.

Eğitim fakültelerindeki eğitim yönetimi yüksek lisans programları içeriği de diğer bir sorundur. Mevcut lisansüstü programlar ihtiyaca cevap verecek eğitim yöneticisini yetiştirmede yetersizdir. Eğitim fakültelerindeki eğitim yönetimi yüksek lisans programları, teori ağırlıklıdır. Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki lisansüstü programlarda üniversitelere göre değişmeler olmakla beraber genelde aşağıdaki dersler okutulmaktadır:

- Eğitim yönetimi
- Eğitim denetimi
- Yönetim kuram ve uygulamaları
- Eğitim ekonomisi ve planlaması
- Eğitim politikası
- Bilimsel araştırma yöntemleri
- İnsan kaynakları yönetimi
- Sınıf yönetimi
- Liderlik
- Öğrenen rgtler
- Kurum kültürü ve yönetimi
- Eğitimde değişme ve yenileşme
- Türk eğitim sistemi ve sorunları

Eğitim yöneticiliği, yüksek lisans programlarında hem pratik içerikli derslerin bulunmaması hem de öğretimde klasik ğretim yöntemlerinin kullanılması, ayrıca programların katılımcıların beklentilerini karşılamak yerine akademisyenlerin bireysel planlamaları, çalışma konuları ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmesi temel sorunlar arasında yer almaktadır. Mevcut rgtlenme ve işletme sistemiyle, çağın ve toplumun gereksinimlerine cevap verebilecek eğitim yöneticisi/okul yöneticisi yetiştirmek mümkün değildir.

8.1.1. Okul Yöneticisinin İnsan Kaynağını Geliştirme Rolü

Yaşanılan yüzyılın eğitim yöneticilerinin, eğitim çalışanlarının yetiştirilmesi sorumluluğunu taşımaları önemlidir. Yöneticilerin birlikte çalıştıkları öğretmenleri, önemli bir insan kaynağı olarak algılamaları ve bunun paralelinde geliştirme etkinliklerini hazırlamaları, geliştirme sürecine katılımları özendirilmeleri gerekir. Çünkü öğretmenlerin geliştirilmesinde bütün yöneticilerin özellikle okul müdürlerinin başta öğretmenler olmak üzere birlikte çalıştıkları kişilerin meslekte yetkinleşmelerine destek verme sorumlulukları bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeye dönük okul ortamlarını hazırlamaları gerekmektedir. Araştırmalar, mevcut yöneticilerin çoğunun lider öğretmenlerin ortaya çıkmasını destekleyecek yeterlilikte olmadığını göstermektedir.

Kimi yöneticiler, öğretmenlerin geliştirilmesini sağlamak yerine, bunu katkı getirecek kurs, lisansüstü eğitim gibi imkânları elde eden öğretmenlerin bu imkânlardan yararlanmalarına engel olmaktadır. Bu sürecin okul yöneticisini aşan boyutları da vardır. Bu amaçla, öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının eğitim ve geliştirme programlarına katılmalarına kolaylık getiren, özendiren ve destekleyen bir yapılanmanın kurulması gerekir. Bunun için ilgili mevzuatın gelişmeyi, geliştirmeyi özendirecek esnekliğe kavuşturulması gerekir.

8.1.2. İnsan Kaynağını Geliştirme Sürecinin Özellikleri

Geliştirme sürecinin bazı özellikler taşıması gerekir. Okul yöneticileri, geliştirme sürecinde aşağıdaki özellikleri dikkate alabildikleri ölçüde geliştirme sürecine beklenen düzeyde katkılar getirebileceklerdir.

- Geliştirme herkesin öğrenme sürecine katılmasını esas almalıdır.
- Geliştirme programı, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsayacak şekilde ortaya konulmalıdır.
- Geliştirme, sadece mesleksi gelişim olarak anlaşılmamalı, çalışanın bütün boyutlarda geliştirilmesini dikkate almalıdır.
- Geliştirme programı, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermelidir.
- Öğretmenlerin bugün olduğu gibi gelecekteki olası ihtiyaçlarına da cevap verecek esneklikte geliştirme programlarına yer verilmelidir.
- Geliştirme, öğretmenleri sürekli yeni şeyler üretmeye ihtiyaç duyacak şekilde hazırlanan programlarla yürütülmelidir.
- Değişimi ve uyumu vurgulamalı, katılanları sürekli yeni yöntem ve uygulamaları araştırmaya sevk etmelidir.
- Öğretmenin gereksinimlerini karşıladığı gibi, istekliliğini ve merakını da artırmalı, yeni eğitim programlarına katılmaya özendirmelidir.

• Geliştirme, çalışanların tereddütlerini, korkularını ve öğrenmeyle ilgili olumsuz ön yargılarını giderecek zenginlikte ve nitelikte olmalıdır.

• Öğretmenleri takım halinde çalışmaya özendirmelidir.

• Geliştirme, öğretmenlerin liderlik yeteneklerini geliştirmeye isteklendirmeli, okul çaplı projeler geliştirmeleri için cesaretlendirici konu ve etkinlikleri de içerecek şekilde düzenlenmelidir.

Her düzeydeki eğitim ve okul yöneticilerinin, insan kaynaklarını geliştirme sürecinde yukarıda belirtilen temel noktaları göz önünde bulundurarak, bunun için önce kendilerini bu sürece hazırlayarak öğretmenlerin geliştirilmelerine katkı sağlayabileceklerini unutmamaları gerekir. Geliştirme, eğitim çalışanına yaptığı işi ve eğitim örgütünü daha bütüncül bir bakışla görebilmesini sağlamak ve sorumluluklarına verilen öğrencileri geleceğe yeterince hazırlamak amaçlarıyla yapılır. Eğitim çalışanı olarak öğretmen açısından yaklaşıldığında geliştirme, öğretmenin sınıf etkinliklerini okul etkinliklerinin bir parçası olarak görerek, sınıf etkinliklerini sürekli geliştirilen ders programlarıyla yürütmesinin sağlanmasıdır.

8.1.3. Öğretmen Yetiştirme Sürecinden Beklentiler

21. yüzyılda siyasal, çevresel, ekonomik, eğitimsel boyutlarda yeniden yapılanmalarla önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Eğitim sistemleri de bu süreçten etkilenmektedir. Yaşanan değişimler paralelinde öğretmenlere yeni koşullara uygun eğitim verilmesi, bunun için eğitim programlarının hazırlanması beklenir. Hazırlanacak eğitim programlarının küreselleşme sürecinin doğal gereklerini karşılaması yanında okulların da yerel özelliklerini dikkate alması gerekir. Hızlı değişimler, öğretmenlerin görev ve rollerinde önemli değişikliklere yol açmıştır.

Öğretmen eğitimi, farklı eğitim alanları arasında farklı boyutları bulunan, diğer alanlar gibi kendine özgü yönleri olan bir eğitim alanıdır. Öğretmenlerden her kesimin farklı beklentileri olabilir. İyi yetişmiş ve sürekli olarak da kendisini yenileyebilen öğretmen, her kesimin beklentilerine cevaplar verecek, toplum kesimlerinin gereksinimlerini yetkinliği oranında karşılayabilecek aydın bir meslek elemanıdır. Bu, yalnızca öğrencileri eğitime yönünde bir beklenti olmayıp kültürel mirası koruma ve sürdürme beklentisi yanında, sosyal ve ekonomik değişime yardım etme beklentilerini de içermektedir. Gelişmiş ülkeler öğretmenden farklı beklentileri karşılayacak şekilde öğretmenleri yetiştirmenin çabası içindedir.

Öğretmenlerin, ulusal ve uluslararası boyutlardaki hızlı değişmelere, yaşama ve çalışma koşullarına uyum sağlamak için uluslar arası uzmanlık ve yetişmişlik anlayışının gereklerini karşılayacak şekilde kendilerini geliştirmeleri, küresel yeterlilikleri kazanmaları gerekir. İki binli yıllarda dünyanın her yerinde küreselleşmenin büyük değişikliklere yol açacağı savından hareketle en önemli değişikliğin, okulu ve sınıfı etkileyeceği tahmin edilmektedir.

Öğretmenlerin, eğitimin yenileşmesinde anahtar rolünün bulunduğunu kabul etmek, onların çevresel değişme ve beklentileri daha çok önemsemelerini gerekli

kılmaktadır. Bunun için çevreye, gelişmelere, yeniliklere, yeni düzenlemelere ve her türlü farklılığa duyarlılıkları yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi, buna uygun öğretmen eğitimi ve geliştirme programlarının üzerinde çalışılması gerekmektedir. Öğretmenlerin yalnızca mesleki yeterliliğe sahip olmaları yetmemekte; bilgiyi elde etme, bilgiyi yorumlama, bilgiyi analiz etme, iş birliği ve iletişim becerisi, hızlı karar alma, kararları eyleme geçirme, kararların sonuçlarını tahmin etme, kişilerarası ilişkileri yönetme, zamanı etkili kullanma gibi pek çok özelliğe de sahip çok boyutlu kişilik özelliklerini de gösterecek şekilde yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri, önemli beklentiler arasındadır. Öğretmenlerin beklentilere uygun ve yukarıda belirtilen boyutlarda ve yetkinlikte yetişebilmeleri öğretmen yetiştirme programlarının yeterliliğini gündeme getirir.

8.1.4. Yeni Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi

Yeni öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler ve içerikleri incelendiğinde programın öncekine göre bazı yenilikler getirdiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, okul yönetimi gibi derslerin bölümlerin yetiştirme programlarına alınması, fakültelere gereksinimlere göre daha fazla ders seçme inisiyatifinin verilmesi, birleştirilmiş sınıflı okullarda, köy okullarında da öğretmenlik uygulamalarının yapılabilmesine fırsat verilmesi, olumlu gelişmeler arasında sayılabilir. Toplum Hizmet Uygulamaları dersi ile öğrencilere güncel sorunları belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama fırsatının verilmesi, kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmenin hedeflenmesi de önemli bir gelişme göstergesidir.

“İyi modeller, yetkin ve yetişmiş insan kaynağı ile iyi sonuçlar verir” ilkesi ile Türkiye’deki eğitim fakültelerinin mevcut yetersiz yapı ve davranış boyutu birlikte dikkate alındığında yukarıda yeni öğretmen yetiştirme programıyla getirilen olumlu değişmelerin çoğu zaman yine olumlu neticeler veremeyeceği anlaşılacaktır. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme tarihinde çok önemli deneyimler yaşanmıştır. Köy ve kent okullarında uygulamalı stajlar, sisteme öğrenci ve öğretim elemanı girdilerinin/insan kaynağının titizlikle seçilmesi, öğretmenlik idealinin paylaşılmaya çalışılması, toplumun ihtiyacına göre derslerin seçilmesi vb. öğretmen yetiştirme tarihinde yaşanan örneklerden bazılarıdır.

8.1.5. Eğitim Fakültelerinde Yapı ve Davranışla İlgili Sorunlar

Türkiye’deki mevcut öğretmen yetiştirme sisteminde, eğitim fakültelerine uygun öğretim elemanı istihdam edilememekte, öğretmen adaylarına öğretmenlik ideali ve ruhu verilememekte, öğretim elamanı-öğrenci etkileşimi yeterince sağlanamamakta, öğretmenlik uygulamalarının kredisi, koşulları iyileştirilmekle beraber, istenen düzeyde işlevsel ve etkin uygulamalar yapılamamakta ve pek çok dersi gereğince okutabilecek uzman ve aynı zamanda öğretmenlik heyecan ve idealini taşıyan öğretim

elemanları bulunamamaktadır. Ya da mevcut öğretim elemanlarının sürtüşmeleriyle isabetli görevlendirmeler yapılamamaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki düzenlemeler, bazı derslerin kaldırılması, bazı derslerin ilave edilmesi şeklinde anlaşılmakta ve uygulanmaktadır. Oysa güven ortamını, birlikte başarıya ve gelecek nesillere ruhi, sosyal ve mesleki sağlığı yerinde öğretmen adaylarını yetiştirecek ortamı fakültelerimizde oluşturmadan, bu tür düzenlemelerle istenen sonuçlara ulaşılması mümkün gözükmemektedir.

Öğretmenin yetiştirme programlarının ana teması, sürekliliği vurgulamalı, sürekli eğitimi ve geliştirmeyi benimseyen anlayışı ve tutumu merkeze almalı ve bu tutum, anlayış ve algılama, öğretmeni yetiştiren akademik kadronun da temel bir özelliğini oluşturmalıdır. “Başka meslek yok mu, öğretmenliğe aday oldunuz?” düşüncesini taşıyan, “gençlik çok yetersiz, benim birikimim emekliliğe kadar bana yeter” anlayışını gösteren bir öğretim elemanının çok yeterli bir öğretmen yetiştirme programına da sahip olursa, gelecek vizyonlu, sürekli kendini geliştirmeye yatkın öğretmenlerin yetiştirilmesine katkısı düşünülemez. Yukarıdan belirtilen nedenlerle, eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının profilinin çıkarılması, nicel ve nitel özelliklerinin ortaya konulması anlamlı bir proje olarak gündeme alınmalıdır.

8.2. Öğretmenlik Mesleği ve Çelişkileri

Deneyim ve beklentiler çelişkisi: Deneyim, bilgilerin uygulamalarla birleşmesi, bireyin yaşamında derinleşmiş bir değer ve davranış haline gelmesidir. Öğretmenler, örgün eğitimle ve sonradan kazanımlarla uygulamalarını birleştirerek eğitim ve öğretimle ilgili deneyimlere sahip olmaktadır. Bu, o kadar yerleşmekte ve kökleşmekte ki kimi zaman dıştan gelen etkileri bile aynı perspektifle ve önyargılarla değerlendirme kısırlığının yaşanmasına neden olmaktadır. Çağın değişimleri, toplumun beklentileri, hatta yönetimin yeni mevzuat ve programları çerçevesindeki beklentilerine rağmen bazı öğretmenlerin sadece deneyime ve birikimlerine dayalı uygulamalara devam ettiği görülmektedir. Yaşanan çağın en önemi özelliği her alanda değişimler olduğuna göre öğretmenin, bu çelişkilerden kurtulmasının yol ve yöntemlerinin bulunması ve bunun önlemlerinin alınması gerekir.

Ekonomik yeterlilik ve özveri çelişkisi: Her kademede çalışanlara, imkânlar ve ekonomik politikalar sınırlarında ödemeler yapılmaktadır. Öğretmenler de kamu çalışanları olarak belirlenen bütçe sınırlarında ücret almaktadırlar. Düşünce ve hizmet üretenlerin emeklerinin karşılığını belirlemek ve vermek diğer çalışanlara göre daha zor bir süreçtir. Dolayısıyla eğitim çalışanlarının ekonomik yeterlilikleri çok tartışılan alanlardan birini oluşturur. Ekonomik yetersizlikler yanında eğitim çalışanlarının, öğretmenlerin mesai kavramının sınırlarını aşarak eğitim öğretim çalışmalarında bulunmaları mesleğin gerekleri arasındadır. Zaman zaman yöneticiler mesleğin özveri gerektiren yönlerini belirtirken öğretmenler de ekonomik yetersizlikleri ileri sürerek bu tür çelişkileri yaşamaktadırlar.

Yönetimin ve çevrenin beklentileri arasındaki çelişki: Öğretmenlik, eğitim öğretim boyutu öne çıkan bir meslektir. Eğitim öğretim etkinlikleri, kendine özgü özellikleri ve kültürü olan bir çevrede ve okulda yürütüldüğüne göre, yönetim ve çevre, dikkate alınacak temel faktörlerdendir. Çevredeki değişimler, veli beklentileri, meslek kuruluşlarının beklentileri, zaman zaman yönetimin beklentileri ile çelişmektedir. Öğretmen, belli programlar ve mevzuat sınırlarında görev yapmaya çalışırken çevrenin beklentilerinin farklılaştığı durumlarla karşılaşmaktadır. Değişme ve gelişmelerin yaşandığı çağımızda örneğin iş alanları yeni teknolojileri kullanabilen mezunlar istemekte, veliler çocuklarıyla ilgili daha fazla bireysel ilgiler beklemekte, bütün beklentiler karşısında öğretmen ise, sınırlı öğretim zamanında ve sınırları belli öğretim programları içerisinde kalmanın çelişkilerini yaşayabilmektedir.

Siyasi-kişisel çelişkiler: Öğretmenler, birer insan olarak kendi potansiyelleri ve yetenekleri çerçevesinde çalışarak aynı zamanda bireysel yeteneklerini ve kişiliklerini koruyarak ve geliştirerek görevlerini yapmaya çalışırlar. Devletin belli ilkelerini ve eğitim programlarını da uygulamaya koymak sorumluluğunu taşırlar. Tabii öğretmenler bu çelişkilerle beraber geliştirdikleri davranışları da sergiler. Öğretmen davranışları zaman zaman çok yüzeysel ve tek yönlü yorumlanmaktadır. Bunlar, öğretmenlerde çeşitli ikilemlere, çelişkilere, hatta tereddütlere yol açmaktadır. Bunlardan kişisel ve politik alandaki ikilemler, öğretmenlerin zorlandığı durumlardandır. Öğretmenler, bir yandan yeteneklerini ve kişiliklerini geliştirmeye çalışırken, diğer yandan da okulda ve sınıfta siyasi otoritenin beklentilerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar.

Gelenekçilik ve yenilik çelişkisi: Toplumlar sürekli geleneksellik ve yenileşme arasında çelişkiler yaşamışlardır. Geleneksel yaklaşım ve uygulamaların bilinirliği ve kolaylığı, modernizmin kapalılığı ve iyileştiren getirileri, bu çelişkinin ana temalarını oluşturur. Gelişmiş ülkeler, yeniliklerle geleneksel birikimlerini birlikte değerlendirmeyi tercih ederler. Öğretmenler de yıllardır uyguladıkları yöntem ve yaklaşımlarını sürdürmenin rahatlığına rağmen, çevrenin zorladığı yeni yöntem ve teknolojileri, uygulamalarıyla karşılaştırmakta, yaşadığı ikilemlerde tercihler yapmakta zorlanmaktadırlar. Öğretmenlerin, toplumu yenileştirme ve değiştirme rollerini yerine getirirken gelenekselliğin ve modernizmin, küreselleşmenin yapı ve süreçlerini çok iyi analiz etmeleri, okulu yenileştirme ve dönüştürme sorumluluklarını sağlıklı bakış açılarıyla gerçekleştirmeleri gerekir. Her türlü geleneğin, eski; her türlü değişimin iyi ve gerekli olduğu düşüncelerine de saplanmaması öğretmenin temel çıkış noktalarından birini oluşturur. Modernizmin getirileri, toplumu, eğitimi ve öğretimi ileri götüren ve geliştiren tetikleyici bir güç olarak algılanması önemli bir bakış açısı olarak değerlendirilebilir.

Küreselleşme ve insani değerleri koruma çelişkisi: 21. yüzyılda ekonomik değerler ve göstergeler önemli görülmektedir. Ekonomik faaliyetleri anlamaya çalışan, ekonomik değerler üreten, toplumsal beklentilerle ekonomik göstergeleri dengelemeye çalışan ajanslar vs. bu alanın başat rollerini işaret eden göstergelerdendir. Ekonominin beklentilerine rağmen, insan ilişkilerinin kalitesi,

toplumsal ve bireysel duyarlılıkların niteliği de göz ardı edilemeyecek, insan olmanın gerektirdiği ilgi alanlarını oluşturur. Bu alanların ihmal edilmesi “insan” denilen varlığın ekonominin gerekleri ve çarkları arasında kaybolmasına bu da bireylerin duyarsızlaşmasına, toplumsal ilişkilerin mekanikleşmesine, duygu, düşünce ve anlayışların sertleşmesine sebep olacaktır. Böyle bir toplumun mutlu olması zorlaşacaktır. Bireylerin ekonominin hizmetinde olmasından çok ekonominin bireylerin hizmetinde yer alması gerekir. Çeşitli ülkelerde, insanların iş dünyasına daha iyi uyum sağlamasını isteyen şirketlerle insanların beklentilerini, inanç, duygu ve düşüncelerini esas alan şirketlerin oluşturulmasını isteyen çabaların çelişkileri yaşanmaktadır. Çünkü bireyler yalnızca iş dünyasında yaşamamakta, onların özel yaşamları, inançları, ilişkileri, değerleri, kültürleri, özel tercihleri, farklı mutluluk biçimleri de vardır. Buradan hareketle öğretmenlerin, çocuklara okulun eğitim programının gerekleri paralelinde bir meslek kazandırmanın yanı sıra duyarlılık eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi alanlarda da onları eğitmeleri ilaveten onlarla farklı değer ve eğilimleri olan bir ailenin üyesi oldukları bilincini paylaşmaları, öğretmenlere ve ailelere duyarlı yaklaşımlar sergilemeleri gerekir.

Eğitim teknolojisi ve insan unsuru çelişkisi: Eğitim programlarının, sadece örgün eğitimin gerekleri içinde değerlendirilmemesi önemlidir. Programların, insanın yaşamı devam ettiği sürece, eğitim süreçlerine katılmasının zorunluluğu göz önünde bulundurularak geliştirilmesi gerekir. Bireylerin hayatları devam ederken eğitim ihtiyaçları da devam etmektedir. Bu olgu, öğretmenlerin yaşam boyu eğitimin gereklerine karşılık verecek şekilde yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri gerekliliğini ortaya koyar. Bilginin gelişmesi kaçınılmaz ve engel olunamaz hızla olduğu için bu durum, sürekli gelişmeye aday bilgi toplumunda bazı sorunlara yol açacaktır. Bunlardan en önemlisi teknolojik gelişmeyle ortaya çıkan hayatı kolaylaştırıcı yaklaşım ve tekniklerin varlığıdır. 21. yüzyılda politik, çevresel, ekonomik yeniden yapılanmalardan dolayı eğitim ve öğretim süreçlerinin önemli ölçüde etkilendiği ve bu çerçevede önemli değişiklikler yaşandığı görülmektedir. Bilgi ve değişim toplumunda eğitimin yerinin ne olacağını araştıran ve sorgulayan çalışmalarla bu çalışmalar yürüten gruplar bulunmaktadır. Bunlar, eğitim sorunları için seçenekler üretmekte, çevresel etkenlerin eğitimi iyileştirmesinin yöntemlerini aramakta, örneğin teknolojik ortam vb. yollarla yaşam boyu eğitime destekler aramakta, öğretmenin nicel ve nitel yetersizliğini karşılamak istemektedirler. Bu çabaların tamamının başarıya ulaştığı söylenemez. Çünkü hiçbir seçenek, insan unsurunun işlevini yerine getirememekte, öğretmenin yerini herhangi bir teknoloji dolduramamaktadır.

Tespitler incelendiğinde öğretmenin işlevini başka bir alternatifin tam olarak karşılayamadığı görülmektedir. Şu noktanın da belirtilmesi gerekir ki öğretmenden çağımızın gerekleri olarak farklı yeterlikler ve çabalar istenirken toplumun, toplumdaki firmaların, grupların öğretmene, eğitim sistemlerine katkılarının ne ölçüde olduğu da tartışılmalıdır. Eğitim, o kadar kapsamlı bir alandır ki öğretmenin ve örgün eğitimin baş edemeyeceği kadar çeşitlilik, süreklilik ve uzun solukluluk gerektirmektedir. Bu da amaçları ve işlevleri değişik de olsa her sektörün ve her örgütün aynı zamanda birer eğitim birimi işlevi görmesini zorunlu kılmaktadır.

8.3. Öğretmenlerin Hayat Boyu Geliştirilmesi İhtiyacı

Kişinin hayata olumlu düşüncelerle bakması, çalışan açısından, çalışanın işine, çalışma yaşamına bakışı, buna verdiği değer ile kendisi ve çevresiyle barışık olarak yaşaması, kendisini geliştirmesinin temel yapısını oluşturur. Bireyler, bu bakış açısını, işini severek, onun gereklerine uygun kişisel ve mesleki bilgilerini geliştirerek kazanır. Bu nedenle düzenlenecek eğitimin, üyelerin yaşam boyu yaralanabilecekleri sürekli bir eğitim olması gerekir. Bu eğitim, bireyleri motive etme, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliliklerini artırma, içinde buldukları topluma uyma, morallerini yükseltme gibi çabaları içine alır. Eğitim, bireyin kendini tanımasını ve gerçekleştirmesini, kişinin ve toplumun sosyal ve ekonomik değişmelere uyabilmesini sağlayan bir süreçtir. Çağımızda teknolojik değişmelerin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyleri yükseldikçe, eğitimin geleneksel olan belirli sürelerle ve programlarla sınırlandırılması zorlaşmaktadır. Bireyin bu değişikliklere ve durmadan değişen ve yenilenen eğitim koşullarına kendini uyarlaması eğitimle mümkün gözükmektedir.

İnsan gücünün hizmet öncesi dönemde mesleğe hazırlanması kadar, hizmet içinde çalışanın eğitimi ve gelişen teknolojiye uyumunun sağlanması da önem taşımaktadır. Eğitim, gelişim, hizmet içi eğitim, geliştirme zaman zaman birbirlerinin yerlerine kullanılan, karıştırılan kavramlardır. Hizmet içi eğitim, çalışanın mevcut işlerini daha iyi yapabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlarken gelişim, kişiyi gelecekteki işlere de hazırlamaya çalışır. Eğitim, çalışanın işini daha iyi yapabilmesi için performansını geliştirmesidir. Gelişim, eğitimden daha genel olup süreklilik içinde, çalışanın bütün boyutlarda geliştirilmesine yönelik öğrenme öğretme fırsatlarını içerir. Hem gelişimin hem de eğitimin amacı performans yetersizliklerini azaltmak ve üretkenlik oranını yükseltmektir. Okullardaki öğretmen ve diğer çalışanlar açısından artık öğrenme, eğitim ve geliştirme daha bir önemli ve zorunluluk arz etmektedir. Öğretmenin geliştirilmesinin hedefinde öğretmenin etkili öğretmenlik davranışlarını gösterebilmesi vardır. Kendini geliştiren öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı sorumlulukları olan, öğrencilerinin duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışan, insanları doğru anlama yönünde çaba gösteren bir eğitim çalışandır. Özellikle geliştirme programlarına katılan öğretmen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenleyebilme becerilerini kazanmış olur.

8.4. Öğretmen Geliştirme Programları

Öğretmenlerin, hizmet öncesinde yetiştirildiği gibi mesleğe başladıktan sonra da geliştirilmeye devam edilmesi temel bir zorunluluktur. Aşağıdaki maddeler, geliştirme süreciyle ilgili genel tespitler olup bunların hemen altında geliştirme süreçlerine katılan öğretmen davranışları yer almaktadır.

- 21. yüzyılın okul yöneticisi ve öğretmeni, başkaları tarafından hazırlanan değişimi uygulayanlar olmayıp, değişimi bizzat başlatma sorumluluğuna sahip kişiler olmalıdırlar.

- Okul liderliğini geliştirme çabaları, okul yöneticilerini olduğu kadar, öğretmen ve velileri de ilgilendirmelidir.

- Öğrenci gereksinimleri çerçevesinde öğretmen, gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmeyi başarmalıdır.

- Etkili öğretim yöntemlerine uygun öğretmen davranışları ile etkili ve liderlik davranışları gösterebilecek öğrenciler yetiştirilir

Geliştirme süreçlerinin öğretmenlere kazandırılması beklenen davranışlar:

- Öğretmen öğrenmeyi yaşam biçimi haline getirmiştir.
- Öğretmen, öğretim amaçlarıyla ve uygulamalarıyla tutarlı davranışlar gösterir.
- Kavratılacak ana temayı atlamadan bütün çalışmalarını bunun çevresinde geliştirir. Ana temayı ve amacı merkeze alarak gerekli alıştırmaları sürekli yapar.

- Araştırmalara dayalı düşünceler geliştirerek, temel amacı kavratmaya dayalı planlı etkinlikler ortaya koyar.

- Güvenirlik ve geçerlilik ölçütlerine uygun sınavlar yaparak temel amaca ulaşılma süreci hakkında ipuçları yakalar.

- Ödül ve yaptırıma eğitimsel amaçların gereği olarak yer verir.
- Zaman yönetimi becerisine sahip olur.
- Zaman düzenlemelerinin ve diğer etkenlerin farkında olarak etkinlikleri aşama aşama gerçekleştirir.

- Öğrencileri öğretimle aktif olarak ilişkili tutar.
- Dikkatlice planlanmış bilgiler ışığında öğrencilere bazı seçenekler sunar.
- Öğrencilerin merak ve araştırma düşünce ve çabalarını destekler
- Öğrencilerin liderlik, girişimcilik, özgüven duygularının gelişmesine destek olacak etkinliklere sürekli yer verir

- Öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun, araştırma projelerinin içerisinde bulunmasını destekler.

- Dersleri öğrencilerin gelişimini, değişimini, girişkenliğini artıracak yöntemlerle işler.

- Özgürce kendini anlatan, öğretmenin işlediklerine, kitaplarda yazılanlara gerektiğinde itiraz edebilen, sorgulayan ve bağımsız önerilerini özgüven içerisinde sunan kişilikte öğrencilerin yetiştirilmesine özen gösterir.

- Kendini geliştiren öğretmen, değişim ve yenilenme sürecini yaşadığından kişisel ve mesleki düzeyde yetkinleşme sürecine girmiş demektir.

Etkili öğretmen, insanları doğru anlama yönünde çaba gösterir. Hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı duyarlı olmaya ve onların

duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışır. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlarının oluşumunu destekler.

Yeterli öğretmen, insanla, eğitim-öğretimle ilgili oluşmuş temel düşünce tutum ve davranışları yerleştirmeye, geliştirmeye ve benimsetmeye çalışır. Böylece değerlerinin farkında, bunları özümsemiş, çevresiyle etkileşerek geliştirmeye çalışan dinamik bir toplumunun oluşmasına katkı getirir. Geliştirme süreçlerine katılan öğretmen, kişilerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir. 21. yüzyılın öğretmeni, sürekli kendini geliştirerek “öğrenme”yi ve “öğrenci”yi merkeze alarak etkili öğretmen davranışlarını ortaya koyar. Etkili öğretmen, kendi yetersizliklerinin farkına varmaya çalışır, gelişimi isteğe bağlı bir süreç değil olağan ve zorunlu bir süreç olarak algılar. “Hayat boyu öğrenme ve gelişme” felsefesine sahip olup, sınıfta etkili eğitim öğretim süreçlerinin gereklerini bilinçli olarak ortaya koyar. Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alır, bütün öğrencileri geliştirmenin de sorumluluğunu taşır. Öğretmen, sınıfta ve okulda etkili öğretimi destekleyici kültürün ve iklimin yaratılmasına katkılar getirir.

Lider öğretmen, en iyi sonucu almanın heyecanını ve çabasını aksatmadan ve eksiltmeden ortaya koyar. Akademik ve iş birlikçi ilişkileri özendirir, paylaşma duygusuna sahiptir, başarıyı özendirir ve ödüllendirir. Öğretmen, sınıfındaki bütün öğrencilerin öğrenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan, vizyonunu öğrencileriyle paylaşarak, öğrencilerin istedik davranışlarını destekleyen, güvenen ve güvenilen bir sınıf lideridir. Bir lider olarak öğretmen, sınıftaki bütün öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğuna sahiptir. Aynı zamanda iyi yetişmiş lider öğretmen, beklentilerin farkında olduğundan toplumsal gelişmelere duyarlı ve üretken kişilik özelliklerine ve öğretimsel dönüşümü başlatma cesaretine sahiptir.

8.5. Öğretmenlerden Yeni Beklentiler

Değişmeler ve gelişmeler ışığında öğretmenlerden, toplumsal olgulara duyarlılık, yaratıcılık, öğretimsel dönüşümü başlatabilme, küreselleşmeyle gelen değişmelerin farkında olma, güzel sanatlara ilgi gibi özellikler beklenmektedir. Aşağıda bu beklentilerin açılımına yer verilmiştir.

Toplumsal olgulara duyarlılık: Öğretmenin içinde yaşadığı sosyal gerçekleri doğru anlaması ve yorumlaması yanında çevreye, çevredeki gelişmelere ve değişmelere de duyarlılığı önemlidir. Öğretmen toplumda, toplumun üyelerince oluşturulmuş okulda ve sınıfta görev yapar kişidir. Muhatap aldığı öğrenci kitlesinin bağlı olduğu toplumu tanınamaması, her şeyden önce onlarla sağlıklı iletişimini güçleştirir. Öğrencileriyle sağlıklı iletişimin temel alt yapılarını, öğrenci kitlesinin özelliklerini, öğrencinin geldiği toplumun kurum ve kurallarını, değerlerini, ilişki biçimlerini ve beklentilerini doğru anlamak oluşturur. Bu alt yapının üzerine öğretmenin neyi, ne zaman ve hangi sınırlarda paylaşarak kuracağını bilmesi önem

taşıır. Bu sebeple öğrencileriyle çağın değerlerini ve beklentilerini paylaşmaya çalışan öğretmenin, daha bilinçli, etkili, dengeli bir eğitim ve öğretim sürecini yaşaması söz konusu olabilecektir. Aksi durumda toplum gerçekleriyle ve beklentileriyle örtüşmeyen eğitim uygulamalarıyla ne toplumun ne de öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları karşılanabilecektir.

Yaratıcı olma zorunluluğu: Öğretimde hedefler, içerik, teknikler, sürekli değişmekte, çeşitlenmektedir. Bu durumları önceden kestirmek oldukça zor olmakla beraber öğretmenlerin sınıfta yaratıcı bir ortam oluşturulmasının anlamını ve önemini çok iyi kavraması, bunun ilk adımını oluşturur. Bu adımın atılması, diğer yetiştirme ve gelişme süreçlerinin işletilmesine zemin hazırlar. Standart program ve uygulamalarla geleceğin belirsizlikleriyle baş edecek nesillerin yetiştirilmesi olanaksızdır. Eğitim programları, çerçeve bir metin olarak anlaşıldığı takdirde iyi yetişmiş bir öğretmen, o çerçevenin içini çocuğa göre, geleceğin koşullarına göre dolduracaktır.

Aile, toplum, değerler, iş yaşamı, bilgi, teknolojiler, bu ve benzeri alanlarla ilgili çeşitlenmeler ve çok kültürlülük gibi durumlar eğitim sistemlerinin yükünü ve sorumluluklarını artırmakta, dolayısıyla okulların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin de görev ve sorumlulukları artmaktadır. Çeşitlenerek değişen ilgi ve öğretim alanlarının, okul ve eğitim çalışanları üzerinde etkileri yadsınamayacak kadar önemlidir. Ailenin farklı beklentileri, teknolojilerin ortaya koyduğu yeni davranışlar ve yöntemler, öğrencilerin özgürlüklerle getirdiği ilgisizlik ya da öğretmeni gözlerde küçülten algı dayanakları, öğretmenlerin çok iyi yetişmeleri yanında çok olgun olmalarını da gerekli kılmaktadır. Tabii bütün bu farklı algılama ve beklentilerden öğretmenin haberdar olması, bunları doğru yorumlaması, makul tepkilerini ortaya koyması çok önemlidir. Aksi halde öğretmen, bütün bu karmaşadan eğitim öğretim adına yararlı sonuç ve uygulamalar çıkaramayacaktır. Üstelik bu alt yapının öğretimde olmaması, aile, toplum ve öğrencilerin okuldan ve öğretmenden yararlanma düzeyini aşağıya çekecek; sonuçta öğretmen bu tür yetersizlikleriyle oluşan işleme gereken eğitim öğretim sürecine de olumsuzluklar katacaktır.

Estetik ve milli sanatlara ilgi: Öğretmenlerin yetiştirme alanlarından birini de güzel sanatlar eğitimi oluşturur. Öğretmenlere güzel sanatlar eğitiminin verilmesi, yaratıcılıklarının geliştirilmesinin temel adımını oluşturacaktır. Bilindiği gibi başkalarının yaşam tarzlarını ve kültürlerini en iyi şekilde anlamının yollarından biri, bütünüyle sanat ve güzel sanatlarla ilgili etkinliklerin içerisinde bulunmaktır. Sanatın dili evrensel ve sanat, yaratıcılığı diğer alanlardan daha önce sağlayabilen, bu anlamda kendine özgü avantajları olan bir alan olarak da değerlendirilebilir. Sanat eğitimi, yetişmekte olan kuşakları her alanda yaratıcılığa yönelterek onların zihinsel, duyuşsal, psiko-motor potansiyellerinin harekete geçmesine, duyarlılıklarının yükselmesine ve duygu ve duyarlılıklarının eğitimine katkılar sağlayan bütüncül bir eğitimidir. Sanat eğitiminin, farklı kültürleri daha geniş bir perspektifle değerlendirmeye, hoşgörüyü, inceliğe, anlayış zenginliğine dolayısıyla bireylerin kendilerini ve çevrelerini daha yeterli ve içtenlikli olarak anlamalarına ve yorumlamalarına temel oluşturduğu dikkate alınmalıdır.

Toplumsal ve öğretimsel dönüşümü başlatma: Toplumsal süreçleri ve toplumun değerlerini doğru değerlendiren öğretmenin sınıfta isabetli, paylaşılabılır, etkililiği gözlenebilir bir öğretim ortamını oluşturması mümkündür. Değişimle en fazla yüz yüze gelen kesimi oluşturan öğretmenler, günümüz dünyasında, karşı karşıya kaldıkları çeşitli baskıların üstesinden gelmek zorundadırlar. Bu da öğretmenlerin çok yönlü sorumlulukları üstlenmelerini ve eğitim sisteminin ve eğitim toplumunun bunu gerçekleştirecek şekilde yapılandırılmalarını gerektirir.

Değişen koşulların ve küreselleşmenin farkında olma: Küreselleşme, öğretmen yetiştirme politikalarını, öğretmen yetiştirme programlarının hedeflerini, içeriğini, süreçlerini ve değerlendirme yöntemlerini değiştirmektedir. Bu ortam ve imkânlarda yetişen öğretmenlerin eğitim sitemlerini de aynı doğrultuda etkilemesi beklenmektedir. Küreselleşme, toplumun hemen her kesimini etkilemekte, onları değişime ve dönüşüme zorlamaktadır. Değişen koşullar, yenedünya düzeni içinde beklenmeyen hızdaki gelişmeler, bireylerde endişeye yol açmaktadır. Bu süreçlerin sonucu olarak insanlar kimliklerini korumaya çalışırken bir yandan da çağın temel gelişme süreçlerinden nasibini almaya çalışmaktadırlar. Bu durum çoğu zaman ikilemleri ortaya çıkarmaktadır. Bu ikilem, hazırlıklı birey ve toplumlarda yumuşak geçişleri sağlarken bunlara hazırlıklı olmayanları, belirsizliğe, tedirginliğe, kararsızlığa, hatta isabetsiz kararlar almaya götürmektedir.

8.6. Gelecek Merkezli Öğretmen Özellikleri

Bugün de yarın da girişimci, sürekli öğrenen, kendini geliştiren, öğrencilere bu yönüyle örnek olabilen lider öğretmenlere ihtiyaç vardır. Gelecek perspektifli öğretmenlerin özelliklerinden bazıları şunlardır:

- Gelecek vizyonu olan öğretmen, liderlik özelliklerine, çevresini etkileme ve güdüleme yeteneğine sahiptir.
- Her konuya cevap veremeyeceklerini bilir, başkalarının da cevaplar vermelerine ve katılımına fırsat veren ortamının oluşmasına destek verirler.
- Öğretmenin ahlaki değerleri vardır. Doğru ve yanlış seçebilecek ve bu seçimleri savunabilecek dürüstlüğü gösterebilmek için temel değerlere sahiptir.
- Okuldaki bütün kararlara katıldıkları gibi kendileri de sınıf içi ve sınıf dışı çevrede katılımı önemser.
- Sınıf yönetiminde, inanarak ve yaşayarak demokratik değerlerin ve yeniliklerin yerleştirilmesini ve yaşatılmasını mümkün hale getirir.
- Sürekli kendini geliştirme arzusunda bulunur, işini sever, öğrenciyi merkeze alarak, bu yöndeki amaçlarına ulaşmanın ısrarlı çabası içinde bulunur.
- Her konuda “insan”ı merkeze alan eğitim anlayışının davranışlarına sahiptir. “İnsan”ı merkeze almayı, sınıf yönetiminde öğrenciyi merkeze alma şeklinde ortaya çıkarır.

- Öğrenci performansı, program planlaması, sınıf yönetimi ve öğretim yaklaşımlarından etkilendiğine göre bu alanlarda yetkinleşmiştir.

- Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim yaratılmasına destek verir. Bu iklim, öğretimi vurgulayan, herkesten yüksek beklentiler içinde olan, ortaklaşa planlamayı, akademik ve iş birlikçi ilişkileri özendirir bir iklimdir.

- Olumsuzlukları görmekten çok öğrenci başarısının tanınmasına ve ödüllendirilmesine önem verir.

- Öğrencilerin etkili düzeyde öğrenmesine yol açan yapıcı disipline yer verir.

- Okulu iyileştirme ve geliştirme çabalarına katkılar getirebilir.

- Toplumsal yönü güçlü, özgür ve çok yönlü düşünebilen, ruhen ve bedenlen sağlıklı, girişimci, vizyon sahibi, sosyal kültürü özümsemiş bireyler yetiştirmenin çabasını gösterir.

- Okul çalışanları ve öğrenci velilerinin birlikte çalışmalarını özendirir, yapılanlara da destek verir.

- Evrensel boyutta çevre korunmasını önemli bir konu olarak kabul eder ve gerekli davranışların kazandırılmasına çalışır.

- Güzel sanatlara ilgisi vardır, ilgisini davranışlarında gösterdiği gibi öğrencilerde de ilgi uyandırmaya, bu yönde yetileri olan öğrencilerin de geliştirilmesine destek olur.

- Bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılayabilen, özgür ve çok yönlü düşünebilen, çözümlenme ve yorumlama yeteneğine sahip, güvenen ve güvenilen kişilikte öğrencilerin yetişmesi için çaba harcar.

- Özellikleri açısından donanımlı, iyi yetişmiş ve kendini sürekli geliştirebilen öğretmenler arasında bulunmaya çalışır.

- Öğrenmeyi, gelişmeyi, geliştirmeyi günlük, ertelenemez rutin eylemleri olarak değerlendirir

- Kendini ve öğrencilerini değişim yönetimi ve risk yönetimi becerileri ile donatmaya çalışır.

- Gelişmeler paralelinde kendisinden beklentilerin farkında ve bilincindedir.

- Çağın, okulların ve öğrencilerinin beklentilerini karşılayacak şekilde kendini yenileştirmenin çabası ile bunun gerektirdiği düşünce ve davranışları ortaya koyar.

8.7. Düşünen ve Üstün İnsani Nitelikli Öğretmen Yetiştirme

Amaçlarına ve gelişimine bakıldığında eğitimin ve eğitim süreçlerinin bireysel olgulardan toplumsal olgulara kadar, kültürel, ekonomik, sanatsal, etik ve estetik boyutlarda geniş bir alana yayıldığı görülür. Eğitim çalışanlarından özellikle öğretmenlerin bütün bu alanlarla ilgili gelişmeleri yakından izlemeleri gerekir. Öğretmenlerin küresel çağın beklentilerini karşılayacak şekilde yetiştirilmeleri ve

geliştirilmeleri gerekir. Eğitim yöneticilerinin de bunları benimseme yanında bunun ortam ve fırsatlarını sunma, destekleme ve özendirme sorumlulukları vardır.

Çeşitli ülkelerdeki çalışan insanlar hem gelirlerini hem de işlerini küreselleşmenin getirdiği ekonomik koşullar nedeniyle kaybedebilmektedir. Bu nedenle küreselleşmenin bu tür etkileriyle ilgili, öğretmenlerin doğal işlevlerini olumsuz etkilemesine izin vermeden, mesleğin onurunu zedelemesine neden olmadan ve eğitim sisteminin bütününde ülkenin koşullarına uygun eğitim arayışlarının önünü kesmesine izin vermeden gerekli önlemler alınmalıdır. Bunun sağlanması devletin, eğitim otoritelerinin, öğretmen ve yöneticilerin yeni sorumluluklar üstlenmeleriyle mümkün olacaktır.

Öğretmenlerin küreselleşmenin, zorunlu değişimin ve gelişimin olumlu yansımalarını yaşamaları için sürekli kendilerini geliştirmeleri, standart eğitim öğretim uygulamalarının yanında ülkedeki ve dünyadaki değişimleri dikkatle takip etmeleri, ülkelerinin ve dünyanın aydın bir vatandaşı olmanın sorumluluğunu taşımaları gerekir. Aksi halde kontrolsüz değişimler, gelişmeleri ortaya çıkarmayacak, içeriği ve hedefi bilinmeyen küreselleşme akımları, öğretmenlerin ve eğitim uygulamalarının dayanaksız, isabetsiz ve olumsuz etkilenmelerini ortaya çıkaracaktır.

Bugünden başlayarak 2030 yıllarında görev yapacak öğretmenler, görevlerini daha iyi yapabilmek için sosyal gruplar, yönetim ve işletmeler arasında farklı iş ve seçenekleri değerlendirme, buralardan eğitime-öğretime ilişkin sonuçlar çıkarma çabası içinde olmalıdırlar. Her türlü çevresel rekabet unsurlarının okul üzerindeki beklentilerini isabetli değerlendiremeyen öğretmen ve yöneticiler, onların kişisel ve dar amaçlarının çatışan ortamlarına sürüklenebilirler.

Bütün eğitim çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin takım bilinci ile birlikte çalışmaları olumsuz etkilenmeleri en aza indirecektir. Öğretmenin takım bilinci ile çalışması yanında, öğretmen ve öğrenciler arasındaki sağlıklı etkileşimi kurması da önem taşır. Öğretmenler etkileşimi sağlayarak eğitim etkinliklerini sürdürdükleri gibi düşünmeyi, sorgulamayı da teşvik etmeli ve her çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olacak sınıf ve okul ortamlarının oluşturulmasını sağlamalıdırlar. Bunun gerçekleştirilmesi ise öğrenciyi, okulu, gelişmeleri, çağın gereklerini ve dünyayı doğru anlayan öğretmenlerin yetiştirilmesiyle mümkündür.

Öğretmen yetiştirme programları geliştirilirken güncel politik kaygılardan ziyade bilimsel, evrensel değerlerden hareket edilmesi, eğitim programlarının zenginleştirilmesi, “benim gibi düşünen, yaşayan değil” düşünceleri ve yapılanları sorgulayan ve en iyisini araştıran öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacak alt yapıların oluşturulması gerekir.

8.8. Öğretmenlerin Seçilmesi ve İstihdamı

Yetiştirilmiş olan öğretmen adaylarına yönelik olarak uygulanan istihdam politikaları ve uygulamaları, en az öğretmen yetiştirme kadar önemli bir işidir. Çünkü uygulanan istihdam politikaları, büyük çabalarla yetiştirilmiş olan öğretmen

adayının ya başarılı bir eğitim öğretim hayatı sürdürmesine veya kendisinden çok az yararlanan ya da yararlanılmayan bir eğitim çalışanı haline gelmesine neden olmaktadır. Onun için sağlıklı, planlı ve objektif bir istihdam politikasının geliştirilmesi, öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikaları, uygulamaları ve yöntemleri kadar önemlidir. Fakat bugüne kadar Türk Milli Eğitim Sisteminde araştırmalara dayalı, uzun vadeli, tutarlı, objektif ve dengeli bir öğretmen istihdam politikası belirlenip uygulanamamıştır.

İstihdam politikaları ve uygulamalarıyla ilgili çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Geçmişten günümüze Türkiye’de öğretmen ihtiyacı konusunda ciddi, objektif ve bilimsel bir planlama yapılmamıştır. Oysa kısa, orta ve uzun vadeli olarak, ilköğretim ve ortaöğretim için önce genel anlamda ne kadar öğretmene; sonra hangi il, ilçe ve bölgelerde hangi alanlarda, ne kadar öğretmene ihtiyaç olduğu belirlenmeli ve bunun gereği uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

Türkiye’de belli illerde ve belli branşlarda öğretmen fazlalığı varken, başka illerde öğretmen ihtiyacı yaşanmaktadır. Son yıllarda bu konuda denge sağlanmaya çalışıldığı da görülmektedir. Merkezden taşraya veya şehir merkezlerinden ilçe, belde ve köylere doğru gidildikçe öğretmen ve branş öğretmeni açığının arttığı görülür. Bunun çözümü için de yine sağlıklı, tutarlı istihdam politikalarının yapılması, yapılanların da mutlaka uygulamaya geçirilmesi gerekir.

Kariyer sistemiyle ilgili sorunlar bilimsel ve ayrıntılı düzeyde incelendikten sonra, geliştirilmiş şekilde bu sisteme işlerlik kazandırılmasının yararları görülecektir. Öğretmenliğe girişten itibaren sağlıklı bir performans değerlendirme kriterlerine dayalı performans değerlendirme sistemi geliştirilmesi halinde, kariyer sisteminin yararlarının artacağı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı kayıtlarına göre Bakanlık hizmetlerinin daha rasyonel, hızlı, herkes tarafından erişilebilir ve izlenebilir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla; var olan ve kullanılan iletişim sistemleri değerlendirilerek, öğretmenlerin atama ve yer değiştirme işlemlerine ilişkin başvurular internet üzerinden alınarak atamalar sonuçlandırılmaktadır. Öğretmen ve yönetici personelin hareketlerinin yoğun şekilde olması ve giderek artan bir seyir izlemesi, insan kaynaklarının rasyonel şekilde kullanılması, yetkinin merkezden taşraya devri ve paylaşımı, e-devlet uygulamaları ve toplam kalite yönetimi anlayışı kapsamında atama dönemlerinde öğretmenlerin ihtiyaç duyulan eğitim kurumlarına doğrudan atanmaktadır.

Öğretmen atamaları ile halen çalışan öğretmenlerin il içi ve iller arası yer değiştirmelerinin internet üzerinden yapılması ve Bakanlıkça doğrudan ihtiyaç olan okul ve kurumlara atanması sonucu kararnamelemlerin İnternet üzerinden gönderilmesi ve öğretmenlerle ilgili diğer işlemlerin elektronik ortamda yapılması sonucu öğretmen atamalarının zamanında yapıldığı ve kişilerin Bakanlığa gelerek işlerini takip etmelerine gerek kalmadığı hususlarına da Bakanlık kayıtlarında yer verilmiştir.

Atama yönetmeliği ve atamayla ilgili uygulamalar incelendiğinde Bakanlığın atamayla ilgili iyileştirmeler içerisinde olduğu, ancak sistemden kaynaklanan merkezden yönetimin dezavantajlarını yaşadığı görülmektedir. Öğretmen seçiminin herhangi bir personel alımı gibi standart testlerle yapılması, alan bilgisi ve becerileriyle

ilgili bir ölçmenin yapılmaması, öğretmenin öğretmenlik meslek kültürü, ideali ve tutumunun bu sistemle ölçülememesi, performansa dayalı değerlendirme sisteminin henüz başlatılamaması gibi yetersizlikler yaşanmaktadır.

8.9. Sonuç ve Öneriler

- Öğretmen adaylarının seçiminde ÖSS dışında mesleğe yatkınlık ve psikolojik hatta fiziksel özellikleri dikkate alan bir öğretmen adayı seçme sistemi kurulmalıdır.

- Eğitim sistemi içindeki yükseltmelerde bir liyakat sistemi kurulmalı; eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve istihdamı ile ilgili yazboz tahtasına dönen yönetmelik objektif ölçütleri göre yeniden düzenlenmeli ve çağcıl gelişmelere göre sürekli güncellenmelidir.

- 2020 yılına kadar bütün eğitim yöneticileri yüksek lisans derecesine kavuşturulmalıdır. Bunun için uzaktan eğitim sistemlerinden, e-egitimden, eğitim yöneticilerine özel yüksek lisans programlarından yararlanılmalıdır.

- Dönem sonu ve dönem başında ilköğretim okullarında yapılan seminer çalışmaları ya birer hizmet içi eğitim programı halinde sürdürülmeli ya da kaldırılmalıdır. Bunun yerine yaz dönemi uygulaması ve uzaktan eğitim yöntemleriyle öğretmen ve eğitim yöneticilerinin üniversiteler içinde lisansüstü programlardan ders almaları sağlanmalıdır.

- Hayat boyu öğrenme anlayışına bağlı olarak bütün eğitim çalışanlarının her dönem lisansüstü düzeyde bir ders alması zorunlu hale getirilmelidir.

- Kariyer basamaklarında yükselme sınavı öğretmenin alan yeterliliğini de ölçecek şekilde düzenlenmelidir.

- Bakanlık müfettişi, ilköğretim müfettişi, iç kontrol, iç denetçi/iç denetim ayırımına son verilmeli, teftiş sistemi tek bir çatı altında toplanıp tek bir müfettiş/denetim kadrosu ihdas edilmelidir. Bütün müfettişlerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında en az yüksek lisans derecesine sahip olması sağlanmalıdır.

- Eğitim fakültelerinde istihdam edilecek öğretim elemanlarında ilköğretim ya da ortaöğretim kademesinde belirli bir süre öğretmenlik deneyimi yaşamış olması şartı aranmalıdır.

- Öğretmen yetiştirme konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında mutlaka stratejik bir işbirliği ve koordinasyon sağlanmalıdır. Türkiye'nin gelecek 50 yıllık öğretmen ihtiyacı bugünden belirlenmeli, söz konusu bu ihtiyaca göre, eğitim fakültelerinde bölüm açılmasında, ülke ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

- 150-200 binleri bulan öğretmen açığı bir an önce giderilmeli, sayıları 200 binin üzerinde görev bekleyen öğretmen adayları, bu anlamda değerlendirilmelidir.

- Öğretmen istihdam biçimlerinden sözleşmeli öğretmen, vekil öğretmen, ücretli öğretmen ... uygulamalarına son verilerek, sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçişleri mutlaka sağlanmalıdır.

9. EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI VE İŞLEYİŞİ

9.1. Türk Eğitim Sisteminde Mevcut Durum

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan sonra ilk yıllarından itibaren çok hızlı ve etkili bir yenileşme çalışması yapılmış, bu çalışma 25 yıl süresince etkisini sürdürebilmiştir. Bu süreçte temel hedef okuryazarlığın artırılması ve küçük çaplı da olsa günlük sorunları çözebilecek bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Ancak özellikle 1950'lerden sonra hızla gelişen sanayileşmeye bağlı olarak, aynı gelişme eğitimde sağlanamamıştır. 1970 yılların sonlarına gelindiğinde ise kimi alanlarda iş gücü açığı doğarken, kimi alanlarda diplomalı işsiz sayısı artmıştır. Son 20 yıl içerisinde ise genel ve mesleki eğitimdeki yetersizlik ve çarpık yapılanmadan dolayı yükseköğretim önünde yığılmalar artmıştır.

1980–2007 yılları arasında birçok yenileşme çabaları olmuştur. Bütün bu çalışmalar sistemin tamamını içeren bütüncül yaklaşım olmak yerine, ya belli bir dönemi ya da belli bir öğretim kademesini içeren çalışmalardır. 1988 yılında “Sımaî Eğitim Projesi”, 1985 yılında “Endüstriyel Okullar Projesi”, 1987 yılında “Yaygın Mesleki Eğitim Projesi” konularında Dünya Bankası kredileri çerçevesinde yürütülmüştür. Dış kaynaklı kredilerle yürütülen bu projeler, bütüncül yaklaşımı içermediğinden, yurt dışına gönderilen öğretmenlerin büyük çoğunluğu aynı ücretlerle görevlerini sürdürmeleri istendiğinden, çoğu tazminatlarını ödeyerek özel öğretim kurumlarında ya da fabrikalarda çalışmaya başlamıştır.

Sonuç olarak yapılan bütün çabalar boş çıkmıştır. Yine 1980'li yıllar içinde Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (LİMME) boşa çıkmıştır. Bir taraftan meslek liselerini iyileştirmek için yapılan yatırımlar ve uygulaya konulan eğitim programları yanlış uygulamalardan dolayı boşa çıkarken, diğer taraftan da genel lise mezunlarını meslek edindirme milli eğitimin en çelişkili uygulamaları olarak anılmaya devam edecektir. Yine ortaöğretimde önemli projelerden birisi olan çok programlı liseler de başarıya ulaşamayan, yarım kalan projelerdendir. Bunun yanı sıra kredili ders geçme, yabancı dil eğitimi gibi projeler de sonuç alınamayan uygulamalardır.

Milli eğitim sistemine topluca müdahale, 1990'lı yıllarda belirginlik kazanmıştır. Dünya Bankası ile 1990'da imzalanan 90 milyon dolarlık “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kredisi”, 1998 ve 2002 yıllarında imzalanan 300'er milyon dolarlık iki “Temel Eğitim Proje Kredisi” ile gerçekleştirilmiştir. Bu krediler, 1995'te imzalanan GATS Anlaşması ve AB tarafından Katılım Ortaklığı Belgesi'nde de yer verilmiş olan hizmetlerin serbestleştirilmesi hedefi doğrultusunda, milli eğitim sistemini amaçları ve yapısı bakımından dönüştürmeyi amaçlamaktadır. “Milli” yerine “küresel” eğitim amaçları tesis edilmeye; eğitim sistemi özelleştirilmeye; eğitimin örgütlenmesi hem küreselleşme hem de özelleştirmeye yol vermek üzere yerelleştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimin yerelleşmesiyle hedeflenen, eğitim yönetimine yerel yönetimleri, borsa ve odaları, işveren örgütlerini dâhil etmek, böylece finansman sorununu bir ölçüde çözmektir.

1990 sonrasında 208 okulda pilot uygulaması başlatılan MLO (Müfredat Laboratuvar Okulları) çalışması uygulamaya girmiştir. Bu pilot çalışma, dört araç kullanılarak ülkeye yaygınlaştırılmıştır: Aynı dönemde okul geliştirme ve TKY uygulanmaya konmuştur. Yükseköğretim düzeyinde de yine yurt dışı kaynaklarla özellikle eğitim fakülteleri ile mesleki eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırması projeleri uygulama konmuştur. Bu projelerin sonucunda, yurt dışına yetiştirilmek üzere gönderilen birçok araştırmacı geri dönmemiştir. Dönerler ise eğitim sistemine çok yabancı bir anlayışla dönmüşlerdir. Her iki proje de dar bir kadro ile yürütülmüş, sonuçta eğitim ve mesleki eğitim fakültesinde sayısal artış olmuştur. Aradan 10 yıl geçtikten sonra eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme yeniden sorgulanmaya başlanmıştır.

9.2. Eğitim Sisteminde Merkez ve Taşra Teşkilatları

9.2.1. Teşkilat Yapısı

Eğitim sistemi, büyük ölçüde merkeziyetçi ve esneklik içermeyen katı bir bürokratik yapıya sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin tamamından sorumlu olmasına karşın, yükseköğretimle ilgili yürütmeden bütünüyle YÖK ve üniversiteler yetkilidir. Bir ölçüde eğitimde iki başlılığın olduğu söylenebilir. Bazen YÖK ve Bakanlığın aldığı kararlar birbiri ile çelişebilmektedir. Gerek YÖK ve üniversitenin eylem ve işlemi ile Bakanlığın eylemi ve işleminin uygulanma sürecinde kontrolü çok azdır. Denetimler ancak idari işlem ve eylemlere yargı yoluna itiraz biçiminde uygulanmaktadır. Eğitimde merkez örgütü, çalışanların özlük hakları, malzeme alımı, eğitim politikaları, ders program ve içeriklerini belirleme yetkilerini kendisinde toplamıştır.

MEB merkez örgütünde 50'yi aşkın birim, 5500 personel bulunmakta olup, böylesi hantal yapıyla hizmet üretilemez haldedir. Çünkü yapılanmada değişmelerin belli bir bilimsel yaklaşıma dayanmadığı gibi, hiyerarşik basamaklardaki yetki tanımlamaları net olarak ortaya konulmamıştır. Bazen birimler arasında yetki çatışması olurken, bazı durumlarda da yetki boşluğu söz konusudur. Yönetim kademelerinde görev almanın nesnel ölçütleri yok gibidir. MEB merkez örgütünde uzmanlaşma yok denecek kadar azdır.

Taşra teşkilatı, yalnızca merkez örgütünün aldığı kararların uygulanmasından ve sonuçlandırılmasından sorumludur. Çok sınırlı da olsa merkez örgütün belirlediği ilke ve ölçütler doğrultusunda geçici öğretmen alımı yapabilmektedir. Merkez örgütü hemen hemen bütün kararlarda tek yetki sahibidir.

Diğer taraftan il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, sınırlı yetkilerinin olmasına karşın, bu yetkilerini okul müdürleri üzerinde baskı aracı olarak kullanabilmektedir. Okul müdürlerinin çok sınırlı yetkilerine, devlet tarafından sağlanan bir bütçelerinin olmamasına karşın, kaynak yaratımı ve okulu verimli hale getirme konusunda

okul müdürlerinin yaratıcılıklarını ortaya koymasına beklenmektedir. Birçok okulun idari hizmetlerinde kullanacağı idare ve yardımcı hizmetler personeli okul kendi olanaklarıyla karşılamak zorunda kalmaktadır. Okulun hiyerarşik yapılanmasında uzmanlaşmanın yeri yoktur. Bu durumda okullar bürokratik bir örgüt olarak yönetmelikler çerçevesinde görevlerini yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır.

9.2.2. Eğitim Sisteminin İşleyişi

Milli eğitim sistemi yönetim süreçleri açısından incelendiğinde önemli çarpıklıklar söz konusudur. Her birimin, kendi eylem ve işlemleriyle ilgili olarak bütün süreçlerde belli ölçüde belirleyici olması ve eylem ve işlemlerinin sonucunda sorumluluk sahibi olması gerekir. Ancak planlama, karar verme, örgütlenme, iletişim, eşgüdüm, denetleme ve değerlendirme açısından değerlendirildiğinde, bu süreçlerle ilgili bütün yetkilerin merkez örgütte toplanmasına karşın, merkez örgütte de her bir süreçten sorumlu tek bir yetkili birim bulunmamaktadır. Planlama, eşgüdüm ve değerlendirme ile ilgili birden çok birim vardır. Örneğin Personel Genel Müdürlüğü, hem karar verici, planlayıcı hem de değerlendirme işlevine sahip bir birimdir. Birimler arasında da eşgüdüm sağlıklı bir biçimde işlememektedir. Durum taşra açısından değerlendirildiğinde aynı sorunlar söz konusu olabilmektedir. Yönetim süreçleri ile ilgili neredeyse bütün uygulama ve işlemler il milli eğitim müdürünün iki dudağı arasındadır. Gerçi çeşitli komisyonlar vardır, ama bu komisyonların işlemesi neredeyse semboliktir.

Milli eğitim sistemimizde yaşanan yapısal sorunlardan dolayı, özellikle okul içi ve okul dışı ilişkiler dokusunun doyum verici düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Milli eğitim sisteminin alınan her karar ve bunun uygulama sonuçları toplumun tamamını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Diğer tarafta toplumdaki her baskı gurubu, eğitim sistemini etkilemek için elinden gelen çabayı gösterebilmektedir. Ülkemiz koşulları dikkate alındığında bir taraftan kaynakların sınırlılığı, diğer taraftan yetkileri olmadığı halde okulların kendi kaynaklarını yaratması ve kendi yağıyla kavrulmalarının istenmesi, okulun kendi içinde ve dışındaki ilişkilerinin bozulmasını beraberinde getirmektedir. Yapılan birçok çalışmada ortaya çıkan ortak bazı sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Okul yöneticilerinden beklenen aşırı bürokratik iş yükü, müdürleri yaratıcılığını ve sorun çözücülüğünü engellemektedir.

- Okul yöneticilerinde ve öğretmenlerinde yönetsel ve mesleki tükenmişlik, olması gerekenin çok üzerinde çıkmıştır.

- Okulda yaşanan çatışmalar iyi yönetilememekte, bazen çalışanların ve öğrencilerin sağlığını tehlikeye sokacak noktaya ulaşmaktadır.

- Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişim doğrultusunda öğretmenler hizmet eğitim yoluyla yeterince mesleki açıdan yetiştirilemediğinden, zaman zaman veli ve diğer baskı grupları ile çatışma yaşamaktadır.

• Her şeye rağmen, okullarımızda bugün eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmeye çalışılıyorsa, bu büyük ölçüde okul müdürlerimizin ve öğretmenlerimizin özverili çalışmaları ile yüksek derecedeki örgütsel adanmışlık duygularına sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

9.2.3. Okul Yapısı ve İşleyişi

Eğitim sisteminde alınan bütün kararların ve yapılan planlamaların uygulamaya aktarıldığı, ürüne dönüştürüldüğü yer okullardır. İzlenen eğitim politikaları ve bunların uygulanma aşamaları ile girdilerin niteliği ne kadar yüksek olursa olsun, okulun yapısı ve işleyişinden dolayı istenen çıktı elde edilemeyebilir. Bunun karşıtı bir durum da söz konusu olabilir. Okulun temel girdileri, yönetici, öğretmen, öğrenci, programı, araç-gereç, mali kaynaklardır. Eğitime girdi sağlayan aile ve çevresel baskı grupları da okulun işleyişinde rol oynayan önemli unsurlardandır.

Okulun bürokratik yapılanması dikkate alındığında, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan bir özellik gösterir. Kariyer yapılanması gereği, öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulmuş, ancak bu yalnızca bu basamakta yer alan öğretmenlere sembolik naaş artışı sağlamaktan öteye gidememektedir. Durum böyle olunca mevcut yapı ve işleyiş, herhangi mal ve hizmet üreten geleneksel bir kamu örgütü anlayışına dayanmaktadır. Mevut yapı içerisinde, çevresel koşulları dikkate almayan bütün okullar için geçerli olabilecek bir kararın merkez örgüt tarafından alınıp, sonrada her hangi bir parasal ve diğer araç gereç kaynakları sağlanmaksızın, eğitim öğretimini etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini beklenmektedir.

Bugün okullar, gerek insan ilişkileri yönünden, gerekse eğitim öğretimin etkililiği yönünden büyük sorunlar yaşamaktadır. Bütün bunların yanı sıra, ilköğretimde üniversiteye kadar öğretim kademelerinin her aşamasında eleme sınavının olması, velinin okul üzerindeki baskısını artırmakta, bu ise okul veli çatışmasını beraberinde getirmektedir. Okuldan aradığını bulamayan veli çocuğunu dershaneye gönderdiği gibi, öğretmen de çeşitli yollarla ücretli ders verme yoluna gidebilmektedir. Diğer taraftan sınav baskısından dolayı, gerek okulların bulunduğu bölgenin özelliği, gerekse çeşitli baskılarla okulların nitelikleri arasındaki fark da açılmaktadır. Bu ise belli öğrencilerin iyi okullara, belli öğrencilerin de niteliksiz okullara yerleştirilmesini beraberinde getirmektedir. Böylece fırsat eşitliğini sağlamak yerine eşitsizlik artmaktadır.

Dünyada meydana gelen gelişmeler, eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu sorunlar, eğitimde yerinden yönetim, yerelleşme, okul merkezli yönetim gibi daha etkili ve verimli, okul ile ilgili konularda toplumun katılımının sağlanmasını amaçlayan modelleri gündeme getirmiştir. Eğitimde yerel katkılara daha fazla ihtiyaç duyulmasında genel amaç, toplumun refah düzeyinin artırılması ve merkezi düzeyde yaşanan bürokratik sıkıntıların önüne geçmedir. Bunlara ilave olarak, öğrencilere daha iyi eğitim olanaklarının sunulması, okul açısından yönetim, finansman, öğrenci politikaları, program ve personelle ilgili karar verme ve denetim gücünün paylaşılması bu amaçlar arasında sayılabilir.

Bu bağlamda okula dayalı yönetim, eğitim bölgeleri, eğitimde katımlı yönetim gibi konular eğitimciler arasında son zamanlarda daha çok tartışılan ve yazılan konular arasındadır. Hatta Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi'ni çıkarmış, okulun rol setinde bulunanların sınırlı bir ölçüde yönetime katılımını öngören; bir ölçüde okula dayalı yönetime geçişte bir adım sayılabilecek Müfredat Laboratuvar Okulları Projesini hayata geçirmiştir. Kuşkusuz demokratik bir sistemde eğitime ilişkin kararlardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenenlerin politika kararlarına ve bir ölçüde uygulamaya ilişkin kararlara katılmalarının sağlanması demokrasinin de bir gereğidir. Ancak eğitim bir uzmanlık işidir. Eğitim konusunda herkesin her konuda söz sahibi olması düşünülemez. Bu nedenle, eğitime ilişkin hangi konular yerel yönetimlere, yerinden yönetim kuruluşlarına ve okullara devredilebilir? Sorunların yerinden çözümü doğrultusunda merkezi yönetimin yükü nasıl azaltılabilir? Özel sektörün, demokratik kitle örgütlerinin ve velilerin eğitime ilgileri nasıl artırılabilir ve güçlerinden eğitim sorunlarının çözümü doğrultusunda nasıl yararlanılabilir? Bu toplumsal kesimler üstlendikleri sorumluluklara karşın hangi yetkilere ya da etkileme gücüne sahip olabilirler? Böyle bir değişimde milli ve yerel düzeyde karşılaşılabilecek olası sorunlar nelerdir? Eğitimde yerel ya da yerinden yönetime ilişkin verilecek kararlardan önce bu ve benzeri birçok sorunun cevaplanması gerekir.

Türkiye'de bu tür modellerin uygulanabilmesi, var olan merkeziyetçi yönetsel yapı ve hukuki engeller yüzünden zordur. Ancak, tabandaki demokratikleşme eğilimlerinin giderek ivme kazanması; halkın eğitimle ilgili kararlara katılma isteği; öğretmenlerin eğitim düzeylerinin giderek yükselmesi; devlet okullarında kalitenin düşmesi ve çocuklarını özel okullara gönderemeyen bazı velilerin okula ilişkin daha fazla sorumluluk üstlenme istekleri gibi çeşitli nedenler, okulların yerinden yönetimine ilişkin ilgiyi artırmaktadır. Yakın bir gelecekte okulların, okul rol setinde yer alanların demokratik talepleri doğrultusunda yönetilebilmesi için sadece hukuki düzenlemeler yeterli olmayacaktır. Bu amaçla okul yöneticisi, öğretmen, veli, öğrenciler, demokratik kitle örgütleri ya da bir başka deyişle halkın böyle bir vizyonla eğitilmeleri gerekmektedir.

9.3. Sonuç ve Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel görev alanları gözden geçirilmelidir. Yeni görev tanımında strateji geliştirme, eğitim politikaları oluşturma, araştırmalar ve ülkelerarası karşılaştırma yapma, eğitimde ulusal standartlar ve göstergeleri hazırlama, raporlama, toplumla paylaşma ve iç kontrol/iç denetim/denetim gibi temel işlevler çerçevesinde görev tanımları yeniden yapılanmalıdır.

- Oldukça hantal bir yapıya dönüşen merkez örgütü içinde yer alan ve birbirine benzer işlevleri gerçekleştiren birden çok birimler birleştirilerek koordinasyon ve bilgi akışında aksaklıklar giderilmeli ve karar sürecine hız kazandırılmalıdır. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitim Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı, Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi

Başkanlığı, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, İlksan Yönetim Kurulu Başkanlığı, İşletmeler Dairesi Başkanlığı, Müsteşarlık Bürosu, Okulii Beden Eğitimi ve İzcilik Dairesi Başkanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı gibi işlevini ve önemini kaybetmiş genel müdürlük, başkanlık ve büro gibi birimler kaldırılmalı veya il milli eğitim müdürlüklerine devredilmelidir.

- Merkez örgütündeki personel sayısı süratle azaltılmalı, sayıca daha az ancak daha nitelikli eleman istihdam edilme yoluna gidilmeli; uzmanlaşma ve belirli görevlere atanmada mutlaka bir liyakat sistemi kurulup geliştirilmelidir.

- Merkez örgütü ile taşra teşkilatı arasındaki ilişkiler yeniden gözden geçirilmeli; il milli eğitim müdürlükleri güçlendirilmesi, sorunların yerinde belirlenip çözümlenmesi uygulamaları hayata geçirilmelidir. Bu bağlamda, eğitim bölgesi ve il milli eğitim kurulları daha işlevsel bir yapıya kavuşturulmalı ve icra yönünden güçlendirilmelidir.

10. KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1995). 2000 Yılında Benim Okulum. *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 7-22.
- Açıkalın, A. (2007). *İnsan Kaynağının Yönetimi ve Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A.
- Âdem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara: AÜEBF.
- Akkutay, Ü. (1996). *Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları*. Ankra: AAÜV.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PEGEM A.
- Akşin, S. (1985). Jön Türkler (H. Berktaş (ed.), *Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, c.III, ss.832-843, İstanbul: İletişim.
- Anderson, B. (1993). *Hayali Cemaatler*. İstanbul: Metis.
- Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press
- Aycan, İ. (2005). *Mevcut Din Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (2-3 Mart 2005 Ankara-Hilton) Tebliğleri, Yarınlar İçin Düşünce Platformu Yayınları.
- Balcı, Ali (1993). *Etkili Okul*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, B. (2000). *Eğitimde Yerelleşme*. Ankara: Detay.
- Başbakanlık. (1994). *2001 Hedefleri Doğrultusunda 21.Y.Y. Girerken Türkiye'de Kamu Yönetimini Geliştirilmesi ve Bazı Ülkelerde Uygulamalar, Araştırma Raporları II*. Ankara: Başbakanlık İdareyi Geliştirme Başkanlığı.
- Başçobanlar, Ö. (2000). *Yerel Yönetimlerin Örgün Eğitime İlişkin Görevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-industrial society: A Venture in Social forecasting*. NY: Basic Books.
- Bilgin, K. (1995). *Kamu Yönetiminde Kaliteli Hizmet Anlayışı*. Kamu Yönetimi Disiplininin Sempozyumu Bildirileri, Cilt:1. Ankara: TODAİE.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: MEB.
- Bleiklie, I. (2005). Organizing higher education in a knowledge society, *Higher Education*, 49, 31-59.
- Block, J. H. (1997). Reflections on solving the problem of training educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72 (2), 167-178.
- Bolay, S. H. ve diğerleri (1996). *Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Brint, S. (2005). Creating the future: New directions in American research universities. *Minevra*, 43, 23-50.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem A.
- Bursalıoğlu, Z.(2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A.

- Buckner, K. G. ve James O. M. (2000). Developung Teacher Leaders: Providing Encouragement, Opportunities and Support. *NASSP Bulletin*, 84, 616-41.
- Buluç, B. (1997). Milli Eğitim Bakanlığı'nda İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: GÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buran, H. (1995). *Yönetim Yurttaş İlişkileri ve Katılımlı Yönetim*. Kamu Yönetimi Disiplinin Sempozyumu Bildirileri, Cilt:1. Ankara: TODAİE.
- Can, N. (2003). Eğitim Örgütlerinde Yönetimin Bilgilendirme İşlevi. *Amme İdaresi Dergisi*, 36 (3), 117-119.
- Can, N. (2002). Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetiminin Bütünleştirme İşleviyle İlgili Görevleri. *G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 227-243.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (13), 55-69.
- Can, N. (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi. *Milli Eğitim*, 155, 89-98.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *E. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), 103-120.
- Carr, E. H. (1993). Milliyetçilik ve Sonrası (Çev: O. Akınhay). İstanbul: İletişim.
- Celep, C. (2006). Okullarda Bilgi Yönetim Kültürü Geliştirmede Okul Yöneticisinin Rolü. *Eğitime Bakış*, 3 (8), 5-21.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı.
- Celep, C. (2003). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Anı.
- Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 47-52.
- Daniel, J. S. (1996). *Mega-Universities and knowledge media*. London: Kogan Page.
- Denman, B. D. (2005). What is a University in the 21st century? *Higher Education Management and Policy*, 17 (2), 1-20.
- Dincer, B, Özaslan, M, ve Kavasoğlu, T. (2003). *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması*. Ankara: DPT.
- Doğan, M. N. (2005). *Din Eğitimi ve Öğretiminin Vazgeçilmezliği*, Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (2-3 Mart 2005 Ankara-Hilton) Tebliğleri, Yarınlar İçin Düşünce Platformu Yayınları.
- Doğan, R. ve Tosun, C. (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- DPT. (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996–2000)*. Ankara: DPT.
- DPT. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Kamu Yönetiminin İyileştirilmesi ve Yeniden Yapılandırılması Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Ankara: DPT

- DPT. (2000). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: DPT.
- DPT. (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. Ankara: DPT.
- DPT. (2006a). *Bilgi Toplumu Stratejisi (2006-2010)*. Ankara: DPT.
- DPT. (2006b). *Bilgi Toplumu Stratejisi Eylem Planı (2006-2010)*. Ankara: DPT.
- Duderstadt, J. J. (2000). *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Duderstadt, J. J. ve Wulf, W. (Ed.). (2002). *The impact of information technology on the future of the research university*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Erdem, A. R. (1998). *Nasıl Bir insan Modeli Yetiştirelim*. Ankara: Anı.
- Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1992). *Kamu Yönetimine Giriş*. Ankara: TODAİE.
- Ergun, T. (1993). *Kamu Yönetiminde Yeniden Düzenleme*. Ankara: Kayud.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: Ocak.
- Ersanlı Behar, B. (1996). *İktidar ve Tarih*. İstanbul: AFA.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- European Commission. (2004). The Role of the Universities in the Europe of Knowledge, *European Education*, 36/2, 5-34.
- Gibb, H. ve Bowen, H. (1965). *Islamic Society and the West*. London: Oxford.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ocak.
- Gumport, P. (2000). Academic restructuring: Organizational Change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39, 67-91.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık Bilinci*. Ankara: Anı
- Güngör, E. (1990). *Dünden Bugünden: Tarih-Kültür-Milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken.
- Güven, İ. (2001). *Değişen Çağda Öğretmenlerin Değişen Rollerini*. Eğitimde Yansımalar VI, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu (11-13 Ocak 2001), Ankara: Başkent Öğretmen Evi.
- Grosvenor, I. (1999). There's no place like home: Education and the making of national identity. *History of Education*, 28 (3), 235-250.
- Hale, R. (1998). Developing Teacher Leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 34 (3), 110-111.
- Halis, A. (2005). *Din Eğitiminin Tarihi, Hukuki ve Evrensel Temelleri*, Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (2-3 Mart 2005 Ankara-Hilton) Tebliğleri, Yarınlar İçin Düşünce Platformu Yayınları.
- Handy, C. (1998). *Ruhun Arayışları, Kapitalizmin Ötesi*. İstanbul: Boyner.
- Hobsbawm, E. J. (1993). *Milletler ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ayrıntı.
- Katz, Lilian G. and Goffin Stacie, G. (1990). *Issues in the Preparation of Teachers of Young Children* (Editörler: B. Spodek; O. Saracho; Early Childhood Teacher Preparation, NY: Teachers College Press.

- Kalaycı, N. (1988). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim*. İstanbul: MEGSB Yayınları.
- Karatepe, S. (1995). *Türkiye’de Yönetim Yurttaş İlişkisi ve Uygulamada Ortaya Çıkan Bazı Sorunlar: Kamu Yönetimi Disiplinin Sempozyumu Bildirileri*, Cilt: 1, Ankara: TODAİE.
- Kaya, Y. K. (1998). *İnsan Yetiştirme Yüzenimize Yeni Bir Bakış*. Ankara: Set Ofset.
- Kaya, Y. K. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitimin Durumu*. İstanbul: MEB.
- Keleş, R. (1998). *Yerinden Yönetim ve Siyaset*. İstanbul: Cem.
- Kerr, D. (1999). Changing Political Culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. *Oxford Review of Education*, 25 (1), 275-284.
- Kılıçbay, M.A. (1985). *Osmanlı Batululaşması* (Editör: H. Berktaş, Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, c.I, ss.147-153, İstanbul: İletişim.
- Köksal, K. (1997). Türkiye’de eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi -Bir Model Önerisi-. HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kuran, K. (2004). *Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi*. Sınıf Yönetimi (Ed. M. Şişman ve S. Turan), Ankara: Öğreti.
- Kyvık, S. (2004). Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 29(3), 394-409.
- Lewis, B. (1991). *Modern Türkiye’nin Doğuşu*. Ankara: TTK.
- Mardin, Ş. (1985). *19. yy. Düşünce Akımları ve Osmanlı Devleti* (H. Berktaş (ed.) Tanzimat’tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, c.II, ss.342-351, İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (1990). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset* (Der: M. Türköne ve Tuncay Önder). İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (1991). *Türk Modernleşmesi*. İstanbul: İletişim..
- Morin, E. (1995) *Avrupa’yı Düşünmek* (Çev. İ. Tekeli, İstanbul: AFA
- MEB (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası Raporlar Görüşmeler Kararlar* (27-29 Eylül 1993). İstanbul.
- MEB. (1998). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, *Resmi Gazete*, Sayı, 23472.
- MEB. (1998). *Cumhuriyet’in 75 Yılında Gelişme ve Hedefler*: Ankara: MEB.
- MEB. (1999) *Yılında Milli Eğitim*. Ankara: APK Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2001). *Yılı Başında Eğitim*. Ankara: APK Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2004) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, *Resmi Gazete*, 25343.
- MEB. (2006). *Milli Eğitim Şurası Kararları*, Ankara: MEB.

- MEB. (2006). *2007 Yılı Bütçesine İlişkin Rapor*. Ankara: MEB.
- MEB. (1996). *Program geliştirme Modeli*. Ankara: MEB.
- MEB. (1983). Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Esas Alınacak Program Modeli ve Program Hazırlanırken Göz önünde bulundurulacak esaslar *Tebliğler Dergisi*, 2142.
- MEB. (2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: MEB.
- MEB. (1996). *Müfredat Lâboratuar Okullarını Tanıtım Semineri Notları*. Ankara: MEB.
- Newman, J. H. K. (1907). *The idea of a university*. NY: Longman.
- OECD. (2000). *Measuring the BIT Sector: Information Society*. Paris: OECD.
- OECD. (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators-2005 Editon*. Paris: OECD.
- OECD. (2003). *Education policy analysis*. Paris: OECD.
- Oğuz, O., Ayhan, H. ve Oktay, A. (2001). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: Sedar.
- Oktay, A. ve R. Zembat (1997). Okul Öncesi Eğitimcisinin Yetiştirilmesinde Yeni Eğilimler. G. Haktanır (Ed.), Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu “Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, 24-32. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Oktay, A. (2003). 21. Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk Eğitimi”, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Müzeyyen Sevinç, (Ed.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Oktay, A. ve diğerleri. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. İstanbul: Morpa.
- Ortaylı, İ. (1985). *Batılılaşma Sorunu* (H. Berktaş (ed.) Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, C.I, ss.134-138). İstanbul: İletişim.
- Ousler, A. and Starkey H. (2001) “Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27 (2), 288-305.
- Öztürk, C. (1998). *Dünden Bugüne Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları
- Özyılmaz, Ö. (2005). *Avrupa Birliği’nin Eğitim Değer ve Standartları ve Eğitim Sistemimizdeki Yeri*: <http://www.omeroyuzilmaz.com/milli-egitim-sistemine-yonelik-calismalar/milli-egitim-sistemine-yonelik-calismalar/a.b.nin-egitim-deger-ve-standartlari-ve-egitim-sistemimiz.html>.
- Palmer, M. ve Winters, K. (1993) *İnsan Kaynakları* (Çev. D. Şahiner). İstanbul: Rota.
- Peters, M. A. (2007). (Ed.) *Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Peters, M. A. and P. Roberts. (2007). Globalization and the Crisis in the Concept of the Modern University. In *Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education* (45-60), Peters, M. A. (Ed). Rotterdam: Sense.
- Saybaşıllı, K. (1985). *Siyaset Biliminde Temel Yaklaşımlar*. Ankara: Birey ve Toplum.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77 (1), 1-39.
- Serengil, F. K. (1997). *Temel Eğitim Birinci Kademe Öğretmen Yetiştirme Problemi*. Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü Bugünü ve Geleceği Sempozyumu, Ankara: Başkent Öğretmenevi
- Sevinç, M. (Ed.) (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezer-Uysal, Birkan. (1995). *Halkla İlişkiler: Katılımdan-Tanıttıma*. Kamu Yönetimi Disiplininin Sempozyumu Bildirileri, Cilt:1, Ankara: TODAİE.
- Spodek, Bernard and Olivia N. Saracho. (1990). *Early Childhood Teacher Preparation*. NY: Teachers College Pres.
- Simkins, T. (2000). Education reform and managerialism: Comparing the experience of schools and colleges. *Journal of Education Policy*, 15, 3.
- Sörlin, S. and Vessuri, H. (Eds.). *Knowledge Society vs. Knowledge Economy*. NY: Palgrave Macmillan.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı ve Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi Eğitim*. Ankara: Pegem A.
- Tekişik, H. H. (1993). Eğitimde Yöneticilik Sorunu ve Milli Eğitim Akademisi. *Çağdaş Eğitim*, 18, 192; 1-5.
- Tezel, Y. S. (1990). Osmanlı Tarihi ve Kimlik Sorunlarımız. *Türkiye Günlüğü*, 11, 11-14.
- Timur, T. (1985). *Osmanlı ve Batılılaşma* (H. Berktaş (ed.) Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, c.I, ss.139-146). İstanbul: İletişim.
- Tilak, J.B.G. (1999) Emerging Trends and Evolving Public Policies on Privatisation of Higher Education in India”, in *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* (ed. P.G. Altbach), Greenwood Publishing, Westport, ss.113-35.

- Turan, S. (2006). Eğitimde Değişim Kapasitesi Oluşturmak ve Okulu Stratejik Bir Kurum Olarak Yeniden Düşünmek. *Eğitime Bakış*, 2 (7), 22-27.
- Turan, S. (2006). Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim ve Okulun İşlevini Yeniden Düşünmek. *Eğitime Bakış*, 2 (7), 3-9.
- Turan, S. (2006). *Sınıf Yönetiminin Temelleri. Teori ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (Editörler: M. Şişman ve S. Turan, ss.1-11). Ankara: Öğreti.
- Tutum, C. (1994). *Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma*. TESAV Yayınları, No: 3
- Tuzcu, G., (2001). *Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023*. Ankara: TED.
- TBMM. (2003). *Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı*. Ankara: TBMM.
- The World Bank. (2004). *World Development Indicators*. Washington D.C.: The World Bank.
- TÜBİTAK, BTYKA. (2000). *Kamusal Değerlendirme Raporu*. Ankara. TÜBİTAK.
- TÜBİTAK. (2005). *Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi: Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonu Raporu ve Strateji Belgesi*. Ankara: TÜBİTAK:
- Ulrich, D. (1997). Hr of The Future: Conclusions and Observations. *Human Resource Management*, 36 (1), 175-179.
- UNDP. *Millenium Development Goals 2015*. Web Adresi: www.undp.org (Sayfa 5 Mayıs 2007 tarihinde ziyaret edilmiştir).
- UNESCO. *Policy Briefs on Early Childhood*. Web Adresi: www.undp.org (Sayfa 5 Mayıs 2007 tarihinde ziyaret edilmiştir).
- UNICEF. (2002). *The State of the World's Children*. NY: BM.
- UNESCO. (2003). *Participation Rates in Pre-Primary Education by Country and Gender*. Paris: UNESCO.
- Unan, F. (1991). Resmi İdeoloji ve Aydınlar. *Türk Yurdu*, 27-31.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Versan, V.(1990). *Kamu Yönetimi Siyasi ve İdari Teşkilat*. İstanbul: Der.
- Yücel, İ. (1997). *Bilim-Teknoloji Politikaları ve 21. Yüzyılın Toplumu*. Ankara: DPT.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi*. Ankara: YÖK.
- Yumuşak, İ. G. (2003). *Kadın Eğitiminin Ekonomik Boyutu*, II. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Derbent: 17-18 Mayıs 2003.
- Vaira, M. (2004). Globalization of higher education organizational change: A framework analysis. *Higher Education*, 48, 483-510.
- Zaharia, S. (2002). A Comparative Overview of some Fundamental aspects of University Management as Practices Several European Countries. *Higher education in Europe*, 27 (3). 301-311.

Gelecek İçin EĞİTİM RAPORU

Bu raporun hedef kitlesi, başta sendikamız mensupları olmak üzere eğitimle ilgili bütün paydaşlardır. Türkiye’de eğitim sisteminin mevcut durum ve sorunlarına ilişkin *farkındalık* düzeylerini artırmak ve eğitimle ilgili sorunların çözümüne ilişkin olabildiğince ortak bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır.



MEMUR-SEN KONFEDERASYONU
EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

