



# 2014 EĞİTİM DEĞERLENDİRME RAPORU



tedmemi



Değerlendirme  
**D1**



# 2014 Eğitim Değerlendirme Raporu

## Basım Yeri ve Tarihi

İşkur Matbaacılık Kağıtçılık San. ve Tic. Ltd. Şti  
Ağaç işleri sanayi sitesi 1370 Sokak No: 5, İvedik  
Tel:0312 394 5262 Faks: 0312 394 6230

Ankara, 2014

tedmem

Değerlendirme Dizisi: 1

# İçindekiler

|   |     |
|---|-----|
| Sunuş   | 1   |
| Önsöz   | 2   |
| Yönetişim ve Finansman  | 4   |
| I. Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve KHK'larda Değişiklik Yapan 6528 Sayılı Kanun ile Yapılan Yeni Düzenlemeler | 4   |
| II. MEB 2014 Yılı Bütçesi   | 22  |
| III. Yönetici Atama Yönetmeliği ve Uygulamalar  | 24  |
| Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar  | 34  |
| I. FATİH Projesi  | 34  |
| II. 19. Milli Eğitim Şurası   | 40  |
| Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç   | 55  |
| I. İstihdam ve Atamalar   | 55  |
| II. Öğretmenlerin Hizmet-içi Eğitimi  | 74  |
| III. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişim Süreleri  | 83  |
| Uluslararası Alanda Türkiye   | 88  |
| I. Verimlilik İndeksi   | 88  |
| II. Bir Bakışta Eğitim: 2014  | 99  |
| Temel Eğitim  | 113 |
| I. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği   | 113 |
| II. Kılık Kıyafet Yönetmeliği   | 122 |
| III. Öğretim Programı ve Haftalık Ders Çizelgeleri Değişiklikleri   | 124 |
| IV. Beslenme  | 128 |
| V. Performans Ödevleri  | 131 |
| Ortaöğretim   | 135 |
| I. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği  | 135 |
| II. Haftalık Ders Çizelgeleri   | 138 |
| Mesleki ve Teknik Eğitim  | 140 |
| Özel Eğitim   | 151 |
| I. Özel Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi   | 151 |
| II. Öğretmen Eğitimi  | 155 |

|   |     |
|---|-----|
| Öğrenci Yönlendirme Sistemleri  | 160 |
| I. Seviye Belirleme Sınavı'ndan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine              | 160 |
| II. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Uygulamaları                                       | 165 |
| III. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş  | 175 |
| Özel Öğretim  | 183 |
| I. Dershanelerin Dönüşümü   | 183 |
| II. Dershaneden Dönüşen Özel Öğretim Kurumları Teşvikleri                                 | 194 |
| III. Özel Öğretim Kurumlarına Geçiş Yapan Öğrencilere Verilecek Eğitim Öğretim Destekleri | 196 |
| IV. Özel Öğretim Kurumundaki Öğretmenlerin Özlük Hakları ve Atamaları                     | 201 |
| V. Özel Öğretim Kurumlarının Sınıflandırılması  | 204 |

## Kısaltmalar

---

|           |  |
|-----------|--|
| AB:       | Avrupa Birliği   |
| ABD:      | Amerika Birleşik Devletleri  |
| AİHM:     | Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi   |
| ALES:     | Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı                                   |
| Ar-Ge:    | Araştırma ve Geliştirme  |
| BİLSEM:   | Bilim ve Sanat Merkezleri  |
| BT:       | Bilgi Teknolojileri  |
| CHP:      | Cumhuriyet Halk Partisi  |
| EBA:      | Eğitim Bilişim Ağı   |
| EUROSTAT: | Avrupa İstatistik Ofisi  |
| FATİH:    | Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi                                 |
| GEMS:     | Fende ve Matematikte Büyük Araştırmalar  |
| GSYH:     | Gayrisafi Yurt İçi Hasıla  |
| ICILS:    | Bilgisayar ve Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı Projesi                                |
| ISCED:    | Uluslararası Eğitim Standardı Sınıflandırması  |
| İKOP:     | Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi |
| iTEC:     | Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler  |
| KDV:      | Katma Değer Vergisi  |
| KHK:      | Kanun Hükmünde Kararname   |
| KPSS:     | Kamu Personeli Seçme Sınavı  |
| LYS:      | Lisans Yerleştirme Sınavları   |
| MEB:      | Milli Eğitim Bakanlığı/Bakanlık  |
| MEBBİS:   | Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri  |
| MEM:      | Milli Eğitim Müdürlüğü   |
| MESGEP:   | Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi   |
| METEK:    | Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi               |
| MTE:      | Mesleki ve Teknik Eğitim   |
| MYO:      | Meslek Yüksekokulu   |
| OECD:     | Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü  |
| ÖSYM:     | Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi  |
| PIRLS:    | Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi                                       |
| PISA:     | Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı  |
| RAM:      | Rehberlik ve Araştırma Merkezi   |
| RTÜK:     | Radyo ve Televizyon Üst Kurulu   |
| SBS:      | Seviye Belirleme Sınavı  |
| SGK:      | Sosyal Güvenlik Kurumu   |
| SK:       | Sayılı Kanun   |
| SKHK:     | Sayılı Kanun Hükmünde Kararname  |
| TALIS:    | Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi   |
| TBMM:     | Türkiye Büyük Millet Meclisi   |
| TEFBİS:   | Türkiye Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi                  |
| TEOG:     | Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi   |
| TOEFL:    | Yabancı Dil olarak İngilizce Sınavı  |
| TÖDER:    | Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği   |
| TTKB:     | Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı   |
| TÜBİTAK:  | Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu  |
| UNESCO:   | Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü                                     |
| UZEM:     | Uzaktan Eğitim Merkezi   |
| YD:       | Yürütmenin Durdurulması  |
| YDS:      | Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı   |
| YEĞİTEK:  | Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü  |
| YGS:      | Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı   |
| YÖK:      | Yükseköğrenim Kurulu Başkanlığı  |
| YÖS:      | Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı   |

## Sunuş

TED, kurulduğu günden bu yana sivil toplum kuruluşu kimliğiyle yaptığı çalışma ve araştırmalarla, eğitim dünyamıza katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, eğitim alanındaki sivil inisiyatif olma bilinci ve sorumluluğu ile eğitim sistemimizin sorunlarını tartışmakta ve yenilikçi çözüm önerileri üretmektedir. Derneğimiz, düşünce kuruluşu olarak bünyesinde barındırdığı TEDMEM marifetiyle eğitimin aktüel ve daimi sorunlarına ışık tutmayı bir görev bilmektedir. Bu amaçla, araştırma, görüş, eğitim atlası, forum ve değerlendirme raporları yayımlamaktadır. Yayımlanan bu eserler, başta eğitim paydaşları olmak üzere, ilgili tüm kişi ve kuruluşlarla sanal veya gerçek araçlar vasıtasıyla paylaşılmaktadır. TEDMEM'in yıl içinde yaptığı çalışmalardan biri de elinizdeki 2014 Eğitim Değerlendirme Raporu'dur.

2014 yılında Türkiye'de yaşanan gelişmeleri ayrıntılarıyla birlikte ele alan bu Rapor ile, Türkiye'de genel durum betimlenmiş, mevcut durum hakkındaki değerlendirmelere ve bir sonraki dönem ile ilgili önerilere yer verilmiştir. Ayrıca, ülkemiz eğitim sisteminin yurt dışı bazı veriler açısından taşıdığı bazı özellikler de raporda yer almıştır. TED'in amaçları ve ülkemizdeki misyonu çerçevesinde hazırlanan bu Rapor ile, eğitim sistemimizdeki olay ve olgular analiz edilmiş, gelecek dönemlere ışık tutacak bütünsel bir bakış açısının sunulması hedeflenmiştir. Farklı veri kaynaklarından yararlanılarak hazırlanan bu Rapor, daha iyiye ulaşmak amacıyla geçmişte yapılanları hatırlamak, gelecekte yapılacaklara ışık tutmak amacını gütmektedir. Çünkü, eğitim konusu sadece Bakanlığın bir resmi görevi değil, aynı zamanda tüm toplumun el birliğiyle destek vermesi gereken hayati bir faaliyet alanıdır. Bu bağlamda, ilgili tüm paydaşların iyi niyetle vereceği desteklerin, eğitim sistemimizin kalitesini olumlu anlamda etkileyeceğini düşünüyoruz.

Türk Eğitim Derneği'nin bağımsız düşünce kuruluşu olan TEDMEM aracılığıyla, eğitim hayatımızdaki gelişmeleri bundan sonraki yıllarda da takip ederek katkılarımızı sunmaya devam edeceğiz. Çünkü TED olarak, eğitim gibi tüm toplumun ortak paydası olan bir konuda ülke yararına yapıcı değerlendirmeler ve öneriler geliştirmeyi misyon edindik. Misyonumuzun ülke vizyonuna katkı sağlaması için gayret sarf ediyoruz. Çok geniş bir ekip tarafından hazırlanan bu çalışmada emeği geçen tüm uzman ve akademisyenlerimize şükranlarımızı sunuyoruz. Konuyla ilgili olarak desteğini esirgemeyen, başta MEB yetkilileri olmak üzere, tüm resmi, sivil ve özel sektör kuruluşlarına ayrıca teşekkür ederiz.

2014 yılını arkamızda bırakırken, yeni yılın tüm eğitim paydaşları ve ülkemiz için umut dolu olmasını diliyoruz.

Selçuk PEHLİVANOĞLU

Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı

En güçlü hafıza bile en zayıf mürekkepten solgundur derler. Çağımızdaki uyaran bombardımanı düşünüldüğünde, hatırlamak insanüstü bir istisnaya dönüşmektedir. Hele on binlerce sayfalık çelişkili verilerin bulunduğu içeriklerin tekil olarak hatırlanması oldukça müşküldür. Bu verileri sistematik ve ilişkilendirilmiş olarak bir araya getirmek, hem hafızanın hem de tarihin sevdiği bir eylem olsa gerek. Yığın halindeki içeriklere veri, yapılandırılmış verilere enformasyon, anlamlandırılmış enformasyona bilgi denildiğini hatırlarsak; verilerin sistematik hale getirilmesinin önemi seçik olarak görülebilir. Zira tıkHz bir halde üst üste doldurulmuş veri yığınlarıyla yeni anlam kümeleri oluşturmak boş bir çabadır.

TEDMEM olarak, eğitim sisteminin önemli eksikliklerinden birini veriye dayalı politika geliştirme eksikliği olarak görmekteyiz. Salt verinin var olması da yetmemekte, karar destek yapıları üretecek anlamlı mekanizmalara ihtiyaç duyulmaktadır. MEB, e-okul, TEOG vb. birçok kaynaktan muhteşem verilere sahiptir; ancak bu verilerin işlenerek politik karar süreçlerine yansıtılması bir türlü mümkün olmamaktadır. Bu yüzden de veri kullanımı basit sebep-sonuç ilişkilerinin ötesine taşınamamaktadır. Basit veri stratejilerinin ötesinde, bugün birçok sektör “big data” kullanımına geçmiştir. Halbuki bu konu öncelikle eğitimin bir uygulaması olmalıdır. Ancak bilgiyle sağlıklı bir ilişki, teknik altyapının yanı sıra bir kültür havzasının inşasını da gerektirmektedir. Yani karar süreçlerinde bilgiye dayalı davranmak bir kültür kodudur.

Veriye dayalı iş ve işlem yapmanın ön şartlarından biri de, mevcut veriyi düzenli, sistematik ve ilişkilendirilmiş bir hale getirmektir. İşte bu çalışmada TEDMEM olarak, geçtiğimiz yılda eğitim dünyamızda cereyan eden hadiseleri yüzlerce kaynağa gitmeye gerek kalmaksızın, derli toplu bir şekilde gösterebilmeyi amaçladık. Söz konusu raporda;

- ▶ 2014 yılında Milli Eğitim sistemimizde yasal düzenlemeler bağlamında yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelere yönelik değerlendirmelere yer verilmekte; gerçekleştirilen işlemler hakkında öneriler sunulmaktadır.
- ▶ Eğitim politikalarında gözlenen değişim ile karar alıcıların yönetim argümanlarının ne şekilde ilerlediği ile ilgili bilgiler tartışılmaktadır.
- ▶ Eğitimin felsefesi, sosyal değeri ve kurgulanma prosedürlerindeki ana ve detay unsurlar için kalite geliştirici alternatif uygulamalar ele alınmaktadır.
- ▶ Eğitimin finansmanı konusunda yaşanan gelişmelerin neler olduğu; altyapı ve mali açıdan yaratılan ve yaratılabilecek imkânlarla ilişkin durum tespitleri ve tavsiyeler üzerinde durulmaktadır.
- ▶ Öğrenciler, öğretmenler ve eğitim yöneticileri gibi eğitim sisteminin paydaşlarını yakından ilgilendiren gelişmeler kapsam içerisinde bir araya getirilmektedir.
- ▶ Okul öncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde (temel eğitim, ortaöğretim, mesleki eğitim) yaşanan değişimlere ilişkin durum değerlendirmesi yapılmaktadır.
- ▶ Eğitimde kalite ve nitelik artırıcı uygulamalar ile eğitim politikaları aracılığıyla sağlanan gelişmeler ele alınarak, süreç ve gelinen noktalarla ilgili bilgiler paylaşılmaktadır.
- ▶ Uluslararası boyutta ise, Türkiye'nin eğitim açısından yeri ile ilgili araştırmalar, analizler ve raporlar değerlendirilmektedir.

Veriye dayalı eğitim politikaları oluşturulması “mem”inin yayılmasında rol oynamasını umduğumuz 2014 Eğitim Değerlendirme Raporu, önümüzdeki yıllarda düzenli olarak kamuoyuyla paylaşılacaktır. Sürekliliği sağlanacak yıllık değerlendirme raporlarının daha geniş zaman dilimlerinde meta analizlerini oluşturarak, sistemdeki uygulamaları makro düzeyde izlemek üst amacımızdır.

2014 Eğitim Değerlendirme Raporu’nun hazırlanmasında onlarca okul yöneticisi, akademisyen, öğretmen ve uzmanın katkısı bulunmaktadır. Her birine teşekkürü borç biliriz. İşin mutfağında çalışan Dr. Mehmet Palancı, Fulya Koyuncu, Sabiha Sunar, Müge Bakioğlu ve Hüseyin Körpeoğlu üstün çabalarıyla rapora zenginlik kattılar. Ekip arkadaşlarımızın hafta sonları ve gece yaralarına taşan çabaları takdire değerdir.

2015 yılında eğitimin, toplumumuz için bir ülke ödevi, çocuklarımız için müjde, öğretmenlerimiz için yürek ferahlığı olduğu bir yıl diliyoruz. Yeni çalışmalarda buluşmak dileğiyle.

Ziya Selçuk

Direktör



6528 Sayılı Kanun ile yapılan değişiklikler eğitim sisteminde oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır.

### I. Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve KHK'larda Değişiklik Yapan 6528 Sayılı Kanun ile Yapılan Yeni Düzenlemeler

#### 2014'te ne oldu?

14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanması ile resmen yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve KHK'larda Değişiklik Yapan 6528 Sayılı Kanun ile eğitim sisteminde büyük çaplı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin yedi maddesi 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na, 12 maddesi de yaklaşık 17 ay önce çıkarılan 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'ya ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Bu düzenlemeler özünde, dershanelerin kapatılması, özel öğretim kurumları ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatının yeniden yapılandırılması ve öğretmen atamalarıyla ilgilidir. Kanunun dershanelerin kapatılmasına ilişkin kararları 2014 Değerlendirme Raporu'nun "Özel Öğretim" bölümünde, öğretmen atamalarıyla ilgili kararlar ise "Öğretmenler ve Mesleki Süreç" bölümünde ele alınmaktadır.

6528 Sayılı Yeni Kanunun ilk dört maddesi, yurt dışında eğitim hakkı elde eden öğrencilere ve bu öğrencilerin yurt dışından dönüşlerinde yükümlü oldukları zorunlu hizmetin düzenlenmesine yöneliktir. Yurt dışında eğitim hakkı elde eden öğrencilerin seçiminde, önceki kanunda "müsabaka ile seçim" yöntemi kullanılmış, yeni düzenleme ile bu yöntem "yazılı ve sözlü sınav" olarak değiştirilmiştir. Yazılı sınavın içerik ve kapsamı MEB veya düzenlenecek protokolle ÖSYM tarafından da oluşturulabilecektir. Diğer bir alternatif ise, MEB'in yazılı sınav olarak ALES'i kullanması şeklinde belirlenmiştir.

Sözlü sınavlarda ise adayların; genel alan bilgisi konularına ilişkin bilgi düzeyleri, bir konuyu kavrayıp özetleme becerileri, ifade kabiliyeti ve muhakeme güçleri, iletişim becerileri, öz güvenleri ve ikna kabiliyetleri, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklıkları ile akademik çalışmalara yatkınlıkları Bakanlıkça oluşturulacak bir komisyon tarafından değerlendirilecektir. Buna ek olarak, sözlü sınavlarda kayıt sisteminin kullanılmayacağı, sözlü sınav sorularının önceden hazırlanmasının zorunlu olmadığı hükümlerine yer verilmiştir. Sözlü sınav komisyonları ise, Bakanlık personeli, öğretim elemanları ve Bakanlıkça uygun görülen ilgili kurum personeli arasından, Bakanlıkça seçilen bir başkan ve iki asıl üyeden oluşturulacaktır.

Özlük hakları açısından bakıldığında, bu Kanun ile Bakanlıkta memur olarak görev yapan ve eğitim amacıyla yurt dışına gönderilen kişilerin yurda döndükten sonraki ücret, atama ve terfilerinde düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Kanunun önceki halinde yer alan hükümler doğrultusunda, bu kişilerin memuriyetten istifa etmeleri gerekliliği, yurt dışında bulunulan sürenin memuriyette geçirilen süreye dâhil edilmemesine neden olmaktadır. Bu yeni düzenlemeyle birlikte, bu sürenin tamamı memuriyette geçirilen süreye dâhil edildi ve eklenen geçici maddeyle birlikte geriye dönük hak kazanımı da sağlandı. Bu kapsamda, geçmişte yurt dışına eğitim amacıyla gönderilenlerden öğrenimlerini tamamlayıp mecburi hizmet yükümlülüklerini ifa etmeye başlayan ve bitirenler ile hâlen yurt dışında eğitimlerine devam etmekte olan kişiler de aynı özlük haklarından yararlanabilecektir.

Yeni kanunda yer verilen diğer bir değişiklik ise, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile ilgili olup; öğretim elemanları, memur ve diğer personele uygulanabilecek disiplin cezalarına ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Uygulanacak disiplin cezaları uyarı, kınama, yönetim görevinden ayırma, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması, üniversite öğretim mesleğinden çıkarma ve kamu görevinden çıkarma olarak tanımlanmıştır.

Kanunla birlikte Yükseköğretim ve Yurt dışı Eğitim Genel Müdürlüğü ile Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve görevleri tanımlanmıştır. Bilgi İşlem Grup Başkanlığı Dairesi ile İnşaat ve Emlak Grup Başkanlığı daire başkanlığına dönüştürülmüş, görev tanımlamaları yapılmıştır.

Bu kanun Maarif Müfettişliği Başkanlığının görev kapsamına da değişiklik getirmiştir. Önceki kanundan farklı olarak, denetime yönelik çalışmaların Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapılmasına karar verilmiş ve Maarif Müfettiş Yardımcıları kadrolarında istihdam edilecek personelin istihdamında aranacak şartlar yeniden düzenlenmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde Maarif Müfettişleri Başkanlıklarının görev, yetki ve sorumlulukları, Maarif Müfettişlerinin görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esaslar ile diğer hususlar, 24.07.2014 tarih ve 29009 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile düzenlenmiştir.

Müfettişlik kadrosuna alınacak kişilerin istihdamında aranacak şartlar yeniden düzenlenmiştir.

## Yönetişim ve Finansman

TTKB'na yönelik yapılan düzenlemelerin gerekçesi olarak TTKB'nin Bakanlıkta iki başlı bir yapının ortaya çıkmasına, Bakanlığın işleyişinde sorunlar doğurmasına ve Bakanlığın icrasında ciddi aksamalara neden olması gösterilmiştir.

Kanun kapsamında, 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile uyumsuzluk arz etmesi, Bakanlıkta iki başlı bir yapının ortaya çıkması, Bakanlığın işleyişinde sorunlar doğurması ve Bakanlığın icrasında ciddi aksamalara neden olması gerekçelerine dayanarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın karar alma yetkisi kaldırılmıştır. 6528 Sayılı Kanun ile Bakanlığa bağlı ve bir karar organı olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, görüş bildiren bir kurula dönüştürülmüştür.

Kanunla aynı zamanda, kamu kurum ve kuruluşlarının yurt dışı teşkilatları olan eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşeliklerinde görev yapacak personelin nitelikleri ve atanmasına dair koşullar belirlenmiştir. Bu başlık altında alınan kararlar arasında personel nitelikleri ve görev süreleriyle ilgili hükümler de bulunmaktadır. Bu maddeyle birlikte, yurt dışı temsilcilerinin başvuru ve sınav olmaksızın atanabilmesinin yolu açılmıştır. Ayrıca Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu'nca mahallinden sözleşmeli statüde öğretmen olarak istihdam edilebilirlikle ilgili hususlar karar bağlanmıştır.

Milli Eğitim Müdürü, İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı, İlçe Milli Eğitim Müdürü, İl ve İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü, Maarif Müfettiş, Okul ve Kurum Müdürü, Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcısı olarak görev yapanların hizmet süresine ve/veya isteğe bağlı yer değiştirmelerine ilişkin sorunlara istinaden hayata geçirilen düzenlemeler de, yine bu kanun kapsamında ele alınmıştır. Bakanlıkça belirlenen özür gruplarına bağlı yer değiştirmeler sadece yaz tatilinde yapılırken, yeni yasada yer değiştirmelerin yarıyıl ve/veya yaz tatillerinde yapılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, ulusal veya uluslararası çeşitli projeler kapsamında açılan okullara; Bakan onayına tabi proje okulu olarak seçilen kurumlar ile belirli bir eğitim reformu ve programının uygulandığı kurumlara ve doğrudan Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarına yapılacak yönetici ve öğretmen görevlendirmelerinin Bakan tarafından gerçekleştirileceği hükmü bulunmaktadır. Ancak, Bakanlıkta görev yapmakta olan öğretmenlerin atama ve görevlendirmeleri bu kararın dışında tutulmaktadır ve görevlendirmelerin özlük hakları, atanma ve terfi çerçevesinde kazanılmış hak doğurmayacağı belirtilmiştir.

Kanun kapsamında ele alınan son değişiklik ise, muhtelif hizmetler karşılığı ödenecek bedel ve telif ücretleri ile sınav ücretlerine ilişkin düzenlemelerdir. Eski düzenlemeler kapsamında hizmet binası, eğitim araç ve gereçleri, donatım, bakım ve onarım, kefalet ücreti ve kira giderleri gibi genel bütçeden ödenek tahsis edilemeyen

harcamalara kaynak aktarılması sağlanmıştır. Kanun kapsamında ele alınan son değişiklik ise, muhtelif hizmetler karşılığı ödenecek bedel ve telif ücretleri ile sınav ücretlerine ilişkin düzenlemelerdir. Eski düzenlemeler kapsamında hizmet binası, eğitim araç ve gereçleri, donatım, bakım ve onarım, kefalet ücreti ve kira giderleri gibi genel bütçeden ödenek tahsis edilemeyen harcamalara kaynak aktarılması sağlanmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve KHK'lerde Değişiklik Yapan 6528 Sayılı Kanun tasarısında, öğrencilerin yurt dışında eğitim hakkı elde edebilmeleri için “yazılı ve/veya sözlü sınav” koşulu öngörülmüş, fakat Kanunda “ve/veya” ifadesi kaldırılarak “sözlü ve yazılı sınav” ifadesi eklenmiştir. Maddenin tasarısındaki halinin korunması, uygulamalarda sınav sürecinin standardize edilmemesi, kişiden kişiye değişen, dolayısı ile adil olmayan bir eleme ve seçme süreci yaşanmasına sebebiyet verebilecek; siyasi iktidara bağlı olarak üniversitelerde ve Bakanlıkta “belli dönemin adamları” altında, farklı gruplaşmaların ortaya çıkmasına neden olabilecek nitelikteydi. Bahsi geçen ifadede değişiklik yapılması ile bu yöndeki endişeler giderilmiştir ancak, yapılacak olan yazılı ve sözlü sınavlarda dikkate alınacak ve yeterlik ölçümü için başvurulacak kriterlerin hâlâ belirlenmemiş olması, yeterlikle ilgili benzer sorunların tekrar gündeme geleceğini göstermektedir. Bilindiği üzere kriter ve yeterlikle ilgili bu problemler, öğretmen yetiştirme ve öğretmen atama süreçlerinde de varlığını sürdürmektedir.

“Yurt dışına gönderilecek öğrencilerin seçimi, başvuru şartları ile sınavlara ilişkin diğer usul ve esaslar Bakanlık tarafından yönetmelikle düzenlenir” ifadesine rağmen, bahsi geçen öğrencilerin tabi olduğu yüzeysel değerlendirme kriterlerine kanunda yer verilmektedir. Maddenin bu haliyle uygulamaya konması, ortaya çıkabilecek sorunlardan dolayı kanunda değişikliğe gidilmesi ihtiyacını doğurabilir. Benzeri detayların kanun yerine yönetmeliklerde belirlenmesi, hukuksal açıdan daha uygun bir zemin yaratabilir. Ancak yurt dışına gönderilecek öğrencilerin sözlü sınavına ilişkin düzenlemeler, tabi olunan değerlendirme kriterlerinin bilimselliği ve objektifliği açısından tartışmalıdır. Sözlü sınava çağrılan adayların değerlendirileceği ölçütler objektif ve ölçülebilir olmalıdır. İkna ve muhakeme kabiliyeti gibi kavramlar teknik olduğu kadar karmaşık ölçme yöntemleri gerektirdiğinden, mülakatların tarafsızlığına dair soru işaretlerinin oluşmasına neden olacaktır. Bu tarz ölçütlerin

Yurt dışında eğitim amacı ile gönderilecek kişilerin girecekleri yazılı ve sözlü sınav kriterlerinin hala belirlenmemiş olması, yeterlikle ilgili benzer sorunların tekrar gündeme geleceğine işaret etmektedir.

## Yönetişim ve Finansman

Bakanlık tarafından yapılacak tüm sözlü sınavlarda; şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri gereğince güvenilir bir kayıt sisteminin kullanılması zorunludur.

daha nesnel hale getirilerek yönetmeliklere, genel kuralların ise kanunlara bırakılması tercih edilmelidir.

Sözlü sınavlarda adayların değerlendirmeye alınacağı kriterlerin tutanağa geçirilmesi olumludur, ancak sesli ve görüntülü kayıt alınmaması bu uygulamanın avantajını ortadan kaldırmaktadır. Danıştay İdari Dava Daireleri Genel Kurulu'nun YD. İtiraz No: 2008/774 numaralı sözlü sınavda adayın sorulara verdiği yanıtların teknolojik imkânlardan yararlanarak sesli ve görüntülü kayıt altına alınmasının gerekli olduğu yönünde aldığı karar, "sınav ile ilgili herhangi bir kayıt sistemi kullanılmaz" ifadesiyle ters düşmektedir. Şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri gereğince, güvenilir bir kayıt sisteminin kullanılması zorunludur. Danıştay kararı, bu Kanun ile geçerliliğini yitirse de; Anayasanın 10. Maddesi 'Kanun Önünde Eşitlik' ve 11. Maddesi 'Anayasanın Bağlayıcılığı ve Üstünlüğü' gereğince bu düzenleme yasal zeminini kaybetmektedir. Dolayısıyla, ortaya çıkabilecek muhtemel davalar, Anayasa Mahkemesi nezdinde gündeme getirilebilir.

Sözlü sınav soru ve cevaplarının önceden hazırlanmaması hükmüyle, değerlendirme sürecinde şeffaflık ilkesinin bir kez daha önüne geçilmektedir. Sözlü sınav komisyonunun geçerli bir değerlendirme yapabilmesi için standardize edilmiş soru ve cevaplar ön koşul olmalıdır. Hem adayların bireysel olarak değerlendirilmesi hem de adaylar arasında standart karşılaştırmaların yapılabilmesi için daha güvenilir bir sınav prosedürü oluşturulmalıdır. Aksi takdirde, kanunun tasarısında yer verilen "daha nitelikli bir seçme izleği oluşturma" hedefine ulaşamayacaktır. Sözlü sınava ilişkin yeni düzenlemelerin 2013 yılında yapılan sınavlara uygulanması kararı ise, 2013'te yazılı testi geçenlerin sözlü sınava tabi olacaklarını ifade etmektedir. Lakin daha önce eğitim hakkı kazanmış ve buna göre gerek kişi, gerekse kurum ve kuruluşlar tarafından işlem yapılmış olmasından ötürü, bu kişilerin kazanılmış hakları ellerinden alınarak tekrar mülakata alınmaları hukuki değildir.

Öğrencilerin yurt dışında eğitim hakkı elde edebilmeleri için gereken kriterlerden biri olan yazılı sınavın ÖSYM tarafından yapılabilir ve ALES'in yazılı sınav yerine kullanılabilir olması ise, kesinlik ifade etmemektedir. Bu tür belirsizlikler, kurumlara olan güveni olumsuz yönde etkilemektedir. Duruma göre karar verileceği endişelerini gidermek için sözlü ve yazılı sınav süreçleri kesinleştirilmelidir.

Kanun kapsamında sınav komisyonlarının bir başkan ve iki asıl üyeden oluşturulması öngörülmüştür. Ancak, komisyonların bir başkan ve dört asıl üyeden oluşturulması sürecin daha sağlıklı işletilmesine katkıda bulunabilir. Oluşturulacak olan sınav komisyonunun hangi kurum adına öğrenci gönderileceğine bağlı olarak değişebilmesi, örneğin; üniversiteler için akademik personel teminine ilişkin bir sınavda, sadece yükseköğretim kurumlarından komisyon üyesi bulunması veya sınavı Bakanlık yerine YÖK'ün yapması daha işlevsel olacaktır. Benzer şekilde, Bakanlığa yönelik alımlarda ağırlıklı olarak Bakanlık temsilcilerinin bulunması, komisyon kararının geçerliliğini güçlendirecektir.

Eğitim amacıyla yurt dışına gönderilen kişilerle ilgili yapılan düzenlemeler, kişilerin yurda döndükten sonraki ücret, atama ve terfileri ile ilgili olumlu değişiklikleri de içermektedir. İlgili kararlar, bu haktan yararlananların karşılaştığı problemler düşünülerek çözüme kavuşturulmuştur. Özellikle memurluktan istifa ederek yurt dışında eğitim imkânından yararlanmak isteyen kişilerin, bu sorun nedeniyle ortaya çıkan ikilemleri yok edilmiştir. Aynı zamanda, bu kişilerin Yükseköğretim Kurulu kanalıyla lisansüstü eğitim ve öğretim için yurt dışına gönderilenler karşısında dezavantajlı duruma düşmeleri engellenmiştir. Düzenlemenin yurt dışında eğitim almak isteyen kişiler için teşvik edici bir nitelik taşıdığı görülmektedir; ancak kanun tasarısında belirtildiği üzere, yurt içinde yapılabilecek konu ve nitelikteki doktora eğitimleri için yurt dışı olanakları yaratmak çok pahalı bir modeldir. Yasada yurt dışında doktora eğitimi yapmanın mantığı ve gerekçelerinin açıkça belirtilmesi ihtiyacı bu noktada netleşmektedir.

Kanun, yurt dışında eğitim alan kişilerin gitmeden önce ve döndükten sonra memuriyet durumlarına ilişkin açıklamalara yer vermektedir. Bu bağlamda; “Milli Eğitim Bakanlığı adına bu Kanun kapsamında yurt dışına gönderilenlerden, gönderildikleri ülkede doktora öğrenimlerini tamamladıktan sonra mecburi hizmet yükümlülüklerini ifa etmek üzere yurda dönenler Eğitim Uzmanı kadrolarına atanır” ifadesine yer verilmiştir, fakat yüksek lisansını tamamlayan kişilerin zorunlu hizmet sırasında hangi unvanla görev yapacakları belirtilmemiştir.

Eski düzenlemede yurt dışında eğitimini tamamlayarak zorunlu hizmetini ifa etmek üzere yurda dönen kişilerin birçoğu, kadroları ihdas edilene kadar boşta beklemek mecburiyetindeydi. Bu noktadaki fiili sorunların önüne geçilmesi amacıyla “Zorunlu hizmet yükümlüsü kişilerin çalışacakları kurumda kadro ihdası yapıncaya kadar MEB Eğitim Uzmanı olarak atanırlar” şeklinde

Eğitim amacıyla yurtdışına gönderilen kişilerin yurda döndükten sonraki ücret, atama ve terfileri ile ilgili değişiklikler geçmişte yaşanan sorunların tekrarlanmasını önleyecektir.

## Yönetişim ve Finansman

Bakanlık kendi adına yolladığı doktora öğrencilerinin bir kısmını bünyesinde görevlendireceğini taahhüt ederek, son derece önemli bir adım atmıştır.

bir düzenleme yapılması daha olumlu sonuçlar üretecektir.

Yurt dışına öğrenime giden öğrencilerden üniversitelerde görevlendirilecek olanlar da benzer kadro problemiyle sık sık karşılaşmaktaydı. Bu düzenlemeyle beraber, bu kişiler için ayrılan kadroların başka adaylar tarafından kullanılmasının önlenmesi adına oldukça olumlu adımlar atılmıştır. Önceki yıllarda yapılan uygulamalarda yurt dışına eğitim-öğretim için gönderilen öğrenciler, görev yapacakları kurumları yurda döndükten sonra öğrenmekteydi. Artık bu görevler öğrencinin eğitime başlamasından önce belirlenmektedir. Bireyler açısından bakıldığında, kişilerin görev yapacakları kurumu önceden bilmeleri doğal bir haktır. Fakat önce belirlenen kadro ve görevler, eğitim süresi sonunda önemini ve etkisini kaybedebilmektedir. Bu nedenle yurt dışında doktorasını tamamlayan elemanlar için özel durumlarda daha esnek yönlendirmeler yapılarak Bakanlığın bu kişilerin bilgi ve deneyimlerinden daha çok faydalanması sağlanabilir.

MEB uzun yıllar boyunca yurt dışına gönderdiği öğrencileri doktoralarını tamamlamalarını takiben, üniversitelere veya TÜBİTAK gibi kurum ve kuruluşlara yönlendirmekteydi. Dolayısıyla, Bakanlık kendi gelişimi için yetişmiş insan gücü olan söz konusu doktoralı elemanların birikiminden yeterince yararlanamamıştır. Bakanlık bu düzenleme ile, kendi adına yolladığı doktora öğrencilerinin bir kısmını bünyesinde görevlendireceğini taahhüt ederek son derece önemli bir adım atmıştır. Yeni uygulamayla, eskiden sahip olduğu aracı kurum rolünü bırakarak gönderdiği öğrencilerin bilgi ve becerilerinden yararlanma imkânı yaratmıştır. Bunun bir sonucu olarak, iş ve işlemlerde daha kaliteli uygulamalar üretilecektir. Bu olumlu yaklaşım, doktoralı elemanların uzun vadede Bakanlık bünyesinde kalmalarını sağlayacak teşviklerin oluşturulmasıyla sürdürülmelidir. Böylece ülkemiz için daha nitelikli eğitim politikaları ortaya konacaktır.

Öğretim elemanları, memur ve diğer personele uygulanabilecek disiplin cezaları da bu yasa kapsamında ele alınmıştır. Yasanın genel amacı, dershanelerin dönüşüm süreçlerini ve bunun sonucunda ortaya çıkacak atama ve yapısal düzenlemeleri hükme bağlamaktır. Öğretim elemanları, memur ve diğer personele uygulanabilecek disiplin cezalarının bu kapsamda ele alınması uygun olmamıştır. Gündemdeki 2547 sayılı yasaya ilişkin YÖK taslağı ile idari ve mali açıdan daha fazla özerklik getirilmesi söz konusu iken, bu maddeyle akademisyenlerin devlet memurluğu

çerçevesine sıkıştırılması olumlu bir tutum değildir. Fikir özgürlüğünü daraltan bir yasa maddesi önerisi, ancak bilim üretmenin önünde bir engel olarak değerlendirilebilir.

Kanunda yer alan hükümler, 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 6. maddesinin birinci fıkrasına ekleme ve düzeltmeler yaparak, hem Bakanlık içerisinde yeni birimlerin kurulması için gerekli yasal zemini hazırlamış hem de mevcut diğer birimlere yapısal değişiklik getirmiştir. 3046 sayılı kanunun 6. Maddesi doğrultusunda Bakanlık teşkilatı üç ana birimden oluşmaktadır. Bu birimler; (a) Bakanlıkların hizmet ve görev alanlarına giren faaliyetlerini yürüten ana hizmet birimleri, (b) Bakana ve ana hizmet birimleri ile bağlı ve ilgili kuruluşlara istişari mahiyette yardımcı olan teknik, idari, hukuki ve mali konularda faaliyette bulunan danışma ve denetim birimleri, (c) Yukarıdaki birimlere yardımcı olan ve her Bakanlıkta zorunlu olarak yürütülmesi gereken idari, mali, güvenlik ve sivil savunma gibi hizmetleri yerine getirmekle görevli yardımcı birimlerdir.

Sayın Ömer Dinçer döneminde 3046 Sayılı yasaya dayanılarak çıkarılan 652 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile MEB teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş, üst düzey yöneticiler tek bir havuzda toplanarak pasif hale getirilmiştir. O dönemde yapısal bir dönüşüm amaçlandığı için, ilk bakışta yapılan uygulama kendi içinde tutarlı görünmektedir. Ancak, Sayın Nabi Avcı döneminde 6528 sayılı Kanunla MEB'in teşkilat yapısındaki bazı unvanlar eski haline getirilmiştir. 652 SKHK ile teşkilat yapısındaki genel müdür yardımcılığı kaldırılmış ve şube müdürlüğü 50 kişi ile sınırlandırmıştır. 6528 Sayılı Kanunla da 50 kişi dışındaki tüm şube müdürleri, eğitim uzmanı yapılmıştır. Bu düzenlemelere ise, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve yapısal ihtiyaçlar gerekçe gösterilmiştir.

Yükseköğretim ve Yurt dışı Eğitim Genel Müdürlüğü biriminin kurulması, fiili durumlar karşısında çözüm oluşturabilme kapasitesine ulaşılması açısından olumlu bir karar olmuştur. Ancak Yükseköğretim ve Yurt dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'nde yapılan değişikliklerin, üniversitelerde öğretim görevlisi olarak çalışacak kişilerin öğrenim sekreteriyasının MEB'e devredilmesini öngörmesi nedeniyle işlevsel olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla, 1416 ve 2542 sayılı kanunlar ile TÜBİTAK burslarıyla ilgili koordinasyonunun YÖK çatısı altında olması daha makul olacaktır.

Fikir özgürlüğünü daraltan bir yasa maddesi önerisi, ancak bilim üretmenin önünde bir engel olarak değerlendirilebilir.



## Yönetişim ve Finansman

Kurumsal fonksiyon analizi yapılmadan oluşturulan yeni birimler ve görev dağılımları, kısa sürede yeni değişiklik ihtiyaçlarını ortaya çıkaracaktır.

Yükseköğretim ve Yurt dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'nün görevleri arasında sayılan "Yükseköğretim politikasının, strateji ve amaçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli tedbirlerin alınmasında ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak" ve "2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek" hükümleri, esasen YÖK'ün görevleri arasında yer almaktadır. Bu durum görev dağılımı açısından olumsuz sonuçlar doğurabilecektir. "Yükseköğretime giriş sistemine ilişkin usul ve esasların belirlenmesinde ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak" görevi ise, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve YÖK'ün işidir. Bu noktada işin sekreteryası Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bırakılabilir.

Kanunda belirtildiği üzere, Yükseköğretim ve Yurt dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'nün, "8/4/1929 tarihli ve 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun hükümlerine göre yurt dışınayükseköğrenimgörmekamacıyla gönderileceklerin sayısı, eğitim alanları, gönderileceklerde aranacak nitelikler, yurt dışındaki öğrenim çalışmaları ve istihdamlarının sağlanması ile ilgili işleri yürütmek ve koordinasyonu sağlaması" da, TÜBİTAK burslarının koordinasyonunun da 1416 ve 2542 sayılı kanun gereğince YÖK yerine Bakanlığa bırakılması olumlu olmayacaktır.

Yurt dışında bulunan vatandaşlarımızın, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek, yurda dönüşlerinde eğitim sistemimize uyum sağlayabilmeleri amacıyla gerekli tedbirleri almak gibi görevler ise her eğitim dairesinin yapacağı bir işlemdir. Zira bu kurum, ilgili eğitim dairelerinden görüş ve bilgi almadan işlem yapamayacaktır. Bu nedenle ilgili uygulamaların tek bir merkezden yürütülmesi, istenirse görev ve yetkinin Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nde toplanması daha işlevsel olacaktır. Bakanlığa bağlı yurt dışındaki okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç ve gereçlerini hazırlama veya hazırlatma ve TTKB'nin görüşüne sunma ile ilgili görevleri tüm eğitim dairelerince yapılmaktadır. Bu nedenle sadece bu Genel Müdürlüğe özel bir görev gibi yapılandırılması uygun değildir. Kurumsal fonksiyon analizi yapılmadan oluşturulan yeni birimler ve görev dağılımları, kısa sürede yeni değişiklik ihtiyaçlarını ortaya çıkaracaktır.

Yasada yer alan, "Bakanlıkta daire başkanı ve üzeri görevlerde fiilen bulunmuş olanların yurt dışı teşkilatında sürekli görevle atanmalarında hizmet süresi ve yabancı dil şartı aranmaz" hükmü ise, adil bir sistemin gözetilmediği anlamına gelmektedir. Bir işin

gereklilikleri ve icra edecek kişilerin yeterlilikleri düşünüldüğünde, aynı iş için farklı yeterliliklere sahip kişilere farklı öncelikler tanınması taraflar açısından olumlu sonuçlar doğurmayacaktır. Başka bir deyişle, bu düzenleme ehliyet temelli bir uygulama değildir. Bu maddede, “Türkiye’deki veya Yükseköğretim Kurulu tarafından denkliği kabul edilen yurt dışındaki üniversitelerin eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinden lisans düzeyinde eğitimini başarıyla bitirenlerden ilgili ülke vatandaşlığına sahip olanlarla süresiz oturma ve çalışma izni bulunanlar, Bakanlıkça mahallinden sözleşmeli statüde öğretmen olarak istihdam edilebilir” ifadesi yer almaktadır. Bu kişilerin ücretlerine yönelik hüküm, “İlgili ülkede sürekli görevle bulunan ve 9’uncu derecenin 1’inci kademesinden aylık alan bekâr meslek memuruna ödenmekte olan yurt dışı aylığının yüzde 80’ini geçmemek üzere Maliye Bakanlığı tarafından tespit edilecek tutarda ödeme yapılır” şeklinde belirtilmiştir. Bu kişilerin bir kısmının hâlâ T.C. vatandaşı olduğu düşünüldüğünde, kanunla belirlenmiş “eşit iş eşit ücret” politikasına ters düşmektedir.

652 sayılı kanun kapsamında adı Bilgi İşlem Grup Başkanlığı olan başkanlık 6528 SK ile tekrar Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı olarak değiştirilmiştir. Değişiklikle beraber, “elektronik imza ile elektronik belge uygulamaları yapma” görevi, güvenlikle ilgili problemlere neden olabileceği gerekçesiyle, görev tanımlarından çıkarılmıştır. Ancak asıl gerekçenin, Grup Başkanlığının Daire Başkanlığı yapılmasındaki yapısal nedenler olması beklenmektedir. İhdası gerektiren sebepler ortadan kalkmadan öncelikle kaldırmayı gerektiren sebeplerin açıklanması, sistemin daha akıcı çalışması bakımından önemlidir. Yasanın önceki halinde Grup Başkanlığının görev tanımlarının daha anlaşılır ve net olduğu düşünülürse, gerekçeler ve düzenleme yoluyla ulaşılmak istenen hedefler arasındaki bağların kurulması, bir sistem içerisinde zorunluluk olarak ele alınmalıdır.

6528 Sayılı yasanın getirdiği önemli değişikliklerden biri de Talim Terbiye Kurulu’na ilişkindir. İlgili hükümlerin gerekçeleri göz önüne alındığında, TTKB’yi işlevsizleştirme amacı güdüldüğü söylenebilir. Yasanın çizdiği çerçevede TTKB için öngörülen görevler, genel müdürlükler ve görüş alınmak suretiyle üniversiteler tarafından da yürütülebilir niteliktedir. Bir ülkenin eğitim sisteminin ne şekilde dönüştürüleceği konusunda 652 SKHK ve 6528 Sayılı Yasanın ölçü alınması, ilginç bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizdeki mevcut hantal devlet yapısını düzeltmek/düzenlemek için 3046 Sayılı Kanun ile Kamu Yönetimi Reformu girişimi başlatılmış, bu doğrultuda

İlgili hükümlerin gerekçeleri TTKB’yi işlevsizleştirme amacının güdüldüğüne işaret etmektedir.

## Yönetişim ve Finansman

Kanunlar arası uyumsuzluk olduğu gerekçesiyle, halihazırda kanuni olan bir durumu dönüştürmek, eğitimin tabii ihtiyaçlar yerine kanunlar arasındaki uyuma göre düzenlenecek bir kurum olduğu zannını doğurmaktadır.

MEB bünyesinde de değişiklikler yapılması planlanmış ancak uygulamaya konmamıştır. Bu nedenle MEB bünyesindeki işleyişin 3046 Sayılı Yasa esas alınarak şekillendirilmesi uygulamalarda sorunlara sebebiyet vermektedir.

TTKB'nin yasal sorunlara neden olduğu gerekçesiyle yapılan değişiklik, hukuksal açıdan da değerlendirilmelidir. TTKB'ye ilişkin anayasal veya yasal bir sorunla karşılaşılacak olsaydı, MEB'in mevcut teşkilat yasasının TBMM'den geçmeyeceği düşünülmelidir. Kanunlar arası uyumsuzluk olduğu gerekçesiyle, halihazırda kanuni olan bir durumu dönüştürmek, eğitimin tabii ihtiyaçlar yerine kanunlar arasındaki uyuma göre düzenlenecek bir kurum olduğu zannını doğurmaktadır. Oysa asıl yapılması gereken işlem, uyumsuzlukların eğitimin doğası ve gereğince nasıl bir operasyonel tanımla bütünleştirilebileceği olmalıdır. Çünkü benzeri teknik düzenlemelerin uygulamalarda gerçek bir karşılığı olmayacaktır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun bir şirket organizasyonu niteliği taşıdığı iddiası ise, anonim ve limited şirketlerin yapısı düşünüldüğünde tümüyle konu dışı gözükmemektedir. "Bakanlıkta iki başlılık, adeta fiilen iki müsteşarlı (idari müsteşar-tekniik müsteşar) bir yapı ortaya çıkarmakta, bu ise Bakanlığın işleyişinde muhtelif sorunlar doğurmaktadır. Bu durum ayrıca, Bakanlık görevlerinin icrasında etkinliği ve eşgüdümü ciddi biçimde aksatmakta, karar alma sürecini sekteye uğratmaktadır" iddiasında ise, Bakanlığın iş hacmi ve çeşidi düşünüldüğünde, oldukça küçük bir kapsamdan bahsedildiği anlaşılacaktır. Bütçe, personel, inşaat vb. binlerce konu müsteşarlık yetkisindedir ve bu konuların hiçbirine TTKB'nin karışma yetkisi yoktur ve zaten olmamalıdır.

Diğer taraftan, yine yasal değişikliğin gerekçelerinden biri olarak vesayeti, Milli Eğitim Bakanı'na bağlı olan bir birimin nasıl sürdürdüğü anlaşılmamaktadır. Son birkaç yılda bile 4+4+4 gibi eğitim tarihimiz açısından önemli kararlar alan TTKB'nin, ne şekilde bir vesayet kurumu olduğu açık değildir. TTKB'nin varlığının yetişmiş insan gücü olmamasıyla açıklanması ise bir başka soru işaretidir. Bu açıklama, TTKB hariç diğer Bakanlık birimlerinin kuruldukları dönemden beri yetersiz oldukları fikrini içermektedir. Geçmişteki birikime bakıldığında bunun makul olmadığı görülecektir. Bir ülkenin eğitim sisteminde öncelik, bürokrasinin değil siyasi iradenindir. Atama kararları dâhil, tümüyle siyasi iradeye bağlı olan bir Başkanlığın siyasi iradeye rağmen hareket etmesinin zaten mümkün olmadığı hatırlanmalıdır. Bu nedenle, "Talim ve Terbiye Kurulu'nun mevcut yapıdan çıkarılması, Devlet yönetiminde sivilleşme

ve demokratikleşme adımıdır” denmesi gerekçenin zayıf halkalarından biridir.

Talim ve Terbiye Kurulu, gelişmiş ülkelerdeki “Board of Education” gibi siyasi irade için istikamet danışmanlığı anlamında bir hüviyet taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın teşkilat yapısının diğer Bakanlıklarla karşılaştırılarak düzenlenmesi, “insan yetiştirme” farkının yeterince vurgulanmadığı ve anlaşılmadığını göstermektedir. Eğitim, tüm toplumu temsil etme kabiliyeti en yüksek olması gereken kurumdur. Bu nedenle siyasetçiler eğitime başka sahalara kıyasla, ziyadesiyle bir parti ödevi gibi değil, bir ülke ödevi gibi bakarlar. Aksi halde millet olma şuuru noktasında temsil hususiyeti zayıflayacaktır. TTKB bazı stratejik konularda ortak aklın, vicdanın ve sağduyunun daha iyi çalışması için siyaset kurumunun elinde bir emniyet supabı sayılabilir. Yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı Talim ve Terbiye Kurulu’nun işlevsizleştirilmesi değil, çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Yasada ele alınan konulardan bir diğeri, hizmet süresine ve isteğe bağlı yer değiştirmelerle ilgilidir. Konuyla ilgili düzenlemeler, Bakanlıkça belirlenen özür gruplarına bağlı yer değiştirmelerin yarıyıl ve/veya yaz tatillerinde yapılmasını öngörmektedir. Yer değiştirmelerin eğitim yılının ortasında yapılması, eğitimi aksatmakla birlikte hem öğretmenin hem de öğrencilerin adaptasyonunu etkileyecektir. Bu nedenle yarı dönemde atanma için gereken hususiyet ve durumların bu hassasiyet içerisinde belirlenmesi gerekmektedir.

652 sayılı Kanununun 37. Maddesinin 8. Fıkrası Okul ve Kurum Müdürlerinin, Müdür Başyardımcılarının ve Yardımcılarının atanmasına ilişkin hükümleri düzenlemektedir. İlgili madde ve fıkranın eski düzenlemesinde Milli Eğitim Müdürü, İlçe Milli Eğitim Müdürü ve Okul ve Kurum Müdürü kadrolarının yer değiştirmeleri hizmet süreleri, performans ve yeterlikleri dikkate alınarak bölge hizmeti ve rotasyon esasına göre yapılmaktaydı. Ancak yeni düzenlemede bu kriterlerin kaldırılması kararı alınmıştır. Bu kriterler olmaksızın yapılacak yer değişim işlemleri, hem adil olmayacak hem de güvenilir bir sürecin işletilmesine izin vermeyecektir. Dolayısıyla sürecin siyasallaşmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu hususta, keyfi uygulamalara izin vermeyecek netlikte düzenlemelere ihtiyaç vardır.

TTKB bazı stratejik konularda ortak aklın, vicdanın ve sağduyunun daha iyi çalışması için siyaset kurumunun elinde bir emniyet supabı sayılabilir.

## Yönetişim ve Finansman

Sisteme entegre edilen eğitim politikalarının uygulanması ve yerel eğitim politikalarının oluşturulmasında okul müdürlüklerinin aktif rol almasını gerektirmektedir.

Türk eğitim sisteminin yapılandırılmaya başlamasından itibaren, okul müdürlüğü sistem içerisindeki en önemli parçalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sisteme entegre edilen tüm eğitim politikalarının uygulanması ve yerel anlamda eğitim politikalarının oluşturulması, okul müdürlüklerinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bir anlamda okullar, eğitim politikalarının somutlaştığı ve ete kemiğe büründüğü kurumlardır. Eğitim hizmeti alan yurttaşların ilk karşılaştıkları kişiler okul müdürleri ve bu hizmeti aldıkları okullardır. Hiçbir yurttaşın Bakanlık merkez teşkilatı ile organik bir bağı bulunmamaktadır. Okulların işlevselliği, ulusal eğitim politikaları ne olursa olsun, okul müdürlerinin yönetim becerilerine ve eğitim felsefelerine bağlı olarak evrilmektedir. Ancak okul müdürü görevlendirilmelerine ilişkin düzenlemeler, etik-hukuk paradoksunu bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Kanun ile birlikte okul müdürleri siyasi etkenlerden ziyadesiyle etkilenecek; eğitim kurumları politizasyon ve polarizasyonla karşı karşıya kalacaktır. Vali, İl Milli Eğitim Müdürü, İlçe Milli Eğitim Müdürü, Okul Müdürü ve Müdür Yardımcıları bir zincir halinde bir eğitim kurumunda olmaması gereken düzeyde politik faktörlere açık hale gelme riski taşımaktadır. Sendikaların bu konudaki yönlendirmeleri, sorunu daha da karmaşıklştırmaktadır. Bu şekilde yapılacak müdür görevlendirmeleri, okulların içerisindeki dinamikleri olumsuz yönde etkileyebilecek ve kurum çalışanları arasında çatışmalara yol açabilecektir. Eğitim sisteminin nasıl etkilendiğine dair somut kanıtlar ileriki süreçlerde bu uygulamanın zararlarını açıkça ortaya koyacaktır.

Eski uygulamada okul ve kurum müdürleri, yazılı ve/veya sözlü olarak yapılacak sınavda başarılı olmak kaydıyla hizmet süreleri, performans ve yeterlikleri dikkate alınarak İl Milli Eğitim Müdürü'nün teklifi üzerine Vali tarafından atanmaktaydı. Yeni düzenleme ise, atamanın gerektirdiği kriterleri ve şartları kaldırmaktadır. Bu noktada atamaların siyasallaşması kaçınılmazdır ve bunun sonucunda ehliyeteye dayalı bir sistemden uzaklaşılacağı görünmektedir. Ülkemizde her iktidar değişikliğinde toplu görevden almalar ve toplu atamaların önü açılmıştır. Karşıtını doğuracak bir yaklaşımla eğitim kurumlarının sürekli olarak dengesinin bozulması, karşımıza normal olmayan ancak olağan bir sonuç olarak çıkmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin eğitim lideri olarak temayüz etmelerindenise, belli görüşteki sendika ve bürokratların etkisiyle görevde bulunan ve belli süre sonra oradan gideceği bilinen geçici kişiler olarak algılanmaları sonucunu da beraberinde getirebilir. Bununla

birlikte, okuldaki çalışma barışı da olumsuz olarak etkilenecektir. Müdür olabilmek için belirli sendikalara üye olma konusunda yaşanabilecek doğrudan veya dolaylı baskılar veya yönelimler, okulların kurum olarak doğasını bozabilecek bir başka husustur.

Bir diğer çatışma ise “Yurt içi veya yurt dışında, yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşması çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar, Bakan onayı ile proje okulu olarak seçilen ve belirli eğitim reformu ve programları uygulanan okul ve kurumlar ile Bakan onayıyla doğrudan Bakanlık merkez teşkilatına bağlanan kurumlara yapılacak öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmeleri Bakan tarafından yapılır” hükmü ile ortaya çıkmaktadır. Okul idaresinin basit bir projeyle özel statüye kavuşmasını sağlayabilecek bu ifade, imtiyazlı okulların oluşmasına zemin teşkil edebilir. Bu projeler kapsamındaki öğretmen atamalarının bile imtiyazlı hale getirilmesi, eğitim sistemi ile ilgili bazı soru işaretlerini gündeme getirmektedir.

“Öğretim üyeleri ile Bakanlıkta görev yapmakta olan öğretmenlerin dokuzuncu fıkra kapsamındaki kurumlarda atanma ve görevlendirilmelerinde bu Kanun Hükmünde Kararname, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve diğer mevzuatın sınavlar ve atanmaya ilişkin hükümleri uygulanmaz. Dokuzuncu fıkra kapsamındaki kurumlara yönetici görevlendirmeleri özlük hakları, atanma ve terfi yönünden kazanılmış hak doğurmaz” ifadesi de farklı imtiyazların doğmasına sebep olabilecek bir diğer maddedir.

652 SKHK'nın 41. maddesi, 6528 Sayılı Kanun ile düzenlemeye tabi tutulan bir diğer konu, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatındaki denetim yapısındaki iki farklı uygulamadır. Mevcut iki başlı denetim sisteminin, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı vasıtasıyla ulusal düzeyde kurumsallaşması sağlanmıştır. Bu kapsamda, uzun yıllardır bir çatışma konusu olan denetim yapısındaki ikili uygulamadan doğan çatışma sona erdirilmiştir. Ancak, 4 yılda 4. kez unvan değiştiren müfettişlik sistemi için, ismin değişmesinden ziyade içeriğin düzenlenmesi daha acil bir ihtiyaçtır.

Denetçilerin gerek Bakanlık düzeyinde, gerek il düzeyinde daha çok “soruşturma” odaklı çalışmak durumunda kalmaları ve rehberlik boyutunun zayıf kalması ciddi bir sorundur. İlkokul ve ortaokullarda hemen hemen her yıl yapılan rehberlik ve denetimlerin, lise düzeyinde 3-4 yılda bir yapılması ve bunun da ağırlıklı olarak bürokratik işlem kontrolü içermesi, bu okullara

Müdür olabilmek için belirli sendikalara üye olma konusunda yaşanabilecek doğrudan veya dolaylı baskılar ve yönelimler okulların kurum olarak doğasını bozabilecek bir başka husustur.

## Yönetişim ve Finansman

İl Eğitim Denetmenleri ile Bakanlık Denetçilerinin Maarif Müfettişi unvanında birleştirilmesi ile “eşit işe eşit ücret uygulaması” açısından bakıldığında hakkaniyet ilkesine ve Anayasanın 10. maddesinde yer alan eşitlik ilkesine uyumluluk sağlanmıştır.

ve okullarda görev yapan öğretmenlere fayda sağlamamaktadır. Oysa “denetim sistemi” rehberlik ağırlıklı olmalıdır. Diğer yandan mevcut durumda sistemin kalite güvence boyutu zayıf kalmakta, mevcut uygulamalara yönelik iyileştirme ihtiyacı giderilmemektedir.

Yapılan değişiklikle birlikte, İl Eğitim Denetmenleri ile Bakanlık Denetçileri, Maarif Müfettişi unvanında birleştirilmiş ve tamamı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'na bağlanmıştır. Bu bağlamda aynı işi yapan ve aynı unvana sahip kişilerin farklı özlük haklarına sahip olması, “eşit işe eşit ücret uygulaması” açısından bakıldığında hakkaniyet ilkesine ve Anayasa'nın 10. maddesinde yer alan eşitlik ilkesine aykırılık teşkil etmektedir. Bu durum, iki grup arasındaki çalışma barışının sağlanmasını mümkün kılmayacaktır. Müfettişlerin özlük hakları kapsamında sınıflandırılan mali hakları incelendiğinde ciddi sorunlar göze çarpmaktadır. Aynı derece ve kademedeki Maarif Müfettişlerinin ve öğretmenlerin maaşlarının satın alma gücü yönünden Şube Müdürlerinin maaşlarının gerisinde kaldığı gözlenmektedir. Maarif Müfettişlerinin maaşlarının azlığı, yolluklarının geç ödenmesi ve yolluk miktarının ilden ile farklılık göstermesi, denetledikleri personelden daha az maaş almaları, mali haklarına ilişkin önemli sorunlardır. Teftiş sistemi için mali, adli ve idari konularda uzman denetmenler yetiştirilmelidir. Çok büyük bir insan kaynağını bünyesinde barındıran bir teşkilat için elbette yaşanabilecek olumsuzlukları da araştırarak, alanında uzman soruşturmacıların bulunması gerekmektedir.

Diğer yandan, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okulun eğitsel kapasitesinin geliştirilmesi konusunda mevcut yaklaşımlar yetersiz kalmaktadır. Uygulama içinde yıllarca tecrübe kazanan il, ilçe ve okul yöneticileri, idari ve eğitim alanında teftişte görevlendirilebilmelidir. Eğitim sisteminde mesleki yardım ve iş başında yetiştirme görevleri bakımından bir danışman ve rehber olması beklenen müfettişlerin, denetim hizmetlerinin yanı sıra inceleme ve soruşturma işlerini de yürütmeleri, onların mesleki yardımda bulunmalarını ve işbirliği için gerekli güven ortamının oluşmasını güçleştirmektedir. Denetimde istenmeyen durum olarak ifade edilebilecek bu durumdan kurtulmanın yolu ise, eğitim müfettişlerini yönetsel ve eğitsel olmak üzere gereksinimler bazında iki gruba ayırarak yetiştirip istihdam etmektir.

Yönetsel denetmenler, genel olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görevlerini yapıp yapmadıkları, okul binalarının ve öğretim araç ve gereçlerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin

okula devam durumları gibi konuları denetlemekle; gerekli durumlarda da inceleme ve soruşturma yaparak sonuçları ilgililere bildirmekle yükümlü olmalıdırlar. Eğitsel denetmenlerin görevi ise, okul yöneticileri ve öğretmenlerin sadece kusur ve eksikliklerini bulup ilgililere bildirmekle sınırlı değildir. Bu kusur ve eksiklikleri düzeltmek için bir çaba içine girmek, onlara yeni ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini tanıtmak ve uygulamalarına rehberlik etmek bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır.

Eğitim hizmetinin hem ulusal düzeyde hem de yerel düzeyde etkili ve nitelikli sunulmasını sağlayabilmek için, ulusal ve yerel düzeydeki denetim birimleriyle eşgüdümün sağlanmasına yönelik, süreç ve sonuçları ilişkilendirilebilen etkili bir izleme-değerlendirme sisteminin oluşturulması, ortak denetim standartlarının ve çerçeve denetim planlarının hazırlanması gerekmektedir. Geleneksel denetim anlayışı, süreci sadece sistemdeki kusur ve aksaklıkları ortaya koymaya ve bunları ilgili birimlere duyurmaya indirgenmektedir. Oysa çağdaş denetim anlayışında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme süreçlerinin işletilmesi sağlanmıştır. Bu bağlamda kontrol edici anlayış, geliştirme anlayışına dönüşmelidir.

Ülkemizde uygulanan denetim modeli, ihtiyaç odaklı olmaktan çok standart değerlendirme odaklıdır. Performansı yeterli olsun olmasın, bütün kurum ve kişiler aynı standart süre ve biçimde değerlendirilmektedir. Oysa müfettişler, yardım ve katkılarına daha fazla gereksinim duyan kurum ve kişilere daha fazla zaman ayırabilmelidirler. Bu durumda gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modellerinin eğitim sistemimizde yeni bir alternatif olarak görülmesi ve uygulamaya konması gerekmektedir. Ülkemizde müfettişler hâlâ çalışanlara korku salan otorite figürleri olarak algılanmakta ve bu da denetimin geliştirme odaklı, karşılıklı işbirliğine dayanan, sürece yayılmış bir etkinlik alanı olmasını engellemektedir. Bu anlamda müfettişlerin liderlik özellikleri geliştirilmelidir. Türk eğitim sisteminde denetim, genellikle yönetim ağırlıklı bir işlev olarak ele alınmış; denetçiler ise “eğitim programları” ve “öğretim” konularında yeterli etkinliği gösterememiştir. Elbette denetim, yönetim süreçleri içinde çok önemli bir yer tutmakta ve bir sistemin yönetiminde kritik bir rol oynamaktadır. Ancak eğitim sisteminin denetimi, deneticilerin program ve öğretim boyutlarında kendilerini daha fazla geliştirmelerini gerektirmektedir.

Sadece belirli birimlerde değil, tüm sistemde ölçülebilir sonuçlara ulaşmak veri kullanımına bağlıdır. Bu yapılmadığında, yöneticiler

Sadece belirli birimlerde değil, tüm sistemde ölçülebilir sonuçlara ulaşmak veri kullanımına bağlıdır.



## Yönetişim ve Finansman

Eğitim sisteminin temelini veriler, ölçümler ve bilgi yönetim sistemleri oluşturmalıdır.

verdikleri kararların farklı boyutlarını gözden kaçırıp sistemin tıkanmasına yol açabilmektedir. Tıkanıklıkların doğru teşhis edilebilmesi ve verimin artırılması için nesnel verilerin kullanıldığı bilimsel yöntemlerden faydalanılır. Bu sayede, eğitim sisteminde kararlar verilere dayalı alınır ve planlanan iyileşmeler gerçekleşir. Eğitim sisteminin temelini veriler, ölçümler ve bilgi yönetim sistemleri oluşturmalıdır. Verilere dayalı karar verme alışkanlığını edinmiş bir Bakanlık geleneği, gelecekteki kararların bile simülasyonunu yapıp hatadan uzaklaşma imkanını yaratacaktır.

Gelişmiş ülkelerde eğitim müfettişi seçilirken ilan, başvuru, eleme, mülakat ve atama yönetmeleri ardışık olarak kullanılmaktadır. Müfettiş adaylarında öğretmenlikte geçirilen süre, başarılı öğretmenlik deneyimi, başarılı okul müdürlüğü yapmış olmak, üst düzey beceri ve yeterliklere sahip olmak, temel müfettişlik eğitimini almış olmak gibi özellikler aranmaktadır. Ülkemizde de müfettiş seçim, eğitim ve atama ölçütleri uluslararası standartlara uygun hale getirilmelidir. Maarif müfettişleri mesleğin onurunu ve saygınlığını koruyarak, geçim derdi çekmeden, özlük hakları bakımından ayrıma tabi tutulmadan bu ülkenin eğitimine katkı sağlayacak şartlara kavuşturulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı teftiş sisteminin tek çatı altında birleştirilmesi yerine, il düzeyinde değil, ülke genelinde oluşturulacak bölgelerde olması bir alternatif olarak değerlendirilebilir. Böylece bölge başkanlıkları kurularak il ve ilçe müdürlüklerinin tamamı, o ilde oturan değil aynı bölge başkanlığına bağlı diğer ilden (ikamet eden) görevlendirilen müfettişler tarafından denetlenebilir. Müfettişlerin her türlü baskıya karşı tarafsızlığını muhafaza etmesi; siyasi, idari, ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerden kaçınabilmesi; il düzeyindeki teftiş yapılandırmasının bölge düzeyine çekilmesiyle mümkün olabilir.

Değişim mühendisliği; maliyet, kalite, hizmet ve hız gibi 21'inci yüzyılın önemli performans ölçülerinde çarpıcı geliştirmeler yapmak amacıyla iş süreçlerinin temelde yeniden düşünülmesi ve radikal bir şekilde yeniden tasarlanmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, 652 SKHK ile değişim ve dönüşüm stratejilerini aynı anda başlatmıştır. Oysa değişimi gerçekleştirmek güçtür ve değişime her zaman çeşitli tepkiler olacaktır. Değişim mühendisliğinin başarıyla uygulanabilmesi için üst yönetimde kararlılığı gerçekleştirmek, örgüt içerisinde iş süreçlerinde yoğunlaşmak ve tüm çalışanların bu değişime katılımını sağlamak gerekir. Diğer bir deyişle, değişim ve yenileşme örgütün tüm birim, bölüm ve çalışanları tarafından yeni kültürün benimsenmesi ihtiyacını doğurur.

MEB'in değişim ve dönüşümünün birinci dalgası, Bakan Ömer Dinçer ve ekibi tarafından 652 KHK ile uygulamaya konulurken; şube müdürü dâhil tüm üst yönetimi kapsayan geniş bir çalışma yapılmıştır. Bakanlık ve paydaşları yeni yapıya uyum sağlamaya çalışırken; aynı değişim ve dönüşüm iddiaları ile yaklaşık 17 ay sonra 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile İl millî eğitim müdür yardımcıları, şube müdürleri, ilçe millî eğitim müdürleri ve binlerce okul müdür ve yardımcısını kapsayan ikinci değişim ve dönüşüm işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda, 6528 sayılı yasa ile Müsteşar Yardımcısı, Talim Terbiye Kurulu Üyeleri, ve Genel Müdürler Bakanlık Müşaviri olarak atanırken; Grup Başkanları ile İl Millî Eğitim Müdürleri Grup Başkanı ve İl Müdürü Kadrolarına (Şahsa Bağlı), İl Millî Eğitim Müdür Yardımcıları ile İlçe Millî Eğitim Müdürleri de eğitim uzmanlığına atanmışlardır. Ayrıca 652 SKHK ile kadroları şahsa bağlı yapılan şube müdürleri de bu kanunla eğitim uzmanı yapılmıştır. Eğitim uzmanı yapılanların mali kayıpları mevcuttur. Bu kişiler eğitim uzmanı maaşı alacak olup, eski maaşları eğitim uzmanı maaşından yüksek ise eski maaşlarını alacak; ancak eğitim uzmanı maaşı kendi maaş seviyesine gelene kadar zam almayacaklardır. Bu da bu kişilerin yaklaşık beş yıl sabit maaşla çalışması anlamına gelmektedir.

Dünyada eğitim sistemleri ülkelerin geleceklerini belirleyen birer endüstri durumundadır. Böyle büyük endüstrilerin temel ve kolay kolay değişmeyecek/değiştirilmeyecek stratejik planlarının olması gerekmektedir. 21'inci yüzyıl eğitiminin gelecekte sosyal, politik ve ekonomik süreçlere yön vereceği açıktır. Eğitim politikalarında sık ve birbirini tamamlamayan nitelikte değişiklikler yapılmasının maliyetini ülkenin ödeyeceği gerçeği tartışmasız kabul edilmelidir.

652 Sayılı KHK ile başlayan ve 6528 Sayılı kanun ile tekrarlanan görevden almalar, Bakanlığın işleyişine ve hafızasına ciddi anlamda zarar vermiştir. Kaldı ki, bu gruplar içerisinde alanında birbirinden deneyimli Genel Müdür, Genel Müdür Yardımcıları ve Daire Başkanları bulunmaktadır. İçlerinde öğretmenlik, okul müdürlüğü, ilçe müdürlüğü, il müdürlüğü, müfettişlik ve Bakanlık bürokratlığı yapmış, engin tecrübesi olan bu eğitimcilerimizin atıl bir şekilde bekletilmesi, ülkemizin içerisinde bulunduğu şartlar açısından lüks bir tutum ve davranıştır. Kamu kurum ve kuruluşlarındaki kronik hastalığın ve hantallığın asıl nedeni olan ve siyaset kurumunun da etkisi ile gerçekleşen “yanlış zamanda, yanlış yere, yanlış bürokrat atamaları” ne yazık ki tekrar etmektedir.

Dünyada eğitim sistemleri  
ülkelerin geleceklerini  
belirleyen birer  
endüstridir.

Bütçe ile ilgili mikro düzeyde yaşanan sıkıntılar, buradaki takip ve kontrol mekanizmasından kaynaklanmaktadır.

## II. MEB 2014 Yılı Bütçesi

### 2014'te ne oldu?

MEB bütçesiyle ilgili olarak ele alınması gereken konu, Bakanlığın bütçe harcamalarını takip edebilmesi ve denetleyebilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Zira bütçe ile ilgili mikro düzeyde yaşanan sıkıntılar, buradaki takip ve kontrol mekanizmasından kaynaklanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatı ile tüm okullardaki taşınır/taşınmaz malları anında görme ve son durumu tespit etme imkânına sahip olduğu "Taşınır Mal Yönetmenliği Modülü" bulunmaktaydı. Ancak 2012 yılından itibaren bu sistem, Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün kontrolüne verilmiştir ve dolayısıyla MEB öğretim daireleri söz konusu modülü kullanma ve okullardaki son durum hakkında bilgi alma yetkisini yitirmiştir. Okullara gönderilen ödeneklerden ne için, ne zaman ve nasıl yararlandığı gibi veriler, MEB'in ve öğretim dairelerinin denetiminin dışına çıkmıştır.

Mal ve hizmet alımı kapsamında, İl Milli Eğitim Müdürlükleri'ne ve okullara Bakanlık merkezinden gönderilen ödeneklerin ne kadarının eğitim-öğretime doğrudan etki eden unsurlara kullanıldığı da bilinmemekteydi. Bu nedenle 25 Kasım 2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından;

- ▶ Türkiye'de yerleşim birimleri bazında eğitime yapılan her türlü ayni ve nakdi harcamaları kayıt ve kontrol altına almak,
- ▶ Açık, şeffaf ve hesap verilebilir bir gelir ve gider bilgi sistemi oluşturmak,
- ▶ OECD, UNESCO, EUROSTAT, Avrupa Birliği ve diğer uluslararası kuruluşlara üye ülkelerle karşılaştırılabilir göstergeler elde etmek,
- ▶ Merkezi yönetim bütçesi dışındaki eğitime yapılan harcamaları da tespit etmek,
- ▶ Okul, ilçe, il, tür ve kademeler bazında öğrenci başına yapılan eğitim harcamalarını tespit ederek Merkezi Yönetim Bütçesinden eğitime ayrılan kaynakları daha öncelikli yerleşim birimlerine yönlendirerek eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak,
- ▶ Okul yöneticilerine harcamalar konusunda güven tesis etmek amacıyla TEFBİS devreye sokulmuştur.

## Değerlendirme ve Öneriler

Bilindiği üzere MEB'e bağlı kurumları için yapılan mal ve hizmet alımı, sadece MEB bütçesinden yapılmamakta ve öğretim dairelerinin göndermiş olduğu ödeneklerden karşılanmamaktadır. Bu alımlara ilaven, belediyelerden ve hayırsever vatandaşlar tarafından da çeşitli araç-gereç ve donanımlar hibe edilmektedir. Fakat özellikle son iki yıldır okullarda ne tür araç, gereç ve donanımın hibe edildiği öğretim daireleri tarafından bilinmemekte ve veri toplama sürecinde ciddi zaman kayıpları meydana gelmektedir. TEFBİS, bu sorunu büyük ölçüde giderme potansiyeline sahiptir. Bu sayede, benzeri veriler 2015 yılından itibaren daha sağlıklı bir şekilde düzenlenecek ve kullanılabilir olacaktır.

TEFBİS Modülü ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın özellikle eğitime birincil derecede etki eden mal ve hizmetlerin alımındaki verilere sahip olması büyük önem taşımaktadır. Örneğin, 2014 Kasım ayında Yapılan Harcamaların Bütçeye Tahsis Edilen Ödeneğe Oranı mal alımı yüzde 8,40 ve hizmet alımı yüzde 5,14 olarak gösterilmiştir. Bu noktada yüzde 8,40'lık oran içerisinde eğitim-öğretim sürecine birincil derecede etki eden ne gibi alımların olduğu tartışılmalı; bu alımlar verimlilik ve etkinlik bakımından değerlendirilmelidir. Bu verilerin açık olması, stratejik plan ile uygulamaların karşılaştırılmasını mümkün kılacak ve öğretim dairelerinin, eylem planlarının gerçekleştirme düzeylerini göstermesinde rol oynayacaktır.

Ayrıca, Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün özellikle Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili iş ve işlemlerin takip edilmesini sağlayan web tabanlı arayüzü zaman kaybetmeden paydaşlara açılmalıdır. Mal ve hizmet alımlarının detaylandırılması, eğitime yönelik verilerin işlenmesinde karar vericilere büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı ile Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü arasında acil olarak bu sistem devreye sokulmalıdır.

Eğitime yönelik yapılan harcamaların nitelik artırmaya mı, yoksa niceliksel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik mi olduğunun değerlendirilmesi de önemlidir. Bu nedenle, yapılan her harcamanın genel bir tanımlaması yapılarak, kodlamalar ile sisteme aktarılması bir çözüm olabilecektir. Böylece mal ve hizmet alımlarında eğitim ve öğretime direkt etki eden birincil unsurlar ayrıştırılabilir ve eğitime ayrılan yatırımlar, verimlilik ve etkililik eksenlerinde tartışılabilir.

Mal ve hizmet alımlarının detaylandırılması eğitime yönelik verilerin işlenmesinde karar vericilere büyük kolaylıklar sağlayacaktır.

Yönetici Atama Yönetmeliğindeki değişiklikler ile bir okul müdürünün aynı okuldaki görev süresi 4 yılı geçtiğinde sonlandırılacaktır.

### III. Yönetici Atama Yönetmeliği ve Uygulamalar

#### 2014'te ne oldu?

Kamuoyunda tartışmaları Ocak 2014'e kadar giden ve Haziran 2014 itibarı ile yürürlüğe giren okul yöneticilerinin görevlendirmelerine ilişkin yönetmelikte çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu değişiklikler içerisinde dikkat çeken maddelerden ilki müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görevlendirilecek kişilerin, son başvuru tarihi itibarıyla görevlendirilecekleri eğitim kurumunda öğretmen olarak atanabiliyor olma şartını taşımaları gerekliliğidir. Aynı kurumda en az 4 yıl aynı unvanla görev yapan müdürlerin görevleri 14 Mart 2014 tarihi itibarıyla sonlandırılacak ve bu kişiler aynı eğitim kurumunda görev alamayacaklardır. Görev süreleri 2013-2014 ders yılı içinde olmak üzere 14 Mart 2014 tarihi sonrasında dolan okul yöneticilerinin görevleri ise, 2014-2015 ders yılının bitimi itibarıyla sona erdirilecektir.

Yeniden görevlendirme isteyen müdürler elektronik ortamda başvuru yapacaklardır. Dört yıllık görev süresi sona ermesine rağmen halen görev yapmakta oldukları eğitim kurumundaki görevlerinin uzatılmasını isteyen müdürlerin görev süreleri, yapılacak değerlendirmeler sonucunda 100 üzerinden 75 ve üzeri puan almaları halinde, İl Milli Eğitim Müdürü'nün teklifi ve valinin onayıyla uzatılabilecektir. Bu kapsamda;

- ▶ İlçe Milli Eğitim Müdürü'nün değerlendirmesi 25,
- ▶ İnsan kaynaklarından sorumlu İlçe İl Milli Eğitim Şube Müdürü'nün değerlendirmesi 20,
- ▶ Değerlendirilecek eğitim kurumundan sorumlu İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü'nün değerlendirmesi 15,
- ▶ Eğitim kurumundaki en kıdemli öğretmen ile kıdemi en az olan öğretmenin değerlendirmesinin aritmetik ortalaması 10,
- ▶ Öğretmenler kurulunca seçilecek iki öğretmenin değerlendirmesinin aritmetik ortalaması 10, okul aile birliği başkanı ve başkan yardımcısının değerlendirmesinin aritmetik ortalaması 10,
- ▶ Öğrenci meclis başkanının değerlendirmesi 10

puan üzerinden değerlendirmeye alınacaktır. Bu puanlandırma dağılımlarında öğrenci meclisi, okul aile birliği veya öğretmeni

bulunması ya da öğrenci meclisi başkanının değerlendirme yapabilme ehliyeti olmaması gibi durumlarda okulların değerlendirmesinde farklı puanlandırmalara gidilmiştir. Ancak tüm okulların değerlendirilmesinde minimum 70 puanlık değerlendirme, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gelmektedir. Aynı değerlendirme kriterleri, müdürlük görevini görev yaptıkları kurum dışında uzatmak isteyen okul müdürleri için de geçerli olacaktır.

İlk defa veya yeniden müdür olarak görevlendirilmek isteyenlerin görevlendirmeleri, müdürlük görev süresinin uzatılmasından sonra müdürlük norm kadrosu boş kalan eğitim kurumlarına yapılacaktır. Bu görevlendirmelerde müdür adayları aldıkları eğitimler, ödüller, cezalar ve hizmetleri üzerinden puanlandırılacaktır. Bu puanlandırma sonucunda puan sıralamasına göre en yüksek puan alan adaydan başlamak üzere, boş eğitim kurumu müdürlüğü sayısının üç katı oranında aday sözlü sınava alınacaktır.

Adaylar sözlü sınavda; analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti (yüzde 50), temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi (yüzde 10), muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi (yüzde 10), iletişim becerileri (yüzde 10), öz güven ve ikna kabiliyeti (yüzde 10), genel kültür (yüzde 10) alanlarında oluşturulacak komisyon tarafından değerlendirilecektir. Bu sözlü sınavda da 70 ve üzeri puan alanlar başarılı kabul edilecektir.

Komisyon, İl Milli Eğitim Müdürü'nün veya görevlendireceği bir il Milli Eğitim Müdür Yardımcısı'nın başkanlığında, İl Milli Eğitim Müdürünce belirlenecek iki İlçe Milli Eğitim Müdürü ile İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan iki şube müdüründen oluşacaktır. Komisyonun görevi sözlü sınav sorularını hazırlamak veya hazırlatmak, sözlü sınavları yapmak ve değerlendirmek, sözlü sınava katılan adayların sınav sonuçlarını duyurmak, sözlü sınava ilişkin itirazları sonuçlandırmak, sözlü sınava ilişkin diğer iş ve işlemleri yürütmektir.

Adayların sözlü sınavda başarılı olmaları durumunda, görevlendirmeye esas puanlarının belirlenmesinde aldıkları puanın yüzde 50'si ile sözlü sınavdan aldıkları puanın yüzde 50'sinin toplamı alınacaktır. Sözlü sınavda 70 ve üzerinde puan alan adaylar, hesaplanan puan üstünlüğüne göre tercihleri de dikkate alınarak İl Milli Eğitim Müdürü'nün teklifi ve valinin onayı ile müdür olarak görevlendirilecektir.

Müdürlük görevlerine devam etmek için adaylarının değerlendirmesine esas olan 100 puanlık değerlendirmenin minimum 70 puanı, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gelmektedir.

## Yönetişim ve Finansman

Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürlüklerine yalnızca kadın adaylar başvurabilmektedir.

Tüm bu kriterlerin yanı sıra, Ekim 2011'de yapılan eğitim kurumları müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı ile müdürlük seçme sınavında başarılı olanlar için geçici maddeler eklenmiştir. Bu maddelere göre eğitim kurumu müdürlüğü seçme sınavında başarılı olanlardan sınav sonucuna göre müdürlüğe görevlendirmesi yapılmamış olan başvuru sahipleri, yeni yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihten sonra yapılacak ilk görevlendirmelerle sınırlı olmak üzere, değerlendirmeye tabi tutulmadan, doğrudan sözlü sınava alınacaktır. Bu sözlü sınavı geçen adayların değerlendirmesi ise, diğer adaylarda olduğu gibi devam edecektir. Diğer bir ifade ile bu adayların aldıkları eğitimler, ödüller, cezalar ve hizmetleri de atamaya esas puanlar üzerinde etkili olacaktır.

Diğer taraftan; 2011 yılı Ekim ayında yapılan eğitim kurumu müdürlüğü ile müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı seçme sınavında başarılı olanlardan sınav sonucuna göre yöneticiliğe görevlendirilmesi yapılmamış olanlar, bu yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihten sonra yapılacak ilk görevlendirme ile sınırlı olmak üzere, başka bir şart aranmaksızın müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığı pozisyonunda görevlendirilebileceklerdir. 2013-2014 eğitim yılına özel olarak yöneticilik görevi eğitim yılı bitiminde sona eren müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının, yerlerine görevlendirilen yöneticilerin göreve başlayana kadar mevcut görevlerini sürdürmeleri hükmü de yönetmelikte yer almaktadır.

Bunun yanı sıra yöneticilik başvuru ve atamalarında bazı özel durumlar da bulunmaktadır. Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürlüklerine yalnızca kadın adaylar başvurabilmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilecektir. Ancak bu okulların müdür başyardımcılarının ve birden fazla olan müdür yardımcılarının erkek adaylar arasından görevlendirilmesi mümkündür. İmam Hatip Ortaokulu müdür yardımcılarında en az biri din kültürü ve ahlak bilgisi veya meslek dersleri alan öğretmenleri arasından; İmam Hatip Liseleri ile mesleki ve teknik eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az biri meslek dersleri alan öğretmenleri arasından; Sosyal Bilimler Liseleri müdür yardımcılarında en az biri Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya, felsefe veya psikoloji alan öğretmenleri arasından; Güzel Sanatlar Liseleri müdür yardımcılarında en az biri görsel sanatlar, resim veya müzik alan öğretmenleri arasından; Spor Liseleri müdür yardımcılarında en az biri beden eğitimi alan öğretmenleri

arasından; Özel Eğitim Kurumları müdür yardımcılarında en az biri ise rehberlik veya özel eğitim alan öğretmenleri arasından görevlendirilecektir.

MEB, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nün 17.6.2014 tarih ve 2479897 sayılı ile illere göndermiş olduğu Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilme Kılavuzu'nun ilgili bölümünde; "Yeni görevlendirilen müdürlerin görev yaptığı eğitim kurumlarına yapılacak müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlendirmeleri ise yeni görevlendirilen müdürlerin inhası ile daha sonra yapılacaktır. Dört yıllık müdürlük görev süresini tamamlamayan müdürlerin görev yaptığı eğitim kurumlarına yapılacak müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlendirmeleri mevcut müdürlerin inhası ile yapılacaktır" ifadesi yer almaktadır.

MEB verilerine göre; Türkiye genelinde 5.498 müdür başyardımcısı, 37.295 de müdür yardımcısı bulunmaktadır. Bu da 42.793 müdür yardımcısının görevden alınabileceği anlamına gelmektedir. Yaklaşık 43.000 müdür yardımcısının Aralık 2014'ten sonra değişecek olması ve yerlerine görev yapacak müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının seçimleri, okullarda eğitim ve öğretim sürecini ciddi şekilde etkileyecektir. Yönetmeliğin yürürlüğe girmesinden sonra MEB tarafından yöneticilerin görevlendirmeleri için yürütülecek çalışmalar, 17.06.2014 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilme Kılavuzu'nda açıklanmıştır. Kılavuzda yer alan bu takvime göre;

- En kıdemli ve kıdemi en az olan öğretmen, öğretmenler kurulunca seçilecek iki öğretmen, okul aile birliği başkanı ve başkan yardımcısı ile öğrenci meclisi başkanının belirlenmesi ve buna ilişkin bilgi ve belgelerin ilgili il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine teslim edilmesi 18-30 Haziran,
- İl milli eğitim müdürlüklerinin puanlandırmayı tamamlayarak değerlendirme işlemlerinin yapılması ve değerlendirme komisyonu ile sözlü sınav komisyonlarının kurulması 14 Temmuz-15 Ağustos,
- Müdürlük görev süresinin aynı eğitim kurumuna uzatılma duyurusu, başvuruların alınması ve müdürlük görev süresinin uzatılması 18-29 Ağustos,
- Başvuruların alınması 26-29 Ağustos,
- Müdürlük görev süresinin aynı eğitim kurumuna uzatılması 1-2 Eylül,

MEB verilerine göre;  
yönetici atamalarında  
yapılan değişikliklerden  
42.793 müdür yardımcısı  
etkilenmektedir.



## Yönetişim ve Finansman

Yerlerine yeni yönetici atanan eski yöneticiler başka bir okul müdürlüğü ya da müdür yardımcılığı için başvuruda bulunabilmektedir.

- ▶ Müdürlüğe ilk defa ve yeniden görevlendirme duyurusu, başvuruların alınması, değerlendirme işlemlerinin sonuçlandırılması, değerlendirme sonuçlarının duyurulması, değerlendirme sonuçlarına itiraz ve itirazların değerlendirilmesi ve sonuçlarının duyurulması 15 Eylül-03 Ekim,
- ▶ Sözlü sınav duyurusu ve sözlü sınav 08-31 Ekim,
- ▶ Sözlü sınav sonuçlarının duyurulması 03-07 Kasım,
- ▶ Sözlü sınav sonuçlarına itiraz 10-14 Kasım,
- ▶ İtirazların değerlendirilmesi ve sonuçlarının duyurulması 17-21 Kasım,
- ▶ Müdürlüğe ilk defa ve yeniden görevlendirme 24 Kasım-05 Aralık,
- ▶ Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirme 08-19 Aralık 2014,

olarak belirlenmiştir.

Tüm bu kararların pratikteki uygulamasına bakıldığında; MEB'in Okul Yöneticileri Takip Raporu'na göre 2013-2014 eğitim yılı itibarı ile 26 yıl ve üzeri 899 müdür, 21-25 yıl arası 1.076 müdür, 16-20 yıl arası 2.506 müdür, 11-15 yıl arası 1.749 müdür, 6-10 yıl arası 4.620 müdür, 0-5 yıl arası 14.874 müdür aynı okulda görev yapmaktadır. 26 yıl ve üzeri 27, 21-25 yıl arası 76, 16-20 yıl arası 253, 11-15 yıl arası 641, 6-10 yıl arası 1.051 ve 0-5 yıl arası 3.851 müdür başyardımcısı görev yapmaktadır. Görev süresine göre müdür yardımcılarının dağılımı ise, 26 yıl ve üzeri 278, 21-25 yıl arası 1.018, 16-20 yıl arası 2.541, 11-15 yıl arası 4.765, 6-10 yıl arası 5.025 ve 0-5 yıl arası 28.223'tür.

4 yıllık görev süresini dolduran 16.000 yöneticiden komisyon değerlendirmelerinde 75 puan alamayan 7.000'inin görevden alınması kararı alınmıştır. Yerlerine yeni yönetici atanan eski yöneticiler başka bir okul müdürlüğü ya da müdür yardımcılığı için başvuruda bulunabilmektedir. Ancak bu yöneticiler yerlerine yeni kişiler atanıncaya kadar görevlerini sürdürecektir. Tüm süreçlerden sonra müdür atamalarının biteceği tarih 5 Aralık olarak açıklanmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Öğretmenler, öğrencilerin eğitiminde en etkin aktörlerdir; ancak öğretmen ve öğrenci arasındaki verimli ilişki bir okulu başarılı, bir okul iklimini eğitim odaklı, olumlu ve sürekli gelişime açık tutmakta yeterli olamamaktadır. Bu noktada devreye okul yöneticileri, yani okul liderleri girmektedir ve eğitim liderleri okul içerisindeki eğitim girdileri ve çıktılarını, süreçleri, ilişkileri, atmosferi ve ilgili diğer etkenleri düzenleyen ve okul kültürünü daha nitelikli bir eğitim anlayışıyla dönüştüren kişilerdir. Türkiye gibi 857.000 civarında öğretmeni olan, öğretmen niteliği ile ilgili ciddi sorunlar yaşayan bir ülkede, öğretmenlere tek tek ulaşmak teknik açıdan oldukça zordur ve kısa vadeli çözümler işe yaramamaktadır. Yöneticiler, öğretmen kitlesi yoğun olan ülkelerde, sistemde yapılacak değişikliklerin ve nitelik artırıcı uygulamaların pratiğe dökülmesinde kilit bir role sahiptirler.

Eğitimdeki gelişmeleri yakalama ve reform arayışları çerçevesinde eğitim yöneticilerinin rolleri, sahip olmaları gereken nitelikler, atama koşulları ve mesleki başarı kriterleri, dünyada sıklıkla tartışılmakta ve geniş bir kapsamda değerlendirilmektedir. Birçok bilimsel araştırmanın ortaya koyduğu üzere; eğitimin kalitesinde yöneticilerin de öğretmenler kadar etkili olması, bu tartışmaların odak noktasını oluşturmaktadır. Okullardaki öğrenme ve örgüt iklimi, öğretmenlerin motivasyonları gibi etmenler, doğrudan okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Bu ilişki biçimi, eğitim yöneticilerinin bir yöneticiden çok, eğitim lideri olarak ele alınması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmasında etkili olmuştur. 21. yüzyılda okullardan ve eğitimden beklenenlerin farklılaşması, yeni bir yönetici ve eğitim lideri modeli ihtiyacına işaret etmektedir. Bu ihtiyaç ise paydaşları, eğitim liderlerinin özellikleri, bilgi ve beceri düzeyleri üzerine düşünmeye ve bir çerçeve çizmeye yöneltmektedir.

Yöneticiler, öğretmen kitlesi yoğun olan ülkelerde, sistemde yapılacak değişikliklerin ve nitelik artırıcı uygulamaların pratiğe yansıtılmasında kilit bir role sahiptirler.

## Yönetişim ve Finansman

Rotasyon ve değerlendirme sonrasında yöneticiliğe devam etmemesine karar verilen yöneticilerin, öğretmenlik mesleğine geri dönmeleri bir cezalandırma olarak sunulmamalıdır.

Bu kapsamda nitelikli bir eğitim yöneticisinin bir okulda uzun yıllar yöneticilik yapması, o okulda oluşturulan olumlu iklimin devamlılığını sağlayacağı gibi hızlı karar alma mekanizması da getirecektir. Ancak Türkiye’de tüm eğitim yöneticilerinin idealize edilen niteliklere sahip oldukları söylenememektedir. Bu nedenle de, eğitim yöneticilerinin rotasyonu süreci devreye sokulmuştur. Böylece nitelikli eğitim yöneticisinden diğer okulların da yararlanması önünü açmak ve nitelikli olmadığı düşünülen eğitim yöneticisinin ise yöneticiliğine son vermek hedeflenmektedir. Bu beklenti haklı görülse de izlenen yolun doğru olduğunu söylemek mümkün değildir. Rotasyon ve değerlendirme sonrasında yöneticiliğe devam etmemesine karar verilen yöneticilerin, öğretmenlik mesleğine geri dönmeleri bir cezalandırma olarak sunulmamalıdır. Zira kötü yöneticiden iyi öğretmen olma ihtimali düşüktür. Ayrıca nitelikli olduğu düşünülen eğitim yöneticilerinin de başka bir okula atanmaları bir bakıma o okuldaki eğitim paydaşları için cezalandırma olarak işlemektedir. Bu kapsamda atılması gereken adım, eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması ve nitelikli eğitim yöneticilerinin atanmasının sağlanması olmalıdır. Getirilen yeni sistem, bu ihtiyacı karşılamaktan pek çok açıdan uzaktır. Tanıdıkların müdür yapıldığı bir sistemin “tanıdık” sorunlar çıkarması muhtemeldir. Bir özel okul sahibinin kendi okulu için müdür seçerken gösterdiği hassasiyet, resmi okullara müdür seçerken gösterilmemektedir. Resmi okulların eğitim ve yönetici kalitesi bürokrasinin vicdanına terk edilmiş durumdadır. Oysa resmi okullardaki çocuklar bürokrasiye bir “emanettir”.

Yöneticilere ilişkin yeni görevlendirme süreçleri, yeni sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda atılması gereken ilk adım, eğitim yöneticisinden beklenen niteliklerin ortaya konmasıdır. Eğitim yöneticilerinin öğretmen kökenli olmaları olumludur, ancak iyi bir öğretmen olmak iyi bir yönetici olunacağı anlamına gelmemektedir. Türkiye’deki önceki sistemde de yeni sistemde de, yeni yönetici atamalarında öğretmenlik tecrübesi dışında aranan niteliğe yönelik bir kriter olmadığı görülmektedir. Bu durum, eğitim yöneticilerinin niteliklerini önümüzdeki yıllarda da tartışmaya devam edeceğimizin bir göstergesidir.

İzlenen süreçte yalnız sınav ile yönetici görevlendirmek ne kadar yanlışsa, objektif olmayan kriterlere göre mülakatla yönetici görevlendirmek de o kadar yanlıştır. Yöneticilere ilişkin eğitim sisteminin amaçlarına hizmet edecek kriterler belirlenmeden yapılacak sınavlar ya da benzeri ölçme-değerlendirme uygulamaları, nitelik temin edilmesine aracılık etme potansiyeline sahip olmayacaktır. Eğitimin niteliğine yönelik olumsuzluklara ek olarak, Bakanlık ve yöneticiler arasında sorunlar yaşanmasına da zemin oluşturulmaktadır. Mülakat sonucunda ortaya çıkan tabloda da görülebileceği üzere, süreçler Bakanlığı ciddi şekilde yıpratmış ve Bakanlıkla öğretmenler arasındaki güven sorunları derinleşmiştir. Ayrıca öğretmen ve eğitim yöneticilerinin haklarını koruma hedefi olması beklenen sendikaların süreç içerisinde manipülasyon hamleleri olarak okunabilecek rollerde bulunmaları, tüm değerlendirmelerin güvenilirliğine gölge düşürmektedir.

Bazı illerde okullarında yüksek puan alan müdür adaylarının, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine 1-2 ay önce atanmış, okulların ve müdürlerin performanslarını yeterince tanımayan şube müdürleri tarafından mülakata tabi tutularak değerlendirilmeye alınması bu problemlerin göstergesi niteliğindedir. Okul içindeki öğretmen, veli ve öğrencilerin verdiği puanlar göstermelidir. Mevcut değerlendirmede en az etkiye sahip olması gereken ilçe müdürlükleri kimi isterse o müdür olmaktadır. Bu durum, özleştirilmesi gereken okul örgüt yapılarını merkezi kısaca almaktadır. Görevden alınan müdürlerin İdari Mahkemelere Kasım 2014 itibarıyla açmış oldukları davalar, emsal teşkil edecek şekilde Bakanlık aleyhine sonuçlanmaktadır. Baştan yapılmayan ve objektif kriterlere dayanmayan değerlendirmelerin sonuçlarının büyük oranda iptal edileceği; Objektif kriterlere dayanmayan değerlendirmelerin sonuçlarının büyük oranda iptal edileceği; Bakanlığın güven ve itibar kaybından sonra çok ciddi yargılama masrafları da ödemek zorunda kalacağı görülmektedir.

Liyakat kelimesi “layık” olmaktan gelmektedir. Okul müdürü olacakların bu göreve layık olmaları için “Yönetim Bilgisi”ne sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yolu ise ya eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim görmüş olmak ya da Bakanlıkça düzenlenecek “Okul Yöneticiliği Temel Eğitim Kursu”nu başarıyla tamamlamaktır. Kimi zaman bu eğitimler de yeterli olmayabilir. Okul müdürlerinin süreç içerisinde sürekli eğitim ve rehberliğe alınmaları kaçınılmazdır. Okulunda kendisinden daha yetenekli ve becerikli öğretmenlerin bulunduğu bir okul müdürü herhangi bir meşruiyet alanı sağlayamaz.

Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin haklarını koruma hedefi olması beklenen sendikaların süreç içerisinde manipülasyon hamleleri olarak okunabilecek rollerde bulunmaları, tüm değerlendirmelerin güvenilirliğine gölge düşürmektedir.

## Yönetişim ve Finansman

Şu anki uygulamada eğitim yöneticiliği atamaları bir görevlendirme olarak ilerlemektedir ve eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmadan ve profesyonellikten uzaklaşmaktadır.

1999 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre, eğitim yönetimi görevlerine atanma ve yükseltme için hizmet-içi eğitim zorunluluğu bulunmaktaydı. Bunun yanı sıra Yönetici Seçme Sınavı'ndan en az 70 puan alma ön koşulu aranırken, yüksek lisans yapmış olmak ve eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayımlanmış eseri olmak tercih nedeni sayılmaktaydı. Bakanlık, eğitim yöneticisi adaylarını sınavın da dahil olduğu değerlendirmelerle seçtikten sonra, atamalarını üniversitelerin işbirliği ile 2 aylık bir eğitimden sonra gerçekleştiriyordu. Geçmişteki bu sürecin yeterliliği ve verimliliği tartışmaya açıktır, ancak geçmişte yürürlükte olan bu yönetmeliğe bakıldığında Türkiye'nin eğitim yöneticilerinin seçimleri ve atanmalarındaki niteliğin geriye gittiği görülmektedir. Şu anki uygulamada eğitim yöneticiliği atamaları bir görevlendirme olarak ilerlemektedir ve eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmadan ve profesyonellikten uzaklaşmaktadır.

Yürürlükte olan bu işleyiş değerlendirildiğinde, yöneticilerin görevlendirilme sürecinin tamamen bürokratik işlemler meselesi gibi ele alındığı görülmektedir. Buna ilaveten eğitim yöneticisi niteliğine yönelik bir tanıma da yer verilmemekte, eğitim yöneticilerinin atanma kriterlerinin birçok aksaklığa neden olacağı dikkat çekmektedir. Daha önce belirtildiği üzere iyi bir öğretmen olmak, kişinin iyi bir eğitim yöneticisi olacağı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle bir kişinin müdür olarak atanması için 8 yıl öğretmenlik yapması ve sonrasında alınan eğitim, ödül, ceza ve hizmetlerle bir puanlandırma yapıp sözlü sınava alınması, yeterli ölçme noktasında rasyonel değildir. Sözlü sınav sorularının içeriği genel konulara referans verilerek geçirilmektedir. Bir çözüm önerisi olarak uluslararası alanda sıklıkla kullanılan özel veya üniversite destekli komisyonlar aracılığı ile standart ölçme-değerlendirme uygulamalarının yapılması hem nitelik ve özelliklerin kesin saptanabilmesi hem de adil bir süreç işletilebilmesi için oldukça önemlidir.

Ayrıca adayların alanlarında değerlendirmelerin de yapılacağı belirtilmiştir. Adayların bu özelliklere sahip olup olmadıklarını ölçebilecek bir değerlendirme sisteminin mevcut olup olmadığı, var ise buna gerçekte ne kadar bağlı kalındığına yönelik soru işaretleri oluşmaktadır. Bu yüzden, yönetici atama sistemi için Bakanlık tarafından iş görenlerin ve diğer paydaşlarının üzerinde anlaştığı bir Yönetici Atama Modeli geliştirilmelidir. Bu modelde tüm süreçler tanımlanmalı ve kriterlerin objektifliğinin ön planda tutulması gerekmektedir. Aksi halde çok özel bilimsel testlerle anlaşılabilir analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti gibi yüzde 50 puan verilen bir özelliğin uzman olmayan bir ekip tarafından ölçülmeye çalışılması gibi garip durumlar doğacaktır. Eğitimin kalitesi on yıllardır yapıldığı gibi “bizim adamlar” müdür olunca çözülmemektedir.

Yönetici atama sistemi için Bakanlık tarafından iş görenlerin ve diğer paydaşlarının üzerinde anlaştığı bir Yönetici Atama Modeli geliştirilmelidir.

# Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

5 yılda tamamlanması hedeflenen FATİH Projesi MEB tarafından 2011 yılında hayata geçirilmiştir.

## I. FATİH Projesi

### 2014'te ne oldu?

2014 yılı içerisinde gündemde önemli bir yer tutan ve hakkında en çok tartışılan konulardan biri FATİH Projesidir. Projeye yönelik adımlar, çeşitli strateji ve eylem planları ile birlikte ele alınmıştır. Bunlardan ikisi; Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan “Bilgi Toplumu Stratejisi Eylem Planı 2006-2010” ve Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan “Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı 2014-2018”dir. Bu iki belgenin ortak noktası; bilişim teknolojilerinin eğitim sistemimize entegre edilmesine yönelik bir hedef koyması ve bu hedefe ulaşmak için gerekli eylem planını sunmasıdır.

Benzer bir amaca “Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003-2023 Strateji Belgesi”nde de yer verilmiştir. Bu belge, eğitim alanındaki vizyonunu “bireyin yaratıcılık ve hayal gücünü geliştiren; bireysel farklılıkların gözetilmesi ve değerlendirilmesi ile her bireyin özellikleri doğrultusunda en üst düzeyde kendini geliştirebildiği; zaman ve mekân kısıtlarından arınmış, kendi özgün öğrenme teknolojilerini yaratmış ve değişim esnekliğiyle kendini yenileme gücüne sahip, öğrenme ve insan odaklı bir eğitimi sistemine sahip olmak” ifadeleriyle ortaya koymuştur.

Bilim ve teknoloji alanında belirlenen hedefler doğrultusunda FATİH Projesi MEB tarafından 2011 yılında hayata geçirilmiştir. Projenin beş ana bileşeni bulunmaktadır. Bileşenleri donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin BT kullanımı, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması olarak belirlenen projenin 5 yıl içinde tamamlanması hedeflenmektedir. Bakanlıktan alınan bilgilere göre projenin yıl bazında hedeflediği çalışmalara Tablo 1’de yer verilmiştir.

**TABLO I** FATİH Projesi kapsamında yıl bazında hedeflenen çalışmalar

|                | 2012   | 2013   | 2014   | 2015   |
|----------------|--|--|--|--|
| <b>Okul</b>    | <b>Liseler<br/>(Meslek Liseleri Hariç)</b>   | <b>Meslek Liseleri</b>   | <b>Orta ve İlkokullar<br/>(Şehir)</b>  | <b>Orta ve İlkokullar<br/>(Kırsal)</b>                   |
| <b>Donanım</b> | Etkileşimli Tahta<br>[84.921]<br>I. Faz Altyapı (Pasif)<br>[3.367]<br>Altyapı (Aktif)<br>[3.367]<br>Tablet - Pilot<br>[62.800] | II. Faz Altyapı (Aktif - Pasif)<br>[MEB-İhale / 13.000]<br>[Meslek Liseleri: 210 Gün /<br>Diğer:540 Gün]               | Etkileşimli Tahta<br>[UDHB-İhale / 350.000]<br>III.Faz Altyapı (Aktif - Pasif)<br>[MEB-Şartname Hazırlığı /<br>20.000 Okul / 720 Gün]<br>Tablet<br>[MEB-İhale – 10.6 Milyon] |  |
| <b>Erişim</b>  |  | TT Hız Artırımı / BTK-HST  |  | TURKSAT / VSAT<br>[4.000]                                |
| <b>Eğitim</b>  | 100.000<br>• Temel ICT yeteneklerinin geliştirilmesi   | • Pedagojik ve teknolojik yetkinliklerin geliştirilmesi  | 600.000<br>• ICT uygulamalarının öğretilmesi<br>• ICT' nin eğitimde aktif kullanımı eğitimleri   |  |
| <b>İçerik</b>  | UZEM Kurulumu<br>e-kitap/ z-kitap<br>k-ders / e-ders<br>İçerik Portalleri  | Eğitim Yönetim Sistemi / Online Eğitim Platformu [TÜBİTAK]<br>e-kitap/ z-kitap<br>k-ders / e-ders<br>İçerik Portalleri | e-kitap/ z-kitap<br>k-ders / e-ders<br>İçerik Portalleri   | e-kitap/ z-kitap<br>k-ders / e-ders<br>İçerik Portalleri |

Proje kapsamında Ekim 2014 tarihi itibarı ile MEB'den alınan bilgilere göre; 732.735 adet tablet bilgisayar seti, 84.921 adet etkileşimli tahta, 3.657 adet doküman kamera, 3.657 adet çok fonksiyonlu yazıcı dağıtımı gerçekleştirilmiştir. Projenin birinci fazında hedeflenen 3.362 okulun tamamında yerel alan ağı altyapı kurulum çalışmaları, altyapı inşaatı anlamında başarıyla tamamlanmıştır. Altyapı faz 2 kapsamında 4462 okul için ihale tamamlanmış olup, sözleşme imzalanmış ve çalışmalara başlanmıştır. 9000 okul için ihale çalışmaları henüz sonuçlanmamıştır. 347.921 adet etkileşimli tahta için ihale süreci tamamlanmış ve sözleşme imzalanmıştır. 13.645 adet A3 yazıcı için ihale süreci tamamlanmış, sözleşme imzalanmış ve dağıtımlar başlamıştır. 28.351 adet A4 yazıcı için ihale süreci tamamlanmış, sözleşme imzalanmış ve dağıtımlar başlamıştır. 10.675.000 adet tablet bilgisayar setinin ihale süreci ve alımına yönelik işlemler tamamlanmış; 2014 yılında 669.935 adedinin



## Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

dağıtımını tamamlanmıştır. Sadece 10.600.000 adet tablet PC seti için ihale süreci devam etmektedir. FATİH Projesi kapsamında 110 adet UZEM kurulmuştur. Düzenlenen 62 hizmet-içi eğitim faaliyeti ile 2.046 öğretmene proje kapsamında eğitim verilmiştir.

Bu verilerin dışında projenin ana bileşenlerinden olan eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi hedefiyle MEB tarafından tasarlanan EBA, öğretmen ve öğrencilerin gelişen teknolojiye ayak uydurarak içerik üretmesini ve paylaşmasını sağlayan sosyal bir eğitim platformudur. Bu platforma ilişkin istatistiki bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

**TABLO II** 2014 itibari ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerikleri ve sayısal değerleri

| Konu                  | Sayısal Değer |
|-----------------------|---------------|
| Kayıtlı Kullanıcı     | 1.122.341     |
| Haber                 | 3.167         |
| Görsel                | 54.928        |
| Video                 | 5.895         |
| Ses                   | 4.079         |
| Kamuya Ait Portal     | 11            |
| Herkese Açık Portal   | 47            |
| Öğretmene Özel Portal | 26            |
| Dergi                 | 1.295         |
| e-Kitap               | 1.434         |

Bakanlıktan alınan bu bilgilerin yanı sıra, 10.11.2014 tarihi itibarı ile 46 ildeki toplam 9.052 adet okula yerel alan ağı kurulumuna yönelik ihale yapılmıştır.

MEB Müsteşarı tarafından Şubat ayında yapılan açıklamaya göre, Nisan ayında proje kapsamında 350.000 etkileşimli tahtanın da sınıflara kurulacağı bilgisi paylaşılması planlanmıştır, ancak 2014 yılı içerisinde bu kurulumların gerçekleştirilmediği görülmektedir. Ayrıca Ağustos 2014'te Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanı Sayın Lütfi Elvan tarafından Eylül 2014 itibarıyla 101.000 akıllı tahtadan 15.000'inin okullara teslim edileceği iletilmiş olup, bu çalışmanın da yapılmadığı görülmektedir.

## Değerlendirme ve Öneriler

FATİH Projesi küresel rekabette yerini almak isteyen Türkiye’de geliştirilen birçok projeden biridir. FATİH Projesi’nin önemli bir özelliği ise, Türkiye’de ve dünyada eğitimde bilgisayarın kullanım alanının en geniş tutulduğu proje olmasıdır. Projede ilerleme kaydedilse de, bu ilerlemeler sonucunda gelinen nokta ile projenin başındaki hedeflerin hem nicel hem de nitel açıdan tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Bu kapsamda, projenin verimliliği çeşitli yönlerden değerlendirilebilir.

Vizyon 2023 Strateji Belgesi’nde FATİH Projesi’nin yol gösterici olduğu farklı stratejilerle vurgulanmıştır. Böylesine önemli bir projenin iş çizelgesi yayımlanmış olmakla birlikte, kamuoyu ile paylaşılmış bir uygulama modeli bulunmamaktadır. Projenin başlangıcında gerekli olan proje planlamasının yapılmadığı ve günlük alınan kararlar doğrultusunda şekillendirildiği bugün daha net gözlenmektedir.

Türkiye’de bilgisayar temelli eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla yürütülen önceki projelerde olduğu gibi, FATİH Projesi’nde de yatırımın büyük bir oranı altyapı ile donanımına ayrılmıştır. Niteliği artırmada ön koşul olan öğretmen eğitimi ve e-çeriklere gereken önem atfedilmediğinden bu ihtiyaca yeterince cevap verilememiştir. Ayrıca hâlihazırda nitelik artırmaya yönelik yapılan çalışmaların da nitelikleri sorgulanmalıdır. Bilgisayar temelli projelerin temelinde, bilgisayarın öğrenme için farklı bir ortam oluşturması olsa da; bu bakışın anlamının, kâğıt ve kara tahta üzerinde yapılabilecek çalışmaların görsel olarak cazip hale getirilmesi ile sınırlı olmaması gerekmektedir. Ancak mevcut çalışmaların bu bakışa sıkıştırıldığı gözlenmektedir. Projenin en önemli ayağı olan eğitsel modelin üretilmemiş olması projenin ana çıkmazıdır. EBA’yı bürokratik ve bağımsız olarak zenginleştirme çabaları olumlu olmakla beraber, bir ekosistemde gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin kalitesinin artmasına katkı sağlamamaktadır. EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi için çok çeşitli yöntemler izlenebilir. Ülkemizde bulunan ve web tabanlı içerik sunumu yapan özel sektör ile içerik, e-kitap ve z-kitap konularında ortak bir platform oluşturulabileceği gibi daha küçük ölçekte projeler de geliştirilebilir. Ölçeği küçük olsa da verimli olacağına inanılan bir yöntem olarak, her ders için öğretmenlerin geliştirecekleri içerikler ile yarışmalar düzenlenebilir. Ancak öncelikle tüm bunların gerçekleşmesi için fiili bir ihtiyacın mevcudiyeti gerekmektedir. Sonrasında ise dağıtılan yüz binlerce tablettten sonra birkaç yıl içinde eğitimin kalitesine nasıl bir katkı sağlandığının ispatı sunulmalıdır. Aksi halde, milyonlarca

FATİH Projesinin en önemli ayağı olan eğitsel modelin üretilmemiş olması projenin ana çıkmazıdır.

## Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

FATİH Projesinin amacı ve büyüklüğü göz önüne alındığında; hizmet-içindeki öğretmenler kadar hizmet-öncesindeki öğretmen eğitiminde güncellemelerin yapılması gerekmektedir.

tablet dağıtılsa da, EBA dolup taşsa da eğitimin kalitesi zerre artmayacaktır. Çünkü eğitim sisteminin sorunu teknoloji eksikliği değildir. Diğer yandan, projenin geri dönülemez hissi uyandıran bir hususiyeti göze çarpmaktadır. Bu durumda yapılması gereken, yıkıcı bir tutum geliştirmek değil, projenin daha nitelikli hale gelmesi için katkı sağlamaktır.

En önemli katkı, projede kilit konumda olan öğretmenlere yatırım yapmaktır. Projenin kısmi de olsa başarısı için birincil koşul, teknoloji altyapısını ve uygun eğitim içeriklerini kullanacak olan öğretmenlerin eğitimidir. Birkaç günlük eğitimlerle öğretmenlerin dijital pedagojiyi içselleştirmeleri mümkün değildir. Projede bugüne kadar 10 adet UZEM'de düzenlenen 62 hizmet-içi eğitim faaliyeti ile 2.046 öğretmene proje kapsamında eğitim verilmiş olsa da, bu eğitimlerin öğretmenlere getirdiği katkıya yönelik bir çalışma yapılmadığından herhangi bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Ancak dünyadaki uygulamalara bakıldığında verilen eğitimlerin kalıcı bir öğrenmeye yetecek içerik ve sürede olmadığı söylenebilir. Bunu anlamak için bağımsız ve iyi niyetli akademik kuruluşlara araştırma izni vermek yeterlidir. Bu noktada, zihinlerde canlanan diğer bir soru da hizmet-içi eğitimlerden faydalanan bu öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki altyapı ve donanım ihtiyacının karşılanıp karşılanmadığı, yani projenin beş ana hedefinin inşası sürecindeki senkronizasyonun var olup olmadığıdır. Yürütülen çalışmaların okul bazlı verisi olmadığından, projenin tam kapasite ile hangi okullarda uygulanma şansı olduğuna dair de hiçbir yorum geliştirilememektedir.

FATİH Projesi'nin 2012-2013 öğretim yılından itibaren ortaöğretim kurumlarından başlayarak 3 yıl içinde, okul öncesinden liseye kadar tüm okullarda kullanılmaya başlanacağı ilan edilmiştir. Ancak bu plan gerçekleşmemiştir. Bu plana göre 3 yıl içinde sınıf öğretmenlerinin de bu projenin bir parçası olmaları kaçınılmazdır. Öğretmenler içinde sayısal olarak en büyük grubu oluşturan sınıf öğretmenlerinin bu projeye ilişkin görüşlerinin alınması önemlidir. Çünkü henüz uygulamanın başında iken bu projenin en önemli ayaklarından birini oluşturan öğretmenlerin projeye ilişkin belirtecekleri görüş ve öneriler projeye olumlu katkı saylayacaktır. Kaldı ki en dirençli grubun sınıf öğretmenleri olması bazı araştırma sonuçlarından öngörülebilir.

Hizmet-içindeki öğretmenler kadar hizmet-öncesindeki öğretmen eğitiminde de FATİH Projesi'ne atfen güncellemelerin yapılması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının BT teknolojileri konusunda üst düzey yeterliliğe sahip düzeyde mezun olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca

tüm alanlardaki öğretmen adaylarının derslere/branşlara yönelik öğrenme materyali/ders materyali planlama ve üretmesine yönelik derslerin içerikleri gözden geçirilmeli, gerekiyorsa bu kapsamda bazı dersler eklenmelidir.

Tüm bunların ötesinde projenin etkililiğinin de değerlendirilmesi, gelişime ihtiyaç duyulan alanların tespit edilerek aksaklıkların giderilmesi adına elzemdir. Çok fazla sayıda eksiği ve olumsuzluğu içeren bu projenin de diğer projeler gibi boşa gitmemesi için, her aşamada etki analizi yapılmalı ve süreç içindeki öğrenciler ve tüm iş görenler için bir ödül mekanizması geliştirilmelidir. Etki araştırması MEB tarafından yapılabileceği gibi, bağımsız akademisyenlerin en az üç yıldır FATİH Projesi çerçevesinde donatılmış bulunan sınıflardaki başarı çıktılarında nasıl bir değişim yaşandığını araştırması da öğrenme kalitesine bir katkı sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için önemli bir yöntem olacaktır.

Projede yaşanan bunca aksaklığın temelinde yatan ana sebeplerden biri ise hazırlıksız, pilotsuz projenin doğrudan yaygınlaştırılmasıdır. Projenin ilk başladığı dönemde pilot çalışmanın yapılması planlamalar arasında yer alsada sonradan pilot uygulama kaldırılmıştır. Geline nokta, projeden sorumlu genel müdürlüğün 11 ilden 13 okulu pilot uygulamalar yapmak için kendisine bağlı proje okulu olarak seçme isteği de tespitlerin ne kadar isabetli olduğunun göstergesidir.

Ayrıca, FATİH Projesi kapsamında yalnızca 2014 yılı için (31 Ekim 2014 tarihi itibarıyla) 631.635.500 TL harcandığı tespit edilmiştir. Bu miktar, açık kaynaklarda 2014 yılında proje için ilan edilen ihale vb. alımlar için oldukça yüksek bir miktar olarak değerlendirilmektedir. Bunun dışında yapılan harcamalar hakkında net bir bilgi bulunmamaktadır. Eğitime yapılan harcamaların uluslararası düzeyde verimliliği ve etkililiğinin sıklıkla tartışıldığı günümüz eğitim sisteminde, FATİH Projesi'nin geldiği nokta kaygıları artırmaktadır.

MEB bürokratik endişeleri bir kenara bırakıp şeffaf biçimde Türkiye'nin özel sektör, üçüncü sektör ve kamu birikimini dikkate almalıdır. Yolsuzluk ve yanlış anlaşılma endişeleriyle ülkenin birikiminin yeterince kullanılamaması ve daha öncelikli sorunlar yerine makyaj niteliğindeki konulara yön verilmesi, sorunu daha da karmaşık hale getirmektedir. Bakanlıktaki her bürokrat sonuç olarak daha iyi bir eğitim ve daha iyi bir gelecek için çaba göstermektedir. Hal böyle iken "kem âlâtla kemâlât olmaz" düsturu gözden kaçırılmamalıdır. Sonuçlar iyi değilse, yöntem ve yaklaşımda bir sorun vardır.

Çok fazla sayıda eksiği ve olumsuzluğu içeren bu projenin de diğer projeler gibi boşa gitmemesi için, her aşamada etki analizi yapılmalı ve süreç içindeki öğrenci ve tüm iş görenler için bir ödül mekanizması geliştirilmelidir.

# Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

19. Milli Eğitim Şûrasının bu seneki gündem konuları Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri, Öğretmen Niteliğinin Artırılması, Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması ve Okul Güvenliği olarak belirlenmiştir.

## II. 19. Milli Eğitim Şurası

### 2014'te ne oldu?

Eğitim sisteminde kalite artırmaya yönelik politika araçları arasında, Milli Eğitim Şûrasının da yer aldığı söylenebilir. Bilindiği üzere Milli Eğitim Şûrası, Bakanlığın en yüksek danışma kuruluudur. Başlıca görevi ise, eğitim ve öğretim ile ilgili konularda incelemelerde bulunmak ve öneri niteliğinde kararlar almaktır. Bu kararlar Talim ve Terbiye Kurulu'nca hazırlanan tüzük, yönetmelik, program ve ilkeleri gözetmekte ve Milli Eğitim Bakanı'nın onayıyla kesinlik kazanmaktadır.

Aralık 2014 tarihinde gerçekleştirilen 19. Milli Eğitim Şûrasının bu seneki gündem konuları Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri, Öğretmen Niteliğinin Artırılması, Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması ve Okul Güvenliği olarak belirlenmiştir. Gündem konularının yanı sıra görevde yükselmeler, müfettişlerle ilgili düzenlemeler, atamalar, karma eğitim, Osmanlı Türkçesinin seçmeli ders olarak tüm liselerde okutulması, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulması gibi konulara da yer verilmiş; bu başlıklar gündemde uzun bir süre tartışılmıştır.

Eğitim sistemini iyileştirme hamlelerine destek olmak ve Şura'ya bir ön hazırlıkta bulunmak amacıyla, "19. Milli Eğitim Şûrasına İlişkin Değerlendirmeler" adlı çalışma, TEDMEM tarafından yayımlanmış, gündem konularına ilişkin görüş ve öneriler sunulmuştur.

Tamamlanan 19. Milli Eğitim Şurasında, olumlu kararlar kadar kamuoyundan tepki çeken kararlar da alınmıştır. Öne çıkan tartışmalı kararlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

### 1. ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE HAFTALIK DERS ÇİZELGELERİ

- » Okul Öncesi: Okul öncesi eğitimde tekli öğretime geçilmesine, okul öncesi programında değerler eğitimi yer verilmesine; okul öncesinden itibaren öğrencilerin yetenek gelişiminin izlenmesine;
- » İlkokul: İlkokullarda tekli öğretime geçilmesine, haftalık ders saatinin 30 ders saati olmasına (25 saati zorunlu, 5 saati serbest etkinlikler olarak yürütülmesi); görsel sanatlar ve müzik derslerinin haftada en az 2'şer ders saati olmasına;

5 saatlik oyun ve fiziki etkinlikler dersinin 2 saatinin beden eğitimine ayrılmasına; İlkokul 1, 2. ve 3. sınıflara da din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin konulması ve çoğulcu anlayışa yer verilmesi; “Trafik Güvenliği” ve “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” derslerinin haftalık ders çizelgesinden kaldırılmasına; “Trafik Güvenliği” dersi konularının “Hayat Bilgisi” dersi içinde; “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi konularının da “Sosyal Bilgiler” dersinde verilmesine,

- » Ortaokul: Ortaokullarda tekli öğretime geçilmesine, Bütün ortaokullarda haftalık ders saatinin en fazla 30 (zorunlu ders saati sayısının 25, seçmeli ders saati sayısının 5) olmasına; görsel sanatlar ve müzik derslerinden birinin seçilerek haftada 2 ders saati olarak verilmesine; ilkokuldaki “Oyun ve Fiziki Etkinlikler” dersi ile ortaokuldaki “Beden Eğitimi ve Spor” derslerinin isminin “Beden Eğitimi ve Oyun” olarak değiştirilmesine; seçmeli ders modülünde yer alan fen bilimleri ve matematik modülünün ikiye ayrılmasına; fen bilimleri modülüne “Fen Bilimlerine Giriş” adında bir dersin konulmasına; sosyal bilimler modülü içerisine de “Sosyal Bilimlere Giriş” adında bir dersin konulmasına; ortaokulda hafızlık eğitimi alacak öğrenciler için ara verme süresinin 1 yıldan 2 yıla çıkarılmasına ve ara verilen sürelerde öğrencilere dışarıdan sınav hakkı verilmesine; değerler eğitimine öğretim programlarında etkin bir şekilde sarmallık anlayışıyla yer verilmesine; ortaokullarda okutulan “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” dersi programının gözden geçirilerek güncel anlayışlar ve yöntemler doğrultusunda yeniden yazılmasına;
- » Lise: Bütün ortaöğretim kurumlarında haftalık ders saatlerinin azaltılmasına; Liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 2 saate çıkarılmasına; Osmanlı Türkçesi dersinin sosyal bilimler lisesinde olduğu gibi, Anadolu İmam Hatip Lisesinde de zorunlu ders olarak, diğer ortaöğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak okutulmasına; “Dil ve Anlatım” dersi ile “Türk Edebiyatı” derslerinin birleştirilerek “Türk Dili ve Edebiyatı” şeklinde adlandırılmasına,

yönelik öneriler kabul edilmiştir.

Eğitim sistemini iyileştirme hamlelerine destek olmak ve Şuraya bir ön hazırlıkta bulunmak amacıyla, “19. Millî Eğitim Şûrasına İlişkin Değerlendirmeler” adlı çalışma, TEDMEM tarafından yayınlanmış, gündem konularına ilişkin görüş ve öneriler sunulmuştur.

## Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

Öğretmen niteliğinin artırılması başlığı altında öğretmenlerin ihtiyaç duyulan il ve bölgelerde görev yapmalarına yönelik bir teşvik sistemi geliştirilmesi önerisi kabul edilmiştir.

### 2. ÖĞRETMEN NİTELİĞİNİN ARTIRILMASI

- » İlahiyat fakültesi mezunlarının alan değişikliği yapmaksızın “Din Kültürü ve Ahlak Dersi” ile İmam Hatip meslek dersleri alanındaki derslere girebilmesine;
- » Öğretmenler için mesleki gelişim programlarını düzenlemek, bu programlar için öğretim materyalleri hazırlamak ve Ar-Ge faaliyetleri gerçekleştirmek üzere Milli Eğitim Akademisi'nin kurulmasına;
- » Öğretmenlik mesleğine akademik, sosyal ve psikolojik açıdan uygun olmayan öğrencilere diğer fakülte ve bölümlere yatay ve dikey geçiş imkânları sunulmasına;
- » Eğitim fakültelerinde öğrenci kontenjanlarının azaltılarak, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının dünya ölçütleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesine,
- » Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi konusunda yeterliklerinin yükseltilmesi konusunda tedbirler alınmasına,
- » Aday öğretmenin, norm kadro ile ilişkilendirilmeksizin adaylık sürecini danışman öğretmen (mentor) eşliğinde tamamlayabileceği bir okulla ve kurumla ilişkilendirilerek yetiştirilmesine; adaylık ve uyum eğitim programlarının bütünleştirilerek, öğretmenlerin mesleki gelişimini, kişisel gelişimini ve çevreye uyumunu sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmasına;
- » Öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarınca sunulan mesleki gelişim modüllerinden aldıkları eğitimlerin kredilendirilerek MEB'de kariyer geliştirme sistemine dâhil edilmesine;
- » Kariyer basamaklarını, kişisel ve mesleki gelişimin bütüncül bir parçası olarak değerlendirerek ve Anayasa Mahkemesinin ilgili kararları da dikkate alınarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun değişik 43. maddesinin yeniden düzenlenmesine;
- » Öğretmenlerin ihtiyaç duyulan il ve bölgelerde görev yapmalarına yönelik bir teşvik sisteminin geliştirilmesine;

yönelik öneriler kabul edilmiştir.

### 3. EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN NİTELİĞİNİN ARTIRILMASI

- » Okul yöneticiliğine atanmada, o okula öğretmen olarak atanma şartlarını taşımanın esas olmasına, ancak atanma şartlarını taşımadan o okula münhasıran norm durumu değil genel anlamda o okul türüne atanabilme şartı aranmasının yeterli görülmesine,
- » Müdür yardımcılığında müdürün takdirinin öncelikli olmasına,
- » Bölgesel ve yerel özellikler dikkate alınarak başta dezavantajlı bölgeler olmak üzere yönetici atamalarında pozitif ayrımcılığa dayalı özendirici önlemler alınmasına ve bu bölgeler için tecrübeli, akademik donanıma sahip okul yöneticilerinin görevlendirilmesine,
- » Yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesine, okul ve kurum türlerinden kaynaklanan kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık uygulamasının tüm okullara genişletilmesine,
- » Genel bütçeden pay ayrılarak okul/kurum bütçesi oluşturulmasına, okul/kurum yönetimince bunun etkili kullanımını sağlayacak bütün gelir ve harcamaların yasal güvence altına alınmasına,

yönelik öneriler kabul edilmiştir.

### 4. OKUL GÜVENLİĞİ

- » Disiplin yönetmeliğinin uzmanların görüşleri alınarak yeniden düzenlenmesine;
- » İlkokullar ve ortaokullar için de disiplin yönetmeliğinin çıkarılmasına;
- » Okullarda yaşanan güvenlik sorunlarının çözümü ve önlenmesi amacıyla her okul için kapsamlı bir okul güvenliği eylem planının hazırlanmasına ve bu kapsamda; okulun ve çevresinin risk analizinin yapılmasına;
- » Okul güvenliği açısından risk grubuna giren okullara yönelik süreç odaklı önlemlerin alınmasına,
- » Okul çevresinin daha güvenli bir yer haline gelebilmesi için yerel emniyet güçlerinden destek alınmasına, kurumlar arası işbirliğinin artırılmasına ve okulun kendi başına baş edemediği güvenlik konularında emniyet güçlerinden yardım alınmasına,
- » Okul giriş-çıkışları ve çevresinin güvenliği için, okul giriş-

Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması başlığı altında Müdür yardımcılığında müdürün takdirinin öncelikli olması önerisi kabul edilmiştir.



## Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

Okul güvenliği başlığı altında Okul güvenliği açısından risk grubuna giren okullara yönelik süreç odaklı önlemler alınması kararı kabul edilmiştir.

çıkış noktalarının sayısının sınırlandırılmasına, okul içi ve çevresinde denetimi artıracak önlemler alınmasına (ziyaretçi kartı, kamera, duman sensörü, metal detektör vb.) ve öğrencilerin okula istenmeyen araç-gereç ve suç aleti getirmelerini önlemek için denetimler yapılmasına,

- » Öğrenci disiplin yönetmeliklerinin gözden geçirilmesine, başta uyuşturucu kullanımı (esrar, eroin, bonzai vb.) olmak üzere öğrencilerde gözlenen istenmeyen davranışları önlemek amacıyla yönetmelik maddelerinde caydırıcılığı artırıcı düzenlemelerin yapılmasına,
- » Okulu ve öğrencileri olumsuz olarak etkileyen içeriğe sahip televizyon programlarının denetlenmesi amacıyla MEB ve RTÜK'ün daha yakın bir işbirliği içerisinde çalışmasına,
- » Cep telefonlarının okulda uygunsuz kullanılmasının önlenmesi amacıyla, bilişim teknolojilerinin etik kullanımı konusunda öğrenci, öğretmen ve velilere dönük eğitim çalışmalarının yürütülmesine,

yönelik öneriler kabul edilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Bilindiği gibi, “Şura” kavramının, tarihsel anlamda hem dini hem toplumsal hem de kültürel temelleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, hâlihazırda kırılmış olan bir geleneği hâlâ içinde barındırmaktadır. Bu gelenekte, “yapılan işlerde konuşmak anlamında istişare etmek değil, kararları şura ile almak ilkesi” merkezi bir değer taşımaktadır. Kavramın tarihine bakıldığında, geleneksel olarak bir toplantıya şura denilebilmesi için, bazı kaideler olduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları şöyle özetlenebilir:

- ▶ Şura konusunun hayatını ve haklarını etkileyeceği kişiler, konuyla ilişkili görüşlerini açıklama ve yapılanları açıkça bilme hakkına sahip olmalıdır.
- ▶ Alınan kararlara uyulmaması halinde müdahale yolları tanımlanmış olmalıdır.
- ▶ Şurada görevli olanların toplumun güvendiği kişilerden oluşması ve tüm halkı temsil etme kabiliyeti bulunmalıdır.
- ▶ Oy çokluğu veya birliği ile alınan kararların yöneticiler tarafından uygulanması gerekmektedir.

Günümüz şuralarına bakıldığında, yapılan şuraların bazıları danışma niteliğinde olup, bazıları ise doğrudan uygulamaya hizmet etmektedir. Milli Eğitim Şurası ise, danışma niteliği taşımaktadır. Danışma kavramının ülkemizdeki anlaşılma biçiminden dolayı bazı olağanüstü dönemler hariç, şura kararlarının uygulanma oranı düşüktür. Yahut herhangi bir şurada hiç değinilmeyen konularda, bazı temel kararlar alınabilmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Şuraları yasal bir gerekliliği yerine getirmenin ötesinde bir etki üretememekte ve yeni bir heyecan yaratmamaktadır.

Şurakavramının niteliği ve etkililiğinin gözden geçirilmesinde yarar vardır. Milli Eğitim Şurası yapılması planlanan işlemler açısından anlamlıdır ancak, bir yöntem olarak miadını doldurmuştur. Ortak akıl oluşturmak elbette önemlidir fakat yöntemin etkin olmaması, bu konuda beklenen mutabakatın sağlanması önünde engel teşkil edebilmektedir. Bunun yerine çağdaş yönetim seçeneklerinin ve pratik stratejilerin farklı katmanlarda uygulamaya sokulacağı kapsamlı bir yöntemin benimsenmesi düşünülmelidir.

Milli Eğitim Şurası'nı ülkemizin genel yapısı içinde değerlendirmekte fayda vardır; bu noktada “Bu ülke ne yapmak ve nereye varmak istemektedir?” sorusuyla başlanabilir. Zira bu soru, tüm kurumlar için bir hiza taşı olacaktır. Ancak bu

Eğitim Şurası yapılması planlanan işlemler açısından anlamlıdır, ancak bir yöntem olarak miadını doldurmuştur.

## Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

Şuraların işlevsel olup olmadığının net olarak ortaya konulması için bugüne kadar yapılmış olan Şuraların kapsamlı bir etki analizi yapılmalıdır.

şekilde bir siyasi iktidar tarafından ortaya konulan makro sistem bütünlüğündeki bir ülke hedefi, mikro sistemlerin eş zamanlı olarak desteklemesiyle gerçekleştirilebilir.

Belirlenen hedefler; siyaset, ekonomi, sağlık, eğitim ve benzeri tüm kurumlar için referans noktası olmak durumundadır. Ancak ülkemizde kurumların ve ilgili politikaların “birbiriyle konuşan politikalar” olması hususunda ciddi eksiklikler gözlenebilmektedir. Eğitim uygulamalarından buna en yakın örnek olarak, yükseköğretim kontenjanları ile istihdam kapasitesi veya mesleki eğitim ile gerçek piyasa ihtiyaçları arasındaki kopuk ilişkiler gösterilebilir. Her dönemde, bütün kurumların birlikte ortak hedefe yürümesi, aynı iktidar içerisinde olmak bir yana, aynı bakanlıklar veya aynı kuruluşlar içinde bile mümkün olmayabilmektedir. Hesap verebilirlik ve sürdürülebilirlik ilkelerinin yeterince güçlü olmaması, bu kopukluğu daha da derinleştirmektedir. Olması gereken şey, ortaya konan hedefin, bütün kurumların işbirliği içinde ortak bir dil ve politika üretmesidir. Ancak bu şekilde birbiriyle konuşan politikalarından söz edilebilir.

Bu bağlamda, Milli Eğitim Şurası'nın bir yöntem olarak etkililiği “sahici ve uygulanabilir” olmasına bağlıdır. Geçmiş şuraları bir yana bırakacak olursak, sadece 18. Milli Eğitim Şurası'na bakıldığında bile durum açıkça anlaşılabilir. Söz konusu şurada alınan beş alt başlıkta toplam 197 tavsiye kararı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Ancak 17.11.2012 tarihinde alınan bir onayla toplam 14 başlık icra planına sokulmuş ve bunlardan yedisi uygulamaya geçirilebilmiştir. Bununla birlikte tavsiye kararlarının bir kısmının tam tersi uygulamalar hayata geçirilmiştir.

Öte yandan, 19. Milli Eğitim Şurası'nın dört ana konusu ile 18. Şura'nın tavsiye kararları arasında dikkat çekici düzeyde bir örtüşme bulunmaktadır. Örneğin 19. Şura'da ele alınan konulardan “Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri” boyutunda 24, “Öğretmen Niteliğinin Artırılması” boyutunda 12, “Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması” başlığında 11 ve son olarak “Okul Güvenliği” başlığı altında 7 tavsiye kararı 18. Şura'da zaten bulunmaktadır. Benzer konuların gündeme gelmesine niçin gerek duyulduğu ve alınan kararlarda nasıl bir farklılığın oluştuğu önemlidir.

Bugüne kadar yapılmış olan şuraların kapsamlı bir etki analizinin yapılmamış olması, şuraların işlevsel olup olmadığının net olarak ortaya konulmasına imkân tanımamaktadır. Genel bir perspektifte

bakıldığında, 18. Milli Eğitim Şurası'nın tavsiye kararları ve 19. Milli Eğitim Şurası'nın dört ana konusundaki binişiklik, şuraların bugünkü yapısının işlevsel olmadığını göstermektedir. İşlevsel şura çalışmaları için atılması gereken ilk adım, ülke olarak ulaşmak istediğimiz hedefin çerçevesinin çizilmesidir. Sonrasında “Nasıl bir insan?” sorusunun yanıtını da içeren makro eğitim planı oluşturulmalıdır. Bu adımlar sonrasında tematik konulara yönelik yapılan çalışmaların işlevselliği ve uygulanabilirliği garanti altına alınacak ve şura çalışmaları anlam kazanacaktır.

Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlara yer vermeden önce, gündem dışında yer alan meselelerde bazı sendikaların baskınlığı ve alınan kararların yönlendirilme noktasında aktif bir rol oynadığı gözlenmektedir. Bilindiği üzere eğitim sistemleri, toplumsal bir mutabakat üzerine kurulmadan ne toplumsal ne de bireysel bir fayda üretebilmektedir. Kararların belli bir mecranın düşünce dünyası içerisinde, toplumu temsil kabiliyeti olmayan bir şekilde, Bakanlık da zor durumda bırakacak nitelikte ele alınması, sendikaların manipülatif etkisini daha da görünür kılmaktadır. Bu nedenle, alınan kararların bilimsel tartışmalar ve eğitimsel çıktılar üzerinden değerlendirilmek yerine, kişisel ve kurumsal bir ajanda doğrultusunda oluşturulması eğitim sistemine zarar vermektedir.

Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgelerinde alınan kararlar incelendiğinde, tüm kademeler için haftalık ders saatlerinin zorunlu ve serbest etkinlikler ve seçmeli dersler bazında belirlendiği görülmektedir. Ancak belirlenen sürelerin hangi kriterlere göre belirlendiği muğlaktır. Bu süreler ister zorunlu, ister seçmeli olsun, ders yüküne toplamda ayrılan süre ile istendik düzeyde akademik başarıyı sağlamaya en elverişli oranın ne olabileceği üzerinden analiz edilerek belirlenmelidir. Eğitimsel açıdan, haftalık derslerin ne kadar olduğundan ziyade derslerin ne kadar kaliteli ve verimli olduğu önem kazanmaktadır. Benzer bir durum isimleri değişen “Trafik Güvenliği”, “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” , “Oyun ve Fiziki Etkinlikler”, “Beden Eğitimi ve Spor” gibi dersler için de geçerlidir. Ders isimleri yerine bu derslere duyulan ihtiyaç, derslerin içeriği, niteliği ve verimliliği, hayattaki karşılığı ile ilgili sorular sorulmadan, sadece isim bazında değişiklik yapmanın eğitim sistemine bir katkı sağlamayacağı düşünülmelidir.

İlkokul 1, 2. ve 3. sınıflara din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin konması ise AİHM'nin “İsteyen öğrencilerin zorunlu din dersi uygulamasından muaf kılınacak bir uygulamaya gidilmesi” yönündeki kararıyla çelişmektedir. Çözüm sürecinin etnik bir

Alınan kararların bilimsel tartışmalar ve eğitimsel çıktılar üzerinden değerlendirilmek yerine, kişisel ve kurumsal bir ajanda doğrultusunda oluşturulması eğitim sistemine zarar vermektedir.

## Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

Ahlaki ilkelerin dindar olsun olmasın, hangi mezhebe mensup olursa olsun tüm toplum için stratejik bir önemi vardır.

temel üzerinden değil, toplumsal barışı tüm kesimler için inşa etmek üzerinden ele alınma zorunluluğu yeni yollar aranmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada toplumun tümünü kuşatacak bir güzel ahlak telakkisi ortak bir ders olarak gündeme gelebilir. Ahlaki ilkelerin dindar olsun olmasın, hangi mezhebe mensup olursa olsun tüm toplum için stratejik bir önemi vardır. Hem dinin özünü oluşturması hem de dinden bağımsız evrensel bir karakter taşıması ahlakın sahici niteliğini ortaya koymaktadır. Din dersleri ise içerik açısından öğrenci ve ailelerinin kararına bırakılmalı ve seçmeli ders kapsamında tutulmalıdır. İsteyen her velinin kendi dünya görüşü çerçevesinde çocuğuna dini bir terbiye talep etmesi onun velayet hakkının bir göstergesidir. Bu konularda devlet özgürlükçü bir tutumla toplumsal talepleri dikkate alma hassasiyetine sahip olmalıdır.

Ortaokulda hafızlık eğitimi alacak öğrenciler için ara verme süresinin 1 yıldan 2 yıla çıkarılmasına ve ara verilen sürelerde öğrencilere dışarıdan sınav hakkı verilmesine yönelik karar ise, böyle bir hakkın sadece hafızlık eğitimi alan öğrencilere verilmesi dolayısıyla tartışmalıdır. Farklı nedenlerle benzer taleplerde bulunabilecek bireyler için eşitlik temelli bir yol açılmalıdır. Öğrencilerin gelişimi açısından böyle bir hak sunulması gündemde ise, aynı haktan yabancı dil eğitimi ya da mesleki ve yetenek temelli eğitim alan öğrencilerin de yararlandırılması sağlanmalıdır. Bu noktada ortaokullarda zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları teşvik edilebilir, aile ve uzman görüşleri doğrultusunda yapılacak yönlendirmelerle öğrenciler eğitim almak istedikleri alanlara kanalize edilebilirler. Öte yandan bu kararın mevcut yönetmelikle çeliştiği görülmekte ve bu noktada şura kararlarının güvenilirliği de sorgulanmaktadır. Bilindiği üzere 18 yaşını aşan öğrencilerin eğitim hayatlarına örgün eğitim kapsamında devam etmesi söz konusu değildir. Ancak bahsi geçen eğitime ara verme uygulaması ile öğrencilerin ortaöğretimi tamamlama yaşları 18 yaşını geçmektedir.

İlahiyat fakültesi mezunlarının alan değişikliği yapmaksızın Din Kültürü ve Ahlak Dersi ile İmam Hatip Lisesi meslek dersleri alanındaki derslere girebilmelerinin önünün açılması, eğitsel açıdan sorgulanmalıdır. Bu konu sadece ilahiyat fakültesi ile değil, eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan öğretmenler için de geçerlidir. Din Kültürü ve Ahlak Dersi ile İmam Hatip Lisesi meslek dersleri farklı kademelerde yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenin alanı kadar, uzmanlaşmış olduğu yaş grubunun da öğretmenin verdiği eğitimin niteliğine ve verimliliğine etki ettiği göz önünde bulundurularak; daha üst ya da daha alt yaş grubunda

uzmanlaşmış bir öğretmenin, aynı alanda olsa dahi, farklı beceri ve donanım ihtiyacının ortaya çıkacağı hatırlanmalıdır. Benzer sorunların sık sık gündeme gelmesi, eğitim fakültesinde öğretmen adaylarına verilen formasyon eğitiminin kademelere göre düzenlenmesi ve 21. yüzyıl için yeniden yapılandırılması ihtiyacını doğurmaktadır. Şurada alınan bu kararın, MEB'in benimsediği her öğretmenin her kademe nitelikli eğitim verebileceği varsayımının bir yansıması olduğu söylenebilir. Bu varsayımın pratikte bir değerinin olmadığı açıktır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında yapılması düşünülen değişikliklerin “güncel anlayışlar ve yöntemler doğrultusunda yeniden yazılması” ise, tartışmalara neden olan bir diğer karardır. Burada T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programında bir yorum farkı mı getirilmek istendiği, yoksa teknik olarak ders programında güncellemeler mi yapılacağı net değildir. Eğer durum güncel anlayışlar ve yöntemler doğrultusunda bir yorum farkı getirmek üzerine kurgulanıyorsa, bu noktada bilimsellikten uzaklaşılma tehlikesi ve anakronizm tuzağına düşme riski göz önünde bulundurulmalıdır.

Osmanlı Türkçesine ilişkin alınan karar ise, hem işlevsellik hem de hayattaki karşılığı açısından dikkat çekicidir. Bilindiği üzere Osmanlıca Sosyal Bilimler Liselerinde zorunlu ders olarak okutulmaktadır; ancak öneriyle birlikte Anadolu İmam Hatip Liselerinde zorunlu, diğer lise türlerinde ise seçmeli ders olarak okutulması kararı alınmıştır. Osmanlıca alfabesi Arap ve Fars alfabesinden uyarlanmış ve sözcük hazinesi Arapça, Farsça, Fransızca, İtalyanca ve Yunanca gibi dillerden beslenerek oluşturulmuş bir dildir. Bugün için Osmanlı Türkçesi, bir uzmanlık alanıdır. Türkiye'de arşivlerin okunamaması, akademik çalışmaların sınırlı kalması gibi nedenlerle, tarih alanında Osmanlı Türkçesi ile ilgili yaşanan sıkıntılar sıklıkla ortaya konmaktadır; ancak bu ve benzeri sorunlar, Osmanlı Türkçesi eğitiminin her öğrenciye zorunlu olarak verilmesi için geçerli bir gerekçe olamaz. Ayrıca bu dersi verecek öğretmen kadrosu Osmanlı Türkçesine ilişkin gerekli yöntem ve teknikleri alarak yetiştirilmemektedir. Kısa vadeli çözüm üretebilmek amacıyla mevcut öğretmen kadrosuna kurslar veya hizmet-içi eğitimler verilmesi düşünülecektir; ancak birkaç aylık kurslarla öğretmenlerin yetiştirilmesi mümkün olmayacaktır. Diğer yandan, liselerimiz Türkçe ve İngilizceyi, İmam Hatip Liselerimiz ise Arapçayı öğretilirken, Osmanlı Türkçesinin eğitim programlarına dâhil edilip öğretilmeyeceği muhtemel bir sonuçtan ziyade bir realite olarak karşımızda durmaktadır. Bu kararla beraber seçmeli derslerin merkezden

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında yapılması düşünülen değişikliklerde bilimsellikten uzaklaşılma tehlikesi ve anakronizm tuzağına düşme riski göz önünde bulundurulmalıdır.

## Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

Şurada alınan karar, belirli alanlarda kontenjanların azaltılmasını öngörürken, diğer yandan kişilerin eğitim sürelerini artırmaya yönelik mevcut eğitim politikalarıyla çelişmektedir.

belirlenmesi sorunu da tekrar ortaya çıkmaktadır. Talepler ve ihtiyaçlar temelinde atılacak en rasyonel adım, seçmeli derslerin merkezi olarak belirlenmesi değil, yerel ihtiyaçlara göre okullar tarafından tayin edilmesi olacaktır. Osmanlı Türkçesini gerçekten bilen bireylerin artması ülkemize çok farklı alanlarda katma değer yaratabilir. İlgisi ve yeteneği olan öğrencilere seçmeli olarak iyi yetişmiş öğretmenler tarafından bu dersin verilmesi yararlı olabilir. Çok iyi yetişmiş öğretmenlerin gerçekten öğrenme arzusu bulunan öğrencilere çok nitelikli bir eğitim vermesi hedeflenebilir. Kitleselleştiği oranda kalitenin ve ruhun kaybolacağı aşikârdır. Sivil toplum kuruluşlarının bu konuda daha aktif olması, Osmanlıcanın “ders” olarak verilmesinden daha etkili olabilir. Ancak dersi herkese zorunlu vermek daha baştan meseleyi çıkmaza sokacaktır. Özellikle, Osmanlıca yazma konusunda ciddi bir başarısızlık yaşanacağı açıktır. Okuma yazma kurslarına benzer şekilde verilecek Osmanlıca dersleri sonunda okuma yazma öğrenememiş milyonlarca öğrenciyle karşılaşabiliriz. Geçmiş tecrübelerimize baktığımızda “bir şeyi sulandırmak ve öğretmemek istiyorsanız ders olarak koyun” yaklaşımının yine gündemde olduğu düşünülebilir.

Öğretmen yetiştirme açısından ele alındığında; eğitim fakültelerinde öğrenci kontenjanlarının azaltılarak ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının dünya ölçütleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi kararı, ilk bakışta olumlu değerlendirilebilir. Ancak konunun bir diğer gerekçesi, Türkiye'nin doyuma ulaşmış öğretmen kapasitesinden kaynaklı olarak atamaların yapılmayacağı olmalıdır. Şurada alınan bu karar, belirli alanlarda kontenjanların azaltılmasını öngörürken, diğer yandan kişilerin eğitim sürelerini artırmaya yönelik mevcut eğitim politikalarıyla çelişmektedir. Somutlaştırmak gerekirse; lise eğitimi sonrasında kişilerin lisans eğitimine devam etme talepleri son yıllarda üniversite sayısının artmasına neden olmuştur. Ancak bu iki uygulama birbirine zıt toplumsal talepler ve istihdam olanaklarını ve bu zıtlığa rağmen uygulanan politikaları açığa çıkarmaktadır. Bu noktada çözüm, ortaöğretim sonrasında mesleki eğitimin yaygınlaştırılması ve işgücü planlamasına göre üniversite kontenjanlarının belirlenmesi olacaktır.

Adaylık ve uyum süreci ile ilgili kararlarsa, Aralık ayı içerisinde bir yıl süren aday öğretmenlik eğitimlerinin kaldırılması kararı ile çelişmektedir. Diğer bir ifade ile Bakanlık içerisindeki birimlerin birbirinden kopuk işleyişleri, birbiriyle konuşmayan politikaların doğmasına sebebiyet vermektedir. Öğretmenlerin mesleki göreve başlamasından önce düzenlenen hizmet-içi eğitimler ve

oryantasyon programları işlevseldir ve öğretmenlerin önemli bir ihtiyacını gidermektedir. Mevcut tartışmalar ise, bu sürecin şimdiye kadar doğru işletilememesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla benzeri eğitimlerin ve uygulamaların bürokratik hatalardan arındırılarak, verimli ve nitelikli bir süreç olarak yeniden kurgulanması eğitim sisteminin bir ihtiyacıdır.

Öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarınca sunulan mesleki gelişim modüllerinden aldıkları eğitimlerin kredilendirilerek MEB'de kariyer geliştirme sistemine dâhil edilmesi ise, kariyer gelişim sisteminin özlük hakları odaklı ele alınması nedeniyle indirgemeci bir yaklaşımdır. Kariyer gelişim sistemi ancak kişilerin uzmanlaşmaları ve yetkinliklerinin artması bakış açısıyla kurgulandığında anlamlıdır. Türkiye'deki kariyer gelişim sisteminin terfi sistemi olarak görülmesi, iki kavramın farklılaştığı alanların göz ardı edildiğinin bir göstergesidir. Benzer bir uygulama hatası, başöğretmen ve uzman öğretmen unvanlarının verilmesinde de yaşanmaktadır; çünkü bu unvanların verilmesi mesleki niteliklere referansla değil, açılan kadro ve kontenjanlara bağlanmaktadır. 13.8.2005/25905 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nde başöğretmen ve uzman öğretmen olmak için düzenlenen sınavlarda başvuran kişilerin niteliğine bakılmaksızın kadro gibi verilmiş ve bu sınavda kadrolar dolduğu ve dolayısıyla sınavlar tekrarlanmadığı için, aynı mesleki yeterliğe sahip öğretmenler arasında statü farkı oluşmuş ve sistem içerisindeki adalet kaybedilmiştir. Özlük hakları ile mesleki yeterlik ve kriterlerin oluşturulması ve korunması için bir meslek odasının kurulması, ilgili politikalarda dengeyi sağlayarak sağlıklı bir kariyer gelişim sisteminin oluşturulmasında fayda sağlama potansiyeline sahiptir.

PISA sonuçlarında merkez ve çevre arasındaki belirgin akademik başarı farkının ortaya çıkmasında mesleki deneyimi fazla öğretmenlerin merkezde görev yapıyor olmasının büyük bir payı bulunmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler için ihtiyaç duyulan il ve bölgelerde görev yapmalarına yönelik bir teşvik sistemi geliştirilmesi kararı, bu noktada nitelikli eğitime erişim imkânının artırılmasında olumlu bir adım sayılabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarını düzenlemek, bu programlar için öğretim materyalleri hazırlamak ve Ar-Ge faaliyetleri gerçekleştirmek üzere Milli Eğitim Akademisi kurulması kararı da pozitif bir uygulamadır. Ancak daha önceki deneyimler bu tür bir akademinin yarı bağımsız akreditasyon temelli bir kuruluş olması zaruretini ortaya koymaktadır.

Kariyer gelişim sistemi ancak kişilerin uzmanlaşmaları ve yetkinliklerinin artması bakış açısıyla kurgulandığında anlamlıdır.



## Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

Yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesi, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın giderilmesi yönünde atılmış olumlu bir karardır.

Özellikle Bakanlığın öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve mesleki yeterliklerinin artırılmasında nitelikli ve verimli hizmetler üretmesi, hem kısa hem de uzun vadede sisteme bir iyileşme olarak yansıyacaktır. Öğretmen yetiştirme konusunda alınan kararların da etkili sonuçlar üretebileceği söylenebilir. Örneğin, “Öğretmenlik mesleğine akademik, sosyal, psikolojik açıdan uygun olmayan öğrencilere diğer fakülte ve bölümlere yatay ve dikey geçiş imkânları sunulması” mesleki yeterlikler karşısında kişilere seçim şansı sunulması bağlamında hem sisteme hem de bireylere avantaj sağlayacaktır. Öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programlarında uygulama derslerinin oranının yüzde 50’ye yaklaştırılması ve eğitim fakültelerinden mezun olmayan kişilere uygulanacak öğretmen yetiştirme programlarının uygulama ağırlıklı en az iki yıl olması ise, mesleki yeterliklerin artırılması kapsamında Türkiye’de uzun zamandır tartışılan ve uygulamaya konması beklenen bir karardır.

Bunlara ilaveten sürekli mesleki gelişim için öğretmen yeterliklerini de dikkate alan bir model oluşturulması, akreditasyon sistemi oluşturulması, meslek etiği kodları ve meslek standartlarının belirlenmesi, mesleğin toplumsal itibarının artırılması gibi olumlu kararların uygulamaya konması sistem açısından yararlıdır. Ancak bu olumlu kararların hem sistemin kendisi hem de sistemin temel aktörleri olan öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için iyi sonuçlar vermesi, alınan kararların yasal geçerlilik kazanmasını ve bunların da pratiğe yansımaları zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde Şurada eğitim yöneticilerine yönelik nitelik artırıcı uygulamaların öngörülmesi ile yeterlik ve mesleki kriterlerin belirlenmesinin önerilmesi eğitim yöneticiliğinde kalitenin artmasına hizmet edebilecek potansiyele sahip kararlardır. Okullar için her yıl somut performans ölçütlerine dayalı bir okul karnesi oluşturulması ise, okullardaki eğitim niteliğinin ve eğitim personelinin verimliliğinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde olumlu bir role sahip olabilir. Ayrıca yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesi, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın giderilmesi yönünde atılmış olumlu bir karar olarak değerlendirilebilir.

Genel bütçeden pay ayrılarak okul/kurum bütçesi oluşturulması, okul/kurum yönetimince bunun etkili kullanımını sağlayacak bütün gelir ve harcamaların yasal güvence altına alınması ise eğitim sistemi içerisinde geniş yer tutan konulardan biridir. Bilindiği üzere, eğitimde kalitenin artırılmasında merkezi yönetim modellerinin daha yerel yönetim anlayışı, denetleme ve dengeleme sistemini de beraberinde getirmektedir. Böylece dönüşümü

yürütecek olan eğitim liderleri, merkezden bir reform beklemek yerine, eğitimde ihtiyaç duyulan yeniliklerin gerçekleşmesini doğrudan sağlayabilir. Bu mekanizma sayesinde eğitim yönetimi, dinamik ve taleplere cevap veren bir yapıya bürünecek; böylece eğitimin niteliğinde de artış gözlemlenebilecektir. Bu noktada özellikle Kuzey Avrupa ve Kuzey Amerika'daki uygulamalar hatırlanarak ademi merkezîyetçi yapılanmalar önerilebilir. Böylece okulların merkezi yapının sınırlayıcılığından çıkması ve özerkleşmesi söz konusu olacaktır. Bu varsayımlar ahlak-hukuk ilişkisinin olgunlaştığı toplumlar için geçerlidir. Yükseköğretimde bile bütçe kullanımının yolsuzluk ve kayırmacılık endişesiyle katı bir formata sokulduğu bu ülkede, on binlerce okul yöneticisinin özerk bütçe kullanımı ciddi bir tartışma konusu olabilir. Hukuk, toplumsal ahlakın izin verdiği ölçüde esnekleşir. Ahlaki zafiyet varsa, katı ve kontrol temelli bir hukuk anlayışı vardır. Herkesin kaideleri istismar edeceği algısının güçlü olduğu toplumlarda merkezi idare güçlenir. Bu nedenle ülkemizde tümüyle ve hemen yerleşen bir okul bütçe ve yönetim sistemi beklenmeyen ve büyük çaplı problemlere yol açabilir. Sonuç olarak, geçiş döneminin iyi tasarlandığı, ilk aşamada “merkezi-yerinden yönetimin”, daha sonra yerinden yönetimin hayata geçirileceği bir seçenek üzerinde durulabilir.

Bugün için ademi merkezîyetçi idari yapılanmanın önünde iki temel engel bulunmaktadır. Bunlardan ilki, merkezîyetçilikten uzaklaşması gerektiğinin söylendiği dönemlerde dahi, Türkiye'nin merkezîyetçi yapıyı destekleyen uygulamalara tanıklık etmiş olmasıdır. İkincisi ise, böyle bir yönetim anlayışının bir yönetim kültürü gerektirmesidir. Bu kültür özellikle şeffaflık, hesap verebilirlik ve demokratik yönetim kavramlarını içermektedir. Her iki engel de kısa vadede çözülebilir durmamaktadır. Fakat bu engellerin, eğitim sisteminin en önemli paydaşları olan yöneticilerin görevlerini yerine getirmelerine mani olduğu düşünüldüğünde, gerekli adımların ivedilikle atılması gerektiği anlaşılacaktır. Bu noktada ilk adım olarak, yukarıda da belirtildiği gibi gerek merkezi gerekse ademi merkezîyetçi bir yapının avantajlarından yararlanacak, merkezi-yerinden yönetim anlayışını benimseyen yeni bir model geliştirilebilir. Böylece okul yöneticilerinin yetkileri genişletilerek, okulların kurumsal işleyişlerinde anlık çözüm gerektiren ihtiyaç ve sorunlara yanıt verebilme potansiyelleri artırılabilir.

Okul yöneticilerinin yetkileri genişletilerek, okulların kurumsal işleyişlerinde anlık çözüm gerektiren ihtiyaç ve sorunlara yanıt verebilme potansiyelleri artırılabilir.

## Kalite Artırmaya Yönelik Politikalar

Pozitif güvenlik, gelişim odaklı uygulamaları merkezine koyması nedeniyle alınan kararlarda da temel referans noktası olmalıdır.

Okul güvenliği başlığı altında, başta öğrenciler olmak üzere tüm paydaşların fiziksel güvenliğine yönelik önlemlerin alınması olumludur. Ancak alınan kararların bir kısmı mevcut düzenlemelerde faaldir; fakat bu kararların tekrar gündeme getirilmesi bu kararların uygulamaya yansımadağının ve önlemlerin yeterli olmadığının bir göstergesidir. Türk eğitim sisteminde, 'güvenli okul' genellikle fiziksel güvenlik ve asayiş kavramları çerçevesinde ele alınmakta ve negatif, yani kişi koruma odaklı güvenlik anlayışına paralellik göstermektedir. Sınırlı fiziksel güvenlik kapsamında çocuklar, duvarlar, yetişkinler ve güvenlik görevlileriyle dışarıdan gelecek tehlikelerden korunan, ikincil konumdaki özneler haline getirilmektedir. Fiziksel ve asayiş bakımından güvenliğin sağlanması ve sürdürülebilir kılınması, eğitim ekosistemi içerisindeki paydaşların iyi olma hallerinde ve potansiyellerini gerçekleştirmelerinde önemli ve olumlu etkilere sahiptir; fakat bu tek başına yeterli değildir. Ancak güvenlik kavramı, paydaşların iyi olma halinin gözetilmesi, fiziksel ve psikolojik sağliğin korunması ve geliştirilmesi, eğitim-öğretimi ve akademik başarıyı olumlu etkileyecek bir atmosferin yaratılması ve bireyler arasında görev ve sorumluluklar çerçevesinde bir ilişki kurulmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda demokratik, adil ve eşit ilişkiler bütünüünün varlığı, etik topluluk anlayışının oluşturulması ve desteklenmesi ön koşul niteliğindedir. Bu noktada öğrencilerin yönlendirme ve kontrol edilme etkisine maruz kaldıkları okulda "varlık" ve "kişilik temsillerinin" kendilerini güvende hissetmelerine engel olmaması temel bir ilkedir.

Bu özellikler olumlu ve pozitif bir güvenlik anlayışı üzerine kurulu olmakla beraber, bireylerin iyi olma halini ve fiziksel güvenliğini de bir arada ele almaktadır. Pozitif güvenlik, gelişim odaklı uygulamaları merkezine koyması nedeniyle alınan kararlarda da temel referans noktası olmalıdır. Güvenliğin ve güvenli okulun temini için beklenen sistematik yaklaşım, hem pozitif ve negatif güvenlik boyutlarını hem de paydaşların iyi olma hallerini dengede tutacak ve bireylerin sadece korunduğı değil, aktif olarak kendi güvenliklerini de sağlayabilecekleri düzeye ulaşmalarına hizmet edecek şekilde olmalıdır. Bu dengenin kurulması, sürdürülebilir bir güvenlik anlayışının oluşmasında başat rol oynamaktadır ve aynı zamanda bir bütün halinde işleyen ekosistemin yaratılmasının da önkoşuludur.

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

### I. İstihdam ve Atamalar

#### 2014'te ne oldu?

Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve KHK'larda Değişiklik Yapan 6528 Sayılı Kanunu ile gündeme gelen bir diğer değişiklik de nitelikli bir öğretmen kadrosuna sahip olma motivasyonu ile yapılmıştır. Buna göre yeni Kanunla birlikte, aday öğretmenlerin öğretmen olarak atanabilmeleri için öncelikle bir yıllık fiili görevi tamamlamaları, bu süreçte herhangi bir disiplin cezası almamış ve sonunda tabi tutulacakları performans değerlendirmesinde başarılı olmaları gerekmektedir. Bu şartları sağlayan adaylar yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanmakta ve bu sınavlarda başarı gösterenler öğretmen olarak atanmaktadır. Sözlü sınav içeriğinde aday öğretmenlerin; bir konuyu kavrayıp özetleme becerilerinin, ifade kabiliyetlerinin ve muhakeme güçlerinin, iletişim becerilerinin, öz güven ve ikna kabiliyetlerinin, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklıklarının, topluluk önünde temsil yeteneklerinin ve eğitimcilik niteliklerinin değerlendirileceği belirtilmiş fakat bu sınavlarda dikkate alınacak kriterlere yer verilmemiş; performans değerlendirmelerinin içeriği ise düzenlenecek yönetmeliğe bırakılmıştır. Yazılı ve sözlü sınavları uygulayacak komisyon ise, Bakanlık personeli, diğer kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan personel ile öğretim elemanları arasından seçilecek; gerekli görüldüğü takdirde Bakanlık tarafından illerde veya merkezlerde birden fazla komisyon oluşturulabilecektir.

Bu Kanun kapsamında, Bakanlığa karşı açılan davalara en çok konu olan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kadrolarına ilişkin hükümlere de yer verilmiştir. Bu unvanlarını mahkeme kararıyla elde eden kişilerin mahkeme kararının aleyhlerine kesinleşmesi halinde, unvanlarının iptal edildiği tarihten önce yapılan ödemeler geri alınmayacaktır.

6528 SK yürürlüğe girdikten sonra Aralık ayı içerisinde MEB tarafından illere gönderilen bir yazı ile öğretmenlere adaylık eğitimlerinin verilmeyeceği ve hatta 2014-2015 eğitim yılında adaylık eğitimine başlamış öğretmenlerin de eğitimlerinin iptal edileceği bilgisi paylaşılmıştır.

2014 yılı içerisinde eğitim sisteminde öğretmenlerle ilgili yapılan düzenlemeler gözden geçirildiğinde, işlemlerin büyük çoğunluğunun pedagojik formasyon ve kontenjan sayıları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda öncelikle Milli Eğitim

Öğretmenlere adaylık eğitimlerinin verilmeyeceği ve hatta 2014-2015 eğitim yılında adaylık eğitimine başlamış öğretmenlerin de eğitimlerinin iptal edileceği bilgisi paylaşılmıştır.

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Uzaktan eğitim ve açık öğretim önerisi olumludur; ancak neredeyse tek işverenin kamu olduğu koşullarda bu tür uygulamaların ne tür sonuçlar doğurduğuna yönelik detaylı çalışmalar mevcut değildir.

Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 20/02/2014 tarih ve 9 sayılı kararı ile belirlenen ve öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programlarından mezun olanlar için geçerli pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin açıklamasına değinmekte fayda görülmektedir. 2014 yılında MEB'in öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitiminin niteliğini geliştirmeye yönelik kendi içinde ve öncelikli paydaş olan YÖK dahil diğer kurumlarla herhangi bir değişikliğe gitmediği ve iyileştirme sayılabilecek bir yenilik sağlamadığı görülmektedir.

YÖK ve Bakanlık 2014 yılı içerisinde, bir önceki yıl formasyonun kalktığını, ardından formasyonun sadece bu yıl başlayanlara ve mezunlara verileceğini açıklamıştır. Daha sonra yapılan açıklamalar ise, formasyonun yine tamamen kalktığı yönünde olurken, son aşamada programlara devam eden lisans öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının verileceği bildirilmiştir. Geline son noktada ise hiç beklenmeyen oran ve rakamlarda bir yaygınlık ile her isteyene verilebileceği duyurulmuştur. Bu kadar sık değişen ve öngörülemez uygulamalar, öğretmen istihdamına yönelik ihtiyaç analizi gibi çalışmaların yapılmadığını göstermektedir. Yahut idare-i maslahat içerisinde popüler taleplere popüler cevaplar verilmektedir. Uzaktan eğitim ve açık öğretim önerisi olumludur; ancak tek işverenin nerede ise kamu olduğu koşullarda bu tür uygulamaların ne tür sonuçlar doğurduğuna yönelik detaylı çalışmalar mevcut değildir.

Bu uygulama dahilinde tüm pedagojik formasyon derslerinin I. öğretim, II. öğretim, hafta sonu, yaz okulu, uzaktan ve açık öğretim gibi farklı alternatifler dâhilinde verilebilmesinin de önü açılmıştır. Üniversitelerden öncelikle programa başvurmak isteyenler için ön kayıt işlemlerini başlatmaları istenmiştir. Oluşan talep doğrultusunda üniversite bazında pedagojik formasyon sertifika programı için kontenjanların belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Yükseköğretim Kurulu tarafından ön kayıtların tamamlanmasını takiben yapılan açıklamada, örgün öğretim programlarına devam eden öğrencilerin yanında açık ve uzaktan öğretim programlarına devam eden öğrencilerden de çok sayıda başvuru yapılmış olduğu, sadece Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'ne devam eden öğrencilerden bu üniversiteye 50.000'in üzerinde başvuru olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yapılan başvuruların beklenenin çok üzerinde olduğuna dikkat çekilmiştir.

Mayıs döneminde ise 40.000 kişi için pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı açılmış ve ÖSYM tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte 45.893 aday sertifika programı için başvurmuş, ancak

29.638 adayın yerleştirilmesiyle 10.362 kontenjan boş kalmıştır.

2014-2015 öğretim yılı güz döneminden itibaren başlatılacak pedagojik formasyon eğitimi programları için üniversitelerin kontenjan talepleri ve kapasitelerinin göz önünde bulundurulması karar altına alınmıştır. Bu doğrultuda, Yükseköğretim Kurulu'nun 25 Eylül 2014 tarihli toplantısında, programın açıldığı her üniversitenin, bu programları kendi imkanlarına göre Temmuz 2015 sonunda tamamlanacak şekilde en az iki dönemde planlayıp uygulaması benimsenmiştir. Alınan kararlar 64.045 kontenjan daha açılmıştır. Bu kapsamda pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı açılmasına izin verilen üniversitelerin 72'si devlet üniversitesi iken, 20'si vakıf üniversitesidir. 18 üniversitenin ise sürece işbirliği çerçevesinde dâhil olması planlanmıştır.

Mayıs ve Haziran aylarında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarına yerleştirilenler yaz dönemi boyunca eğitimlerini almaya başlamışlardır. Uygulamalar üniversitelere göre değişiklik gösterse de, öğretmen eğitiminin doğasına aykırı bazı yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Örneğin, biyoloji öğretmeni adayları ile coğrafya öğretmeni adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersini birlikte aldıkları gözlenmiştir. Diğer taraftan, yaz döneminde yoğunlaştırılmış eğitim adı altında sabahın erken saatlerinden akşam geç vakitlere kadar süren derslerin pek çok açıdan verimsiz geçtiği bilinmektedir. Eğitim fakülteleri derslik ve öğretim üyesi kapasitesi açısından yetersiz kalmaktadır. Pedagojik formasyon içeriği olarak iki dönem verilen dersler, hem uygulama boyutu hem de kredi açısından incelendiğinde de oldukça sınırlı ve yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, uygulama derslerinde ve uygulama okullarında gözlenen yığılma ve karmaşa oldukça tartışmalı sonuçlar doğurmuştur. Çoğunlukla hafta sonu formasyon eğitimi alan öğrencilerin uygulamaları, eğitim fakültesi öğrencilerinin güz dönemi eğitimi ve uygulamaları ile kesiştiğinden, öğretim üyeleri ve uygulama okulları açısından verimsiz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Son tahlilde, pedagojik formasyon, 20. yüzyılın demode bir kavramdır ve bu yüzyıl için "form"dan uzak yeni bir paradigmayla, yeni bir öğretmen eğitimi anlayışı gereklidir.

2014 yılında öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan bir başka değişiklik, 2013 yılında eğitim fakültelerinin ortaöğretim bölümlerinin lisans düzeyinde sıfırlanan kontenjanları ile ilgilidir. Bilindiği üzere, 2013-2014 eğitim yılında eğitim fakültelerinin ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü (Fizik Kimya, Matematik ve Biyoloji Öğretmenliği) ve ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümlerine (Tarih, Coğrafya Felsefe ve Türk Dili

Pedagojik formasyon içeriği olarak iki dönem verilen dersler, hem uygulama boyutu hem de kredi açısından incelendiğinde de oldukça sınırlı ve yetersiz kalmaktadır.

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

2014 yılı içerisinde Şubat ve Eylül dönemi olmak üzere iki kez öğretmen ataması yapılmıştır.

Öğretmenliği) öğrenci alınmaması konusunda Yüksek Öğretim Kurulu tarafından bir karar alınmıştır. Ancak, karar 2014-2015 eğitim yılı için değiştirilmiş, üniversite tercih kılavuzunda bu bölümlere tekrar kontenjan verilmiştir. Beraberinde gelen değişiklik ise, söz konusu bölümlerin öğrenim sürelerinin 5 yıldan 4 yıla düşürülmesi olmuştur. Yükseköğretim Kurulu bu kararı 18 Nisan 2014 tarihinde aşağıdaki ifadelerle duyurmuştur:

*Öğretmen yetiştirmede rekabet ve niteliğin artırılması amacıyla eğitim fakülteleri ortaöğretim alan öğretmenliği programlarına önümüzdeki öğretim yılından itibaren öğrenci alınmaya devam edilecektir. 2014-2015 öğretim yılından itibaren alan öğretmenliği bölümlerinin öğrenim süresinin 5 yıldan 4 yıla düşürülmesine karar verilmiştir.*

2014 yılı içerisinde Şubat ve Eylül dönemi olmak üzere iki kez öğretmen ataması yapılmıştır. Şubat ayında gerçekleştirilen atamalar için 10.000, Eylül ayında gerçekleştirilen atamalar için ise 40.000 kontenjan belirlenmiştir. Bakanlıktan yapılan açıklamaya göre 10.000 kontenjana, 105 alanda 61.374 başvuru alınmıştır. Başvuranlar arasında 9.470 öğretmenin ataması, puan üstünlüğüne göre 6 Şubat 2014 tarihinde sonuçlandırılmıştır. Tablo 3'te Şubat ayı atamasında en çok öğretmen atamasının yapıldığı 30 alana yönelik, atamaya esas minimum puan, atanan öğretmen sayısı ve o alanda yapılan başvuru sayısı sunulmuştur. En fazla öğretmenin atandığı alan sınıf öğretmenliği olup, en çok atamanın yapıldığı 30 alanda en yüksek minimum puanla öğretmenin atandığı alan da yine 82,72 puan ile sınıf öğretmenliği alanı olmuştur. Diğer taraftan, bu 30 alanda toplamda 149 öğretmenin atandığı zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği alanında atamaya esas minimum puan 54,5'tir.

**TABLO III** 06.02.2014 Tarihli İlk Atamaya İlişkin Alan Bilgiler

| Alan Adı                             | Minimum Puan | Atanan Kişi Sayı | Başvuru Sayısı |
|--------------------------------------|--------------|------------------|----------------|
| Sınıf Öğretmenliği                   | 82,72        | 1.047            | 6.304          |
| İngilizce                            | 66,94        | 997              | 4.657          |
| Okul Öncesi                          | 67,72        | 400              | 4.656          |
| Sosyal Bilgiler                      | 75,62        | 527              | 4.469          |
| Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji       | 72,19        | 595              | 4.385          |
| Türk Dili ve Edebiyatı               | 74,05        | 501              | 4.201          |
| Türkçe                               | 71,80        | 673              | 3.801          |
| Matematik                            | 75,36        | 413              | 3.215          |
| Tarih                                | 78,14        | 201              | 2.515          |
| Beden Eğitimi                        | 65,59        | 382              | 2.213          |
| Bilişim Teknolojileri                | 77,15        | 330              | 1.949          |
| Biyoloji                             | 76,82        | 149              | 1.662          |
| Felsefe                              | 81,31        | 174              | 1.627          |
| İlköğretim Matematik                 | 62,71        | 749              | 1.528          |
| Fizik                                | 77,61        | 99               | 1.428          |
| Görsel Sanatlar/Resim                | 68,64        | 160              | 1.361          |
| Coğrafya                             | 73,13        | 209              | 1.307          |
| Kimya/Kimya Teknolojisi              | 76,84        | 99               | 1.183          |
| Almanca                              | 68,44        | 167              | 1.135          |
| Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri  | 80,58        | 64               | 671            |
| Müzik                                | 54,92        | 223              | 573            |
| Giyim Üretim Teknolojisi             | 79,76        | 29               | 561            |
| Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik    | 78,03        | 109              | 470            |
| Sağlık/Hemşirelik                    | 72,56        | 39               | 323            |
| Metal Teknolojisi                    | 79,21        | 29               | 303            |
| Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik  | 81,51        | 49               | 279            |
| Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği | 54,50        | 149              | 264            |
| Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme | 72,46        | 49               | 238            |
| Fransızca                            | 76,42        | 9                | 237            |
| Motorlu Araçlar Teknolojisi          | 80,65        | 29               | 215            |



## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

2014 yılında gerçekleştirilen ikinci atama için ise, 109 alanda toplam 40.000 öğretmenin atanacağı bilgisi MEB tarafından paylaşılmış olup, ilk atamada 39.440 öğretmenin yer alacağı bilgisi yer almaktadır. İlk atamada 107 alanda toplam 128.600 aday başvurmuş ve 39.269 öğretmenin ataması yapılmıştır. Tablo 4'te Eylül 2014'te en çok atamanın yapıldığı 30 alanın bilgisi yer almaktadır. Tablonun detaylarında ilgili alandan kaç öğretmenin atamasının yapılmasının planlandığı, atamaya esas minimum puanın kaç olduğu ve o alanda yapılan başvuru sayısı sunulmuştur.

**TABLO IV** 2014 Eylül ayında yapılan öğretmen atamalarına ilişkin çeşitli bilgiler

| Alan Adı                             | İlk Atama ile Atanacak Kişi Sayısı | Toplam Atanacak Kişi Sayısı | Minimum Puan | Atanan Kişi Sayısı | Başvuran Kişi Sayısı |
|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------|--------------------|----------------------|
| Sınıf Öğretmenliği                   | 6098                               | 6152                        | 74,45        | 6.098              | 14.085               |
| İngilizce                            | 3897                               | 3931                        | 70,04        | 3.897              | 8.791                |
| Din Kült. ve Ahl. Bil.               | 3376                               | 3405                        | 60,19        | 3.376              | 5.312                |
| Rehberlik                            | 2876                               | 2902                        | 61,76        | 2.876              | 3.819                |
| İlköğretim Matematik                 | 2405                               | 2426                        | 71,23        | 2.405              | 4.901                |
| Özel Eğitim                          | 1928                               | 1945                        | 53,20        | 1.928              | 2.194                |
| Okul Öncesi                          | 1922                               | 1939                        | 76,36        | 1.922              | 10.583               |
| Türkçe                               | 1757                               | 1772                        | 76,83        | 1.757              | 5.968                |
| Beden Eğitimi                        | 1439                               | 1613                        | 69,32        | 1.439              | 4.490                |
| Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji       | 1363                               | 1375                        | 78,52        | 1.363              | 7.382                |
| Matematik                            | 1279                               | 1290                        | 79,99        | 1.279              | 5.931                |
| Türk Dili ve Edebiyatı               | 1115                               | 1125                        | 79,97        | 1.115              | 6.532                |
| Bilişim Teknolojileri                | 1091                               | 1100                        | 82,64        | 1.091              | 4.933                |
| Biyoloji                             | 969                                | 978                         | 76,10        | 969                | 4.670                |
| Müzik                                | 905                                | 914                         | 55,70        | 905                | 1.691                |
| Sosyal Bilgiler                      | 727                                | 734                         | 81,05        | 727                | 5.364                |
| Görsel Sanatlar                      | 592                                | 597                         | 70,69        | 592                | 2.202                |
| İmam Hatip L. Meslek Dersleri        | 988                                | 997                         | 50,10        | 547                | 664                  |
| Kimya/Kimya Teknolojisi              | 525                                | 530                         | 76,70        | 525                | 3.106                |
| Fizik                                | 462                                | 466                         | 77,48        | 462                | 3.409                |
| Tarih                                | 339                                | 342                         | 81,75        | 339                | 3.837                |
| Coğrafya                             | 322                                | 325                         | 78,74        | 322                | 2.024                |
| İHM Lisesi Meslek Dersleri           | 988                                | 997                         | 50,10        | 312                | 511                  |
| Almanca                              | 252                                | 254                         | 74,29        | 252                | 1.721                |
| Arapça                               | 201                                | 203                         | 51,20        | 201                | 234                  |
| Teknoloji ve Tasarım                 | 198                                | 200                         | 68,61        | 198                | 1.657                |
| Felsefe                              | 159                                | 160                         | 85,14        | 159                | 2.414                |
| Çocuk Gelişimi ve Eğitimi            | 152                                | 153                         | 58,55        | 152                | 262                  |
| Büro Yönetimi                        | 108                                | 109                         | 66,78        | 108                | 164                  |
| Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme | 100                                | 101                         | 71,12        | 100                | 402                  |
| Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik  | 99                                 | 100                         | 82,17        | 99                 | 434                  |

Öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programları ile ilgili detaylar, 2014 yılı içinde yeniden düzenlenerek MEB tarafından paylaşılmıştır. Bu düzenleme ile Arapça, Almanca, Çince, Fransızca, İngilizce, Rusça öğretmenliğinden ve bunlara ilişkin dil ve edebiyat fakültelerinden veya mütercim tercümanlık alanlarından mezun olanlar, artık Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri için öğretmen olarak atanamayacaktır. Öte yandan, birçok alan için öğretmenliğe kaynaklık edecek programlar genişletilmiştir. Örneğin; Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği alanları, eğitim süreçleri ve üniversitelerdeki mevcut ayrı eğitim düzenleri korunurken istihdam sürecinde MEB tarafından “Özel Eğitim” adı altında birleştirilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve KHK’larda Değişiklik Yapan 6528 Sayılı Kanun’da öğretmenlerle ilgili düzenlemelerin gerekçesi olarak, ülkemizin nitelikli bir öğretmen kadrosuna sahip olmaması gösterilmektedir. Fakat tasarıda ifade edilen öğretmen seçme ve atama süreci ile öğretmen adaylarının aldığı eğitimin niteliği ve edindikleri beceriler arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin nasıl atandığıyla, tasarıda ifade edilen nitelikli öğretmen kadrosuna sahip olma hedefi arasında nedensel bir bağlantı söz konusu değildir. Diğer yandan, bu sürecin MEB’in çalışmalarını tamamlamakta olduğu “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi”ndeki objektif ölçütlerle uyumlu olması, politika uygulamaları arasında tutarlılık sağlama açısından yararlı olacaktır.

Aday öğretmenlik sürecinin sonunda yer alan performans değerlendirme işlemlerine bakıldığında ise, yönetmelikte ölçülebilir ve nesnel kriterlerin gözetilmesi oldukça önemlidir. Öğretmen atamalarından yönetici atamalarına kadar eğitim sisteminde yapılan tüm ölçme-değerlendirme ve yerleştirme işlemlerinin ölçülebilir kriterler üzerine oturtulması, sürecin tarafsız ve adaletli olmasını sağlayacaktır.

Ayrıca aday öğretmenlerden uygulama sonuçlarında başarısız olanlar akademik bir kurumdan destek almalıdır. Bakanlık bunun için Milli Eğitim Akademisi’ni yeni bir anlayışla aktif hale getirebilir. Öğretmenlerin adaylık süreçlerini kaldırmaya ehliyetli rehberler burada rol alabilir. Aday öğretmenlerle ilgili sınav komisyonu bu sayede öğretmeni yıl boyunca izleyebilir. Bu uygulama, öğretmenin yeterliliğinin bir görüşmede

Tasarıda ifade edilen öğretmen seçme ve atama süreci ile öğretmen adaylarının aldığı eğitimin niteliği ve edindikleri beceriler arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Aday öğretmenlerin bir yıl boyunca aldıkları eğitimlerin verimli işlemediği bilinmektedir. Ancak bu uygulamanın verimsiz olması, ihtiyaç duyulmadığı anlamına gelmemelidir.

anlaşılacağı düşünülürse, işlevsel bir çözüm olabilir.

Yeni kanun ile, memuriyetten öğretmenliğe geçenlerin adaylık sürecinde başarısız olmaları halinde durumlarının ne olacağı da açıklığa kavuşturulmamıştır.

Halen yürütülmekte olan aday öğretmenlik sürecinde, mevzuatta belirtilmesine rağmen aday öğretmenler, temel eğitim süreleri boyunca rehber öğretmenlerle birlikte çalışmamakta ve rehber öğretmenler aday öğretmenlerle derse girmemektedir. Bu nedenle mevzuatta belirtilse de aday öğretmenlik sürecinin, aday öğretmenlere sağladığı katkı noktasında gözden geçirilmesi uygun olacaktır. Uygulamada aday öğretmenlerin kadrolu öğretmen gibi görev yapması nedeniyle, yazılan ve yapılan arasında boşluk bulunmaktadır. Aday öğretmenlik sürecinin Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde belirtildiği gibi üniversite eğitimiyle birlikte planlanması yararlı olacaktır. Bu bağlamda, aday öğretmenler, adaylık süreci bittiğinde merkez illere gönderilerek üniversitelerden daha kolay destek alabilir ve 1-2 yıl merkezde hizmet-içi eğitim desteğinden sonra, küçük yerleşim bölgelerine gönderilebilir. Bu destek aynı zamanda bölgelerin ihtiyaçlarına yönelik olarak hareket etme becerilerinin de kazanılmasını kolaylaştırabilir.

Aday öğretmenlerin bir yıl boyunca aldıkları eğitimlerin verimli işlemediği bilinmektedir. Ancak bu uygulamanın verimsiz olması, ihtiyaç duyulmadığı anlamına gelmemelidir. Öğretmenliğe yeni başlayan kişilere sağlanan eğitimler önemli bir ihtiyaçtır. Bu uygulamanın kaldırılması, MEB'in uygulamada başarı elde edemediği birçok konuda olduğu gibi uygulamaları lağvetmesi, ihtiyacı gidermekten uzak bir uygulamadır. Bu kapsamda atılması gereken adım, aday öğretmenlerin eğitim süreçlerine yönelik iyileştirmelerin yapılmasıdır.

Uzman ve başöğretmenliğe yönelik alınan yeni kararlar, “uzman öğretmenlik” unvanını daha önceden mahkeme kararıyla alan, “uzman öğretmenlik” kriterlerini karşılamayan kişilerden geçmiş dönemde yapılan ödemelerin geri alınmayacağı kesinleştirilmesi olumlu bir düzenlemedir. Ancak, öğretmen kariyer sistemiyle ilgili birikmiş davaları sonlandırma amacına yönelik olan bu madde, kariyer sisteminin içinde bulunduğu kadro, finans ve kalite çıkmazını çözecek nitelikte değildir.

Bir diğer konu, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının yaygınlaştırılmasıdır. Bu uygulama, atama

bekleyen öğretmenlerin sayısının artmasına ve istihdam bağlamında toplumsal gerginliğin yükselmesine yol açabilecektir. KPSS sınavıyla hayata geçirilen uygulama bir çıkış kapısı sunuyor gibi görünse de, gerek öğretmen ihtiyacının sınırlı olması gerekse kazanma ihtimalinin giderek düşüyor olması konuyu daha da hassas hale getirmektedir. Esas problem tüm bunların ötesinde öğretmen kalitesidir. Artık önemli olan eğitim fakültelerinde verilen dersler değil, tek bir sınavda elde edilen başarıdır. Çözüm olarak, Milli Eğitim Bakanlığının “Eğitim sistemimizin nasıl öğretmenlere ihtiyacı var?” sorusunu sorması ve umut tacirliğine yol açmadan toplumu öğretmen ihtiyacı konusunda açıkça aydınlatarak hareket etmesi gerekmektedir.

2012 yılında Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Özel Eğitim Bölümü öğretmenlikleri, Okul Öncesi Öğretmenliği, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ikinci öğretim programları hariç eğitim fakülteleri bünyesinde açılan tüm II. öğretim bölümlerinin kapatılmasına ve kapatılan alanlarda yeni II. öğretim programlarının açılmamasına karar verilmişti. Mevcut ihtiyaç gerekçesiyle, açık bırakılan programların dahi, kapanma tarihi 2016 olarak öngörülmüştü. 2012-2013 öğretim yılı itibarı ile de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’ndeki Okul Öncesi Öğretmenliği ile İngilizce Öğretmenliği programlarına yönelik uzaktan eğitim öğretmenlik programlarının kapatılması aynı karar ile yürürlüğe sokulmuştu. İki yıl önce MEB, öğretmen ihtiyaçları ve verilen eğitimin niteliği kaygılarından dolayı alınan bu kararın tam tersini genişleterek almıştır. Tüm bu uygulamaların hesap verebilirlik içinde açıklanması gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirmek için kurulan eğitim fakültelerinin kapasiteleri haklı gerekçelerle sınırlanırken, yeni programlar açmaya çalışmak alınan kararları anlamayı zorlaştırabilmektedir. Bakanlık ve yetkililerinin sık sık yaptığı “rekabetin getireceği kalite vurgusu” inandırıcılıktan uzaktır. Atamalar sınavla yapıldığına göre sınavdan elde edilecek sonuçların rekabete nasıl yansıdığı anlaşılammaktadır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde nitelik ve rekabet geliştirilemediğine göre bu konuda oluşan yeni durum sınavla ve sıralama ile sınırlıdır.

Öğretmen eğitimi sürecine ilişkin nitelik, algı, ciddiyet, eğitim süresi, içeriği, altyapı kaynakları, teamülleri, lisansüstü eğitim uygulamaları, tercih niteliği, giriş puanları, öğretim üyelerinin akademik yoğunluğu vb. gibi niteliği doğrudan etkileyecek konularda nesnel kaygılar bulunmaktadır. Mevcut koşullarda,

Öğretmen yetiştirmek için kurulan eğitim fakültelerinin kapasiteleri haklı gerekçelerle sınırlanırken, yeni programlar açmaya çalışmak alınan kararları anlamayı zorlaştırabilmektedir.

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Öğretmen eğitiminde teorik derslerden çok uygulama ağırlıklı derslere ağırlık verilmesinin artık bir zorunluluk olduğu farklı kurumlarca çeşitli platformlarda vurgulanmaktadır.

rekabetle niteliğin arttığı ya da artabileceği ile ilgili varsayımın kanıtını göstermek zordur. Ayrıca eğitimdeki birçok alanda olduğu gibi, öğretmen eğitimi ve atanması gibi konularda sıklıkla değişikliğe gidilmesi, sisteme yönelik adalet duygusu ve inancın kaybolmasına yol açmaktadır. Bunun sonucunda doğal olarak, sistemde gerek uzun gerekse kısa vadeli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, bu alanlarda kısa, orta ve uzun vadeli planlar yapılmalı ve bu planlara sadık kalınmalıdır.

Yukarıda bahsi geçen kararlar, verilecek eğitimin niteliği konusunda da soru işaretleri oluşturmaktadır. Sınıf içi uygulama gerektirmeyen teorik dersler üniversitelerde II. öğretim olarak, hafta sonunda ya da yaz okulunda verilebileceği gibi aynı üniversite bünyesinde uzaktan eğitimle de desteklenebilecektir. Mesleki formasyonu yüz yüze iletişim yeterliğinin kalitesine göre şekillenen ve psikososyal birçok yeterlik alanını içinde bulundurması gereken öğretmenlik eğitiminin uzaktan eğitim uygulamalarına yatkınlığı da ayrıca değerlendirilmelidir. Bunun yanı sıra, öğrenciler Anadolu Üniversitesi'nin Açık Öğretim Fakültesi'nden ders olarak da teorik ders kredi yükünü tamamlayabileceklerdir. Ancak uygulamaya dayanan derslerin nasıl yürütüleceğine dair ayrıntılı bilgi YÖK tarafından sunulmamıştır. Öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversitenin gözetimi dahilinde bu dersleri yürüteceği varsayılmaktadır.

Tüm bu uygulamalar ile bir öğrenci uzaktan eğitimle, yaşadığı il dışında bir üniversiteden teorik derslerini tamamlayabilecektir; ancak uygulama derslerine devam etmesi için normal koşullarda öğrencinin üniversitesinin bulunduğu ilde olması gerekmektedir. Ancak bazı öğrenciler uygulama derslerini kendi illerinde, MEB ya da okul müdürü gözetiminde tamamlama arzusundadır. MEB tarafından reddedilmiş olsa da, bu talebin zaman içinde artacağı ve MEB'in bu talebe diğer birçok alanda olduğu gibi kayıtsız kalamayıp uygulamaya sokacağından endişe duyulmaktadır. Süreçte bu tür uygulamaların esnetildiği ve oluşan algı ile özellikle sınırlı da olsa öğretmenlik eğitimine ilişkin uygulama dahil tüm süreçlerin etkileneceği unutulmamalıdır. Son 40 yılda yüzde 50'ye yakın uygulama dersinden yüzde 10'lara kadar niteliği azalarak gelen uygulamalı eğitim içeriğinin bu uygulamalarla ne hale geleceği tartışmalıdır. Öğretmen eğitiminde teorik derslerden çok uygulama ağırlıklı derslere ağırlık verilmesinin artık bir zorunluluk olduğu farklı kurumlarca çeşitli platformlarda vurgulanmaktadır. Bu vurguya rağmen tümüyle uzaktan eğitim gibi seçeneklerle öğretmen eğitiminin yapılması gibi uygulamalardan vazgeçilmelidir.

Öğretmen niteliğinin öğrenci başarısına etkisinin yüzde 30 civarında olduğu birçok araştırmacı tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi için öğretmen adayının okulda eğitim alması, yani gerçek eğitim ortamı ile iç içe olması önemlidir. Birçok ülkede öğretmen yetiştirme modellerinin vurgusu, üniversite okul işbirliğini artırmaya yöneliktir. Bu modellere göre öğretmen adayları, üniversitedeki öğretmen eğitimcileri, deneyimli öğretmenler ve öğrencilerin bir arada olduğu “gerçek ortamlarda eğitim” görmektedirler. Odak noktasının artık bu yönde tartışmalara kaydığı bir ortamda, öğretmen adaylarının teorik dersleri uzaktan eğitimle almalarına yönelik düzenleme düşündürücüdür. Nitelikli öğretmen eğitiminde gerekliliği tartışmasız kabul gören uygulama derslerine yönelik düzenleme ise detaylı açıklanmamıştır ve okul-üniversite işbirliğinin ön plana çıkarıldığı, öğretmen adaylarının gerçek okul ortamlarını özümsemesine yönelik modellerden oldukça uzaktır.

Öğretmen yetiştirmede uygulanan politikalar, eğitim fakültelerinin öğretim elemanı kadrosu ve altyapısının yeterli olduğu varsayımına dayanmaktadır. Yukarıda yapılan eleştirilerden bağımsız olarak, Türkiye’de eğitim fakültelerinin öğretim elemanı kadrosu ve altyapısının kararı uygulamada ne kadar yeterli ve hazırlıklı olduğu sorgulanmalıdır. Bununla birlikte karar; eğitim fakültesi olmayan üniversitelerde de formasyon programının açılabilmesi için, program açmaya yetkisi bulunan bir üniversite ile işbirliği yapılmasını alternatif olarak göstermektedir. Bu uygulama çerçevesinde ortaya çıkabilecek olası bir durum da; eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümdeki öğretmen adaylarına ders vermelerinin yanı sıra, bölümde açılan formasyon programında da ders verebilir ve başka bir üniversite ile işbirliği yaparak oradaki derslere de girebilir olmalarıdır. Böylesi bir ders yükü altında, her üç programda da eğitim alan öğretmen adaylarının nitelikli bir eğitim alma ihtimalleri ortadan kalkacaktır. Kendi lisans programlarını yürütmekte zorlanan öğretim elemanlarına ücret teşvikiyle ders yüklemek verimi son derece azaltmaktadır. Öğretim elemanlarının ders yüklerinin asgari yüzde 50 inmesi gereken bir ülkede tam tersini yapmanın mantığı gerçekten anlaşılabilir değildir.

2014 yılında yapılan yeni düzenlemelerin altındaki görüş, fen-edebiyat fakültelerinden mezun olanların başta branş öğretmenlikleri olmak üzere pek çok öğretmenlik alanına kaynak teşkil edeceğidir. Bu kararın en büyük gerekçesi ise, fen-edebiyat fakültesi mezunlarına istihdam alanı sağlayabilmek olarak gösterilmektedir. Ancak böyle bir durumda kuruluş amaçları;

Kendi lisans programlarını yürütmekte zorlanan öğretim elemanlarına ücret teşvikiyle ders yüklemek verimi son derece azaltmaktadır.

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Öğretmen yetiştirme meselesini “fakülteler savaşı” üzerinden açıklamaya çalışan bir yaklaşımla meseleyi halletmek mümkün değildir.

“Temel bilimlerde araştırmacı ve uzman yetiştirmek” olan fen-edebiyat fakülteleri asıl işlevlerinden uzaklaşacak ve öğrencileri kendi alanlarında uzmanlaşma yerine, öğretmenlik beklentisine yöneltecektir. Bu durum, eğitim alanında yaşanan sorunların yanı sıra fen-edebiyat fakülteleri ve mühendislik fakülteleri açısından da sorun teşkil etmektedir. Bu noktada atılması gereken en önemli adım, fen-edebiyat fakültesi sayısının ekonomi-istihdam kapasitesi gözetilerek acilen azaltılması ve sadece evrensel ölçüde yarışacak olanların bırakılmasıdır. Temel bilimler bunu gerektirir. Diğer yandan, mevcut mezunlara farklı istihdam olanaklarının tanınması ve nitelikli insan gücünün bu alanlara yönelmesinin sağlanması gerekir.

Öğretmenliğin az tercih edilir bir meslek olduğu ülkeler için mezun sayısını teşvik etmek çözüm önerisi olarak görülebilir; ancak ülkemizde hâlihazırda sayısı yüz binlerle ifade edilen “atama bekleyen öğretmenler” gibi bir sorun söz konusu iken, bu sayıyı artırmanın gerekçesini anlamak oldukça zordur. Buna karşılık, MEB 2013 yılında 127.000 civarında olan öğretmen açığını 2 sene içinde kapatarak ondan sonraki yıllarda sadece emekli olan ve vefat eden öğretmenlerin yerine öğretmen alımı yapacağını çeşitli platformlarda dile getirmektedir. Buna rağmen, bu kadar insanın gelecek umudunu öğretmenliğe bağlaması ülkemizin istihdam politikaları kapsamında dikkatlice ele alınmalıdır. Formasyon eğitimine başvuran üniversite mezunu gençlerin söz konusu eğitim için ödediği para miktarı ve eğitim süresince oluşan maddi-manevi kayıplar dikkate alındığında sorun iyice karmaşıklaşmaktadır. Fen-edebiyat fakültesi mezunlarının başlangıçtaki baskısını karşılamak için uygulanan mevcut politikalar, daha sonra çok daha baskın bir kamuoyu tepkisi olarak karşımıza çıkabilecektir. Anlaşılacağı üzere temel sorun, atanamayan öğretmen sorunu değil, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının istihdam sorunudur. Ve bu istihdam sorununu başka bir meslek grubunun istihdam sorununu da artırarak; geçici, temelsiz ve riskli kararlarla çözmeye çalışmak eğitim sektörünün nitelik sorununu artırdığı gibi sosyal adalet duygusunu da zedelemektedir. Diğer yandan, öğretmen yetiştirme meselesini “fakülteler savaşı” üzerinden açıklamaya çalışan bir yaklaşımla meseleyi halletmek mümkün değildir. Bütün değişkenlerden bağımsız olarak yeni bir sistem tasarımına gereksinim duyulmaktadır.

Fen-edebiyat fakültelerinin çok sayıdaki mezunlarının pedagojik formasyon eğitimine bu derece yüksek bir talep göstermesinin nedeni, bu fakültelerden mezun olan gençleri istihdam edebilecek sektörlerin yetersizliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen-edebiyat

fakültelerinin geleceği için de bir dönüşüm programı hazırlanmalı, yükseköğretim programları gözden geçirilmeli ve eğitim fakültesi mezunlarının istihdamı ile çakışmayacak yeni istihdam modelleri geliştirilmelidir.

Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmak için uluslararası yeterlik çalışmalarını, Mesleki Yeterlik Kurumu ve YÖK tarafından yapılan Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi'ni de dikkate alarak her bir ortaöğretim alanı için özel alan yeterliklerini belirlediği bilinmektedir. Bu yeterliklerin üç temel bileşeni Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi ve Alan ile ilgili okuryazarlık (Beceri, Tutum ve Değer) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlik ataması için gerekli olan Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda ise 2013 yılından itibaren Özel Alan Bilgisi Testi'nin de sınava dâhil edilmesiyle bu yeterlikler kısmen dikkate alınmaya başlamıştır. Bileşenler ayrı ayrı ele alındığında içlerinden sadece bir tanesinin fen-edebiyat fakültelerinin öğretim programlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Diğer bir deyişle, eğitim fakültesi mezunu olmayan bir öğretmen adayı MEB tarafından belirlenen özel alan yeterliklerinden sadece alan bilgisi boyutunu karşılayabilecekken, alan eğitimi ve okuryazarlık boyutları eksik kalacaktır. Bu iki boyutun önemi, uluslararası literatürde de tüm öğretmen standart ve yeterliklerinde vurgulanmaktadır. Bu noktada, 2014 yılı için ortaöğretim bölümü kontenjanlarının yeniden açılması sevindirici bir gelişmedir. Tüm detaylarıyla ele alınması gereken asıl konu ise, kontenjanları her geçen gün artırılan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarıdır. Öğretmen atamaları ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları bir arada değerlendirildiğinde, stratejik planlama dahilinde hareket edilmesi gerekliliği göze çarpmaktadır. Pedagojik formasyon kavramının demode ve işlevsiz bir yaklaşım olduğunu bir kez daha vurgulamakta yarar vardır.

Öğretmen atamalarının yoğunlaştırıldığı 2014 yılında konu farklı açılardan değerlendirilmelidir. Bu noktada 2011-2013 yılları arasında yürütülen ve son derece yararlı bir çalışma olan İKOP'tan bahsetmekte yarar görülmektedir. Öğretmen arz ve talebini izlenebilir duruma getirmeyi hedefleyen proje kapsamında, temel eğitim ve ortaöğretim kademesinde kamu okullarında ve özel okullarda 2023 yılına kadar ihtiyaç duyulacak alanlardaki öğretmen sayılarının bilimsel yöntemlerle tespit edilmesi üzerine çalışılmıştır. YÖK ve öğretmen yetiştiren fakültelerin bilgiye dayalı planlama ve yönetim imkânına kavuşması için önemli bilgiler sunan projede, öğretmen arz ve talebinin belirlenmesinde etkili olan faktörler incelenmiş; okul çağı nüfusunda meydana

Fen-edebiyat fakültelerinin geleceği için de bir dönüşüm programı hazırlanmalı, yükseköğretim programları gözden geçirilmeli, eğitim fakültesi mezunlarının istihdamı ile çakışmayacak yeni istihdam modelleri geliştirilmelidir.



## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Alınan kararların sistemi hangi açılardan etkileyebileceğine ilişkin simülasyon yapılmaması, sorunlar doğurmaktadır.

gelen değişimler dikkate alınarak 2012-2023 yılları arası il, şehir, köy ve cinsiyet ayrımı hususunda belli yaşlarda okul çağı nüfus projeksiyonu hesaplanmıştır. Projenin Mayıs 2013'te paylaşılan bulgularına göre, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen ihtiyacı 127.000 olarak ifade edilirken, bu sayının 140 bine ulaşacağı tahmin edilmiştir. Söz konusu tarih itibarıyla atama bekleyen öğretmen adayının 296.500 civarında olduğu belirtilirken, hâlihazırda öğretmenlik eğitimi alan öğrenci sayısının da 744.000 kişi olduğuna; sürecin iyi yönetilememesi halinde bir kaç yıl sonra görev yapandan daha çok atama için bekleyen öğretmen adayı ile karşı karşıya kalınacağına işaret edilmiştir. Bu hesaplama yapılırken, eğitim fakültelerinin hizmet öncesi programlarına kayıtlı olan öğretmen adayları göz önünde bulundurulmuştur. MEB'in 2020 yılındaki istihdamına neredeyse denk bir arza 2013 yılında ulaşılmış olduğuna ayrıca vurgu yapılmıştır. Proje ekibi, tüm parametreleri bir arada değerlendirerek çözüm için, hizmet öncesi öğretim programlarının kontenjanlarının acilen düşürülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buna rağmen, 2014 yılında eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan yaklaşık 100.000 kişiye daha öğretmenlik yolu açılmıştır. Stratejik planlama için oldukça önemli bir adım olarak görülen projenin sonuçları ne yazık ki pratiğe yansıtılamamış, belirtilen çözüm önerisinin neredeyse tam tersi istikamette yol alınmıştır. İKOP, 2013 yılında atılmış ciddi bir adım olarak düşünülse de, fiili katkı yaratma konusunda aynı ciddiyet gösterilememiştir.

Bununla birlikte, öğretmenleri atayan kurum Milli Eğitim Bakanlığı olsa da, eğitim fakültelerinin kontenjanları her dönem Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenmektedir. İki kurum arasında bu noktada herhangi bir senkronizasyon sağlanamadığı, paylaşılan rakamlarla bir kez daha doğrulanmaktadır. Bu senkronizasyon eksikliğinin temel sebebi ise siyasetin etkisidir. Özellikle sadece kısa vadeli çözümlere olanak tanıyan, seçim dönemleri öncesindeki öğretmen atama kararları dikkat çekicidir.

Öğretmen atamalarına ilişkin yapılabilecek diğer bir değerlendirme de alan bazında atamalara yöneliktir. 2014 yılı içinde toplam 12.402 sınıf öğretmeni ataması yapılmıştır. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı yasanın yürürlüğe girmesinden sonra, sınıf öğretmenlerinde norm kadro sorunu oluşmuş ve öğretmenlere farklı alanlara geçiş hakkı tanınmıştı. Alınan kararların sistemi hangi açılardan etkileyebileceğine ilişkin simülasyon yapılmaması, bu tür sorunları doğurmaktadır. Yani mevcut sorunların kaynağı önceki çözümler olmaktadır. Yapılabilecek diğer bir değerlendirme de MEB tarafından ilan

edilen alan bazında atama yapılacak öğretmen sayıları ile ataması yapılan öğretmen sayıları arasındaki farklılıktır. Genel olarak, birçok alanda bu sayılar arasında bir farklılık görülmezken var olan farklılıklar da oldukça düşük düzeydedir. Ancak İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri alana yönelik Eylül atamasına bakıldığında toplamda 988 kişilik ihtiyaca 859 kişi atanabilmiştir. Bu durumun temel sebebi, başvuran adaylar arasında atanma için gereken 50 puanı geçebilen kişi sayısının 859 olmasıdır; zira bu alanlarda atamaya esas minimum puan 50,1'dir. Diğer taraftan, felsefe öğretmenliği alanında atama başvurusu yapan kişi sayısı 2.414 iken minimum 85,14 puan alan 159 kişi atanmış; sınıf öğretmenliğine ise 14.085 başvuru olurken 74,45 minimum puan ile 6.152 kişi atanmıştır. Bu durumda sorgulanması gereken başka hususlar karşımıza çıkmaktadır. Eğer KPSS'nin ayırt edici bir sınav olduğu düşünülüyorsa, ki bu da başka bir eleştiri konusudur, bazı alanlarda daha nitelikli olan öğretmen adayları atanmamaktadır. Bu durum da sistemde ihtiyaç duyulan adalet duygusunu zayıflatmaktadır. Ayrıca ihtiyaç olan alanlarda nitelikli öğretmen adayları yetiştirilmemekte, diğer alanlarda ise oldukça yüksek oranda mezun verilmektedir.

2013 yılında yapılan KPSS'de ilk kez özel alan bilgisi testine yer verilmiştir. Öğretmen yeterliklerinin dikkate alınması ve yeni bir arayış getirmesi açısından olumlu olarak görülebilecek bu adımın, süreçteki diğer stratejilerle bir arada ele alınması gerekmektedir. Türkiye'nin öğretmenlik mesleği ile ilgili referans olabilecek nitelikte bir politika dokümanına ihtiyacı vardır. Bu bağlamda Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nin çalışmalarının 2011 yılında gerçekleştirildiği bilinmektedir. Geçen süre zarfında belge ile ilgili herhangi bir gelişme yaşanmamıştır. Öğretmen yetiştirme sürecini tüm boyutlarıyla ele alabilecek, uzun vadeli bir politika dokümanının mümkün olan en kısa zamanda yürürlüğe konması gerekmektedir.

Öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programları ile ilgili paylaşılan detaylar göz önünde bulundurulduğunda, özel eğitimle ilgili yapılan düzenleme dikkat çekmektedir. Bu düzenlemeye göre Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği alanları, "Özel Eğitim" adı altında birleştirilmiştir. Ancak söz konusu öğretmenliklere kaynaklık eden lisans programları incelendiğinde, derslerin dağılımının ve içeriklerinin birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Şüphesiz eğitim fakültelerinde yer alan tüm lisans programlarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri benzerlik göstermektedir. Farklı olan husus, alan ve alan

Öğretmen yetiştirme sürecini tüm boyutlarıyla ele alabilecek uzun vadeli bir politika dokümanının mümkün olan en kısa zamanda yürürlüğe konması gerekmektedir.

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Bütün özel eğitim alanlarının paydaş kabul edilmesi “özel” olmaktan uzak bir “genellemedir”.

eğitimi dersleridir. Bu uygulama ile otizm, üstün yeteneklilik, öğrenme güçlüğü gibi daha kapsamlı ve derinliğine uygulama ve becerilerin geliştirilmesi gereken alanlar için baktığımızda, görme engelliler öğretmeninin işitme, işitme engelliler öğretmeninin otistik çocuklara öğretmenlik yapmasının uygun görüldüğü kararlar söz konusudur. YÖK tarafından paylaşılan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına göre Görme Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programı ders planlarında bu farklılık açıkça görülmektedir. YÖK tarafından tanımlanan ve okutulmakta olan bu programlara göre, görme engelliler öğretmenliğindeki 56 dersten 17’si öğretmenlik mesleği bilgisi dersi olup, 25’i alan ve alan eğitimi dersidir. Buna karşılık işitme engelliler öğretmenliği öğrencilerinin aldıkları 56 dersten 9’u öğretmenlik mesleği bilgisi dersi olup, 31’i alan ve alan eğitimi dersidir. Bu konudaki detaylı bilgiler Tablo 5 ve Tablo 6’da yer almaktadır. Bu derslerin içeriklerine detaylı bakıldığında görme engelli öğrencilerin temel ihtiyaçlarından biri olan Braille yazı dersini, işitme engelliler öğretmenliği anabilim dalındaki bir öğretmen tarafından öğretmesi beklenmektedir.

Bütün özel eğitim alanlarının paydaş kabul edilmesi “özel” olmaktan uzak bir “genellemedir”. Her biri ayrı uzmanlık dalı gerektiren engel durumları üzerinden böyle bir birleşmeye gidilmesinin sonuçlarının olumlu olmasını beklemek haksızlık olacaktır. MEB ve YÖK tarafından alınan bu kararlar ve olası sonuçlar hassasiyetle incelenmelidir.

**TABLO V** Görme Engelliler Öğretmenliği Dönemsel Lisans Eğitimi Programı

| <b>Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı</b>                                   |   |
|--|---|
| <b>I. Yarıyıl</b>  | <b>II. Yarıyıl</b>  |
| Özel Eğitim  | Görme Engellilerin Eğitimi  |
| Türkçe I: Yazılı Anlatım   | Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II                                 |
| Bilgisayar I   | Yabancı Dil II  |
| Çocuk Hukuku   | Türkçe II: Sözlü Anlatım  |
| Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I   | Bilgisayar II   |
| Yabancı Dil I  | Çağdaş Türk Edebiyatı   |
| Eğitim Bilimine Giriş  | Eğitim Psikolojisi  |
|  | Bireysel Farklılıklar ve Psikoloji Yaklaşımları                       |
| <b>III. Yarıyıl</b>  | <b>IV. Yarıyıl</b>  |
| Öğrenme Güçlükleri   | Özel Gereklinimi Olan Öğrenciler İçin Öğretimin Desenlemesi           |
| Braille Yazı, Fen ve Matematik Sembollerinin Öğretimi                                  | Görme Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi                      |
| Seçmeli+A33A13A15:A32  | Görme Engelliler İçin Destekleyici Teknolojiler ve Kullanımı          |
| Temel Mantık   | Dil Gelişimi ve İletişim Becerilerini Kazandırma                      |
| Bilimsel Araştırma Yöntemleri  | Görme ve İşitme Engellilerde İşaret Alfabesinin Öğretimi              |
| Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi  | Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları                                |
| Eğitsel-Davranışsal Ölçme ve Değerlendirme   | Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı                            |
| Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları  | Öğretim İlke ve Yöntemleri  |
| <b>V. Yarıyıl</b>  | <b>VI. Yarıyıl</b>  |
| Beceri Öğretimi ve Görme Engellilere Özbakım Becerilerinin Kazandırılması              | Türkçe Öğretimi   |
| Görme Eng. Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi I                                   | Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi                             |
| Okuma Yazma Öğretimi   | Görme Eng. Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi II                 |
| Fen Bilgisi Öğretim  | Görme Eng. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi                             |
| Matematik Öğretimi I   | Matematik Öğretimi II   |
| Birden Fazla Yetersizliği Olan Çocuklarda Eğitsel Değerlendirme ve Öğretim Stratejiler | Görme Eng. Günlük Yaşam ve Sosyal Beceri Öğretim                      |
| Bilim Felsefesi  | Topluma Hizmet Uygulamaları   |
| Sınıf Yönetim  | B Uygulamalı Davranış Analizi   |
| <b>VII. Yarıyıl</b>  | <b>VIII. Yarıyıl</b>  |
| Görme Engelliler İçin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme I                   | Görme Engelliler için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme II |
| Seçmeli  | Görme Engelli Çocuklara Bireysel Eğitim Programı Uygulaması           |
| Öğretmenlik Uygulaması I   | Öğretmenlik Uygulaması II   |
| Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetim  | Aile Eğitimi ve Rehberliği  |
| Yasa ve Yönetmeliklerle Sorun Çözme  |   |

# Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

**TABLO VI** İşitme Engelliler Öğretmenliği Dönemsel Lisans Eğitimi Programı

| <b>İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı</b>               |  |
|---|--|
| <b>I. Yarıyıl</b>   | <b>II. Yarıyıl</b>   |
| Özel Eğitim   | İşitme Engelliler ve Eğitimi   |
| Yasalar ve Özel Eğitim  | Engelliler ve Toplum   |
| Psikolojiye Giriş   | Dil Gelişimi ve İletişim   |
| Bilgisayar  | Türkçe II: Sözlü Anlatım   |
| Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I                                | Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II                                |
| Yabancı Dil I   | Yabancı Dil II   |
| Türkçe I: Yazılı Anlatım  | Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım   |
| Eğitim Bilimine Giriş   | Eğitim Psikolojisi   |
| <b>III. Yarıyıl</b>   | <b>IV. Yarıyıl</b>   |
| İşitme Engelliler ve Dil  | İşitme Engellilerde İletişim Becerileri                              |
| Erken Çocuklukta Özel Eğitim  | Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları                               |
| İşitmenin Doğası  | İşitme Engellilerde Özel Öğretim Yöntemleri                          |
| Sosyoloji   | Eğitsel-Davranışsal Ölçme ve Değerlendirme                           |
| Rehberlik   | İşitme Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi                    |
| Öğretim İlke ve Yöntemleri  | Bilgisayar Destekli Eğitim   |
| Ölçme ve Değerlendirme  | Bilimsel Araştırma Yöntemleri  |
| <b>V. Yarıyıl</b>   | <b>VI. Yarıyıl</b>   |
| İşitme Engellilere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi        | İşitme Cihazları I   |
| İşitme Engellilere Okuma-Yazma Öğretimi                             | İşitme Engellilere Fen Bilgisi Öğretimi                              |
| İşitme Engellilere Matematik Öğretimi                               | İşitme Engellilerde Alternatif İletişim Yöntemleri                   |
| Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi                                      | Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları                            |
| Resim-İş Öğretimi   | İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi                                  |
| Seçmeli I   | Topluma Hizmet Uygulamaları  |
| Sınıf Yönetimi  | Drama  |
|   | Seçmeli II   |
| <b>VII. Yarıyıl</b>   | <b>VIII. Yarıyıl</b>   |
| İşitme Engellilerin Eğitiminde Ders Planı Geliştirme I              | İşitme Engellilerin Eğitiminde Ders Planı Geliştirme II              |
| İşitme Engelliler için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı I | İşitme Engelliler için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı II |
| Koklear İmplant ve Dinleme Eğitimi                                  | Aile Eğitimi ve Rehberliği   |
| İşitme Cihazları II   | Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi                                 |
| Öğretmenlik Uygulaması I  | Öğretmenlik Uygulaması II  |

Özel eğitim başlığı altında toplanan tüm öğretmenlik branşları birbirinden farklı uzmanlık alanları olduğundan, her biri farklı bilgi, beceri ve donanımlar gerektirmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan her bireyin kendine özgü farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda; söz konusu branş öğretmenlerinin birbirleri yerine atanması ve görev yapması, işin doğasına ters düşmektedir. Eğitim fakültelerinin Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği alanlarında eğitim gören öğretmen adaylarının uygulama deneyimleri ve becerilerinin derinliğine geliştirilmesi ve bu öğretmen adaylarının uzman oldukları alanlarda göreve başlamaları, özel eğitime ihtiyaç duyan özel gereksinimleri olan öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Beş yıla çıkartılacak eğitim 3. sınıftan itibaren otizm, eğitim odyolojisi, öğrenme güçlüğü, üstün yetenekli çocukların eğitimi, aile danışmanlığı vb. alanlara yönelik olacak şekilde program içinde ek seçimlerle uzmanlık artırılarak yürütülmelidir.

Özel eğitim alanını da kapsayacak şekilde, özellikle üst başarı dilimindeki öğrencilerin eğitim fakültelerinde çift anadal yapmaları teşvik edilebilir. Bu yolla alan ve teknoloji bilgisi, alan ve özel eğitim uygulamaları bilgisi, alan ve psikososyal alan desteği bilgisi gibi çeşitli mesleki kombinasyonlara sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinin önü açılacak ve nitelik genişletilmiş olacaktır. Bu gibi uygulamaların yan ürünü olarak da farklı alanlara atanabilecek öğretmen çeşitliliği sağlanabilecektir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan her bireyin kendine özgü farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda; söz konusu branş öğretmenlerinin birbirleri yerine atanması ve görev yapması, işin doğasına ters düşmektedir.

# Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Hizmet-içi Eğitim İhtiyacını Belirleme Anketi'ni yanıtlayan 37.450 öğretmenin en çok tercih ettiği üç hizmet-içi eğitim alanı; öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, rehberlik ve sınıf yönetimidir.

## II. Öğretmenlerin Hizmet-içi Eğitimi

### 2014'te ne oldu?

2014 yılında yapılması planlanan hizmet-içi eğitimlerin planlama aşamasından önce, ihtiyacın belirlenmesi amacı ile 2013 yılının son aylarında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından Hizmet-içi Eğitim İhtiyacını Belirleme Anketi hazırlanmıştır. Elektronik ortamda doldurulabilen bu ankete 37.450 öğretmen katılmıştır. Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı birimleri ile paylaşılan anket sonuçlarında, tercih edilen eğitimler en çok tercih edilenden en az tercih edilene göre sıralanmıştır. Tercih eden kişi sayısı, okul kademesi vb. bilgilere yer verilmemiştir. En çok tercih edilen 15 hizmet-içi eğitim programı aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- ▶ Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme
- ▶ Rehberlik
- ▶ Sınıf yönetimi
- ▶ Özel öğretim yöntemleri
- ▶ Anlayarak hızlı okuma teknikleri
- ▶ Etkileşimli tahta kullanımı
- ▶ Gelişim psikolojisi
- ▶ Dikkat artırma teknikleri
- ▶ Öğrenme, öğretme kuram ve yaklaşımları
- ▶ Ölçme ve değerlendirme
- ▶ Beden dili eğitimi
- ▶ Diksiyon ve güzel konuşma
- ▶ Tablet kullanımı
- ▶ Bilgisayar- Microsoft Office Excel
- ▶ Çatışma ve stres yönetimi

Hizmet-içi eğitim planında yer aldığı şekliyle en çok tercih edilen hizmet-içi eğitim olan öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme isimli eğitimin 600 öğretmene verilmesi planlanmıştır. Ancak planda, ikinci ve üçüncü en çok tercih edilen programlar olan rehberlik ve sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir eğitim yer almamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2013 yılının Aralık ayında öğretmenler için hazırlamış olduğu 2014 yılı hizmet-içi eğitim planını paylaşmıştır. MEB kaynaklarından derlenen ve konuyu değerlendirmeye aracılık edebilecek veriler incelendiğinde, plan kapsamında 20.994 öğretmene verilecek 215 hizmet-içi eğitim yer almaktadır. 66 alanda yer alan bu eğitimler, alanlara ve hedeflenen katılımcı sayısına göre Tablo 7'de sıralanmıştır.

**TABLO VII** 2014 yılı faaliyet alanlarına ve hedeflenen kişi sayısına göre öğretmen hizmet-içi eğitimleri

| Eğitim Faaliyet Alanları   | Hedeflenen Kişi Sayısı | Eğitim Faaliyet Alanları  | Hedeflenen Kişi Sayısı |
|--|------------------------|---|------------------------|
| Öğretmenlik ve Girişimcilik Eğitimi Semineri                         | 5100                   | Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Semineri  | 100                    |
| Zihinsel Engellilerin Eğitimi Kursu                                  | 3000                   | Psikososyal Müdahale Hizmetleri Kapsamında Grupla Psikolojik Danışma Semineri | 100                    |
| Aile Eğitimi Programı  | 1280                   | Travma Sonrası Normal Tepkiler- Psiko-eğitim Semineri                         | 100                    |
| Proje Hazırlama Teknikleri Kursu                                     | 1100                   | Braille Yazı Öğretimi Kursu   | 90                     |
| Öğretme, Öğrenme, Kuram ve Yaklaşımları Semineri                     | 800                    | Görme Engellilere Bağımsız Hareket Becerileri Öğretimi Kursu                  | 90                     |
| Ölçme ve Değerlendirme Semineri                                      | 800                    | Drama Kursu   | 81                     |
| Eğitimde FATİH Projesi (Teknoloji Kullanımı) Kursu                   | 648                    | Eğitimde FATİH Projesi (Değerlendirme) Semineri                               | 81                     |
| Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Semineri                  | 600                    | Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Fen ve Teknoloji) Semineri                 | 81                     |
| Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları Semineri                           | 560                    | Zeka Oyunları Kursu   | 81                     |
| Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Almanca) Semineri                 | 435                    | Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Kur'an-ı Kerim) Semineri                   | 80                     |
| Bilgisayar Network Kursu   | 420                    | Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) Semineri     | 80                     |
| Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Eğitimi Semineri                    | 420                    | Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Hz. Muhammed'in Hayatı) Semineri           | 80                     |
| FATİH Projesi BT'nin Bilinçli, Güvenli Kullanımı Semineri            | 400                    | Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Hadis ve Hadis Metinleri) Semineri         | 60                     |
| Modüler Program Hazırlama Semineri                                   | 400                    | Proje Yönetimi Semineri   | 60                     |
| Özel Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları Semineri                    | 330                    | Döner Sermaye Kursu   | 50                     |
| Araştırmacı Öğretmen Modeli Semineri                                 | 300                    | Saç Toplama (Topuz) Teknikleri Kursu  | 50                     |
| FATİH Projesi Ağ Altyapısı Semineri                                  | 300                    | Hızlı Okuma ve Hafıza Teknikleri Semineri                                     | 40                     |
| Eğitimde FATİH Projesi (Pardus Kullanımı) Kursu                      | 246                    | Protokol Kuralları Semineri   | 40                     |
| Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitim Sürecine Uyumu Kursu           | 225                    | Temel Otomasyon Kursu   | 36                     |
| Mesleki Eğitimde Engelsiz Okul Modeli Semineri                       | 210                    | Özel Eğitimde Mesleki Eğitim Programları Hazırlama Semineri                   | 30                     |
| Yurtdışı Göreve Uyum Semineri  | 200                    | Endüstriyel Otomasyon Teknolojisi Temel Seviye Ülkeye Özgü Eğitim Kursu       | 24                     |
| Yurtdışı Göreve Uyum Semineri  | 180                    | Oto Mekatronik Kursu  | 24                     |
| Özel Yeteneklilerde Eğitici Eğitimi Kursu                            | 162                    | Yazılım Geliştirme (Android Programlama) Kursu                                | 24                     |
| Yetişkin Eğitiminde Yaklaşımlar Semineri                             | 150                    | Yazılım Geliştirme (Grafik Programlama -Scratch-) Kursu                       | 24                     |
| Pedagojik Formasyon Kursu  | 122                    | Beton, Çimento ve Agregat Uygulamaları Kursu                                  | 20                     |
| İş Sağlığı ve İş Güvenliği Kursu                                     | 120                    | Bilgisayar - SPSS Kullanımı (Temel) Kursu                                     | 20                     |
| Okul Öncesi Eğitim Programının Tanıtımı Semineri                     | 120                    | Bilgisayar Destekli Tasarım   | 20                     |
| Okuma-Yazma Öğretim Teknikleri Semineri                              | 120                    | FATİH Projesi Eğitim Kılavuzu Güncelleme Semineri                             | 20                     |
| Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Arapça) Semineri                  | 120                    | Geleneksel Sanatlar (Ebru) Kursu  | 20                     |
| Performans Yönetim Sistemi Semineri                                  | 120                    | Geleneksel Sanatlar (Hat) Kursu   | 20                     |
| Yenilenen Öğretim Programlarının Tanıtımı (Seçmeli Dersler) Semineri | 120                    | Geleneksel Sanatlar (Tezhip) Kursu  | 20                     |
| Yenilenen Öğretim Programlarının Tanıtımı (Zorunlu Dersler) Semineri | 120                    | Grafik Tasarım (İllüstratör) Kursu  | 20                     |
| Bilgisayar Destekli Çizim  | 100                    |   |                        |



## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Hizmet-içi eğitim planı içinde eğitimlerin gerekçelerine de yer verilmiştir. 215 hizmet-içi eğitimin 31 faaliyet alanına yönelik 68 eğitimin ihtiyaç analizi ile belirlendiği ifade edilmektedir. Bu hizmet-içi eğitimlerin verilmesinin planlandığı kişi sayısı ve Hizmet-içi Eğitim İhtiyacını Belirleme Anketi sonucunda ortaya çıkan tercih sırası Tablo 8'de sunulmuştur.

**TABLO VIII** Hizmet-içi eğitim plana ihtiyaç analizi sonucunda dâhil edilen eğitimlere yönelik veriler

| Eğitim Faaliyet Alanları   | Planlanan Kişi Sayısı | Hizmet-içi Eğitim İhtiyacını Belirleme Tercih Sırası |
|--|-----------------------|--|
| Zihinsel Engellilerin Eğitimi Kursu                                  | 3000                  | 85   |
| Öğretme, Öğrenme, Kuram ve Yaklaşımları Semineri                     | 800                   | 9  |
| Ölçme ve Değerlendirme Semineri                                      | 800                   | 10   |
| Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Semineri                  | 600                   | 1  |
| Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları Semineri                           | 560                   | 169  |
| Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Almanca) Semineri                 | 435                   | -  |
| Proje Hazırlama Teknikleri Kursu                                     | 400                   | 22   |
| Yurtdışı Göreve Uyum Semineri  | 380                   | -  |
| Araştırmacı Öğretmen Modeli Semineri                                 | 300                   | -  |
| Yetişkin Eğitiminde Yaklaşımlar Semineri                             | 150                   | -  |
| İş Sağlığı ve İş Güvenliği Kursu                                     | 120                   | -  |
| Okul Öncesi Eğitim Programının Tanıtımı Semineri                     | 120                   | -  |
| Performans Yönetim Sistemi Semineri                                  | 120                   | -  |
| Yenilenen Öğretim Programlarının Tanıtımı (Seçmeli Dersler) Semineri | 120                   | -  |
| Yenilenen Öğretim Programlarının Tanıtımı (Zorunlu Dersler) Semineri | 120                   | -  |
| Drama Kursu  | 81                    | 62   |
| Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Fen ve Teknoloji) Semineri        | 81                    | -  |
| Zeka Oyunları Kursu  | 81                    | 134  |
| Bilgisayar Destekli Çizim  | 80                    | ?  |
| Proje Yönetimi Semineri  | 60                    | -  |
| Saç Toplama (Topuz) Teknikleri Kursu                                 | 50                    | -  |
| Hızlı Okuma ve Hafıza Teknikleri Semineri                            | 40                    | 5  |
| Protokol Kuralları Semineri  | 40                    | 46   |
| Özel Eğitimde Mesleki Eğitim Programları Hazırlama Semineri          | 30                    | -  |
| Yazılım Geliştirme (Android Programlama) Kursu                       | 24                    | 140  |
| Yazılım Geliştirme (Grafik Programlama -Scratch-) Kursu              | 24                    | -  |
| Bilgisayar - SPSS Kullanımı (Temel) Kursu                            | 20                    | -  |
| Geleneksel Sanatlar (Ebru) Kursu                                     | 20                    | 29   |
| Geleneksel Sanatlar (Hat) Kursu                                      | 20                    | 38   |
| Geleneksel Sanatlar (Tezhip) Kursu                                   | 20                    | 48   |
| Grafik Tasarım (İllüstratör) Kursu                                   | 20                    | -  |

Planlanan eğitimlerde, gerekçe olarak gösterilen diğer bir konu da FATİH Projesi'dir. Bu kapsamda 4 alanda 39 eğitim planlanmış ve bu eğitimlerle 1.695 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK arasındaki protokol gereğince 34 adet "Öğretmenlik ve Girişimcilik Eğitimi Semineri" tasarlanmış ve bu eğitimlerle 5.100 öğretmene ulaşılması planlanmıştır. Tüm hizmet-içi eğitimler bir arada değerlendirildiğinde, yaklaşık 21.000 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Hizmet-içi eğitimlerin hangi gerekçe ile kaç adet belirlendiğine ve kaç kişiye ulaştırılmasının hedeflendiğine yönelik bilgi Tablo 9'da sunulmuştur.

**TABLO IX** 2014 Yılı Hizmet-içi Eğitimlerin Gerekçeleri

| Hizmet-içi Eğitimin Gerekçesi   | Sayısı     | Toplam Katılımcı Sayısı |
|---|------------|-------------------------|
| İhtiyaç Analizi   | 68         | 8716                    |
| Protokol (TÜBİTAK)  | 34         | 5100                    |
| Üst Belge   | 21         | 2292                    |
| FATİH Projesi   | 39         | 1695                    |
| Mevzuat gereği  | 16         | 1267                    |
| Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi   | 6          | 540                     |
| MEB, Gazi Üniversitesi ve TÜBİTAK arasında, PUSUP gereği.                                 | 4          | 420                     |
| YEĞİTEK'in CISCO Network Akademi olması   | 11         | 420                     |
| Proje Gereği  | 5          | 300                     |
| iTEC Projesi  | 1          | 100                     |
| MEB ile Türkiye Çimento Müstahsilleri Birliğinin ortaklaşa düzenleyeceği bir faaliyettir. | 3          | 60                      |
| III. Ülke Eğitimi Proje Protokol (III. Ülke Eğitimi Projesi)                              | 5          | 60                      |
| Protokol  | 2          | 24                      |
| <b>Genel Toplam</b>   | <b>215</b> | <b>20994</b>            |

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Hizmet-içi eğitim planı çerçevesinde sunulan diğer bir bilgi de, planlanan eğitimlere katılan kişilerin bağlı oldukları birimlere göre dağılımıdır. Tablo 10'da da görüldüğü üzere hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin birimlere göre dağılımı incelendiğinde Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından verilen hizmet-içi eğitimlerin hem sayıca hem de katılımcı sayısı kapsamında diğer genel müdürlüklerden önde geldiği görülmektedir.

**TABLO X** Hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin birimlere göre dağılımı

| Birimler  | Hizmet-içi eğitim sayısı | Toplam Katılımcı Sayısı |
|---|--------------------------|-------------------------|
| Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü            | 54                       | 5644                    |
| Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü              | 15                       | 3000                    |
| Ortaöğretim Genel Müdürlüğü                         | 10                       | 2635                    |
| Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü                  | 28                       | 2595                    |
| Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü     | 57                       | 2423                    |
| Temel Eğitim Genel Müdürlüğü                        | 12                       | 1340                    |
| Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü | 13                       | 1112                    |
| Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü     | 6                        | 780                     |
| Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü   | 11                       | 753                     |
| Din Öğretimi Genel Müdürlüğü                        | 6                        | 420                     |
| İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü                    | 1                        | 122                     |
| Strateji Geliştirme Başkanlığı                      | 1                        | 120                     |
| Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü                   | 1                        | 50                      |
| Genel Toplam  | 215                      | 20994                   |

## Değerlendirme ve Öneriler

Öğretmen niteliğine ilişkin konu başlıkları tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sıklıkla tartışılmakta ve öğretmen niteliğini artırmak için birçok politika kararı geliştirilmektedir. Bu kararlar incelendiğinde, hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlere odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda yalnızca hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlere odaklanmak konuyu tüm yönleriyle görmeyi engelleyebilir. Çünkü öğretmen niteliği pek çok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden bazıları; öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algı, öğretmen adaylarında aranan özellikler, öğretim elemanlarının özellikleri, program içerikleri, eğitim alınan fakültenin araştırma-uygulama yeterliği, uygulama yapılan okul ortamı, görev yapılan okul ortamı, okullardaki örgütsel iklim, çalışma arkadaşları ile ilişkiler, kariyer planlama ve gelişimi, meslekte nitelik geliştirici planlamalar, uluslararası işbirliği, lisansüstü eğitim teşviki ve yaygınlığı ile yönetici tutumlarıdır.

Bu çerçeveden bakıldığında, 2014 yılı içerisinde öğretmen niteliğini artırmak adına yapılan, ancak hizmet-içi eğitimlerle sınırlı kaldığı görülen bu çalışmaların verimli olduğundan bahsetmek mümkün görünmemektedir. Hizmet-içi eğitimlerin etki analizinin boylamsal çalışmalarla yapılmasında yarar vardır. MEB’in gerek ihtiyaç analizi yapması gerekse önceden kimlerin nerede ve ne zaman eğitim alacağını belirlemesi olumlu birer adımdır. Yine de bu eğitimler, planlama sürecinden gerçekleşme sürecine ve sonrasındaki etkisine kadar birçok açıdan değerlendirilmelidir.

Öğretmenlere uygulanan Hizmet-içi Eğitim İhtiyacını Belirleme Anketi’nin sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok tercih ettikleri ilk 15 eğitim içinde yer alan rehberlik, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri, dikkat artırma teknikleri, beden dili eğitimi, diksiyon ve güzel konuşma, çatışma ve stres yönetimine yönelik bir eğitim planlanmamış olması dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra, hizmet-içi eğitim planında ihtiyaç analizlerinden yola çıkılarak planlanan 68 eğitim olduğu görülmektedir. Bu eğitimlerde 31 faaliyet alanından 17’sinin öğretmenlere uygulanan ankette elde edilen bulgularla uyuşmadığı görülmekte olup, bu durumun farklı birimlerin belirttiği ihtiyaç listelerinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. MEB’in hizmet-içi eğitimleri sadece öğretmenlere yönelik olmadığından, diğer birimlerden gelen taleplere göre de eğitim planlamasına gidilmektedir. Ancak, öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları alanlara yönelik eğitimlerin planlanmamış olması, hizmet-içi eğitimlerin verimliliğine yönelik soru işaretleri

MEB’in gerek ihtiyaç analizi yapması gerek önceden kimlerin nerede ve ne zaman eğitim alacağını belirlemesi olumlu birer adımdır.

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Yerelde yapılan hizmet-içi eğitim planlamaları, maddi ve insani kaynak yetersizliği nedeniyle tatmin edici değildir.

oluşturmaktadır.

Gerçekleştirilen hizmet-içi eğitimlerin verimliliği konusunda birçok çalışma yapılmıştır ve bu çalışmaların çoğunluğunda öğretmenlerin memnuniyetleri oldukça yüksektir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 2013 yılı hizmet-içi eğitim faaliyet raporuna göre, 2013'te yapılan hizmet-içi eğitimlerin faydalı olup olmadığına yönelik sorulara; öğretmenlerin yüzde 78'i katıldıkları eğitimin mesleki gelişimlerine olumlu katkısı olduğu, yüzde 87'si de katılmış oldukları hizmet-içi eğitim faaliyetini faydalı buldukları yanıtını vermektedir. Bu verilerden öğretmenlerin genel olarak hizmet-içi eğitimlerden memnun oldukları sonucuna varılabilirken, paradoksal olarak hizmet-içi eğitimlerin öğrenme niteliğini olumlu etkilediğine ilişkin bulgular mevcut değildir. Memnuniyetin kaynağının yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu alanda yapılan çalışmaların sayısı az olmakla birlikte, mevcut durum yapılan faaliyetlerin materyal, eğitici, altyapı ve uygulama içeriği iyi planlanmayan eğitimler olup formaliteye dönüştüğünü göstermektedir. Yerelde yapılan hizmet-içi eğitim planlamaları ise maddi ve insani kaynak yetersizliği nedeniyle tatmin edici değildir.

Bu noktada uluslararası karşılaştırmaları irdelemekte fayda görülmektedir. Öğretmenlere yönelik uluslararası alanda gerçekleştirilen en geniş kapsamlı araştırma TALIS'tir. Sonuncusu 2013'te yapılan bu araştırmaya Türkiye katılmamıştır. Ancak Türkiye'nin katıldığı TALIS 2008'in sonuçları, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleri üzerine kapsamlı bilgiler içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğretmenlerin yüzde 48,2'si anketin yapıldığı zamandan önceki 18 ay içerisinde aldıkları eğitimlerden daha fazla eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca hizmet-içi eğitime katılmayan öğretmenlerin katılmama nedenlerine bakıldığında, Türkiye'deki öğretmenlerin yüzde 16,9'u zorunluluk olmamasından kaynaklı olarak katılmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu oran ile Türkiye, OECD ülkeleri arasında Malezya ve Meksika'dan sonra en yüksek orana sahip olan ülke olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hizmet-içi eğitimlerin dünyadaki uygulamalarını da genel bir çerçeveden incelemek önemlidir. Almanya gibi ülkelerin eğitim sistemlerinde, hizmetteki öğretmenlerin eğitimi son yıllarda öncelikli hizmet alanı olarak değerlendirilmektedir. Tüm öğretmenlerin her eyalette Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan hizmet-içi eğitim enstitüsü tarafından düzenli olarak verilen hizmet-içi eğitime katılımları zorunlu tutulmaktadır.

Hizmet-içi eğitimden sorumlu olan kurumlar farklılaşmaktadır. ABD'de öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarına katılması, mesleğinde kendini yenilemesi genellikle tüm eyaletlerde yasal bir zorunluluktur. Bununla beraber her eyalet kendi şartları içinde çeşitli projeler planlayarak öğretmenleri daha bilgili, daha verimli kısaca daha iyi duruma getirmek için çaba sarf etmektedir. Fransa'da her öğretmen meslek yaşamı boyunca en az 36 haftalık hizmet-içi eğitim kursuna katılmak zorundadır.

Hizmet-içi eğitimlerin organizasyonu bazı ülkelerde yerelde uygulanıp değerlendirilirken, bazılarında bu sistem merkezi bir yapıda işletilmektedir. Ancak bu noktada dikkat çeken unsur, hizmet-içi eğitimlerin merkezi bir yapıda organize edildiği ülkelerde sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerle organik bağ kurulmasıdır. Gelişmiş ülkelerde ise hizmet-içi eğitimler daha çok yerel kurumlar eliyle yürütülmektedir. Türkiye dışındaki ülkelerde ortaya çıkan diğer bir ortak özellik de hizmet-içi eğitimlerin genellikle öğretmenlerin kariyer gelişim sistemleri içinde yer almasıdır. Kariyer gelişim sistemlerinde ödüllendirmeler olduğu gibi, hizmet-içi eğitimlere katılım maaşlarda da etki yaratabilmekte ya da terfi ve atamalarda etkili olabilmektedir. Türkiye'de ise hizmet-içi eğitimler stajyer öğretmenlerin asıl kadroya alınmalarında etkili olmaktadır. Asıl kadroya geçen öğretmenlere yönelik bir kariyer gelişim sistemi bulunmamaktadır. Zaman zaman yönetici atamalarında hizmet-içi eğitim belgeleri ek puan olarak kıymetlendirilmektedir.

Değerlendirilmesinde yarar görülen en önemli ve doğru adımlardan birisi de, Hizmet-içi Eğitim Daire Başkanlığı'nın Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesine alınmış olmasıdır. Bu olumlu gelişmeye rağmen, tüm hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin halen alışıldık eski yöntemlerle yürütülmesi, sonuçlarının izlenmemesi ve etki analizlerinin yapılmaması düşündürücüdür. Bu konuda uzmanlaşmış kamu kurumlarından, kamu yararına çalışan kurumlardan ve uzman sivil toplum kurumlarından akredite hizmet alımı yapılabilir.

Hizmet-içi eğitimlere yöneltilmesi gereken diğer bir eleştiri de, bu eğitimlerden yararlanan öğretmenlere yönelik bir bilgi sisteminin olmamasıdır. Öğrenci eğitiminde olduğu gibi, öğretmen eğitiminde de bireyselleşmeye gidilmesi gerekmektedir. Böylece, hangi öğretmenin hangi eğitime ihtiyaç duyduğunun tespit edilmesi eğitimlerin verimini artıracaktır. Ayrıca, böylesi bir sistem ile öğretmenlerin geçmişte aldıkları eğitimlere ya da bireysel yetkinliklerine yönelik de bir kayıt sistemi oluşturulabilecektir.

Öğrenci eğitiminde olduğu gibi öğretmen eğitiminde de bireyselleşmeye gidilmesi gerekmektedir .

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Önümüzdeki birkaç yıl içinde, Türkiye’de öğretmen açığının ortadan kalkacağından, aktif olarak görev yapan öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına yönelik hizmet-içi eğitim politikalarına hız verilmesi gerekmektedir.

Sistem üzerinden öğretmenlerin bireysel olarak katılmış oldukları eğitimlerin görüntülenmesi, gelecekte alacakları eğitimlerin planlamasında da yol gösterici olacaktır.

Düzenlenen bir hizmet-içi eğitim kursunun başarısının en önemli göstergesi, öğrencilerin başarısındaki olumlu değişimdir. Bundan dolayı, hizmet-içi eğitim ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır. Kamunun en gelişmiş bilişim teknolojileri altyapısına sahip olan MEB, hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde web tabanlı Hizmet-içi Eğitim Modeli’ne geçmelidir. Önümüzdeki birkaç yıl içinde, Türkiye’de öğretmen açığının ortadan kalkacağı ve sadece emeklilik gibi sebeplerle görevden ayrılan öğretmenlerin yerine atamaların yapılacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle aktif olarak görev yapan öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına yönelik hizmet-içi eğitim politikalarına hız verilmesi gerekmektedir.

Öğretmen niteliğinin artırılması için mevcut hizmet-içi eğitim anlayışı, niteliğin artırılmasına yönelik çalışmaların verimsiz kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle;

- ▶ Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algının iyileştirilmesine,
- ▶ Öğretmenlik mesleğinin artık bir kariyer mesleği olduğu kabul edilerek, bunun yasalarla güvence altına alınmasına,
- ▶ Öğretmenliğe giriş koşullarında, öğretmenden beklenen kişisel özelliklerin de dikkate alınacağı çoklu değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesine,
- ▶ Öğretmenlerin eğitiminden sorumlu öğretmen eğitimcilerinin niteliklerinin artırılmasına,
- ▶ Okul iklimlerinin pozitifleştirilmesine,
- ▶ Öğretmenler, yöneticiler, veliler ve diğer paydaşlar arasındaki iletişimin geliştirilmesinin ve sürekliliğinin sağlanmasına,
- ▶ Okullar arası farklılıklar göz önünde bulundurularak, merkezîyetçilikten uzakta okulun örgütsel kimliğini bulmasına,
- ▶ Eğitim fakültelerinin, okul ve çevresi ile etkili iletişim kurmasının büyük önem taşıdığına dikkat edilmeli ve bu yönde politikalar geliştirilmelidir.

### III. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişim Süreleri

#### 2014'te ne oldu?

Ekim ayı içerisinde gündemdeki pek çok tartışmayla ilgili kararların yer aldığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği taslak metni yayımlanmıştır. Kamuoyunda torba yasa olarak bilinen, 11 Eylül 2014 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan İş Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması ile Bazı Alacakların Yeniden Yapılandırılmasına Dair Kanununda öğretmenlerin yer değiştirmelerine yönelik olarak aşağıdaki ifadeye yer verilmiştir:

*Öğretmenlerin hizmet sürelerine ve/veya isteğe bağlı il içi veya il dışı yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle belirlenir.*

Yasada yer alan bu madde ile uzun zamandır gündeme “öğretmenlere rotasyon” adıyla kamuoyunda bilinen görev yeri değişimi süreleriyle ilgili yapılması planlanan değişikliğin kanuni dayanağı da oluşturulmuştur. Söz konusu düzenlemede her ne kadar “isteğe bağlı” ifadesi yer alsada, “hizmet süreleri” ifadesiyle belli hizmet süresini dolduran öğretmenlerin rotasyona tabi tutulacağı anlaşılmaktadır.

Konuya ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından yapılan açıklamalarda, her yıl yaklaşık 150.000 öğretmenin yer değiştirme talebiyle Bakanlığa başvurduğu ifade edilmiştir. Bakanlık, adaleti sağlayabilmek adına rotasyonla ilgili çalışmalara devam ettiğini; en az 10 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerin il içi ve iller arası yer değiştirmelerinin söz konusu olduğunu belirtmiştir.

Bu açıklamaları takip eden süreçte, Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği taslak metni Ekim 2014'te yayımlanmıştır. Bu belgede öğretmenlerin aynı eğitim kurumunda azami çalışma süresi 8 ya da 12 yıl olarak ifade edilmiş; bu kapsamda görev yapan öğretmenlere il içinde rotasyon öngörülmüştür. Rotasyon için öngörülen çalışma süresi üzerinden tartışmalar devam etmektedir. Tartışma, sürenin kapsadığı öğretmen sayısı ve bunun yönetilebilir olup olmayacağı üzerinden yürümektedir. Düzenlemenin yer aldığı maddeye göre yapılacak atamalarda, öğretmenlere en fazla 25 eğitim kurumu tercih etme hakkı verileceği ayrıca belirtilmiştir. Adı değişen, dönüşen veya birleştirilen eğitim kurumlarında geçen sürelerin tamamı sekiz yıllık görev süresine dâhil

Bakanlık adaleti sağlayabilmek adına rotasyonla ilgili çalışmalara devam ettiğini, en az 10 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerin il içi ve ilçeler arası yer değiştirmelerinin söz konusu olduğunu belirtmiştir.



## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Başvuran rotasyon adayı öğretmen sayısı ile tayin istenecek okul sayısı arasındaki oransızlığın her bir yerleşim birimi ve belli branşlar için dağılım sorunları çözülememiştir.

edilecektir. Buna ek olarak, kadrolarının bulunduğu il içindeki eğitim kurumlarında, alanlarında norm kadro açığı bulunmayan öğretmenlerin yer değiştirme işlemlerinin aynı kapsamda bir sonraki atama dönemine kadar erteleneceği bilgisi de verilmiştir. Ancak başvuran rotasyon adayı öğretmen sayısı ile tayin istenecek okul sayısı arasındaki oransızlığın her bir yerleşim birimi ve belli branşlar için (el sanatları, makine öğretmeni, döküm öğretmeni, giyim öğretmeni vb.) dağılım sorunları çözülememiştir.

Yönetmelikte dikkat çeken diğer başlıklar ise aşağıda sıralandığı gibidir:

- ▶ Öğrenimleri birden fazla alana kaynak olan öğretmen adayları daha önce ilk atamalarda yalnızca bir alan için başvuruda bulunabilirken, yapılan düzenleme ile öğrenimleri itibarıyla atanabilecekleri bütün alanlara başvurabileceklerdir.
- ▶ Öğretmenliğe atanma isteğinde bulunan adaylar daha önce 40 tercihte bulunurken bu sayı 80'e yükseltilmiştir.
- ▶ Fen liseleri ve sosyal bilimler liselerine atanacak öğretmenler ile spor liselerinin beden eğitimi öğretmenleri ve güzel sanatlar liselerinin müzik ve görsel sanatlar/resim öğretmenlerinin atamaları yeniden düzenlenmiştir. Buna göre fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri öğretmenlerinin sınavsız; spor liselerinin beden eğitimi öğretmenleri ve güzel sanatlar liselerinin müzik ve görsel sanatlar/resim öğretmenlerinin ise uygulama sınavı sonucu atanmaları öngörülmüştür.
- ▶ Öğretmenlerden lisansüstü eğitim yapanların hizmet puanlarına bir defaya mahsus olmak üzere; doktora öğrenimini tamamlayanlar için 90, tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayanlar için 44, tezsiz yüksek lisans öğrenimini tamamlayanlar için 36 puan eklenmesi öngörülmüştür.
- ▶ Öğretmen kadrolarına atama ve yer değiştirme yetkisinin tamamı veya bir kısmının valiliklere devredilebileceği ile ilgili yetki devri maddesi eklenmiştir.

Kamuoyunun görüşüne açılan yönetmelik taslağına ilişkin MEB'e birçok görüş iletilmiş ve MEB bu görüşleri değerlendirerek, 19. Milli Eğitim Şûrası sonrasında yönetmeliğe son şeklinin verileceği bilgisini paylaşmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nün rotasyona yönelik yaptığı açıklamada, Türkiye genelinde yüzde 12'lik bir öğretmen açığı varken, bazı illerde bu oranın yüzde 95 üzerinde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bazı okullarda 15 yılın üzerinde aynı yerde görev yapmış öğretmenler varken, buna karşılık kırsal kesimden il merkezine gelecek öğretmen bulmakta zorlandığı ve bu sebeple de bir rotasyon yoluna gidilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak, bu değerlendirme günlük ihtiyacı karşılayacak bir öngörünün ötesine geçmemektedir. Özetle, başka okullara gitmek isteyen öğretmenlerin isteklerini karşılamak için o okulda çalışmaktan memnun olan öğretmenlerin rotasyona tabi tutulması amaçlanmaktadır. Eğer bu rotasyon 8 yıl ile sınırlandırılırsa, 125.000-127.000 civarında öğretmen istekleri dışında başka okullarda çalışmaya devam edeceklerdir. Bu durum dolaylı olarak yaklaşık 400.000 kişiyi etkileyecektir.

Bu duruma daha geniş bir perspektiften bakmakta fayda vardır. 8 ya da 12 yıldır aynı okulda öğretmenlik yapan öğretmenlerin o okulları tercih etmelerinin ya da başka okullardan o okullara çalışmak istemeyen öğretmenlerin beklentileri, hedeflenen okulun daha "iyi" bir okul olması olacaktır. Bu durumda hizmet süresinden kaynaklı olarak 8 veya 12 yıldır aynı okulda hizmet veren öğretmenlerin kıdemi daha yüksek olacağından zaten onlar başka bir "iyi" okula gidecek ve daha az kıdemi olan öğretmenler için bir alan açılmayacaktır. Diğer bir ifade ile "iyi" olan okuldaki öğretmenler kendi aralarında rotasyona tabi olacaktır. Bunun dışında "iyi" bir okulda 8/12 yıldır öğretmenlik yapabilmek için, bu öğretmenler uzun süre boyunca olumsuz koşullara sahip okullarda öğretmenlik yapmışlardır. Bu uygulama ile onları daha kötü koşulları olan bir okula gönderme niyetinde olmak, sisteme olan adalet duygularını da olumsuz etkileyecektir. Ayrıca bir öğretmenin aynı okulda uzun süre çalışmasının olumsuz etki yarattığını söylemek her koşulda çok olası değildir.

Rotasyona tabi tutulacak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun rotasyon yerine emekliliği tercih edeceği düşünülmektedir; bu durum da birkaç yıl içinde kapanacağı tahmin edilen öğretmen açığının büyümesine yol açabilir. Bakanlığın bu yönde bir değerlendirmesinin olup olmadığı bilinmemektedir. Yönetmelik taslağı yayımlandıktan sonra Kayseri'de bir toplantı gerçekleştirilmiş ve rotasyon oylaması sonucunda rotasyon kararının 8 yıldan 12 yıla çıkarılmasına karar verilmiştir. Eğer yönetmelik 8 yerine 12 yıl üzerinden yürütülecek ise, bu durumda

Rotasyona tabii tutulacak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun rotasyon yerine emekliliği tercih edeceği düşünülmektedir; bu durum da birkaç yıl içinde kapanacağı tahmin edilen öğretmen açığının büyümesine yol açabilir.

## Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Süreç

Rotasyon uygulamalarında öğretmen tercihlerine saygı duyulması önem arz etmektedir.

da yaklaşık 50.000 öğretmenin bu durumdan etkileneceği tahmin edilmektedir.

Rotasyona yönelik netlik kazanmamış bir diğer konu da rotasyonların iller arasında mı, il içinde mi yoksa ilçe içinde mi sınırlı kalacağıdır. Bu noktada yapılması gereken diğer bir tartışma da rotasyon için hedeflenen görev yılı süresinin belirlenme yöntemine yöneliktir. Niçin 8 ya da 12 yıl olması gerektiğine dair bir araştırma mevcut değildir. Rotasyondan kaç öğretmenin etkileneceğine ilişkin yapılan tartışmaların, görev süresi üzerinden ilerlemesi sağlıklı değildir. Rotasyon yapılmasına karar verilecekse dahi, bunun veri temelli ve gerekçeli bir amaç içeren göstergeler üzerinden yapılması gerekmektedir. Ayrıca konu ile ilgili olarak, Türkiye'yi temsil edebilecek yapıda bir örneklem üzerinden, öğretmenlerin görüşlerinin de alınması sağlanmalıdır. Böylesi bir uygulama ile öğretmenlerin memnuniyetleri olası senaryolar vasıtasıyla ölçülerek, mutluluk ve talep üzerinden durum yeniden değerlendirilebilecektir.

Öğretmenler çalışacakları okulları ağırlıklı olarak yerleşim yeri, çalışma şartları, ulaşım, barınma ve ailevi durumları gibi kriterleri göz önünde bulundurarak tercih etmektedir. Bu tercihlere merkezden müdahalede bulunmak verimsiz sonuçlar doğuracaktır. Öğretmenlerin kurumsal bağlılık, aidiyet hissi ve çalışma motivasyonlarının son yıllarda gittikçe azalması benzeri düzenlemelerle pekiştirilmektedir. Günlük kararlarla uygulamaya sokulan politikalar gibi, bu kararın da devamının gelmeyeceğini öngörmek zor değildir. Bahsi geçen sorunlar çözülmeden öğretmenleri iller arası veya il içinde rotasyona tabi tutmak, öğretmenlerin mesleki algısında zayıflamalara neden olacaktır. Bu noktada öğretmenleri il/ilçe içinde dahi dezavantajlı fiziki ve sosyolojik şartlara sahip okullarda istihdam etmek sorunları çözmeyecektir. Bu yüzden rotasyon uygulamalarında öğretmen tercihlerine saygı duyulması önem arz etmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi temel sorun, merkez dışında görev yapan öğretmenlerin merkezde kadro bulamamalarıdır. Bu durum esas olarak okullar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır ve öğretmenlerin değil, eğitim sistemindeki politika uygulamalarının bir başarısızlığıdır. Bu başarısızlık öğretmenlere mal edilmemelidir.

MEB tarafından yapılan açıklamalarda norm fazlası atamalara yönelik pratikte bir sorunla karşılaşılmayacağı ifade edilse de, özellikle bazı illerde norm fazlalığı ve mecburi eş atamaları (asker, polis eşi) gibi sebepler yüzünden bu çok kolay görünmemektedir. 60 aylık çocukların okula başlatılmasıyla şube sayılarında oluşan artışlar daha sonra uygulamada düzenleme yapılması ile az da olsa giderilmiştir. Ancak, 2014-2015 öğretim yılında 4+4+4 sisteminin ilk dört yıllık mezunları verildiğinde oluşacak öğretmen fazlalığı da norm kadro uygulamalarında ek bir sorun yaratacaktır. MEBBİS'te tüm öğretmenlerin bilgileri bulunmaktadır. Burada yapılacak olan işlem, alan dışında çalışanların tespiti, daha sonra da illerdeki öğretmen açığı ve norm fazlalığının belirlenmesidir. Bu duruma göre, önce alan değişikliği yapıp daha sonra illerde sınırlı kontenjan artırımını ile norm fazlası öğretmenler gerekli yerlere yerleştirilebilir.

Alan dışında çalışan öğretmenler tespit edilmeli, illerdeki öğretmen açığı ve norm fazlalığı belirlenmelidir.

# Uluslararası Alanda Türkiye

Verimlilik indeksi, bir ülkenin uygulamadaki girdi-çıkıtkombinasyonu ve referans noktası arasındaki uzaklığı dikkate alarak 30 OECD ülkesini eğitime ayrılan bütçe karşılığının ne kadar verimli olduğuna göre sıralamaktadır.

Türkiye'nin eğitime ilişkin değişkenlerinin uluslararası platformlarda nasıl ele alındığını anlayabilmek adına, 2014 yılında yayımlanan geniş çaplı raporların incelenmesinde yarar görülmektedir. Türkiye verilerinin bulunduğu öne çıkan raporlar arasında Gems Eğitim Çözümleri (GEMS Education Solutions) tarafından yayımlanan Verimlilik İndeksi (The Efficiency Index) ve OECD tarafından yayımlanan Bir Bakışta Eğitim: 2014 (Education at a Glance: 2014) isimli raporlar yer almaktadır.

## I. Verimlilik İndeksi

### 2014'te ne oldu?

GEMS Education Solutions tarafından yayımlanan Verimlilik İndeksi isimli rapor, 30 OECD ülkesinin eğitim sistemlerini değerlendirerek, politika yapıcılarının harcama tercihlerinin verimliliği üzerine önemli bulgular sunmaktadır. Verimlilik temelinde girdi kaynaklarının amaçlara ve uluslararası ölçütlere göre oluşturduğu katma değerlere bakılarak sistemin kontrolünün yapılması bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

“Hangi eğitim sistemi, ayrılan bütçenin karşılığını en iyi veriyor” sorusunun temel alındığı raporda, verimlilik indeksini oluşturmak için kullanılan ekonometrik yöntemle, eğitim sistemleri şirketlere benzer şekilde girdiler ve çıktılar üzerinden değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımdaki temel amaç, verimliliğin nasıl artırılabilceğine ilişkin planlamalarda kaynak kullanım becerisini geliştirmektir. PISA matematik puanlarının eğitimsel çıktı olarak ele alındığı yöntemde, OECD veritabanında yer alan 63 farklı değişken incelenmiş ve bunlardan sadece iki tanesinin PISA puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen maaşları ve öğrenci/öğretmen oranı olarak belirlenen bu değişkenler ile yapılan hesaplamalar sonucunda göreceli bir değerlendirme indeksi olan verimlilik indeksinin referans noktası Finlandiya'dır. Diğer bir deyişle, eğitim sisteminde yapılan yatırımların karşılığını en fazla alan ülkenin Finlandiya olduğu hesaplamaların odağıdır. Verimlilik indeksi, bir ülkenin uygulamadaki girdi-çıkıtkombinasyonu ve referans noktası arasındaki uzaklığı dikkate alarak 30 OECD ülkesini, eğitime ayrılan bütçe karşılığının ne kadar verimli olduğuna göre sıralamaktadır.

Öğretmen maaşları ve öğrenci/öğretmen oranı, ülkelerin eğitime ayrılan bütçeleri ile doğrudan ilişkili iki değişkendir. Her iki

değişkenin de öğrencilerle ilgili eğitsel parametrelerden ilk elden bağımsız olması ve sadece eğitim politikaları kapsamında değişikliğe uğrayabilmesi, ülkeler bazında bu iki değişkenin ideal kombinasyonu üzerinden yorum yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, uluslararası sınavların değerlendirilmesinde olduğu gibi, ülkeler arası karşılaştırma yaparak konum belirleme ve özelde duruma özgü dinamikleri göz önünde bulundurarak yenileşme çabalarına referans olma becerisini beraberinde getirebilmektedir. Kısacası, söz konusu değerlendirme, bize her ülke için mevcut kaynaklarla daha fazla başarıya ulaşıp ulaşılamayacağı konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler eğitim sistemlerinin finansal politikaları için oldukça önemlidir. Çünkü harcamalarla elde edilen çıktılar uyumlu değilse, hangi basamakları izlemenin daha makul olabileceği gibi konularda alınan kararların veri temeli oluşturulmasına aracılık edebilmektedir.

Raporda verimlilik ve nitelik arasındaki ilişki kapsamında ülkeler beş farklı kategoride ele alınmıştır: (1) Seçkin performans gösterenler, (2) verimli ve etkili performans gösterenler, (3) verimli olmaktan çok etkili olanlar, (4) etkili olmaktan çok verimli olanlar ve (5) hem etkisiz hem de verimsiz olanlar. Eğitim sistemleri verimli olarak tanımlanan ülkeler, eğitime ilişkin yaptıkları harcamaların karşılığını PISA sonuçlarında görebilen ülkeler olarak tanımlanırken; etkili ülkeler önceliklerini nitelikten ya da akademik başarıdan başka çıktılardan yana belirleyen ülkeler olarak ifade edilmektedir. Bu sınıflandırmaya göre Finlandiya, Japonya ve Kore verimlilikte ve etkililikte seçkin performans gösteren ülkeler arasındayken; Türkiye Brezilya, Şili, Yunanistan ve Endonezya ile birlikte “hem etkisiz hem de verimsiz” ülkeler kategorisinde yer almaktadır.

30 OECD ülkesini kapsayan verimlilik indeksi sıralamasında 21. sırada yer alan ülkemizin var olan kaynaklarla etkili sonuçlar üretilmediği, söz konusu hesaplama ile açığa çıkmaktadır. Kısaca özetlemek gerekirse, Türkiye'nin Finlandiya düzeyinde verimli bir eğitim sistemine sahip olabilmesi için öğretmen maaşlarını yüzde 129 oranında artırması gerekmektedir. Eğitim niteliğini oldukça etkileyecek ikinci veri daha da dikkat çekicidir: Türkiye'nin bu kapsamda yapması gereken iyileşme, öğretmen başına düşen öğrenci oranında bugüne göre 12 katlık bir değişimi gerektirmektedir.

Ülkemizin var olan kaynaklarla etkili sonuçlar üretilmediği söz konusu hesaplama ile açığa çıkmaktadır.

# Uluslararası Alanda Türkiye

Eğitim sistemlerinden beklenen tek çıktı öğrenci başarısı değildir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Eğitim sistemlerinde mümkün olan en az kaynakla en iyi sonuçları almanın yollarının tartışıldığı bu raporun bulgularını değerlendirmeye geçmeden önce, sınırlılıklarından bahsetmekte yarar görölmektedir. Öncelikle eğitim sistemi için iki farklı girdi ve tek bir çıktının analiz edildiği göz önünde bulundurulduğunda, raporun sınırlılıklar kapsamında yorumlanması daha doğru olacaktır. Bununla beraber, eğitim sistemlerinden beklenen tek çıktı öğrenci başarısı değildir. Mevcut raporun, yapılan analizde öğrenci başarısı olarak ele aldığı ölçüt, öğrencilerin PISA'da elde ettikleri puanlardır.

PISA sonuçları ile ilgili paylaşılan raporlar, bu değerlendirmeye verilen önemin ülke bazında değişebildiğini göstermektedir. Bu nedenle ülke şartlarına özgü koşulların veriler yorumlanırken değerlendirmeye katılması gerekmektedir. Ayrıca, raporda eğitimde nitelik artırıcı uygulamalardan çok, olası sayısal ve doğrudan maliyet odaklı değişikliklerin etkisi, ülkeler arası sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklar yeterince ayrıntıya ulaştırılmadan incelenmiştir. Eğitim sistemlerinde yapılacak en küçük bir değişikliğin ülke bağlamında değerlendirilmesi gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Ancak, gelişmiş tüm dünya örneklerinde olduğu gibi, söz konusu sınırlılıklar, rapor verilerinin eğitim alanında kullanılmasında engel teşkil etmemektedir. Tartışılan değişkenlerin etkisinin olumlu olarak yansıdığına benzer birçok raporda görölmeleri, bu doğrusal ilişkinin ipuçlarını kullanmayı gerektirmektedir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığının 2014 yılında yaptığı değerlendirmede PISA sonuçlarında izlenen görece iyileşmeler, altyapı yatırımlarının dağılım önceliği ve eşitliği ile açıklanmıştır. Bu durumda gözlenebilen görece iyileşmenin, bahsi geçen hesaplama ve yatırım ilişkisinden etkilendiği söylenebilir.

Raporda yer alan bulgular, sınırlı bütçelerle daha iyi sonuç arayışında olan ülkeler için öneri mahiyetindedir. Son yıllarda Finlandiya mucizesi olarak anılan ve pek çok ülke tarafından araştırmalara konu olan Fin eğitim sisteminin arkasındaki başarının büyük oranda verimlilikle ilişkili olduğunu ortaya çıkaran bu rapor, her ülke için kendine özgü dersler içermektedir. Neticede söz konusu rapor, eğitim sistemlerinin verimliliği konusuna yapılan vurgu açısından farklılık göstermektedir ve incelenmeye değerdir.

Raporda, OECD Direktörlerinden Andreas Schleicher tarafından sunulan bir örnek, eğitim sistemlerinin günümüzdeki durumunu

özetlemek açısından önem taşımaktadır:

*1940'larda yaşayan bir cerrah ve bir öğretmenin zamanda yolculuk yaparak 2014 yılına geldiğini hayal edelim. Cerrah, 1940'lı yıllarda var olan akademik bilgisi ve az sayıdaki araç-gereciyle işlem yaparken, 2014'e geldiğinde kendisini mesleki pratiğin sürekli değiştiği, ileri teknolojide olanaklara sahip çalışma ortamlarında multi-disipliner bir ekibin parçası olarak, diğer bir deyişle oldukça dinamik bir mesleğin içerisinde bulurdu. Buna karşın, 1940'lardaki öğretmenlerin çoğu günümüze geldiklerinde meslekleri ve çalışma ortamları ile ilgili pek az şeyin değiştiğini görürlerdi (Andres Schleicher, 2014, The Efficiency Index [Verimlilik İndeksi]).*

Schleicher'in örneğinde mesleklerin 75 yıl içerisindeki değişimi ele alınmaktadır. Bu süre zarfında, farklı hizmet alanları için harcama ve araştırma bütçelerinin sürekli değiştiği bilinmektedir. Ancak, son 10 yılda öğrenci başına yapılan harcamalar dünyada yaklaşık yüzde 30 oranında artmıştır. Buna karşın, bu artışın eğitim çıktılarına yansımaması ve pek çok ülkede önemli bir gelişmenin sağlanamamış olması da raporun bulgularının ele alınmasının kayda değer olduğuna bir kez daha işaret etmektedir.

Verimlilik indeksi sıralamasına göre ilk ikide yer alan Finlandiya ve Kore, aynı zamanda PISA 2012 matematik puanları sıralamasında ilk beşte yer almaktadır. Bu iki ülkenin, ortalama düzeyde seyreden öğretmen maaşları ve diğer ülkelere kıyasla yüksek sayılabilecek öğrenci/öğretmen oranlarına rağmen 1. kategoride yer alıyor olması, incelemeye değer bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Raporda ele alındığı şekliyle, bu iki ülke için sistem girdileri çok yüksek olmasa da, elde edilen çıktılar oldukça yüksektir. Bu sonuçlar, her iki ülkeyi de verimlilik kategorisinde üst sıralara taşımıştır.

Verimlilik sıralamasında benzer paydada buluşabilen bu iki ülke, bağlamsal düzeyde incelendiğinde pek çok farklılık barındırmaktadır. Finlandiya'da eğitim sistemi dışarıdan müdahalelere pek acaık değildir; öğretmenler sistemin işletilmesinde söz sahibidir ve zorunlu eğitimin sonuna kadar ulusal öğrenci değerlendirme yapılmamaktadır. Çocukların akademik gelişimi kadar, sosyal gelişimi de ön planda tutulmaktadır. Buna karşın Kore'nin eğitim sistemi, disiplin kurallarının şekillendirdiği sınav odaklı bir sistem olarak bilinmektedir. Matematik ve fen bilimleri derslerinin öğretim programlarındaki önemi, diğer derslere oranla çok yüksektir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri

Verimlilik indeksi sıralamasına göre ilk ikide yer alan Finlandiya ve Kore, aynı zamanda PISA 2012 matematik puanları sıralamasında ilk beşte yer almaktadır.



## Uluslararası Alanda Türkiye

Aileler ve okul sistemi, daha iyi bir eğitim için öneri ve beklentilerini ne yazık ki gerçekçi ve doğru bir yönlendirme ile sürece yeterince taşıyamamaktadır.

çoğunlukla arka planda kalırken, okul dışı ders faaliyetleri ise zamanlarının büyük çoğunluğunu kapsamaktadır.

Bu kadar farklı eğitim sistemlerine sahip olup, aynı düzeyde verimlilik sağlayan ve PISA kapsamında da benzer çıktılar üreten bu iki ülke, bir noktada daha benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin niteliği olarak saptanan bu benzerlik, söz konusu sıralamadaki diğer ülkelere kıyasla oldukça yüksektir. Finlandiya'nın eğitim sisteminde temel eğitim ve lisede sürekli öğretmen olarak istihdam edilme şartlarından biri yüksek lisans derecesine sahip olmaktır. Okul öncesi ve anaokullarında öğretmenlik yapabilmek için lisans derecesi istenmektedir. Kore ise öğretmenlere verilen eğitim ve sağlanan destek açısından diğer ülkelere örnek olabilecek bir konumdadır. Bu durum; farklı iç dinamik, yeterlik ve sınırlılıklara sahip ulusal eğitim uygulamaları için, etki gücü yüksek politik müdahale argümanlarının benzeşebildiğini göstermektedir. Daha doğrusu etki gücü yüksek, nitelik geliştirici ve öncelikli müdahale alanlarının neler olacağı açığa çıkmaktadır.

Ülkemizde, öğretmenlerin eğitim durumlarını ele alacak olursak, MEB insan kaynakları 2012 verilerine göre, toplam 746.326.100 öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev almaktadır. Öğretmenlerin yüzde 8'i ön lisans mezunu (59.492), yüzde 85,8'i lisans mezunu (640.668), yüzde 6,1'i yüksek lisans mezunu (45.357) ve yüzde 0,1'i doktora mezunudur (809).

Bu iki ülkede yaşayan insanların, eğitimin önemi ile ilgili ileri düzeydeki sosyal bilinçlerinin nasıl bir işlev taşıdığı bu noktada önemli görülmektedir. Ülkemizdeki aileler de eğitim görmeyi ve çocuklarının başarılı olmasını fazlasıyla önemsemektedir. Farklı sosyal ve ekonomik kesimler için eğitimin önemli olduğu, hatta her şeyden önemli olduğu vurgusundaki duygu ortaktır. Aileler, çocuklarının eğitimi için gerekli olması durumunda çok sınırlı bütçelerinden özel ders, dersane vb. için önemli paylar ayırmaktadır. Bu beklentilerin çocukların performansına tam olarak yansıdığını ve ailelerin istediklerini elde ettiklerini söylemek ise şimdilik uygun görünmemektedir. Aileler ve okul sistemi, daha iyi bir eğitim için öneri ve beklentilerini ne yazık ki gerçekçi ve doğru bir yönlendirme ile sürece yeterince taşıyamamaktadır. Eğitim sisteminin yapısal özellikleri, problemlerini etkin çözüme yeterliği, okul sistemi ve öğretmenlerin profesyonelliği, akademik başarıyı diğer gelişim alanları ile birlikte koordine edebilmesi ve etkin aile katılımını sağlayabilmesi uygulamaları nitelik bazında geliştirebilecektir. Sınav temelli ilerleyen Kore örneğine bakarak

“Bizim uygulamalarımıza benziyor demek” acele verilmiş bir karar olacaktır. Ceza ve ödül uygulamaları, çocukları korumaya yönelik tutumlar, okulun sağladığı psikososyal destek ve diğer ekonomik kaygılar gözetildiğinde, problemlerin doğasını ele alma ve çözme yöntemlerinin farklılaşacağı göz ardı edilmemelidir. Örneğin, “Kore disipliner ve sınav odaklı ilerleyen bir eğitim modeli iken, ailelerin model olabilecek kitap okuma davranışları hangi düzeydedir?”; “Öğretmen istihdam politikaları nasıl şekillenir?”; “Eğitim bürokrasisi hangi yöntemlerle atanır ve değiştirilir?”; “Görev sorumluluk dağılımı nasıl dengelenir?” gibi soruların yukarıda ifade edilmek istenen, ülkenin kendine özgü koşulları içerisinde derinlemesine tartışılması gerekmektedir.

Özetle, eğitim sistemlerinin verimli olarak değerlendirildiği bu iki ülke, ortalama düzeydeki öğretmen maaşları ve görece yüksek öğrenci/öğretmen oranları gibi makro düzeydeki özelliklerde benzerlik gösterse de, neredeyse taban tabana zıt sayılabilecek kültürel dinamiklere sahiptir. Bu iki ülkenin bulguları üzerinden varılacak sonuç ise, nitelikli öğretmen kadrosuna sahip olmanın sistem içerisindeki önemidir. Ortalama öğretmen maaşları, ülkenin diğer ekonomik göstergeleri ve karşılaştırmalı ücret politikaları ile birlikte anlaşılabilir. Ancak, toplam refaktan önemlilik atfına bakılarak öğretmenlere ayrılan payın ortalamadan fazla olduğu anlaşılmaktadır. Önemli bir diğer bulgu da, çok düşük olmasına gerek duyulmayan öğrenci/öğretmen oranları ile de verimli bir eğitim sistemine ulaşılacağı yönündedir.

Eğitim sistemlerinde verimliliğin önemini Adam Still farklı bir analogi ile açıklamaktadır:

*“Arabanızın yakıt verimliliği her zaman önemlidir, çünkü bir depo yakıtla ne kadar yol alabileceğinizi yakıtınızdan aldığımız verim belirler. Ama uzun ve ne kadar süreceği belli olmayan bir yolculuğa çıkarsanız, arabanızın yakıt verimliliğinden bağımsız olarak daha fazla yakıtı ihtiyaç duyacağınız açıktır. Eğitim sistemleri de böyledir. Sınırsız bir finansal kaynak ile eğitim çıktıları arttırmak için pek çok şey yapılabilir, ancak bu uygulamada mümkün değildir. Devlet bütçeleri sınırlıdır ve eğitime ayrılacak bütçe, paranın en fazla nasıl değerlendirilebileceği göz önünde bulundurularak önceliklendirilmelidir.” (Adam Still, 2014, The Efficiency Index [Verimlilik İndeksi]).*

Ceza ve ödül uygulamaları, çocukları korumaya yönelik tutumlar, okulun sağladığı psiko-sosyal destek ve diğer ekonomik kaygılar gözetildiğinde, problemlerin doğasını ele alma ve çözme yöntemlerinin farklılaşacağı göz ardı edilmemelidir.

## Uluslararası Alanda Türkiye

Hedeflenen eğitimsel çıktılara ulaşılp ulaşılmadığının ve harcanan miktarın buna değer olup olmadığının takibinin yapılması, sistemin ilerleyişi açısından önem taşımaktadır.

Ve verimlilik ile yatırım arasındaki ilişkiyi vurgulamak için de şu şekilde devam etmektedir:

*“Lüks spor araba satın alanlar, çoğunlukla yakıt verimliliği ile ilgili değildir. Arabanın diğer özellikleri onlar için daha önceliklidir ve bu öncelik için daha fazla yakıt tutarı ödemeye razıdırlar”. (Adam Still, 2014, The Efficiency Index [Verimlilik İndeksi]).*

PISA 2012 matematik puanları sıralamasında ilk 10’da yer alan bazı ülkelerin verimlilik indeksi sıralamasında ortalamanın oldukça altında olduğu görülmektedir. Örneğin, İsviçre PISA puanlarında üçüncü sıradayken, verimlilik indeksine göre sondan üçüncü sırada yer almaktadır. Almanya ve Belçika da, bu kapsamda ele alınacak ülkeler arasındadır. Bu üç ülke aynı zamanda öğretmenlerine en yüksek maaşı ödeyen ülkelerdir.

Bilindiği üzere, eğitim sisteminin öğrencilere kazandırması gereken tek nitelik akademik başarı değildir. Araba analogisinde olduğu gibi, bazı ülkeler eğitim sistemleri odağında, lüks spor araba tutkunları gibi hareket edebilmektedirler. Verimliliği değil niteliği öncelik olarak ele alan bu ülkeler, PISA puanları dışındaki eğitimsel çıktılara odaklanıp harcamalarını buna göre düzenlemişlerdir. Bu noktada, hedeflenen eğitimsel çıktılara ulaşılp ulaşılmadığının ve harcanan miktarın buna değer olup olmadığının takibinin yapılması, sistemin ilerleyişi açısından önem taşımaktadır. Ancak bu konuda niteliği ön plana çıkardığı görülen toplumların ekonomik gelişmişlik düzeyleri göz ardı edilmemelidir. Onların bu alandaki harcamaları, başka toplumsal hizmet handikaplarına neden olmamaktadır. Ayrıca, benzer ülkelerde eğitim dâhil diğer tüm sosyal politikalarda uygulanan geniş hizmet yelpazesi ile maliyetten çok işlevi değerlendiren yaklaşım, kendi koşulları içinde makul karşılanabilir.

Gelişmekte olan toplumlar için her bir harcama biriminin değeri daha fazla anlam taşımaktadır, çünkü ekonomik girdiler, gelişim elde etmek için lokomotif ve öncelikli alanlara transfer edilerek toplam gelişimsel ivme yakalanmaya çalışılmaktadır. Bu çabalar heba edildiğinde ise, tüm göstergeler anlamsız bir kayıp yaşamakta ve gerekli olmalarına rağmen bu sektörlerle yapılan yatırımlar umutsuzluk, reformlara yönelik inançların azalması gibi sonuçlara neden olmakta; sürdürülebilir pay alma oranları ya da yeni “kurtarıcı sektörler” yönelme beklentileri üretmek durmaksızın değişmektedir. Ülkemizde FATİH projesi ile tam da buna benzer bir tartışma yaşanmaktadır. Eğitimde teknolojik

araçlar kullanılmasına karşı çıkmak söz konusu değildir. Ancak, proje bizim için fayda-maliyet değerlendirmesinde kayda değer risk ve eleştirileri içinde barındırmaktadır. Örneğin, FATİH Projesi tam olarak uygulamaya geçtiğinde, eğitim için sağlanan tüm altyapı yatırımlarının yüzde kaçını bu kalem için kullanılacaktır? Gelişmiş ülkeler de teknolojiye pay ayırmaktadır; ancak bu pay, diğer nitelik geliştirici uygulamaları ve erişim eşitliğini kısıtlayan problemlerin çözümünü ertelemeyi gerektirmemektedir.

Farklı pek çok platformda ele alınan, öğretmenlere çok fazla maaş ödenmesinin en az düşük öğretmen maaşları kadar tehlikeli olabileceği savı bu raporda da dile getirilmiştir. Tek başına öğretmen maaşlarının yüksek olması, eğitim sistemleri için her zaman olumlu sonuçlar vermemektedir. Bu durum, verimlilik indeksi sıralamasından da anlaşılabilir üzere; Amerika, Almanya, İsviçre ve Belçika için geçerlilik göstermektedir. Öğretmen maaşlarının, öğretmenleri tatmin edecek düzeyde olması ve başarılı öğrencileri mesleğe çekme potansiyelini artırması yönünden önemi büyüktür; ancak ülkelerin verimli olarak nitelenen bir eğitim sistemine ulaşmalarının yolu, değişkenlerin kendi ideal kombinasyonlarından geçmektedir. Örneğin Çek Cumhuriyeti ve Macaristan, yukarıda bahsi geçen ülkelere kıyasla oldukça düşük öğretmen maaşları ile listenin üst sıralarında kendilerine yer bulabilmiştir. Bu ülkeler, eğitim sistemlerindeki verimliliği, öğretmenlerin mesleki nitelik ve yeterlikleri ile makul öğrenci/öğretmen oranları sayesinde elde etmişlerdir.

Çalışma motivasyonu gelirden önemli düzeyde etkilenir, ancak geliri en öncül değişken gibi ele almak başka analiz hatalarını da beraberinde getirebilir. Örneğin, öğretmenliğin daha fazla gelir getirmesi, sırf gelir beklentileri nedeni ile bu mesleğe yeterince ilgi ve sevgi duymayan birisinin mesleki yönelimini etkileyebilir. Özellikle, 60'lı yıllarda Türkiye'de başlayan ücret politikalarına yönelik sert eleştiriler ve suni talepler konuyu kamuoyu için anlamsız kıldığı gibi, reel düzeyde gerçekleştirmelere de engel olmuştur. Ancak, katı eleştirel perspektif ile eğitim sistemindeki her başarısızlığı ve olumsuzluğu öğretmenlerle açıklamak ne kadar yanlışsa, oluşan tüm sorunları çalışanların ücret politikaları ile açıklamaya çalışmak da bir o kadar yanlıştır. Bu noktada, toplumsal refah payına göre pozitif bir ayırımın, tüm eğitim bütçesi içinde dengeli ve temel sorunları çözmeye, sürdürülebilir ve iyileştirilebilir uygulamalar önermeye aracılık edecek tutarlılık ve dengede ayarlanması önem arz etmektedir.

Tek başına öğretmen maaşlarının yüksek olması, eğitim sistemleri için her zaman olumlu sonuçlar vermemektedir.

## Uluslararası Alanda Türkiye

Eğitime yapılan harcamalara yönelik tartişmalarında, yanıtlanması gereken başlıca sorulardan biri “Gerçekten verim elde etmek için ne kadar harcamada bulunmak gerekir?” sorusudur.

Yapılan analizler sonucunda, Türkiye hem verimsiz hem de etkisiz ülkeler kategorisinde yer almıştır. 30 OECD ülkesi arasında verimlilik indeksi sıralamasında 21. sırada yer alan ülkemizin, var olan sınırlı kaynaklarını kullanım sürecinde de etkin yönetemediği anlaşılmaktadır. Raporda yer alan hesaplama göre, Türkiye’nin Finlandiya düzeyinde verimli bir eğitim sistemine sahip olabilmesi için öğretmen maaşlarını yüzde 129 oranında artırması ya da öğrenci/öğretmen oranını 16,4’ten 1,4’e indirmesi gerekmektedir. Tek başına böyle bir analiz yapmak şüphesiz ki hatalı olacaktır. Ancak basın yayın kuruluşlarına yansıyan haberlerin ilgi çekici kısmı burası olmuş ve tartişmalar buradan hareketle yapılmıştır.

Herhangi bir ülke, öğretmen maaşlarını ve öğrenci/öğretmen oranını, referans ülkenin düzeyine taşıdığında aynı sonuçları elde edebilir mi? Bu noktada cevabı bekleterek, ikinci soruyu sorabiliriz: Gerçekten verim elde etmek için ne kadar harcamada bulunmak gerekir? İlk sorunun cevabı hayır ise, ülkenizin eğitim sistemi için altın oranın ne olacağını, eğitsel direnç ve rekabet koşulları içinde anlamamız gerekecektir. Bununla beraber, açık olan bir şey var ki, o da birçok ülkeye kıyasla eğitim için harcadığımız bütçe daha az olsa da, harcadığımız kadarının karşılığını dahi alamadığımız gerçeğidir. Bu durum ise, diğer tüm kronik sorunlarımızın biraz daha derinleşmesi anlamını taşımaktadır. Örneğın, ders kitaplarını devletin hazırlama ve dağıtmasının sağladığı katkı ile oluşan maliyetin uyumu herhangi bir objektif değerlendirmeden geçmiş midir? Uygulama devam ettiğine göre, getirileri ile ilgili değerlendirmede ne esas alınmaktadır? Çocuklara haftada üç gün süt dağıtmak önemli olabilir. Ancak, bunun çocuklarda süt içme alışkanlığını artırdığı ile ilgili herhangi bir veriye sahip miyiz? Ya da zaten sütü çok seven ve her gün içen bir çocuğa tekrar süt vererek ayırdığımız kaynak ne kadar etki üretir? Hiçbir ülke ile kıyaslanamayacak kadar çok ortaöğretim okul türü ile eğitim verme çabası nasıl bir verim kaybı getirir? Öğretmen dağılım adaletinin nasıl şekillendiği, öğretmenlerin belli bölge ve okullar için oldukça düşük kalan ders yükleri, “hem öğretmen açığı var hem de fazlalığı var” ifadesi ile özetlendiğinde, olası verim kayıplarını tartişmak için bize yeni seçenekler sunabilir. Örneğın, yıllarca Şubat ayında öğretmen alımı yapıldı. Mart ayında göreve başlayan ve tayin edildiği okula oryantasyonunu makul bir sürede sağlaması gereken öğretmen sisteme ne kadar fayda sağladı? Mart ayına kadar o sınıfın öğretmenliğini yapan bireyler kimlerdi? Onlar bu sınıftan nasıl alındı ve ne yapmaya başladılar? Nasıl bir görev dağılımı sağlandı? Kısaca ifade etmek gerekirse, on binlerce Şubat ataması öğretmeni aslında ancak Eylül ayında gerçek bir çalışma temposuna erişebildi.

Öte yandan, çok iyi eğitim veren kurumlara sahibiz, ancak tüm yatırımlara rağmen okul terk oranları nedir; devamsızlık nasıl seyretmektedir? Ya da öğrenme güçlüğü çeken, duygusal, gelişimsel ve psikososyal problemlere sahip yaklaşık yüzde 12’lik öğrenci nüfusu ile farklı nedenlerle akademik isteksizlik gösteren, altyapı ve bölgesel farklılıklardan etkilenen, değişik hesaplama parametrelerine göre yüzde 27 ile yüzde 40 arasında değişen öğrenciler için alınan ek tedbirler nelerdir?

Benzer uygulama politikaları, alınan kararların verimliliği ile ilgili pek çok ipucu sunmaktadır. Raporun öncelikli vurgusu olan finansal kaynaklar üzerinden devam etmek gerekirse, eğitime ayrılan bütçeden ve kaynak dağılımından bahsetmek yararlı olacaktır. 2011 yılında, OECD ülkelerinin GSYH oranlarının ortalama yüzde 6,1’ini eğitime harcadığı bilinmektedir. Türkiye’de ise bu oran yüzde 4,2’dir.

OECD genelinde yüzde 6,1 olarak hesaplanan eğitime ayrılan bütçenin yüzde 5,3’ü devlet kaynaklarına ait. Kore ve Japonya gibi hem verimlilik sıralamasında hem de PISA puanları sıralamasında üst sıralarda yer alan ülkelerde ise, eğitime ayrılan bütçenin kayda değer bir oranı özel yatırımcılar tarafından aktarılmaktadır. Örneğin, Kore’de yüzde 7,6’lık eğitim bütçesinin yüzde 2,8’i özel yatırımcılar tarafından sağlanırken; Japonya’da yüzde 5,1 olan eğitim bütçesinin yüzde 1,6’sı devlet dışındaki kaynaklardan elde edilmektedir. OECD tarafından bir süre önce yayımlanan Bir Bakışta Eğitim: 2014 raporunda ise, bu başlıkta Türkiye verileri yer almamaktadır. Dolayısıyla eğitime ayrılan bütçenin ülkemizde devlet tekelinde olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, Milli Eğitim Bakanlığı’na ayrılan bütçe üzerinden değerlendirmelerde bulunmak bu aşamada daha faydalı olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı’na ayrılan bütçe “hükümetin eğitime verdiği önem göstergesi” olarak nitelendiğinden, son yıllarda önemli artışlar göstermiştir. Türkiye’deki tüm kamu yatırımı ödenekleri bir önceki yıla göre ortalama yüzde 11 artarken, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2014 yılı yatırım ödeneğinde bir önceki yıla göre yüzde 31 oranında artış gözlenmiştir. Ancak, bu artışın benzer bir oranda eğitimle ilgili çıktılara yansımadağı bilinmemektedir. Burada üzerinde durulması gereken asıl nokta, bu bütçenin nasıl değerlendirildiğidir. “İz bırakma sendromu” eşliğinde politika yapımcıların temel ve acil sorunları gidermenin ötesinde daha popüler ve günü kurtarmaya yönelik sorunlara yönelmeleri ülkemizin yadsınamaz bir gerçeğidir. Bu gerçek

Milli Eğitim Bakanlığı’na ayrılan bütçe “hükümetin eğitime verdiği önem göstergesi” olarak nitelendiğinden, son yıllarda önemli artışlar göstermiştir.

## Uluslararası Alanda Türkiye

Çocuklarımızın daha güzel yarınlara kavuşabilmesi için, eğitim sistemimizde yapılan düzenlemelerin sayısal değerler üzerinden değil, nitelik artırıcı uygulamalar üzerinden ilerlemesi, var olan kaynakların öncelikli ihtiyaçlar çerçevesinde dağıtılması gerekmektedir.

doğrultusunda, önceki bölümlerde dile getirildiği gibi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe sokulan, verimliliği tartışmaya açık pek çok uygulama mevcuttur. Tekrar etmek gerekirse, okullarda öğrencilere ücretsiz süt dağıtımının ya da her dönem başında ders kitaplarının istisnasız her öğrenci için devlet tarafından sağlanmasının, ayrılan pay üzerinden karşılığı nedir? Sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen gibi kavramların var olduğu sistemde, önceliklerin neye göre belirlendiği sorusu çoğu zaman cevapsız kalmaktadır. Okulların yakıt, temizlik, fotokopi ve benzeri harcamalarını karşılama sorunu yaşadığı bilinen bir eğitim sisteminde, öncelikler bu açıkların giderilmesi üzerinden planlanmalıdır. Çünkü temel ihtiyaçları karşılanamamış bir sistemde, yapılacak her türlü nicel ve nitel düzenleme beklenen etkiyi yaratamayacaktır.

Eğitimle ilgili zamana yayılarak oluşmuş birçok problemi, sadece bir sınav ya da kuruluşun verimlilik hesaplamasında onlarca veri içerisinden seçilmiş anlamlı fark oluşturan iki tanesini kullanarak değerlendirme ya da çözüme iddiasında bulunamayız. Ancak, eğitim sistemimizin pek çok açıdan hem verimsiz hem de etkisiz olduğunu öngörmek zor değil. Çocuklarımızın daha güzel yarınlara kavuşabilmesi için, eğitim sistemimizde yapılan düzenlemelerin sayısal değerler üzerinden değil, nitelik artırıcı uygulamalar üzerinden ilerlemesi, var olan kaynakların öncelikli ihtiyaçlar çerçevesinde dağıtılması gerekmektedir.

## II. Bir Bakışta Eğitim: 2014

### 2014'te ne oldu?

OECD tarafından yılda bir yayımlanan Bir Bakışta Eğitim adlı rapor, eğitimin pek çok bileşeniyle ilgili önemli bulgular sunmaktadır. Raporun öne çıkan değerlendirmelerinin yer aldığı bölüm beş ana başlıktan oluşmaktadır:

1. Eğitim seviyeleri ve öğrenci sayıları
2. Yükseköğretim ve istihdam
3. Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları
4. Eğitim için yapılan harcama
5. Okul ortamı

Bir Bakışta Eğitim raporuna 2014 yılında “yaşam için gerekli beceriler” isminde özel bir bölüm daha eklenmiştir. Bu kapsamda her ana başlık altında cevap verilmesi beklenen sorular yer almaktadır. Türkiye'nin rapordaki veriler ışığında yorumlanması, bu ana başlıklar ve alt başlıklar üzerinden yapılacaktır.

### 1. Eğitim seviyeleri ve öğrenci sayıları

#### a. Yetişkinler hangi seviyeye kadar eğitim almışlardır?

Türkiye'de yetişkin nüfus ele alındığında 2000 yılından bu yana ortaöğretim altı seviyede öğrenim gören yetişkinlerin oranı azalmış, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören yetişkinlerin oranı artmıştır (bkz. Tablo 11). Ortaöğretim altı seviyede yüzde 77'den yüzde 66'ya azalan 11 yüzde puanlık düşüş; 4 yüzde puan olarak ortaöğretime, 7 yüzde puan olarak yükseköğretime yansımıştır. Diğer bir deyişle, ülkemizde üniversite mezunu yetişkin oranı her geçen gün artmaktadır.

Diğer yandan, bu oranlar OECD ülkeleri genelinde incelendiğinde ortaöğretim altı seviyede öğrenim gören yetişkinlerin oranının azaldığı, ortaöğretim seviyesinin sabit kaldığı, yükseköğretimin ise arttığı görülmektedir. OECD ülkeleri ortaöğretime erişim ile ilgili politikalarının pratiğe yansımaları 90'lı yıllarda aldıkları için, ortaöğretim altı seviyedeki azalmanın doğrudan yükseköğretimden mezun yetişkin oranlarına yansıdığı görülmektedir.

Türkiye'de 2000'den 2012'ye ortaöğretim altı seviyede öğrenim gören yetişkinlerin oranı azalırken, ortaöğretim ve üstü düzeyde öğrenim görenlerin oranı artmıştır.



## Uluslararası Alanda Türkiye

Türkiye’de 2005’den 2012’ye 5 yaş grubundaki çocukların eğitime katılım oranları %32’den %70’e yükselmiştir.

### b. Okul öncesi eğitime katılım oranları

Türkiye’de okul öncesi eğitime katılım oranlarında kayda değer değişiklikler gözlenmiştir. 2005 yılında yüzde 5 olan 4 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranları yüzde 19’a, 5 yaş grubundaki çocukların ise yüzde 32’den yüzde 70’e yükselmiştir (bkz. Tablo 12). 3 yaş grubundaki çocukların ise okul öncesi eğitime katılım oranları 2012 yılında ancak yüzde 5’e yükselebilmektedir.

**TABLO XII** Türkiye ve OECD’de okul öncesi eğitime katılım oranları (2005-2012)

|                | Yaş   | 2012 | 2005 |
|----------------|-------|------|------|
| <b>Türkiye</b> | 3 yaş | %5   | %2   |
|                | 4 yaş | %19  | %5   |
|                | 5 yaş | %70  | %32  |
| <b>OECD</b>    | 3 yaş | %70  | %64  |
|                | 4 yaş | %84  | %79  |
|                | 5 yaş | %94  | %88  |

OECD ülkeleri genelinde ise, Türkiye’nin 2012’de eriştiği oranların çok daha fazlasına 2005 yılında erişildiği gözlenmektedir. Bu ülkeler kapsamında 3 yaş grubundaki çocukların 2005 yılında yüzde 64 olan okul öncesi eğitime katılım oranları yüzde 70’e, 4 yaş grubundaki çocukların ise yüzde 79’dan yüzde 84’e yükselmiştir. Avustralya, Fransa, İrlanda, Meksika, Hollanda gibi pek çok ülkede 5 yaş grubundaki çocukların tamamı okul öncesi eğitim şansına sahipken, OECD ülkeleri genelinde bu yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranlarının ortalaması yüzde 94’tür.

## c. 15-29 yaş grubunun eğitime katılım oranları

OECD ülkeleri genelinde 15-19 yaş grubundaki bireylerin eğitime katılım oranlarının 1995'ten 2012 yılına kadar yüzde 10'luk bir artış gösterdiği gözlenmektedir (bkz. Tablo 13). Türkiye'de ise bu oranın aynı yıllar içerisinde yüzde 30'a yakın artış gösterdiği görülmektedir. Ancak, bu yaş grubundaki bireylerin yüzde 40'ının hâlâ eğitim sisteminin dışında olması düşündürücüdür.

TABLO XIII

Türkiye ve OECD'de 15-19 ve 20-29 yaş grubunda eğitim alanların yıllara göre çağ nüfusuna oranı

|         | Yaş   | Belirtilen yaş grubunda eğitim alanların çağ nüfusuna oranı |      |      |      |      |      |
|---------|-------|---|------|------|------|------|------|
|         |       | 1995  | 2000 | 2005 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Türkiye | 15-19 | 30  | 28   | 41   | 56   | 64   | 59   |
|         | 20-29 | 7   | 5    | 10   | 20   | 21   | 24   |
| OECD    | 15-19 | 74  | 76   | 81   | 83   | 84   | 84   |
|         | 20-29 | 18  | 22   | 25   | 27   | 28   | 28   |

1995'ten 2012'ye kadar geçen süre zarfında, Türkiye'de 20-29 yaş grubundaki bireylerin eğitime katılım oranının yüzde 7'den yüzde 24'e yükseldiği; OECD ülkeleri genelinde ise bu oranın yüzde 18'den yüzde 28'e yükseldiği gözlenmektedir.

TABLO XIV

Türkiye ve OECD'de cinsiyete göre eğitime katılanların çağ nüfusuna oranı

|         | 15-19 yaş |       |        | 20-29 yaş |       |        | 30-39 yaş |       |        |
|---------|-----------|-------|--------|-----------|-------|--------|-----------|-------|--------|
|         | Kadın     | Erkek | Toplam | Kadın     | Erkek | Toplam | Kadın     | Erkek | Toplam |
| Türkiye | 58        | 60    | 59     | 22        | 25    | 24     | 4         | 5     | 4      |
| OECD    | 85        | 82    | 83     | 30        | 27    | 28     | 7         | 6     | 6      |

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye'de 15-19 yaş grubundaki nüfusun yüzde 59'u, 20-29 yaş grubundaki nüfusun ise yüzde 24'ü eğitime devam etmektedir (bkz. Tablo 14). OECD ülkeleri genelinde ise bu oranlar yüzde 83 ve yüzde 28'dir. Cinsiyet bazında oranlar göz önünde bulundurulduğunda ise, Türkiye'de her iki yaş grubunda da erkekler lehine bir durum söz konusu; OECD ülkeleri genelinde tüm yaş grupları için kadınların eğitime katılım oranları daha yüksektir.

OECD ülkeleri genelinde 15-19 yaş grubundaki bireylerin eğitime katılım oranlarının 1995'ten 2012 yılına kadar %10 artarken, Türkiye'de %30'a yakın artış gözlenmiştir.

# Uluslararası Alanda Türkiye

Türkiye’de erkeklerin istihdam oranları, tüm eğitim seviyelerinde kadınlara oranla daha yüksektir.

## 2. Yükseköğretim ve İstihdam

### a. Eğitim kademeleri ve cinsiyete göre istihdam oranları

Türkiye’de eğitim seviyesi arttıkça, istihdam oranının arttığı gözlenmektedir. 2012 yılında yükseköğretim mezunlarının istihdama katılım oranı yüzde 76 iken, ilkokul mezunlarının istihdama katılım oranları yüzde 49’dur. OECD ülkeleri genelinde ise bu oranlar sırasıyla yüzde 84 ve yüzde 46’dır (bkz. Tablo 15).

Bununla birlikte Türkiye’de erkeklerin istihdam oranları, tüm eğitim seviyelerinde kadınlarınkinden daha yüksektir. Cinsiyet bazında gözlenen bu oransal fark, eğitim kademesi yükseldikçe azalmaktadır. Buna rağmen, yükseköğretim mezunu erkeklerin yüzde 84’ü istihdama katılma şansını elde ederken, kadınların sadece yüzde 65’i bu şansı elde edebilmektedir. OECD ülkeleri genelinde ise kadınlar ve erkekler arasındaki istihdama katılma oranları arasındaki fark kademeler bazında Türkiye’deki kadar büyük olmamakla birlikte, yükseköğretim düzeyinde erkeklerin yüzde 89’u, kadınların ise yüzde 80’i iş hayatına atılmaktadır.

**TABLO XV** Türkiye ve OECD’de eğitim kademeleri ve cinsiyete göre istihdam oranları (2012)

|                |        | İlkokul | Ortaokul | Ortaöğretim |    | Yükseköğretim |
|----------------|--------|---------|----------|-------------|----|---------------|
|                |        |         |          | 3B          | 3A |               |
| <b>Türkiye</b> | Erkek  | 74      | 79       | 83          | 79 | 84            |
|                | Kadın  | 27      | 25       | 32          | 30 | 65            |
|                | Toplam | 49      | 60       | 65          | 59 | 76            |
| <b>OECD</b>    | Erkek  | 58      | 68       | 80          | 80 | 89            |
|                | Kadın  | 38      | 48       | 64          | 65 | 80            |
|                | Toplam | 46      | 59       | 73          | 73 | 84            |

### b. Öğrenci Hareketliliği

Türkiye’deki yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin sadece yüzde 0,89’u yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Avustralya’da yüzde 18, İngiltere’de yüzde 17, Fransa’da yüzde 11 olan bu oran, OECD ülkeleri genelinde yüzde 8,38’dir.

Türkiye’de yükseköğretime devam eden öğrenciler arasındaki yabancı öğrencilerin oranı 2000 yılından 2012 yılına kadar geçen süre zarfında değişmemiş görünse de, ülkemizde eğitim gören yabancı öğrencilerin 17.654 olan sayısı aynı yıllar içerisinde

iki katından daha fazla artış göstererek 38.590 olmuştur. YÖS ile ülkemizde üniversite eğitimine başlayan öğrencilerin bir kısmı dolaylı bir alımı ifade etmektedir. Türk anne ve babaların çocukları olan ve başta Almanya olmak üzere Avrupa ülkeleri, Türki Cumhuriyetler ve Orta Doğu ülkelerinin vatandaşlığına geçerek bağları ülkeleri ile devam eden öğrencilerimiz önemli oranda yabancı öğrenci kontenjanında sayılmaktadır. Oransal karşılığı daha çok Türkiye'ye özgü bu durumun ek istatistiklerle değerlendirilmesi daha gerçekçi olacaktır. Ancak bu konuda sağlıklı verilere ulaşmak şu aşamada mümkün görünmemektedir.

Mevcut tablo içinde öğrencilerin yüzde 34'ü sosyal bilimler, işletme ve hukuk okumak için ülkemizi tercih ederken; yüzde 21'i beşeri bilimler ve sanat eğitimi; yüzde 16'sı da mühendislik okumak için ülkemizde bulunmaktadır. Bu öğrencilerin yüzde 55,6'sı Asya ülkelerinden, yüzde 20,6'sı ise Avrupa ülkelerinden gelmektedir.

Türkiye'den yurt dışında eğitim almak için giden öğrencilerin ise yüzde 5,2'si İngiltere, yüzde 13,8'i Amerika, yüzde 41'i de Almanya'yı tercih etmektedir.

### c. Eğitim Hayatından İş Hayatına Geçiş

15-29 yaş arası bireylerin okullaşma oranları kadar işgücüne katılım oranları da incelenmesi gereken bir alandır. Bireylerin eğitimden işgücüne geçişlerinde eğitimde kalma süreleri ve edindikleri eğitimin kalitesi kadar, iş piyasasının koşulları, ekonomik ortam ve demografik özellikler de etkili olmaktadır. Öte yandan, alınan eğitim ile sürdürülen işin niteliği arasındaki ilişki, üzerinde durulması gereken diğer bir orandır. Bu kapsamda tüm ekonomi ve yaşam modelleri için tam bir örtüşme beklenemez; ancak nitelik bağlamında özellikle verimi etkileyebilecek uyumsuz geçişler oransal anlamda çok arttığında, bireysel mutluluk ve işgücü verimi açısından birçok parametre olumsuz etkilenecektir. Tüm bu bileşenlerin etkisi çoğu zaman değerlendirilemese de, eğitime ve/ya iş piyasasına katılan bireylerin oranı kadar, ne eğitimde ne de işgücünde yer alan bireylerin oranı da ülkenin sosyal ve ekonomik yapısı hakkında önemli bilgiler vermektedir. Tablo 16'da yaş gruplarına göre eğitime ve/ya işgücüne katılan bireylerin yanı sıra, ne eğitimde ne de işgücünde yer alan bireylerin nüfus oranları sunulmuştur.

Tablo 16 detaylı incelendiğinde, Türkiye'deki genç nüfusun (15-29 yaş) yüzde 40'ının eğitime, yüzde 30'unun da iş hayatına katıldığı

Türkiye'deki genç nüfusun  
%40'ı eğitime, %30 ise iş  
hayatına katılmaktadır.

## Uluslararası Alanda Türkiye

Türkiye’de 15-19 yaş grubundaki bireylerin neredeyse dörtte biri ne eğitim hayatında ne de iş hayatında yer almaktadır.

görülmektedir. Bu oran OECD ülkeleri genelinde sırasıyla yüzde 48,8 ve yüzde 36,2’dir. Bu noktada üzerinde dikkatle durulması gereken oranlar, kendilerine ne eğitim hayatında ne de iş hayatında yer bulabilen bireylerdir. Türkiye’de 15-29 yaş grubundaki bireylerin yüzde 29,2’si bu kapsamda ele alınmaktadır. OECD ülkeleri genelinde ise 15-29 yaş grubundaki bireylerin yüzde 15’i hem iş hem de eğitim hayatının dışında yer almaktadır. Yaklaşık iki kat yüksek olan bu oran üzerinde düşünülmesi ve çalışılması bir öncelik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yükseköğretim öncesi yaş grubu incelendiğinde ise, Türkiye’de 15-19 yaş grubundaki bireylerin neredeyse dörtte birinin ne eğitim ne de iş hayatında yer aldığı görülmektedir. Bu oran 20-24 yaş grubunda yüzde 30,9’a, 25-29 yaş grubunda ise yüzde 34,1’e yükselmektedir. OECD ülkeleri genelinde ise söz konusu oranlar sırasıyla yüzde 7,2, yüzde 17,5 ve yüzde 19,4’tür.

Türkiye’nin genç nüfusundaki değişimler 2000, 2008 ve 2012 yılları özelinde incelendiğinde, eğitime katılan bireylerin oranında geçen yıllarla birlikte kayda değer bir artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ne iş hayatında ne de eğitim hayatında yer alan bireylerin oranı diğer ülkelere kıyasla oldukça yüksektir.

**TABLO XVI**

Türkiye ve OECD’de eğitime katılan, iş gücüne katılan ve ne eğitime ne de iş gücüne katılan nüfus oranları, 2000-08-12

|         |       | 2000            |                    |            | 2008            |                    |            | 2012            |                    |            |
|---------|-------|-----------------|--------------------|------------|-----------------|--------------------|------------|-----------------|--------------------|------------|
|         |       | Eğitime Katılan | Eğitime Katılmayan |            | Eğitime Katılan | Eğitime Katılmayan |            | Eğitime Katılan | Eğitime Katılmayan |            |
|         |       |                 | Çalışan            | Çalışmayan |                 | Çalışan            | Çalışmayan |                 | Çalışan            | Çalışmayan |
| Türkiye | 15-19 | 39,2            | 29,6               | 31,2       | 44,7            | 18,2               | 37,1       | 64,4            | 12,8               | 22,8       |
|         | 20-24 | 12,7            | 43,1               | 44,2       | 20,0            | 33,9               | 46,1       | 38,4            | 30,6               | 30,9       |
|         | 25-29 | 2,9             | 58,8               | 38,3       | 4,9             | 51,6               | 43,5       | 17,1            | 48,8               | 34,1       |
|         | 15-29 | 18,5            | 43,7               | 37,8       | 23,4            | 34,6               | 42,0       | 40,1            | 30,7               | 29,2       |
| OECD    | 15-19 | 80,1            | 11,4               | 9,4        | 83,8            | 8,5                | 7,8        | 86,5            | 6,5                | 7,2        |
|         | 20-24 | 34,7            | 48,2               | 17,7       | 41,8            | 42,6               | 16,0       | 46,4            | 36,1               | 17,5       |
|         | 25-29 | 12,2            | 68,7               | 19,1       | 14,4            | 68,3               | 17,4       | 17,9            | 62,7               | 19,4       |
|         | 15-29 | 41,4            | 43,6               | 15,1       | 45,7            | 40,7               | 13,7       | 48,8            | 36,2               | 15,0       |

### 3. Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları

#### a. Eğitim kademeleri ve cinsiyete göre işsizlik oranları

OECD ülkeleri genelinde, yükseköğretim seviyesinde eğitime sahip bireylerin iş bulma olasılıklarının diğer eğitim kademelerinden mezun bireylere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmektedir. İşsizlik oranları eğitim kademelerine göre kıyaslandığında, artan eğitim seviyesi ile birlikte işsizlik oranlarının hem erkekler hem de kadınlar için azaldığı görülmektedir. İlkokul mezunu kadınlarda işsizlik oranı erkeklere kıyasla daha düşükken, diğer tüm eğitim kademelerinde erkekler daha avantajlı görünmektedir.

Ülkemiz özelinde bu oranlar incelendiğinde, ilkokul mezunu bireylerde oranlar birbirine çok yakın olmakla birlikte, kadınlarda işsizlik oranının daha düşük olduğu gözlenmektedir. Ancak, diğer tüm kademelerde oransal fark açılırken erkeklerin istihdam konusunda kadınlara kıyasla daha şanslı oldukları görülmektedir. Kademelere göre bu fark incelendiğinde yükseköğretim mezunu erkeklerde işsizlik oranı yüzde 5,6 iken, kadınlarda yüzde 10,8'dir (bkz. Tablo 17). Erkeklerde ise ortaöğretim (ISCED 3B-3C) mezunları ve yükseköğretim mezunları aynı işsizlik oranlarına sahiptir.

Yükseköğretim mezunu erkeklerde işsizlik oranı %5,6 iken, kadınlarda bu oran %10,8'dir.

**TABLO XVII** Türkiye ve OECD'de eğitim kademeleri ve cinsiyete göre işsizlik oranları-2012 (%)

|                |        | İlkokul | Ortaokul | Ortaöğretim |      | Yükseköğretim |
|----------------|--------|---------|----------|-------------|------|---------------|
|                |        |         |          | 3B-3C       | 3A   |               |
| <b>Türkiye</b> | Erkek  | 7.8     | 8.7      | 5.6         | 7.4  | 5.6           |
|                | Kadın  | 6.3     | 15.7     | 16.0        | 16.9 | 10.8          |
|                | Toplam | 7.3     | 9.8      | 7.6         | 9.6  | 7.5           |
| <b>OECD</b>    | Erkek  | 13.6    | 13.7     | 7.6         | 7.4  | 4.5           |
|                | Kadın  | 12.8    | 13.8     | 10.5        | 8.5  | 5.1           |
|                | Toplam | 14.6    | 13.4     | 8.2         | 7.7  | 7.5           |

## Uluslararası Alanda Türkiye

### b. Eğitim kademeleri ve cinsiyete göre kazanç oranları

Ortaöğretim mezunlarının kazancı 100 puan üzerinden hesaplanarak bireylerin mezun oldukları eğitim kademesine göre kazançları karşılaştırıldığında, yükseköğretim mezunu bireylerin ortaöğretim mezunlarından yüzde 91 daha fazla kazandığı; ortaöğretim mezunlarının ise, daha düşük seviyede mezuniyet derecesine sahip bireylerden yüzde 37 daha fazla kazandığı hesaplanmıştır. OECD ülkeleri genelinde yükseköğretim mezunu bireyler ortaöğretim mezunlarından yüzde 59 daha fazla, ortaöğretim mezunları ise daha düşük seviyede mezuniyet derecesine sahip bireylerden yüzde 22 oranında daha fazla kazanmaktadır (bkz. Tablo 18).

**TABLO XVIII**

Türkiye ve OECD’de eğitim kademeleri ve cinsiyete göre kazanç oranları (25-64 Yaş, ortaöğretim = 100 puan)

|         | Eğitim kademesi  | 2005  |       |        | 2012  |       |        |
|---------|------------------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|
|         |                  | Erkek | Kadın | Toplam | Erkek | Kadın | Toplam |
| Türkiye | Ortaöğretim altı | 72    | 43    | 69     | 67    | 47    | 63     |
|         | Yükseköğretim    | 153   | 154   | 149    | 197   | 199   | 191    |
| OECD    | Ortaöğretim altı | 80    | 76    | 79     | 77    | 75    | 76     |
|         | Yükseköğretim    | 158   | 155   | 154    | 164   | 162   | 159    |

Türkiye’de 25-64 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu kadınlar, aynı yaş grubundaki erkeklerin kazandıklarının ortalama olarak %82’sini kazanabilmektedir.

Bu oranlar cinsiyet bazında incelendiğinde ise, farkın kadın çalışanlar arasında daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. 2012 yılında, 25-64 yaş aralığındaki üniversite mezunu kadınlar, ortaöğretim mezunu kadınlardan yüzde 99 daha fazla, ortaöğretim mezunu kadınlar ise daha düşük seviyede mezuniyet derecesine sahip kadınlardan yüzde 53 daha fazla kazanmaktadır. OECD ülkeleri genelinde bu oranlar yüzde 62 ve yüzde 25’tir.

Türkiye’de 25-64 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu kadınlar, aynı yaş grubundaki erkeklerin kazandıklarının ortalama yüzde 82’sini kazanabilmektedir. Bu oran OECD ülkeleri genelinde daha düşüktür ve yüzde 73’tür. Türkiye ile birlikte sadece Belçika, Slovenya ve İspanya’da bu oran yüzde 80’in üzerine çıkabilmektedir.

## 4. Eğitim için yapılan harcama

### a. Öğrenci başına yapılan harcama

OECD ülkeleri genelinde yükseköğretimdeki bir öğrenci için, ilköğretimdeki bir öğrenciye yapılan harcamanın yaklaşık 1,7 katı harcama yapılmaktadır (bkz. Tablo 19). Türkiye’de ise yükseköğretimdeki bir öğrenci için yapılan harcama, ilköğretimdeki bir öğrenciye yapılanın 3,7 katıdır. Diğer yandan Türkiye, öğrenci başına yapılan tüm harcamalar kapsamında OECD ortalamasının çok gerisinde yer almaktadır.

**TABLO XIX** Türkiye ve OECD’de öğrenci başına yapılan harcama-2012 (dolar)

|                | Okul öncesi | İlköğretim | Ortaöğretim | Yükseköğretim | İlköğretim-<br>Yükseköğretim |
|----------------|-------------|------------|-------------|---------------|------------------------------|
| <b>Türkiye</b> | 2412        | 2218       | 2736        | 8193          | 3240                         |
| <b>OECD</b>    | 7428        | 8296       | 9280        | 13958         | 9487                         |

## 5. Okul ortamı

### a. Sınıfta geçirilen zaman

OECD ülkeleri genelinde öğrenciler ilkokul ve ortaokul eğitimleri boyunca 7.475 zorunlu ders görmektedirler. Türkiye’de bu süre boyunca alınması zorunlu olan ders sayısı 6.240’tır. Lisede ise bu sayı 3.352 olarak belirlenmiştir.

### b. Sınıf mevcudu

OECD ülkeleri genelinde devlet okullarında yer alan ilkokul sınıflarında ortalama 21, ortaokul sınıflarında 24 öğrenci bulunmaktadır. Türkiye’de ise bu oranlar sırasıyla 24 ve 29’dur. 2000 yılında 30 olan ilkokul sınıf mevcudunun 2012 yılında 24’e düşmüş olması sevindirici bir gelişme olarak görülmektedir.

OECD ülkeleri genelinde devlet okullarında yer alan ilkokul sınıflarında ortalama 21, ortaokul sınıflarında 24 öğrenci bulunurken, Türkiye’de bu oranlar sırasıyla 24 ve 29’dur.



## Uluslararası Alanda Türkiye

### c. Öğretmen maaşları

Tablo 20'de de görüleceği üzere, OECD ülkeleri genelinde öğretmenlerin başlangıç maaşları ile kazandıkları deneyimler ve kıdem sonrası aldıkları maaşlar arasındaki fark oldukça büyüktür. Bu fark özellikle ortaokul ve lise seviyesinde iki katına yaklaşmaktadır. Ancak Türkiye'de başlangıç maaşları ve öğretmenlerin alabilecekleri maksimum maaş tutarı arasındaki fark kademelerden bağımsız olarak çok büyük değişiklikler göstermemektedir.

**TABLO XX** Türkiye ve OECD'de öğretmen maaşları-2012 (dolar)

|                | Okul öncesi |        | İlkokul   |        | Ortaokul  |        | Lise      |        |
|----------------|-------------|--------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|
|                | Başlangıç   | Azami  | Başlangıç | Azami  | Başlangıç | Azami  | Başlangıç | Azami  |
| <b>Türkiye</b> | 24 834      | 32 459 | 24 834    | 32 459 | 25 790    | 33 414 | 25 790    | 33 414 |
| <b>OECD</b>    | 28 757      | 48 937 | 29 411    | 50 984 | 30 735    | 53 686 | 32 255    | 55 119 |

Diğer yandan öğretmen maaşları, üniversite mezunu tam zamanlı çalışan bireylerin ortalama maaşları ile karşılaştırıldığında; Türkiye'deki öğretmen maaşlarının üniversite mezunu tam zamanlı çalışan bireylerin ortalama maaşından 1,13 kat daha fazla olduğu saptanmaktadır. Bu oran OECD ortalamasının üzerinde olmakla birlikte; Türkiye ülkeler sıralamasında Kore, İspanya, Lüksemburg ve Portekiz'den sonra beşinci sırada yer almaktadır.

### c. Öğretmenlerin kademeler bazında cinsiyete göre dağılımları

OECD ülkeleri genelinde okul öncesinden yükseköğretime kadar olan tüm kademelerde öğretmenlerin üçte ikisi kadındır. Eğitim kademesi arttıkça kadın öğretmenlerin oranı azalmaktadır. Buna rağmen sadece yükseköğretimde erkek öğretim üyelerinin sayısı kadın öğretim üyelerinden fazladır (bkz. Tablo 21). Kadın öğretim üyelerinin yükseköğretimdeki oranı OECD ülkeleri genelinde ve Türkiye'de yüzde 40'ın biraz üzerindedir. Bununla birlikte Türkiye'de lise düzeyindeki öğretmenlerin yüzde 60'a yakını erkektir. Lise öncesi kademelerde kadın öğretmenlerin oranı daha fazla olmakla birlikte, OECD ülkeleri genelinde kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasındaki oran farkı daha büyüktür. Okul öncesi öğretmenlerinin yüzde 97'si, ilkokul öğretmenlerinin ise yüzde 82'si kadınlardan oluşmaktadır.

**TABLO XXI** Türkiye ve OECD'de kademelere göre kadın öğretmenlerin oranları-2012 (%)

|                | Okul öncesi | İlkokul | Ortaokul | Lise  | Yükseköğretim |
|----------------|-------------|---------|----------|-------|---------------|
| <b>Türkiye</b> | 94,71       | 55,00   | 52,00    | 43,11 | 41,13         |
| <b>OECD</b>    | 96,57       | 82,33   | 67,39    | 57,19 | 41,63         |

## Değerlendirme ve Öneriler

OECD tarafından ya da diğer kurum ve kuruluşlarca hazırlanan uluslararası araştırmalarda olduğu gibi Bir Bakışta Eğitim: 2014 raporunda da, Türkiye'nin hemen hemen eğitimle ilgili her alanda diğer ülkelerden oldukça farklı bir tablo çizdiği görülmektedir. Bu sonuçlar detaylı değerlendirildiğinde, Türkiye'nin genel itibarıyla yıllar içinde olumlu bir seyir izlediği sonucuna varılabilir. Ancak bu değişimin geçmiş yıllardaki ortalama değişim hızından farkı ile diğer ülkelerde gözlenen iyileşmelere oranı incelendiğinde, kararlı bir şekilde uygulanacak orta ve uzun vadeli politikalara ihtiyaç olduğu açığa çıkmaktadır.

Yetişkinlerin eğitim düzeylerine bakıldığında, 2000-2012 yılları arasında Türkiye'de yükseköğretime sahip yetişkin nüfus oranının yüzde 8'den neredeyse iki katına çıkarak yüzde 15'e ulaştığı görülmektedir; ancak bu oran, OECD ortalamasının yarısından azına tekabül etmektedir. Üniversite sayısı ve bölümlerin kontenjanlarında yapılan artış ile bu oranın yakın bir gelecekte daha hızlı artacağı öngörülmektedir. Ancak bu artışın, niteliği de beraberinde getireceğini söylemek ne yazık ki zordur. Yükseköğretimde olduğu gibi okul öncesi katılım oranında da, 2005-12 yılları arasında Türkiye'de kayda değer bir artış sağlandığı söylenebilir. Ancak bu oran 2012 yılında Türkiye'de 5 yaş için yüzde 70 iken; OECD ortalamasında ise bu oran 3 yaş grubunda yüzde 70, 5 yaş grubunda ise yüzde 94'tür. Ayrıca okul öncesi eğitime erişim tartışmalarından nitelik tartışmalarına yoğunlaşmaktan, 5 yaş çocuklarının ilkokula başlamasına neden olan yasa değişikliğinin sonuçları Türkiye'de gözlenen bu artışın tam tersi yönde ilerlediğini göstermektedir.

MEB tarafından açıklanan verilere göre, 2011-2012 eğitim yılında her 100 çocuktan 66'sı okul öncesi eğitime yönelirken; 2012-2013 eğitim yılında bu sayı 55'e, 2013-2014 eğitim yılında ise 44'e kadar gerilemektedir. Yani bir yıl içinde okul öncesi eğitime yönelmesi muhtemel olan 100 çocuktan 22'si okul öncesi eğitime değil direkt ilkokula başlamaktadır. Bu durumda söz konusu çocuklar, tek başına ilkokullar tarafından sağlanamayacak okul öncesi eğitim kazanımlarından yoksun kalmaktadır. PISA 2012 sonuçlarına göre; OECD genelinde okul öncesi eğitim alan çocukların 15 yaşına geldiklerinde diğer akranlarına kıyasla 31 puanlık farkla daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Benzer birçok konuda olduğu gibi, önceki politikalarla tutarlı olmayan ya da amaçlı bir sistematik gelecek vizyonu yeterince tartışılmayan karar ve uygulamalar elde edilen ilerlemeleri hızla tüketebilmektedir.

PISA 2012 sonuçları; OECD genelinde okul öncesi eğitim alan çocukların 15 yaşına geldiklerinde diğer akranlarına kıyasla 31 puanlık farkla daha avantajlı olduğunu göstermektedir.

## Uluslararası Alanda Türkiye

Yıllar içinde gelişim gözlense de, Türkiye'deki 19-29 yaş arası nüfusta ne eğitime ne de istihdama katılan kişilerin oranı OECD ortalamasının altındadır.

Karar alma ve uygulama eğilimlerinin sorunlu olması ve bir ardışıklık içermemesi, tartışmaların odağını oluşturan niteliğe geçişi engellemektedir.

Türkiye, ortaöğretim düzeyine tekabül ettiği varsayılan 15-19 yaş arası genç bireylerin eğitime katılım oranlarında yıllar içinde dikkat çekici bir gelişim sergilese de, OECD ortalaması ile kıyaslandığında yine yeterli bir tablo ortaya çıkmamaktadır. 1995 yılında yüzde 30 olan bu oran, 2011'de yüzde 64'e yükselmiş; fakat 2012 yılında yüzde 59'a düşmüştür. Diğer taraftan 20-29 yaş aralığında Türkiye'de eğitime katılan nüfus oranı 1995 yılından 2012 yılına kadar yükselmiştir. Arada 4 yüzde puanlık bir farklılık olsa da OECD ortalamasının yakalandığı nadir alanlardan biri olmasıyla dikkat çekicidir.

19-29 yaş arası nüfusa yönelik dikkat çeken diğer bir bulgu da, ne eğitime ne de istihdama katılan kişilerin oranıdır. Bu oranda da Türkiye'nin yıllar içindeki gelişimi oldukça iyidir. Ancak, hâlâ OECD ortalamasının altındadır. Ayrıca Türkiye'deki bu artış istihdamdan değil, bu yaş grubundaki kişilerin eğitime katılım oranlarındaki artıştan kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifade ile, Türkiye son 12 yılda genç nüfusa istihdam olanağı sağlamada bir gelişim sergileyememiştir. Dolayısıyla değerlendirilmeye alınması ve politikaların geliştirilmesi gereken bir diğer alan, eğitim düzeyine göre işsizlik oranlarına ilişkin olmalıdır.

Türkiye'de öğrenim olarak alt düzeydeki işsizlik oranı OECD ortalamasının altında iken, yükseköğrenime sahip bireylerde bu oran OECD ortalamasının üstündedir. Bu veriler Türkiye'nin işgücündeki beceri düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Küresel seviyede ekonomik ilerlemelerin günümüzde bilgi odaklı olması, Türkiye'nin diğer birçok ülke ile rekabet edebilme gücünün sorgulanmasına neden olmaktadır. Herhangi bir ülke ya da ekonomide, özellikle gelişmekte olan ekonomilerde, iş piyasasında tüm becerilerden yararlanılacak istihdam politikalarının oluşturulması önemlidir. Buna rağmen, Türkiye'de kadınların işsizlik oranı OECD ortalamasına kıyasla erkeklerden çok daha yüksektir. Türkiye'deki yükseköğrenime sahip kadınların işsizlik oranı ise OECD ortalamasının neredeyse 2 katıdır.

Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin gelirlerinde bir artış olması beklenen bir durumdur, ancak bu farkın yıllar içinde artması birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Ortaöğretim düzeyinin altında eğitime sahip kişiler ile yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip kişiler arasındaki kazanç farkı 2005 yılında 80 puan iken,

2012 yılında bu fark 128 puana çıkmıştır. OECD ortalamasında ise bu puan 75'ten 83'e çıkmıştır.

Ülkelerin milli gelirleri ile eğitim niteliği arasında doğrusal bir ilişki yoktur. Ancak PISA 2012 sonuçlarına göre kişi başına düşen milli geliri 20.000 doların altında olan ülkelerde, milli gelir arttıkça öğrenci başarısı da artarken; kişi başına düşen milli gelir 20.000 doları geçtiğinde, gelir seviyesi artsa da başarı aynı oranda artmamaktadır. GEMS Education Solutions tarafından yayımlanan Verimlilik İndeksi isimli rapordaki bulgularda da sunulduğu gibi; öğretmen maaşları etkili ve verimli bir eğitim için önemli olan iki faktörden biridir. Her ne kadar Türkiye'deki öğretmen maaşları üniversite mezunları ortalamasının üstünde olsa da, azami öğretmen maaşları OECD ortalamasına göre büyük farklılıklar göstermektedir. Yakın bir geçmişe kadar neredeyse tek işverenin kamu olduğu ve günümüzde kamunun bu anlamda hâlâ önemli paya sahip olduğu Türkiye için, piyasa koşullarında çalışma ve sosyal güvenlikle ilgili önemli tartışmalar bulunmaktadır. Kamu sektörü dışında çalışanların gelir, sosyal güvenlik ve refah düzeylerinde gözlemlenen olumsuz sosyal ve ekonomik koşullar, bu farkı açığa çıkarmaktadır. İyi gibi görünen oran aslında karşılaştırma yapılan ülkelere kıyasla verilerin daha iyi olmasından çok, neredeyse öğretmenler için tek işveren olan kamu dışındaki özel sektör çalışma koşullarının OECD ortalamasına göre daha dramatik düzeyde düşük/kötü olması ile ilişkilidir.

OECD tarafından her yıl düzenli olarak yayımlanan Bir Bakışta Eğitim raporu gibi uluslararası çalışmalar, politika çalışmalarına da referans olmaktadır. Ülkemiz 2000'li yılların başından itibaren öğrenci başarılarını uluslararası alanda izleme ve değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır. İlköğretim 4. sınıflara uygulanan ve okuma becerilerini değerlendiren PIRLS 2001, 8. sınıflara uygulanan fen ve matematik becerilerini değerlendiren TIMSS 1999 ve 15 yaş öğrencilerine uygulanan matematik, fen ve okuma becerilerine odaklanan PISA 2003 ile başlayan süreç, yıllar içinde periyodik olarak devam etmiştir. 8. sınıfların katıldığı ICILS 2013 Projesi ile yeni bir boyut kazanmıştır. Ancak yapılan bu çalışmalar bazı dönemlerde kesintiye uğramıştır. 2001'de katıldığımız PIRLS programına sonraki yıllarda katılmama kararı alınmış; 1999'da katıldığımız TIMSS programının 2003 uygulamasına katılmama kararı alınmış; 2007 ve 2011 uygulamalarına tekrar katılma kararı verilmiştir. PISA programının ilk uygulaması olan PISA 2000 uygulamasına katılmamız dolayısıyla, ortak sorular içeren PISA 2000-2003-2006 uygulamalarında gelişimi izleme

Türkiye'de öğretmen maaşları üniversite mezunlarının maaş ortalamasının üstünde olsa da, azami öğretmen maaşları OECD ortalamasına göre büyük farklılıklar göstermektedir.

## Uluslararası Alanda Türkiye

Türkiye'nin uluslararası projelere ilişkin veri paylaşım stratejisi bulunmamaktadır.

imkânı bulunamamıştır. Bir uygulama dönemine katılma kararı alınmışken bir sonraki uygulamaya katılmaktan vazgeçilmiş; bir sonraki uygulama döneminde ise tekrar katılma kararı alınmıştır. Ayrıca TALIS 2008'e katılmış olan Türkiye, 2014 yılında sonuçları paylaşılan TALIS 2013'e katılmamış ve karşılaştırmalara dâhil olamamıştır. Bu çalışmalar gelişmeyi izlemeye odaklanan çalışmalar olmasından dolayı bazı dönemlerde katılmamış olmak, bu programlardan elde edilecek verimin alınamamasına ve izleme işleminin sağlıklı yapılamamasına sebep olmaktadır. Bu nedenle bu tür projelere katılım kararı alırken, projenin değerlendirme çerçevesi dikkate alınmalı ve bu kapsamda devamlılık sağlanmalıdır.

Uluslararası projelere ilişkin verilerin paylaşılmasına yönelik bir strateji bulunmadığı görülmektedir. PISA 2012 sonuçlarına ilişkin ön rapor yayımlanmış ancak nihai rapor hazırlanmamıştır. Bakanlığın kendi iç değerlendirmelerinin tamamını kamuoyuyla paylaşması büyük önem arz etmektedir. PISA 2015 çalışmalarının başladığı, pilot uygulamanın yapıldığı bir dönemde 2012'ye ilişkin değerlendirmeler tamamlanmadığından dolayı, bu üç yılda ortaya çıkan iyi ya da kötü yönlü değişimin nedenini ortaya koymak güçleşmektedir.

## Temel Eğitim

### I. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

#### 2014'te ne oldu?

26 Temmuz 2014 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nde dikkat çeken ilk konu, öncesinde iki ayrı yönetmeliği olan okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim kurumları yönetmeliklerinin temel eğitim kapsamında değerlendirilerek bir arada ele alınmış olmasıdır.

Çağ nüfusundaki daha çok öğrencinin okul öncesi eğitimden yararlanması amacıyla, bu karar alınmadan önce yapılan düzenleme ile ikili eğitim yapılması kararlaştırılmış ve anasınıflarında okul günlerindeki etkinlikler aralıksız olarak 50'şer dakikadan oluşan 6 saatlik bir yapıya getirilmişti. Bu kararın kapsamı genişletilerek anaokulları da dâhil edilmiştir. Yeni uygulama ile, anaokulu ve anasınıflarında yeter sayıda öğrenci olmadığı durumlarda ise ikili eğitim yerine tekli eğitim yapılacaktır.

Okul öncesi eğitimden tüm öğrencilerin yararlanması amaçlandığı için, okulun kayıt bölgesinde bulunan ve bir sonraki öğretim yılında zorunlu eğitime başlayacak çocukların eğitim talebi karşılandıktan sonra daha küçük yaş grupları için grup açılması öngörülmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumlarında personel ve fiziki imkânların yeterli olması halinde çocuk kulüpleri açılabilir, tam gün talepleri açılan kulüplerle karşılanacaktır. Ancak bir çocuk kulübü açılabilmesi için, o okulun kayıt alanındaki tüm çocukların yarım günlük eğitim talebinin karşılanmış olması gerekmektedir. Bu talep karşılandıktan sonra boş kalan derslikler, varsa okulun atölye, çok amaçlı salon ve diğer uygun fiziki mekânları kulüp açmak için kullanılacaktır.

Okul öncesi eğitimden en az bir yıl tüm öğrencilerin yararlanmasını sağlamak amacı ile yapılan diğer bir değişiklik de, ilkokula kayıtları bir yıl ertelenen veya okul öncesi eğitime yönlendirilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına yapacakları kayıtlara öncelik tanınacak olmasıdır.

Okul öncesi eğitimden en az bir yıl tüm öğrencilerin yararlanmasını sağlamak amacıyla çeşitli düzenlemelere gidilmiştir.

## Temel Eğitim

Okul öncesi eğitimde sınıf mevcudu, en az 10 en fazla 20 kişi ile sınırlandırılmıştır.

Okul öncesi çağında olup eğitime başlamamış öğrencilerin tespiti ise, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince yapılacaktır. Bu yapı ile il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, tüm çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmaları ve okulların tam kapasite ile çalışmalarına yönelik alınacak tedbirlerden de sorumlu olacaktır. Böylece okul öncesi eğitim almayan çocukların tespit edilmesi sağlanmış ve okul öncesi eğitime dâhil edilmeleri için başlatılacak yerel çalışmaların önü açılmıştır.

Okul öncesi eğitim veren okul müdürlüklerinin kararı ve veli talepleri doğrultusunda, okul öncesi eğitimden yararlanmamış ve gelecek öğretim yılında ilkokula başlayacak çocuklara öncelik tanınması kaydı ile en fazla iki ay boyunca sürecek yaz dönemi eğitimleri de yapılabilecektir.

Sınıf mevcuduna yönelik okul öncesindeki sınırlama en az 10, en fazla 20 öğrenci olarak karara bağlanmıştır. Tek ana sınıfı ve uygulama sınıflarında ise, sınıf kapasitesi dikkate alınarak çocuk sayısı 25'e kadar çıkarılabilecektir. Öğretim yılı içinde çocuk sayısı 10'un altına düşen grupların öncelikli olarak diğer gruplarla birleştirilmesine; mümkün olmaması durumunda ise, bu grupların öğretim yılı sonuna kadar eğitime devam etmelerine karar verilmiştir. Anasınıflarına kayıt edilecek öğrencilerin 48-66 aylık öğrenciler olabileceği ancak bir grup açabilecek kadar öğrencisi olmayan okullarda anaokulu çağındaki (36-47 aylık) öğrencilerin de anasınıfına kaydedilebileceği ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitimde bu sayılar net olarak ortaya konmuş olsa da, zorunlu eğitim kapsamında olan ilkokul ve ortaokullar için net sınıf mevcudu aralığı tanımlanmamıştır.

Okul öncesinde 50 dakika olan ders saati ilköğretimde 40 dakika olarak belirlenmiş ve iki ders arasındaki teneffüslerin en az 10 dakika olmasına karar verilmiştir. Bu uygulama ile ilkokullarda yer alan 20 dakikalık beslenme teneffüsü de yürürlükten kaldırılmıştır. İlköğretimde teneffüslerin süresinin uzatılmasına rağmen, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğretmenler kurulu kararı ile derslerin blok olarak da yapılabileceği ifade edilmiştir. Bu kapsamda getirilen tek sınırlama ise, blok derslerin iki ders saatini aşamayacak olmasıdır. Ayrıca önceki yönetmelikte ilkokul ve ortaokullarda en az 40 en fazla 60 dakika ile sınırlandırılan öğle arası, en az 40 en fazla 90 dakika olarak değiştirilmiştir. Bu süre okul yönetimince belirlenerek il/ilçe eğitim müdürlüklerine bildirilecektir. İkili eğitim yapılan okullarda da sabahçı öğrencilerin çıkışları ile öğlenci öğrencilerin girişleri arasındaki sürenin en fazla 30 dakika olması gerekmektedir.

İlkokullara yönelik dikkat çeken diğer bir değişiklik sınıf tekrarına yöneliktir. Önceki yönetmeliklerde ilkokullardaki çocuklara sınıf tekrarı yaptırılmayacağı belirtilirken; yeni yönetmelikte velinin yazılı talebi ile okul müdürü ve ilgili sınıf öğretmenin kararıyla, öğrencinin ilkokul öğrenimi boyunca sadece bir defaya mahsus sınıf tekrarı yapabileceği ifadesi yer almaktadır.

Bu kapsamda yer alan diğer bir başlık, ilkokul 4. sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında seçmeli derslerin değerlendirilmesinde not sistemine geçilmesidir. Bu sınıf kademelerinde de sınıf geçmek için gerekli olan puanlama düzenlenmiş; her iki dönemde ortalamının 5'lik not sistemine göre 2 olması, beklenen notun 100'lük sistemde 45,00 ve üzerinde olmasına karar verilmiştir. Önceki yönetmelikle kaldırılan 4. sınıflara takdir ve teşekkür belgesi verme uygulaması, yeni yönetmelik ile yeniden getirilmiştir. Ayrıca müdürler tarafından ıslak imza ile imzalanması zorunlu olan karnelerde elektronik imzanın kullanılmasının da önü açılmıştır.

Yönetmelikte öğretmenleri ilgilendiren bir değişiklik nöbet saatlerine yöneliktir. Önceki yönetmelikte nöbetler ilk dersten 20 dakika önce başlamakta, 20 dakika sonra sona ermekteydi. Yeni yönetmelik ile bu süreler 30'ar dakika olarak değiştirilmiştir.

“Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nde yayımlandıktan 3 ay sonra bazı maddelerde 23 Ekim 2014 tarihi itibarıyla değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliklerden biri; velisinin okul öncesi eğitim kurumlarına yazılı talebi veya sağlık raporu gereğince ilkokula kaydı bir yıl ertelenen ve okul öncesi eğitim kurumlarına öncelikli olarak kaydedilecek çocuklar için 67, 68 ve 69 aylık olma zorunluluğunun kaldırılmış olmasıdır. Yönetmelikteki diğer bir değişiklik de ilkokuldaki kaynaştırma öğrencilerinin sınıf tekrarlarına yöneliktir. Önceki yönetmelikte, “Bu öğrencilerin okula devam durumları; ilkokul öğrencileri için bu maddenin birinci fıkrasının (b) bendi hükümlerine göre değerlendirilir” ifadesi yer almaktadır. Ancak ilk maddenin bendi olmadığı için bu ifade, “Bu öğrencilerin okula devam durumları; ilkokul öğrencileri için bu maddenin birinci fıkrası hükümlerine göre değerlendirilir” olarak değiştirilmiştir. Böylece önceki yönetmelikteki karmaşa düzeltilmiş ve ilkokul düzeyindeki kaynaştırma öğrencilerinin sınıf tekrar durumları diğer öğrenciler ile eş konuma getirilmiştir.

İlkokul 4. sınıf ile ortaokul ve imam-Hatip Ortaokullarında, sınıf geçmek için her iki dönemde 5'lik not sistemine göre 2 olması beklenen notun, 100'lük sistemde 45,00 ve üzerinde olmasına karar verilmiştir.



## Temel Eğitim

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği uyarma sürecine sözlü uyarı, sözleşme imzalama, veli görüşmesi olarak üç basamaklı bir yapı getirmiştir.

Yönetmelikteki en önemli değişiklik öğrencilerin olumsuz davranışları ve bu davranışların yaptırımlarına yöneliktir. Daha önceki yönetmelikte ortaokul ve imam-hatip ortaokulundaki öğrencilere ilgili davranış ölçüsünde uyarma, kınama ve okul değiştirme yaptırımlarından biri uygulanmaktaydı. Bu yaptırımların caydırıcı olması, toplum düzenini koruması, öğrenciyi yaptığı olumsuz davranışı fark etmeye ve düzeltmeye yönlendirmesi bekleniyordu. Yönetmeliğe eklenen yeni maddelerde ise, öğrencilere uygulanacak yaptırımlar detaylandırılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınarak, bilinçlendirme ile düzeltilebilecek davranışlar için uyarma cezası uygulanacaktır. Uyarma süreci genel olarak üç basamakta ilerleyecektir: sözlü uyarma, öğrenci ile sözleşme imzalama ve veli ile görüşme. İlk olarak öğrencilere, öğretmen tarafından kendilerinden beklenen olumlu davranışların neler olduğu sözlü olarak anlatılacak ve olumsuz davranışların devamı halinde uygulanacak yaptırımlar konusunda bilgi verilecektir. Sözlü uyarıya rağmen öğrencinin olumsuz davranışının devam etmesi halinde, öğrenci ile öğretmen arasında öğrencinin olumsuz davranışlarını değiştirmeyi kabul ettiğine yönelik bir sözleşme imzalanacaktır. Son olarak, öğrencinin olumsuz davranışının hâlâ devam etmesi durumunda okul yöneticilerinden birinin ve varsa rehber öğretmenin de katılımı ile yapılan görüşmede, öğrencinin olumsuz davranışları ve uygulanabilecek yaptırımlar öğrenci velisine bildirilecektir. Velinin toplantıya gelmemesi durumunda tutanak tutulacaktır. Öğrenci olumsuz davranışlarını sürdürdüğü takdirde, öğretmen belgeler ile oluşturduğu raporu görüşülme üzere öğrenci davranışlarını değerlendiren kuruma teslim edecektir. Kınama cezasında okul yönetimi öğrencinin yaptırım gerektiren davranışta bulunduğunu ve tekrardan kaçınması gerektiği bildirilecektir. Okul değiştirme; öğrencinin bir başka okulda öğrenimini sürdürmek üzere bulunduğu okuldan naklen gönderilmesi olacaktır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Okul öncesi ve ilköğretim yönetmeliklerinin birleştirilmiş olması yeni yönetmelikteki en önemli değişiklik olup, olumlu bir adım olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'deki eğitim yönetişimi, birbirine yakın yönetim alanlarında çok sayıda genel müdürlüğün varlığından verimlilik ve organizasyon gücü bağlamında olumsuz etkilenmektedir. Özellikle, bu genel müdürlüklerin görece bağımsız çalışmalarının etkisi ile dağınık ve uygulamaların bütünleşemediği bir yapı hâkimdir. Yönetmeliklerin birleştirilmesinin daha ilerici adımları da beraberinde getirmesi gerekmektedir. Bu konuda atılabilecek öncelikli adımlardan biri de okul öncesi eğitim ile ilköğretim eğitimi uygulamaları arasında eşgüdümün sağlanmasıdır. Geçmişte zorunlu eğitim 5 yıl olduğundan temel becerilerin öğrencilere 5 yılda kazandırılması bir zorunluluktan ve öğretim programları bu nedenle daha yoğun ilerliyordu. Zorunlu eğitimin önce 8, daha sonra 12 yıla çıkarılmış olması, temel becerilerin kazandırılması için eğitimcilere daha uzun zaman tanımaktadır ve öğrencilerin gelişimi için olumlu bir adımdır.

Öte yandan ülkemizde okul öncesi eğitimin içeriği çocuk doğasına daha uygundur. Şu an okul öncesi ve ilköğretim programları arasında bir uyumsuzluk mevcuttur. Bu uyumsuzluk sebebiyle okul öncesi eğitimden çıkan çocukların oldukça ağır olan ilköğretim programına geçişleri, sorunları da beraberinde getirmektedir. Gerek zorunlu eğitim süresinin artması gerekse okul öncesi eğitimde okullaşma oranının daha da artırılması hedefi düşünüldüğünde, yönetmeliklerin birleştirilmesinden sonra eğitim süreçlerinde de uyumun yakalanması sağlanabilecektir.

Yönetmeliklerin birleştirilmesi ile gündeme gelen değişikliklerden ilki, daha önce özellikle öğretmenler tarafından tepki gösterilen, anaokullarındaki 50'şer dakikalık 6 saat süren aralıksız etkinlik uygulamasının tüm okul öncesi eğitimde yaygınlaştırılmasıdır. Bir önceki yönetmelikle yürürlüğe giren bu uygulamaya yönelik davalar açıldığı bilinmektedir. Açılan davaları bir yana bırakırsak, öğretmenlerin aralıksız çalışmaları eğitim niteliği açısından da negatif bir etki yaratmaktadır. Okul öncesi çocuklarının ihtiyaçlarından kaynaklı olarak, sürekli yanlarında bir yetişkinin olmasının zorunluluk haline getirilmiş olması olumlu ve haklı bir gerektir; ancak öğretmenlerin çalışma koşullarının da bu bağlamda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi ve ilköğretim programlarındaki uyumsuzluğun giderilmesinde olumlu adımlar atılmaktadır.

## Temel Eğitim

Okul öncesinde sınıf mevcudunun en fazla 20 çocuk ile sınırlandırılması eğitimin niteliğini arttıracak bir uygulamadır.

Genel müdürlüklerin karar ve uygulamalarının fiili olarak işleyebilecek bir bütünlük içinde ele alınabilmesi için de yeni düzenlemeler ve organizasyonel değişiklikler gerekmektedir. Okul öncesi ve temel eğitimin birleşmesinin bu anlamda yararlı olduğu açıktır, ancak bu kademeler için özel eğitim ve rehberlik uygulamalarının nasıl bütünleştirileceği bir soru işareti olarak kalmaktadır. Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin başka bir birimce yürütüldüğü bilinmekte ve bu konudaki uyumun sınırlı olduğu gözlenmektedir.

Yönetmelikte okul öncesi eğitimden yararlanacak çocuk sayısının artırılması ve okul öncesi eğitimden tüm çocukların en az bir yıl yararlanabilmesi amacıyla, birçok yeni uygulamaya yer verilmiştir. Yeni uygulama ile okul öncesi eğitimden yararlanmamış ve bir sonraki sene ilkokula başlayacak çocuklara öncelik tanınacak; bu çocukların talebi karşılandıktan sonra daha küçük yaş gruplarındaki çocuklar için yeni gruplar açılacaktır. Şu anki koşullar için bu uygulama olumlu görülse de, Bir Bakışta Eğitim: 2014 raporuna göre; Türkiye'de 3 ve 4 yaş grubunda okul öncesi eğitime katılan çocukların oranı sırasıyla yüzde 5 ve yüzde 19 iken, OECD ortalamasında bu oran sırasıyla yüzde 70 ve yüzde 82'dir. Bu durumda, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında diğer yaş gruplarına yönelik de tedbirlerin alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yönetmelikteki diğer ifadelerle bakıldığında; personel ve fiziki imkânların yeterli olduğu durumlarda anaokuluna gidemeyen ve daha küçük yaş gruplarındaki öğrencilere de eğitim verebilecek kulüplerin açılacağı görülmektedir. Bu gibi uygulamalar şu anki koşullar altında olumludur, ancak okul öncesi eğitimin daha alt yaş gruplarındaki çocuklara sağlanmasında niceliksel sorunların varlığı açıktır. Diğer bir ifade ile, Türkiye'de okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasının önündeki en büyük engel olan niceliksel sorunların tam olarak halledilemediği bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitime yönelik yapılan olumlu bir diğer düzenleme de sınıf mevcutlarına getirilen kısıtlamadır. Okul öncesinde sınıf mevcudunun en fazla 20 çocuk ile sınırlandırılması, eğitimin niteliğini arttıracak bir uygulamadır. Bu durumun pratiğe nasıl yansıtacağı ise bir tartışma konusudur. Tek öğretmenli ikili eğitim yapan bir okulda, 51 öğrenci kaydı alınması gerektiği durumlarda, yönetmelikteki bu maddenin teknik olarak sağlanamadığı görülmektedir. Bu noktada yapılması gereken bir eleştiri de, bu sınırlamanın sadece zorunlu olmayan okul öncesi eğitime yönelik yapılmış olmasıdır. Zorunlu eğitim kapsamında yer alan ilkokul ve ortaokullarda, bu sınırlamaya niceliksel imkânların

sağlanamamasından kaynaklı gidilemediği düşünülmektedir.

Ders ve teneffüs saatlerinde yapılan düzenlemeler incelendiğinde ise, teneffüs sürelerinin 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı yasanın uygulanması ile 5 dakikaya düşürülmesinden vazgeçilmiş ve 10 dakikaya geri dönmüştür. 5 dakikalık teneffüslerden vazgeçilmiş olması pedagojik açıdan fayda sağlayacaktır. 6287 sayılı kanunun yürürlüğe girmesi ile bu sürenin öğrenci ve öğretmenlere yeterli olmayacağı ve olumsuzlukların yaşanacağı, birçok eğitimci tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, kamuoyunda yeterince tartışılmadan yürürlüğe koyulan uygulamalara bir örnek niteliğindedir. Ders saatlerine yönelik yapılan bir diğer değişiklik de, öğretmenler kurulu kararı ile ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında derslerin blok gerçekleştirilmesinin önünün açılmış olmasıdır. Ders saatlerinin yoğunluğundan kaynaklı olarak, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin bu uygulamayı tercih edebilecekleri aşikârdır ve çoğu okul bu uygulama geçmiştir. 5. sınıfın da dâhil olduğu ortaokullardaki çocukların dikkat süresinin 80 dakikalık derslere uygun olmayacağı aslında Bakanlıkça da bilinen bir gerçekken, bu uygulamanın önünün açılmış olması eğitimin niteliğinin düşeceğine işaret etmektedir.

Yönetmelikte 4. sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında sınıf geçmek için ihtiyaç duyulan her iki dönem ders ortalamalarının 5 üzerinden 2'ye, 100'lük sistemde ise 45'e yükseltilmiş olması sınıf geçmenin zorlaşacağını göstermektedir. Ayrıca bir önceki uygulama ile 4. sınıflarda kaldırılan takdir ve teşekkür belgesi uygulamasının yeniden getirilmiş olması, yapılan bir diğer hatadan geri dönüldüğünü göstermektedir. Bu uygulama, hem öğrencilerin ödüllendirilmesi hem de öğrenci motivasyonunun artması açısından anlam taşımaktadır.

Öğretmenleri yakından ilgilendiren bir diğer değişiklik de nöbet saatlerinin artırılmasıdır. Öğretmenlerin sorumlulukları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında, "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler, bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir" şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda nöbet

5 dakikalık teneffüslerden vazgeçilmiş olması pedagojik açıdan fayda sağlayacaktır.

## Temel Eğitim

Temel eğitimde olumsuz davranış gösteren öğrencilerin örgün eğitimden uzaklaştırılması ya da son aşamada okullarının değiştirilmesi, öğrencilerle ilgili sorunu çözemeyeceği gibi yaratılacak tahribat nedeni ile olumsuz davranışları tetikleyecektir.

uygulaması öğretmenlik mesleğinin gereklerinden biri değilken, öğretmenlere nöbet sonucunda ek ücret verilmesi gibi bir uygulama söz konusu değildir.

Okul güvenliğinin sağlanması amacıyla öğretmenler tarafından ifa edilen nöbet uygulaması zaten sağlıklı bir uygulama değilken, nöbet saatlerinin uzatılmış olması konuyu iyice karmaşıktır. Okul güvenliğinin nöbet uygulaması ile sağlanamayacağı aşikârdır. 19. Milli Eğitim Şûrası'nın da ana gündem konularından biri olan okul güvenliği, eğitim sistemimizde fiziksel güvenlik ve asayiş kavramı çerçevesinde negatif, kişi koruma odaklı güvenlik anlayışı ile işlemektedir. Günümüzde ise okul güvenliği, pozitif bir güven anlayışının hâkim olduğu iyi olma hali ve fiziksel güvenlik kavramlarını da kapsayan bir yapıda ele alınmaktadır. Bu bağlamda paydaşların iyi olma halinin gözetilmesi, fiziksel ve psikolojik sağlığın korunması ve geliştirilmesi, eğitim-öğretimi ve akademik başarıyı olumlu etkileyecek bir atmosferin yaratılması gerekmektedir. Bu anlayış aynı zamanda bireyler arasında görev ve sorumluluklar çerçevesinde bir ilişki kurulmasını; demokratik, adil ve eşit ilişkiler bütününe varlığını ve etik topluluk anlayışının oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Bu bakış açısı ile ilerlediğimizde, öğretmenlerin nöbet sürelerinin uzatılması ile eğitim sisteminin ihtiyacı olan olumlu güvenlik kavramının fiili bir karşılık bulması mümkün değildir.

26 Temmuz 2014 tarihinde yürürlüğe giren yönetmelikte, çeşitli konularda karmaşalara neden olan bazı hatalar olduğundan 3 ay sonra düzeltmeler yapılmıştır. Bu da sistemde alınan kararların yeterince gözden geçirilmeden ve kamuoyu ile tartışılmadan yürürlüğe koyulmasında yaşanan sorunlara bir örnek niteliğindedir. Yönetmeliklerde ve uygulamalarda çok ve sık karar değişikliklerinin yapılması MEB'in saygınlığını zedelemektedir.

23 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe giren yeni yönetmelik düzenlemesinin en çok dikkat çeken ve kamuoyunda tartışılan konusu disiplin cezalarına yönelik yapılan düzenlemedir. Eğitim ve öğretim sürecinin planlanması ve yönetilmesine yönelik yılların birikimleri dikkate alınarak ve bir amaca yönelik olarak çıkarılan disiplin yönetmeliği, özgürlükler kapsamında kaldırılmış; kısa sürede içerisinde ise daha büyük sorunların oluşmasına neden olmuştur. Bu kapsamda ortaöğretimde; "toplum düzeninin korunması ve öğrencilerin olumsuz davranışlarını, farkına vararak olumlu yönde düzeltmesini sağlamak" amacıyla bu yönetmelik tekrar uygulamaya alınmıştır. Ancak temel eğitim düzeyinde çocukların otoriter bir anlayışla terbiye edilmeye

çalışılmasının günümüz eğitim anlayışı ile bağdaşmadığı aşikârdır. Temel eğitimde örgün eğitimden uzaklaştırmak gibi bir imkân olmadığı için olumsuz davranış gösteren öğrencilerin son aşamada okullarının değiştirilmesi, öğrencilerle ilgili sorunu çözemeyeceği gibi yaratılacak tahribat nedeni ile olumsuz davranışları tetikleyecektir. Bu noktada çocuğun hayatında etkili olan tüm paydaşların alması gereken önlemlerin bir ekosistem anlayışı içinde psikososyal ve pedagojik olarak değerlendirilmesi, ihtiyaç duyulan desteğin eylem planına dökülmesi asıl faydayı yaratacaktır.

Yeni yönetmelik ile ilkokullarda öğrencilerin sınıf tekrarının önü de açılmıştır. Bir çocuğun, gerekçesi ne olursa olsun, sınıf tekrarına alınması ilkokul düzeyi için kabul edilemez bir uygulamadır. Çocuğun başarısızlığı öğrenme güçlüğü, sosyal destek sisteminden kaynaklanan sorunlar, motivasyon kaybı vb. sebeplerden ileri gelebilir. Bunları gidermek ise okul ve ailenin sorumluluğundadır. Tüm tedbirler alındıktan sonra öğrenciler hakkında bireysel farklılıklara bağlı kalarak bir karar alınır; ancak sınıf tekrarının insani, psikolojik ya da sosyal bir fayda sağlayabileceğini söylemek bilimsel olarak oldukça güçtür. Aksi durum için ise daha çok gerekçe ve bilimsel destek bulunabilir. Diğer yandan, eğer bu durum devam edecekse gelişimsel gerilik veya ciddi sosyo-akademik sorunlar gibi istisnai nedenlere bağlı hallerde uzman bir heyetin kararı ön planda tutulmalıdır.

Bir çocuğun gerekçesi ne olursa olsun sınıf tekrarına alınması ilkokul düzeyi için kabul edilemez bir uygulamadır.

Öğrencilerin kılık kıyafetlerine yönelik uygulama yeniden düzenlenmiştir.

## II. Kılık Kıyafet Yönetmeliği

### 2014'te ne oldu?

27 Eylül 2014 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlandığı üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik'te değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere yönelik kılık ve kıyafet sınırlamalarında, “Okul içinde baş açık, saçlar temiz ve boyasız olarak bulunur, makyaj yapamaz, bıyık ve sakal bırakamaz; 3'üncü maddenin altıncı fıkrası hükümleri saklıdır” ifadesi yer almaktadır. 3. maddenin 6. fıkrasında ise, “Kız öğrenciler, imam-hatip ortaokul ve liseleri ile çok programlı liselerin imam-hatip programlarında tüm derslerde, ortaokul ve liselerde ise seçmeli Kur'an-ı Kerim derslerinde başlarını örtebilir” ifadeleri yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni yönetmelikte bunlar, “Okullarda yüzü açık bulunur; siyasi sembol içeren simge, şekil ve yazıların yer aldığı fular, bere, şapka, çanta ve benzeri materyalleri kullanamaz; saç boyama, vücuda dövme ve makyaj yapamaz, pirsing takamaz, bıyık ve sakal bırakamaz” ifadesi ile değiştirilmiştir. Buna ek olarak, “Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda okul içinde baş açık bulunur” maddesi eklenmiştir.

Yapılan bu düzenlemelere kamuoyundan tepkiler gelmesi üzerine, MEB Müsteşarı Yusuf Tekin tarafından bir açıklama yapılmıştır. Tekin, Türkiye'deki bazı bölgelerde oranlar bilinmese de başının açık olmasını istemediğinden kız çocuğunu okullara göndermeyen velilerin olduğunu, yeni uygulama ile demokrasi ve insan hakları açısından özgürlüklerin önündeki engelleri kaldırdıklarını belirtmiştir. Aynı bakış açısı ile de etek boyu gibi sınırlamaların getirilmediğini ifade etmiştir. Pirsing ve dövmenin ise sağlığa zararlı olmasından ve kültürel manevi değerlere uygunluğunun bilinmemesinden kaynaklı yasaklandığını belirtmiştir. Tekin ayrıca, bu kararlar uygulanmaya konmadan önce Bakanlık tarafından Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin de dahil olduğu geniş bir paydaş kitlesiyle çalıştayların düzenlendiği bilgisini de paylaştı.

## Değerlendirme ve Öneriler

2014 yılı içerisinde eğitimciler arasında yoğun bir şekilde tartışılan konulardan biri, temel eğitimde kılık ve kıyafete yönelik uygulamalardaki düzenlemelerdir. Bu konunun öncelikle öğrenci özelinden çıkılarak genel bir çerçevede ele alınmasında fayda vardır. Demokratikleşme paketindeki bazı hususlar gerekçe gösterilerek yapılan bu uygulama; demokratik ve toplumsal sözleşmenin oturmamış olduğu toplumlarda, kılık ve kıyafet uygulamalarının yasa ve/ya yönetmeliklerle belirlenmesi tartışmaların durulmasına değil çatışmanın büyümesine sebebiyet vermektedir. Yapılan yeni düzenlemelerin bu tartışmaları beslediği görülmekte ve bu alandaki toplumsal mutabakatın sağlanmasına yardımcı olmadığı anlaşılmaktadır. İdealize edilen düzene geçilebilmesi için uygulamaya koyulan yönetmeliklerin özgürlük ve kuralızsızlık arasındaki nüansı kaçırmaması gerekmektedir. Toplumsal taleplerle toplumsal barış arasındaki tercihlerin çatışmaya yol açmamasına özen gösterilmelidir.

Kılık ve kıyafet yönetmeliği ile serbestinin getirildiği özgürlüklere önem verildiği yönündeki algı diğer yandan yanıltıcıdır. Çünkü aynı yönetmeliğin 4. Maddesi (ç) şikkında öğrencilerin tayt, dizüstü ve derin yırtmaçlı etek, kısa pantolon, kolsuz tişört ve gömlek giymesi yasaklanmaktadır. Bu kadar kısıtlayıcı bir kıyafet yönetmeliği serbestlik değildir. Ayrıca, okul arması dışında arma, sembol, rozet vb. takılamayacağı da bu yönetmelikle belirlenmiştir. Burada Atatürk rozetleri ve Türk bayrağı rozeti yerine üzerlerine değişik anlamlar yüklenmiş okul rozetlerinin görülebileceği de düşünülmelidir. Sonuç olarak kılık kıyafet yönetmeliği, serbestliği içermemekte; aksine yeni tip yapılandırmaların önünü açmaktadır.

Demokratik ve toplumsal sözleşmenin oturmamış olduğu toplumlarda, kılık ve kıyafet uygulamalarının yasa ve/ya yönetmeliklerle belirlenmesi tartışmaların durulmasına değil çatışmanın büyümesine sebebiyet vermektedir.



## Temel Eğitim

Öğretim programlarının verimliliği ancak makul gerekçeler ve ihtiyaçlar gözetilerek sağlanabilir.

### III. Öğretim Programı ve Haftalık Ders Çizelgeleri Değişiklikleri

#### 2014'te ne oldu?

2014-2015 eğitim yılında okutulacak derslerden 7. ve 8. sınıflara yönelik seçmeli dersler içinde yer alacak Medya Okuryazarlığı dersinin öğretim programı, 2014 yılında 2 kez değiştirilmiştir. İlk değişiklik Şubat 2014'te yapılırken, ikinci değişiklik Ağustos ayında duyurulmuştur. Okulların açılmasına yetiştirileceği bilgisi paylaşılan ikinci değişiklik, Eylül ayının sonunda MEB Bakanı Sayın Nabi Avcı'nın katılımıyla gerçekleştirilen tanıtım toplantısında paylaşılmıştır. Ancak söz konusu içeriğe, Aralık ayında bile Talim ve Terbiye Kurulu'nun sayfasında yer verilmemiştir.

Şubat ayında yenilenen programın yenileme gerekçesinde, medya araçlarının kullanım özelliklerinin ve içeriklerinin tanıtımının temel alındığı bir program yaklaşımı terk edilerek, medya kullanım becerisinin temele alınmasının ihtiyaç olduğu vurgusu yapılmıştır. Ağustos ayında yenileneceği duyurulan yeni programda da bir önceki gerekçelerden farklı gerekçeler sunulmamıştır. Ancak ikinci değişikliğin kapsadığı programlara erişim sağlanamadığı için, programlar arasındaki farklılıklar yorumlanamamaktadır.

2014-2015 eğitim yılında işlenecek olan "Seçmeli Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı" ve Temmuz 2014'teki bir karar ile de Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Seçmeli Görsel Sanatlar Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programının değiştirilmesine karar verilmiştir.

2014 yılında yeni öğretim programlarının hazırlanması dışında 3. sınıflar Hayat Bilgisi Ders Programı'nda da revizyona gidilmiştir. Bu kapsamda 3 temadan toplam 21 kazanım, ders programından çıkarılmıştır. Ancak MEB tarafından, programdan bu kazanımların çıkarılmasındaki gerekçe ve ihtiyaca yönelik bir bilgilendirme paylaşılmamıştır.

Öğretim programlarındaki değişikliklerin yanı sıra, imam hatip ortaokullarının haftalık ders çizelgelerinde de Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 21.08.2014 tarihli ve 45123216/121.01/3488466 sayılı yazısı üzerine Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca 2014-2015 öğretim yılından itibaren 5, 6 ve 7. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere değişiklik yapılmıştır. Değişiklikler incelendiğinde 8. sınıf düzeyinde bir önceki programda 1 saat olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi zorunlu dersinin saati 2 saate çıkarılmıştır. Böylece bir önceki programda

34 saat olan zorunlu ders saati 35 saate çıktığından, 8. sınıfların seçmeli ders seçme hakları 1 saate düşürülmüştür. İmam Hatip Ortaokulları haftalık ders saati değişikliğinde hayata geçirilen bir diğer uygulama da, seçmeli derslerin beş alanına (Dil ve Anlatım, Yabancı Dil, Fen Bilimleri ve Matematik, Sanat ve Spor ile Sosyal Bilimler) Din, Ahlâk ve Değerler alanının bir seçmeli dersi ile (Kur'an-ı Kerim) eklenmesidir.

2012 yılında yürürlüğe giren 6287 sayılı kanun sonrasında 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ilkökul, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ortaokul kapsamında yer aldığından; 2012 yılında yürürlüğe giren birleştirilmiş sınıf uygulamaları yapılan okullardaki haftalık ders çizelgelerinde de 2014 yılında değişikliğe gidilmiştir. Bu programların 2014-2015 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılması kararı yayımlanmıştır.

Buna göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi'nin 2012-2013 eğitim yılından itibaren 1. ve 5. sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle 2014-2015 öğretim yılında ilkokulların 4. sınıfında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 20.07.2010 tarih ve 75 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi'nin uygulanmasına devam edilecek ve bu çizelge bir sonraki öğretim yılında uygulamadan kaldırılacaktır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Öğretim programlarının içeriklerinde ve/ya haftalık ders çizelgelerinde birkaç yıllık aralıklarla hatta zaman zaman aynı yıl içinde değişiklikler yapılması, program ve haftalık ders saati ağırlığı hazırlanırken ayrıntılı düşünülmediğini göstermektedir. Her ne kadar bu konu Aralık 2014'te gerçekleştirilen 19. Milli Eğitim Şûrası'nın ana gündem konuları arasına alınmış olsa da, bu konularda uygulayıcılar ve diğer paydaşların daha detaylı görüşlerinin analizine ihtiyaç duyulmaktadır. Her şeyden önce bu alanda yapılacak bir ihtiyaç araştırması ile başlayan bir sürecin şûra toplantılarında alınan kararlardan daha verimli olacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, öğretim programlarının değiştiği bilgisine çeşitli kaynaklardan erişilse de, tanıtım toplantısının dahi yapılmış olduğu bir öğretim programının Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinde yer almaması uygulayıcılar için sorun oluşturacaktır. Benzer bir durum Hayat Bilgisi dersi için de geçerlidir.

Öğretim programları ve haftalık ders saatleri konularında daha detaylı analizlere ihtiyaç duyulmaktadır.

## Temel Eğitim

Türkiye kazanım temelli öğretim programlarından beceri temelli yaklaşıma geçmekte zorluk yaşamaktadır.

Bu değerlendirmelerin yanı sıra, öğretim programlarına ve haftalık ders saatlerine yönelik yapılan değişiklikler ve düzenlemeler genel bir çerçevede de değerlendirilmelidir. Öncelikle öğretim programları boyutunu ele aldığımızda, eğitim sistemimizden ne beklediğimiz, nasıl bir insan ve toplum modeli hedeflediğimiz sorularına verilecek yanıtlar programların omurgasını oluşturacaktır. Her ne kadar öğretim programlarının ortak bir yapıda kurgulanmasına yönelik çabalar olsa da; programların ortaklaştırılmamasının altında yatan temel sorun bu sorulara net cevaplar verilemiyor oluşudur. Bu soruların yanıtsız kalması ve programlarda vizyon, misyon, amaç ve hedeflerin moda kavramlarla tanımlanıyor olması sürecin mekanik işlemesine ve bir sistem niteliği kazanamamasına yol açmaktadır.

21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda dünyada kazanım temelli öğretim programlarından beceri temelli yaklaşıma doğru bir ilerleme vardır. Kazanım temelli öğretimden beceri temelli öğretime geçişin temelinde, farklı ve bağımsız kazanımların aynı beceri kümesinde toplanması yer almaktadır. Kazanımların teorik varsayıma dayalı yapısından uzaklaşarak somut çıktılar olan becerilere yoğunlaşmaktadır. Becerinin gerçek yaşam ortamlarıyla daha fazla ilişkili olması, konunun önemini artırmaktadır. Aksi halde amaç becerinin kazanılması değil, kazanımın gerçekleştirilmesi olmaktadır. Türkiye’de ise kazanım temelli anlayışa yönelme geçiş aşamasında kalmakta ve konulara dayalı program yaklaşımı terk edilememektedir. Bu yapıda bir de programlardaki kazanım sayılarının fazla olmasından kaynaklı azaltmalar yapılmaktadır. Her ne kadar bu ihtiyaç haklı görülse de yöntemin seçimi doğru görünmemektedir. Sarmal yapıyı bozacak bir azaltılmaya gidilmesi, beceri temelli eğitimin odağında olması gereken örüntünün bozulmasına neden olmaktadır. Ayrıca Türkiye’deki kazanımların üzerinden becerilerin geliştirilmesi hedefi programlarda yer alsın da, programlarda yer alan becerilerin alt düzey becerilerle sınırlı kaldığı gözlenmekte ve konu temelli eğitim anlayışının varlığı korunmaktadır. Kısa vadede konu temelli eğitim anlayışının terk edilmesi sağlanmalı ve sarmal yapının korunduğu kazanım temelli eğitim anlayışına geçilmelidir. Uzun vadede ise kazanım temelli eğitimin bir örüntüsü çıkarılarak beceri temelli eğitim anlayışının benimsenmesi gerekmektedir.

Öğretim programlarının içeriklerinin yanı sıra derslerin haftalık yoğunlukları ve dağılımları da tartışılması gereken diğer bir konudur. Bir dersin haftada ve dolayısıyla da bir eğitim yılı boyunca ne kadar sık, uzun ya da kısa verildiği eğitim kalitesini etkilememektedir; önemli olan her bir ders saatinin ne kadar nitelikli olduğudur. PISA 2012 sonuçları incelediğinde ülke özelinde bir öğrencinin aldığı matematik dersi saati arttıkça

akademik başarılarının da arttığı gözlenirse de bu veri okul düzeyi ile sınırlı kalmakta ve ülkedeki eğitim sistemi düzeyine çıktığında benzer bir tabloyu görmek çok da mümkün olmamaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde PISA başarısı ve ders saati arasındaki ilişkinin daha da zayıfladığı görülmektedir. Bu noktada politika geliştirilirken, konu haftalık ders saati sayısını azaltma veya artırma eksenli ele alındığında büyük fotoğraf kaçırılmaktadır.

Ders saatlerinin çeşitliliği ve derslerin öğrencilere sunulma sırası toplam ders saati kadar tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders çeşitliliği sebebiyle öğrenciler ve öğretmenler dikkatlerini belirli bir alana yoğunlaştıramamaktadırlar. Gün içinde öğrencilere yoğun ve çeşitli programlar sunulduğundan, öğrenciler öğretmenlerin verdikleri bilgileri öğrenseler dahi bilgiyi değişik boyutlarıyla irdeleme, yeni bilgiye dönüştürme, değerlendirme zamanını bulamamaktadırlar. Bu da öğrencilerin, öğretim sonunda çeşitli bilgi alanlarında edindikleri farklı bilgi yığınları ile karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. 10 farklı dersle sunulabilecek bir ders yükü aynı saat toplamı ile 20 tür dersle de oluşturulabilir. Önemli olan farklı yetenek ve beceri düzeyindeki derslerin nasıl şekillendiği ve hangi sıra ile verildiğidir. Ülkelerin kitleleştirilmiş mi yoksa bireyselleştirilmiş eğitim sistemini mi benimsedikleri, seçmeli ve zorunlu derslerin oranının belirlenmesinde temel teşkil etmektedir. Kitleleştirilmiş eğitimin benimsendiği sistemler genellikle merkezi bir yönetim anlayışına sahip iken, bireyselleştirilmiş eğitim sistemleri temel müşterekleri haricinde bireysel becerileri ön plana almaktadır ve seçmeli derslere daha fazla ağırlık vermektedir.

Öğretim programlarına ve haftalık ders saatlerine yönelik yapılacak çalışmalarda sınav odaklı sistem değişmeden yapılacak her türlü yeniliğin ipotek altında olacağı unutulmamalıdır. O nedenle bu kadar katı ve genele yönelik bir merkezi sınavı gerekli kılan koşullar öncelikle bertaraf edilmelidir. Sonrasında gerçekleştirilecek tüm değişikliklerde sınırlı sayıda ve akredite resmi ve özel okullarda pilot olarak farklı öğretim programlarına ve ders çizelgelerine izin verilmelidir. Bilhassa özel okullarda yapılabilecek farklı uygulamalar, eğitim sisteminin geneli için de örnek teşkil edebilir. Bu amaçla, pilot okullara bir sayfalık genel çerçeve yönetmelik verilebilir ve böylece bu okullar ana hedefleri gözetip farklı yollardan benzer hedeflere ulaşabilirler. “Herkes için sınav” anlayışını terk edip herkes için eğitim düsturuna yönelmek kaçınılmazdır.

Ülkelerin kitleleştirilmiş mi yoksa bireyselleştirilmiş eğitim sistemini mi benimsedikleri, seçmeli ve zorunlu derslerin oranının belirlenmesinde temel teşkil etmektedir.

# Temel Eğitim

Okul Sütü Projesi 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yıllarının sadece ikinci dönemlerinde uygulanabilmiştir.

## IV. Beslenme

### 2014'te ne oldu?

Türkiye'de 2001-2002 eğitim yılının ikinci yarısı ve 2002-2003 eğitim yılında da devam ettirilen Okul Sütü Programı, sağlıklı beslenmenin teşviki ve obeziteye karşı mücadele kapsamında, ana sınıfı dâhil olmak üzere ilkokul öğrencilerine süt içme alışkanlığı kazandırmak, bu sayede yeterli ve dengeli beslenmelerine katkıda bulunarak sağlıklı büyüme ve gelişmelerini desteklemek amacı ile 2012-2013 eğitim yılında tekrar hayata geçirilmiştir. Projenin ihale sürecinde aksaklıklar yaşanmış, bazı bölgelerden ihaleye teklif gelmemesi sebebi başta olmak üzere farklı nedenlerle ihalenin iptalleri söz konusu olmuştur.

2012-2013 eğitim yılının bitmesine 1 ay kala başlayabilen projenin ilk gününde yaklaşık 33.000 okulda dağıtım yapılmış ve 1.063 öğrenci süt içtikten sonra fenalaşarak hastaneye kaldırılmıştır. Bu konu uzun süre gündemdeki yerini korumuştur. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Sayın Ömer Dinçer tarafından sorun yaşayan öğrencilerin süte karşı hassasiyetlerinden ya da sütlerin aç karna içilmiş olmasından kaynaklı sorun yaşadıkları, uygulamaya devam edileceği bilgisi kamuoyu ile paylaşılmıştır. Sonrasında da süttten kaynaklı rahatsızlık yaşayan öğrenciler üzerinden bir araştırma yapılarak süt rahatsızlığı haritası çıkarılması kararı alınmıştır. Aynı eğitim yılının II. döneminde de devam ettirilen Okul Sütü Programı'nın, Ağustos 2013'te alınan bir kararla 2 yıl daha uzatılmasına ve programdan özel okullar, bağımsız anaokulları, uygulama sınıfları, ana sınıfları ve ilkokul öğrencilerinin yararlanmasına karar verilmiştir. Ancak 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim yıllarında program sadece ikinci dönemlerde uygulanabilmiştir.

Önceki iki yılda olduğu gibi 2014-2015 eğitim yılında da programın II. dönem uygulanması beklenmektedir. Bu kapsamda 10 Eylül 2014'te Resmi Gazete'de Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı tarafından Okul Sütü Programı Uygulama Tebliği yayımlanmıştır. Bir önceki sene yayımlanan tebliğden farklı olarak bu sene programın izlenmesi e-okul üzerinden değil, oluşturulan Okul Sütü Modülü üzerinden gerçekleştirilecektir. Bu nedenle tebliğde belirtildiği üzere öğrencilerin bilgilerinin, Okul Sütü Modülü'ne kaydedilmesi, modüle giriş yapılamadığı durumlarda verilerin toplanması ve zamanında ulaşılabılır olması MEB tarafından sağlanacaktır. Okul sütü üretimi yapılan illerde, il gıda,

tarım ve hayvancılık müdürlüklerince sütlerin her bir partisinden alınan numune sonuçları, Bakanlığa ve teslimi yapılacak illerdeki il gıda, tarım ve hayvancılık müdürlüğüne gönderilecek ve sonuçlar Okul Sütü Modülü'ne yüklenecektir. Programda yer almak istemeyen özel okullar, İl Okul Sütü Komisyonu tarafından Okul Sütü Modülü'nde pasif hale getirilecektir. Okul Sütü Modülü hakkında bilgilendirmeye yönelik okul müdürleri, öğretmenler ile öğrencilere verilecek eğitimler, MEB'in görevlendirdiği eğitimciler tarafından yürütülecektir. Bunun yanı sıra 2014-2015 eğitim yılı ikinci döneminde yürütülecek Okul Sütü Programı'nın ihalesi Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı tarafından açık ihale usulüyle 6 Kasım 2014 Perşembe günü gerçekleştirilmiştir.

Sağlıklı beslenmeye yönelik Okul Sütü Programı'nın yanı sıra, Nisan 2014'te Ege Kuru Meyve İhracatçı Birliği birçok ülkede sağlıklı beslenme projeleri kapsamında kuru meyveye de yer verildiği gerekçesi ile, ülke genelinde 6,3 milyon öğrenciye 30 hafta boyunca haftada 1 defa kuru meyve verilmesini öngören bir proje teklifi sunmuştur. Proje ile ilgili MEB tarafından bir açıklama yapılmamış olsa da, projenin detaylarının birlik tarafından Ekonomi Bakanı Sayın Nihat Zeybekçi ile paylaşılmış olması dikkat çekicidir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Okul çağındaki çocuklara doğru beslenme alışkanlıkları kazandırarak, onların ihtiyaçları olan besinleri almalarını sağlamak, sağlıklı yaşam için gereken üç temel unsurdan biridir. Çocukların sağlıklı beslenerek büyüme ve gelişmeleri, akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de devlet tarafından çocukların beslenmelerine yönelik projeler geliştirilmekte ve bu projeler desteklenmektedir. Özellikle beslenme sorunu yaşayan çocuklar açısından bu tür projeler hayati değer taşımaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü tarafından sağlık kavramı, beden, ruh ve sosyal yönden tam iyilik hali olarak tanımlanmıştır. Beslenmeye yönelik yapılan çalışmalar bedensel iyilik halini ve dolaylı olarak da ruhsal ve sosyal iyilik halini etkilediğinden, yürütülen bu projeler olumlu değerlendirilse de bütünsel bir yaklaşımın sergilenmediği görülmektedir. Bunun da ötesinde okul sütü uygulaması beslenmeye yönelik çalışmaların dahi dar kapsamlı olduğunu göstermektedir. Okullarda yemek uygulamalarının başlangıcı, 1940'lı yıllarda Amerika'daki süt ve meyve servisedir. Günümüzde de birçok ülkede uygulama

Okul sütü uygulaması beslenmeye yönelik çalışmaların dahi dar kapsamlı olduğunu göstermektedir.

## Temel Eğitim

Sağlıklı yaşamın sacayaklarını oluşturan beden, ruh ve sosyal yönden iyi olma halini kapsayacak projelere ihtiyaç duyulmaktadır.

devam ettirilmiştir. Ancak dünyadaki uygulamaların birçoğu çok daha geniş kapsamlıdır. Bu uygulamaların çoğunlukla obezite ile savaşa yoğunlaştığı görülse de ulusal kahvaltılık programları ve ulusal öğle yemeği programlarının uygulamaları vardır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, Türkiye’de uygulanan okul sütü uygulamalarının özellikle dar gelirli ailelere mensup çocuklar açısından sınırlı kaldığı görülmektedir.

Diğer taraftan, Türkiye’de beslenme ile ilgili sadece bu projenin yürütüldüğü söylenemez. Kurumların sosyal sorumluluk projeleri kapsamında MEB ile yürüttüğü beslenme programları da yapılmıştır; ancak bu projeler uygulanması hedeflenen süre ve öğrenci kitlesi ile sınırlı kalmaktadır. Okul kantinlerinde ciddi altyapı, hijyen ve uygulama sorunları bulunmaktadır. Süt dağıtımını bir uygulamadır ve olumsuz karşılanamaz; ancak bu uygulama ile sınırlanan algı ve konunun takdimindeki vurgu birçok değerlendirmeyi geride bırakmaktadır. Tekli eğitim veren okullarda gün boyu bulunan çocuklar için öğlen yemeği verilmesi gibi projeler üzerinde yeterince durulmamış olması bir sorun olarak varlığını korumaktadır.

Sağlıklı yaşam kavramı daha geniş kapsamlı ele alınmalıdır. Sağlıklı yaşamın sacayaklarını oluşturan beden, ruh ve sosyal yönden iyilik halini kapsayacak projelerin geliştirilmesi önerilebilir. Genel çerçeveden Okul Sütü Projesi’nin uygulamasına dönüldüğünde projenin ihale süreçlerinde zaman zaman aksamalar yaşanmış olsa da, bugün gelinen noktada uygulamanın işlediği söylenebilir. Bu durumda, edinilen tecrübe ile Bakanlık daha geniş kapsamlı projeleri hayata geçirebilecektir.

## V. Performans Ödevleri

### 2014'te ne oldu?

2014 başında Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı, her dersten yılda iki kez verilen performans ödevlerinin kaldırılacağı yönünde çalışma başlatacaklarını açıklamıştır. 26 Temmuz 2014 Tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile birlikte Performans Ödevleri (Performans Görevleri) kaldırılmıştır.

Sayın Nabi Avcı tarafından yapılan açıklamada, performans ödevlerinin kaldırılma gerekçesi, ödevlerin öğrenciler tarafından değil veliler tarafından yapılması; dolayısıyla da öğrencilerin değerlendirilemediği olarak sunulmuştur. Yeni yönetmelik ile 1.-4. sınıflarda gerçekleştirilecek proje ve performans ödevleri kaldırılmış; öğrencilerin sınıf veya okuldaki ders etkinliklerine katılımlarının değerlendirilmesinin önü açılmıştır. Ancak performans ödevleri ortaokul ve imam-hatip ortaokullarındaki varlığını korumaya devam etmektedir. Yeni yönetmelikte 5.-8. sınıf öğrencilerinin değerlendirilmesinde sınavlar, ders etkinlikleri ve zorunlu olmayan performans ödevlerinden aldıkları puanlara göre değerlendirilmeye devam edilecektir. Daha önceki yönetmelikte performans ödevleri de dâhil tüm ölçüm araçlarının değerlendirilmesi için belirtilen kapsamlı bildirimler ise yeni yönetmelikte yer almamaktadır.

Üst düzey becerilerin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri yetersiz kalmaktadır.



## Temel Eğitim

Performans ödevlerinde yaşanan sorunlar teknikten değil, uygulamada yapılan yanlışlardan kaynaklanmaktadır.

### Değerlendirme ve Öneriler

Performans ödevlerinin kaldırılmasına yönelik yapılan çalışmanın değerlendirilebilmesi için ilk olarak performans ödevinin tanımı ve amaçları gözden geçirilmelidir. Performans ödevi; öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesini esas almaktadır. Bilgi toplama, analiz etme, gözlem yapma, öğrendikleri ile günlük yaşam arasında ilişki kurma, kendini ve arkadaşlarını değerlendirme gibi üst düzey becerilerin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yetersiz kaldığı bilinmektedir. Performans ödevi öğrencinin bilgiyi nasıl işlediğini, bununla birlikte ilgi ve yeteneklerini dikkate alan bir değerlendirme yöntemidir. Performans ödevleri kazanımların derinliğine anlaşılmasına fırsat vermektedir. Performans ödevi gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmelerinin hedeflendiği eğitim sistemlerinde oldukça önemlidir. Sınavların çok baskın olduğu ülkelerde ise performans ödevi gibi teknikler arka planda kalmaktadır.

Bu denli işlevsel olduğu bilinmesine rağmen performans ödevlerinin kaldırılmış olması öğrenciler, veliler ve hatta öğretmenler tarafından çoğunlukla olumlu karşılanmıştır. Yapılan açıklamalar ve savunular sorunun performans ödevinin tekniğinden değil, uygulamada yapılan yanlışlardan kaynaklandığına işaret etmektedir. Böyle bir konu öğretmen, öğrenci ve veli açısından değerlendirilebilir.

Konu öğretmenler açısından ele alındığında, performans ödevleri ekstra çaba gerektiren bir değerlendirme yöntemi olarak algılanmaktadır. Performans ödevlerini başarıyla uygulayan öğretmenler olduğu gibi, çok kalabalık sınıflar ve yüklü ders saatleri nedeniyle uygulamada ciddi zorluklar yaşayan öğretmenler de bulunmaktadır. Bir dersten yüzlerce öğrencisi olan bir öğretmenden performans ödevlerini hakkıyla takip etmesini beklemek doğru olmayacaktır. Öğretmenlerin performans ödevinin verilmiş amacından uzaklaşmaları, takip ve değerlendirme sistemine hâkim olmamaları konuyu onlar için daha da güçleştirmektedir. İşte bu aşamada performans ödevini kaldırmak yerine, çözüm olarak öğrencinin gelişmeye ihtiyaç duyduğu ya da ilgi duyduğu iki dersten performansının değerlendirilmesi önerilebilir. Performans ödevinin değerlendirme ölçütleri (dereceli puanlama anahtarları), iyi bir performans ödevinin anahtar ögesidir. Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerini önceden hazırlayarak öğrencilere ödev verirken, bu ölçütleri onlarla da paylaşmaları gerekmektedir ve bu işlem öğretmenin işini de kolaylaştıracaktır. Bu aşamada, dereceli

puanlama anahtarlarının kullanılması öğretmenin öğrencilerden beklentilerini somut ve anlaşılır hale getireceği gibi, öğretmenlerin yükünü de büyük ölçüde azaltacaktır. Ancak sınav odaklı sistem, öğretmenleri ölçme ve değerlendirme konusunda sınırlamakta ve kendilerini, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde geliştirmelerine bir bakıma engel teşkil etmektedir.

İşin bir diğer yönü öğrencilerle ilgilidir. Öğrencilerin performans ödevi ile ilgili en büyük şikâyeti çok fazla zaman kaybına yol açmasıdır. Sınav odaklı eğitim sistemimizde soru çözmek dışında herhangi bir etkinliğin zaman kaybı olarak görülmesi, ayrıca düşündürücü bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler performans ödevini anlamlandırmakta zorluk çekmektedirler. Bu da mümkün olan en kısa zamanda, kes-yapıştır yöntemiyle, çoğu zaman içeriğini dahi okumadıkları ödevleri, performans ödevi olarak teslim etmektedirler. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak verilen performans ödevleri, öğretmenin beklentilerini öğrenci ile paylaşması, sonucun değil sürecin her aşamasının takip edilmesi ve değerlendirilmesi öğrencilerin performans ödevlerine bakış açılarını değiştirmekte faydalı olabilecektir.

Bu konuda diğer bir sorun da, öğretmenlerin kılavuz kitaplarda sunulan performans ödevlerini öğrencilere vermesidir. Hâlbuki ülkenin tüm okullarında tüm öğrenciler için ortak bir performans ödevi vermek işin doğasına aykırıdır. Öğretmenlerin kendi ihtiyaçları ve öğrencilerinin özelliklerini dikkate alarak performans ödevleri hazırlayabilecek yeterlikte olmaları gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı, performans ödevinin kaldırılmasında en önemli etken olarak aileleri vurgulamıştır. Aile ekonomisine yük getiren ve ailenin zamanını gereğinden fazla alan performans ödevleri verildiğine ilişkin yaygın şikâyetlerin olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra, kes-yapıştır biçiminde internet çıktısı ödevler de söz konusudur. Öğretmenlerin, ailelerin ve çocukların durumlarını düşünmeden verdikleri bazı ödevler ve parayla satılan performans ödevlerinin varlığı bir şeylerin yanlış gittiğinin işaretidir. Performans ödevinin öğrencinin ilgi ve yeteneklerini esas aldığı düşünülüğünde ailenin, öğrencinin ödev hazırlama sürecine dâhil olması sevindirici bir durumdur; ancak burada hassas bir dengenin gözetilmesi gerekmektedir. Performans ödevlerini aile bireylerinden birinin üstlenmesi, başkalarına yaptırması ya da yapılmışını temin etmesi uygulamanın yozlaşmasını hızlandırmıştır. Ailelere düşen görev, öğrenciye çalışabileceği bir ortam hazırlaması ve öğrencinin gerek duyduğu ölçüde yardımda bulunmasıdır. Not kaygısı, öğrenciyi sürecin dışına itmemelidir. Öte yandan, ailelerin performans

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ön planda tutulduğu eğitim sistemlerinde performans ödevleri, zorunluluktan çok bir avantaj olarak görülmektedir.

## Temel Eğitim

Sistemin ideal bir çalışma modeli olma kapasitesi, yeni uygulamaların belirli aralıklarla kontrol edilmesi ve değerlendirmeden geçirmesi ile artırılabilir.

ödevlerine bu kadar dâhil olmaları, ailelerin çocuklarının geleceğine katkı sağlama çabalarının bir göstergesidir. İlke olarak velilerin bir uygulama ile ilgili yorum yapmaları, deneyimlerini paylaşımları olumlu bir adım olarak düşünülebilir. Ancak velilerin bir uygulama ile ilgili nihai kararı ve sonucu deklare etmesi doğru değildir. Alınacak kararda gerekçenin veli şikâyetleri olmasından çok, veri temelli bir dayanağın olması benimsenmelidir.

Sonuç olarak, performans ödevleri öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ön planda olduğu eğitim sistemleri için bir zorunluluktan çok avantaj olarak görülmektedir. Ülkemizde ise performans ödevlerinin uygulama süreci ile ilgili sıkıntıların olduğu ortadadır. Çözüm bu uygulamayı kaldırmak değil, iyileştirmek olmalıdır. Bu da, her öğrenciye her dönem tüm derslerden iki performans ödevi verilmesi yerine, öğrencinin gelişmeye ihtiyaç duyduğu ya da ilgi duyduğu iki dersten performans ödevinin verilmesi; her öğretmene dönemde 25-30 performans ödevi düşecek şekilde düzenlemelerin yapılması ve öğretmenlerin performans ödevinin amacı ve uygulama süreci ile ilgili olarak bilgilendirilmesi ve desteklenmesi ile mümkün görünmektedir. Bu noktada performans ödevi konusunda yaygın hizmet-içi eğitimlerin sağlanması, konuyla ilgili çevrimiçi desteklerin artırılması ve öğrencilere dönük bilgilendirme çalışmalarının yapılması önem taşımaktadır. Birçok konuda olduğu gibi, iyileştirme yapmayı tercih etmek yerine sorun gözlenen alandaki uygulamayı bütünü ile iptal etmek, sakıncalı bir tutum olmasına rağmen Bakanlık uygulamaları içerisinde varlığını sürdürmektedir.

Buradan yola çıkarak benzer birçok uygulama için bir öneri geliştirilmelidir. Bakanlık binlerce çalışanı, milyonlarca aile ve öğrenciyi ilgilendiren durumlarda yenilik veya iyileştirmelerde bulunmaktadır. Sistemin ideal bir çalışma model olma kapasitesi, yeni uygulamaların belirli aralıklarla kontrol edilmesi ve değerlendirmeden geçirmesi ile artırılabilir. Aksi durumlarda sisteme yapılan her müdahale önce “kurtarıcı” uygulama olarak taktim edilecek ve bir süre sonra da kaldırılacaktır. Güvenilirliğe ve sürdürülebilirliğe ilişkin inanç ve temel felsefeye etki edebilecek bu tür eksikliklerin giderilmesi, sisteme yapılan müdahalelerin süreç ve sonuç kontrollerini zorunlu kılmaktadır. Örneğin; TEOG değişiklikleri veya 4+4+4 gibi uygulamaların eski sistem ve yeni sistem karşılaştırmaları, öngörülen hedefler açısından bağımsız bilimsel kurullar tarafından incelenmeli ve rapora dönüştürülerek kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Bu sayede bahsi geçen mekanizmaların işleyebilmesi için gerekli zemin tahsis edilmiş olacaktır.

## Ortaöğretim

### I. Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği

#### 2014'te ne oldu?

07.09.2013 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği"nde, 2014 yılı içerisinde 3 farklı zamanda değişiklik yapılmıştır. Yapılan bu değişikliklerin kapsamı oldukça geniş olsa da, mevcut rapor kapsamında dikkat çeken değişiklikler incelenmiştir.

Bu incelemede ilk göze çarpan hususlardan biri yeni düzenlemeler ile ortaöğretim kurumlarındaki ders arası dinlenme sürelerinin 10 dakikadan, öğle aralarının ise 45 dakikadan az olamayacağı ve bu sürelerin okul müdürünün başkanlığında, okul zümre başkanları ve okul öğrenci temsilcisinden oluşan komisyon tarafından belirleneceğidir. Ancak aynı maddede ikili öğretim yapan okullarda bu sürelerin daha kısa belirlenebileceği hükmü yer almaktadır. İkili eğitim yapılan kurumlarda da dinlenme süreleri okul bünyesinde belirlenebilmektedir.

Öğrenciler tarafından seçilen seçmeli derslerin işleyişlerinde yaşanan karmaşaların önüne geçmek amacıyla, Haziran ayında yapılan ders seçimlerinin Mayıs ayının ikinci haftası başlatılmasına karar verilmiştir. Seçmeli derslerle ilgili alınan diğer kararlar, bir okulda bir seçmeli dersin açılması için gereken minimum 12 öğrenci kriterinin 10 öğrenciye düşürülmesi ve bir okulda bu sayıya ulaşamadığı takdirde açılmayan derslerle ilgili öğrenci taleplerinin Milli Eğitim Müdürlüklerinin yetkilendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmesidir.

Yönetmelikteki değişikliklerde en çok dikkat çeken ve bu seneki TEOG uygulamalarında da kamuoyu tarafından sıklıkla gündeme gelen diğer bir değişiklik de, 12 yıllık zorunlu eğitim gereği tercihlerine yerleşemeyen veya tercih yapmayan öğrencilerin adresleri ve okul kontenjanları dikkate alınarak Bakanlıkça re'sen bir okula yerleştirilmelerine imkân tanınmasıdır. Yönetmeliklerdeki yeniliklerde nakillere yönelik de yoğun değişiklikler yapılmıştır. Bu konudaki değişikliklerden biri, nakil istenebilecek okulların eskiden olduğu gibi e-okul üstünden açık kontenjanlarını ilan edecek olmalarıdır. Ancak önceki yönetmelikte yer alan okulların açık kontenjanları ile beraber taban puanlarının da açıklanacağı hükmü kaldırılmıştır. Nakiller ile ilgili olarak 2014 yılında farklı bir değişiklik yapılmıştır ve en çok dikkat çeken alan, nakillerin ne

Seçmeli derslerin açılması için gereken minimum 12 öğrenci kriteri, 10'a düşürülmüştür.

## Ortaöğretim

Yeni yönetmelik ile açık öğretim liseleriyle örgün ortaöğretim kurumları arasında nakil ve geçişlerin önü açılmıştır.

zaman yapılabileceği ile ilgilidir. Bu konuda 19.02.2014 tarihinde yapılan düzenlemeye göre, ortaöğretim kurumları arasında nakil ve geçiş başvuruları Temmuz, Ağustos, Eylül ve Şubat aylarında haftada bir; diğer aylarda ise ayda bir kez olmak üzere veli tarafından öğrencinin öğrenim gördüğü okul müdürlüğüne yapılacağı yönündedir. Ancak 13.09.2014 tarihindeki düzenleme ile okulların hazırlık ve 9. sınıflarındaki açık kontenjanlara Eylül ayı sonuna kadar her haftanın ilk dört günü başvuru, Cuma günleri ise değerlendirme ve puan üstünlüğüne göre yerleştirme yapılacağı belirtilmiş ve yeni düzenlemede onay makamı olarak Bakanlık gösterilmiştir. Ayrıca nakillerin ve geçişlerin yapılabilmesi için getirilen diğer bir sınırlama da bu işlemlerin, dönemlerin son üç haftası yapılamayacağıdır. Ortaöğretim 10. 11. ve 12. sınıflardaki nakiller için de taban puanı uygulaması kaldırılmıştır. Nakillerin gerçekleştirilmesi için kullanılan tek şart okulların açık kontenjanlarının bulunmasıdır. Buna ek olarak hazırlık sınıfı olan okullara geçiş için bir kriter yer almaktadır. Dil yeterlilik sınavından başarılı olan öğrencilerin geçişlerine okul idaresi onay vermektedir. Ayrıca yönetmelik değişiklikleri ile birlikte, açık öğretim liseleriyle örgün ortaöğretim kurumları arasında nakil ve geçişlerin gerçekleştirilmesinin önü açılmıştır.

Bunların yanı sıra özel eğitime ihtiyacı olan ve kaynaştırma yoluyla eğitim alacak öğrencilerin yerleştirilmesinde, okulların kontenjan durumları dikkate alınarak ortaöğretim kurumlarına dengeli bir şekilde yerleştirilmeleri yapılacaktır. Bu yerleştirme sırasında bir sınıfta en fazla iki kaynaştırma öğrencisine yer verileceği karara bağlanmıştır.

Yönetmelik ile değiştirilen diğer bir madde sorumluluk sınavlarına yöneliktir. Yönetmelikte sorumluluk sınavlarının Kasım ve Nisan aylarında yapılması ibaresi, birinci ve ikinci dönemin ilk haftası içerisinde yapılması olarak değiştirilmiştir. Ayrıca tek bir alan öğretmeni tarafından yapılması öngörülen bu sınavların, iki alan öğretmeni tarafından yapılmasına karar verilmiştir. Böylece özellikle liseden mezun olamayan son sınıf öğrencilerinin daha erken mezun olmalarının önü açılmıştır. Ancak yönetmelikte 13.09.2014 tarihinde yapılan bu değişiklikten önce 25.08.2014 tarihinde Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yapılan yazılı açıklamada, ortaöğretim kurumlarının 12. sınıfında olup mezun olamayan, ancak üniversitelere kayıt yaptırma hakkı bulunan öğrencilerin sorumluluk sınavlarının Eylül ayının üçüncü haftasında yapılacağı bilgisi paylaşılmıştır. Buna ek olarak sorumluluk sınavları sonrasında tek dersten mezun olamayan öğrenciler için tek ders sınavı açılacağı bilgisi paylaşılmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Yönetmeliğin geneline bakıldığında, öncesinde üç ayrı yönetmelik ile uygulamada olan konuların tek bir yönetmelikte bir araya getirilmesi, birçok açıdan uygulayıcılara kolaylık sağladığından olumlu bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Yönetmelikteki detaylar incelendiğinde, dikkat çeken noktalardan biri ders aralarındaki sürelerle ilişkin uygulamadır. Temel Eğitim Yönetmeliği'nde de benzer bir düzenleme yapıldığı görülmektedir ve o bölümde belirtildiği üzere kısa süreli teneffüslerden vazgeçilmiş olması eğitimsel açıdan rahatlatıcı olmuştur.

Seçmeli derslerin sayısı, içeriği, seçmeli ders seçim süreçleri ve seçilen derslerin okul tarafından nasıl verileceği konuları, 4+4+4 eğitim sistemi ile daha çok tartışılmaya başlanmıştır. Öncelikle seçmeli derslerin seçim süresinin erkene alınması, gerek okul gerekse merkezi yapıdaki planlama sürecinde kolaylık sağlayacağı için, bu durum derslerin işlenişine de olumlu yansıtacaktır. Ayrıca bir okulda ders açılmasına koşut olan öğrenci sayısının azaltılmış olması ve okulun yeter sayıda öğrencisi olmadığında taleplerin Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından karşılanması, uygulamaların eşitlik ilkesini güçlendiren bir düzenlemedir. Ancak bu konularda uygulama süreçlerinin nasıl işleyeceğine dair herhangi bir bilgilendirme bulunmamaktadır. Ayrıca uygulamada birçok okul idarecisinin 20'den fazla seçmeli ders çeşidinden sadece birkaçının seçilmesine müsaade ettiği, açılacak pek çok seçmeli dersin, norm kadro fazlası verme veya fazladan öğretmen ihtiyacı oluşması ihtimalleri nedeni ile idarelerce seçtirilmediği ve bu konuda eski alışkanlıkların devam ettiği de bilinmektedir. Bu kapsamda da bir denetleme mekanizmasının kurulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yönetmelikte en yoğun değişikliğin yapıldığı alan ise; TEOG uygulamalarına ve TEOG sonrası yerleştirmelere yöneliktir. Bu kapsamda Bakanlık tarafından yapılan ilk yerleştirmeler sonrasında, farklı gerekçelerle okullarından memnun olmayan öğrencilerin okullarını değiştirmeleri için yoğun nakil süreçlerinin önünün açılması, Bakanlık çalışmalarını önceki senelere kıyasla rahatlatmıştır. Fakat okulların ve velilerin üzerindeki yük giderilememiştir. Dokümanın "Öğrenci Yönlendirme Sistemleri" başlığında detaylıca tartışılan bu konunun önümüzdeki yıllarda devam etmesi halinde, karmaşaların önüne geçilmesinin imkan dahilinde olmadığı söylenebilir.

Nakil sürecindeki uygulamalara yönelik tartışmalara sebebiyet veren bir diğer konu ise, nakillerde okulların taban puan şartı

Seçmeli derslerin seçim süresinin erkene alınması, gerek okul gerekse merkezi yapıdaki planlama sürecinde kolaylık sağlayacağı için derslerin işlenişe de olumlu yansıtacaktır.

## Ortaöğretim

Sorumluluk sınavlarının dönem başlarına alınmasını, liseden mezun olamadığı için üniversite kaydı konusunda sorun yaşayan birçok öğrencinin lehine olmuştur.

aramamasıdır. Bu yönetmelik ile TEOG'dan 300 puan alan öğrenci ile 500 puan alan öğrencinin aynı sınıfta okumasının yolu açılmıştır. Bu durum, her iki durumdaki öğrenci için de hakkaniyetli olmadığı gibi zorlukların yaşanmasına sebebiyet verebilecektir. Bu noktada, öğrencilerin sadece çoktan seçmeli merkezi sınav sonuçlarına ya da başka alternatifler dahilinde dilimlenerek eğitim kurumlarına kabulü ve eğitimin sıralama sınavlarına göre dizayn edilmesi, eğitimsel açıdan asla olumlu karşılanmamalıdır. Türk eğitim sisteminin mevcut verimsizliği ve yaşadığı karmaşanın en temel sebebinin, sınav odaklı eğitim uygulamaları olduğu bir kez daha hatırlanmalıdır. Eğitimde verimliliğin önüne geçmesi dolayısıyla bu denli sıkışma yaratan uygulamaların sistemi zorlaması kabul edilebilir değildir.

Liseden mezun olamadığı için üniversite kaydı konusunda sorun yaşayan birçok öğrencinin varlığı bilinmektedir. Yeni yönetmelik ile bu öğrencilerin mağduriyetlerini engellemek adına, sorumluluk sınavlarının dönem başlarına alınmış olması pratikte kolaylaştırıcıdır. Bu tür öğrenciler için okullarda ders bazında birleştirilecek, merkezi, yoğunlaştırılmış eğitsel rehberlik hizmetleri sağlanabilir ve ders tekrarı fırsatı sağlayan yaz okullarının açılması önerilebilir. Üniversiteye kayıt yaptırmak isteyen öğrencilere çabalarının karşılığında başarıyı yakalama fırsatının sunulmasıyla, yaşam ve mesleki süreçlerde disiplin sahibi bireyler olmaları desteklenmiş olacaktır. Ayrıca kişisel fırsat, imkân ve kaynaklarını kullanarak sonuç alma fikri yine bu bağlamda aşılabilir. Ancak bu noktada sorgulanması gereken konu, yaşanan durumun tipik bir örnek teşkil ettiği mevcut sistemde lise diplomasının sadece üniversiteye giriş için bir belge niteliği taşıması ve bu algının gün geçtikçe pekiştirilmesidir.

## II. Haftalık Ders Çizelgeleri

### 2014'te ne oldu?

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2010 yılında yayımladığı ortaöğretim kurumlarının ders çizelgelerinde 2013 yılında bir revizyona gidilmişti. Kurulun 23.01.2014 tarihli kararı ile, 2014-2015 Öğretim Yılı'ndan itibaren hazırlık, 9 ve 10. sınıflardan başlamak üzere eski çizelgeler kademeli olarak uygulamadan kaldırılarak yeni çizelgelerin hayata geçirilmesine karar verilmiştir.

2014 yılında kabul edilen yeni çizelgelere bakıldığında, genel lise ve Anadolu liselerinin 10. sınıflarında Matematik dersinin 6 saat, Fizik dersinin 2 saat, Kimya dersinin 2 saat ve Biyoloji dersinin 3 saat olmak üzere zorunlu ders kapsamına alındığı görülmektedir.

Bu derslerin zorunlu dersler kapsamına alınmasından kaynaklı olarak da 10. sınıf düzeyindeki seçmeli ders saatlerinde genel liselerde toplamda 15, Anadolu liselerinde 13 saatlik azaltmaya gidilmiştir. 2013 yılında alınan karar ile Anadolu liselerinin her sınıf kademesinde haftalık 40 saat olarak sabitlenmiş olan haftalık ders saati, 2014 yılındaki yeni karar ile genel liselerde haftalık 35 saate düşürülmüştür. Fen Liselerinde 2013 yılında alınan kararla seçmeli ders sayısı da artırılmıştı . 2014 yılında alınan kararla zorunlu ders saatleri artırılmış, ancak 10-12. sınıflarda seçmeli ders saatinin sayısı azaltılmıştır. Sosyal Bilimler Liselerinde gözlenen değişiklikler ise diğer liselere kıyasla oldukça azdır, ancak Sosyal Bilimler Liselerinde 9-12. sınıfların 4 yıl boyunca seçebilecekleri ders saatinin toplamda 6 olduğu dikkat çekmektedir. İmam Hatip Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liselerinin haftalık ders saatlerine yönelik 2014 yılında yapılan değişiklikler de Genel Liseler ve Anadolu Liselerinden büyük oranda farklılaşmamaktadır. Bu okul türlerinin de 10. sınıflarında Matematik dersinin 6 saat, Fizik dersinin 2 saat, Kimya dersinin 2 saat ve Biyoloji dersinin 3 saat olmak üzere bu dersler zorunlu dersler kapsamına alınmıştır.

Ders saatlerinin belirli bir alana yönelik artırılması, bireyselleştirilmiş eğitimden uzaklaşmaya sebebiyet vermektedir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Ortaöğretimde haftalık ders çizelgelerinde yapılan değişikliklere yönelik değerlendirmeler, mevcut dokümanda “Temel Eğitim” başlığı altında yer alan alt başlıktaki değerlendirme ve önerilerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Tekrardan kaçınmak adına bu başlık altında, konu sadece ortaöğretim açısından değerlendirmeye alınacaktır.

Yapılan düzenlemeler ile fen bilimlerine, sosyal bilimler ve seçmeli derslere kıyasla daha fazla önem atfedilmesinin gerekçesi sunulmamıştır. Ancak gerekçenin, Türkiye'nin küresel rekabette yer alması adına fen ve matematik alanındaki derslere daha fazla ağırlık verilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu bakış iki açıdan eleştirilmelidir. Bunlardan ilki, küresel rekabet gibi üst bir hedefe, ortaöğretimde fen ve matematik alanındaki derslere zorunluluk getirme eylemi ile ulaşılması olası görünmemektedir. Diğer bir eleştiri konusu ise, bu bakış açısı eğitimdeki bir çatışma alanını beslemektedir. Eğitimde yapılan düzenlemelerle bireysel eğitimin ön plana çıkarılacağına yönelik söylemler de yer almaktadır. Ancak bireyselleştirilmiş eğitimin ön plana çıkarılması, seçmeli derslere daha fazla önem atfedilmesini ve zorunlu ders saatlerinin azaltılmasını gerektirmektedir. Mevcut durumda zorunlu ders saatlerinin belirli bir alana yönelik artırılması, bireyselleştirilmiş eğitimden uzaklaşılmasına ve kitleleştirilmiş eğitimin yerinin sağlamlaştırılmasına sebebiyet vermektedir.



# Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı, ilişkin politika eksenlerinde çözüm önerileri ortaya koymaktadır.

## 2014'te ne oldu?

2014 yılında mesleki ve teknik eğitimde yaşanan en önemli gelişmelerden ilki, “Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018”in paylaşılmasıdır. Yüksek Planlama Kurulu'nun 6 Mayıs 2014 tarihli 2014/5 sayılı kararı ile kabul edilerek, 8 Haziran 2014 tarihli, 29024 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanmış olan bu belge, pek çok kuruluştan görüş alınarak hazırlanmıştır. Mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin geliştirilmesi ve mevcut sorun alanlarına çözüm önerileri getirilebilmesi için oldukça önemli görülen bu belgede, öncelikle mesleki ve teknik eğitimin durum analizine yer verilmiştir. Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitimin değerlendirilmesi yapılmış, ilgili kurum ve kuruluşların beklentileri tespit edilmiş, sistemin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditler ortaya konmuştur.

Bu strateji belgesi ve eylem planının temel amacı; “Sosyal ve ekonomik kalkınmaya destek veren, toplumun tüm kesimlerinin kendi ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatı bulduğu, iş ve meslek ahlakı değerleri olan, yenilikçi, istihdama hazırlayan, paydaşların etkin katılımı ile esnek ve geçirgen bir mesleki ve teknik eğitim sistemini oluşturmak” şeklinde ifade edilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili temel sorun alanları erişim, kapasite ve istihdam politikaları eksenlerinde kapsamlı bir şekilde ele alınmış; dile getirilen problemlerle ilgili strateji ve çözüm önerileri ortaya konmuştur.

Yapılan öneriler ve bu doğrultuda alınacak tedbirler, belgede yer aldığı şekliyle aşağıdaki gibidir:

## Mesleki ve Teknik Eğitime Erişim

- Mesleki ve teknik eğitime erişim imkânları geliştirilecektir.
  - » MTE'nin önemi ve erişim imkânları hakkında farkındalık oluşturulacaktır.
  - » Eğitim kurumlarının tür ve kademeleri arasında yatay-dikey geçişlerde esnek ve geçirgen bir yapı oluşturulacaktır.
  - » Özel politika gerektiren grupların MTE'ye erişim fırsatları geliştirilecektir.
  - » MTE okul ve kurumlarının sektörle Ar-Ge faaliyetleri kapsamında işbirliği yapmaları sağlanacaktır.

### Mesleki ve Teknik Eğitimde Kapasite

- ▶ Mesleki ve teknik öğretim programları geliştirilecek ve yeterlilik sistemi güçlendirilecektir.
  - » Orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonları oluşturulacak ve meslek haritaları çıkarılacaktır.
  - » Öğretim programları ulusal meslek standartlarına, ulusal yeterliliklere ve işgücü piyasası ihtiyaçlarına göre geliştirilecektir.
  - » Meslek beceri haritaları hazırlanacak, becerilere dayalı ölçme ve değerlendirme sistemi oluşturulacaktır.
  - » Önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik altyapı oluşturulacak ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Kredi Transfer Sistemi'ne işlerlik kazandırılacaktır.
  - » MTE'de yabancı dil eğitimi etkili hale getirilecektir.
- ▶ Mesleki ve teknik eğitimde mesleki rehberlik ve kariyer gelişimi güçlendirilecektir.
  - » Yönetici ve öğretmenlerin mesleki rehberlik ve kariyer gelişimi konularında yetkinlikleri artırılacak ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun MTE programlarına devam etmeleri sağlanacaktır.
- ▶ Mesleki ve teknik eğitimde etkin ve verimli bir yönetim sistemi oluşturulacaktır.
  - » Mesleki Eğitim Kurulu ve il istihdam ve mesleki eğitim kurullarının etkin ve verimli çalışmaları sağlanacaktır.
  - » Gönüllü MTE Uzmanları Çalışma Grubu oluşturulacaktır.
  - » MTE okul türleri azaltılacak, okul ve kurum yönetim modeli geliştirilip uygulamaya konulacaktır.
  - » MYO'lar mesleki ve teknik eğitimin yapısına ve özelliğine uygun olarak yeniden yapılandırılacaktır.
  - » MTE okul ve kurumlarının insan kaynakları nitelikleri geliştirilecektir.
- ▶ Mesleki ve teknik eğitimde etkin ve sürdürülebilir bir finansman yönetimi sağlanarak okul ve kurumların eğitim ortamları geliştirilecektir.
  - » MTE de okul bazlı bütçelemeye geçilecek ve MTE finansmanı için genel bütçe dışındaki kaynakların arttırılması ve etkinleştirilmesi sağlanacaktır.

Bu belge ile Mesleki ve teknik eğitimin öğretim programları, rehberlik, kariyer gelişim sistemi gibi alt boyutlarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

# Mesleki ve Teknik Eğitim

Ulusal ve uluslararası kuruluşlar ve/veya ülkelerle Mesleki ve Teknik Eğitim alanında iş birliğinin güçlendirilmesi sağlanacaktır.

- » Özel MTE okul ve kurumu açmaya yönelik teşvik mekanizmaları çeşitlendirilecektir.
- » MTE okul ve kurumlarının atölye ortamları iyileştirilecek ve sektörlere uyumlu atölye modelleri geliştirilecektir.
- Mesleki ve teknik eğitimde kalite güvence sistemi kurulacaktır.
  - » Eğitim kalite çerçevesi, öz değerlendirme ve kalite güvence sistemi oluşturulacaktır.
  - » MTE okul ve kurumlarının akredite olması sağlanacaktır.

## Mesleki ve Teknik Eğitim ile İstihdam

- Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurum öğrencileri ve mezunlarının iş piyasasına geçişleri desteklenecektir.
  - » İşyeri tabanlı eğitimlerin etkinliği ve verimliliği artırılacaktır.
  - » Özel politika gerektiren gruplara yönelik istihdam fırsatları geliştirilecektir.
  - » Öğrenciler, kursiyerler, mezunlar, çalışanlar ve öğretmenler yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimcilik konularında desteklenecek, beceri ve proje yarışmalarına katılımları teşvik edilecektir.
- Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurum öğrenci ve mezunlarının ulusal ve uluslararası hareketliliği etkinleştirilecektir.
  - » MTE öğrenci ve kursiyerlerinin ulusal ve uluslararası hareketliliğini artırmak için öğrenci değişim programlarının uygulanması etkinleştirilecektir.
  - » Ulusal ve uluslararası kuruluşlar ve/veya ülkelerle MTE alanında işbirliğinin güçlendirilmesi sağlanacaktır.

Bu amaçlar göz önünde bulundurularak, 2014 yılında farklı alanlardan öğretmenler ile sektör ve üniversite temsilcilerinin yer aldığı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda sektör beklentilerine cevap verebilecek, mesleki ehliyete sahip meslek elemanları yetiştirilmesinde referans alınabilecek standartların ve ulusal yeterliklerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Buna ek olarak, kazanımlara dayalı modüler bir öğretim programının geliştirilmesi odağı alınmıştır. Bu kapsamda düzenli olarak gerçekleştirilen çalışmaların yedincisinin Eylül 2014'te tamamlandığı, Genel Müdürlük sayfasından duyurulmuştur.

Mayıs 2012'de Avrupa Birliği ve MEB işbirliği ile başlatılan METEK projesi ise, 2014 itibarıyla tamamlanması beklenen bir projedir. Yerel ve küresel ekonomide ortaya çıkan rekabet ortamı içerisinde

nitelikli işgücüne duyulan ihtiyacın karşılanması için geliştirilen bu proje; iş dünyasının ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kalitede güncel, nitelikli, ölçülebilir ve sürdürülebilir mesleki ve teknik eğitim sağlamayı ve mesleki eğitimi ulusal kalite güvence sistemine kavuşturmayı hedeflemektedir. Projenin amacı şu sözlerle ifade edilmiştir: “[METEK] mesleki ve teknik eğitimde kalite kültürünü teşvik eden; istihdam edilebilirliği güçlendirmeyi, eğitim ile iş piyasasını uyumlu hale getirmeyi, kazanılan yeterlikleri gösteren belgelerin karşılıklı tanınmasını sağlamayı, hayat boyu öğrenmeyi kolaylaştırmayı, Avrupa Kalite Güvence Referans Çerçevesi’yle uyumlu, adil, şeffaf, güvenilir, erişilebilir bir mesleki ve teknik eğitim sistemine ulaşarak Türkiye’de ulusal bir kalite güvence sisteminin kurulmasını sağlamayı amaçlayan bir projedir.”

Bu proje kapsamında belirlenen hedeflerin büyük bir çoğunluğu gerçekleştirilmiştir. Projeye birlikte adalet, denizcilik, sağlık ve tarım sektörlerinden 13 alan ve 14 dalda öğretim programları geliştirilmiş ve projenin pilot uygulamaları 12 ildeki 16 okulda hayata geçirilmiştir. Aralık 2014 sonu itibarıyla rapor haline getirileceği açıklanan METEK projesinin çıktıları, mesleki ve teknik eğitimdeki ilerlemelerin değerlendirilebilmesi ve gelecek vizyonunun revize edilmesi için önemli veriler sunacaktır.

Mesleki ve teknik eğitim kapsamında dikkat çeken bir diğer proje ise MESGEP’tir. Projenin hedef kitlesi içerisinde engeli dolayısıyla eğitime erişim sağlayamamış gruplar, güvenlik nedeniyle göç etmiş kişiler, şiddet mağduru kadınlar, eğitime erişim fırsatı bulamamış olan bireyler, muhtaç durumdaki dul ve yetimler, cezaevlerinden tahliye olmuş veya olmamış bir mesleki becerisi olmayan veya meslek değiştirmek isteyenler ile meslek sahibi olmak isteyen ev hanımları yer almaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olarak 2014 yılında yaşanan bir diğer gelişme ise; Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 28.01.2014 tarih ve 390264 sayılı “Haftalık Ders Çizelgelerinde Yapılan Düzenlemeler” konulu yazısıyla gündeme gelen değişikliktir. Bu kapsamda, mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarında 2014-2015 öğretim yılı itibarıyla 9. ve 10. sınıflardan başlayarak, Meslek, Anadolu Meslek, Teknik ve Anadolu Teknik Liselerinin haftalık ders çizelgelerinde düzenlemeler yapılmıştır. Değişikliklerle birlikte, belirtilen okul türlerinin 10. sınıflarına 6 saat Matematik, 2 saat Fizik, 2 saat Kimya ve 3 saat Biyoloji dersleri eklenmiş; 2 saatlik Beden Eğitimi dersleri ise kaldırılmıştır. Aynı sınıf düzeyinde seçmeli ders saatleri de 3’e indirilmiştir. 11. sınıflarda seçmeli ders saatleri kaldırılırken, 12. sınıf için 1 saate

METEK Projesi ile küresel ekonomide rekabet edebilecek nitelikli işgücünün oluşturulması hedeflenmektedir.

## Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının oranı tüm ortaöğretim mezun oranındaki artışa paraleldir.

düşürülmüş; 11 ve 12. sınıflara 6 saat Matematik, 4 saat Fizik ve 4 Kimya derslerinin ilave edilmesine karar verilmiştir. 2014-2015 öğretim yılının başlamasıyla birlikte, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin 9. ve 10. sınıflarından başlayarak haftalık ortak ders çizelgesi uygulamasına geçilmiş; diğer düzenlemelerin ise kademeli olarak hayata geçirilmesi planlanmıştır.

“Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması” konusunda yayımlanan 01.05.2014 tarihli genelge ile birlikte, mesleki ve teknik eğitimle ilgili yapısal değişimler de 2014 yılı içerisinde gündeme gelmiştir. Bu genelge kapsamında Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında yer alan 22 okul türü, “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” ve “Çok Programlı Anadolu Lisesi” olmak üzere yeniden yapılandırılmıştır. Böylece tüm mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları Anadolu Lisesine dönüştürülmüştür.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile ilgili sayısal verilere bakıldığında ise, 2013 yılında gerçekleştirilen genel liselerin dönüşümünün ardından toplam Mesleki ve Teknik Liselerinin sayısı 378'e yükselmiştir. Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının oranı tüm ortaöğretim mezun oranındaki artışa paraleldir. Milli Eğitim istatistiklerinde yer alan veriler, bu oranın her geçen yıl arttığını göstermektedir.

**TABLO XXII** Mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim mezunlarının ortaöğretim içindeki oranı

|                                      | 2003  | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  | 2009  | 2010  | 2011  | 2012  |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                                      | -     | -     | -     | -     | -     | -     | -     | -     | -     | -     |
|                                      | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  | 2009  | 2010  | 2011  | 2012  | 2013  |
| <b>Mesleki ve Teknik Ortaöğretim</b> | 33,99 | 35,77 | 36,45 | 36,15 | 33,64 | 33,24 | 39,74 | 44,51 | 46,60 | 46,62 |

Mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının ortaöğretim içindeki oranı neredeyse genel ortaöğretim mezunlarıyla aynıdır (Tablo 22). Mesleki ve teknik ortaöğretim okullaşma oranları da yıllar içinde artış göstermiş; 2013-2014 eğitim öğretim yılının başında yüzde 37,27'ye ulaşılmıştır. Bu oran yüzde 38,78 olan genel ortaöğretim okullaşma oranına oldukça yakındır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Son yıllarda Türkiye’de hissedilen neoliberal ekonomi politikaları, etkisini gün geçtikçe eğitim alanında da göstermektedir. 1 Eylül 2014 tarihinde Başbakan Sayın Ahmet Davutoğlu tarafından açıklanan 62. hükümet programında da eğitim-ekonomi ilişkisinin altı çizilmiş ve atfedilen önem “Hükümetimizin büyük önem atfettiği bir konu da mesleki eğitimin geliştirilmesidir. Bu kapsamda mesleki eğitimin nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi, sektör ile ortak projelerin hayata geçirilmesi konusunda yıl içinde önemli adımlar atılacaktır” ifadeleriyle ortaya konmuştur. Ekonomi temelli politikalara yapılan vurgu, özellikle mesleki ve teknik eğitim içerisinde karşılaşılan sorunların çözümünde hızlı adımlar atılması için gerekli motivasyonu sağlayabilecek potansiyeldedir. Ancak dünyanın en önemli 10 ekonomisine girmek gibi bir hedefi olan Türkiye’nin, hâlâ mesleki eğitime yönelik kararlı politikaları bulunmamakta ve dönüşümü başlatabilecek stratejileri pratiğe yansıtamamaktadır. Sözde kalan önem vurgusu dışında, yıllardır mesleki eğitimle ilgili ciddi bir adım atılmadığı görülmektedir. Sorunun mesleki eğitimin tercih parametreleri ve reel sektörün istihdam koşulları ile ilişkisi incelenmeksizin, yoğun olarak eğitimciler eliyle tartışılması ayrı bir handikap olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018 erişim, kapasite ve istihdam ilişkisinin kurulması bağlamında olumlu öneriler ve stratejiler sunmuştur; fakat içerikler yeni ve daha önce tartışılmamış başlıklar değildir. Belgenin başında da belirtildiği üzere Kalkınma Planları, Hükümet Programları, Mesleki ve Teknik Eğitim 2008-2012 Eylem Planı, Milli Eğitim Şûraları, AB Eğitim Müktesebatı, Vizyon 2023 Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2010-2014), Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009-2013), Türkiye Sanayi Strateji Belgesi (2011-2014), İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı, Ulusal Gençlik İstihdam Eylem Planı ve Bilgi Toplumu Eylem Planı gibi birçok doküman gözetilmiş; ancak mevcut duruma ilerici bir bakış açısı getirilememiş ve stratejilerin uygulanması noktasında bağlayıcılık dikkate alınmamıştır.

Artık Türkiye için önemli olan plan ve strateji yapmaktan çok, bunları uygun ekosistem içerisinde gerçekleştirmektir. Tüm eğitim sisteminde olduğu gibi mesleki ve teknik eğitim de, ekonomi politikalarıyla ve sosyal politikalarla desteklenmelidir. Özellikle istihdam alanında eğitim sonrasında ortaya çıkacak taleplerin karşılanması için ekosistem anlayışı bir zorunluluktur.

Dünyanın en önemli 10 ekonomisine girmek gibi bir hedefi olan Türkiye’nin, hala mesleki eğitime yönelik kararlı politikaları bulunmamakta ve dönüşümü başlatabilecek stratejileri pratiğe yansıtamamaktadır.

## Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki ve teknik eğitimin içerisinde işleyeceği, diğer sistemlerle uyumlu olarak hareket edebileceği bir ekosistem hayata geçirilmelidir.

Benzer amaçlar ve sonuçlara yönelmelerine rağmen uygulamaya yansımayan kararlar, öneriler, model ve stratejiler yaşanan sıkıntılara ve varılmak istenen hedeflere ulaşmada ne yazık ki yol gösterici olamamaktadır. Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda öngörülen öneri ve stratejilerin uygulamaya konması ön planda tutulmalıdır. Fakat eş zamanlı olarak meslekle ilgili düzenlemelere, algı yönetimine, bu okullardaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin niteliğine, altyapısal eksikliklere, mesleki ve teknik eğitimi tercih eden öğrenci profiline yönelik çalışmaları yürütmeden yukarıda yer verilen kararların tek başına hayata geçirilmesi ülkenin sosyal ve ekonomik anlamda kalkınmasına hizmet etmeyecektir. Çünkü mesleki eğitim oranının artması ile ekonomik kalkınma arasında doğrusal bir nedensellik bulunmamaktadır. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimin içerisinde işleyeceği, diğer sistemle uyumlu olarak hareket edebileceği bir ekosistem hayata geçirilmeli; farklı parametreler senkronize bir şekilde işletilerek istenen çıktılarının oluşturulması sağlanmalıdır. Aksi takdirde mesleki eğitim ile mesleki kalite ve standartlar arasındaki bağı güçlendirme amacı taşıyan METEK ve 35 ilde özel politika gerektiren grupların mesleki eğitim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanmasında imkân ve fırsat eşitliğini artırmayı hedefleyen MESGEP gibi olumlu projeler amaçlarını sadece kâğıt üstünde gerçekleştirecektir.

Mesleki eğitim, bir ülkenin sosyal sermayesini ve mevcut işgücü potansiyelini geliştirmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Küresel ekonominin dinamikleri artık ülkelerin sadece kendi içerisinde kalifiye insan kaynağı üreterek, yine kendi içerisinde verimlilik oluşturmasına ve refah artışını tek yönlü olarak geliştirmesine izin vermemektedir. Bu noktada her ülkenin küresel ekonomiden pay alabilmesi, nitelik ve uluslararası düzeyde rekabet edebilirlik açısından yetiştirdiği sosyal sermayenin gücüne bağlıdır. Fakat bu durum eğitim açısından birtakım riskleri de beraberinde getirmektedir. Eğitim ve ekonomi ilişkisinde ekonominin baskın olması, eğitimin sektörel ihtiyaçlara ve ekonomik kalkınma taleplerine cevap verme hedefiyle sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Bu da eğitimin beşeri sermaye üretimine odaklanması gerektiğine yönelik bir algıyı beraberinde getirmektedir. Buna rağmen eğitimin ekonomiden tamamen bağımsız bir eğri çizmesini beklemek de gerçekçi değildir; çünkü yüksek düzeyde eğitime katılım ile yüksek istihdam oranı, üst düzey çalışma olanakları ve yüksek kazanç arasındaki ilişkinin yaşam kalitesine sağladığı katkı, sadece ülke düzeyinde değil, bireyler bazında da önem arz etmektedir. Ayrıca sosyal mobilitenin işleme noktasında da

bireyler için anlam taşımaktadır. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimin niteliğini artırmakla ilgili politika ve önlemlere öncelik verilmesi gerekmektedir.

Bu noktada eğitim ve ekonomi arasında bir denge politikasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bunun için, eğitimin temelinde yer alan insan, yani öğrenci temelli bir eğitim anlayışı üzerinden, mesleki ve teknik eğitim talebinde bulunan bireylerin nitelikli bir eğitim alabilmesi sağlanmalıdır. Bireylerin eğitim talepleri ve eğitimden beklentileri sağlandıktan sonra ortaya çıkacak bilgi, beceri ve donanım açısından nitelikli bireyler, ekonomiye gerekli ivmeyi kazandıracak kalifiye beşeri sermayenin oluşmasında rol oynayacaktır.

Bugün için rekabetçi piyasa bilgi-yoğun ve ileri teknoloji ürünler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunun en temel sebebi, bilgi yoğun ekonominin katma değerinin daha fazla olması ve bunu takiben refahın ve rekabet gücünün oransal olarak daha hızlı artmasıdır. Bu durum öğretim programlarının içeriğinin bu yönde dönüştürülmesini ve beceri temelli olmasını gündeme getirmektedir. Teknoloji ve bilimin çok hızlı bir biçimde gelişmesine ve bu gelişmenin toplumları ve eğitim sistemlerini derinden etkilemesine rağmen, Türkiye’de uygulanan mesleki eğitim programları başlangıçta gerekli olan kazanım temelli anlayıştan kopmamış ve 21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda oluşmuş beceri temelli anlayışa geçiş sağlayamamıştır. Bu da ortaya karma bir eğitim anlayışı, nitelik ve verim açısından yetersiz bir eğitim sistemi çıkarmaktadır. Dolayısıyla bugün, beceri temelli eğitim ve bilgi teknolojileri ile iç içe geçmiş bir eğitim modelinin kurgulanması ihtiyacı doğmuştur.

Beceri temelli eğitim için öncelikli olarak müfredatın bu bakış açısıyla revize edilmesi; odağa sosyal beceri, düşünme, problem çözme, akıl yürütme gibi gelişimsel özelliklerin alınması; öğretmen eğitimlerinde de benzer şekilde, daha çok uygulamalı ve iletişim becerilerini geliştirici içeriğe sahip derslere ağırlık verilmesi sağlanabilir. Ülkemizin, teknoloji ve sanayi açısından gelişmiş ülkeler arasında yer almasının ön koşullarından biri teorik ve uygulamalı mesleki eğitimin bütünleştirilmesidir. Eğitimin etkililiği ve verimliliği, eğitim ile istihdam arasında geliştirilmiş uyuma bağlıdır. Bu noktada Türkiye’de kamu, özel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, meslek odaları vb. kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği oluşturulmalıdır. Türkiye’de işletme-okul işbirliği yeterince gelişmemiştir. Bu noktada taraflar arasındaki ara insan gücünün yetiştirilmesinde yeterli kalitenin sağlanması,

Eğitimin etkililiği ve verimliliği, eğitim ile istihdam arasında geliştirilmiş uyuma bağlıdır.



## Mesleki ve Teknik Eğitim

Ders saatinden elde edilen verim yükseltilmedikçe, verimsiz ders saatlerinin artırılması sistem için bir fayda üretmeyecektir.

standartların belirlenmesi, eğitim-istihdam koordinasyonunun oluşturulması, eğitimin niteliğine yönelik altyapısal eksikliklerin giderilmesi gibi konularda güçlükler yaşanmaktadır. Örneğin, görece pahalı bir yatırım olan mesleki teknik eğitime devlet tarafından yeterli kaynak aktarılmamakta; işletme ve sektörlerde de yeterince destek sağlanmadığı için ihtiyaç duyulan bina, tesis ve araç-gereç tahsis edilememektedir.

Niteliğin iyileştirilmesine yönelik alınabilecek tedbirlerden sadece bir tanesi olan haftalık ders çizelgelerinde yapılan değişiklikler kapsamında belirli mesleki ve teknik liselerde 6 saat Matematik, 2 saat Fizik, 2 saat Kimya ve 3 saat Biyoloji dersleri eklenmiş; 2 saatlik Beden eğitimi dersleri ise kaldırılmıştır. Fen bilimine yönelik dersler özellikle bilgi teknolojilerinde gösterilmesi istenen atılımların yansımaları taşımaktadır. Buradaki temel varsayım daha fazla ders saati ile öğrenme arasında doğrusal bir ilişki olduğudur. Diğer bir deyişle bu varsayımına göre, öğrencilere fen bilimlerinde daha fazla saat eğitim vermek, öğrencilerin öğrenmesine etki edecek, bilimsel bilgileri artacak ve nihayetinde ekonomiye yansıtacaktır. Ancak tek bir ders saatinden elde edilen verim yükseltilmedikçe ve nihai olarak o bilginin kullanılacağı bir hayat alanı yaratılmadıkça, verimsiz ders saatlerinin artırılması sistem için bir fayda üretmeyecektir. Ders saatlerindeki değişiklikler sonucunda beden eğitimi saatlerinin kaldırılması ise, öğretmenleri norm kadro fazlası konumuna düşürmüştür. Sistemde yapılacak değişikliklerin olası tüm sonuçlarının önceden değerlendirilmemesi, sistem içerisindeki alt sistemlerde olumsuz sonuçlar doğurmakta ve bu durum, bir ekosistem anlayışıyla sistemin yönlendirilmesinin önemini işaret etmektedir.

Mesleki ve teknik eğitime yönelen öğrenci sayısı bakımından Türkiye’de ciddi bir artış yaşanmaktadır. Bu artış, ekonomi ve eğitim ilişkisi bazında olumlu sonuçlar elde edilebilmesi için verimli bir zemin sunmaktadır. Fakat bu fırsatın değerlendirilmesi tekrar nitelik ve kalite tartışmalarını gündeme getirmektedir. Bu noktada ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin lisans ve ön lisans kayıt oranları nitelikle ilgili fikir sunabilir. ÖSYM verileri incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitim liselerinin yükseköğretime giriş sınavlarında en düşük başarıya sahip oldukları görülmektedir. 2013 yılında mesleki ve teknik eğitim lisesi öğrenci ve mezunlarından yükseköğretime giriş sınavlarına başvuru yapan 611.817 öğrencinin sadece yüzde 6’sı dört yıllık lisans programına yerleşmiştir. Genel ortaöğretimde ise aynı yıl yükseköğretime giriş sınavlarına başvuru yapan 1.312.733 öğrencinin yüzde 26’sı bir lisans programına yerleşmiştir. Bazı

okul türlerine göre lisans ve ön lisans yerleşme oranları Tablo 23'te gösterilmiştir. Mesleki eğitimden yükseköğretime geçişin zorlaşması sonucunda, gençler vasıfsız işçi olarak çalışma hayatına atılmaktadır. Bu doğrultuda, gençlerin eğitimden istihdam alanına geçişinde destekleyici alt sistemler kurulmalıdır.

**TABLO XXIII** Okul Türlerine Göre Lisans Ve Ön lisans Yerleştirme Oranları

| Okul Türü                           | Lisans (Yerleştirme Oranı %) | Ön lisans (yerleştirme Oranı %) |
|-------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Teknik Liseler (ATL, AML, TL)       | 15,3                         | 27,7                            |
| Endüstri Meslek Liseleri            | 2,32                         | 31,9                            |
| Kız Meslek Liseleri                 | 7,11                         | 23,4                            |
| Ticaret Meslek Liseleri             | 5,8                          | 34,7                            |
| Sağlık Meslek Liseleri              | 5,37                         | 25,8                            |
| Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri | 12,8                         | 29,9                            |
| Genel Lise                          | 19,1                         | 10,4                            |
| Anadolu Lisesi                      | 55                           | 2,31                            |
| İmam Hatip Lisesi                   | 14,5                         | 5,1                             |

Kaynak: ÖSYM Verileri, 2013

Nitelikle ilgili bir başka gösterge ise, öğrenci başına yapılan harcamalardır. OECD'nin Bir Bakışta Eğitim: 2014 raporunda yer verildiği üzere, Türkiye'de ortaöğretimde öğrenci başına düşen harcama 3.292\$, mesleki ve teknik eğitimde ise 3.181\$ olarak kaydedilmiştir. OECD ve AB ortalamasında mesleki ve teknik eğitimde öğrenci başına yapılan harcamaların, ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcamalardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki eğitim için yapılan harcamalar AB ortalamasında 10,436\$'a 9.506\$ iken, OECD ortalamasında 9.643\$'a 8.572\$ olarak kaydedilmektedir. Türkiye'de bir yandan milli gelir, bir yandan da MEB'e ayrılan bütçe artarken, hâlâ OECD ortalamasının gerisinde kalmakta ve istenen başarı ve performans düzeyi yakalanamamaktadır. Bu da yatırımların nitelik odaklı olarak yeniden planlanması gerektiğini tekrar gözler önüne sermektedir.

Ülkemizde öğrencilerin bilgi ve becerileri doğrultusunda eğitim kademeleri arasında yönlendirilmesi ve geçişkenliğe izin veren bir sistemin inşa edilmesiyle ilgili sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu olumsuzlukların giderilmesi için geçilen ortak müfredat uygulamasının 10. sınıfları da içine alması olumlu bir dönüşüm olarak nitelendirilebilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin 9. ve 10. sınıflarından başlamak suretiyle, ortak haftalık ders çizelgesi

Türkiye'de bir yandan milli gelir, bir yandan da MEB'e ayrılan bütçe artarken, eğitime ayrılan bütçe hala OECD ortalamasının gerisinde kalmakta, istenen başarı ve performans düzeyi yakalanamamaktadır.

## Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki ve teknik lise türlerinin azaltılması, istenen ara elemanların yetiştirilmesinde bir çözüm olmayacağı gibi nitelik artırıcı bir uygulama da değildir.

uygulanmasına geçiş, öğrencilerin seçim şanslarını artırmaktadır. Programlar arasında yatay ve dikey geçişlere olanak tanıyan bir sistem bireyin kendi bilgi, beceri ve yeterliğini sınadıktan sonra yeni bir seçim şansı elde etmesine, ilgisi ve kabiliyeti olan başka bir lise türüne devam etmesine veya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bölümleri arasında geçiş yapmasına imkân sağlamaktadır.

İş güvenliği ve kazalarının sık sık tartışma konusu olduğu ülkemizde; mesleki ve teknik eğitim kapsamında eğitici ve yönlendirici girdilerin olmaması, tartışılması gereken bir diğer başlıktır. Ehliyetli ve nitelikli uzman insanların yetiştirilmesinin gelişimsel ve önleyici anlamda teknik eğitimin bir parçası olduğu gerçeği yeterince gündeme taşınmamaktadır. İş güvenliğine dair konuların; iş yaşamında alınacak çıktılar gözetilmeyerek eğitimde yapılacak girdiler üzerine gündeme gelmesi, konuyu detayları ile irdelemekten hâlâ ne kadar uzakta olduğumuzun bir göstergesidir.

Lise türünün azaltılmasına yönelik hamleler daha önce de yapılmıştır. Mesleki ve teknik lise türlerinin azaltılması, istenen ara elemanların yetiştirilmesinde bir çözüm olmayacağı gibi nitelik artırıcı bir uygulama da değildir. Mesleki ve teknik lise türleri incelenirken gözetilmesi gereken faktörler; bir lise türünün işlevinin ne olduğu, alanın toplumda bir karşılığı olup olmadığı, arz talep doğrultusunda belirli bir mesleki ve teknik lise türünü tercih edenlerin sayısı ve profili, alanın istihdam kapasitesi ve sektörle kurulan bağların hangi düzeyde olduğu gibi konulardır. Ayrıca, eğitim alanlarının 21. yüzyıl becerileri ile paralel olup olmadığı, bilgi-yoğun mu yoksa emek-yoğun mu olduğu tespit edilmelidir. Bu noktada mesleki ve teknik liselerle ilgili atılacak adımların nitelik ve topluma katma değer üretebilme kapasitesi açısından değerlendirilerek geliştirilmesinin, lise türlerinin azaltılması/çoğaltılması ya da isim değiştirmesinden çok daha öncelikli ve önemli olduğu unutulmamalıdır.

## Özel Eğitim

### I. Özel Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi

#### 2014'te ne oldu?

Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların belirlenmesi süreci, eğitimciler ve aileler tarafından sıklıkla eleştirilen konulardan biridir. Çocuğun özel eğitim ihtiyacının belirlenmesinde yaşanan bürokratik süreçler, tanımlayacak kurulun ayırdığı zaman diliminin kısıtlı olması ve tanı için kullanılan testlerin yetersizliği, eleştirilerin hedefi olan alanlar arasında yer almaktadır. 2014 yılı içinde bu sorunlardan bir tanesi olan ve 25 yıldır çocuklara uygulanan testlerde yenilemeye gidilmiştir ve MEB, gelişmiş ülkelerde tercih edilen üç ayrı zekâ testi olan WISC-R, Kaufman ve Woodcock-Johnson III Test Bataryası'nı satın alınmıştır. Testlerin Türkiye'ye uygunluk çalışması kapsamında 28 ilde 3.000 öğrenci ile pilot çalışması yapılmış ve 2014–2015 öğretim yılında kullanılmaya başlanacağı açıklanmıştır. Bu kapsamda yaygın olarak kullanılan Weschler ve Kaufman zekâ testinin Türkiye'ye uyarlanarak standardize edildiği bilinmektedir, ancak bu testler henüz kullanılmaya başlanmamıştır.

2014 yılında MEB, özel eğitim alanında özel yetenekli ve üstün zekâlı çocukların eğitimine ağırlık vermiştir. Bu kapsamda MEB tarafından aileleri bilgilendirme amacı ile “Özel Yetenekli Çocuklar Aile Kılavuzu” hazırlanmıştır. Kılavuz özel yetenekli çocukların özelliklerine dair bilgiler ve ailelerin bu özellikleri bilerek kendi çocuklarının özel yetenekli olup olmadığını tespit etmelerini kolaylaştırmak için yönlendirmeler içermektedir. Kılavuzda ayrıca özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile nasıl bir iletişim geliştirmeleri gerektiğine, üstlenmeleri gereken sorumlulukların neler olduğuna ve ailelerin çocuklarına yaklaşımlarında benimsemeleri önerilen davranışların neler olduğuna yer verilmektedir.

Kılavuz ayrıca özel yetenekli çocuğa sahip olan ailelerde oluşabilecek aşırı gururun çocuğun gelişimi için engel teşkil ettiğine, çocuğun öncelikli olarak fiziksel ve kültürel etkinliklerle teşvik edilmesinin önemine ve doğru yönlendirmeler yapıldığında özel yetenekli çocukların insanlık tarihine geçebilecek çalışmalar yapabilecek olmalarından ötürü, insanlığı daha iyi yarınlara taşımalarına yönelik toplumun beklentili olmamasına dair uyarılarda da bulunmaktadır.

25 yıldır çocuklara uygulanan testlerde yenilemeye gidilmiştir ve MEB gelişmiş ülkelerde tercih edilen üç ayrı zekâ testi olan, WISC-R, Kaufman ve Woodcock-Johnson III Test Bataryası'nı satın alınmıştır.

## Özel Eğitim

Kaufman ve Woodcock-Johnson III Test Bataryasının sisteme dâhil edilmesi birden fazla ölçüm için ve tanı doğrulama işlemleri için bir ihtiyacın giderilmesini sağlayacaktır.

### Değerlendirme ve Öneriler

Özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenciler içerisinde yer alan gruplardan bir tanesi de üstün yetenekli öğrencilerdir. Geçtiğimiz yıllarda Türkiye’de özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alma hakkı üzerinden bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirilmiş; örgün eğitime akranlarıyla beraber devam etmeleri ve normal eğitim ortamlarına dâhil olmaları için gerekli yasal zemin oluşturulmuştur. Bu konuda uygulamaya yansayanlar hâlâ sınırlı olmakta ve tanı koyma safhasından istihdam safhasına kadar yaşanan sıkıntılar devam etmektedir. Ancak bu yönde atılan adımlar ve yürütülen politikalar dönüşümün başlamasına katkı sağlayabilecek niteliktedir. Teori ve pratikteki birikimin artması, sadece eğitim alanında değil aynı zamanda toplumsal alanda duyarlılığın ve kabulün gelişmesini de tetiklemektedir. Konu özellikle üstün yetenekli bireyler olduğu zaman, öğrencilerin ayrıştırılmasına yönelik tutumlar, hem aile içinden hem de aile dışından yöneltilen toplumsal baskı ve olumsuz etkiler hâlâ varlığını sürdürmektedir.

Sürecin ilk aşaması üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasıyla başlamaktadır. Tanı sürecinde kullanılan yöntemlerin başında zekâ testleri gelmektedir. Bilindiği üzere Türkiye’de yoğunluklu olarak kullanılan zekâ testi WISC-R’dir. 1979’da geliştirilen bu test toplumsal alanda yaşanan değişimler dolayısıyla miadını doldurmuş ve bu nedenle revizyondan geçmiştir. Yine de yaygın olarak tek bir testin kullanılması zekânın tek boyutlu olarak değerlendirilmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu duruma ek olarak, testin piyasadan kolayca edinilmesi, güvenliği ile ilgili ciddi sorunları tartışma konusu yapmaktadır. Standart testlerin kullanımı, korunması ve alternatif form seçenekleri ile ilgili etik ve teknik güvenlik tedbirlerinin alınması gerekmektedir. Bu testlerden alınan puanlar doğrultusunda bireylere üstün yetenekli tanısı koymak bazı handikapları da beraberinde getirmektedir. Testin zamansal ve kültürel kısıtları nedeniyle bugüne kadar ölçme-değerlendirme alanında sınırlılıklar tespit edilmiştir. Türkiye’nin sosyo-kültürel özellikleri de göz önünde bulundurularak testin yeniden düzenlenmesi bu sorunların önüne geçilmesini sağlayabilir. Bu testin geçerli sonuçlar üretebilmesi ve doğru tanılama yapılabilmesi açısından olumlu sonuçlar ortaya konabilecektir. Ölçme-değerlendirme anlamında bir diğer kısıt ise WISC-R’in alternatifinin olmamasıydı. Bu nedenle Kaufman ve Woodcock-Johnson III Test Bataryası’nın sisteme dâhil edilmesi birden fazla ölçüm ve tanı doğrulama işlemleri için bir ihtiyacın giderilmesini sağlayacaktır.

Özel eğitim alanında ele alınması gereken bir diğer konu, ölçme araçlarındaki gelişimin yetenek testlerine de yansıtılması ve yetenek ölçme araçlarının geliştirilmesidir. Hem özel eğitimde hem de formal ve informal eğitimde yetenek teşhislerinde kullanılmak üzere ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Benzeri araçlar, özellikle istihdam alanında kişilerin meslekle ilgili seçimlerinde ve işe alımlarında faydalanılmak üzere seçim süreçlerinde kullanılabilir. Böylece ülkemizde mesleki standartların belirlenmesi ile ilgili ilerlemelere katkı sağlayacak kaynaklar da üretilmiş olacaktır. Bunun için bağımsız test geliştirme merkezlerinin kurulmasının da gündeme alınması önerilmektedir. Böylece hem adaptasyon, kültürel geçerlilik ve içerik geçerliliği bakımından yeterlik, hem de maliyet açısından verimlilik sağlanacaktır. Bu merkezler sadece zekâ ve yetenek açısından değil zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor beceriler ile karar verme, problem çözme, araştırma, sorgulama vb. stratejiler için de ölçümler oluşturulabilir. Bu noktada hem eğitim hem de piyasa için ölçme-değerlendirme ihtiyaçları giderilmiş olacaktır.

2014 yılında tartışılan bir diğer konu, özel yetenekli bireyler için nitelikli bir eğitimin sağlanması ve bu bireylerin toplumsal alanda fayda üretmelerinin önünün açılmasıdır. Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı'nda (2013-2017) üstün yetenekli öğrenciler, bilimsel ve teknolojik ilerleme bağlamında ele alınmış ve politik, stratejik, sosyal ve psikolojik önem boyutları altında değerlendirilmiştir. Konu bu kapsamda bilimsel, teknolojik, ekonomik, siyasi ve hatta askeri bağlamda ele alınmaktadır. Son yıllarda artan benzeri vurgular, üstün yetenekli bireylerin eğitimini özellikle ekonomide iyileşme, gelişme veya verim artırma araçları olarak ele alma eğilimindedir. Ancak bu yaklaşım eğitimin niteliğinden ziyade yüzeysel bir içerik oluşturma motivasyonuna sahiptir. Bu noktada üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde Bakanlık tarafından işleyişe konan proje tabanlı uygulamalar, TÜBİTAK, sivil toplum kuruluşları, araştırma ve sanayi enstitüleri, meslek odaları ve birimlerinin katkısı olmaksızın yapıldığında, eğitim müfredatının zenginleştirilmesinin dışına çıkamamaktadır.

Öte yandan yapılan tartışmalarda Amerika, Finlandiya, Şangay ve İsrail gibi ülkeler/ekonomiler örnek gösterilerek üstün yetenekli öğrenciler ile ekonomik, teknolojik ve bilimsel gelişim arasında doğrusal bağlantılar kurulmaya çalışılmaktadır; fakat örnek verilen ülkelerin zaten bu alanlarda rekabet kapasitesinin çok yüksek olduğu ve genel olarak güçlü eğitim gelenekleri olduğundan bahsedilmemektedir. Eğitim ve katma değer oluşturmak, bir toplumun tüm alt alanlarının bir arada uyumlu ve birbirini tamamlayacak şekilde işletebilir olmasını gerektirmektedir. Bu noktada ülkemizdeki tartışmaların, yüzeysel nedenselliklerden

Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde Bakanlık tarafından işleyişe konan proje tabanlı uygulamalar; paydaşların katkısı olmaksızın yapıldığında, eğitim müfredatının zenginleştirilmesinin dışına çıkamamaktadır.

## Özel Eğitim

Özel eğitim kapsamında iyileştirmeler uygulamaya konmalı ve bu kapsamda bir kültür oluşturmaya hizmet etmelidir.

sıyrılıp nitelikli eğitim ve bu eğitimin karşılık bulacağı alanlar yaratmadan istenen verimin oluşturulamayacağına odaklanması gerekmektedir. Çünkü bir ülkenin ifade edilen alanlardaki gelişimi, üstün yetenek ve “üstün zekâlı” bireylerin toplamı değil, bir ülkenin kolektif yeteneği ve zekâsının toplumsal bir karşılık yaratmasına bağlıdır.

Üstün yetenekli bireylerden talep edilenler, beklenen özellik ve çıktılar, sadece toplumsal alanda üretilene ve toplumsal alana özgü değildir. Çünkü özellikle okullarda ve aile ortamlarında ortaya çıkan beklentiler ve ‘başarı makinesi’ algısı, üstün yetenekli öğrencilerde bireysel anlamda baskı oluşturmaktadır. Özel Yetenekli Çocuklar Aile Kılavuzu’nun hazırlanması kayda değer bir gelişmedir. Fakat benzeri belgelerin hazırlanmasını anlamlı kılan, bu dokümanların ilgili kişi ve paydaşlarla paylaşılması, uygulamaya konması ve bu kapsamda bir kültürün oluşmasıdır. Dolayısıyla bu ilk gelişme, içeriklerin pratikle buluşması için gerekli adımların atılması ve yapılanların bir başlangıç sayılması bakımından önemlidir.

Özel yetenekli çocuğa sahip olan ailelerin konuyu bir ayrıcalık olarak ele almaları ve niteliğini gelişim perspektifinde görmemeleri, çocuğun gelişimi için engel oluşturabilmektedir. Sınıf, okul ve arkadaşlık ilişkilerinde diğer öğrenciler tarafından geliştirilen direnç ve öğrencinin kendi durumunu ayrıcalıklı olarak algılaması ek sorun alanları yaratmaktadır. Bu noktada, “Özel Yetenekli Çocuklar Aile Kılavuzu”nda özel yetenekli çocukların ailelerine yönelik uyarıların yer alması oldukça önemlidir. Kılavuzda özel yetenekli çocukların insanlık tarihine geçebilecek çalışmalar yapabilecek ve insanlığı daha iyi yarınlara taşıyabilecek olmalarına dair toplumsal beklentilere karşı uyarılar da bulunmaktadır. Benzer tüm beklentilerin içeriğini normal kılmak; özel yetenekli bireylerin bir yaşamları, sosyallikleri, potansiyel mesleki ve evlilik yaşamları olacağını unutmamak gerekmektedir. Sadece toplumsal fayda söylemiyle başlayan tüm düşünceler, eğitici aktörlerin algısını ve öğrencilerin kendilik algılarını normal psiko-sosyal gelişimi ve etik standartları zorlayacak boyutta etkilemektedir.

Bu bağlamda eğitim sistemimizin özel eğitim hizmetlerinde fırsat ve imkân eşitliğini yaratması önemlidir. Burada özel eğitim hizmetlerinin ekonomik ve siyasi nedenlerle üstün yetenekli öğrencilere ağırlıklı olarak sağlanması, bahsi geçen kültürün oluşmasını engellemektedir. Dünyada olduğu gibi, ülkemizde de MEB’in özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik daha köklü düzenleme ve iyileştirmelere gitmesine ihtiyaç duyulduğu göz ardı edilmemelidir.

## II. Öğretmen Eğitimi

### 2014'te ne oldu?

2014 yılında MEB'in özel eğitimde yoğunluklu olarak eğildiği alan özel yetenekli (üstün zekâlı) çocukların eğitiminin nasıl gerçekleşeceği ile ilgilidir. Bu nedenle öğretmen yeterlikleri özel eğitim kapsamında da sıklıkla tartışılan konulardan biri olmuştur. Gerek bire bir eğitimde gerekse kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan öğretmenlerle ilgili çalışmalar başlatılmıştır. Özel eğitim için öğretmen yetiştirme, standart belirleme, mesleğe seçim ve ilgili diğer konularda politik ve stratejik anlamda eksikliklerin olduğu düşünüldüğünde, MEB'in öğretmen eğitimi alanında geliştirdiği hassasiyet dikkat çekmektedir.

2013 yılında kabul edilen ve 2013-2017 yıllarını kapsayan Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı kapsamında, 2014 yılında özel yetenekli bireylere erken yaşta tanı konması ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim hizmetinin ulaşması amacı ile Mayıs ayında 7 bölgeden 21 ilde, yaklaşık 10.000 öğretmene eğitim düzenlenmiştir. MEB tarafından verilen eğitimlere, temel ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri katılmış ve ilk aşama olarak tanılamaya yönelik eğitimler verilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün talebi üzerine 20.02.2014 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararı doğrultusunda Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslarında yapılan değişikliklerle birlikte özel eğitim kapsamında da yeni düzenlemeler yapılmıştır. Yeni karar ile Özel Eğitim Öğretmenliği, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümleri/fakülteleri mezunlarının Özel Eğitim alanında atanmalarına karar verilmiştir. Bu bahsi geçen 5 bölümden mezun olan öğretmen adaylarının okutacakları derslerin kapsamı ise;

- ▶ Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda,
- ▶ Özel Eğitim Anaokulu, Erken Çocukluk Eğitimi,
- ▶ Birime özel eğitim uygulamaları,
- ▶ Özel Eğitim Okulları bünyesinde okul öncesi eğitim verilen sınıflardaki özel eğitim uygulamaları,
- ▶ Zihin Engelliler İlkokul-Ortaokulları (1.-8. Sınıf),

Özel eğitim için öğretmen yetiştirme, standart belirleme, mesleğe seçim ve ilgili diğer konularda politik ve stratejik anlamda eksikliklerin olduğu düşünüldüğünde, MEB'in öğretmen eğitimi alanında geliştirdiği hassasiyet dikkat çekmektedir.



## Özel Eğitim

Sınıf öğretmenlerinin 540 saatlik eğitim sonrasında zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak atanabilmeleri uygulaması devam ettirilmektedir.

- ▶ İlkokulların, Ortaokulların Zihin Engelliler Özel Eğitim Sınıfı (1.-8. Sınıf)
- ▶ Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I ve II. Kademe (1.-8. Sınıf),
- ▶ Görme Engelliler İlkokulları (1.-4. Sınıf),
- ▶ İlkokulların Görme Engelliler Özel Eğitim Sınıfı (1.-4. Sınıf),
- ▶ Görme Engelliler İlkokullarında grup gözetimi ve eğitimi uygulamaları,
- ▶ İşitme Engelliler İlkokulları (1.-4. Sınıf),
- ▶ İlkokulların İşitme Engelliler Özel Eğitim Sınıfı (1.-4. Sınıf),
- ▶ İşitme Engelliler İlkokullarında grup gözetimi ve eğitimi uygulamaları,
- ▶ Birden fazla yetersizliği olan öğrenciler için açılan Özel Eğitim Sınıfları (1.-8. Sınıf ),
- ▶ Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) III. Kademe (9.-12. Sınıf ),
- ▶ Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi /Okulu III. Kademe (9-12. Sınıf),
- ▶ Özel Eğitim Programı uygulayan Özel Eğitim Sınıfları (9-12. Sınıf ),
- ▶ Mesleki Ortaöğretim kurumlarında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı Özel Eğitim dal dersleri,
- ▶ Rehberlik ve Araştırma Merkezleri özel eğitim uygulamalarıdır.

Atanacak öğretmenlerin okutabilecekleri derslere yönelik sunulan ek bilgilendirmede; zihinsel engelli öğrencilere yönelik derslerde zihinsel engelliler öğretmenliği bölümü mezunlarına, görme engelli öğrencilere yönelik derslerde görme engelliler öğretmenliği bölümü mezunlarına ve işitme engelli öğrencilere yönelik derslerde işitme engelliler öğretmenliği bölümü mezunlarına öncelik tanınması karara bağlanmıştır. Bunun yanı sıra okul öncesine yönelik derslerde atanacak özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi/anasınıfı öğretmeni veya çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni ile beraber; mesleki eğitime yönelik derslerde de akademik derslerinin yanı sıra atölye, laboratuvar ve meslek derslerinde ilgili alanın öğretmenleri ile birlikte görev yapacaklardır.

Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarının yanı sıra, zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği yapabilecek öğretmenlerle

ilgili olarak da gelişmeler yaşanmıştır. Bilindiği üzere, 4+4+4 sistemiyle ilkokulun 4 yıla indirilmesi sonucu çok sayıda sınıf öğretmeni norm fazlası durumuna düşmüştür. Bakanlık bu nedenle norm fazlası öğretmenlerin alan değişikliği yaparak teknoloji tasarım öğretmenliği ya da zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği alanlarında hizmet verebilmelerinin önünü açmıştır. Öğretmenlerin il içi alan değişikliği kılavuzunda yer alan; “zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği alanına, bu alanda boş norm kadro bulunması halinde...” ibaresinin öğretmenlere herhangi bir eğitim almadıkları, yan veya esas alanları olmayan alanlara atanma hakkı tanınmasının hukuka aykırı olması nedeni ile 2012 yılında Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası tarafından kararın iptaline ve yürütmenin durdurulmasına yönelik dava açılmıştır. Dava sonucunda Danıştay belirtilen ifadenin iptal edilmesine karar vermiştir. 2008 yılında Bakanlık tarafından imzalanan “Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı İş Birliği Protokolü” kapsamında 1500 kişilik kontenjanla 540 saat verilen eğitimi başarı ile tamamlayanların zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak atanabileceği kriteri de yürütmenin durdurulmasına örnek teşkil etmiştir.

Danıştay’ın bu kararı sonrasında Bakanlık 2012 yılında il içinde; alan değişikliği yoluyla sınıf öğretmenlerinden zihinsel engelliler sınıf öğretmenliğine ya da teknoloji tasarım öğretmenliğine geçirilenler ile diğer alan öğretmenlerinden teknoloji tasarım öğretmenliğine geçirilenlerin, önceki alanlarına ve görev yerlerine döndürülmesine karar vermiştir. 540 saatlik zihin engelliler sınıf öğretmenliği sertifika programını tamamlayan öğretmenlerin ise istekleri doğrultusunda zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği görevlerine devam edebilecekleri açıklanmıştır. Ancak Bakanlık tarafından 2014 yılı içinde bu sertifika programı, dolayısıyla da sınıf öğretmenlerine 540 saatlik eğitim almaları sonrasında zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak atanabilmeleri uygulaması devam ettirilmiştir.

Özel eğitim öğrencileri ile öğrenme ortamında bire bir ilişkide bulunan öğretmenlerin eğitimi üzerinde hassasiyetle durulmalıdır.

## Özel Eğitim

Özel eğitim alanında çalışan akademisyenlerin buldukları üniversitelerin eğitim fakültelerinde bu konuda seçmeli dersler açmaları teşvik edilmelidir.

### Değerlendirme ve Öneriler

Öğretmen eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin tanınmasında ve eğitimlerinde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Öğrencilerin özel eğitim durumlarının ne olduğu, özel gereksinimlerin ne anlama geldiği, farklı yetenek alanları, gelişimsel farklılıkların farkındalığı, üstün zekâ ve yeteneğin fark edilmesi, potansiyel ile performans arasındaki farkın tespit edilebilmesi, özel gereksinimleri olan çocukların özelliklerinin bilinmesi, bu öğrencilerin tanınmak üzere aday gösterilmeleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim fırsatlarının ve içeriklerinin sunulması gibi konularda öğretmenler başrolde görev almaktadır. O halde, özel eğitim öğrencileri ile öğrenme ortamında bire bir ilişkide bulunan öğretmenlerin eğitimi üzerinde hassasiyetle durulmalıdır. Bu doğrultuda MEB 2014 yılında, 7 farklı bölgede yer alan 21 ilde yaklaşık 10.000 öğretmene ve öğretmen adayına verilen eğitimlerin kısa ve uzun vadede sonuçlarını görmek için program değerlendirmelerini yapmalıdır. Bu programların geri bildirimler doğrultusunda, gerekli düzenlemelerle yaygınlaştırılarak devam etmesi gerekmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ve daha genel anlamda bütün özel gereksinimli öğrencilerle çalışacak öğretmenlere farkındalık oluşturacak ve bilgi verecek eğitimler de yaygınlaştırılmalıdır.

Öğretmen eğitimlerinde diğer bir husus ise, eğitimcilerin eğitimi konusudur. Alanda eğitim almış ve deneyimli akademisyenler veya diğer eğitimciler öğretmen eğitimlerinde istihdam edilebilir. Bu konuda üniversiteler ile MEB veya Milli Eğitim Müdürlükleri koordinasyon içinde çalışmalıdır. Ayrıca bütün paydaşların katılımı ile genel bir eğitim içeriği ve hizmet-içi eğitimleri verecek eğitimcilerin eğitici grubu oluşturulabilir. Hizmet-içi eğitimlerden sadece görevde olan öğretmenler değil, öğretmen adayları (eğitim fakültesi ve formasyon eğitimi öğrencileri) da faydalanmalıdır.

Özel Eğitim alanında atanacak öğretmenlerin kapsamı genişletilerek tüm özel eğitim öğretmenliği lisans programları mezunlarının bu alana dâhil edilmesi tartışılacak bir karar olarak değerlendirilebilir. Temel lisans eğitiminde farklı alanlarda eğitim alan öğretmen adaylarının tek bir isim altında özel eğitim öğretmeni olarak atanması, öğretmenlerin temel alanları dışında başka öğrencilere eğitim vermeleri durumunu ortaya çıkarabilir. Bu nedenle atandıktan sonra hangi branş öğretmenin hangi özel öğrenci grubu ile çalışacağı konusunda yönetmelikteki ifade açık olmasına rağmen, uygulamaya yönelik tedbirlerin alınması ve kontrollerin yapılması gerekmektedir.

Üstün zekâlılar öğretmenliği lisans programı, Türkiye'de biri devlet

ve dördü vakıf üniversitesi olmak üzere beş üniversitede öğretime devam etmektedir. Özel eğitim alanında çalışan akademisyenlerin buldukları üniversitelerin eğitim fakültelerinde bu konuda seçmeli dersler açmaları teşvik edilmelidir. Hâlihazırda bazı üniversitelerde verilen “Özel Eğitim” ve “Öğrenme Güçlükleri” dersleri yaygınlaştırılmalı ve bunlara ek olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile ilgili bir lisans dersi, imkânlar ölçüsünde zorunlu dersler arasına dâhil edilmelidir.

Üstün zekâlılar öğretmenliği lisans programına sahip üniversitelerden bazıları düzenli olarak mezun vermektedir. Hâlihazırda sınıf öğretmeni olarak atanmış veya atanmayı bekleyen pek çok üstün zekâlılar öğretmeni vardır. Bu lisans programının içeriği incelendiğinde, sınıf öğretmenliği müfredatının ötesinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik bilgi ve beceri kazandırmaya amaçlı dersler olduğu görülecektir. Bu programdan mezun olanların veya olacakların özel eğitim öğretmenliği kapsamı dışında bırakılarak sadece sınıf öğretmeni olarak atanmaya devam edilmesi tartışılması gereken bir konudur. Üstün zekâlılar öğretmenliği mezunları kendi uzmanlık alanlarında çalışabilecekleri kadrolara aktarılmalı ve bekleyen mezunlar ile mezun olacaklar kendi alanlarında istihdam edilmelidir. Özel eğitim okullarında, RAM’larda ve BİLSEM’lerde görev yapmakta olan alan dışı öğretmenler düşünüldüğünde, atanamayan veya sınıf öğretmeni olarak atanan üstün zekâlılar öğretmenliği mezunları bir çelişkinin sonucudur.

4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle ortaya çıkan sınıf öğretmenliği norm fazlası kadronun zihinsel engelliler öğretmenliği kadrolarında değerlendirilmesi bir diğer tartışmalı konudur. Nitekim, Danıştay bu konudaki uygulamayı durdurmuştur. Sınıf öğretmenliği temel öğretmenlik alanından mezun bir öğretmenin özel eğitim öğretmenliği yapması tartışılmalıdır. Fakat MEB’in 540 saatlik bir eğitim verdikten sonra bu atamayı gerçekleştirmesi bu soruna sadece kısmi bir çözüm üretmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni olsun veya olmasın bütün kademelerdeki öğretmenlerin bir defaya mahsus olmak üzere bir hizmet-içi eğitime (yaklaşık 30 saatlik) alınmaları ve sonra her öğretim yılının başında güncelleme eğitimine (yaklaşık 6 saatlik) tabi tutulmaları, öğretmen eğitimi açısından önemli bir atılım olabilir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler dışındaki özel gereksinimli öğrencilerin, ihtiyaçlarına yönelik özel eğitim hizmetlerinden faydalanması için devlet desteği sağlanmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de BİLSEM’ler dışında kendi ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitimler alabilmeleri için maddi destek sağlanması da tartışılması gereken önemli konulardan bir diğeridir.

Sınıf öğretmenliği temel öğretmenlik alanından mezun bir öğretmenin özel eğitim öğretmenliği yapması tartışılmalıdır. Fakat MEB’in 540 saatlik eğitimi farklı alanlardan özel eğitim öğretmenliğine yapılan atamalara sadece kısmi bir çözüm üretmiştir.

# Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

TEOG açık uçlu sorulara geçiş için uygun bir sistem olarak yorumlanmıştır.

## I. Seviye Belirleme Sınavı'ndan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine

### 2014'te ne oldu?

2007-2008 öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2012-2013 öğretim yılında son kez uygulanmış, 2013-2014 öğretim yılının başında ise, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi'nin detayları kamuoyuyla paylaşılmıştır.

Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı tarafından düzenlenen basın toplantısında, TEOG'un bir sistem değişikliği olmadığı özellikle vurgulanmış ve sistemdeki bu güncelleme olarak tabir edilen değişiklikleri ortaya çıkaran sebeplerden bahsedilmiştir. Bu sebeplerin başında ise "öğretmenlerin hormonlu not vermesi" gelmektedir. Bu kapsamda notlar üzerinden yapılan adaletsizliği engellemek amacıyla öğretmenlerin notları ile merkezi sınav notları arasındaki tutarlılığa bakılacağı açıklanmıştır. Yine bu toplantıda tüm öğrencilere FATİH Projesi kapsamında tabletler ulaştırıldığında açık uçlu sorulara geçilebileceği, ancak bu aşamadan sonra 6. ve 7. sınıflarda da sınavlara başlanabileceği; bunun için de 3-4 yıllık bir sürece ihtiyaç olduğu söylenmiştir. Ancak 2014-2015 öğretim yılında 7. sınıflar için TEOG sistemine geçilmeyeceği, sınavdan yine sadece 8. sınıf öğrencilerinin sorumlu olacağı açıklanmıştır. MEB 2014 yılı içerisinde de TEOG'un ne zaman 6. ve 7. sınıfların kapsamı içine alınacağına dair bir bilgi paylaşımında bulunmamıştır. 2013-2014 öğretim yılında iki dönemde de Türkçe, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen ve teknoloji, inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil sınavlarından düzenlenen sınavın 2014-2015 yılındaki uygulamasında, din kültürü ve ahlak bilgisi, inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ile yabancı dil sınavları kaldırılarak Türkçe, matematik, fen ve teknoloji derslerinden yapılması üzerine çalışıldığı bilgisi kamuoyunda yer almıştır. Ancak 2014-2015 eğitim yılında da sınava altı ders dâhil edilmiştir.

Sistem genelinde yapılan değişiklikleri özetlemek gerekirse; 2013-2014 eğitim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavlar kılavuzunda belirtildiği gibi, TEOG ile beraber öğrencilerin olağanüstü haller ve özel durumlar dışında kendi okullarında, belirlenen sınıflarda sınava alınacakları kararlaştırılmıştır. Ayrıca bir dönemde 2 günde 3'er saatten 6 olmak üzere eğitim yılı içerisinde toplam 12 sınavın yapılacağı karara bağlanmıştır. Ortak sınavlarda alınan

puanlar yılsonu başarı puanı hesaplamasına dâhil edilecek ve her dönem yapılan ortak sınavlarda ağırlıklı ortalaması alınmış puanların hesaplanmasında, o dersin puanı ile çarpılarak her bir dersin ağırlıklı ortalaması alınmış ortak sınav puanı 700 tam puan üzerinden yapılacaktır. Ortaöğretime yerleştirmeye esas puan hesaplamasında ise öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ile 8. sınıf ağırlıklı ortalaması alınmış ortak sınav puanı toplanacak, elde edilen toplam ikiye bölünerek merkezi sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puan hesaplamasında kullanılacaktır. Bu puanlama ise 500 tam puan üzerinden yapılacaktır. Değerlendirmede yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemeyecektir. Bunların yanı sıra sınav günlerinde okulda ders yapılmayacaktır.

Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı ve MEB Müsteşarı Sayın Yusuf Tekin, çeşitli açılışlarda yaptıkları konuşmalarında TEOG sisteminin de dâhil olduğu sınav sistemlerinde Bakanlığın farklı projeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Sayın Avcı, Şubat 2014'te Eğitimde FATİH Projesi Tablet Dağıtım Töreni'nde FATİH Sınıf Yönetim Yazılımı'nın geliştirildiğini; öğretmenlerin bu yazılım vasıtası ile derslerin belirli süreçlerini dijital ortama aktararak hazırladıkları soruları öğrencilere göndermek suretiyle sınav yapabileceklerini ifade etmiştir. Bu sistemin de orta vadeli planlar çerçevesinde sınavların kaldırılmasına ve ders içi başarıları esas alan bir sistem kurulmasında Bakanlığa yardımcı olacağı belirtmiştir. Buna ek olarak Müsteşar Sayın Yusuf Tekin, çocukların akademik başarılarının yanı sıra yetenek, kültür ve sosyal alandaki etkinliklere katılımlarının da değerlendirmeye katılacağını ve bu etkinliklerin değerlendirmedeki oranının yüzde 30-40 civarında olacağını bir röportajında belirtmiştir. Ayrıca Tekin MEB'in altyapısı olan e-Okul üzerinden akredite sivil toplum örgütleri, spor kulüpleri, sanat, spor ya da müzik dernekleri ile bağlantı kurabileceğini ifade etmiştir. Yine bu kapsamda Gençlik ve Spor Bakanlığı ile görüşülerek ilk adım atılmıştır.

## Değerlendirme ve Öneriler

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş modelinin eski sistemden ve eski sistemin mantığından farklılaştığını söylemek mümkün görünmemektedir. Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı'nın, yapılan değişikliklerin birer 'güncelleme' olduğunu özellikle vurgulamasının altında yatan temel sebep de budur. Bu noktada sorulacak temel sorular; bu güncellemelerin tam olarak niçin oluşturulduğu, nasıl bir fark yaratacağı ve nasıl bir fayda sağlayacağıdır.

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş modelinin eski sistemden ve eski sistemin mantığından farklılaştığını söylemek mümkün görünmemektedir.

## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sisteminde yapılan değişikliklere rağmen sistemin öğrenciler arasındaki rekabet ortamı devam etmektedir.

TEOG'un tanıtımında en çok üzerinde durulan konu, yapılan güncellemelerde eğitim paydaşlarının düzenlenen çalıştay ve toplantılarda görüş, eleştiri ve değerlendirmelerine ağırlıklı olarak yer verilmesidir. Fakat farklı kesimlerden alınan görüşler, önümüzdeki dönemde sınav odaklı geçiş sisteminin kaldırılmasına yeterli olamamıştır. Nabi Avcı, "Çocuklarımız ortaokula başladıkları günden itibaren koşturmanın içine giriyorlar" diyerek eski sistemi eleştirmiş; ancak güncellenmiş sistemin bu koşturmayı engellemek için herhangi bir önlem sunmadığı atlanmıştır. Günümüzde eğitim sisteminin öğrenci odaklı yapılandırılması gerektiği yaygın bir kanı halini almıştır; fakat özellikle geçiş sistemlerinde çocukların faydasına olan düzenlemeler henüz hayata geçirilememiştir. Bu kapsamda bazı kesimler için 'Sınav adalet sağlar!' anlayışı makul bir argüman gibi gözükse de; rekabet ve yarış ortamını sürdüren güncellenmiş bir sistem, öğrenci odaklı olmaktan ve öğrencinin lehine uygulamalar üretmekten uzak kalmaktadır.

Çocukların kendi okullarında sınavlara girmesi, modelin sınav stresini azaltabileceği düşünüldüğünde yapıcı bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarında olduğu gibi tek sınava atfettiği önem ve bu sınavın neden olduğu stres, farklı bir isim ve yapı altında da olsa varlığını koruyacaktır. Hatta zamana yayılarak sürekli ve kısmi durumsal kaygı bağlamında başka riskler getirebilecektir. Bir kereye mahsus olmak üzere, mazeret nedeniyle sınava giremeyen öğrencilere sınav hakkı tanınması da diğer bir olumlu gelişmedir. Fakat bu değişikliklere rağmen sistemin öğrenciler arasındaki rekabet ortamını devam ettirdiği ve bahsi geçen avantajların sistemi kendi başına avantajlı kılmadığı unutulmamalıdır. Bunların dışında mazeret sınavı ya da öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri gibi uygulamaların sağlıklı ilerlemesi için ek geliştirici uygulamalara duyulan ihtiyacın giderildiğini söylemek mümkün görünmemektedir.

MEB, yeni sistemle okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacın azalacağını, hatta bu kurumlara gerek duyulmayacağını öngörmektedir. Sayın Nabi Avcı bir toplantıda bu öngörüü şu şekilde dile getirmiştir;

*"Sevgili çocuklar; 2013-2014 ortaöğretim yılından itibaren uygulanacak yerleştirme mantığı sayesinde, okullara alternatif olarak ortaya çıkan kurumlara artık ihtiyaç duymayacaksınız."*

Böylece hâlihazırda uygulanan okul sınavlarının ortak sınav haline getirilmesi, başlangıçta belirlenen amaçta kayma yaratmaktadır. Sınav sorunu hâlâ varlığını koruduğu için, okul dışı eğitim kurumları öğrenciler için zorunluluk olarak kalmaya devam edecektir. Bu konu Özel Öğretim başlığı altında kapsamlı olarak değerlendirilmektedir. Sistemin olumsuz etkilerini azaltmayan bir sistemin, çocuklara arkadaşları ve aileleriyle nasıl daha fazla zaman geçirme olanağı tanıyacağı, nasıl daha fazla sportif ve sanatsal aktivitelerde bulunmalarını sağlayacağı konularında ise geçen süre içinde kamuoyunu tatmin eden bir açıklama yapılmamıştır.

Sistemdeki yeni uygulamaların ortaöğretime geçiş sisteminde hedeflenen amaç için yeterli olmadığı, bu noktada amaca ulaşmak için kısa, orta ve uzun vadeli planların hayata geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bakanlık tarafından kısa vadede merkezi sistemin kaldırıldığı, orta vadede test sınavlarda açık uçlu sorulara da yer verilen, uzun vadede ise sanatsal, sportif ve sosyal faaliyetlerin değerlendirildiği ve bu yeteneklerin güçlendirildiği bir çalışmanın tasarlandığı açıklanmıştır. Fakat Bakanlık, orta ve uzun vadeli planlarla ilgili bir yol haritası çizdiğine ve bir çalışma planı yaptığına dair ipucu vermemiştir. Ayrıca ülkemizdeki bu faaliyetlere erişim eşitsizliğinin ne kadar derin olduğu düşünüldüğünde; öğrencilerin yeteneklerinin değerlendirildiği bir modelin uygulamaya geçmesi uzun vadeli planlar arasında yer alsa da harekete geçirilmesi, altyapısının hazırlanması, fizibilite raporlarının çıkarılması gibi gereklilikler için yol haritaları şimdiden belirlenmelidir.

Kısa vadeli planlar içerisinde yer alan ve önümüzdeki eğitim yılında yürürlüğe girecek olan merkezi sistem uygulamasının kaldırılması, hedefler arasında yer alsa da pratikte merkezileşmenin önüne geçilmesini sağlamayacaktır ki görüldüğü üzere 2014 yılı sonunda bu planlara yönelik bir girişim bulunmamaktadır. Düzenlenecek sınavlar hâlâ tek merkezden hazırlanıp değerlendirilmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin yapacağı sınavların, ortak sınavlarla karşılaştırılmasına yönelik hamle, merkezi denetim baskısının daha da artacağını gözler önüne sermektedir. Ayrıca sınavlar arasında yapılacak karşılaştırma sadece merkezi denetim baskısının artmasına değil, öğretmenlere yönelik tutumlara da etki etmektedir. Süreç içerisinde 'hormonlu ve şişirilmiş notların' varlığına yönelik söylemler sıkça tekrarlanmış, açıklamalarda öğretmenlere yönelik tutum eleştirilmiştir. Oysa modelin geliştirilmesinin temelinde yatan ana nedenlerden biri, öğretmenlerin objektifliğinin artırılarak güven ortamının sağlanması ve var olan öğretmenlere karşı geliştirilen olumsuzluğun giderilmesidir. Toplantıda sistemin gerekliliği şu

Merkezi sistem uygulamasının kaldırılması hedefler arasında yer alsa da, pratikte merkezileşmenin önüne geçilememektedir.



## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

Ortak sınav uygulamasına yönelik problemlerden biri de, eş zamanlı müfredatın temin edilmeyecek oluşudur.

şekilde açıklanmıştır;

*“Güncellenen geçiş sistemiyle öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak amaçlanıyor.”*

Bu bağlamda, ortak sınavlarla öğretmen notlarının tutarlılığının denetlenmesi ile uzun vadeli planlarda öğretmenlerin not verirken objektif olmasının sağlanması arasında tutarsızlık yaratılmaktadır. Buna ek olarak, uzun vadede her çocuğa tablet dağıtılmasını takiben öğretmenlerin kendi sınıflarında sınava girmeleri ve bu tutumların devam ettirilmesi öğretmenlere yönelik güvensizliğin devam edeceğine işaret edecektir.

Ortak sınav uygulamasına yönelik problemlerden biri de, eş zamanlı müfredatın temin edilmeyecek oluşudur. Konu ile ilgili sorulara karşılık olarak, ortak sınav uygulaması ile müfredatın dengeli gitmesi için disiplinin ve Bakanlıkça denetimin artırılacağı vurgulanmıştır. Yapılan bu açıklamada kaygının anlaşılmadığı ve söylemlerdeki ifadelerin aksine, tekdüze bir eğitim sisteminin desteklendiği görülmektedir. Diğer yandan, disiplin ve denetimin artırılması uygulamanın neden sürdürülebilir olmadığına dair de ipucu vermektedir. Çünkü sorunun temelinde bölgesel farklılıklardan öğrenci farklılıklarına kadar birçok etmen yatmakta ve bu etmenler müfredatın sene içerisindeki işleyişini etkilemektedir. Dolayısıyla fırsat eşitliği sağlanmadan ve her okulda eşit nitelikte eğitim verilmeden, adil bir sistem oluşturulması pek mümkün görülmemektedir. Daha önceki ortaöğretime geçiş sistemlerinin yarattığı sorunların ortadan kaldırılması, okullar arasındaki eşitsizliğin giderilmesini bir zorunluluk haline getirmektedir. Maalesef ki bu yeni model de bu amaca hizmet etmemektedir. Yeni yapılan kısa ve uzun vadeli planlar, eğitim sistemindeki sorunlar varlığını devam ettirdiğinden dolayı kaygı vericidir.

Orta vadeli planlar arasında, sınavlarda açık uçlu sorulara da yer verileceği ifade edilmiştir. Ancak açık uçlu soruların sağlayacağı katkıya ve Bakanlığın altyapısının uygunluğuna dair soru işaretleri bulunmaktadır. Bu soru işaretlerinin giderilmesi için yapılmış bir araştırma ve fizibilite çalışması da bulunmamaktadır. Bakanlığın ortaya koyduğu önceki uygulama ve politikalarda bu eksikliklerin varlığı, açık uçlu soru uygulamasına da yansımaktadır. Bu nedenle sadece açık uçlu soruların değil, modelin tüm varsayımlarının önce test edilmesi ve fizibilite raporlarına uygun olarak hayata geçirilmesi; böylelikle açık soruların faydası ve uygulamadaki

çıktılarının önceden saptanması için pilot çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Yeni sistemin vurgulanan bir diğer özelliği ise, kendi kendini güncelleyen ve günün teknolojik gelişmelerine ayak uydurabilir nitelikte olduğudur. Bu bağlamda, FATİH Projesi'ne yapılan referans ile yeni problemler doğmaktadır. Ortaöğretime geçiş sistemi, ülkemizde yıllardır kemikleşmiş bir sorun olarak durmaktadır. FATİH Projesi ise uygulanabilirliği ve etkililiği bağlamında tartışılırken, böylesine büyük bir değişimin sistemin içine entegre edilmesine yönelik hedef, sistemi ilerleyen zamanda çıkmaza sokabilecektir.

## II. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Uygulamaları

### 2014'te ne oldu?

2012-2013 yılında son kez uygulanan SBS'nin sonuçları Ocak ayında hâlâ eğitim gündeminin ana maddelerinden biri olarak yer almıştır. 2013 yılında gerçekleştirilen SBS'de yabancı dil alanında Fransızca ve Almanca sınavlarına giren 718 öğrencinin testleri İngilizce testinin cevap anahtarı ile yanlış okunmuş ve bunun üzerine öğrencilerin puanları yeniden hesaplanmıştır. Bir sonraki aşamada, yapılan bu hatanın sisteme yansımaları nedeniyle yeni bir süreç daha başlamıştır. SBS'nin bir sıralama sınavı olmasından kaynaklı olarak, 718 öğrencinin puanlamasındaki değişimin 2013 yılında SBS'ye giren 1.112.604 öğrencinin puan ve sıralamasında da fark yaratacağı gerekçesi ile yeni bir dava açılmıştır. Dava sonucunda idari mahkeme SBS sonuçlarının yürütmesinin durdurulmasına ve tüm öğrencilerin puanlarının yeniden hesaplanmasına karar verilmiştir. MEB'den gelen ilk açıklamalar idari mahkemenin bu kararına bir tepki niteliğinde olsa da, bir üst mahkemeye gidilmeden konunun takvime bağlı zorunlulukları gözetilerek tüm öğrencilerin puanları yeniden hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonrasında 4 öğrencinin bir üst tercihlerine, 99 öğrencinin de mevcut okullarından daha alt tercihlerine yerleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

SBS'nin yanı sıra TEOG'a yönelik itirazlar da 2014 yılı boyunca devam etmiştir. Kasım ayında yapılan TEOG'da fen testinde 1, matematik testinde ise 2 soru iptal edilmiştir. Telafi sınavında ise herhangi bir soru iptal edilmediği için, bu durum asıl sınava giren öğrencilerin 1 soruyu yanlış yapmaları durumunda 0,5556

TEOG modelinin tüm varsayımlarının önce test edilmesi ve fizibilite raporlarına uygun olarak hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

28-29 Kasım 2013'te yapılan TEOG sınavlarının sonuçları iptal edilen 7 soru üzerinden hesaplanmıştır.

puanlık, telafi sınavına giren öğrencilerde ise 0,5 puanlık kayıp yaşamasına neden olmuştur. Bahsi geçen puan düşüşleri velilerin itirazlarına sebebiyet vermiştir. Ancak MEB Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları E-Kılavuzu'nda belirtildiği üzere, soru iptali durumlarında geçerli soru sayısının dikkate alınacağı ibaresinin bulunduğu ve ifade edilen hükmün yerine getirilmiş olmasından dolayı puanlama hesaplamalarında bir değişiklik yapılmayacağı açıklanmıştır.

28-29 Kasım 2013'te yapılan TEOG sınavlarındaki soruların tartışması ve doğurduğu sorunlar, puanların hesaplanacağı Temmuz 2014'e kadar devam etmiştir. Ayrıca idari mahkeme daha önce iptal edilen 3 soruya ek olarak 4 sorunun daha iptal edilmesine karar vermiştir. MEB'in itirazının Bölge İdare Mahkemesi tarafından reddedilmesini takiben, bir önceki sene yaşanan olayların tekrar etmemesi için Bölge İdare Mahkemesi'nin kararına itiraz edilmemiş ve tüm puanlar, iptal edilen 7 soru üzerinden hesaplanmıştır. 11 Haziran'da TEOG puanları, 4 Temmuz'da mevcut okul kontenjanları ve 7 Temmuz'da da öğrencilerin yerleştirilmeye esas puanları MEB tarafından açıklanmıştır. Öğrenciler ise 31 Temmuz-8 Ağustos tarihleri arasında tercihte bulunmuştur. Kamuoyunda sıklıkla yer bulan TEOG ile ilgili tartışmalar tercih ve yerleştirme sürecinde de devam etmiştir.

Önceki sene boş kalan kontenjanların doldurulamaması nedeniyle okullar açıldıktan sonraki zamanı kapsayacak bir süreç içerisinde beş defa tercih yapıldığından, bu durum MEB'e yoğun bir iş yükü yaratmış ve karmaşaya neden olmuştur. Önceki sene yaşanan özel okullar ve resmi liseler arasında bağımsız işleyen kayıt sistemi, Bakanlık tarafından bu sorunun ana sebebi olarak gösterilmiştir. Benzer bir sorunun bu sene yaşanmaması için, sınav sistemindeki değişiklikleri tercih sistemindeki değişiklikler izlemiştir. Yeni sisteme göre öğrenciler üç aşamadan oluşan bir tercih sürecine girmişlerdir. İlk aşamada öğrenciler "Özel yetenek sınavıyla yerleştirdim", "Özel okula kayıt yaptırdım" ve "Tercih yapmak istiyorum" seçeneklerinden birini işaretlemişlerdir. Böylece özel okullara kayıt yaptıracığı kesin olan ve özel yetenek sınavı ile yerleşen öğrencilerin tercih sisteminden çıkması öngörülmüştür. "Tercih yapmak istiyorum" seçeneğini işaretleyen öğrenciler sonraki iki aşamaya geçmişler ve tercihlerini iki liste üzerinden yapmışlardır. Öğrenciler ilk listede il ve okul türü sınırlaması olmaksızın 15 tercih belirtmişlerdir (A grubu tercih listesi). Yerleşememe ihtimaline karşı ise ikinci listede (B grubu tercih listesi) yer alan Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Meslek ve Teknik

Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi ya da Anadolu Liseleri türlerinden dördünü işaretlemişlerdir. 15 tercihine ya da ek olarak tercih ettikleri okul türlerindeki okullardan birine yerleşemeyen öğrenciler ise Bakanlık tarafından yerleştirilmişlerdir. Bakanlıktan yapılan açıklamaya göre öğrenciler yerleştirilirken okulların evlerine yakınlık kriteri baz alınmıştır.

2014 yılında yerleştirme sistemindeki tercih işlemlerindeki değişikliklerin yanı sıra yapısal değişiklikler de yaşanmıştır. Bu değişikliklerden biri de, geçtiğimiz yıllarda meslek liseleri ve imam-hatip liselerine kayıt yaptırmak için doğrudan alan tercihi yapılırken, bu sene bu okul türleri için de tercih yapılmasıdır. Diğer bir yapısal değişiklik de daha önce bahsedildiği gibi özel okulları tercih edecek öğrencilerin de sistemin içine dâhil edilmemesidir. Yapılan tüm bu değişikliklerin ana nedeni, Bakanlık tarafından yapılan açıklamaya göre, yerleştirme işlemlerinin öğrenciler ve aileler üzerinde oluşturduğu baskıyı azaltmaktır.

Yapılan tüm düzenlemelere rağmen, tercihler sonrasındaki süreç Bakanlığın öngördüğü şekilde yürütülemediği görülmüştür. Özel okula, imam hatip liselerine ve meslek liselerine gidecek öğrencilerin de sisteme dâhil edilmesi ile bir önceki seneye kıyasla sisteme katılan öğrenci sayısı 2 katına çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin TEOG'da yaptıkları yanlışların puan sistemine dâhil edilmemesi ve puanların sadece öğrencilerin doğru yanıtları üzerinden hesaplanması, aynı puandaki öğrenci sayısında oldukça yüksek bir artış yaşanmasına sebep olmuştur. Daha önceki senelerde öğrencilerin genel sıralaması verilirken, bu sene sıralamalar açıklanmamıştır ve öğrenciler, okulların bir sene önceki taban puanları ile bu seneki yüzdelik dilimlerini baz alarak tercih yapmışlardır.

Bakanlık tarafından yapılan açıklamaya göre 2014 yılında 1.291.851 8. sınıf öğrencisinden 1.136.546'sı tercih yapmıştır. Tercih hakkını kullanan 1.057.799 öğrenci A grubundaki tercihine, 78.447 öğrenci ise B grubundaki tercihine yerleştirilmiştir. Tercih yapmayan 134.000 öğrenci ise lise eğitiminin zorunlu eğitim kapsamında olması nedeniyle, Bakanlık tarafından adreslerine en yakın okula yerleştirilmiştir. Yerleştirmelerde yaşanan en yoğun tartışmalar ise öğrencilerin imam hatip okullarını tercih etmemelerine rağmen kayıtlarının bu okullara yapılması üzerine olmuştur. Bakanlık bu tartışmalar üzerine bir açıklama yaparak; B grubundaki tercihinde Çok Programlı Liseyi tercih eden 209 öğrencinin Çok Programlı Lisedeki İmam Hatip Lisesi programına yerleştirildiğini, A ve B grubundaki tercihlerine yerleşemeyen 45 öğrencinin ise İmam

Öğrencilerin TEOG'da yaptıkları yanlışların puan sistemine dâhil edilmemesi ve puanların sadece öğrencilerin doğru yanıtları üzerinden hesaplanması, aynı puandaki öğrenci sayısında oldukça yüksek bir artış yaşanmasına sebep olmuştur.

## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

Kayıtlar sırasında yaşanan karışıklığın sebeplerinden biri, özel okula gidecek öğrencilerin de devlet okullarına yerleştirilmelidir.

Hatip Liselerine yerleştirildiği bilgisini paylaşmıştır.

Bakanlık yerleştirildikleri okullardan memnun olmayan öğrencilerin 25 Ağustos tarihi ile nakillerle istedikleri okulların boş kontenjanlarına göre geçiş yapabileceklerini açıklamıştır. Ayrıca kamuoyundan gelen tepkiler sonrasında MEB, 1 Eylül itibarı ile açık liseye gidecek öğrencilerden de kontenjan açılacağı ve öğrencilerin açılan bu kontenjanlara da başvurabilecekleri bilgisini paylaşmıştır.

Kayıtlar sırasında yaşanan karışıklığın bir diğer sebebi ise özel okula gidecek öğrencilerin de devlet okullarına yerleştirilmelidir. Bu öğrencilerin kayıt olmak istedikleri okullara kayıt yaptırmadan önce, kayıtlarının bulunduğu okula giderek dilekçe vermeleri gerekmektedir. Bu süre zarfında özel okulların sistemleri henüz açık olmadığından, bu öğrencilerin kayıtlarının resmi okullarından özel okullara aktarılmasında sorunlar yaşanmıştır. Nakillerin ilk haftasında boşalan kontenjanlar sistemde görünmediğinden sıkıntılar nakillerin ilk haftasında da devam etmiştir. Haftalık olarak nakiller devam etmiştir. Nakillerin 3. haftası, 12 Eylül tarihinde, MEB tarafından açıklanan sonuçlara göre Ankara'da 2.067, İstanbul'da 3.669, İzmir'de 1.357 olmak üzere Türkiye genelindeki liselerde 39.037 boş kontenjan kalmıştır. Nakillerin 5. haftasında ise 2.794 İstanbul'da, 1.939 Ankara'da, 791 İzmir'de olmak üzere toplamda 18.014 ilave kontenjan boşaldığı bilgisi kamuoyu ile paylaşılmıştır. Eylül ayı başında yürürlükte olan yönetmeliğe göre okul nakilleri Temmuz, Ağustos, Eylül ve Şubat aylarında haftada bir, diğer aylarda ise ayda bir defaya mahsus yapılması gerektiğinden, normal şartlarda bahsi geçen 5. nakil haftasının son hafta olması gerekmektedir. Ancak 13.09.2014 tarihinde yönetmelikte yapılan düzenleme ile okulların hazırlık/9. sınıflarındaki açık kontenjanlara Eylül ayı sonuna kadar her haftanın ilk dört günü başvuru, cuma günleri ise değerlendirme ve puan üstünlüğüne göre yerleştirme yapılabilmektedir. Yönetmelikteki değişiklikler Eylül ayının ortasında yürürlüğe girmiş olsa da, Eylül ayındaki yerleştirmeler yeni yönetmelik esasları kullanılarak yapılmıştır.

Ancak Ekim ayı itibarı ile ayda 1 defa yapılması gereken nakillerde, 2014 yılına mahsus olmak üzere MEB bir değişikliğe gitmiştir. 2014 Yılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Uygulaması Tercih ve Yerleştirme e-Kılavuzu hükümlerine göre; tercih yapmayan, B grubu tercihlerinde belirttiği 3 ilçe dışında ikamet adreslerine uzak okullara sistem tarafından yerleştirilen veya bu sebeple açık liseye naklini alan öğrencilerin, adreslerine yakın

ve tercihleri doğrultusunda aynı okul türü veya programına nakledilmesi kararlaştırılmıştır. Alınan bu kararlar birlikte velilerin yazılı olarak il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı Öğrenci Yerleştirme ve Kayıt Komisyonları'na başvurmaları halinde, ikamet adreslerine en yakın Mesleki ve Teknik, İmam Hatip veya Çok Programlı Anadolu Liseleri bünyesindeki programlara yerleştirilebileceği duyurulmuştur. Bu yerleştirmelerde puan üstünlüğü ve okul kontenjanları dikkate alınmıştır. Bu kayıt işlemlerine ise yaklaşık 4.000 öğrencinin tabi olduğu açıklanmıştır. 17 Ekim'de açıklanan yerleştirmeler sonucunda da Türkiye genelinde gözlenen kontenjan boşlukları kapanmamıştır.

Bakanlığın TEOG kapsamında yaptığı yerleştirmelerde tartışılan bir diğer konu da, okulların taban puanlarında gözlenen farklılıklar olmuştur. İstanbul'da başarılı addedilen bazı okulların puan değişimlerine Tablo 24'te yer verilmiştir. Bu kapsamda örneğin, Fevzi Çakmak Anadolu Lisesi'nin A grubu yerleştirme puanı 351,0674 iken 17 Ekim tarihi itibarıyla, nakil yerleştirmeleri sonrasındaki taban puanı 165,841'e; Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi'nin A grubu yerleştirme puanı 488,3817'den 473,5236'ya gerilemiştir.

TABLO XXIV

İstanbul'daki bazı Anadolu Liselerindeki A Grubu Yerleştirme Taban Puanları,  
17 Ekim Nakil Yerleştirme Taban Puanları

| Okul Adı                                  | A Grubu<br>Yerleştirme<br>Taban Puanı | 17 Ekim Nakil<br>Yerleştirme<br>Taban Puanı | Puan Farkı |
|---|---------------------------------------|---|------------|
| Fevzi Çakmak Anadolu Lisesi               | 351,0674                              | 165,841                                     | 185,2264   |
| Prof. Dr. İbrahim Canan Anadolu Lisesi    | 338,8921                              | 169,5129                                    | 169,3792   |
| Sultanbeyli Anadolu Lisesi                | 339,9364                              | 176,0377                                    | 163,8987   |
| 50. Yıl Tahran Anadolu Lisesi             | 419,6669                              | 265,0667                                    | 154,6002   |
| Üsküdar Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi    | 451,9978                              | 325,8783                                    | 126,1195   |
| Kemal Atatürk Anadolu Lisesi              | 404,694                               | 294,9705                                    | 109,7235   |
| Avcılar Anadolu Lisesi                    | 363,8012                              | 256,2794                                    | 107,5218   |
| Paşabahçe Ahmet Ferit İnal Anadolu Lisesi | 364,2336                              | 259,3056                                    | 104,928    |
| İstanbul Kadıköy Lisesi                   | 440,5229                              | 343,6788                                    | 96,8441    |
| Ağva Anadolu Lisesi                       | 325,3306                              | 235,933                                     | 89,3976    |
| Şişli Anadolu Lisesi                      | 453,7083                              | 370,0757                                    | 83,6326    |
| Göztepe İhsan Kurşunoğlu Anadolu Lisesi   | 451,6893                              | 368,2001                                    | 83,4892    |
| İstanbul Anadolu Lisesi                   | 459,7912                              | 380,0483                                    | 79,7429    |
| Özdemir Sabancı Emirgan Anadolu Lisesi    | 446,4156                              | 379,4269                                    | 66,9887    |
| Mustafa Saffet Anadolu Lisesi             | 462,8863                              | 410,0861                                    | 52,8002    |
| Ümraniye Anadolu Lisesi                   | 465,8944                              | 427,12                                      | 38,7744    |
| Nişantaşı Anadolu Lisesi                  | 481,6986                              | 443,1259                                    | 38,5727    |
| Beyoğlu Anadolu Lisesi                    | 475,9117                              | 439,9819                                    | 35,9298    |
| Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi     | 488,3817                              | 473,5236                                    | 14,8581    |

## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

2014-2015 eğitim yılında, Özel Ulus Musevi 1'inci Karma Ortaokulu'nun 8'inci sınıf öğrencilerine kendi din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatlarına uygun sorular yöneltilmiştir, diğer Musevi, Ermeni ve Rum okullarındaki öğrenciler ise bu dersten yine muaf tutulmuştur.

Özel okullara kayıtlı ilgili bir diğer problem ise “alternatif yerleştirme modülü” üzerinden tartışılmış ve Bakanlığın ilk etapta 10 okula soruşturma açmasıyla sonuçlanmıştır. 2013 yılından itibaren Bakanlık ve Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği arasında, özel okulların ayrı bir sınav uygulamasına yönelik görüşmeler başlatılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda Bakanlığın yeni sistemin kuruluş aşamasında olması dolayısıyla ayrı bir sınav yerine, ders notlarına göre öğrenci alımına izin verilebileceği yönündeki değerlendirmesi basına yansımıştır. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, 30 Eylül'de Türkçe, matematik ve fen ders notlarına göre öğrenci alma modelini önererek Bakanlığın 8. sınıf başarı puanını da eklemesiyle öğrenci alacaklarını duyurmuştur. Puanların kolay hesaplanabilmesi için Derneğin web sitesinde bir modül oluşturulması sonucunda bu uygulamanın alternatif bir yerleştirme modülü olduğu iddiasıyla soruşturma başlatılmıştır. Bu kapsamda Bakanlık her okulun tek tek istediği gibi öğrenci alabileceğini ancak, toplu halde yerleştirme modülünün ve alternatif bir modelin geliştirilemeyeceği yönünde açıklamada bulunmuştur. Dernek ise, tüm iş ve işlemler hakkında Bakanlığın bilgilendirildiğini, Dernek ve Komisyon'un başvuru olmadığını ve sadece kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini ifade ederken, her okulun tek ve bağımsız olarak öğrenci seçme ve kayıt yaptığını vurguladı. Buna ilaveten Derneğin, Komisyonun ya da bu Derneğe bağlı okulların alternatif bir sistem yaratma amacında olmadığını; aksine, Bakanlığın sistemi içinde bulunmaya ve sistemi desteklemeye çalıştığı belirtilmiştir.

2014-2015 eğitim yılındaki TEOG uygulamasında bir önceki yıldan farklı işleyen bir diğer süreç de, TEOG'un kapsamındaki altı dersten biri olan din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yöneliktir. Tartışmalar arasında bu dersin sorularının öğrencilere sosyal bilgiler alanından ekstra soru olarak sorulabileceği yer alsa da, yapılan sınavlarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yer almış ancak farklı uygulamalara gidilmiştir. 2014-2015 eğitim yılında, Özel Ulus Musevi 1'inci Karma Ortaokulu'nun 8. sınıf öğrencilerine kendi din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatlarına uygun sorular yöneltilmiştir; diğer Musevi, Ermeni ve Rum okullarındaki öğrenciler ise bu dersten yine muaf tutulmuştur. Ancak Ermeni ve Rum okulları, sınavdan muafiyet ya da okul öğretmeni tarafından yapılan sınavın TEOG içerisinde geçerli olması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

## Değerlendirme ve Öneriler

2014 yılında ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinde yaşananlara bütünsel bakıldığında ortaya çıkan tablo; MEB'in TEOG düzenlemesinde önceki senelerde yaşanan sorunların önüne geçecek, değerlendirme ve yerleştirme işlemlerindeki niteliği artıracak yapıda yoğun bir çalışma yürüttüğünü dile getirmesine rağmen aksaklık ve sorunların yoğun olduğunu göstermektedir.

TEOG sistemi üzerinden ilerleyen bu süreci bütünsel olarak değerlendirmede fayda görülmektedir. TEOG yerleştirme sonuçları üzerinden yaşanan tartışmalar aslında MEB'in aldığı birçok karar üzerinden yapılan tartışmalarla önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde özellikle son yıllarda sorunların sayısındaki hızlı artış ile büyük bir karmaşa yaşanmaktadır. TEOG yerleştirme tercihleri de bunlardan sadece birisidir. Okul öncesi eğitimden hayat boyu öğrenmeye kadar gerek erişim gerek nitelik gerekse de eşitlik açısından kamuoyunda rahatsızlıklar bulunmaktadır. MEB bu rahatsızlıkların farkında olmakla birlikte kamuoyunda oluşan algıyı ortadan kaldırmak adına son birkaç yıldır yoğun bir çalışma içindedir. Milli Eğitim Bakanlığı sorun tespitlerini ve öncelik alanlarını belirlemede, sorun çözmekten daha etkin hareket etmektedir; ancak sorunu ortadan kaldıracak yöntemlerin doğru uygulanabilme şansı çoğunlukla elde edilememektedir.

Yapının karmaşık olduğu, çok sayıda insanı ve paydaşı ilgilendiren durumlara sistem modeli üzerinden yaklaşılmadığında beliren probleme getirilen pratik çözümler bir sonraki aşamada daha da büyüyerek yeni bir sarmal üretmektedir. Ne yazık ki zorunlu olarak doğacak ikinci pratik çözümün getirdiği yeni artçı sarmal, problemi biraz daha büyütmektedir ve tartışma eksenini başlatıldığı yeri unutturacak kadar başka bir sonuca varmaktadır. MEB'in sorunları bu kadar yakından takip ederken kamuoyunu bir türlü rahatlatamamasının aslında bir odaklanma sorunu olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Karar verme sürecinin ilk basamağı olan sorun tespitinde Bakanlık verimli çalışsa da, şikâyetlerin fazla olması ve Bakanlık bünyesindeki kişilerde sürekli değişikliğe gidilerek "Bakanlığın hafızasını" yitirmesi nedeniyle önerilen yöntemler sorunları çözememektedir. Çünkü Bakanlık odaklanamamaktadır. Sorunların ve şikâyetlerin fazlalığı nedeniyle dikkatini odaklayıp bütüncül bir bakış açısı getirerek basitleşmeye gidememektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı sorun tespitlerini ve öncelik alanlarını belirlemede sorun çözmekten daha etkin hareket etmektedir, ancak sorunu ortadan kaldıracak yöntemlerin doğru uygulanabilme şansı çoğunlukla elde edilememektedir.



## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

MEB'in baskı altında aldığı hızlı değişim ve dönüşüm kararları eksik ve hatalı politika uygulamaları ortaya çıkmaktadır.

Basit konularda bile Bakanlığa aşırı derecede yüklenilmesi odaklanmayı iyice zorlaştırmaktadır. Yani baskı altında hızlı değişim ve dönüşüm kararları, odaklanamama problemi ile alındığından eksik ve hatalı politika uygulamaları ortaya çıkmaktadır. Bu da kamuoyunun tatmin olmamasına, daha da önemlisi problemleri ortadan kaldırmadığı gibi daha da büyümesine neden olmaktadır.

MEB'in bu karmaşadan uzaklaşması ve eğitim sistemini düzenleyebilmesinin önündeki ana sorunların kaynağını bulması en elzem ihtiyaç olarak karşısına çıkmaktadır. Karar alma süreçlerinde böylesine büyük sorunlarla boğuşurken, tüm eğitim sistemini kapsayan bilgi ve sorun kirliliğinden sıyrılarak bir odak noktasının belirlenmesi elzemdir. Sonrasında sorun alanları arasındaki ilişkiler ağı ortaya konup kısa, orta ve uzun politika ve uygulama yöntemlerine gidilmesi gerekmektedir.

Bütünsel değerlendirmeden 2014 yılında ortaöğretim yükseköğretime geçiş sürecinde yaşananları değerlendirirken ele alınabilecek konulardan kamuoyunda da sıkça tartışılan, yerleştirme süreci ve nakillerdir. Bakanlık tarafından TEOG yerleştirmesi sürecinde bir önceki yıl yaşanan sorunların önüne geçmek ve sistemi uygulamada pratikleştirmek adına atılan adımlardan birinin, özel okullar ve resmi liseler arasında bağımsız işleyen kayıt sisteminin birleştirilmesidir., Bir önceki sene MEB'in yerleştirme sürecinde yaşadığı, özel okullara kayıt yaptıran öğrencilerden kaynaklı sıkıntıların önüne geçebilmek adına bu sene özel okula, imam hatip liselerine ve meslek liselerine gidecek öğrencilerin hepsi aynı tercih sistemine dahil edilmiştir. Bu durum da tercih sistemine dahil olan öğrenci oranında ciddi bir artışa sebebiyet verdiği gibi, bu öğrencilerin sistemde oluşturduğu olumsuzluğun beklendiği gibi önüne geçilememiştir.

Bakanlık tercih aşamasının ilk basamağında özel okula gidecek öğrencilerin tercih sürecine katılmayacağını varsaymıştır, ancak süreçte özel okula gitme ihtimali yüksek olan ve şansını puanla öğrenci alan bir okulda değerlendirmek isteyen öğrenciler de sisteme dahil olmuştur. Özel okula gidecek olan öğrencilerin sistemde tıkanmaya neden olmalarındaki diğer bir sorun da, nakillerin ilk haftası bu öğrencilerin nakillerinin özel okullara kaydırılamamış olmasıdır. Nakillere bu kadar yoğun talebin olacağı için öngörülmesi için sunulan işaretler okunmadığından, özel okullara geçişin önünü açacak uygulamalar nakillerin ilk haftasından önce sisteme dahil edilememiştir. Tüm bu öngörüler Bakanlık tarafından yapılamadığı için geçen senelerde Bakanlıkta

yük olan bu süreç, nakillerle çözülmeye çalışılmış ancak bu durum da velileri ve okulları karşı karşıya getirmiştir. Bu süreç de Bakanlığın öngördüğü gibi Eylül ayı içinde çözülememiştir; yönetmelikte değişikliğe gitme ihtiyacını doğurmuştur.

Nakillerde sorunların yoğunluğunu tetikleyen bir diğer uygulama da öğrencilerin iki grupta tercih yapmış olmalarıdır. Açıklamalara göre öğrencilerin yüzde 93'ü ilk grup olan (A grubu tercih) okul ismi tercihlerine yerleştirilmiştir. Oransal olarak olumlu bir görüntü ortaya çıksa da, sistemdeki öğrenci sayısı göz önüne alındığında yüzde 7'lik kısımdaki öğrenci sayısı azımsanmıştır. Yüzde 7'lik bu öğrenci grubundan öğrenciler de okul türü tercihlerine göre (B grubu) evlerine en yakın okullara yerleştirilmiştir. Yaklaşık 10.000 öğrenci ise evlerine yakın bir okula yerleşememiştir. Bakanlık hiçbir öğrencinin istemediği bir okula devam etmeyeceğini açıklasa da pratikte bu açıklamalar karşılık bulamamıştır ve sorun okullar açıldıktan bir ay sonra dahi nakillerle çözümlenmeye çalışılmıştır.

Nakiller sonrasında ortaya çıkan diğer bir sorun da, nakillerde uygulanan taban puan uygulamasının kaldırılmış olmasıdır. Bu uygulama sonucunda Bakanlık tarafından yapılan yerleştirme ile nakillerle yerleşen öğrencilerin taban puanları arasındaki büyük farklılıklar, liyakata dayandırılan sistemde adaletsiz yerleştirmelerin gerçekleşmesine sebebiyet vermiş ve sisteme olan güvensizliği tetiklemiştir.

Bakanlığın bir önceki sene yaşadığı sorunu çözmek adına aldığı önlemlerin pratikte işleyememiş olması ve başka önlemler alınması gerektiği gibi düşünceler oluşturması aslında gerçekçi bir çözüm bulmayı sağlamayacaktır. Bu kadar çok sayıda öğrencinin bir puanlama sistemi içinde sıralanarak farklı kalitelerdeki okullara yerleştirilmesinin esas olduğu herhangi bir sistemde, nasıl bir çözüm üretilmeye çalışılırsa çalışılırsa, daha az ya da daha çok ama benzer sorunların devamlı yaşanmasından kaçmak imkânsız görünmektedir. Bu sorunların yaşanmasının önüne geçmek için okulların kalitesi, sayısı, türünün çeşitliliği ile sıralama amaçlı sınavlara giren öğrencilerin sayısı azaltılmalıdır. Bu noktada, var olan sistemin rehabilite edilmesi değil, daha köklü değişikliklerin yapılması gereklilik göstermektedir.

Özetle, tercih sürecini kısaltmak ve velilerin kaygısını azaltmak için yapılan bu düzenleme, beklenenin aksine hayal kırıklığı ile sonuçlanmıştır. Bu durum, sistemi bütünsellikten uzak ele alıp şeklen yapılan değişikliklerle var olan problemlerin

Nakillerde uygulanan taban puan uygulamasının kaldırılmış olması, liyakata dayandırılan sistemde adaletsiz yerleştirmelerin gerçekleşmesine sebebiyet vermiş ve sisteme olan güvensizliği tetiklemiştir.

## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

Yerleştirme sisteminde yaşanan sorunların öğrenciler üzerinde yaratacağı etkiyi öngörmek güç değildir.

çözümeyeceğine bir örnek teşkil etmektedir. Toplumun her kesiminin hayatını bu kadar derinden etkileme potansiyeline sahip bir Bakanlık aldığı kararların beraberinde getirdiği olumsuzluklar için önlemlerini genişletmediği sürece, Kamu Denetçiliği Kurumu'na en çok şikâyet edilen kurumun Milli Eğitim Bakanlığı olması kimseyi şaşırtmamaktadır. Üstelik her yıl ortaya atılacak benzer ve farklı konulardaki tüm iyileştirme sözleri, maalesef toplumun bilinçaltında yeni sorunların yaşanacağı inancını pekiştirmektedir.

Şimdiye kadar yapılan değerlendirmeler dikkat çeken ve ilk bakışta somut olarak gözlenen sonuçlara yöneliktir. Ortaya çıkan bu olumsuzlukların tümüne bakıldığında, buldukları yaş dönemi itibarıyla öğrencilerin yoğun bir çalışma temposu sonucunda karşılaştıkları sonucun, gözleri önünde farklı taraflarca yoğun bir şekilde tartışılmasının oluşturacağı psikolojik etkilerin okula ve sistem temelli tüm uygulamalara yönelik bağlılıklarını ve umut düzeylerini tüketebileceğini öngörmek güç değildir. Ayrıca eğitim sistemi sınav merkezli tasarlanmışken, başarı ile elde edilen yerleştirme sonucu arasında adil olmayan parametrelere göre tasarlanan sistem daha büyük bir eşitsizliği beraberinde getirmektedir.

Diğer yandan, bir okula yerleştirilmenin elbette tek ya da en önemli koşulu sınav başarısı olmamalıdır. Öncelikle cevap verilmesi gereken sorular arasında, “Öğrencileri liselere yerleştirmek için neden sınav yapıyoruz?” sorusu gelmelidir. Sınav odaklı bir eğitim sisteminde, ellerinde puanlar bulunan çocuklarımızı hâlihazırda bir okula yerleştiremiyor olmak bile, bunun dışında açık bulgu vermeyen kim bilir kaç problem daha barındırdığımızı görmemize aracılık edebilir.

Anadolu ve Fen Liselerinin kuruluş amaçları ile yaygınlık düzeyleri çok farklı iken, toplumun sınırlı bir kısmını daha iyi bir seçim ve daha az olumsuz etki bekliyordu. Bir mesleki tercih yapılmadığı ya da nihai eğitsel kararın verilmediği durumlarda bile lise eğitiminin zorunlu olduğu düşünülduğünde, sınavın ne kadar gerekli olduğu tartışmaya açıktır. Neredeyse her lise binasına “Anadolu” ibaresi asılmışken, eğitim sanal bir yarış içerisinde nasıl bir kategorizasyona göre kendi içinde kастlara bölünmektedir? Bu durumun makul ve yarar sağlayan yönleri hangi ölçüde ve nasıl hesaplanmıştır? Konunun yönetsel aktörlerinin bu ve benzeri sorulara bir cevap sunması gerekmektedir. Yürütülen tüm tartışmalar niceliksel sorunlar ve engeller üzerine sınırlı kalmakta; bu durum da tartışmalar sırasında yürürlükteki sistemin niteliğini

tartışmaya dahi geçilememesine sebebiyet vermektedir.

TEOG özelinde kamuoyunda tartışılan diğer bir konu da, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin TEOG'a dâhil edilip edilmeyeceği, kimleri kapsayacağı ve içeriğinin ne olacağına yöneliktir. Bu konudaki en temel problem, ders kapsamının çoğunlukçu bir bakış açısıyla belirlenmesi, düşünce ve inanç özgürlüğünü dikkate almamasıdır. Meseleye azınlık okulları açısından yaklaşıldığında, Türkiye genelinde aynı soruların sorularak bir geçiş sistemi sınavı oluşturulması baskıcı bir izlenim oluşturmaktadır. Bu noktada her azınlık okulunun kendi din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatına uygun sorular hazırlaması ve okul öğretmenleri tarafından yapılan sınavın TEOG içerisinde geçerli olması önerileri çözüm getirebilecek niteliktedir. Ancak bir diğer öneri olan bu dersten muafiyet uygulamasına geçilmesi söz konusu olursa, sistem içerisinde adaletin sağlanabilmesi için ülke genelinde bu dersin TEOG kapsamından çıkarılması gerekmektedir.

2014 YGS'de 140 ve üzeri puan alan öğrencilerin oranı %90,34, 180 ve üzeri puan alan adayların oranı ise %72,99'dur.

### III. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş

#### 2014'te ne oldu?

2010 yılından itibaren üniversite giriş sistemi 2 aşamalı ve 6 ayrı sınavdan oluşan bir yapıda uygulanmaktadır. 2014 yılında ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi de bu kapsamda ilerlemiştir. Bu sistemlerden ilki olan YGS'ye girmek için 2.007.688 aday başvurmuş, bu adaylardan 1.950.163'ü sınava girmiş ve 1.949.737 adayın sınavı geçerli sayılmıştır. YGS'ye giren adaylardan 796.657'si son sınıf öğrencisi olan 1.900.092 adayın puan hesaplaması yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda sınava giren tüm adayların Türkçe testindeki 40 sorudan doğru sayı ortalaması 18,7 iken, sosyal bilimlerde 40 soruda 11,2, temel matematikte 40 soruda 6,1 ve fen bilimlerinde ise bu ortalama 40 soruda 3,5'tir. 140 ve üzeri puan alan öğrencilerin oranı yüzde 90,34, 180 ve üzeri puan alan adayların oranı ise yüzde 72,99'dur. Tablo 25'de de görüldüğü üzere, bu öğrencilerin okul türüne göre dağılımlarına bakıldığında fen lisesinden mezun adayların yüzde 99,73'si, sosyal bilimler lisesinden mezun adayların yüzde 99,91'i, polis kolejinden mezun adayların yüzde 99,60'sı 180 ve üzeri puan alırken; Ticaret Meslek Liseleri'nden mezun adayların yüzde 51,06'sı, Endüstri Meslek Liseleri'nden mezun adayların ise yüzde 35,04'ü 180 ve üzeri puan almıştır.

## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

**TABLO XXV**

2014 YGS'de 140 ve üstü, 180 ve üstünde puan alan öğrencilerin okul türüne göre dağılımı

| <b>Okul Türü</b>                    | <b>140 ve üstünde Puan Alan Adayların Yüzdesi</b> | <b>180 ve üstünde Puan Alan Adayların Yüzdesi</b> |
|-------------------------------------|---|---|
| Fen Lisesi                          | 99,89   | 99,73   |
| Özel Fen Lisesi                     | 99,91   | 99,44   |
| Sosyal Bilimler Lisesi              | 99,91   | 99,91   |
| Öğretmen Liseleri                   | 99,83   | 99,52   |
| Askeri Lise                         | 99,79   | 99,14   |
| Polis Koleji                        | 100   | 99,6  |
| Anadolu Lisesi                      | 99,87   | 99,2  |
| Yabancı Dil Eğitim Yapan Öz.L.      | 97,98   | 91,56   |
| Lise( Yabancı Dil Ağırlıklı)        | 98,71   | 93,34   |
| Özel Lise                           | 93,6  | 78,94   |
| Astsubay Hazırlama Okulları         | 98,2  | 90,02   |
| Sağlık Meslek Liseleri              | 98,07   | 89,26   |
| İmam Hatip Liseleri                 | 93,52   | 78,63   |
| Lise                                | 92,6  | 75,75   |
| Teknik Liseler                      | 94,02   | 73,72   |
| Diğer Meslek Liseleri               | 92,35   | 73,6  |
| Sekreterlik Meslek Liseleri         | 71,43   | 53,57   |
| Diğer                               | 76,92   | 56,92   |
| Güzel Sanatlar Liseleri             | 91,73   | 68,85   |
| Otelcilik Ve Turizm Meslek Liseleri | 89  | 63,65   |
| Kız Meslek Liseleri                 | 83,86   | 56,62   |
| Ticaret Meslek Liseleri             | 81,36   | 51,06   |
| Spor Lisesi                         | 83,85   | 53,7  |
| Özel Akşam Lisesi                   | 68,09   | 34,99   |
| Endüstri Meslek Liseleri            | 69,21   | 35,04   |
| Akşam Lisesi                        | 64,12   | 33,59   |

2014 LYS'ye girmeye hak kazanan aday sayısı 1.423.127, başvuru yapan aday sayısı 946.252, sınava giren aday sayısı 925.081 ve sınavı geçerli aday sayısı ise 925.057'dir. LYS oturumlarına giren öğrencilerin oturumdaki dersler kapsamında doğru yaptıkları soru sayılarının tümü Tablo 26'da yer almaktadır. Bu tabloya bakıldığında matematikteki doğru oranı yüzde 19,44, geometride yüzde 18,23, fizikte yüzde 17,6, kimyada yüzde 25,13, biyolojide yüzde 31,1, Türk dili ve edebiyatında yüzde 33,4, coğrafya-1'de yüzde 36,25, tarihte yüzde 29, coğrafya-2'de yüzde 37,4, felsefede yüzde 33,4, Almancada yüzde 31,6, Fransızcada yüzde 40,9 ve İngilizcede yüzde 26,9'dur.

**TABLO XXVI** 2014-LYS testlerinin ortalama ve standart sapmaları

| Test  | Ortaöğretim Kurumlarının Son Sınıfında Okuyan Adaylar |          |                | Tüm Adaylar   |          |                |
|---|---|----------|----------------|---------------|----------|----------------|
|   | Aday Sayısı *   | Ortalama | Standart Sapma | Aday Sayısı * | Ortalama | Standart Sapma |
| <b>LY</b> Matematik (50 Soru)               | 386.284   | 10,58    | 11,57          | 725.760       | 9,72     | 11,06          |
| <b>S1</b> Geometri (30 Soru)                | 386.284   | 6,02     | 6,81           | 725.825       | 5,47     | 6,46           |
| <b>LY</b> Fizik (30 Soru)                   | 204.775   | 6,01     | 6,47           | 370.598       | 5,28     | 6,17           |
| <b>S2</b> Kimya (30 Soru)                   | 204.775   | 8,61     | 7,98           | 370.598       | 7,54     | 7,67           |
| Biyoloji (30 Soru)                          | 204.775   | 10,1     | 6,12           | 370.598       | 9,33     | 5,97           |
| <b>LY</b> Türk Dili ve Edebiyatı (56 Soru)  | 370.222   | 19       | 9,73           | 719.045       | 19       | 9,45           |
| <b>S3</b> Coğrafya-1 (24 Soru)              | 370.222   | 9        | 3,94           | 719.045       | 9        | 3,89           |
| <b>LY</b> Tarih (44 Soru)                   | 196.752   | 12,44    | 6,28           | 410.535       | 12,78    | 6,36           |
| <b>S4</b> Coğrafya-2 (14 Soru)              | 196.752   | 5        | 2,92           | 410.535       | 5        | 2,87           |
| Felsefe Grubu (32 Soru)                     | 196.752   | 11       | 5              | 410.535       | 10,68    | 4,94           |
| <b>LY</b> Yabancı Dil (Almanca) (80 Soru)   | 942   | 33       | 23             | 1.927         | 25,24    | 23,12          |
| <b>S5</b> Yabancı Dil (Fransızca) (80 Soru) | 658   | 41       | 23             | 1.061         | 33       | 25             |
|   | 36.041  | 24       | 23             | 62.129        | 21,48    | 21,99          |

Ortalamalar ve standart sapmalar adayların aldıkları ham puana göre hesaplanmıştır.

\*Sınavı geçerli olan adaylar

Kamuoyu tarafından da bilindiği üzere 2 Ağustos 2013 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan 6459 sayılı kanun ile sınav soruları Bilgi Edinme Hakkı Kanunu kapsamından çıkarılmıştır. Yeni kanun kapsamında da ÖSYM 1 Eylül'de gerçekleştirilen 2013-YDS sonbahar dönem sınavından itibaren gerçekleştirilen sınavlardaki soruların yüzde 10'luk kısmını açıklayacağını duyurmuştur, ancak YÖK yönetim kurulunun kararı ile ÖSYM 2014 YGS sonrasında sınav soruları da dahil olmak üzere soruların yüzde 20'lik kısmının internet üzerinden kamuoyu ile paylaşılmasına karar verilmiştir. Buna rağmen sınav sorularının tamamı bazı internet siteleri tarafından paylaşılmıştır. Bu durumda ÖSYM kurumsal bazda paylaşılan sorular dışındaki soruları paylaşan kişi ve kuruluşlar hakkında ilgili mevzuat gereğince yasal işlem başlatılacağını duyurulmuştur.

Mayıs ayında ise Ankara Barosu, YGS 2014 sınavının sorularının ÖSYM tarafından paylaşılmamasının bilgiye erişim ile şeffaf demokrasi ve saydam yönetime engel olduğu; sınavın Bilgi Edinme Kanunu kapsamı dışına çıkarılmasının anayasaya aykırı olduğu gerekçesi ile bu kanunun iptali için Anayasa Mahkemesi'ne başvurulmasını talep etmiştir. Sınav sorularının açıklanmamasına yönelik kamuoyundan gelen tepkiler ise daha farklı olmuştur.

## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

2014 yılı içerisinde, 2010 yılından uygulanmaya başlayan üniversiteye giriş sisteminde önümüzdeki yıllarda da değişikliğe gidileceğine dair açıklamalar yapılmıştır.

Sınava bazı kurumlarda çalışan öğretmenlerin de girdiği ve sınav sorularını ezberledikten sonra kurum ile paylaştıkları artık bilinen bir gerçektir. Diğer taraftan veliler de ÖSYM'ye dilekçe vererek bireysel olarak sınav sorularının açıklanması talebinde bulunmaktadır.

ÖSYM Başkanı Ali Demir kamuoyunun taleplerine rağmen, her geçen yıl ÖSYM tarafından hazırlanan sınav sayısının arttığını ve bu nedenle de dünyadaki birçok kurum ve ülke tarafından yapıldığı gibi soru havuzlarının kamuoyu ile paylaşılması gerektiğini belirtmiştir. Soruların denenme şansı olacağı ve tekrar kullanılabilmesiyle gerekçesiyle sınavların kalitesinin artırılabilmesi vurgulanmıştır. Kamuoyu ile tüm soruların paylaşılmayacağı ancak sınava girenlerin bireysel başvuruları sonrasında ÖSYM'den randevu alarak kendi kitapçıklarının asılları ile cevap kâğıtlarını inceleyebilecekleri de belirtilmiştir. Ayrıca ÖSYM tarafından tüm soruların analizlerinin yapıldığını ve bu analizler sonrasında ölçme açısından başarısız olan soruların ÖSYM tarafından iptal edileceği de ifade edilmiştir. Ancak geçmiş yıllarda ÖSYM'nin kendi yaptığı analizler sonrasında ÖSYM'nin iptal etmediği ancak mahkeme kararı ile iptal edilen soruların varlığı, kamuoyunun tepki göstermesindeki en büyük sebeptir.

Yapılan açıklamalara rağmen ÖSYM'nin aldığı bu karara tepkiler devam etmiş ve 6 Aralık 2014 tarihinde Bilgi Edinme Kanunu kapsamının dışına çıkarılan sınav sorularının kamuoyuyla paylaşılması kararı bozulmuştur. Anayasal kapsamda garanti altına alınan bilgi edinme hakkının ihlal edildiği hükmüne dayanarak düzenleme iptal edilmiş, kararın uygulanmaya devam etmemesi adına, Resmî Gazete'de yayımlanmasına kadar uygulanmaması için yürürlüğü durdurma kararı verilmiştir.

Tartışmaların yanı sıra, 2010 yılında uygulanmaya başlayan üniversite sınav sisteminde önümüzdeki yıllarda değişikliğe gidileceğine dair açıklamalar da yer almaktadır. Ağustos 2012'de yapılan 24. Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu toplantısında alınan karara göre; ülkemizin 2023 yılı hedefleri doğrultusunda eğitim sistemine yönelik yapılan çalışmalardan daha etkili sonuçlar elde edilebilmesi için, üniversiteye giriş sisteminin yeniden yapılandırılmasının önem arz etmesi nedeniyle üniversiteye giriş sisteminin yeniden yapılandırılmasına yönelik Yükseköğretim Kurulu'nun sorumluluğunda Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK'ın katılımıyla çalışmalar yapılmasına ve yeni sistemin 2014 yılı sonuna kadar uygulamaya konulmasına karar verilmiştir.

Her ne kadar 2014 yılında yeni bir sistem geliştirilip sisteme dâhil edilememiş olsa da 2014 yılı içerisinde yeni sisteme ilişkin tartışmalar gündemde yer almıştır. Mart 2014'te Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı bu sene uygulanan liseye giriş sistemine benzer bir modelin 2016-2017 eğitim yılında üniversiteye giriş sisteminde de uygulanacağını, bu merkezi sınavlarla öğrencilerin akademik başarı gibi tek bir değışkene bağılı olmayan bunun yanında öğrencilerin farklı özelliklerini, tercihlerini, becerilerini, ilgilerinin de ölçülebildiğı bir sistem üzerinde çalıştıklarını belirtmiştir.

Bu sistem ile tek sınava endekli ilerleyen süreç içinde dersanelere olan ihtiyacın minimize edilmesinin yolunun açılacağını ve böylece dersanelerin dönüşümü ve sınav sistemindeki değışikliklerin paralel ilerlediğini ifade edilmiştir. Ayrıca yeni sistemde yükseköğretim kurumlarının ve fakültelerin kendi sınavlarını yapabilmelerinin önünün açılmasının da hedeflendiğı, böylece üniversite ve fakültelerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğrenci seçebilecekleri belirtilmiştir. Sayın Nabi Avcı yaptığı bu açıklamalarda tüm bu çalışmaların alternatif senaryoları içerdiğini de vurgulamıştır. Planlanan yeni sistemde üniversiteyi kazanmış olmalarına rağmen tekrar sınava giren öğrencilere yönelik de kolaylaştırıcı bir sistem getirmek üzerine çalıştıklarını sözlerine eklemiştir. Ayrıca FATİH Projesi kapsamında dağıtılan tablet bilgisayarların da kullanılarak elektronik tabanlı sınav yapılabileceğini ve testlerde açık uçlu soruların kullanılarak değerlendirmelerin Türkiye genelindeki alan öğretmenleri tarafından yapılabileceğini de iletmiştir.

Sayın Nabi Avcı yeni üniversiteye giriş sisteminde akademik başarının değerlendirileceğı merkezi sınavların da yılda bir kez değil birden fazla defa yapılabileceğini, dünyada birçok kurum tarafından kabul edilen TOEFL sınavı benzeri bir yapının da getirilebileceğini kaydetmiştir. Böylece öğrencilerin birden fazla sınava girme haklarının olabileceğini ve aldıkları en yüksek puan ile başvurularını yapabileceklerini ifade etmiştir. Bir senede birden fazla sınav yapılacağı için soruların havuzda birikmesine ihtiyaç duyulduğunu bu nedenle de soruların açıklanamayacağını da sözlerine eklemiştir. Yeni düzenleme ile lise son sınıftaki öğrencilerin devamsızlıklarının da dikkate alınmayacağını da belirtmiştir.

Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu toplantısında sürecin Yükseköğretim Kurulu'nun sorumluluğunda olduğu; MEB, ÖSYM ve TÜBİTAK'ın ise katılımcı olduğu belirtilmiştir. MEB

Yeni üniversiteye giriş sisteminde akademik başarının değerlendirileceğı merkezi sınavların yılda birden fazla defa yapılabileceğı ifade edilmiştir.



## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

Sınav odaklı yaklaşımda ortaöğretime devam, yükseköğretime geçiş için ihtiyaç duyulan bir diploma alma ihtiyacına indirgenmektedir.

dışında sürecin katılımcısı olan ÖSYM Başkanı Sayın Ali Demir ise konu ile ilgili nasıl bir çalışma yapıldığını bilmediğini, ÖSYM'nin bu kapsamda kendilerinden bekleneni aktif olarak yerine getireceklerini iletmiştir. Sürecin ana aktörü YÖK'ten ise konu ile ilgili doğrudan bir açıklama gelmezken, Mart ve Mayıs aylarında dönemin YÖK Başkanı Gökhan Çetinsaya tartışılan önerilerin değerlendirildiğini ancak sistemdeki uygulamalara karar verilirken acele edilmemesi ve fizibilite çalışmalarının titizlikle yapılması gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca Çetinsaya, ÖSYM tarafından soruların yıllar içinde paylaşılmasından dolayı gün geçtikçe soruların zorlaştığını da sözlerine eklemiştir. Her sene bir öğretim programına yerleşmiş olmasına rağmen yeniden üniversite sınavına girerek bölüm değiştirmek isteyen öğrencilerin sayısını azaltmak için de çalışmalar yaptıklarını paylaşmıştır. Bu yeni sistem ile ders notu 100 üzerinden 70 olan öğrencilere ve programda en üst yüzde 20'inde yer alan öğrencilere çift anadala başvurma hakkı tanınmaktadır.

1 Eylül 2014 tarihinde Başbakan Sayın Ahmet Davutoğlu tarafından açıklanan 62. hükümet programında da yükseköğretime geçiş sürecine yönelik yapılacakların planına, "Ortaöğretimden yükseköğrenime geçişte de benzer bir mantıkla okulu temel alan bir yerleştirme sürecine ilişkin çalışmalar sürmektedir" ifadeleri ile yer verilmiştir.

### Değerlendirme ve Öneriler

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, sınav odaklı bir eğitim sistemi olan Türkiye'de temel eğitimden ortaöğretime geçişte olduğu gibi tıkanmalara ve birçok soruna sebebiyet vermektedir. Bu sınav odaklı yaklaşımda ortaöğretime devam, başta öğrenciler olmak üzere paydaşlar tarafından yükseköğretime geçiş için ihtiyaç duyulan bir diploma alma ihtiyacına indirgenmektedir. Bu sebeple, temel eğitimde olduğu gibi ortaöğretimde de kökten bir değişime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alandaki sorunların tespiti de uzun yıllardır yapılmakta, ancak bu sorun tespitleri problemlerin üstesinden gelmek için araçsallaştırılmamaktadır.

Birçok çalışma ile vurgulanmış olmasına rağmen 2014 yılında da karşımıza çıkan bazı sorunları değerlendirmekte yarar vardır. Bunlardan en çok dikkat çekenler ve birbiri ile bağlantılı olan konular; üniversite sınavına giren öğrencilerin yoğunluğu, ortalama yapılan netler ve üniversiteye girişte başarı sağlayan öğrenci oranlarında okul türleri arasındaki farklılaşmalardır. Her ne kadar son yıllarda ülkemizdeki üniversite sayısı ve bölümlerin

kontenjan sayıları artmış olsa da, üniversite sınavına giren öğrencilerin sayısı ile kontenjanlar hâlâ paralel değildir. Ancak bu paralellik üniversite ve bölüm sayısı artırılarak sağlanabilecek bir gerçeklik değildir. Yükseköğretime sınav ile yönlendirilen öğrenci sayısını azaltacak formüllere ihtiyaç duyulmaktadır.

Sınavsız üniversiteye geçişler sistemimizde yer alsada, bu hakkı elde etmiş olan öğrenciler arasında da sınava girenlerin sayısının oldukça yüksekliği ve bu öğrencilerin başarı düzeylerinin düşüklüğü öğrencilere tatmin edici bir sistem sunulmadığını göstermektedir. Ortaokuldan başlayarak öğrencilerin kariyer planlamalarında etkili çalışmalar yapan ve onların ilgi, yetenek ve başarılarına göre eğitim almasını amaçlayan Öğrenme Merkezi ve Kariyer Ofislerinin kurulması önerilmektedir. Bu ofislerde öğrencileri tanıma, yönlendirme, yerleştirme ve izleme süreçlerinin takibinin yapılması ile merkezi yapıdaki öğrenci yerleştirme süreçlerinden kaynaklı sorunların önüne geçileceği düşünülmektedir. Ayrıca bir ya da birden fazla sınavla değerlendirme yapılması da bahsi geçen sorun alanlarının oluşmasına öncülük eden diğer bir konudur. Öğretim kademeleri arasındaki geçişlerde sadece merkezi sınavlara değil, birden fazla kaynağa dayalı bir geçiş süreci işletilmelidir. Hayata geçirilmesi önerilen Öğrenme Merkezi ve Kariyer Ofisleri ile öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarı alanları daha geçerli ve güvenilir bir yapıda değerlendirilebilecektir.

MEB, ÖSYM ve YÖK'ün yeni bir model geliştirmek için çalışması, bu ihtiyacın farkındalığının önemli bir göstergesidir. 2016-2017 eğitim yılında değişmesinden bahsedilen yeni sisteme yönelik ise kurumların bir araya gelerek detaylı bir çalışmaya başlamadıkları görülmektedir. Kamuoyu ile paylaşıldığı kısım üzerinden ilerlendiğinde, kurumların daha önceki dönemlerde karşılaştığımız sistemde uygulanabilir değil ideal olana doğru meylettikleri görülmektedir. Bu durum, yine yazılı metinler ile yapılanlar arasında uyumsuzluğun ortaya çıkacağına işaret etmektedir. Ortaya nasıl bir model konulursa konulsun, yeni sistemde kanıta dayandırılmayan çıktıların hesaplanmadığı girdi temelli bir model olmamalıdır. Unutulmamalıdır ki eğitimsel sorunlar, hele ki kademeler arası geçiş gibi kemikleşmiş sorunlar, tekil sebep-sonuç ilişkileri ile açıklanamamaktadır. Bu nedenle, oluşturulacak modelde çoklu nedensellikler ve etkileşim ağları dikkatle hesaplanmalıdır. Ancak tüm bunlardan önce, 2 yıl sonra hayata geçmesi planlanan yeni modelin sağlıklı, verimli ve etkili olması için sorumlu olduğu anlaşılmalı üç kurumun bir arada ve senkronize çalışmalara başlaması gerekmektedir.

Kamuoyuna yansıyan hali ile yeni modelde üniversiteyi kazanmış

2016-2017 eğitim yılında değişmesi sözü konusu olan üniversiteye giriş sistemine yönelik süreç için ihtiyaç duyulan çalışmalara başlanmamıştır.

## Öğrenci Yönlendirme Sistemleri

Sınav sorularının açıklanmaması kararı tekil sebep sonuç ilişkilerine dayanan karar mekanizmalarının izlerini taşımaktadır.

ancak yeniden sınava giren öğrenci sayısının azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılması olumlu değerlendirilmektedir; çünkü her yıl sınava giren öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu daha önce sınava girmiş ve bir bölümü kazanmış ancak bölümünden memnun olmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu, her ne kadar olumlu bir adım olsa da dikkatle kurgulanmalıdır. Geçiş yapılacak bölümlerin kontenjanları ve öğrencilerin not ortalaması gibi geçiş sürecini etkileyecek faktörlerin çok katı olması, sistemin yeniden benzer bir tıkanma yaşamasına sebebiyet verecektir. FATİH Projesi kapsamında dağıtılan tablet bilgisayarlardan yararlanarak online sınav yapılabilmesi üzerine düşünceler, sistemin sağlıklı işlemesine yönelik soru işaretleri doğurmaktadır. FATİH Projesi'nin bu sene de dâhil olmak üzere bugüne kadar işlediği süreçte yaşanan sorunlar önceki başlıklarda ele alınmıştı. Tüm bu aksaklıkları ile başarıya ulaşmasında kaygı duyulan FATİH Projesi'nin işlerliği garanti altına alınmadan projenin sınav sistemine dâhil edilmemesi gerekmektedir. Yapılan açıklamalarda yer alan diğer bir bilgi, yeni sistemde TOEFL vb. uluslararası düzeyde yapılan sınavlara benzer yapıda öğrencilerin birden fazla sınava girme haklarının olacağı bir modelin kurgulanma ihtimali olduğudur. Böylesi bir sistemin test geçerliliği ve güvenilirliği ile madde analizlerinin kurgulanması olumlu bir gelişme olacaktır. Ancak geçmiş tecrübeler, sistemde yapılan düzenlemelerin ideali hedefleyerek uygulanabilirliğinin sorgulanmadığını göstermektedir. Böylesi bir uygulamanın, hayata geçirilme sürecinde pratikte oldukça yoğun bir ön hazırlık gerektirdiği unutulmamalıdır. TOEFL vb. sınavların ortak özellikleri sadece birden fazla defa girilebilme ve başvuru sırasında istenen puanın kullanılabilir olması değil, bu sınavlardaki soruların madde bazlı ortaklığın ve dolayısıyla da sınavlar arasında ortaklığın sağlanmış olmasıdır.

2014 yılında tartışılan bir diğer konu, ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki soruların tümünün kamuoyu ile paylaşılmasına yönelik alınan karardır. ÖSYM ve diğer kurumlar, bu kararın arkasında yer alan soru havuzu oluşturma ihtiyacı konusunda görece haklılardır. Ancak bu kararda da tekil sebep-sonuç ilişkilerine dayanan karar mekanizmasının izleri görünmektedir. Bu kurgu içinde kamuoyu kendi ihtiyacını giderecek yolları temin etme arayışındadır. Bu noktada düşündürücü olan ise, ÖSYM'nin aldığı bir kararın, anayasal hakları ihlal ediyor ve kurumun, kamuoyunun tepkisine rağmen benzeri kararları uygulamaya devam ediyor oluşudur. ÖSYM'nin ve zaman zaman Bakanlığın ilgili konularda gösterdiği direnç, toplumsal taleplere karşılık verebilen adil bir sistemin yaratılamamasının bir sonucu olarak yansımaktadır.

## Özel Öğretim

### I. Dershanelerin Dönüşümü

#### 2014'te ne oldu?

Milli Eğitim Bakanlığı'nın dershanelerin kapatılmasına yönelik kararının yol açtığı kamuoyu tartışmaları 2014 yılı içinde 'Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modeli' ile birlikte hız kazanmıştır. Dershanelerin özel öğretim kurumlarına dönüşmesini içeren ve tartışmaları da beraberinde getiren "Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı" 27 Ocak tarihinde kararlaştırılmıştır. 6 Şubat'ta Genel Kurul'a sunulan tasarı, 1 Mart'ta Meclis'ten geçerek 12 Mart'ta dönemin Cumhurbaşkanı Sayın Abdullah Gül tarafından onaylanmıştır. Kanun 14 Mart'ta resmi olarak yürürlüğe girmiştir.

Dershane temsilcilerinin kapatma kararına yönelik itirazları doğrultusunda, CHP kanunun iptali ve yürürlüğünün durdurulması istemiyle Anayasa Mahkemesi'ne başvuruda bulunmuştur. İlk incelemelerin ardından, başvuruda eksiklik tespit edilmesi nedeniyle mahkeme başvurusu tekrarlanmış ve konuya ilişkin raporunun hazırlanmasından sonra dava, esastan görüşülmek üzere ileri bir tarihe alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı ve dönemin Başbakanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan, dershanelerin kapatılma gerekçelerine; öğrencilerin üniversiteye kadar bir yarış içine sokulması, sosyal hayata vakit ayıramamaları; okulların dershaneler karşısında işlevini yitirmesi; okullardaki öğretmenlerin yok sayılması; dershanelerin ailelere maddi zorluk yaratması, fırsat eşitliğini ve sosyal adaleti bozması gibi başlıklar altında yer vermişlerdir.

Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile dershane ibaresi tamamen kaldırılarak ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına giriş sınavlarına hazırlık amaçlı kurs ve benzeri kurum ve merkezlerin açılması yasal zeminden yoksun bırakılmıştır. Bu nedenle, okullar, "Özel eğitim, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim ile Bakanlıkça dönüşüm programına alınan kurumlardan 2018-2019 öğretim yılının sonuna kadar faaliyetleri devam eden ortaöğretim özel okulları" olarak; çeşitli kurslar ise "Ortaöğretime veya yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlık niteliğinde olmamak kaydıyla, kişilerin sosyal, sanatsal, sportif, kültürel ve mesleki alanlarda bilgi,

Milli Eğitim Bakanı Sayın Nabi Avcı ve dönemin Başbakanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan, dershanelerin kapatılma gerekçesi olarak öğrencilerin bir yarış içine sokulmasından, sosyal hayata vakit ayıramamalarına kadar çeşitli sorunlara işaret etmiştir.

## Özel Öğretim

Milli Eğitim Müsteşarı Sayın Yusuf Tekin; zorluk yaşayan öğrenciler için, okul müfredatına alternatif olmamak koşuluyla, okuldaki dersleri takviye etmek amacıyla hafta sonu kurslarının açılacağını ifade etmiştir.

beceri, dil, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek, isteklerine göre serbest zamanlarını değerlendirmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları” olarak yeniden tanımlanmıştır. Bu kapsamda 18 yaş altı bireylere yönelik eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alırken, 12 yaş altı bireyler için verilen eğitimler ise etüt merkezleri altında devam edebilecek şekilde düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda, belediyelerin de sürece destek olabileceği; tek şartın ise test ve sınavlara yönelik bir çalışma yapılmaması olduğu ifade edilmiştir.

Milli Eğitim Müsteşarı Sayın Yusuf Tekin; zorluk yaşayan öğrenciler için, okul müfredatına alternatif olmamak koşuluyla, okuldaki dersleri takviye etmek amacıyla hafta sonu kurslarının açılacağını ifade etmiştir. Örgün eğitimde yer alanların, eksik kaldıkları konularda okul idareleri, il milli eğitim müdürlüğü, ilçe milli eğitim müdürlüklerinden takviye kursları isteyebileceklerini; mezunlara ise halk eğitim merkezlerinde ücretsiz kurslar verileceğini belirtmiştir. 23 Eylül tarihinde MEB, Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi'nin yayımlanmasıyla beraber, Bakanlığa bağlı resmi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci ve kursiyerlere isteğe bağlı olarak destekleme ve yetiştirme kurslarının verileceğini açıklamıştır.

Kurslar, Milli Eğitim Müdürlüklerince belirlenen okul veya kurum müdürünün teklifi ve il milli eğitim müdürünün onayına tabi olacaktır. Yeni kanuna göre kurslar, fiziki kapasitesi ve öğrenci/kursiyer potansiyeli yeterli olan resmi ortaokullar, imam-hatip ortaokulları, ortaöğretim kurumları ile halk eğitimi merkezi müdürlüklerine bağlı olarak açılacak ve bu kurumlara kayıtlı öğrenciler ile örgün veya yaygın ortaöğretim kurumlarından mezun olan kursiyerler katılabilecektir. Kurslar iki dönemde yapılacak, yıllık açılan kurslar ders yılı sonuna kadar devam edecek ve dönemlik açılan kurs süresi 36 saatten, yıllık açılan kurslar 72 saatten az olmayacaktır. İhtiyaç halinde kurslar Cumartesi, Pazar günleri ile yarıyıl ve yaz tatillerinde de açılacaktır. Sınıf mevcudu 10'dan az, 20'den fazla olmayacak; sayı fazlası olması durumunda ikinci grup oluşturulabilecektir. Kurslar, öğrenci veya kursiyer ve velilerin talepleri doğrultusunda istenen dersler için açılacak ve öğretmen seçiminde bulunulabilecektir. Kurslarda görev almak isteyen öğretmenler, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapacaktır. Veli ve öğrencilerin tercihleri de dikkate alınarak öncelikle; bilgi ve tecrübesi ile branşında temayüz etmiş, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilen öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerine hâkim, teknolojik araç-gereçleri eğitim ortamında

kullanabilenler komisyon tarafından seçilecektir. Kurslarda dönem başında yapılacak seviye tespit sınavlarına göre sınıflar veya gruplar oluşturulacak. Kurslara katılan öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri ölçmek amacıyla kurs merkezinde, kurs saatleri içinde her ay değerlendirme yapılacaktır. Değerlendirme sonuçları analiz edilerek, eksikliği görülen konular tamamlanacaktır.

Özel öğretim kurumuna dönüşmek isteyen kurumların son başvuru tarihi 1 Eylül 2015 olarak belirlenmiş, 1 Eylül tarihinden sonra başvuran kurumların ise takip eden eğitim yılında eğitime başlamak kaydıyla izin alabilecekleri belirtilmiştir. Dönüşüm programı kapsamına giren kurumların 2018-2019 eğitim yılının sonuna kadar gerekli şartları yerine getirmek suretiyle eğitime devam etmesi, bu tarihin sonunda şartları yerine getirmeyen kurumların kapatılması karara bağlanmıştır. Kanunun geçici 5. maddesi kapsamında dönüşüm programına alınan kurumların kurucuları tarafından açılan ve faaliyetleri 2018-2019 eğitim yılının sonuna kadar devam eden ortaöğretim özel okullarına “Temel Lise” adı verilmiştir. Bu kapsamda dersanelerden dönüşecek kurumlarda kontenjan boşlukları yaşanmaması adına öğrenci teşviklerinin yapılması, bina ve arazi gibi mali ve altyapısal kolaylıkların sağlanması kararlaştırılmış ve mevzuatın çerçevesinin belirlenmesi için istişare toplantıları düzenlenmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

2007 yılında Bakanlık tarafından yenilenen 5580 sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanunu'ndan bugüne kadar, eğitim tarihi için kısa sayılabilecek bir süre geçmemesine rağmen yeni tartışmaların başlaması, eğitim reformlarının sistematik uğraşlar sonucu oluşturulduğu yönündeki inandırıcılığı azaltmaktadır. Hemen hemen her bakan değiştiğinde veya yeni bir eğitim yılı başladığında reform tartışmalarının gündeme gelmesi, eğitim paydaşlarının motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Mevcut yaklaşım, her yeni uygulamanın kısa bir süre sonra yerini diğer bir yenisine terk edeceği algısını pekiştirmektedir. Çok boyutlu bileşenleri bulunan eğitim problemlerine karşı geliştirilen pratik çözümler duruma bağlı kalarak kullanışlı gibi görünse de, zaman içinde bütüne yönelik önemli eksiklikler oluşturmaktadır.

Dersanelerin dönüşümü konusu gündeme gelmeden önce halk eğitim merkezleri üzerinden sınava hazırlık kurslarının bizzat Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmesi tartışılmaktayken, birkaç ay içerisinde dersanelerin kapatılmasına ve sınava hazırlık kurslarının kaldırılmasına yönelik kararın çıkması,

Mevcut yaklaşımlar her yeni uygulamanın kısa bir süre sonra yerini diğer bir yeniyeye terk edeceği algısını pekiştirmektedir.

## Özel Öğretim

Ön hazırlığı yapılmaksızın dershanelerin kapatılması, bu 'reform' girişiminin ne kadar başarılı olacağını göstermektedir..

uzun vadeli eğitim politikalarının benimsenmediğinin net bir göstergesi olmuştur. Dershanelerin kapatılması süreci özellikle bir reform, bir dönüştürme projesi olarak lanse edilmektedir. Fakat ön hazırlık olmaksızın, pilot çalışmalar yapılmaksızın, eğitim kurumları arasında müfredat, erişim, altyapı ve nitelik denklığı sağlanmaksızın gerçekleştirilecek bir 'reform' girişiminin ne kadar başarılı olacağı tartışmalıdır. Yapılacak pilot uygulamalar, dershaneler kapatıldığında açığa çıkacak eğitim-öğretim, model olma, test, yöntem, teknik, izleme ve değerlendirmeye ilişkin konuların yanı sıra; dershanelerin kapatılmasına neden olarak gösterilen sosyal yaşam, okul ile ilişkiler, yönetim, okulun işlevi gibi konularda da önemli veriler sağlayacaktır. Bu uygulamalar sırasında ihtiyaçlar ve riskler daha iyi belirlenerek sistemin odağı olan öğrencilere daha verimli ve sağlıklı bir eğitim ortamı sağlanacaktır. Ancak dönüşüm sürecinin başlangıcından itibaren bahsi geçen dinamik ve faktörler göz ardı edilmiştir.

Dershanelerin kapatılması yönünde atılacak adımların; öğretmen yeterliklerinin, müfredatın, işgücü kalitesinin ve dünya ile rekabet üretebilecek bireylerin niteliklerinin okul içerisinde nasıl geliştirilebileceği gibi konularda derinlemesine analizleri içermesi gerekmektedir. Eğitim politikalarına yön veren tüm paydaşların kısa süreli siyasi analizler yerine, orta ve uzun vadeli değerlendirmeler için bir araya gelerek, kapsamlı bir ulusal eğitim strateji oluşturmaları; insan ve kalite odaklı eğitim altyapısının nasıl geliştirileceğini kararlaştırmaları gerekmektedir. Gelecek projeksiyonunun, günlük politik tartışmalar dışında eğitimin iktisadi, sosyolojik, felsefi vb. temeller ile küresel yönelimler üzerinden okunabileceği bir reform çabasıyla ele alınması daha doğru olacaktır. Bu çabaların yöntembilim üzerinden zamana yayılmış ve uygulanabilirlikle ilgili tüm detayları içerecek ortak akı yansıtması önemsenmelidir. Her bakan ile birlikte değişen; reform, dönüşüm veya yeni model olarak anılan sistemlerden farklı olarak bütünlüklü, öğrenci odaklı ve temelinde kaliteli ve nitelikli bir eğitim amacı güden bir eğitim sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Böyle bir sistemin inşa edilmesinden sonuçlarının alınmasına kadar olan tüm sürecinin, uzun soluklu ve tutarlı bir planlamanın ürünü olması gerektiği ortadadır. Tüm bu ihtiyaçlar düşünülerek, okul standartlarını ve eğitim niteliğini artırmaya yönelik sistemli, orta ve uzun vadeli planlamalar ile dershanelerin oluşum nedenlerine ve etkili dinamiklere müdahaleler üretmek, öğrencilerimize yapılabilecek en büyük iyilik olacaktır.

Dershanelerin dönüşümünde ilk olarak dönüşüm ihtiyacını gündeme getiren sorunlara odaklanmak gerekmektedir. Bu

kapsamda öğrencilerin yarış içine sokulması, sosyal hayata vakit ayıramamaları; okulların dershaneler karşısında işlevini yitirmesi; okullardaki öğretmenlerin yok sayılması; dershanelerin ailelere maddi zorluk yaratması, fırsat eşitliğini ve sosyal adaleti bozması gibi gerekçelerin öne sürüldüğü ancak bunların haklı gerekçeler olmadığı görülmektedir. Zira karar alıcıların gerekçe olarak gösterdikleri, aslında dönüşüm sonunda elde edilmek istenen sonuçlara referans vermektedir. Ayrıca ifade edilen bu sorunlar dershanelerin varlığıyla değil, dershanelerin varlığını devam ettiren sistemle ilgilidir. Başka bir deyişle, dershanelerin dönüştürülme gerekçeleri sınav odaklı sistemin varlığını devam ettirip ettirmediği ile yakından bağlantılıdır.

Dershane olsun ya da olmasın, mevcut sistemde öğrencilerin zaten bir yarışın içinde oldukları bilinmektedir. Bu yarışın varlığı aynı zamanda anne-babaların, arkadaşların ve okulun öğrenciden beklentileri ile birlikte daha da yoğun hissedilmektedir. Dershanelerin dönüştürülmesine paralel olarak, üst eğitim kurumlarına geçişleri düzenleme yerine bireysel performansa dayalı seçme sistemi devam ettiği için beklenen sonuçlar ve iyileşmeler elde edilemeyecektir. Zira mevcut düzenleme, öğrenci merkeze alınmadan ve öğrencilerin ihtiyaçları düşünülmeden uygulamaya konmuştur.

Tartışmaların gözden kaçan en önemli paydaşı bu sefer de eğitimin “nesnesi” gibi görülen öğrenciler olmuştur. Çünkü dershanelerin teşebbüs gücünden, çalışanlarının ne olacağından, yatırım altyapılarından, kurumların uğrayacağı mağduriyetlerden uzun uzun bahsedilirken; öğrencilerin yarışa sokuldukları süreçte oluşacak diğer eşitsizliklerden ve onları bu yarışa iten nedenlerden yeterince bahsedilmemektedir. Kamuoyunda tartışılan konunun odağında “öğrencilerin” olması gerekirken, öğrenci dışında sayılamayacak kadar çok unsur ele alınmakta ve bu nedenle tartışmalardaki nedensellik analizleri yapılan yanlışları ortaya çıkmaktadır.

Bir taraftan da dershane sahipleri, dünyanın en gelişmiş ülkelerinde dahi dershanelerin bulunduğu örneğini göstererek savunucu tezler geliştirmektedir. Oysa bu konuda bir hüküm geliştirmek için bu tür ülkelerde dershanelerin yaygınlığı, devam eden öğrenci oranı, standartları, kurumların müfredatı ve işleyiş düzenleri ile ilgili ihmal edilen detayların da açıklanması gerekmektedir. Diğer taraftan karar alıcılar ise, aynı şehrin içinde dahi eğitim kurumları arasındaki altyapı, öğrenci oranı, eğitim kalitesi ve çevresel sosyal desteklerden kaynaklanan

Dershane olsun ya da olmasın, mevcut sistemde öğrenciler zaten bir yarışın içinde olduklarını bilmektedir.



## Özel Öğretim

Resmi ve özel okullardaki yetersizliklerin giderilmeden dersanelerin kapatılması, eğitim sisteminin daha iyi ve kaliteli olacağı anlamına gelmemektedir.

farklılıklar dengelenmeden, sınavlar üzerine inşa edilmiş bir eğitim sistemi içerisinde, öğrenci ve ailelerin sınava hazırlık kaygılarının nasıl giderileceğini ortaya koymadan fırsat eşitliği ve adaleti sağlamaktan bahsetmektedirler. Oysa dersanelerin kapatılmasından önce tüm eğitim kurumlarında eşit ve denk eğitim verilmesinin sağlanması gerekmektedir. Fakat rekabet sistemi, öngörülen olgunlaşma sınavları ve kategorilere ayrılmış üniversiteler ile eski sistemin yeniden üretilmesini destekleyecek bir altyapıyı sunmaktadır. Sınav odaklı sistemden vazgeçilmeden, okullar arasındaki farklılık azaltılmadan, derslik ve öğretmen açığı giderilmeden, öğretmen yetiştirme ve niteliğinin artırılması konusunda gerçek bir reform yapılmadan ve öğrencilerin sosyo-ekonomik dezavantajından kaynaklanan okul başarısızlığı için tedbir alınmadan dersanelerin kapatılması, mevcut fırsat eşitsizliğinin sürmesine ve derinleşmesine yol açacaktır. Aynı nedenlerle, sosyal adaleti sağlama hedefine mevcut yapı içerisinde ulaşmak mümkün olmayacaktır. Bu koşullar altında dersane ve etüt merkezleri öğrencilerin başvuracakları ana kurumlar olarak tekrar gündeme gelecek ya da üretilcek diğer tüm ara çözümler eşitsizliği ve denetim dışı uygulamaları yaygınlaştıracaktır. Dersanelerin kaldırılıp kaldırılmamasından öte, problemin ana kaynağı olan sıralama sınavı uygulamasının nasıl eğitimin ana gündemi olmaktan çıkarılabileceğini tartışmak, eğitim sistemini ileriye taşıyacaktır.

Konu başka bir perspektiften ele alındığında, eğitime bir sektör gözüyle bakan özel okullar, dersaneler ve etüt merkezlerinin eğitimin kalitesine yönelik soru işaretleri oluşturduğu da bir gerçektir. Bu noktada dersanelerin kapatılması meselesi iki ayrı diskur üzerinden değerlendirilebilir; (1) eğitim sistemi içerisinde dersaneleri çıkartmak ve (2) eğitim sistemi içerisinde dersane ihtiyacını ortadan kaldırmak. Resmi ve özel okullardaki yetersizliklerin giderilmeden dersanelerin kapatılması, eğitim sisteminin daha iyi ve kaliteli olacağı anlamına gelmemektedir. Dersanelerin öğretmenlere ucuz işgücü olarak bakması ve öğrencileri birer müşteri gibi görmesi, eğitim sistemi içerisinde bir yara olarak görülmelidir. Ancak mevcut sistemin iyileştirilmesine katkı sağlayacak hamleler, eski sistemin sorunlarına cevap niteliğinde olmalıdır; böylece dersanelerin zaman içerisinde kaybolması sağlanabilecektir.

Dersanelerin varoluş ve ortaya çıkış süreci incelendiğinde, dersane ve etüt merkezlerinin öğrencileri çoktan seçmeli sınavlara hazırlamak amacı ile hareket ettiği ve kendine bu çerçevede bir alan yarattığı görülmektedir. Özellikle yıllardır

süre gelen sınava dayalı geçiş sistemlerinin etkisiyle, dersaneler öğrencileri, mevcut okul müfredatından farklı olarak, çoktan seçmeli sınavların rekabetine hazırlanmaktadır. Her yıl kademeler arası geçiş sınavlarına giren 2 milyonun üzerindeki öğrencinin rekabete dayalı sistem içerisinde dershaneyi asıl önceliği olarak görmesi de, sistemin neden dersaneler üzerinden yürüdüğünü daha net açıklamaktadır.

Çoktan seçmeli ve merkezi sınavlara dayalı okul geçiş sisteminin bir sonucu olarak açılan dersaneler, varlıklarını onlarca yıldır bu ihtiyacın yansımalarına bağlı kalarak sürdürmektedir. Son yıllarda eğitim reformu olarak nitelendirilen düzenlemelerin çoğunun sınavlarla ilgili olduğu ve daha çok sınavın şeklinin değiştirilmesi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Sınav uygulamalarına bağlı kalarak açığa çıkan dersanelerin hangi ihtiyacı, nasıl manipüle ederek varlıklarını sürdürdükleri yanlış bir tartışma alanı olarak karşımızda durmaktadır. Sınav ve sıralama odaklı yaklaşım sürdüğü müddetçe, dersaneler veya yerlerini ikame edecek resmi veya resmi olmayan yapılar işlemeye devam edecektir. Dersaneler kalktığında sosyo-ekonomik farklılıklardan kaynaklanan okul başarısızlığı katbekat artacaktır. Bu kuruluşlar yeraltına inecek veya gizli çabalar sergileyecektir. Bunun yanı sıra, herhangi bir kuruluş “Sınava hazırlamıyorum, sadece okul derslerine destek oluyorum” dediğinde, kontrolü mümkün olmayan bir süreç yaşanacaktır. Yapılan değişikliklerde etüt merkezlerinin 12 yaş altı öğrenciler için devam edebileceği söylenmektedir; fakat 4+4+4 sistemine geçişle beraber her sınıf düzeyinde farklı yaşlardan öğrencilerin bulunduğu göz önüne alındığında, yaş ifadesi kaldırılarak sınıf düzeyinin belirlenmesi daha anlamlı olacaktır. Aynı zamanda 12 yaş altı etüt merkezlerinin sınav hazırlama kurslarına dönüşmesinin de olası bir sonuç olduğu düşünülebilir. Daha büyük yaşta çocukların gizlice bu kurslarda bulunmasının takibi ve eğitim gibi bir sürecin zabıta tedbirleriyle iç içe girmesi büyük bir çelişkiye neden olacaktır.

Dersanelerin kaldırılmasıyla birlikte, etkileri belirgin dezavantajlı öğrencileri, okulları ve avantajlı öğrencileri etkileyecek üç olası durumun ortaya çıkması beklenmektedir.

Birincisi; sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrenciler, okulda verilemeyen sınav tekniklerini öğrendikleri dershaneden yararlanma imkânlarını kaybedecektir. Dersaneler sadece geçiş sınavlarına yönelik değildir; aynı zamanda okul derslerine takviye niteliği de bulunmaktadır. Öğrencilerin iyi okul, iyi üniversite, iyi ve işlevsel bir lisans bölümü kazanma gibi haklı hedefleri, onları okul

Çoktan seçmeli ve merkezi sınavlara dayalı okul geçiş sisteminin bir sonucu olarak açılan dersaneler, varlıklarını onlarca yıldır bu ihtiyacın yansımalarına bağlı kalarak sürdürmektedir.

## Özel Öğretim

Dönüşüm yasası ile dershanelerin kaldırılması, okulların dershaneleşmesine neden olabilecektir.

yaşamında gideremeyeceklerini düşündükleri eğitim ihtiyaçlarını gidermek için dershaneye gitmeye yönelmektedir. Sorun temelde üniversite eğitimi almak isteyen öğrenciler ile bu talebi fazla bulan altyapı ve işgücü analizlerinden kaynaklanmaktadır. İlkokuldan itibaren sıralama oluşturmaya çalışan eğitim yöneticileri ile kendi çözüm pratiklerini üreten eğitim kamuoyunun ekonomik ve sosyolojik analizleri yapılmadan, problem alt parçalarıyla beraber sağlıklı değerlendirilemeyecektir.

İkinci olarak dönüşüm yasası ile dershanelerin kaldırılması, okulların dershaneleşmesine neden olabilecektir. Okul bireye sadece akademik bilgi veren bir kurum değildir; aynı zamanda yaşama, yetişkin olmaya hazırlayan bir kurumdur. Bir başka deyişle, öğrencinin yaşam için gerekli olan bilgileri, değerleri ve becerileri edindiği yerdir. Yapılan düzenlemeyle okul ve etüt merkezleri, dershanelerin yerini almaya aday olma tehlikesiyle de karşı karşıyadır. Bu durumda okul, eleştirilen dershaneler gibi öğrenciye sadece akademik bilgi veren ve bu bağlamda sınav merkezli çalışan bir kuruma dönüşebilir. Böylece dönüşüm ihtiyacına ilişkin gerekçeler geçerliliğini yitirecektir. Ayrıca sınavlara destek kursları okullar tarafından üstlenilecek; var olan eğitimin kalitesi daha da aşağı çekilerek öğretmenler, kurslar marifetiyle parasal işlerin içine gereğinden fazla girecektir.

Diğer yandan okullarda açılan kurslarla dershanelerdeki kursların niteliği karşılaştırıldığında, yapacakları uygulamalar ve ön plana alınacak içerikler eş değer görülemeyecektir. Konunun en az dershaneler kadar ekonomik sömürüye açık kısımları da değerlendirilmelidir. Kontrolsüz ve standarttan uzak öğrenci koçluğu uygulamaları daha şimdiden buna tipik birer örnek oluşturmaktadır. Öğrencilerin içinde buldukları yarışta başarılı olması için devlet tarafından sağlanan okul programları yeterli olmayabilir. Öğrencilerin dershaneyi tercih etme nedenleri arasında yer alan; okul programlarını yürütecek olan öğretmenlerin, öğrencilerin sınava hazırlanma, öğrenme ve motive olma gibi ihtiyaçlarını ne kadar karşılayabileceği konusu tartışmaların bir başka boyutunu teşkil etmektedir. Çünkü MEB'e bağlı öğretmenler sınav merkezli eğitim verme, hızlı ve etkili soru çözme, zaman yönetimi gibi noktalara odaklanmamaktadırlar. Bu durum, mevcut sınav sisteminin devam etmesi halinde öğrenciler açısından bir dezavantaj olacaktır; öğretmenleri de öğrencilerin bu ihtiyaçlarını gidermek üzere çalışma yapmaya yönlendirecektir.

Hafta sonu kurslarındaki ilişkiler ve beklentiler nedeniyle hafta içi yapılan derslerin karakteri de olumsuz etkilenebilecektir. Bu

öğretmenler arasında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip öğretmenler olacak fakat talebin çok olması durumunda sayı yetersiz kalacaktır. Böylece öğretmenlerin verdiği dersler eğitim-öğretimden ziyade sınav merkezli bir forma dönüşecektir.

Öğrenciler yöntem, teknik, yeterlik, imkân, kaynak ve beceri gibi konularda farklılaşmakta; bu yüzden de kendi amaçlarına hizmet edecek farklı araçlara yönelme eğilimi göstermektedirler. Bu araçlardan mahrum bırakılmak, kendini yeterli göremeyen öğrencilerin sistem tarafından dışlanmış hissetmeleri ve sistemi reddeden bir tutum geliştirmeleri ihtimal dahilindedir. Bu durum, öğrencilerin ve velilerin nitelikli öğretmen ihtiyacını artıracak; öğretmenlerle ilgili dağılımlarda eşitsizliklerin oluşmasına neden olabilecektir. Yapılan düzenleme, okulu ve eğitim kadrosunu kâğıt üzerinde ve teorik olarak önemli kılmasına rağmen, okulu işlevsel anlamda önemli kılmayacaktır.

Sınav merkezli bir eğitim sisteminin olmasına devam edilmesi ile birlikte, öğrenciler okul işlevi görecektir yeni arayışlara kısa vadede yöneleceklerdir. Bunların yanında, öğrencilerin sınava hazırlıkla ilgili ihtiyaçlarını sadece okul yaşamıyla sınırlamak ve bunun sonrasında öğretmeni ve okulu sevmesi, onlara saygı duyması gibi ikincil kazançların hedeflenmesi, davranışçı ekolün uygulamalarına çok benzemektedir. Bu ekol, öğrencileri seçim yapan, kendini geliştiren, bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeler yapan, kendini tanıyan, öz değerlendirme yapan bireyler olarak görmemektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, modern eğitim sistemlerinden uzak bir eğitim felsefesinin etkisini uygulamada görmek mümkün olacaktır.

Konu başka bir perspektiften ele alındığında ise sorulması gereken soru, öğrencilerin dersane ihtiyacının ne kadar gerçekçi olduğudur. Öğrencilerin sınav sonuçları, öğrenmeye karşı tutumu, öğrenme davranışları, öğrenme yöntemleri, öğrenmeyle ilgili zaman yönetimi, disiplin gibi değişkenler dersane öncesi ve sonrası farklılaşıyorsa, dersanelere yönelik benzeri değerlendirmelerin doğru olduğu söylenebilir. Gerek öğrenci gerekse diğer paydaşlar, dersanelere pozitif; okullara ise negatif yönlü anlamlar yüklemişlerdir. Yapılan düzenleme, okula ve öğretmenlere yönelik negatif değerlendirmeleri ne kadar değiştirebilecektir? Öğrenciler, veliler ve öğretmenler; okul kadrosunu, yetkinliklerini, imkân ve şartlarını, müfredatı yetersiz görüyorsa yapılan düzenleme sonrasında bu algı kısa vadede dönüşmeyecektir.

Yapılan düzenleme, okulu ve eğitim kadrosunu kâğıt üzerinde ve teorik olarak önemli kılmasına rağmen, okulu işlevsel anlamda önemli kılmayacaktır.

## Özel Öğretim

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları özel derslerle sınav kazanma becerileri bakımından açık ara öne geçeceklerdir.

Yapılacak düzenlemelerle, öğrencilerin nasıl bir durum ile karşı karşıya kalacağına dair açıklamalara da yeterince yer verilmemektedir. Yapılan açıklamalar, önemli oranda dersane ve etüt merkezi gibi hazırlık kurumlarının ve çalışanlarının mağdur edilmeyeceği üzerine odaklanmaktadır. Nitelik konusundaki tartışmalara rağmen, özel okula dönüşmek isteyen dersaneler için esnetilecek olan standartların öğrencileri nasıl mağdur edeceği konusunda henüz zihinsel bir egzersiz bile yapılmamaktadır. Bu da eğitimin sadece özel sektör tarafından değil, resmi makamlar tarafından da bir pazar olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Kanunda yer alan dönüşüm okulları dışında kalan okullarda normal eğitim yapılması ve dengi resmi okullarda uygulanan ders sürelerinin esas alınması karara bağlanmıştır. Fakat Temel Liseler birer istisna olarak ele alınarak ikili eğitim yapabilen, 4 yıl boyunca dersane özelliklerinden kopmadan eğitim-öğretim faaliyeti düzenleyerek işletilebilir bir nitelik kazanmaktadır.

Bu değişiklikler kapsamında yer alan okul türlerine, Bakanlıkça dönüşüm programına alınan kurumların dört yıllık geçiş sürecine mahsus olmak üzere kurdukları açık öğretim yapan özel liseler de eklenmiştir. Bu suretle, açık lise olacak dersaneler yüz yüze eğitim vermeye devam edecektir. Oysa açık lise, öğrencinin yüz yüze eğitim görmeden sadece sınavlara girdiği bir modeldir. Sonuç olarak, sınavı MEB tarafından yapılan ama her gün devam edilen liseler ortaya çıkacaktır.

Üçüncü olarak, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler özel derslerle sınav kazanma becerileri bakımından açık ara öne geçeceklerdir. Öğrenci koçluğu adı altında binlerce kişi ailelere maddi yük getirebilecektir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları, hem ülkemizdeki sınavlarda hem de PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda daha yüksek başarı göstermektedir. Dersanelerin ailelere maddi zorluk yaratması, fırsat eşitliğini ve sosyal adaleti bozması gibi gerekçeler, dönüşümde önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır.

Kanun öncesinde sosyo-ekonomik nedenlerle çocuğunu özel okula ve eğitiminin ilk yıllarından itibaren dershaneye göndermeyen veliler için, 1-2 yıl kadar çocuğunu dershaneye göndermek önemli bir seçenektir. Bu veliler sınava 1-2 yıl kaldığında elindeki imkanları zorlayarak çocukları için fedakarlık yapmaktaydı. Maddi zorluk çekmeyen ve çocuğunu hem dershaneye hem de özel okula gönderen veliler, yeni düzenlemelerden görece daha az kayba uğrayacaklardır. Karşılaştırıldığında çocuğunu özel okula gönderemeyen velilerin çoğunluğu yine öğrencisini özel okullara

gönderememekte; çocuğunu özel okula gönderebilen veliler ise devlet desteği olarak çocuğunu yine özel okula devam ettirmektedir. Aynı zamanda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan veliler, öğrencilerinin dersanelerin olmamasından kaynaklanan sınava hazırlık eksiklerini, özel derslerle telafi etmeye çalışabilecektir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan veliler ise söz konusu sosyal adaletsizliğe karşı çözümü merdiven altı sınava hazırlık merkezleri, bir grup öğrencinin birlikte özel ders alması, farklı isimlerle açılan sınava hazırlık merkezleri gibi kayıt dışı paranın döndüğü farklı sektörlerde arayabilecektir. Bu durum, sosyo-ekonomik düzey bağlamında düşünülen fırsat eşitliği makasının arasının daha da açılmasına neden olacaktır. Yani bu düzenleme beklenenin aksine eğitimdeki sosyal adaletsizliğin artmasına neden olacaktır.

Yasada yer verilen bazı hükümlerin farklı zorluk ve çelişkiler oluşturduğu da görülmektedir. Bu bağlamda “çeşitli kurslar” kapsamı değiştirilmiş, ortaöğretime veya yükseköğretime giriş sınavlarına kurumlarda hazırlanmanın önüne geçilmiştir. Böylece spor akademileri, filoloji ve konservatuar bölümlerine hazırlık niteliğinde kurs veren kurumların denetlenmesinde yaşanacak zorluklar da gündeme gelmektedir. Çünkü bu kurslardaki faaliyetler, giriş sınavına yönelik olmasalar da sonuç olarak benzer bir amaca yönelik eğitim vermektedir. Özel yetenek temelli alanlara öğrencilerin hazırlanması konusunun, ortaöğretim ve yükseköğretim sınavlarına girişten ayrılabilmesi için yeni önlemlere ihtiyaç duyulacaktır. Buna ilaveten, yasa kapsamında yer verilen, “Her ne ad altında olursa olsun, eğitim ve öğretim sunmak amacıyla yürütülen faaliyetler Bakanlığın izin ve denetimine tabidir” ifadesi, eğitim-öğretim kurumları üzerindeki denetimin artırılacağına da bir göstergesidir. Bu noktada Bakanlığın izin kapsamının ne olacağı net bir biçimde belirlenmelidir; aksi takdirde hem seminer, çalıştay, hizmet-içi eğitim gibi eğitsel faaliyetlerde hem de geçiş sınavlarına girecek öğrencilere yönelik eğitsel faaliyetlerde keyfi uygulamalar ortaya çıkabilecektir.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan veliler, sosyal adaletsizliği gidermek için farklı alternatiflere başvurabilir.

Hazine'ye ait ve bakanlığa tahsis edilmiş taşınmazlar üzerindeki okul binalarının tamamı veya bir kısmı eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılmak üzere, pazarlık usulüyle 10 yıla kadar bakanlıkça kiraya verilebilecektir.

## II. Dershaneden Dönüşen Özel Öğretim Kurumları Teşvikleri

### 2014'te ne oldu?

Dershaneden dönüşecek kurumlara yapılan teşviklerin ilki, arazi ve okul binaları ile ilgilidir. Bu kapsamda Hazineye Ait Taşınmaz Malların Değerlendirilmesi ve Katma Değer Vergisi Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'a ek madde getirilmiştir. Bu maddeye göre, Bakanlığa açılan davalardan, tüm yargılama giderleri üstlenilerek, kayıtsız ve şartsız feragat edilmesi halinde, dershanelerin eğitim tesisi olarak kullanacağı tesisin emlak vergisine esas asgari metrekare birim değerinin binde beşi tutarındaki bedel üzerinden, pazarlık usulüne göre 25 yıla kadar bağımsız ve sürekli nitelikte irtifak hakkı tesis edileceği karara bağlanmıştır. Buna ilaveten, Hazine'ye ait ve Bakanlığa tahsis edilmiş taşınmazlar üzerindeki okul binalarının tamamı veya bir kısmı eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılmak üzere, pazarlık usulüyle 10 yıla kadar Bakanlıkça kiraya verilebilecektir. Kanunda, dershanelerin eğitim faaliyetlerini devam edebilecekleri tarihi belirten Geçici 5. Madde'ye ilişkin dava açmaları halinde, irtifak hakkının iptal edileceği ibaresine de yer verilmiştir.

Aynı taşınmaz için birden fazla talep olması halinde, dershaneden dönüşen kurumlara; üç yıl süreyle aynı gerçek kişi veya tüzel kişiler için çoğunluk hissesi itibarıyla aynı ortaklar tarafından işletilen ve aynı il sınırları dâhilinde faaliyetini sürdüren, birkaç kurumun birleşerek yaptığı taleplerde ise bu kurumlara öncelik verileceği belirtilmiştir. Ayrıca okul ve eğitim kurumlarında kiralanan kantin, salon, açık alan ve benzeri yerlere ilişkin kira sözleşmeleri, fesih tarihinden önceki dönemlere ilişkin bedeller tahsil edilmek suretiyle ve tazminat alınmaksızın feshedilebilecektir. Dönüşüm sürecindeki kurumların istenen şartları sağlayamamaları durumunda ise yapılan eğitim ve öğretim desteği, istisna, muafiyet ve haklar ile diğer teşviklerin parasal tutarı geri ödenecektir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Dershanelere uygulanacak teşvikleri bir uzlaşma zemini olarak görmek mümkündür. Fakat okula dönüşemeyecek büyüklükteki diğer dershanelerin uğradığı zarara ilişkin önlemler ve yapılandırmalar eksik bırakılmıştır. Bu bağlamda dershanelerden dönüşen okulların iflas, kapanma vb. mücbir sebeplerle karşılaşması durumunda sağlanacak olan mali desteğin nitelikleri konusunun açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Dönüşen ancak batan kurumlara yapılacak müdahalenin çerçevesi belirlenmelidir. Bu durumda devlet okullarından anında destek sağlanabilir ve resmi okullardan yeni yönetimler oluşturulabilir. Aynı zamanda dönüşecek dershanelerin Kurumlar Vergisi'ne tabi olup olmayacağı ya da herhangi bir vergi indirimi olup olmayacağı; yaptıkları işlemler nedeniyle KDV istisnası olup olmayacağı; düşük maliyetli kredi kullanımında herhangi bir faiz desteği olup olmayacağı; dönüşüm aşamasında herhangi bir yatırım desteği uygulanıp uygulanmayacağı; bu kurumlarda çalışan öğretmen ücretlerinin Gelir Vergisi'nden muaf ya da kısmi muaf olup olmadığı ve yine, kurumlarda çalışan öğretmen ve personel ücretlerinin SGK primi açısından desteklenip desteklenmeyeceği hususları açıklığa kavuşturulmalıdır.

Dershanelerden dönüşecek kurumların Geçici 5. Madde'ye karşı dava açılması durumunda feshedilmesi, açılacak davaların konusu ve içeriğine dair net açıklamalar verilmediği için yasal boşluğun oluşması muhtemeldir. Ayrıca tarafların en doğal hakkı olan "savunma" hakkından kayıtsız ve şartsız feragat edilmesinin istenmesi hukuki bir zemine oturtulamamaktadır. Buna ek olarak, irtifak hakkı süresinin pazarlık üzerinden yapılıyor olması da müteşebbisler açısından adil olmayacaktır. Mevcut resmi okul binalarının pazarlık usulüyle, 10 yıla kadar belirtilen şartlarda Milli Eğitim Bakanlığı'nca kiraya verilebileceği belirtilirken; dünya örneklerinde de görüldüğü gibi başarısız okulların devrinin düşünülüp düşünülmediği ise hâlâ açık değildir. Devir ve işletme tipinin yasa düzeyinde ifade edilmesi, ilgili diğer yasalarla çelişki yaratmaması bakımından da önemlidir.

Okul ve eğitim kurumlarında bulunan ve ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde kiralanan kantin, salon, açık alan ve benzeri yerlere ilişkin kira sözleşmelerin feshedilmesiyle ilgili kararda okul-aile birliklerinin devreye sokulması düşünülebilir. Böylece okul-aile birliklerinin yasal statü kazanması gündeme gelecektir. Yasal statüsü ve görev alanlarının yeniden tanımlanmasıyla beraber, okul-aile birlikleri okul içerisinde daha etkin bir rol oynayabilecektir.

Özel okula dönüşecek dershanelerin Kurumlar Vergisine tabi olup olmayacağı ya da herhangi bir vergi indirimi olup olmayacağı gibi hususlar açıklığa kavuşturulmalıdır.



## Özel Öğretim

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü Sayın Yelkenci, Özel Öğretim Kurumlarının aldığı teşviklerin, okulun imkânlarıyla ters orantılı olacağını belirtmiştir.

### III. Özel Öğretim Kurumlarına Geçiş Yapan Öğrencilere Verilecek Eğitim Öğretim Destekleri

#### 2014'te ne oldu?

Dönüşüm kapsamında özel öğretim kurumlarına geçiş yapacak öğrencilere, eğitim-öğretim desteği verilmesi, dershaneden dönüşen eğitim kurumlarında oluşabilecek kontenjan boşlukları dikkate alınarak uygulamaya sokulmuştur. Bakan Sayın Nabi Avcı konuyla ilgili olarak; “Özel okullar kontenjanlarını bildirecekler ve elimizdeki listeye göre sıraya konulacak. Boş olanlar için çocuklara destek olacağız. İyi veya kötü okulların kalitesini ölçecek düzenlemeleri yapmak Bakanlığın sorumluluğunda bulunacak” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü Sayın Yelkenci, Özel Öğretim Kurumlarının aldığı teşviklerin, okulun imkânlarıyla ters orantılı olacağını belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, imkânları daha iyi olan okullar, imkânları daha düşük olanlardan daha az teşvik bedeli almaktadır. Yelkenci, özel okulların yönetim ve organizasyonda başarılı olmaları ve öğretmenlerinin de niteliğini sürekli artırması halinde, eğitim-öğretim desteğinden en yüksek seviyede faydalanabilecekleri bir mantık örgüsü oluşturduklarını; yüksek katma değer yaratan özel okullara teşvikin daha fazla verileceğini, teşvikin fazla olmasıyla da katma değer artacağını; böylece, sistemin birbirini destekler hale getirileceğini dile getirmiştir.

2014-2015 eğitim yılında özel okullar için verilecek eğitim-öğretim teşviklerinin devlet okullarından özel okula geçen öğrencilere verileceğinin açıklanmasının ardından, özel okullara devam eden öğrencilerin de bu teşviklerden yararlanma talepleri gündeme gelmiştir. TÖDER Başkanı İbrahim Taşel, “Bu uygulama şu anda sadece devlet okullarından özel okula geçmek isteyen öğrenciler için geçerlidir. Ancak bize velilerden gelen talep, bu uygulamanın özel okullara şu anda devam eden öğrenciler için de yapılmasıdır. Bundan sonraki adımda bunun da gerçekleşeceğine inanıyoruz. Çocuğunu özel okula gönderen veli zaten devletin “bir öğrencinin devlete maliyeti kadar olan” yükünü üstlenmiştir. Yapılacak olan, bu payın veliye iadesidir” yorumunu yapmıştır. Fakat yasada devlet okullarından özel okullara geçiş şartında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Yasada eğitim-öğretim desteğinden yararlanma sürelerine şu şekilde yer verilmiştir; “Kanun kapsamında örgün eğitim yapan özel ilkokul, özel ortaokul ve özel liselerde öğrenim gören Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenciler için, resmi okullarda öğrenim gören bir öğrencinin okul türüne göre her kademedede okulun öğrenim süresini aşmamak üzere, eğitim ve öğretim desteği verilmesi öngörülmekte; bu fıkra kapsamındaki eğitim ve öğretim desteğinden özel okul öncesi eğitim kurumlarından eğitim alanlar da, 48-66 ay arasında olmak şartıyla en fazla bir eğitim-öğretim yılı süresince yararlandırılmaktadır.”

Eğitim ve öğretim desteğinden yararlanabilecek okulların türleri, seviyeleri, illere göre öğrenci sayıları ve destek tutarları her yıl Temmuz ayında Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanacak tebliğle belirlenecektir. Eğitim ve öğretim desteği verilecek okul türü, alan ve dalların belirlenmesinde, Kalkınma Planı hedefleri ve işgücü ihtiyaç analizleri de dikkate alınacaktır. Desteklerin dağıtılmasında; yörenin kalkınmada öncelik derecesi ve gelişmişlik durumu, öğrencinin ailesinin gelir düzeyi, eğitim bölgesinin öğrenci sayısı, desteklenen öğrenci ve öğrencinin gideceği okulun başarı seviyeleri ile öncelikli öğrenciler gibi kriterler bulunmaktadır. Azınlık okulları da bu kapsamda değerlendirilerek, eğitim-öğretim desteğinden faydalanabilecektir.

Eğitim ve öğretim desteğinin Bakanlıkça eğitim kademelerine göre her bir derslik için belirlenen asgari öğrenci sayısının üzerinde ve her hâlükârda derslik başına belirlenen azami öğrenci sayısını geçmemek üzere, özel okullarda boş kalan öğrenci kapasitesi için verilebileceği karara bağlanmıştır. Özel okullarda eğitim ve öğretim desteği verilebilmesi için, bir derslikte en az 12 kişi olması, sınıf mevcutlarının ise, okul öncesi eğitimde en fazla 20, organize sanayi bölgelerinde açılan Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde 30, diğer okullarda ise 24 kişi olması gerekmektedir.

2014-2015 eğitim yılında, eğitim-öğretim desteğinden 250.000 öğrencinin faydalanabileceği açıklanmıştır. Okul türleri, destek tutarları ve destek verilen öğrenci sayıları Tablo 27’de gösterilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinden alınan bilgiye göre, ilk başvurularda okul öncesinden 24.342, ilkokuldan 54.220, ortaokuldan 61.339, ortaöğretim kurumlarından 40.736 öğrenci olmak üzere toplam 180.637 öğrenci başvuruda bulunmuştur. Belirlenen kontenjan sayısının altında başvuru olması nedeniyle, öğrencilere ikinci bir başvuru hakkı daha sunulmuştur.

Desteklerin dağıtılmasında; yörenin kalkınmada öncelik derecesi ve gelişmişlik durumu, öğrencinin ailesinin gelir düzeyi, eğitim bölgesinin öğrenci sayısı, desteklenen öğrenci ve öğrencinin gideceği okulun başarı seviyeleri ile öncelikli öğrenciler gibi kriterler bulunmaktadır.

## Özel Öğretim

**TABLO XXVII** Okul türleri, destek tutarları ve destek verilecek öğrenci sayıları

| Okul Türü                 | Destek Tutarı (TL) | Destek Verilen Öğrenci Sayısı |
|---------------------------|--------------------|-------------------------------|
| Okul Öncesi Eğitim Kurumu | 2.500              | 28.094                        |
| İlkokul                   | 3.000              | 47.807                        |
| Ortaokul                  | 3.500              | 55.210                        |
| Lise                      | 3.500              | 33.749                        |
| Temel Lise                | 3.000              | 3450                          |

**TABLO XXVIII** Sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyelerine göre bölgelere verilecek teşvik katsayıları

| Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Seviyesi | Katsayı |
|-------------------------------------|---------|
| 1. Bölge                            | 0,95    |
| 2. Bölge                            | 0,95    |
| 3. Bölge                            | 1       |
| 4. Bölge                            | 1       |
| 5. Bölge                            | 1,2     |
| 6. Bölge                            | 1,3     |

Öğrencilere verilecek eğitim ve öğretim destekleri sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyelerine göre, belirlenen katsayı oranları doğrultusunda hesaplanacaktır. Tablo 28'de bu katsayı oranları gösterilmektedir.

**TABLO XXIX** Mesleki ve Teknik Eğitimde eğitim öğretim desteği verilecek alanlar ve destek tutarları

| Alan Adı                                | Destek Tutarı (TL) |
|---|--------------------|
| 1 Makine Teknolojisi                    | 5.500              |
| 2 Metal Teknolojisi                     | 5.000              |
| 3 Elektrik Elektronik Teknolojisi       | 5.500              |
| 4 Tekstil Teknolojisi                   | 4.500              |
| 5 Mobilya ve İç Mekân Tasarımı          | 4.500              |
| 6 Plastik Teknolojisi                   | 5.000              |
| 7 Motorlu Araçlar Teknolojisi           | 5.500              |
| 8 Gıda Teknolojisi                      | 5.000              |
| 9 Kimya Teknolojisi                     | 5.000              |
| 10 Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri  | 5.000              |
| 11 Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme | 4.500              |
| 12 Yenilenebilir Enerji Teknolojileri   | 5.500              |
| 13 Biyomedikal Cihaz Teknolojileri      | 4.500              |
| 14 9'uncu Sınıf                         | 3.800              |

2014-2015 Eğitim Yılında Organize Sanayi Bölgelerindeki Özel Mesleki Ve Teknik Eğitim Okullarında Öğrenim Gören Öğrenciler İçin Eğitim Ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ ile, Mesleki ve Teknik Eğitime 5.500 TL ile 3.800 TL arasında destek verileceği açıklanmıştır. Organize sanayi bölgelerinde açılan özel her türdeki mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler için verilecek eğitim ve öğretim desteği; 9. sınıflar için alan ayrımı gözetmeksizin verilirken, 10., 11. ve 12. sınıflarda alanlara göre değişen miktarlarda eğitim-öğretim desteği verilecektir. Eğitim-öğretim desteği verilen alanlar ve destek tutarlarına Tablo 29'da yer verilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Dershanelerden dönüşecek kurumları teşvik etmek ve öğrencileri yeni kurulacak bu eğitim öğretim kurumlarına yönlendirebilmek amacıyla, devlet okullarından özel okullara geçecek öğrencilere eğitim-öğretim desteği verilmesi planlanmıştır. Eğitim ve öğretim desteği verilecek toplam öğrenci sayısı her yıl Maliye Bakanlığı ve MEB tarafından kararlaştırılacaktır. Ancak maddede yer alan “Kalkınmada öncelik derecesi, gelişmişlik durumu, ailenin gelir düzeyi, eğitim bölgesinin öğrenci sayısı, desteklenen öğrenci ve öğrencinin gideceği okulun başarı seviyeleri ile öncelikli öğrenciler gibi ölçütler ayrı ayrı veya birlikte dikkate alınarak verilebilir” ibaresi nedeniyle muğlaklık oluşmaktadır. Bu noktada bir güven ortamının sağlanmamasının, ailelerin çocuklarını bu kurumlara göndermeme ihtimalini yaratacağı söylenebilir. Çünkü kontenjanların belirlenmesi okulun açılış tarihlerine yakın olacaktır. Dolayısıyla veliler böylesi belirsiz bir durum için çocuklarını riske atmayacaklardır. Eylül, Ekim ve Kasım aylarında ortaöğretime yerleştirmede yaşanan sıkıntılar düşünüldüğünde, bu risklerin önümüzdeki senelerde de devam edebileceği düşünülmelidir. Netlik kazandırılmasının elzem olduğu diğer bir konu da, öğrenci başına verilecek desteğin her yıl verilir verilmeyeceği ve bunun ne kadar süre devam edeceğinin net olmaması ile ilgilidir. Bu konu hakkındaki politikaların daha şeffaf hale getirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilere sunulacak desteğin hangi kaynaktan aktarılacağı ve bu bedellerin kurumlar vergisinden muaf olup olmayacağı ya da ne kadarının olacağı netleştirilmemiştir. Böyle bir ödeme için daha önceden planlama yapılmamış olması ve dönüşüm sürecinin Maliye ile projelendirilmemesi bütçe sorunlarına neden olabilir. Böylesi plansız sistem değişikliklerinin, ana sistemin alt parçalarında yaratacağı etkilerin yıkıcı olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Yapılacak desteklerin en önemli tartışma alanı ise eğitimin anayasal bir hak olması bağlamında ortaya çıkmaktadır. Bilindiği üzere temel eğitim her yurttaş için bir haktır ve devlet okullarında parasızdır. Bu dönüşüm kapsamında izlenen politika ise kamu kaynaklarının, özel sektöre aktarılarak eğitimin özelleştirilmesi yönündedir. Oysa devlete ödenen vergiler, devletin sunduğu temel ve zorunlu hizmetlerin nitelik olarak artması ve vatandaşlara geri yansımaları üzerine kurulu olmalıdır. Yapılan düzenlemeler incelendiğinde devlet okullarından elde edilecek verimin ve niteliğin artması için harcanması gereken ücretlerin özel sektöre aktarılıyor olmasının, sosyal adalet ve fırsat eşitliği kavramları

Öğrencilere sunulacak desteğin hangi kaynaktan aktarılacağı ve bu bedellerin kurumlar vergisinden muaf olup olmayacağı ya da ne kadarının olacağı netleştirilmemiştir.

## Özel Öğretim

Sosyo-ekonomik olarak imkânları geniş aileler çocuklarını özel okullara göndermektedir ve bu öğrencilerle özel okullar daha başarılı bir okul atmosferi oluşturmaktadır. Teşvik sistemi bu algıyı güçlendirmektedir.

üzerinden toplumsal çatışma alanı üretebilecek nitelikte olduğu göze çarpmaktadır. Kamu harcamalarını düşürmek amacıyla eğitimin özelleşmesi yönünde bir politika izlenmesi siyasi bir tercih olarak görülebilir; fakat böyle bir tercih ancak herkesin nitelikli, kaliteli eğitime erişebildiği bir sistem içerisinde, fırsat eşitliğini ve sosyal adalet dengesini bozmayacak bir eğitim sistemi yaratıldığında uygulamaya konmalıdır.

Sosyal adalet konusunda tekrar düşünülmesi gereken diğer bir konu ise eğitim-öğretim desteklerinin imkânlarla ters orantılı olarak verilmesidir. Bu noktada oluşan çelişkinin temeli, sosyo-ekonomik olarak imkânları geniş ailelerin çocuklarını özel okullara göndermelerine ve bu öğrencilerle özel okulların daha başarılı bir okul atmosferi oluşturmalarına dayanmaktadır. Bilindiği üzere sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre akademik başarıları daha yüksektir. Dolayısıyla bu okulların yüksek katma değer yaratması daha muhtemeldir; bu durumda okullar arasındaki nitelik farkı daha da açılacak ve sistem içerisindeki denge kaybedilecektir.

Bu uygulamada olumlu yorumlanabilecek konu ise okul öncesine yapılacak destektir. “48-66 ay arasında olmak şartıyla en fazla bir eğitim-öğretim yılı süresince yararlandırılmaktadır” ibaresiyle getirilen uygulama okullaşma oranları üzerinde olumlu etki bırakabilecek niteliktedir. Bu destek ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması babında önemli bir ihtiyacın giderilmesini sağlayabilir. Ayrıca son yıllarda okul öncesinin zorunlu eğitim kapsamına alınması tartışılırken, bu yönde alınan karar da önemli bir adım olarak okunabilir.

Tüm bunlarla birlikte yürürlükte olan uygulamada birçok soru yanıtsız kalmaktadır. Örneğin, normal şartlarda kardeş indirimi, burs vb. çeşitli sebeplerle özel okulların uyguladıkları indirimlerin teşviklere nasıl yansıtıldığı konusunda bir bilgilendirilme yapılmamıştır. Bu durum, çıkarılan yasa ve/ya yönetmeliklerin kamuoyunda yeterince tartışılmamasından dolayı eksikliklerin çoğunlukla giderilmeden işleme alındığına işaret eden yaygın örneklerden biridir.

## IV. Özel Öğretim Kurumundaki Öğretmenlerin Özlük Hakları ve Atamaları

### 2014'te ne oldu?

Dershane dönüşümü ile birlikte kurumların bünyesinde çalışan öğretmenlerin devlet memuru olarak istihdam edilmesine yönelik hamleler atılmıştır. Bu konuda yapılan düzenlemeyle birlikte, dershaneler ile öğrenci etüt eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenler Devlet Memurları Kanunu'ndaki şartları sağlamak, en az 6 yıl primleri ödenmiş olmak, Bakanlığın gerçekleştireceği sözlü sınavda başarılı olmak kaydıyla; genel şartlar ile öğretmen kadrosuna atanabilmek için aranan özel şartları taşıyanlar KPSS şartı aranmaksızın, öğretmen olarak atanabilecektir. Atama sonucunda ise öğretmenlerin 4 yıl zorunlu çalışma süresi bulunmaktadır. Buna ilaveten, atamalarda kadro ve ihtiyaçların dikkate alınacağı ifade edilmiştir. Bakan Sayın Nabi Avcı dershane öğretmenlerine yönelik yapılan bu çalışmayı, “Eğer tasarı yasalaşır ve özel okullaşma süreci öngördüğümüz biçimde gerçekleşirse, hem bu insanlar dönüştükleri yeni kurumda istihdam edilmeye devam edecekler hem de özel okullaşma oranının bu yolla artırılması sayesinde atanamayan öğretmen adayları buralarda istihdam edilebilecek” ifadesi ile değerlendirmiştir.

Yasada yeni atanacak aday öğretmenler için düzenlemelere yer verilmiştir. Bu kapsamda, aday öğretmenler en az bir yıl fiilen çalışmak önkoşuluyla, gerekli diğer koşulları sağlayarak Bakanlığın oluşturacağı komisyon tarafından yapılan sınavlardan başarılı olarak öğretmen statüsünü kazanmaktadır. Aday öğretmenler uygulanacak sözlü sınavda; bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, öz güveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri açısından değerlendirilecektir. Sınavda başarısız olanlar ise bir başka il veya ilçede görevlendirilecekler ve bu kişilere bir yıl içinde tekrar sınava girme hakkı tanınacaktır. Sınava girmeye hak kazanamayanlar ile üst üste iki defa sınavda başarılı olamayanlar aday öğretmen unvanını kaybedecek ve bu kişilerin memuriyetle ilişkisi kesilecektir. Öğretmen ücretleri ise, eski kanunda yer alan 8. maddenin 4. fıkrası ve 9. maddenin 2. fıkrası kaldırılarak yeniden düzenlenmiştir.

Dershaneler ile öğrenci etüt eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenler KPSS şartı aranmaksızın öğretmen olarak atanabilecektir.

## Özel Öğretim

Dershaneden gelen öğretmenlerle, KPSS kanalıyla atama bekleyen öğretmenlerin atama esnasında nasıl bir sıralamayla seçilecekleri kesin değildir.

### Değerlendirme ve Öneriler

Özel öğretim kurumundaki öğretmenlerin özlük hakları ve atamaları ile ilgili olarak en çok dikkat çeken nokta, yeni kanun ile 657 sayılı kanun arasındaki çelişkidir. 657 sayılı kanuna rağmen “KPSS şartı aranmaksızın” hükmünün konması, iki kanun arasında uyumsuzluk yaratmaktadır. Ayrıca, dershanelerde çalışmayan ve KPSS yoluyla atama bekleyen öğretmen adaylarının konuyu yargıya taşımaları muhtemeldir. Konu Anayasa Mahkemesi’ne veya uluslararası hukuka taşınacağından, eğitim-öğretim ortamının davalarla ve çatışmalarla meşgul edilmesi gibi bir sonucun doğması beklenebilir. Dershaneden gelen öğretmenlerle, KPSS kanalıyla atama bekleyen öğretmenlerin atama esnasında nasıl bir sıralamayla seçilecekleri kesin değildir. Aynı anda atama yapılacak kadroların hangi öncelik sırasıyla verileceği önceden belirlenmeli ve takip edilecek sistematik kamu ile paylaşılmalıdır. Bir öncelik söz konusu olduğunda, adil bir sürecin işleyip işlemediği üzerine düşünülmelidir. Hâlihazırda binlerce atama bekleyen öğretmen kitlesine, dersane ve etüt merkezlerinden gelen öğretmenlerin de eklenmesiyle birlikte, atama problemiyle karşı karşıya kalan kişi sayısında ciddi bir artış yaşanacaktır. Ayrıca atamalara ilişkin çalışma süreleri gibi kriterlerin kesme noktalarının nasıl hesaplandığı ve ne tür bir nitel değerlendirmeden geçirildiği açık ve objektif değildir.

Atama bekleyen 200.000’den fazla öğretmenin olduğu bir ortamda, dershanelerden Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlara geçecek öğretmenlerin hangi statüde ve hangi koşullarda çalıştırılacağı netleştirilmelidir. Bu yasa kapsamında atanacak dersane öğretmenlerinin branşları, MEB’in ihtiyaçları ile uyumsuzdur. Bu nedenle dershanede çalışan öğretmenlerin MEB’de istihdam edilmesi halinde norm fazlası sayısı artacak ve zaten tartışmalı olan bir konu tekrar gündeme gelecektir. Sağlık özü hariç, dört yıl süreyle başka bir yere atama yapılamayacağı belirtilmiştir; ancak aynı dönemde atanacak diğer öğretmenlere birinci yılın sonunda atama imkânı sağlanabileceğinden, yeni hukuki sorunlar da ortaya çıkabilecektir.

Dershanelerde çalışan öğretmenlerin atanmasında KPSS şartının aranmayarak sadece sözlü sınav ile atanmalarını sağlamak koşuluna yapılması gereken bir diğer eleştiri de, sözlü sınavın içeriğinin ne olduğunun açıklanmamış olmasıdır. Sınavın içeriğinde olduğu kadar, sınav komisyonunun kimlerden oluşacağı gibi sözlü sınava ilişkin en temel konularda bile belirsizlik devam etmektedir. Bu kapsamda adayların KPSS şartı aranmadan sözlü sınava kabul

edilmesi genel olarak eleştirilse de, bu yöntem benimsendiğinde en azından sözlü sınava girecek adaylar arasında adil bir değerlendirme yapılması için şartların sunulması elzemdir.

Karşılaşılabilecek diğer bir sorun ise, dersanelerdeki istihdam koşulları ile ilgilidir. Dershane ve etüt merkezlerinde sigortaların ödenmemesi, fazla mesai ücretlerinin verilmemesi gibi fiili problemlerin yaşandığı bilinmektedir. Bu durumda primi 6 yıldan az ödenmiş öğretmenlere nasıl bir yönlendirme yapılacağı da düşünülmelidir. Alınacak tüm kararlarda öğretmenlerin dershanede yaşadıkları istihdamla ilgili sıkıntılar düşünülmeli, hâlihazırda yaşadıkları mağduriyet sürdürülmemelidir. Ayrıca Bakanlık tarafından dershane öğretmenlerinin atanması sırasında uygulanacak sözlü sınavın içeriği ve usulleri de sorun teşkil etmektedir. Bu tarz sınavlarda ölçme-değerlendirme ile ilgili standartlar hâlâ oluşturulmadığı için adil bir sürecin işlediğine dair kaygılar artmakta ve sisteme karşı güvensizlik büyümektedir.

8. Maddenin 4. Fıkrasının kaldırılmasıyla özel okullarda görev yapan öğretmenlerin fazladan derse girmeleri ve bunun karşılığı olan ücretleri almaları engellenmiştir. Fakat okutmaları gereken zorunlu ders saati de bu maddede geçtiğinden dolayı, öğretmenlerin çalışma saatleri ücret karşılığı olmaksızın artabilir konuma gelmiştir. Ayrıca özel okuldaki öğretmenlerin maaşı serbest bırakılmıştır. Özel sektörün maaş politikaları düşünüldüğünde, daha düşük ücretlerle daha çok çalışmanın önü açılarak öğretmenlere yönelik koruma kaldırılmaktadır. Özel okullarda 30 saat haftalık ders saati uygulamasının kalkması, öğretmenleri daha fazla çalıştırmanın önünü açacak ve verimliliği düşürecektir; angarya işler artacaktır. Dönüşen dersanelerde görev yapacak öğretmenlere resmi okullardaki emsallerinden daha az maaş veya ücret verilebileceğine ilişkin değişiklik, asgari ücretle bile öğretmen çalıştırılmasına yol açabilir. Sosyal güvence kaybı ve iş güvencesi kayıpları ile okullar arasında öğretmen transferleri başlayacaktır. Bu noktada okullar arasındaki rekabette öğretmenler arada kalabilir. Yıl ortasında sözleşme fesihlerinde ve ayrılmalarda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin tedbir alması uygun olabilir.

Dershane ve etüt merkezlerinde sigortaların ödenmemesi, fazla mesai ücretlerinin verilmemesi gibi fiili problemlerin yaşandığı bilinmektedir. Bu durumda primi 6 yıldan az ödenmiş öğretmenlere nasıl bir yönlendirme yapılacağı da düşünülmelidir.



# Özel Öğretim

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü Sayın Ömer Faruk Yelkenci özel öğretim kurumlarının sınıflandırılması uygulamasının, özel okulların devlet okullarına oranının ve özel okulların niteliklerinin artırılması hedefini taşıdığını ifade etmiştir.

## V. Özel Öğretim Kurumlarının Sınıflandırılması

### 2014'te ne oldu?

Dershanelerin dönüşümüyle birlikte, özel okulların fiziki yapıları, yönetim-organizasyon ve eğitim-öğretim süreçleri, destek hizmetleri gibi temel başlıklar altında akredite edilmesi konusu da gündeme gelmiştir. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü altında kurulan Dönüşüm ve Teşvikler Daire Başkanlığı, 2019 itibarıyla Akreditasyon ve Teşvikler Daire Başkanlığı olarak yürütülecektir. Akreditasyon ihtiyacı ise, teşvik sisteminin özel okulların sınıflandırılması ile bağlantılı olarak kurgulanmasından kaynaklanmaktadır. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü Sayın Ömer Faruk Yelkenci sistemin, özel okulların devlet okullarına oranının ve özel okulların niteliklerinin artırılması hedefini taşıdığını ifade etmiştir. Okulları "A", "B" ve "C" olarak sınıflandırılacak sistem, her kademedен 20 pilot okulda belirlenen kriterleri sınamak üzere uygulamaya konmuştur.

Paylaşılan bilgilere göre, okullar öncelikle belirlenecek kriterleri e-okul üzerinden kendileri dolduracaktır. Bunu takip eden aşamada, okulların kategorilerinin belirlenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ve Valilik, 3 kişiden oluşan bir ekip görevlendirecektir. Bu ekip okulun beyanını ve kriterlere uygunluğunu denetleyerek A, B, C veya D grubu olmak üzere sertifika verecektir. Dershaneden dönüşecek okulların ise D sınıfında yer alacağı belirlenmiştir. Okulların mevcut durumları belirlendikten sonra bir üst kategoriye geçmeleri için vergi muafiyet ve indirimleri, bina destekleri ile eğitim ve öğretim desteği gibi teşvikler sunulacağı öngörülmektedir.

Pilot çalışmalar sonrasında, revize edilecek olan sistemin, Akreditasyon Uygulama Çalıştayını ile farklı temsilcilerin katılacağı 25 özel okul temsilcisiyle görüşmeleri yapılacaktır. Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi'nde yapılan değişikliklerle ilkokul, ortaokul ve liselerin standartları belirlenmiştir. Ayrıca özel ilkokul, ortaokul ve liselerde müdür odası, öğretmenler odası, öğrenci işleri bürosu, arşiv ve dosya odası, rehberlik ve ölçme-değerlendirme servisi odası, derslikler, kapalı beden eğitimi salonu, kütüphane, teneffüshane, müzik dersliği, oyun bahçesi, yemek salonu ve ibadethanelerin bulunması zorunlu hale getirilmiştir.

## Değerlendirme ve Öneriler

Bilindiği üzere, ülkemizdeki okulların kalite ölçütleri mevcut değildir. Bu ölçütlerin belirlenmesi, hesap verebilirlik mekanizmasının bir parçası olarak eğitimin standartlaşmasına ve kalitenin tüm öğretim kademelerinde bütünsel olarak ele alınmasına katkı sağlamak için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Bu uygulama, dünyanın pek çok ülkesinde okul kalitesini artırmak için kullanılan okul karneleri ile benzerlik göstermektedir ve çıkış noktası itibarıyla olumlu ve iyi niyetlidir. Okulların durumlarının her yönüyle ortaya koyulduğu okul karneleri, eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinin takibi, geliştirilmesi, eğitim çıktılarının değerlendirilmesi, mevcut durumlarının veriye dayanarak sergilenmesi ve bu verileri kullanarak sonrasında varmak istedikleri noktanın belirlenmesini sağlayan bir değerlendirme mekanizmasına aracılık etmektedir. Okullara verilen karneler, okulun performansını yansıtması, okulun hangi alanlarda iyi olduğunun anlaşılmasına yardımcı olması, okul personelinin geliştirilmesine yol göstermesi ve okulun gelişmeye ihtiyacı olan alanlarının paydaşlarca tartışılarak öğrenci başarısının arttırılmasına katkı sağlanması gibi birçok yönden önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü bu çalışma özel okullarla sınırlıdır. Ülkemizde eğitim sisteminin geneli düşünüldüğünde özel okulların sorunu en az olan kesim olduğu bilinmektedir. Yapıları itibarıyla özel okullar, en genel tabirle “müşteri memnuniyeti” üzerine kurgulanmıştır ve kendiliğinden oluşmuş bir hesap verebilirlik mekanizmasına sahiptir. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı özel okulları kanuna uygunluk ve eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirme açısından izlemek ve denetlemekle mükelleftir. Bu sorumluluğun ötesine geçen adımların atılması, söz konusu düzenlemede olduğu gibi özel okulların, Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile değerlendirmeye alınması bürokratik işlemlerin artmasından öteye gidemeyecektir. Milli Eğitim Bakanlığı özel okul piyasasının düzenlenmesi ve eğitimin ticarileşmesi noktasında var olan sıkıntılar için çözüm önerileri geliştirebilir; ancak Bakanlığın eğitim kalitesini artırmak için öncelikli eylem noktası özel okullar değil, resmi okullar olmalıdır. Planlanan yeni uygulama, akreditasyon sisteminin ilk ayağı olarak nitelendirilmektedir. Ancak, öncelikli adım olarak etkisi Türkiye'deki tüm okullara genellenebilecek başka bir alternatif düşünülmelidir. Örneğin, bir il ya da bir bölgedeki tüm resmi ve özel okullar üzerinden sonuçların değerlendirilmesi ile birlikte ülke geneline yayılabilecek bir pilot uygulama başlatılmalıdır.

Eğitim kalitesini arttırmak için öncelikli eylem noktası özel okullar değil resmi okullar olmalıdır.

## Özel Öğretim

Özel okulların sınıflandırılmasında yapılacak olan puanlama kriterinin hangi gerekçelere göre belirlendiği açıklığa kavuşturulmalıdır.

Bakanlığın taslak çalışmasına göre özel okulların; fiziki standartlar, yönetim ve organizasyon, eğitim-öğretim süreçleri ve destek hizmetleri olmak üzere 4 başlıkta değerlendirilerek A, B, C veya D kategorilerinden birine yerleştirilmesi planlanmaktadır. Genel itibarıyla söz konusu söylemlerin okulların kalitesinin artırılmasında önemli bir adım olduğu düşünülse de, amaca ulaşmak için ara basamaklar olarak da nitelendirilebilecek olan alt ölçütler dikkatle kurgulanmalıdır. Örneğin, bir okulda kütüphane bulunması 50 puana karşılık gelmektedir. Göze çarpan bir diğer örnek de öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlendiği çalışmalar yapan okullara 20 puan verilmesidir. Bu örnekler beraberinde farklı sorular getirmektedir. Örneğin, kütüphane ne gibi özelliklere sahip olmalıdır? Kütüphanesinde 50 kitabı olan okul ile 5.000 kitabı olan okul aynı puanı mı alacaktır? Bir okulun kütüphanesi yoksa ne gibi teşvikler sağlanacaktır? Dönem başında her öğrenciye öğrenme stilleri ölçeği uygulayan bir okul puanı almak için yeterli görülecek midir? Öğrenme stillerini belirleyip ders içeriklerini ve öğrenme faaliyetlerini buna göre şekillendiren bir okul da aynı puanı mı alacaktır?

Zihinlerde soru işareti oluşturan bir diğer nokta da ölçütlerin puanlandırılmasıdır. Puanlama dağılımı yapılırken öncelik kriterinin hangi gerekçelere göre belirlendiği açıklığa kavuşturulmalıdır. Örneğin; yüksek lisans yapmış eğitim personeli oranının yüzde 20'nin üzerinde olması, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlendiği çalışmalar yapılması, öğrencilerin gelişim ve ihtiyaçları ile bireysel özelliklerini tanımaya yönelik kararlar alınması, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ortaya çıkmasına yönelik çalışmalar yapılması, lisanslı sporcu öğrenci oranının yüzde 41 ve üzerinde olması, okul spor takımı sayısının 5 ve üzerinde olması gibi kriterlerin hepsi 20 puana karşılık gelmektedir. Örnekler incelendiğinde bu kriterleri sağlamak için gereken kaynak ve enerjinin birbirinden oldukça farklı ve bağımsız olduğu görülmektedir. Bu durum da, belirlenen öncelik kriterinin ne olduğunun ortaya konulması gerektiğini bir kez daha göstermektedir. Okulların puan alarak bir üst kategoriye geçmeleri için harcayacakları enerjinin ve kaynağın doğru yönlendirilmesi de Bakanlığın sorumlulukları arasındadır. Bunun yapılabilmesi için kriterlerin de kendi içinde kategorize edilmesi önerilmektedir. Temel, orta ve üst düzey kriterler havuzu oluşturularak, aşamalı bir puanlama sistemine geçilmesi önerilen seçenekler arasındadır. Bu şekilde, temel düzey kriterleri sağlamamış bir okulun sadece puan getirmesi için yapılan faaliyetlerle üst düzey kriterlerden puan almasının önüne geçilebilecektir.

Daha geniş bir çerçeveden bakıldığında ise, bu kriterlerin girdi temelli olduğu; çıktılarının niteliğinin, dolayısıyla eğitimin niteliğinin artırılmasına olanak sağlamayacağı görülmektedir. Mevcut kriterlerin sağlanması durumunda eğitim kalitesinin ne kadar artacağı tartışmaya açıktır. Ortaya konulacak kriterlerin ve bunların olası etkilerinin kanıta dayalı çalışmaları dayanak alması bir zorunluluktur. Değerlendirme ölçütlerinin daha net hale getirilmesi gerekmektedir. Bu haliyle nitelikten daha çok nicelik temelli bir değerlendirme olduğu algısı oluşmaktadır. Girdilerin ve sonuçların nicel tanımlanması yerine süreçlerin nitel özelliğinin merkeze alınması, süreç analizi bakımından daha işlevsel olabilecektir. Okulları var olan mevcut durumdan ileriye götürmek amacı ile akreditasyona olanak sağlayacak bir yol haritasından şu aşamada bahsedilememektedir. Paylaşılan bilgiler tüm sürecin, okulların nicel çıktılarını değerlendirecek bir kontrol listesi olmanın ötesine geçemediğini göstermektedir; ancak eğitim kalitesinin artırılmasından bahsedilebilmesi için planlanan uygulamanın akreditasyon yapısı içine oturtulması gerekmektedir.

Öne çıkan bir diğer açıklama da dersanelerden özel okula dönüşecek olan kurumların D kategorisinde değerlendirilecek olmasıdır. Bu durum, beraberinde cevaplama zor sorular getirmektedir. Örneğin, herhangi bir dershanenin A kategorisinde yer alabilecek bir okula dönüşmesi durumunda sınıflandırması ne olacaktır? Bu uygulama sadece dersanelerden dönüşecek kurumlara özgü ise, gerekçelerin kamuoyunu tatmin edecek düzeyde olması sağlanmalıdır. Dersanelerinden dönüşümü sürecinde, bu kurumlara çeşitli destekler ve teşvikler sağlanacağı Bakanlık tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Ancak, hâlihazırda temel lise olarak adlandırılarak diğer özel okullardan ayrı tutulacak olan dersanelerden dönüşen kurumların doğrudan D kategorisinde yer alması kamuoyu tarafından olumsuz okunacaktır. Sürecin verimli ilerlemesi ve okulların eğitim kalitelerini artırmaya yönelik amaca ulaşılmasında hassasiyet gösterilmesi gereken bir alan da okulların değerlendirme süreçleridir. Bu süreçlerin adil ve şeffaf ilerlemesine özen gösterilmelidir. Okullar, dershaneden dönüşmüş ya da dönüşmemiş olarak ayrılmadan tek bir havuzda aynı ölçütlere tabi tutulabilir.

Açıklamalar tüm boyutlarıyla ele alındığında, devlet okullarının öncelikli eylem planları arasında olması gerektiği görülmektedir. Devlet okulları da aynı ölçütlerle sınıflandırılmalı, okullarımızın bulunduğu konumu ortaya çıkarması açısından elde edilen sonuçlar kamuoyu ile paylaşılmalı, alınması gereken önlemler ve izlenmesi gereken yol haritası ile ilgili ortak akıl oluşturulmalıdır.

Değerlendirme ölçütlerinin daha net hale getirilmesi gerekmektedir. Bu haliyle nitelikten daha çok nicelik temelli bir değerlendirme olduğu algısı oluşmaktadır.

Türk Eğitim Derneği: Kızılırmak Caddesi No: 8 06640 Bakanlıklar Ankara, TÜRKİYE  
TEL: (0312) 417 75 30 FAKS: (0312) 417 53 65 E-POSTA: info@tedmem.org  
www.ted.org.tr - www.tedmem.org