



TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

**TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
VE
İLKÖĞRETİM SİSTEMİ
TEMEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Editörler:

Prof. Dr. Servet Özdemir

Prof. Dr. Hasan Bacanlı

Murat Sözer

**TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM SİSTEMİ
TEMEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**
Türk Eğitim Derneği

ISBN 978-9944-5128-3-1

© 1. Basım, Nisan 2007

© Copyright 2007, TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

Bu kitabın bütün hakları Türk Eğitim Derneği'ne aittir.

Yayıncının yazılı izni olmaksızın, bu kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltılması ve dağıtımı yapılamaz.

Kapak Tasarımı, Baskı ve Cilt
Adım Ajans
+90 312 220 14 58

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Türk Eğitim Derneği

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri

1. Baskı, XII+392 s, 160x235 mm

ISBN 978-9944-5128-3-1

1. Okul Öncesi Eğitim, 2. İlköğretim, 3. Eğitim Sisteminin Sorunları

SUNUŞ

Türk Eğitim Derneği üstlendiği misyonun bilinci ile Türk eğitim standartlarını çağdaş seviyelere taşıyacak bilimsel platformlar oluşturmak, araştırma projeleri ve hazırladığı raporlar ile eğitim sisteminin sorunları ve çözümleri üzerine toplumu bilinçlendirmek, sorunları ve çözüm önerilerini ilgililerle paylaşmak amacıyla çalışmalarını sürdürmektedir. Türk Eğitim Derneği bir sivil toplum kuruluşu olarak, bu çerçevede gerçekleştirdiği çalışmalarına “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri” konulu çalışmasını da eklemiş bulunmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimin mevcut durumu ve mevcut durumda öncelikli problemlerin bir değerlendirmesi yapılarak, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin geliştirilmesi için çözüm önerileri sunulmaktadır.

Eğitimin herhangi bir düzeyinde karşılaşılan sorunlar, kalite problemleri ve çözümler diğer düzeylere bağımlı olduğu kadar, diğer düzeyleri de etkilemektedir. Okul öncesi eğitimdeki kapasite sınırlılığı ve yetersizlikler, ilköğretimde eğitimin niteliğini bir girdi olarak etkilediği kadar, ortaöğretimdeki yapısal eşitsizlikler ve kalite sorunları da ilköğretim üzerinde baskı oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim ve ilköğretim eğitim sisteminin ilk düzeyini ve temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimdeki ve ilköğretimdeki yetersizlikler daha üst eğitim düzeylerinde telafisi mümkün olmayan kayıplara neden olmaktadır. Bu nedenle Türk Eğitim Derneği bu çalışmasında, Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sisteminin temel sorunları ve çözüm önerilerine odaklanmaktadır.

Nitelikli bir erken çocukluk eğitimi ve zorunlu eğitim, sürdürülebilir bir ulusal kalkınmanın ve uluslararası alanda sürdürülebilir bir rekabet gücü oluşturmanın ön koşulu olarak görülmektedir. Bugünün yöneticileri ve karar vericileri, Türkiye’nin geleceğini güvence altına almak için eğitime yatırım yapmak; okul öncesi eğitim ve ilköğretimden başlayarak, bir sistem bütünlüğü içinde eğitim sorunlarını çözmek için harekete geçmek zorundadır. Bu bir seçenek değil, bir zorunluluktur. Türk Eğitim Derneği bu zorunluluğun ertelenemez olduğu düşüncesinden hareketle, ilgili tüm tarafları Türkiye’nin okul öncesi eğitim ve ilköğretim sorunlarını ulusal bir duyarlılık ve bilinç ile ele almaya ve çözümler üzerinde bir uzlaşa oluşturmaya çağırılmaktadır.

Zorunlu eğitimin temel sorunu sistemde gözlemlenen eşitsizlikler ve nitelik olarak uluslararası standartların gerisinde kalma sorunudur. Eşitsizliklerin önlenmesi, toplumsal adaletin ve bütünlüğün temellerinin zorunlu eğitim sistemi kapsamında oluşturulması ve eğitimin uluslararası standartlarla uyumlu hale getirilebilmesi, gündelik sorunların çözümüne yönelik bir bakış açısı yerine, eğitim sistemini bütünlük içinde ele alan sistematik bir yaklaşım gerektirir. Türk Eğitim Derneği bu anlayışla okul öncesi eğitim ve ilköğretimin sorunlarının

belirlenmesi ve bu sorunlara çözümler geliştirilmesi amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir.

“Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri” çalışması iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda okul öncesi eğitim ve ilköğretimin mevcut durumu altı farklı üniversiteden akademisyenlerin katkıları ile çözümlenerek, sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmaktadır. İkinci kısımda ise ilköğretimin eğitim öğretim, eğitim altyapısı, yönetim ve denetim ile ilgili sorunları ile ortaöğretime geçiş sorunları üzerine odaklanan saha araştırması bulguları sunulmaktadır. Saha araştırması Türkiye genelinde 18 ilden 1500 öğretmen, 1500 sekizinci sınıf öğrenci velisi ve 4500 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının çok düşük kalması en önemli sorun olarak görülmektedir. 2005-2006 öğretim yılında 4-5 yaş grubunda okullaşma oranı %4,45 ve altı yaş grubunda %29,84’tür. Ayrıca, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında, okul öncesi eğitimi anasınıfı ve anaokulu uygulamalarından ibaret gören anlayışın yerine, çocuğun doğumundan itibaren bir bütünlük içinde “erken çocukluk eğitimi” olarak gören bir anlayışa geçmek bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi eğitimde altyapı ve personel yetersizlikleri okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını engellemektedir. Okul öncesi eğitimde öğretmen ihtiyacının büyük bir kısmı usta öğretici görevlendirmeleri ile karşılanmaya çalışılmaktadır.

İlköğretimde sistemin yetersizlikleri zorunlu eğitimde eşitsizliklere neden olmaktadır. Eşitsizliklerin bireylerin zorunlu eğitim hakları çerçevesinde incelenmesi gerekir. Eşitsizliklere neden olan temel sorunlar; (a) eğitime erişimde yetersizlikler, (b) fiziki kapasite yetersizlikleri, (c) eğitim alt yapısında yetersizlikler, (d) öğrenci başarısının düşük olması ve ortaöğretime geçiş ile ilgili sorunlar, (e) ilköğretim programları ve uygulama ile ilgili sorunlar, (f) rehberlik ve yönlendirme sorunları ve (g) yönetim ve denetim sorunlarıdır.

İlköğretimde çağ nüfusu için hala evrensel bir eğitim sağlanamamaktadır ve net okullaşma oranları 2005-2006 öğretim yılında %89,8 olarak gerçekleşmiştir. Bu durumda zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 1.242.000 çocuğun okul dışında kalmaktadır. Net okullaşma oranları toplamda Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu da %78’e kadar düşmekte ve kız çocukları için bazı bölgelerde %71’e kadar düşmektedir. TÜİK verilerine göre 2001-2002 öğretim yılında 10 ilimizde net okullaşma oranı %75’in altında kalmıştır. Özürlüler açısından da eğitim olanakları son derece yetersiz kalmaktadır. TÜİK’in 2004 yılı özürlüler araştırmasına göre 5-14 yaş grubunda yer alan özürlülerin %92’sine özel eğitim sağlanamamaktadır.

Diğer yandan fiziki tesis ve altyapı yetersizlikleri devam etmektedir. 2005-2006 öğretim yılında yaklaşık 600.000 öğrenci birleştirilmiş sınıflarda eğitim görmekte, 5.647.360 öğrenci de ikili öğretime devam etmektedir. 2005-2006

öğretim yılında 217.290 öğrenci en az 60 kişilik sınıflarda, 660.177 öğrenci 50-59 kişilik sınıflarda ve 1.918.573 öğrenci ise 40-49 kişilik sınıflarda eğitim görmektedir. Saha araştırmasından elde edilen bulgularda öğretmenlerin %45'i kütüphane hizmetlerinin, %35'i bilgisayar ve internet olanaklarının yetersiz olduğunu, %12'si okullarında fen laboratuvarı ve %90'ı yabancı dil laboratuvarı bulunmadığını belirtmişlerdir. Daha da önemlisi öğretmenlerin %16'sı okullarında fen laboratuvarı bulunduğu halde kullanılmadığını belirtmiştir. Bu durum göstermektedir ki, sorun yalnızca altyapı yetersizliği değil, aynı zamanda altyapının ve kaynakların kullanımı ile ilgilidir.

İlköğretimin içeriği, kalitesi ve fiziki tesis, donanım ve materyal sorunları devam etmekle birlikte, Türkiye çağ nüfusun okullaşması sorununu ivedilikle çözmek zorundadır. Çözilemeyen bu sorun her yıl yeni okumaz yazmaz bir nüfus yaratmaktadır. Böylece okumaz yazmazlık sorunu gelecek kuşakların da sorunu olarak, ulusal bir güvenlik tehdidi yaratmaktadır. Türkiye'nin güvenliğini, istihdam edilebilirliği olmayan ya da çok düşük olan bir eğitimsizlik kadar tehdit eden başka bir unsur yoktur. Eğitimsizlik, ekonomik olduğu kadar toplumsal, kültürel ve politik yönleriyle de günlük yaşam ve gelecek için bir tehdit oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında araştırma ve inceleme çalışmalarını gerçekleştiren ve çalışmanın danışma kurulunda yer alan akademisyenlere katkıları için teşekkür eder, çalışmanın ortaya koyduğu görüş ve çözüm önerilerinin Türk Eğitim Sisteminin geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlamasını dilerim.

Selçuk PEHLİVANOĞLU

TED Genel Başkanı

BÖLÜM I
TEMEL BİR İNSAN HAKKI OLARAK “EĞİTİM HAKKI”:
ULUSLARARASI VE ULUSAL BELGELER
Prof. Dr. Yüksel KAVAK

1.1. ULUSLARARASI BELGELER.....	1
1.2. ULUSAL BELGELER.....	7

BÖLÜM II
TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN DÜNÜ VE BUGÜNÜ
Doç. Dr. Ozana URAL
Yrd. Doç. Dr. Oya RAMAZAN

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	11
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Temelleri.....	11
2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kavramı.....	13
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	14
2.2. TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN GELİŞİMİ.....	17
2.2.1. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi.....	17
2.2.2. Türkiye Cumhuriyeti Dönemi.....	19
2.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE BUGÜNKÜ DURUM.....	27
2.3.1. Kurum Temelli Eğitim Modelleri.....	27
2.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuğunu ve Çevresini Destekleyen Eğitim Modelleri.....	32
2.4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMEN, EĞİTİM PROGRAMI VE FİZİKSEL ORTAM.....	37
2.4.1. Öğretmen.....	37
2.4.2. Eğitim Programları.....	42
2.4.3. Fiziksel Ortam.....	45
2.5. DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER.....	48
2.5.1. Okul Öncesi Eğitimin Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması İle İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	50
2.5.2. Öğretmen, Yönetici ve Denetçiler ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	53
2.5.3. Eğitim Programları ve Kurumun Fiziksel Koşulları ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	54
2.5.4. Diğer Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	54
2.6. SONUÇ.....	56

BÖLÜM III
DÜNYA'DA İLKÖĞRETİMİN GENEL GÖRÜNÜŞÜ
Prof. Dr. Yüksel KAVAK

3.1. DEMOGRAFİK EĞİLİMLER: TOPLAM VE OKUL ÇAĞINDAKİ NÜFUS.....	62
3.2. İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİ SAYILARI.....	63
3.3. İLKÖĞRETİME ERİŞİM: İLKÖĞRETİME YENİ KAYIT ORANLARI.....	64
3.4. İLKÖĞRETİME KATILIM: OKULLAŞMA ORANLARI.....	64
3.5. OKUL DIŞINDA KALAN ÇOCUKLAR.....	67
3.6. HİE 2000 HEDEFLERİNE ULAŞABİLME: ÜLKELERİN DURUMU.....	67
3.7. ZORUNLU EĞİTİM SÜRELERİ VE YAŞ LİMİTLERİ.....	69

BÖLÜM IV
TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM: DURUM ANALİZİ
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Yard. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN
Yard. Doç. Dr. Feyyat GÖKÇE

4.1. İLKÖĞRETİM ÇAĞ NÜFUSU VE EĞİLİMLER.....	72
4.2. İLKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ SAYILARI.....	73
4.3. İLKÖĞRETİMDE OKULLAŞMA ORANLARI.....	77
4.4. OKUL DIŞINDA KALAN ÇOCUKLAR.....	85
4.5. İLKÖĞRETİMDE ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI.....	89
4.6. İLKÖĞRETİMİN FİNANSMANI.....	93
4.6.1. Kamu Eğitim ve İlköğretim Harcamalarının Analizi.....	94
4.6.2. Kamu Bütçesine Ek Finansman Kaynakları.....	102
4.6.3. Uluslararası Karşılaştırma: Eğitimin Finansmanı ve Öğrenci Başına Harcamalar.....	109
4.7. İLKÖĞRETİMDE FİZİKİ KAPASİTE.....	113

BÖLÜM V
TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM VE GELECEĞE BAKIŞ
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

5.1. TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM: YETERSİZLİKLER.....	122
5.2. GELECEĞE BAKIŞ: İLKÖĞRETİMİ EVRENSELLEŞTİRME VE KALITEYİ GELİŞTİRME.....	123

BÖLÜM VI
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE
İLKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ VE DENETİMİ:
MEVCUT DURUM VE YENİ PERSPEKTİFLER

Prof. Dr. Ali BALCI
Prof. Dr. İnalet AYDIN
Arş. Gör. Kürşad YILMAZ
Arş. Gör. Hasan B. MEMDUHOĞLU
Arş. Gör. Çiğdem APAYDIN

6.1 TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETİMİ.....	126
6.1.1. İlköğretim Okullarının Mevcut Örgüt ve Yönetim Yapısı.....	127
6.1.1.1. İlköğretimin Amaçları.....	128
6.1.1.2. İlköğretim İle İlgili Yasal Düzenlemeler.....	130
6.1.1.3. İlköğretimin Örgütlenmesi.....	131
6.1.1.4. İlköğretim Okullarının Yönetimi.....	135
6.1.2. İlköğretimde Başlıca Yönetim Sorunları.....	135
6.1.2.1. Yapılanmadan Kaynaklanan Sorunlar.....	135
6.1.2.2. Yönetim Sürecinden Kaynaklanan Sorunlar.....	136
6.1.2.3. İnsan Gücü Sorunları.....	140
6.1.2.4. Eğitim Çalışanlarının Sayısındaki Eksiklikler.....	141
6.1.2.5. Okul Yöneticilerinin Bilgi Eksiklikleri.....	142
6.1.2.6. Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Atanması.....	143
6.1.3. Sonuç.....	144
6.2. İLKÖĞRETİMİN ÖRGÜTLENMESİ VE YÖNETİMİ.....	144
6.2.1. İlköğretim Sisteminin Örgütlenmesi.....	148
6.2.1.1. Yönetimsel Örgütlenme.....	148
6.2.1.2. Öğretimin Örgütlenmesi.....	150
6.2.1.3. İlköğretim Sisteminin Yönetimi.....	153
6.2.2. Sonuç.....	155
6.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM ALT SİSTEMİNİN ÖRGÜTLENMESİ VE YÖNETİMİ.....	156
6.3.1. Türkiye’de Eğitimin Denetimi.....	156
6.3.1.1. Bugünkü Denetim Sistemi.....	156
6.3.1.2. Eğitim Denetiminin Yasal Dayanakları.....	158
6.3.1.3. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Amaçları ve İlkeleri.....	159
6.3.1.4. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Yapısı ve İşleyişi.....	161
6.3.2. Eğitim Denetimde Sorun Alanları ve Türkiye’de Eğitim Denetimi ile İlgili Araştırma Bulguları.....	170
6.3.3. Sonuç ve Öneriler.....	176

BÖLÜM VII
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ VE UYGULAMALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
Prof. Dr. Petek AŞKAR

7.1. GİRİŞ.....	186
7.2. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA ÖĞRETMENLERİN VE YÖNETİCİLERİN ROLÜ.....	191
7.2.1. Matematik Dersi Öğretim Programı.....	192
7.2.2. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı.....	195
7.2.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.....	198
7.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.....	200
7.2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	202
7.3. ÖNERİLER.....	205

BÖLÜM VIII
İLKÖĞRETİMDE KALİTE:
AVRUPA BİRLİĞİ KALİTE GÖSTERGELERİ ÇERÇEVESİNDE
KALİTENİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Doç. Dr. Emin KARİP

8.1. EĞİTİMDE KALİTE.....	211
8.2. AVRUPA BİRLİĞİ KALİTE GÖSTERGELERİ VE İLKÖĞRETİMDE KALİTE.....	216
8.2.1. Akademik başarı açısından kalitenin değerlendirilmesi.....	216
8.2.1.1. Matematik Başarısı.....	222
8.2.1.2. Okuma Başarısı.....	224
8.2.1.3. Fen Bilimleri Başarısı.....	225
8.2.1.4. Öğrenmede Bilişim ve İletişim Teknolojileri.....	231
8.2.1.5. Yabancı Dil.....	232
8.2.1.6. Yurttaşlık Eğitimi.....	236
8.2.2. Başarı ve Geçişler Açısından Kalitenin Değerlendirilmesi.....	241
8.2.3. Eğitimin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi.....	243
8.2.3.1. Eğitimin Değerlendirilmesi ve Yönlendirilmesi.....	244
8.2.3.2. Ailelerin Katılımı.....	244
8.2.4. Kaynaklar ve Yapılar.....	245
8.2.4.1. Öğretmen Eğitimi ve Yetiştirilmesi.....	245
8.2.4.2. Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranları.....	246
8.2.4.3. Bir Bilgisayara Düşen Öğrenci Sayısı.....	248
8.2.4.4. Öğrenci Başına Harcama Miktarı.....	249
8.3. FİZİKİ TESİSLER VE DONANIM.....	249
8.4. İLKÖĞRETİMDE KALİTE SORUNLARI.....	253
8.4.1. Öğrenci Başarısının Düşük Olması.....	253
8.4.2. Okullar Arası Başarı Farklılıklarının Çok Yüksek Olması.....	253

8.4.3. Eğitim-Öğretim Üzerinde OKS Baskısı.....	254
8.4.4. Bilişim Teknolojilerinin Kullanılması ve Alt Yapı Yetersizlikleri.....	254
8.4.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yetersizlikler.....	255
8.4.6. Net okullaşma oranının düşük olması.....	255
8.4.7. İlköğretimde Okulu Terk Oranlarının Yüksek Olması.....	256
8.4.8. İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Olmaması.....	256
8.4.9. Öğretmenlerin Hizmetiçi Yetiştirilmesinde Yetersizlikler.....	256
8.4.10. Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranının Düşük Olması	257
8.5. İLKÖĞRETİMDE KALİTENİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	257
8.5.1. Öğrenci Başarısının Geliştirilmesinde İçerik ve Materyal Geliştirme.....	258
8.5.2. Okullar Arası Başarı Farklılıkların Azaltılması.....	258
8.5.3. Eğitim Öğretim Üzerinde OKS Baskısının Kaldırılması.....	259
8.5.4. Bilişim Teknolojileri Alt Yapısının Geliştirilmesi ve Bilişim Teknolojilerinin Öğretim Programları ile Bütünleştirilmesi.....	260
8.5.5. Çağ Nüfusunu Tamamının Eğitime Erişiminin Sağlanması ve Okul Terklerinin Önlenmesi.....	261
8.5.6. İlköğretimi İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Oluşturulması.....	261
8.5.7. Öğretmenlerin Yeterliklerinin Geliştirilmesi.....	262
8.5.8. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim Sağlanması.....	262

BÖLÜM IX
İLKÖĞRETİMDE REHBERLİK,
ÖLÇME- DEĞERLENDİRME VE YÖNLENDİRME
Prof. Dr. Serdar ERKAN

9.1. REHBERLİK HİZMETLERİ.....	268
9.1.1. İlköğretimde Rehberlik.....	269
9.1.2. Ülkemizde İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Durumu.....	278
9.1.3. Sorunlar ve Öneriler.....	280
9.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	286
9.2.1. Eğitim Sistemimizde Ölçme ve Değerlendirme.....	288
9.2.2. İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme.....	288
9.2.3. Sorunlar ve Öneriler.....	291
9.3. İLKÖĞRETİMDE YÖNLENDİRME.....	296
9.4. SONSÖZ.....	302

BÖLÜM X
ÇÖZÜMLERİN SORUNLARI: YİBO VE PİO'LAR, TAŞIMALI
EĞİTİM
Prof. Dr. Servet Özdemir

10.1 YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULU (YİBO) VE PANSİYONLU İLKÖĞRETİM OKULU (PİO) SİSTEMLERİNİN SORUNLARI.....	308
10.1.1. Yatılı Ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarının Tarihçesi.....	310
10.1.2. YİBO/PİO'ların Sorunları.....	315
10.2. TAŞIMALI İLKÖĞRETİM VE SORUNLARI.....	318
10.2.1. Taşımali Sistemin Sorunları.....	318

BÖLÜM XI
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLAR
Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

11.1. GİRİŞ.....	323
11.2. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARIN SINIRLILIKLARI.....	325
11.3. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF UYGULAMASININ ÜSTÜNLÜKLERİ.....	325
11.4. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARI OLUŞTURMA BİÇİMİ.....	327
11.5. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA TEMALARIN VE ÜNİTELERİN İŞLENİŞİ.....	327
11.6. SONUÇ.....	328

BÖLÜM XII
İLKÖĞRETİMİN SORUNLARI ALAN ARAŞTIRMASI

12.1. GİRİŞ.....	331
12.2. PROBLEM.....	331
12.3. YÖNTEM.....	333
12.4. BULGULAR.....	334
12.4.1. Velilerin Görüşleri.....	334
12.4.1.1. Velilerin Demografik ve Kültürel Özellikleri.....	334
12.4.1.2. Velilerin Okul ve Eğitim Öğretimin Niteliğine İlişkin Görüşleri.....	338
12.4.1.3. Velilerin Çocuklarının Eğitimi İçin Yaptığı Harcamalar ve Veli Katılımı.....	343
12.4.1.4. Velilerin Ortaöğretime Geçiş ve OKS ile İlgili Görüşleri.....	347
12.4.2. Öğretmenlerin Görüşleri.....	351
12.4.2.1. Öğretmenlerin Demografik ve Kültürel Özellikleri.....	351

12.4.2.2.	Öğretmenlerin Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Görüşleri.....	357
12.4.2.3.	Öğretmenlerin Yönetim ve Denetim İle İlgili Görüşleri.....	361
12.4.2.4.	Öğretmenlerin Okulların Fiziki Donanımı ve Koşulları ile İlgili Görüşleri.....	364
12.4.2.5.	Öğretmenlerin Eğitimin Niteliği ile İlgili Görüşleri.....	366
12.4.2.6.	Öğretmenlerin Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve OKS ile İlgili Görüşleri.....	368
12.4.3.	Öğrencilerin Görüşleri.....	370
12.4.3.1.	Öğrencilerin Demografik ve Kültürel Özellikleri.....	370
12.4.3.2.	Öğrencilerin Okul ve Eğitim Öğretimin Niteliği ile İlgili Görüşleri.....	372
12.4.3.3.	Öğrencilerin Okulların Fizikî Donanımı ve Eğitim Öğretim Alt Yapısı ile İlgili Görüşleri.....	377
12.4.3.4.	Öğrencilerin Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve OKS ile İlgili Görüşleri.....	381
12.5.	SONUÇ VE YORUMLAR.....	387

BÖLÜM I

TEMEL BİR İNSAN HAKKI OLARAK “EĞİTİM HAKKI”: ULUSLARARASI VE ULUSAL BELGELER

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Bu bölümde, temel bir insan hakkı olarak eğitim hakkına ilişkin uluslararası ve ulusal belgelerdeki eğitim hakkı ve ilköğretimle (temel eğitim) ilgili düzenlemeler sunulmaktadır.

1.1. ULUSLARARASI BELGELER

Aşağıdaki satırlarda, 1948’den günümüze çeşitli uluslararası kuruluşların (Birleşmiş Milletler, UNESCO, Avrupa Konseyi, UNICEF, UNDP, Dünya Bankası) önderliğinde ya da ortaklığında gerçekleştirilen ve uluslararası topluluk tarafından büyük çoğunlukla onaylanan belgelerin, eğitim hakkı ve ilköğretime (temel eğitime) ilişkin maddeleri aynı ifadelerle sunulmakta (Gülmez, 1994; Akıllıoğlu, 1995; Gemalmaz, 1996; Kavak, 1997) ve ortak noktaları özetlenmektedir.

Birleşmiş Milletler: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (Kabul Tarihi:10 Aralık 1948; Bakanlar Kurulu Kabul Kararı: 6 Nisan 1949; Resmi Gazete Yayın Tarihi: 27 Mayıs 1949)

Madde 26: 1. Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitimin, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim düzeyinde parasız olması gerekir. İlköğretim zorunludur. ...

Birleşmiş Milletler: Çocuk Hakları Bildirgesi (Kabul Tarihi: 20 Kasım 1959; Karar Sayısı:1386)

Madde 7: Çocuğun, en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitime hakkı vardır. Çocuğun, genel kültürüne katkıda bulunan ve kendisine, fırsat eşitliği koşulları içinde, yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini ve manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağı veren bir eğitimden yararlanması gerekir. ...

UNESCO: Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi (Kabul Tarihi: 14 Aralık 1960; Yürürlük Tarihi: 22 Mayıs 1962)

Madde 4: Bu sözleşmeye taraf olan devletler ayrıca, ulusal koşullara ve geleneklere uyarlanmış yöntemlerle, öğretim konusunda fırsat ve davranış eşitliğini geliştirmeyi amaçlayan ulusal bir politika oluşturmayı, geliştirmeyi ve uygulamayı, özellikle:

- a) İlköğretimi zorunlu ve parasız kılmayı; ... yasayla konulan öğrenim (okula gitme) yükümlülüğünün herkesçe yerine getirilmesini sağlamayı; ...

üstlenirler.

Avrupa Konseyi: Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (Kabul Tarihi: 16 Aralık 1966; Yürürlük Tarihi: 3 Ocak 1976)

Madde 13:

1. Bu sözleşmeye taraf devletler, herkesin eğitim hakkını tanırlar ...
2. Bu sözleşmeye taraf olan devletler, bu hakkın tam olarak kullanımını sağlamak amacıyla:
 - a. İlköğretimin zorunlu ve herkes için parasız olarak erişilebilir olması gerektiğini; ...

tanırlar.

Madde 14: Bu sözleşmeye taraf olan her devlet, taraf olduğu sırada, ana ülkesinde ya da kendi yetki alanı içindeki ülkelerde ilköğretimin zorunlu ve parasız niteliğini henüz sağlayamamışsa, iki yıllık bir süre içinde, ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olduğu ilkesinin planda belirtilen makul bir süre içinde tam olarak uygulanmasını aşamalı biçimde gerçekleştirmek için zorunlu olan önlemleri içeren ayrıntılı bir plan hazırlamayı ve kabul etmeyi üstlenir.

Birleşmiş Milletler: Çocuk Hakları Sözleşmesi (Kabul Tarihi: 20 Kasım 1989; Yürürlük Tarihi: 2 Eylül 1990; Bakanlar Kurulu Kabul Kararı: 27 Ocak 1995 tarih ve 22184 sayılı Resmi Gazete)

Madde 28:

1. Taraf devletler çocuğun eğitim hakkını tanırlar ve özellikle, bu hakkın yavaş yavaş ve fırsat eşitliği temeli üzerine kullanımını sağlamak amacıyla:

- a. İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız duruma getirirler;
- e. Okula devamın düzenliliğini sağlamak ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlemler alırlar.

UNICEF-UNDP- UNESCO-Dünya Bankası:

Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması İçin Hareket Çerçevesi (1990)

UNICEF-UNDP-UNESCO - Dünya Bankası yönetimlerinin birlikte gerçekleştirdiği Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'nın ardından yayımlanan (Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi) (UNICEF, 1990, ss.1-10), temel eğitimdeki genişletilmiş bakış açısı konusunda dünya ölçeğinde bir oybirliği oluştuğunu ve herkesin (çocuk, genç, yetişkin) temel öğrenme ihtiyaçlarının yeterli bir biçimde karşılanması konusundaki inancın tüm ülkeler tarafından bir kez daha tazelenildiğini göstermektedir.

Beyannamenin “Giriş” bölümünde, 40 yılı aşkın bir süre önce dünya uluslarının İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'yle “eğitim hakkının herkes için geçerli” olduğunu kabul ettiği vurgulanarak, dünya ülkelerinin bu hakkın sağlanması konusundaki çabalarına karşılık hala dünya da 100 milyondan fazla çocuğun ilköğretimden yoksun buldukları, yine, 100 milyonu aşkın çocuğun temel eğitimlerini tamamlayamadıkları ve milyonlarca çocuğun da temel bilgi ve becerilerden yoksun olarak mezun olduklarına dikkat çekilmektedir.

Bu bağlamda, “Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması İçin Hareket Çerçevesi” metninin ana hatları şöyle özetlenebilir:

Herkes İçin Eğitim: Amaç

Madde 1: Temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması

Her insan -çocuk, genç, yetişkin- kendi temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir. Temel öğrenme ihtiyaçlarının kapsamı ve bunların nasıl karşılanacağı ülkeden ülkeye, kültürden kültüre ve zaman içinde değişiklikler gösterir.

Herkes İçin Eğitim: Genişletilmiş Bir Görüş ve Yenilenmiş Bir Vaat

Madde 2: Görüş oluşturmak

Herkesin temel öğrenme ihtiyaçlarına hizmet etmek, mevcut durumuyla temel eğitim vaatlerini yenilemekten daha fazlasını gerektirmektedir. Gerekli olan, yürürlükteki uygulamaların en iyisi üzerine inşa edilmekle birlikte, mevcut kaynak düzeylerini, kurumsal yapıları, müfredatları ve geleneksel hizmet sistemlerini aşan “genişletilmiş bir görüş” oluşturmaktır. Bu genişletilmiş görüş şu noktaları kapsamaktadır:

1. *Erişilebilirliği evrenselleştirmek ve eşitliği sağlamak*: Temel eğitim bütün çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanmalıdır. Bu amaçla, nitelikli temel eğitim hizmetleri yaygınlaştırılmalı ve eşitsizlikleri –özellikle kızlar ve kadınlar, yoksullar, işçi çocukları ve sokak çocukları, kırsal kesimde yaşayan nüfus, göçmenler, özürllü vb. dezavantajlı grupları dikkate alma-azaltmak için tutarlı önlemler alınmalıdır.
2. *Öğrenme başarısı üzerinde odaklaşmak*: Genişletilmiş eğitim olanaklarının -bireysel ve toplumsal açıdan - anlamlı bir gelişmeye dönüşüp dönüşmeyeceği, sonuçta, insanların bu olanaklar sayesinde gerçekten öğrenip öğrenmediğine, başka bir deyişle, yararlı bilgileri, akıl yürütme yeteneği, beceriler ve değerlerle bütünleştirip bütünleştirememelerine bağlıdır. Bu bağlamda temel eğitimin odak noktası, öğrenmedeki gerçek başarı ve sonuçlardır.
3. *Temel eğitimin araçlarını ve kapsamını genişletmek*: Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel öğrenme ihtiyaçlarının çeşitliliği, karmaşıklığı ve değişken yapısı, temel eğitimin kapsamının, okul öncesi eğitim, ilköğretim, okuma-yazma programları ve kitle iletişim araçlarından yararlanmayı da içerecek biçimde genişletilmesini ve sürekli olarak yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir.
4. *Öğrenme ortamını zenginleştirmek*: Öğrenme tek başına gerçekleşmez. Bu nedenle, toplumlar, öğrenmekte olan herkesin eğitime etkin olarak katılması ve yararlanması için gerekli olan beslenme, sağlık ve genel fiziksel ve duygusal desteğe sahip olmasını sağlamalıdır.
5. *Ortakları güçlendirmek*: Ulusal, bölgesel ve yerel eğitim yetkililerinin biricik görevi, herkes için temel eğitim sağlamaktır; ancak bu görevin gerektirdiği bütün insani, mali ya da örgütsel koşulları sağlamaları onlardan beklenmemelidir. Bütün düzeylerde (kamu kuruluşları, özel kuruluşlar, yerel topluluklar, dini gruplar, aileler) yeni ya da yeniden canlandırılmış ortaklıklar gerekli olacaktır. Nitekim, “Genişletilmiş bir görüş ve yeni bir vaat” ten söz edilirken, bu ortaklıklar sistemin özüne yerleştirilmektedir.

Herkes İçin Eğitim : Gereklilikler

Madde 8: Destekleyici bir politika içeriği geliştirmek: Bireyin ve toplumun geliştirilmesinde temel eğitimin tam olarak sağlanması ve kullanılmasını mümkün kılmak için toplumsal, kültürel, ekonomik sektörler arasında destekleyici politikalara gerek vardır. Herkes için temel eğitim sağlanması, uygun parasal önlemlerle desteklenen ve eğitim politikasına ilişkin reformlar ve sağlamlaştırılmış kurumlarla güçlendirilen politik vaatlere ve politik iradeye bağlıdır.

Madde 9: Kaynakların harekete geçirilmesi: Herkesin temel öğrenme ihtiyaçları geçmişte olduğundan daha geniş kapsamlı olarak karşılanacaksa, mevcut ve yeni mali kaynakların -kamu, özel ve gönüllü - harekete geçirilmesi zorunlu olacaktır. Temel eğitim için ayrılan zaman, enerji ve paranın, insana ve ülkenin geleceğine yapılabilecek en kapsamlı yatırım olduğu düşünülünce, toplumun bütün kesimlerinin bu alanda bir katkıda bulunabileceği açıktır.

Madde 10: Uluslararası dayanışmanın güçlendirilmesi: Temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, ortak ve evrensel bir insani sorumluluk alanıdır. Mevcut ekonomik eşitsizlikleri düzeltmek için uluslararası bir dayanışma sağlanması ve eşitlikçi, adil ekonomik ilişkilerin kurulması gerekir.

Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanmasına İlişkin Hareket Çerçevesi'nde ülkeler için önerilen hedefler şunlardır (UNICEF, 1990):

1. *Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi:* Erken çocukluk bakımı ve gelişimi ile ilgili faaliyetlerin, aileye ve topluma müdahaleyi de kapsayacak şekilde, özellikle yoksul, şanssız ve özürlü çocuklar için yaygınlaştırılması,
2. *İlköğretimin Evrenselleştirilmesi:* 2000 yılına kadar ilköğretime (ya da temel kabul edilen eğitim düzeyine) erişme ve eğitimi tamamlama olgusunun evrenselleştirilmesi,
3. *Öğrenme Başarısı:* Belirli bir yaş grubu için belirlenen orana göre tanımlanmış olan gerekli öğrenme başarısına ulaşılmış olma ya da geçilmiş olmasına göre öğrenme başarısındaki gelişme sağlanması,
4. *Yetişkin Okuryazarlığı:* Yetişkinler arasında okuma-yazma bilmeyenlerin sayısını, bu alanda erkekler ve kadınlar arasında var olan eşitsizliği önemli ölçüde azaltmak üzere kadınların okuma-yazma öğrenmesine yeterince önem vererek, örneğin, 2000 yılına kadar 1990'a kıyasla yarı yarıya indirmek,
5. *Temel Beceriler Eğitimi:* Gençler ve yetişkinlerin gerek duyduğu temel eğitim ve diğer temel beceri eğitimi olanaklarının ... yaygınlaştırılması,
6. *Daha İyi Bir Yaşam İçin Eğitim:* Bireylerin ve ailelerin kitle iletişim araçları, çağdaş ve geleneksel iletişimin diğer biçimleri, toplumsal hareket dahil, bütün eğitim kanallarından sunulan ve daha iyi bir yaşam, sağlam ve güvenilir bir gelişme için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri davranış değişimi açısından etkili bir biçimde daha fazla edinmelerinin sağlanması.

Dünya Eğitim Forumu (Dakar, Senegal, 2000)

UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim (HİE) konusundaki çalışmaları 1990 yılında Jomtien'de (Tayland) yapılan Dünya Konferansı'yla başlatılmış olup, yukarıdaki satırlarda da açıklandığı gibi, bu konferansta HİE amaç ve hedefleri belirlenmişti. Bu konferanstan 10 yıl sonra, bu süre içerisinde gerçekleştirilen

çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla, yine UNESCO'nun önderliğinde 2000 yılında Dakar'da (Senegal) *Dünya Eğitim Forumu* düzenlenmiştir. Foruma 164 ülkeden, öğretmenlerden başbakanlara, akademisyenlerden politikacılara ve uluslararası örgüt başkanlarına kadar çok geniş bir yelpazeden 1100 kişi katılmıştır. Forumun sponsorluğunu, UNDP, UNESCO, UNFPA, UNICEF ve Dünya Bankası gibi beş uluslararası kurum üstlenmiştir.

Dünya Eğitim Forumu katılımcıları, her şeyden önce, HİE Dünya Bildirgesi'nin (1990) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden (1989) destek alan "Her insan - çocuk, genç, yetişkin- temel öğrenme gereksinimlerini karşılayacak bir eğitimden yararlanma hakkına sahiptir" vizyonunu yeniden onaylamışlar ve "Her toplumdaki her çocuk için" HİE amaç ve hedeflerini başarmayı taahhüt etmişlerdir (UNESCO, 2000, s.8).

Dünya Eğitim Forumu katılımcıları tarafından yapılan değerlendirmeler, 1990-2000 döneminde HİE hedeflerine istenilen ölçüde erişilemediğini göstermiş ve 21. yüzyılın başındaki tablo şöyle tanımlanmıştır:

- Altı yaşın altındaki 800 milyondan fazla çocuğun ancak üçte birinden azı erken çocukluk eğitiminden yararlanabilmektedir,
- %60'ından fazlası kız çocuğu olmak üzere, 113 milyon civarında çocuk ilköğretimden yoksundur,
- Çoğunluğu kadın olmak üzere, en azından 880 milyon yetişkin okuryazar değildir.

Bu değerlendirmelere dayalı olarak "*Dakar Eylem Çerçevesi*" kabul edilmiştir. Bu bağlamda, katılımcılar bir bütünlük içinde, aşağıdaki amaçlara ulaşmayı taahhüt etmişlerdir. Bunlar (UNESCO, 2000, s.8):

1. Özellikle en güçsüz ve dezavantajlı çocukları gözeterek, erken çocukluk bakımı ve eğitiminin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması,
2. 2015 yılına kadar tüm çocukların, özellikle kızların, güç koşullar altındaki ve etnik azınlıklara mensup çocukların, ücretsiz ve iyi kalitede bir zorunlu eğitime erişimlerinin ve bu eğitimi tamamlamalarının sağlanması,
3. Tüm genç ve yetişkinlerin, uygun öğrenme ve yaşam becerileri programlarına eşitlik içinde erişimleri sağlanarak, öğrenme gereksinimlerinin karşılanması,
4. 2015 yılına kadar, başta kadınlar olmak üzere tüm yetişkinler için temel / sürekli eğitime eşit erişim olanağı sağlayarak, yetişkin okuryazarlığı oranını %50 düzeyinde yükseltmeyi başarma,
5. 2005 yılına kadar ilk ve ortaöğretimde cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırma ve kızların iyi kalitede bir temel eğitime tam ve eşit erişimi ve

başarıları üzerinde yoğunlaşarak, 2015 yılına kadar tüm eğitim kademelerinde cinsiyet eşitliğini sağlama,

6. Başta okuryazarlık, sayısal beceri ve gerekli yaşam becerileri olmak üzere, herkes tarafından kabul edilen ve ölçülebilen öğrenme sonuçlarını başararak, eğitimin kalitesini tüm yönleriyle iyileştirme ve eğitimde mükemmelliği sağlama.

Geçmişten günümüze eğitimi bireyin temel hakları arasında gören düzenlemeler olmuştur. Ancak İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, bu düzenlemelerin evrensel boyutta kabul edilen ilk ve en kapsamlı olanı olarak kabul edilebilir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'yle (1948) eğitimin "her çocuğun doğuştan getirdiği bir hak" olarak deklare edilmesinden sonra, uluslararası topluluğun, çocukların doğuştan getirdikleri bu hakkın kullanımına olan ilgisi giderek artmıştır. Bu bağlamda, yukarıdaki satırlarda ele alınan uluslararası toplantı ve belgeler şu anahtar unsurlara vurgu yapmışlardır: İlköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması, eşitlik içinde sunulması, eğitime erişimin evrenselleştirilmesi ve eğitimin tamamlanması, kız çocuklarına ve dezavantajlı gruplara öncelik verilmesi, çocukların öğrenim yükümlülüğünün yerine getirilmesinin izlenmesi, okula düzenli devamın sağlanması, okul terklerinin önlenmesi.

Özellikle 1990 sonrası toplantılar, bu kavramlara ek olarak, erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması, eğitimde kalite -iyi kalitedeki bir eğitime eşit erişim ve eğitimi tamamlama-, kız çocuklarına ve dezavantajlı gruplara odaklanma ve cinsiyet eşitliği kavramlarını daha ön plana çıkarmışlardır. Öte yandan, ilköğretimle ilgili olarak kabul edilmiş bu yükümlülükler, 1990'lı yıllar boyunca yapılan pek çok uluslararası toplantıda da (Dünya Çocuk Zirvesi 1990, Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansı 1994, İnsan Hakları Dünya Konferansı 1993, Özel Eğitim İhtiyaçları Dünya Konferansı : Erişim ve Kalite 1994, Dünya Sosyal Kalkınma Zirvesi 1995, Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı 1997, Uluslararası Çocuk İşçiliği Konferansı 1997, BM Bin Yıl Zirvesi - Bin Yıl Kalkınma Hedefleri 2000, BM Çocuklar İçin Dünya Zirvesi 2002) kabul edilmiş ve desteklenmiştir.

1.2. ULUSAL BELGELER

Aşağıdaki satırlarda, Cumhuriyet döneminde Türkiye'de ilköğretimin süresi, zorunluluğu, ücretsiz olması ve eşitlik içinde sunulmasına ilişkin anayasal ve yasal düzenlemeler yer almaktadır. Başlıca düzenleyici metinler şunlardır: TC Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu.

Türkiye'de ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması, Cumhuriyet döneminin başlangıcından beri anayasal bir zorunluluktur. 1924 Anayasası (24.02.1924, Madde: 87) ile başlayan bu uygulama aynı anlayışla, 1961 (20.07.1961, Madde: 50) ve 1982 Anayasaları ile de sürdürülmüştür.

TC Anayasası (09.11.1982)

II. Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

Madde 42: Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

... İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. ...

Milli Eğitim Temel Kanunu (14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Yasa)

Madde 22 (16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı yasanın 6. maddesi ile değişik): İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

Madde 24 (16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasanın 5. maddesi ile değişik): İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (05.01.1961 tarih ve 222 sayılı yasa)

Madde 2: İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.

Madde 3 (12.10.1983 tarih ve 2917 sayılı yasanın 1. maddesiyle değişik): Mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın, öğretim yılı sonunda biter.

Madde 46:

Her çocuk, mecburi ilköğrenim çağına girdiği öğretim yılı başında 3. madde gereğince ilköğretim okuluna kayıt ve kabul edilir. Her veli (yahut vasi veya aile başkanı), çocuğunu zamanında ilköğretim okuluna yazdırmakla yükümlüdür.

Yasanın izleyen maddeleri (48, 52, 53, 55, 56 ve), devamsız öğrencilerin izlenmesi, velilerin ve kamu yöneticilerinin sorumlulukları, yükümlülüklerini yerine getirmeyen velilerin kovuşturulması ve yaptırımlar (parasal ve hapis cezaları) ile çocukların çalıştırılmasını önlemeye yönelik düzenlemeleri içermektedir.

Yukarıdaki yasal düzenlemeleri anahatlarıyla özetlemek gerekirse, Türkiye’de ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması Cumhuriyetin başlangıç yıllarına uzanmaktadır (1924 Anayasası, Madde: 87). 1960’lı yılların başında, planlı kalkınma politikalarıyla yeni bir döneme giren Türkiye, yeni kabul ettiği *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*’nda (222 sayı ve 1961); ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması hükmüne yer vermiş ve zorunlu eğitim süresini 5 yıl olarak belirlemiştir.

1973’te çıkarılan 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde düzenlemiştir. Yasaya göre, ilköğretimin süresi 7-14 yaşları arasındaki çocuklar için 8 yıl olarak düzenlenmiştir. Türkiye’de 8 yıllık temel eğitim ilk kez bu yasa da yer almıştır. Ancak, bu hükmün uygulanması yasanın geçici 2. maddesiyle ortaokulların yurt sathına yaygınlaşması koşuluna bağlanmıştır. 1997 yılında çıkarılan ve 1739 ve 222 sayılı yasaları değiştiren 4306 sayılı yasa ile zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış ve uygulama başlatılmıştır. Bu yasa ile aynı zamanda, iki kademeli (ilkokul ve ortaokul) olan ilköğretim, 8 yıllık bütünlük içinde düzenlenmiştir.

Sonuç olarak Türkiye, Cumhuriyet döneminin başlangıcından bu yana uluslararası anlayış doğrultusunda, ilköğretimin eşitlik içinde evrenselleşmesi konusunda, gerek uluslararası belgeleri imzalayarak gerekse anayasal ve yasal düzenlemelerle gerekli önlemleri almış, ilköğretimin, zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz olmasını ve öğrenim yükümlülüğünün yerine getirilmesini izlemeyi taahhüt etmiştir.

KAYNAKÇA

- Akıllıoğlu, Tekin (1995). *İnsan Haklarının Koruması Alanında Uluslararası Temel Belgeler*. (Genişletilmiş 3. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Gemalmaz, Mehmet Semih (1996). *Temel Belgelerde İnsan Hakları*. (2. Basım). Ankara: İHD Yayını.
- Gülmez, Mesut (1994). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: TODAİE.
- Kavak, Yüksel (1997). *Dünya da ve Türkiye’de İlköğretim*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. World Education Forum, 26-28 April 2000, Dakar, Senegal.
- UNICEF (1990). *Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması İçin Hareket Çerçevesi*. Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı, 5-9 Mart 1990, Jomtien, Tayland.

Yasal Dzenlemeler

TC Anayasası (1982)

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 sayılı kanun, 1961)

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 sayılı kanun, 1973)

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 tarihli ve 3418 sayılı kanunda değişiklik yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun (4306 Sayılı Kanun, 1997)

BÖLÜM II

TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN DÜNÜ VE BUGÜNÜ

Doç Dr. Ozana URAL

Yrd. Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Temelleri

‘Çocuk ve çocukluk’ kavramlarının toplumsal bir yaratma olduğu ve çocukların yetişkinlerden farklı özellikler taşıdığı düşüncesi Batı’da ancak XVII. yüzyıldan başlayarak gelişmiştir (Elkind, 2001). Çocuklara yönelik eğitim XVIII. yüzyılda sanayileşmeyle birlikte konuşulmaya ve uygulanmaya başlanmışsa da Comenius, Locke, Rousseau gibi düşünürler, insanın doğası ve doğasının şekillenmesini nelerin, nasıl etkilediği üzerine görüşlerini sanayileşme öncesinde belirtmişlerdi.

XVII. yüzyılın önemli düşünürlerinden Comenius’a göre, insan ‘iyi’ olarak dünyaya gelir ve eğitimin görevi insandaki bu iyi özellikleri geliştirmektir. Locke ünlü ‘boş levha’ benzetmesini kullanarak, insanın zihni boş bir şekilde hayata başladığını ve doğumdan itibaren çevreyle olan ilişkileri sonucunda bilgi ve deneyim kazandığını söyler. Locke’a göre eğitimin amacı, çocuğa iyi bir çevre hazırlamak ve onun iyi deneyimler kazanmasını sağlamaktır (Morrison, 1988). Rousseau ise, çocuğun doğuştan iyi özellikler taşıdığını, yetişkinden farklı gelişim özellikleri olduğunu, erken yaşta doğaya uygun bir şekilde, yalnızca aklına değil, duygularına da önem verilerek yetiştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Aytaç, 1972).

Çocuk ve çocuğun eğitimi konusundaki bu öncü görüşlerin etkisiyle Pestalozzi ve Froebel küçük yaştaki çocuklar için ilk kurumsal çalışmaları başlatmıştır (Oktay, 1999a). Rousseau’nun görüşlerinden etkilenen Pestalozzi, çocuğun eğitiminde onun doğasına uygun davranılması gerektiğinin ve duyguların, duyguların, zihnin eğitimle gelişmesinin önemini vurgular. En iyi eğitimciler olarak kabul ettiği annelerin, çocuklarıyla kurdukları iletişim sonunda kendilerini de eğittiklerini belirtir. Çocuk eğitimi ile ilgili görüşleri çerçevesinde, bir okulda çocukları erken yaşlarda eğitmeye başlayan Froebel, Pestalozzi’nin öğrencisidir. Froebel’e göre, çocuğun gereksinimlerine uygun

deneyim kazanması için oyun, müzik gibi etkinlikler kullanılarak gelişimi sağlanmalıdır. Çocuklar yaş gruplarına göre farklı materyallerle eğitilmeli, çevrelerini, doğayı, dünyayı tanıma fırsatları yaratılmalıdır (Carter, 1987). Böylece, çocukların gelişimlerini erken yaşta desteklemek için bir kurumda eğitilmeleri fikri yaygınlaşmaya başlamıştır.

XIX. ve XX. yüzyıllarda, çocuk ve özellikle çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde yapılan çalışmalar, erken yaşlardaki eğitimin önemini vurgulayarak çocuk eğitimini toplumların önemli konularından biri haline getirmiştir. Montessori, Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin çalışmaları, çocuğa ve onun eğitimine verilen önemin artmasında büyük rol oynamıştır. Eğitimde 'yaparak, yaşayarak' öğrenme ilkesini benimseyen ilerlemeci görüşü ortaya atan Dewey'e göre eğitim, çocuğun ilgilerini göz önüne alan bir yaşam süreci olmalıdır (Morrison, 1988). Rousseau, Pestalozzi ve Froebel'den etkilenen Montessori, çocuk eğitiminde çocuğun gelişimi için uygun ortam hazırlanmasının, bu ortamda çocuğun özgürce istediği etkinlikleri seçmesinin ve hareket etmesinin önemi üzerinde durmuş, çocukta hareket, duyu ve dil eğitimine dikkat çekmiştir. Erken yaşlardaki çocuklara yönelik kurumda eğitim uygulamalarının alana katkılarını, özellikle çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde çalışan Piaget ve Vygotsky'nin bilimsel katkıları izlemiştir. Bilişsel Gelişim Kuramı'nı ortaya koyan Piaget'ye göre, çocuk doğduğunda belirli bir potansiyele sahiptir ve uygun koşullarda bu potansiyelin en üst noktasına ulaşabilir. Çocukların bilgi edinmesi, öğrenmesi ve bilişsel gelişimleri ancak çevreleriyle etkileşimde bulunmalarıyla mümkündür. Bu yüzden çocuk için etkin katılarak öğrenebileceği bir çevre hazırlanmalı, eğitim etkinlikleri, çocuğun doğuştan sahip olduğu özelliklerini uygun çevre koşullarında destekleyecek şekilde olmalıdır (Carlson ve diğer., 2000; Baron ve Kalsher, 2002; Piaget, 1973). Bilişsel gelişimde sosyal, kültürel ve tarihi çevrenin önemi üzerinde duran Vygotsky'ye göre düşünce ve dil arasında yakın bir ilişki vardır. Tüm öğrenmelerin kaynağı sosyal çevredir ve yetişkinler tarafından zenginleştirilmiş sosyokültürel çevre, çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunur (Banks ve Thompson, 1995; Goetz ve diğer., 1992).

Bugün gelinen noktada, çocukluğun ilk dönemlerinin çocuğun daha sonraki gelişim dönemleri üzerindeki önemli etkileri bilindiğinden, tüm çocukların mümkün olduğunca erken yaşlardan başlayarak eğitim alması gerektiği kabul edilmektedir.

Çocuk Hakları

Bir çocuğun bakım ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması, ailesinin ve içinde yaşadığı toplumun temel sorumlulukları arasındadır ve bu sorumlulukların yerine getirilmesi 'Çocuk Hakları Bildirgesi' (1959) ve 'Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de (1995) yer almaktadır. XX. yüzyıl öncesinde ve başında yaşanan ağır savaşlardan sonra her ne kadar dünya da savaşlar durmamışsa da insan hak ve özgürlükleri kavramları pek çok ülkede yerleşmiştir. Birleşmiş

Milletler Genel Kurulu'nun 1948'de aldığı kararla 'İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi' insanın hak ve özgürlüklerinin sağlanmasında temel olmuştur. Bu bildirmede çocuk hak ve özgürlükleri ile ilgili ayrıntılı maddeler olmadığından, çalışmalar başlatılmış ve 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu çeşitli ülke temsilcilerinin katıldığı genel oturumda 'Çocuk Hakları Bildirgesi'ni oybirliği ile kabul etmiştir (Oktay, 1992; Oktay, 1996). Bildirmedeki ilkeler birçok ülkede benimsenip uygulanırken, pek çok ülkede benimseme ve uygulama zorlukları ortaya çıkmış, bu ülkelerde hükümetlerin ve sivil toplum kuruluşlarının çabalarına Birleşmiş Milletler'in çocuklara yardım fonu olan UNICEF de katkıda bulunmuştur. Tüm çaba ve katkılara rağmen istenilen hedeflere ulaşamadığından, yeni bir sözleşme gereksinimi doğmuştur. Uzun çalışmalar sonunda hazırlanan 'Çocuk Hakları Sözleşmesi' Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 1989 tarihli toplantısında imzaya açılmıştır. Türkiye tarafından 1990 yılında imzalanan sözleşme, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 1994'te onaylanmış ve 1995 yılında Resmi Gazete'de yayımlanarak uygulanmaya başlanmıştır. On sekiz yaşına kadar olan herkesi 'çocuk' sayan sözleşme; ırk, cinsiyet, dil, düşünce, ulus ve etnik köken, sakatlık, doğuş ve diğer başka statüler nedeni ile ayırım yapılmasını reddeder, her çocuğun yaşama ve geliştirilme hakkını güvence altına almayı amaçlar (Oktay, 1999 a). Akıllıoğlu (1995), sözleşme ile Türk Çocuk Hukuku'nun temel ilkelerine kavuştuğunu ve temel ilkelerin evrensel ölçülerde ifade edilmesinin, iç hukuka uyumun sağlanması yönünde önemli bir adım olduğunu belirtmektedir.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kavramı

Ülkemizde 'okul öncesi eğitim' kavramının, büyük çoğunluk tarafından, henüz ilköğretime başlamamış çocukların bir bakım ve/veya eğitim kurumunda aldıkları eğitim olarak tanımlandığını görürüz. Bu tanımda eksiklikler olsa da günümüzde 0-6 yaş çocuklarının gelişimlerini sağlamaya yönelik sistemli, organize ve planlı her türlü eğitim etkinliklerine genel olarak 'okul öncesi eğitim' denmektedir. Alışlagelmiş okul öncesi eğitim kavramı yerine son yıllarda 'erken çocukluk eğitimi (EÇE)' terimi de kullanılmaya başlanmıştır. Erken çocukluk eğitimi, çocuğun yaşaması, büyümesi, gelişmesi ve bakımı ile ilgili olarak yapılacakların bütünü diye tanımlanabilir (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Okul öncesi eğitimin tüm yönleriyle ele alındığı XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993) okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı şu şekilde belirtilmektedir: "Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde

yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir.”

Okul öncesi veya erken çocukluk eğitimi terimlerinden hangisi kullanılırsa kullanılsın, temel amacın her çocuğun hakkı olan ve her alanda gelişimini sağlayan bakım ve eğitim faaliyetlerini bir kurumda ve/veya kurum dışında yerine getirmek olarak ifade edebiliriz.

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

İnsanoğlunun hayatının ilk altı yılı, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanılan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu yıllardır. Bu yıllardaki eğitimin, çocuğun özellik ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda çocuğa verilen eğitimin sadece çocuk ve ailesine faydalı olmadığı, bunun yanı sıra toplum için de gerekli olduğu düşüncesi, her çocuğun mümkün olduğunca erken yaşta eğitim alması fikrini doğurmuştur. Her ailenin bu eğitimi karşılayacak bilinç ve/veya parası olmadığı için her çocuğa erken yaşta eğitim alabilme fırsatının verilmesi, toplumların önde gelen sorunlarından biridir. İmkanların kısıtlılığı gibi zorluklara rağmen, çocukların erken dönemde eğitim alması gerekliliği, yapılan bilimsel çalışmalar sonunda da iyice anlaşılmış ve her çocuğa eğitim fırsatının sağlanması ideali, ‘fırsat eşitliği’ kavramıyla birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır.

Erken çocukluk çağında eğitim alabilen çocukların ileriki dönemlerde Okullaşma oranları, gelişim özellikleri ve bu imkanları yakalayamayan çocuklarla aralarındaki büyük farklar, toplumu ve eğitimcileri harekete geçirmiştir. Amerika’daki ‘Head Start’ hareketi, yoksul ve desteksiz çocukların gelişimlerine ve öğrenmelerine katkıda bulunmak temel amacını, yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda ‘aile destekli’ eğitimlerin verilmesi gerektiği noktasına getirmiştir (Early Head Start Report, 2001). Bu hareketin okul öncesi dönem için yarattığı en olumlu anlayış, yoksul ve desteksiz çocuklara da gerekli imkanlar sağlandığında, gelişimlerini en üst noktaya kadar tamamlayabildikleridir.

Bilimsel çalışmaların katkılarına baktığımızda; çocuğa yönelik eğitimin çocuk doğduğu andan itibaren başlaması, aile ve okulda erken çocukluk döneminde verilen eğitimin yaş ve gelişim düzeyine uygun ve çocuğun içinde yaşadığı sosyokültürel çevreyle dinamik bir ilişki içinde olmasının gerektiği görülmektedir.

Çocuk Açısından Okul Öncesi Eğitim

Yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda, çocuğun doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevreden etkilendiği ve olumlu yönde gelişimi için

etrafındaki yetişkinlerden destek görmesinin önemli olduğu, çocukların belirli bir potansiyelle doğduğu ve uygun çevre koşullarında doğuştan getirdikleri potansiyellerini en üst noktaya kadar geliştirebilmelerinin mümkün olduğu bilinmektedir (Ural, 2003). Çocuğun içinde yaşadığı sosyokültürel çevreden bu desteği alması, alamadığı durumlarda bunun sağlanması, her çocuğun en doğal hakkıdır. 0-6 yaş, gelişimin en hızlı olduğu yıllardır ve tam bu dönemde çocuğa ihtiyaç duyduğu destek ve eğitim verilmelidir. Destek ve eğitimin daha sonra verilmeye kalkışılması, çocuğun gelişimini en üst noktaya çıkartması açısından çok geç olacaktır; çünkü erken çocukluk dönemindeki gelişim, sonraki yaşlardaki gelişimi de belirlemektedir.

Aile Açısından Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun doğduğu andan itibaren destek ve eğitim alması gerektiği bilindiğinden, erken sorumluluklardan en önemlileri aile ve okula düşmektedir. Çocuk sahibi olan aile yeterince bilgili ve istekli ise çocuğun gelişimine çok olumlu katkıda bulunmaktadır. Eğitilmiş, kentli, belli bir gelir düzeyine sahip ailelerde çocuğa destek olma yolunda bir istek gözlenmektedir (Okul Öncesinden İlköğretime Geçiş Projesi, 2005); ancak sorun, daha çok, yeterli bilgi ve/veya isteğe sahip olmayan ailelerde yaşanmaktadır. Aileye, erken çocukluk döneminin önemi ve çocuğa niçin tam zamanında ve yeterince destek verilmesi gerektiğinin altı çizilerek anlatılması önemlidir. Eğitimcilerin katkıları ve kullanılan yolların artması (örneğin eğitimle ilgili kitle iletişim araçlarında yayımlanan programların ve basılı yayınların sayısının artması) erken çocukluğun öneminin pek çok aile tarafından bilinmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca eğitim düzeyinin yükselmesi, kadının işgücüne katılımının artması ve işini sürdürürken küçük çocuğuna bakım ve eğitim verecek kurum talebi, erken çocukluk dönemi eğitiminin bir ihtiyaç haline gelmesine katkıda bulunmaktadır. Ancak hala kadınlara yönelik toplumsal anlayışın modern bir toplumdaki beklendiği yönde olmadığı durum ve yerler vardır. Ülkemizde de kadından geleneksel olarak beklenenlerin değişmesi çok yavaş olmaktadır. Bu yüzden geleneksel aile yapısını koruyan ailelere de erken çocukluk döneminin önemi, aileye/eşlere düşen görev ve sorumluluklar iyi anlatılmalıdır. Aileyi de içine alan okul öncesi çocuklarına yönelik eğitimler aile yaşamını da olumlu etkilemektedir. Aile desteğinin erken dönemlerde sağlanması, ailenin çocuğu için ileride arzu ettiklerinin (okul, iş, iyi birey olma gibi) gerçekleşmesini kolaylaştırmakta ve aileye maddi ve/veya manevi katkıları olmaktadır.

Toplum Açısından Okul Öncesi Eğitim

Ailenin ve içinde bulunduğu sosyokültürel ve ekonomik çevrenin çocuğun gelişiminde etkili olmasının yanı sıra toplumun da çocuğun gelişimi açısından

önemi vardır. Toplumsal desteğin erken çocukluk gelişimi üzerinde yoğunlaşabilmesi için erken çocukluk döneminin önemi, gerekliliği çocuk sahibi ailelere olduğu gibi diğer toplumsal kesimlere de çok iyi aktarılmalıdır. Ailelere sadece kendi çocukları için değil, tüm çocuklar için uygun gelişim ve eğitimin sağlanmasının kendileri ve içinde yaşadıkları toplum için de önemli olduğu belirtilmeli, eğitim herkesi ilgilendiren bir konu haline getirilmelidir. Bu, aynı zamanda toplum kalkınması çalışmalarında da öncü bir rol oynayabilir (Ural, 2005).

Erken dönemdeki çocukların bakım ve eğitimine yatırım yapmak, bir topluma artan üretim ve maliyet tasarrufu yoluyla ekonomik yarar da sağlar (Myers, 1996). Türkiye gibi sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri (göç, değişen aile yapısı, istihdam, kadının işgücüne katılımı, ölüm-doğum oranları gibi) hızlı ve sürekli değişen toplumlarda, erken dönemdeki çocukların bakım ve eğitimine önem vermek, uzun vadede toplumsal yarar açısından gereklidir. Erken dönemde çocuğun bakım ve eğitiminin ileride sağlayacağı yararları anlamak, ne yönde ve ne şekilde yatırım yapmak gerektiği konusunda akılcı kararlar verebilmek için 'fayda-maliyet analizleri' yapılmaktadır. Erken dönemde çocuğa verilen desteğin maliyeti, maliyetten tasarruf yolları, maliyete göre beklenen fayda analizleri okul öncesi eğitimcilerini ve politika belirleyicilerini ilgilendirmektedir. Konu, yatırım ve maliyet olunca, çocuğun bakım ve eğitiminden sorumlu olanların başında gelen devletin yanı sıra, Dünya Bankası gibi kuruluşlar da erken çocukluk dönemi yatırımlarını desteklemektedir (The World Bank Report, 2005). Bugün yapılması gereken yatırımlar için özellikle az gelişmiş ülkelerde yeterli kaynak sağlanamadığından, yüksek maliyet gerektiren kurumda bakım ve eğitim modellerine alternatif modeller de aranmaktadır. Erken dönemde desteklenmiş çocukların yaşam öykülerinin izlendiği bilimsel çalışmalarda, erken desteğin uzun vadede Okullaşma süresi, istihdam, kazanç ve sosyal kazanım gibi pek çok olumlu etki sağladığı görülmektedir (Myers, 1996; Kağıtçıbaşı ve diğer., 2001; Kağıtçıbaşı ve diğer, 2005). Ülkemizde okul öncesi eğitimde 'fayda-maliyet' analizlerini içeren çalışmaların sayısı yeterli değildir. Kaytaç (2005) çalışmasında, kurumsal modeli temel alarak fayda-maliyet oranını çeşitli varsayımlara bağlı olarak ve birden fazla senaryo kullanarak gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalarda, erken çocukluk dönemindeki desteklemenin çocuk, aile, toplum üzerindeki olası etkileri, potansiyel faydaları ve olası maliyetleri görülebilmektedir. Bekman ve Gürlesel (2005)'in çalışmasında da iki farklı senaryo kullanılarak yapılan modellemede, fayda-maliyet oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim, bu çalışmalardan da anlaşıldığı gibi, tüm toplumu ilgilendiren ve gerekli destek verildiğinde, uzun vadede topluma olumlu 'dönüşümü', katkısı olan bir konudur.

2.2. TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN GELİŞİMİ

Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi başlıca iki dönem içinde ele alınabilir:

- 1) İmparatorluk dönemi,
- 2) Cumhuriyet dönemi.

2.2.1. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

İmparatorluk döneminde bugünkü anlamda okul öncesi eğitim kurumları olmasa da bu yaş çocuklarının eğitimini üstlenen bazı kurumlar vardı. Bunlar, o döneme özgü ilköğretim kurumları olarak nitelendirilebilecek ‘sıbyan okulları, ıslahaneler ve darüleytamlar idi. Sıbyan okulları (mahalle mektepleri) Kur’an okumayı, hesap yapmayı, biraz da yazmayı öğreten ilköğretim kurumlarıydı; ancak bazı anne-babalar buralara daha küçük yaştaki çocuklarını da gönderiyorlardı (Oktay, 1983a). Kaynaklar, çoğunlukla savaşta ailelerini kaybeden çocukların barındırıldığı kurumlar olan ıslahaneler ve darüleytamlara anaokulu yaşındaki çocukların da alındıklarını ve barındırıldıklarını göstermektedir (Akyüz, 1996).

Okul öncesi eğitim kurumlarının imparatorluğun çeşitli illerinde açılmaya başlanması II. Meşrutiyet’in hemen öncesindeki dönemlere rastlar. 23 Temmuz 1908’den önce bazı illerde, bu tarihten sonra da İstanbul’da özel anaokullarının açıldığı bilinmektedir (Akyüz, 1996; Öztürk, 1998). Ünlü eğitimci Satı Bey İstanbul Beyazıt’ta özel bir çocuk yuvası açmıştır (Akyüz, 1996). Eğitimci Kazım Nami Duru, Meşrutiyet döneminde Avusturya-Macaristan’a giderek ‘Çocuk Bahçesi’ öğretmenini yetiştiren okulları gezmiş, dönüşte Selanik’te bir anaokulu sınıfı açmıştır (Oktay, 1999a). Bu okullar bugünkü okul öncesi eğitim kurumlarına yakın/benzer örneklerdir.

Balkan Savaşları bu çalışmaları büyük ölçüde engellemiş, ancak yine de 1913-17 yılları arasında imparatorluk sınırları içinde resmi anaokulları açılmıştır. Bu dönemdeki özel ve resmi anaokullarının sorunu, yetişmiş öğretmen bulmadaki zorluktu. 6 Ekim 1913’te ‘Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı (İlköğretim Geçici Kanunu)’ yayımlanmıştır. Bu kanunun 3. maddesinde, anaokulları ve sıbyan sınıfları ilköğretim kurumları arasında gösterilmiş; 4. maddesinde, anaokulları ve sıbyan sınıfları şöyle tanımlanmıştır: “Çocukların yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişimlerine hizmet eden kurumlar.” Kanun, anaokullarının 4 yaşından 7 yaşına kadar çocuklar için kurulacağını belirtmekte, ayrıca bu okullar için bir nizamname hazırlanmasını da öngörmektedir (Akyüz, 1996).

1914 yılında Eğitim Bakanlığı bütçesi düzenlenirken ‘Çocuk Bahçesi’ denilen anaokullarının açılması için bütçeye ödenek konmuştur. O yıl İstanbul’da Fatih,

Şehremini, Sultanahmet, Eyüp, Nişantaşı, Kasımpaşa, Üsküdar ve Kadıköy'de toplam 10 okulun açılması planlanmıştır (Akyüz, 1996). Bu okulların açılmasıyla ilgili gerekçelere bakıldığında, devletin ailelerdeki eğitim yetersizliklerini gidermek ve farklılıkları azaltmak için anaokullarını yaygınlaştırmayı amaçladığı dikkati çekmektedir. Bu amaç, bugün Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan 'fırsat eşitliği' ilkesiyle de büyük ölçüde örtüşmektedir (Oktay, 1999a).

1913 yılında yayımlanan İlköğretim Geçici Kanunu'nun öngördüğü 'Ana Mektepleri Nizamnamesi' 15 Mart 1915'te hazırlanmıştır. Bu nizamnameye göre:

"1) Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız okuluna bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

2) Anaokulu kurulurken;

- a) Binasının okul yapısına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına,
- b) Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,
- c) Her çeşit eğitim araç-gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

3) Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

4) Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

5) Anaokullarına 4, 5, 6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocukları birlikte bulundurulabilir.

6) Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilecek, bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşılı oldukları tespit edilecektir.

7) Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

8) Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli öykü okumalar ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

9) Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelemesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimler hakkında çocukların velilerine bilgi verilecektir.

10) Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevleri birincilere verilir" (Akyüz, 1996).

Okul öncesi eğitim ile ilgili bu uygulamalar ve yasal düzenlemelerle birlikte büyük kentlerde anaokullarının sayıları artmıştır; ancak bu çabalar, imparatorluğun içinde bulunduğu durum nedeniyle çocukların tümüne yaygınlaştırılamamıştır (Oktay, 1999a).

2.2.2. Türkiye Cumhuriyeti Dönemi

Genç Cumhuriyet yeni bir yurttaş tipi yaratmaya çalıştığı için kaynaklarının önemli bir bölümünü ilköğretimdeki Okullaşmanın gelişimine harcamış, bu nedenle okul öncesi eğitim ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Oktay, 1983a-b).

25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde yayımlanan iki tamimle, bakanlığın bütçe olanaklarının anaokullarından ilköğretime kaydırılması yönündeki görüşü okullara bildirilmiş, bunun üzerine vilayetlerde daha önce açılan anaokulları kapatılmıştır (Ergin, 1977). Ancak bu tamimde “ana mektepleri istisnai olarak bütçesi müsait vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatte çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde tevdi edecek kimsesi bulunmayan anaların bulunduğu yerlerde ve yalnız bu esvab-ı mucibeyle açılabilir” hükmünün bulunması nedeniyle İstanbul’da çalışan fakir kadınların çocuklarını bırakabilecekleri çocuk yuvaları açılmaya başlanmıştır. Hayatını amelelikle kazanmak zorunda olan dul ve fakir kadınların 3-7 yaş arasındaki çocuklarını sabahtan akşama kadar oyalamak, giydirmek, yedirip içirmek ve terbiye etmek için 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır (Oktay, 1983b).

1930’lu yıllar sonrasında kadının iş hayatına atılması ve şehirleşmeyle birlikte çalışan annelerin çocuğuna bakma sorunu, 1917’de kurulmuş olan Çocuk Esirgeme Kurumu’nu (Himaye-i Etfal Cemiyeti) gündüz bakımevleri açmaya zorlamıştır. Himaye-i Etfal Cemiyeti 1934 ve 1935 seneleri Mesai Raporu’nda; “Geçen sene İstanbul ve Bursa’da açılan üç kreş faaliyetlerine devam etmiş, Ankara’da Merkezi Umumimiz tarafından açılması takarrür eden Gündüz Bakımevi (Kreş) tesisatına başlanmıştır. Büyük şehirlerimizde kreşler açılması ihtiyaç ve lüzumu her gün daha kuvvetle anlaşıldığından, vesait müsait oldukça kreşlerin çoğaltılması hakkında ehemmiyetli bir cereyan görülmüştür. Kadınlarımızın sınıai ve ticari mesaiye iştiraklerinin tevessünü gösteren bu kreş ihtiyacı, memleketimizin içtimai hayatında ehemmiyetle telakki edilebilecek bir hadise olduğundan, cemiyetimiz kreşlerin çoğaltılmasını hararetle tervice çalışmaktadır” denilmiştir (www.shcek.gov.tr, 2006).

1938-1939 yıllarındaki genel kongreler sonrasında yapılan değişiklikler sonucu 1942 yılında yayımlanan Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Anayasası’nın 2. maddesinin B bendinde ‘misafirhaneler ve gündüz bakımevleri’ kurulması kurumun görevleri arasında sayılmıştır. Gündüz bakımevi, işe giden kadınların çocuklarını sabah bırakıp, akşam aldıkları yerlerdir. Bebek ve meme çocukları ile oyun çocuklarına yönelik olmak üzere iki kısımdır. Gündüz bakımevlerine yalnız anneleri işe giden 2-3 yaşından 7 yaşına kadar, kurum uygun ise, bir haftalıktan yedi yaşına kadar sağlıklı çocuklar alınır. Hasta çocuklar ve anneleri işe giden, fakat evde bakacak kimseleri olan çocuklar, zorunluluk olmadıkça, gündüz bakımevlerine alınmaz (www.shcek.gov.tr, 2006).

Çocuk Esirgeme Kurumu'nun 1930 yılında üç gündüz bakımeviyle başlayan çalışması, ileriki yıllarda artarak sürmüştür. Kurumun gündüz bakımevi sayısı 1935 yılında 8, 1937 yılında 10, 1940 yılında 24, 1945 yılında 25'e ulaşmıştır. 1960'lı yıllardan sonra birçok kamu kurum ve kuruluşunun kreşler açması ve özel kreşlerin çoğalmasıyla Çocuk Esirgeme Kurumu'nun bu hizmetleri yavaşlamaya başlamıştır. 1980 yılı verilerine göre, kurumun anaokulu sayısı 8'de kalmıştır (www.shcek.gov.tr, 2006).

1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından anaokulları eğitimi programı ve bu okullara öğretmen yetiştirilmesi konularında çeşitli yönetmelikler hazırlanmıştır. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 6. maddesinde, okul öncesi eğitim kurumlarının isteğe bağlı ilköğretim kurumları arasına alındığı ve 13. maddesinde, okul öncesi eğitim kurumlarında zorunlu öğrenim yaşına gelmemiş çocukların eğitileceği, bu kurumların gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılabileceği belirtilmiştir. 16 Haziran 1962'de yayımlanan 'Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği'nde okul ve sınıfların amaçları, kuruluş şartları, yönetimleri ve buralara kabul edilecek öğrencilerin özellikleri maddeler halinde ele alınmıştır (Yangın, 1991; Barkçin, 1991).

14 Haziran 1973'te kabul edilen 1739 sayılı 'Milli Eğitim Temel Kanunu' içinde Örgün Eğitim başlığı altında okul öncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri ve kuruluşu yer almaktadır (www.meb.gov.tr, 2006).

1977 yılında ilk defa İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde 'Okul Öncesi Şubesi' kurulmuştur (Yangın, 1991). 12 Mayıs 1992 tarih ve 21226 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 'Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü' kurulmuş (Yılmaz, 1992; Konaklı, 1992) ve 2 Temmuz 1992'de faaliyete geçmiştir (Ateş, 1993).

25 Mayıs 1983'te çıkarılan 2828 sayılı kanunla Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı 'Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)' kurulmuş ve sosyal hizmetlerin tek çatı altında toplanması yolunda önemli bir adım atılmıştır. Özel ve tüzel kişilerce açılan özel kreş ve gündüz bakımevleri 29 Aralık 1983'te yürürlüğe giren 'Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik' uyarınca açılmakta ve çalışmaktadır. Ayrıca çalışan annelerin çalışma hayatında daha verimli olabilmelerini sağlamak amacıyla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 243 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile değişik 191. maddesi ile kamu kurum ve kuruluşları bünyesinde kreş ve gündüz bakımevleri açılması hükme bağlanmıştır (Öktem, 1986).

Tablo 2.1'de 1923-24 eğitim-öğretim yılından bugüne (2004-2005) gelene kadar artan sayılarıyla okul öncesi eğitim veren okul, öğrenci ve öğretmen sayıları verilmektedir. 2000'li yılların hemen öncesinden başlayarak günümüze kadar

okul öncesi eğitimde okul, öğrenci ve öğretmen sayısının daha önceye oranla hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir.

Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim

I. Milli Eğitim Şurası 17-29 Temmuz 1939, II. Milli Eğitim Şurası 15-21 Şubat 1943, III. Milli Eğitim Şurası 2-10 Aralık 1946 yılında toplanmıştır (Tekışık, 1995). Bu üç şuranın konularına bakıldığında, okul öncesi eğitime değinilmediği görülmektedir.

Tablo 2.1
1923-2005 Yılları Arasında Okul Öncesi Eğitimde Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
1923-1924	80	5.880	136
1943-1944	49	1.604	63
1963-1964	146	4.767	180
1983-1984	2.784	78.981	4.414
1997-1998	7.532	181.450	10.186
1998-1999	7.976	207.319	11.825
1999-2000	8.571	213.944	15.696
2000-2001	9.249	258.706	16.563
2001-2002	9.643	289.066	18.149
2002-2003	11.314	320.038	18.921
2003-2004	13.692	358.499	19.122
2004-2005	16.016	434.771	22.030

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri 2005.

Okul öncesi eğitim konusu 22-31 Ağustos 1949'da toplanan IV. Milli Eğitim Şurası'nda ilk kez ele alınmış ve demokratikleşme sürecinde ailelere düşen görevler ve yapılması gerekenlerle ilgili şu görüşler dile getirilmiştir:

“Okuma çağına girmemiş küçüklerin eğitimi: Yeni nesli, memleketimizin içine girdiği demokrasi hayatının ruhuna ve isteklerine uygun olarak yetiştirebilmek için çocuğu ana kucağından itibaren ele almak lazım gelmektedir. Çünkü çocuğun doğduğu andan itibaren çevresinden aldığı her intiba, onun karakterinin muayyen bir şekil almasına tesir eder. İnsan karakterinin temeli bilhassa küçüklük çağlarında atılmaktadır.

Okuma çağına girmemiş çocuğun eğitimi ile daha çok aile meşgul olur. İşte bu sebeple, küçüğün eğitimi konusu tetkik edilirken, aile üzerinde de durmak icap

etmektedir. Ailede demokratik eğitimi uygulamak için muhtelif usullerden faydalanmak mümkündür. Ailelere çocuklarının eğitiminde, öğretici ve aydınlatıcı ameli bilgiler veren yayınları teşvik etmek, okullarda, halkevlerinde demokratik eğitim mevzuunda konferanslar tertiplemek ve bu maksat için öğretmen derneklerinden, okul-aile birliklerinden faydalanmak ilk akla gelecek tedbirlerdir. Ancak memleketimiz şartları bakımından, doğrudan doğruya ailelerin içine girerek, onlara itimat telkin etmek, onları kendimize inandırmak ve onlarla dertleşerek çalışmak suretiyledir ki bu yöndeki muvaffakiyet ihtimallerimiz artırılmış olabilir. Demokratik eğitim hakkında öğretici filmler getirmek ve bunları yurdun her köşesinde ailelere parasız göstermek de maksada uygun tedbirler arasında gelir.

Çocuk eğitiminde ailenin yerini alarak, doğrudan doğruya küçüklerin bakımı ve yetiştirilmesi ile ilgili hususlarda kreşlerden, anaokulları ve çocuk yuvalarından, eğitsel danışma büroları ve kliniklerden ve üç ay önce çıkan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun gereğince, Milli Eğitim Bakanlığı'nın açacağı yetiştirme yurtlarından istifade edilebilir.

Çocuk eğitimini temine yarayacak kurumların imkan nispetinde Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılmasına başlanmalıdır. Ayrıca hususi teşebbüs sahiplerinin de bu hususta teşvik edilmesi ve bu maksatla, Milli Eğitim Bakanlığı'nca tespit edilecek bazı ana prensiplere uygun olarak açılacak hususi çocuk eğitim ve bakımevlerinin her türlü vergi ve resimden muaf tutulmasını temin edecek teşebbüslere geçilmesi komisyonumuzca temenniye şayan görülmüştür" (IV. ME Şurası, 1991).

5-14 Şubat 1953'te toplanan V. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitime çok geniş yer verilmiştir. Anaokulu yönetmeliği, anaokulu eğitim ve öğretim programında değişiklikler ve anaokullarına öğretmen yetiştirecek kursların program taslağının yapılması konusunda görüş bildirilmiştir (V. ME Şurası, 1991). Anaokulu programında yer alan öğretim kavramının eğitim kavramı içinde yer almasından dolayı kaldırılması; özel eğitime muhtaç çocuklar için anaokulunda ayrı bir sınıf ayırma imkanı olmadığı için bu çocuklara öğretmenin özel muamele etmesi gerektiği ve başka pek çok konuda görüş bildirilmiştir. Ayrıca günlük faaliyet şemasında (günlük plan) bir gün içinde anaokulunda yapılacak tüm faaliyetlere dair bilgi verilmiştir. Çocuğa anaokulunda okuma-yazma öğretilmeyeceği vurgulanmıştır. Anaokulunda bulunması gereken eğitim araçları tek tek sayılmıştır. Bu şurada anaokulunda çocuklara verilecek yemeklerin hazırlanmasında dikkat edilecek konular ve yemek adları bile ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

Bunların yanı sıra velilerle ilişkilere değinilmiş ve "Çocuğun hür ve müstakil olarak yetişmesi, ancak öğretmenle ailenin birlikte çalışması ile mümkündür. Bunun için de öğretmenin aileye, ailenin de öğretmene karşı tam bir anlayış ve inançla hareket etmesi, bu suretle iyi bir işbirliği yapması icap eder. Velilerle

görüşürken onlardan istenecek olan şeyler kendilerine iyice anlatılmalıdır. Bunları yaparken de velilerle nazik bir lisan kullanarak lüzumsuz münakaşalara yol açmaksızın görüşmek lazımdır. Çocuğun evvela memnun olduğumuz iyi taraflarından başlayarak konuşmalı, sonra istekler belirtilmelidir” denmiştir (V. ME Şurası, 1991). Ayrıca ailelere çocuk eğitimi ile ilgili verilecek bilgiler tek tek sıralanmıştır.

Anaokulu yaptıracak kişilere devlet arsalarının parasız verilmesi, özel fabrika ve işletmelere bağlı yuvaların da aynı yönetmelik hükümlerine göre idare edilmesi, okul öncesi eğitime yönelik yayınlar yapılması konuları da konuşulmuştur.

V. Milli Eğitim Şurası’nda okul öncesi eğitim ile ilgili konuşulan konular, ileri sürülen fikirler ve alınan kararların büyük çoğunluğunun bugün de geçerli olduğu görülmektedir.

VI. Milli Eğitim Şurası (18-23 Mart 1957), VII. Milli Eğitim Şurası (5-15 Şubat 1962) ve VIII. Milli Eğitim Şurası’nda (28 Eylül-3 Ekim 1970) okul öncesi eğitime yalnızca ilköğretim bünyesinde isteğe bağlı okullar olarak değinilmiştir. 1953 yılındaki şuradan 1974’te toplanan IX. Şura’ya kadar, yani 21 yıl boyunca şuralarda okul öncesi eğitime yer verilmemiştir.

24 Haziran-4 Temmuz 1974’te toplanan IX. Milli Eğitim Şurası’nda, okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri yeniden belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluşu ile ilgili olarak “Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerdeki temel eğitim kurumlarının birinci devresine bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir” denmiştir (IX. ME Şurası, 1991).

X Milli Eğitim Şurası’nda (23-26 Haziran 1981) Türk Milli Eğitim Sistemi bütünlüğü olan bir program modeli şeklinde alt sistemler olarak ele alınmış; anasınıfı programları, anasınıfının amaçları, anasınıfında muhteva ve faaliyet kategorileri ve uygulamaya dönük öneriler başlıkları altında konu ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir (X. ME Şurası, 1991).

8-11 Haziran 1982 tarihinde toplanan XI. Milli Eğitim Şurası’nın konusu ‘Milli Eğitim Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştirme’dir. Bu konu kapsamında okul öncesi öğretmeni yetiştirecek programların amaçları, işlevleri, ilkeleri, içerik ve etkinlik kategorileri belirlenmiştir (XI. ME Şurası, 1991).

XII. Milli Eğitim Şurası’nda (18-22 Temmuz 1988) yaş tanımı yapılmış, anaokulunun 48-72 ay arası çocukların, anasınıfının 60-72 ay arası çocukların eğitimini kapsadığı belirtilmiştir. Bir yıllık anasınıfının ileride kırılık alanlarda mecburi olması önerilmiştir. Anaokulu programlarının Türkiye’nin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına, değer sistemlerine uygun olarak hazırlanması ve birinci sınıf programlarının bu yaş grubuna kesinlikle uygulanmaması gerektiği

üzerinde durulmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitim öğretmeni açığının kapatılabilmesi için önerilerde bulunulmuştur (XII. ME Şurası, 1991).

Gündemi ‘Yaygın Eğitim’ olan XIII. Milli Eğitim Şurası’nda (15-19 Ocak 1990) okul öncesi eğitim yer almamıştır (XIII. ME Şurası, 1991).

27-29 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen XIV. Milli Eğitim Şurası diğerlerinden farklı olarak ilk kez gündem konularından birini okul öncesi eğitime ayırmıştır. Bu şurada okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitim için kaynak temini ve kullanımı, okul öncesi eğitim programları ve eğitim araçları, okul öncesi eğitimde koordinasyon ve işbirliği, okul öncesi eğitim mevzuatı, okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştirme ve istihdam, okul öncesi eğitim modelleri konularında alt komisyonlar oluşturularak çalışılmış ve kararlar alınmıştır (XIV. ME Şurası, 1991).

‘2000’li yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi’ konulu XV. Milli Eğitim Şurası’nda (13-17 Kasım 1995) okul öncesi eğitim ile ilgili şu görüşlere yer verilmiştir: “Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yıl sonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu ‘2+8+1=11’ sistemi oluşturulmalıdır. Okul binalarının yapımında özel eğitim ve okul öncesi çocukların ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler yapılmalıdır” (XV. ME Şurası, 1996).

Mart 1999’da toplanan XVI. Milli Eğitim Şurası’nın konusu, ‘Mesleki ve Teknik Eğitim’dir ve bu şurada okul öncesi eğitime değinilmemiştir.

Kalkınma Planları’nda Okul Öncesi Eğitim

I. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1963-1967) okul öncesi eğitime yer verilmemiştir (Konaklı, 1992; Barkçin, 1991).

II. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1968-1972) okul öncesi eğitime ilk defa yer verilmiş ve bir çerçeve çizilmiştir: “Okul öncesi eğitim 3-6 yaş çocuklarının eğitimidir. Bu eğitim, ancak anne eğitiminden yoksun çocukları ele alacaktır. 1968-72 döneminde okul öncesi eğitim hizmetleri bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfları kurularak geliştirilecektir. Bütün kız enstitülerinde öğretim programının ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla çocuk yuvaları açılacaktır” (Oktay, 1999a; Konaklı, 1992; Barkçin, 1991). 1968 yılı programında tedbir olarak “Anne eğitiminden yoksun çocukları içine alacak anasınıfları 1968 yılında şehir ilkokullarının % 10’unda kurulacaktır. Bu sınıflara annesi çalışan çocuklar alınacaktır” denmesine rağmen, bu hedefe ulaşılamamış, 1972 yılı programında okul öncesi eğitim konusunda yeterli bir gelişme sağlanamadığı belirtilmiştir (Konaklı, 1992).

III. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1973-1977) okul öncesi eğitim çok genel ifadelerle yer almış, "Kaynakların sınırlılığı nedeniyle okul öncesi eğitimde 1975 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili diğer kuruluşların çabaları bir model geliştirme ölçeğinde olacak ve bu model çerçevesinde özel sektör teşvik edilecektir" denmiştir (Konaklı, 1992; Ural, 1986). 1970-71 öğretim yılında özel kesime örnek olması amacıyla Ankara, Adana, Bolu, Gaziantep ve Zonguldak illerinde 6 anaokulu açılmıştır; anasınıflarının sayısı da 118 olmuştur. Yine bu dönemde yabancı ve azınlık okulları hariç, özel sektöre ait anaokullarının sayısı 70'e ulaşmıştır (Konaklı, 1992; Barkçin, 1991).

1973 yılı programında Kız Meslek Liseleri bünyesinde anaokulu programlarına devam edileceği belirtilmiş, 1974 programında okul öncesi eğitime daha geniş yer verilmiştir. Ancak planın 1978 yılındaki programında, hedeflerin gerçekleştirilemediği belirtilmiştir (Konaklı, 1992).

IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1979-1983) önceki üç planın bir değerlendirilmesi yapılarak, kaynakların sınırlılığı nedeniyle okul öncesi eğitime yeterince önem verilemediği ifade edilmiş, Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumları, buralarda görev yapan öğretmenler ve öğrencilerin sayıları verilmiştir (Konaklı, 1992; Barkçin, 1991).

Tablo 2.2

III. Beş Yıllık Kalkınma Planı Sonunda (1978) Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı
Anasınıfı	984	1.087	17.986
Bağımsız Anaokulu	11	60	1.135
Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	275	575	5.782
Özel Anaokulu	137		
Toplam	1.407	1.722	24.903

Bu dönemde 3-6 yaş çocuklarının ancak %1.1'i okul öncesi eğitimden yararlanabilmektedir. Yine bu planın ilke ve tedbirler bölümünde şu görüşlere yer verilmiştir: "En az kentleşmiş yörelerden başlamak üzere özellikle gecekondular ve işçi çocukları hedef alınarak geliştirilecek olan okul öncesi eğitim pilot uygulamaları ele alınacaktır" (Konaklı, 1992; Barkçin, 1991).

Bu kalkınma planı döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı ve Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Araştırma ve Uygulama Enstitüsü işbirliği ile Türkiye şartları için en uygun okul öncesi eğitim modelini ve eğitim programını ortaya çıkarmayı amaçlayan 'Türkiye'de Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi' başlatılmıştır (Barkçin, 1991).

V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1985-1989) okul öncesi eğitimin (5-6 yaş nüfusunun) Okullaşma oranının %10'a çıkarılması için kamu ve özel kuruluş imkanlarından azami derecede faydalanılacağı belirtilmektedir (Ural, 1986). Ancak planın son yılı olan 1989 programında bu hedefe ulaşılamadığı belirtilmektedir (Oktay, 1999 a).

I. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın (1990-1994) ilköğretim başlıklı 801. maddesinde "6. plan sonunda anaokulları ve anasınıflarının yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimde Okullaşma oranının %11.5'e çıkarılması hedef alınmıştır" ifadesi yer almaktadır. Bu yıllar içinde resmi ve özel anaokulu ve anasınıfı sayısı artmış olmakla birlikte, hedeflenen Okullaşma oranına ulaşamamıştır (Konaklı, 1992).

VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1995-1999) okul öncesi eğitim konusuna ilköğretim başlığı altında yer verilmiş ve okula başlama yaşı olarak 72 ay sınırı konusunda görüş birliğine varılmıştır. Okul öncesine ilişkin alınması gereken tedbirler üç maddede toplanmıştır:

- 1) Okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi hususunda şehirleşme ve sanayileşmenin yoğun olduğu yöreler ile gecekondü bölgelerinde başlatılan çalışmalara devam edilecektir.
- 2) İş kanununda belirlenen sayının üzerinde işçi çalıştıran kamu kuruluşları ve özel kuruluşların, çalışanlarının çocukları için kreş ve anaokulu açmaları sağlanacaktır.
- 3) Fiziki kapasite sağlandığı oranda 6 yaş için anasınıfı açılması uygulamasına devam edilecek ve bu sınıflarda eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülecektir (Oktay, 1999a).

Bu plan, okul öncesi eğitim için %16 oranında Okullaşma öngörmekte, tüm eğitim-öğretim kademeleri için kalitenin yükseltilmesini ve her kademedeki eğitimin yaygınlaştırılmasına çalışılarak fırsat eşitliğinin sağlanmasını hedeflemektedir (Oktay, 1999a). Bu planda ayrıca değişik kurumların farklı mevzuatla yürüttüğü okul öncesi eğitim sisteminde bütünlüğü sağlamak amacıyla okul öncesi eğitim tasarısının hazırlanması kararlaştırılmıştır (MEB, 1998).

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2001-2005) 1999-2000 eğitim-öğretim yılında ancak %9.8'e ulaşabilen okul öncesindeki Okullaşma oranının %25'e çıkarılması hedeflenmiştir. Sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve uzun vadede zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması kararı alınmıştır.

Görüldüğü gibi *II. Kalkınma Planı*'ndan başlayarak hemen bütün planlarda yer almasına, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yanı sıra SHÇEK'in, belediyeler ve üniversitelerin açtıkları kurumlara ve alternatif model uygulamalarına rağmen,

okul öncesi eğitim henüz son kalkınma planında öngörülen düzeye ulaşabilmiş değildir.

2.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE BUGÜNKÜ DURUM

Bugün ülkemizde resmi ve özel kurumlar, üniversiteler, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları (STK) çeşitli düzeyde ve çok değişik programlarla okul öncesi eğitim veren kurumlar arasındadır. Okul öncesi eğitim uygulama modellerini genel olarak iki grupta toplayabiliriz: ‘Kurum Temelli Eğitim Modelleri’ ve ‘Okul Öncesi Dönem Çocuğu ve Çevresini Destekleyen Eğitim Modelleri’.

2.3.1. Kurum Temelli Eğitim Modelleri

Bu modellerin büyük bir bölümü Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na (SHÇEK) bağlıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Özel ya da Resmi Bağımsız Anaokulları: 3-6 yaş (36-72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla açılan okul.

Özel ya da Resmi Anasınıfları: 5-6 yaş (60-72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıf.

Uygulama Anaokulları ve Anasınıfları: 3-6 yaş (36-72 ay) çocuklarının eğitimi amacıyla okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan eğitim-öğretim kurumları (örneğin Kız Meslek Liseleri) bünyesinde açılan sınıf.

Yasalarda okul öncesi eğitimin ne olduğu ve neleri kapsadığı ayrıntıları ile belirtilmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) ‘Örgün Eğitim’ başlığı altında, okul öncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri ve kuruluşu ile ilgili hükümler bulunmaktadır. Kanunun 19. maddesi “Okul öncesi eğitim, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır” şeklindedir. Aynı kanunun 17. maddesinde, okul öncesi eğitimin kurumsal ve kurum dışı yollarla da yapılabileceği hükmü bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği’; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ye dayanılarak hazırlanmıştır (Bkz. Ek 2).

Bu yönetmelikte, okul öncesi eğitimin *amaçları*, Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle sıralanmıştır:

- 1) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, milli ve manevi değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,
- 2) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- 3) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- 4) Çocuklara sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,
- 5) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,
- 6) Çocukları ilköğretime hazırlamak.

Bu yönetmelikte okul öncesi eğitimin *ilkeleri* ise şöyle belirtilmiştir:

Okul öncesi eğitiminde:

- 1) Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişmelerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.
- 2) Eğitim etkinlikleri düzenlenirken; çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin imkanları dikkate alınır.
- 3) Çocukların beslenme, uyku, özbakım becerileri, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında, doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.
- 4) Eğitim etkinlikleri; çocukların sevgi, saygı, işbirliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.
- 5) Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikler göz önünde bulundurulur. Çocukların özgüvenlerini kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.
- 6) Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Planlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır.
- 7) Çocukların kendilerini ifade ederken Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına öncelikle önem verilir.
- 8) Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı hazırlanması konusunda çaba gösterilir.

- 9) Oyun, çocuklar için en uygun öğretim yöntemi olarak uygulanır.
- 10) Eğitim programı hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır, ailenin eğitime etkin katılımı sağlanır.
- 11) Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir.

Ayrıca 1475 sayılı İş Kanunu'na tabi işyerlerinde işverenlerce kurulacak okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ve işleyiş esas ve usullerine ilişkin hükümlerin düzenlendiği tüzüğe (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 21. maddesine göre, MEB ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'yla birlikte hazırlanmıştır) göre, okul öncesi eğitim kurumu, zorunlu ilköğretim çağı kapsamına girmeyen (0-72 aylık) çocukların bakım ve eğitimlerinin sağlandığı kurumlardır. Bu kurumlar; emzirme odaları (İş Kanunu'na tabi işyerlerinde, bir yaşından küçük çocukların bırakılması, bakılması ve emzikli kadınların çocuklarını emzirmeleri için ayrılan odalar), yurt (İş Kanunu'na tabi işyerlerinde yaşları 0-72 ay -72 ayını tamamlamayan- arasındaki çocukların bakım ve eğitimlerinin yapıldığı yerler) ve anaokulu (İş Kanunu'na tabi işyerlerinde yaşları 36-72 ay -72 ayını tamamlamayan- arasındaki çocukların bakım ve eğitimlerinin yapıldığı yerler) olarak tanımlanır. Bu kurumlarda uygulanan programlar MEB program ve mevzuatına göre yürütülür (www.meb.gov.tr).

Tablo 2.3
1992-2005 Yılları Arasında MEB'e Bağlı Resmi ve Özel Anaokulu ve Anasınıfı Sayıları

Öğretim yılı	Anaokulları			Anasınıfları			Genel Toplam
	Resmi	Özel	Toplam	Resmi	Özel	Toplam	
1992-1993	35	160	195	4.104	106	4.210	4.405
1993-1994	49	160	209	5.377	134	5.511	5.720
1994-1995	65	152	217	5.658	161	5.819	6.036
1995-1996	79	140	219	5.998	208	6.206	6.425
1996-1997	100	155	255	6.294	237	6.531	6.786
1997-1998	129	182	311	6.356	332	6.688	6.999
1998-1999	189	219	408	7.200	368	7.568	7.976
1999-2000	269	237	506	7.665	400	8.065	8.571
2000-2001	301	262	563	7.996	437	8.433	8.996
2001-2002	348	262	610	8.524	509	9.033	9.643
2002-2003	418	279	697	8.807	153	8.960	9.657
2003-2004	483	300	783	11.230	199	11.429	12.212
2004-2005	539	326	865	13.305	241	13.546	14.411

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri 2005.

Tablo 2.3'te 90'lı yılların başından bugüne (2005) okul öncesi eğitimde resmi ve özel anaokulları ve anasınıfları sayıları görülmektedir. Resmi ilköğretim okullarındaki anasınıfı sayısı özel kurumlara oranla, özel anaokulu sayısı da resmi anaokulu sayısına oranla daha yüksektir.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları, gündüz bakımevi, kreş, yuva, çocuk kulübü, çöcukevi gibi farklı adlar taşımaktadır.

Kreş ve Gündüz Bakımevleri: 0-6 yaş çocuklarının bakımlarını gerçekleştirmek, bedensel ve ruhsal sağlıklarını korumak ve geliştirmek, temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulmuştur. Kreşler 0-3 yaş grubu çocuklara hizmet verirken, gündüz bakımevleri 3-6 yaş grubuna hizmet vermektedir. Bu kurumlar birlikte açılabilirdiği gibi ayrı ayrı da açılabilir.

Çocuk Yuvaları: 0-12 yaş arası korunmaya muhtaç çocukların bedensel, eğitsel, psiko-sosyal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakla yükümlü, yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır.

SHÇEK'in 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu'nun 15. maddesine dayanılarak hazırlanmış olan 'Kreş ve Gündüz Bakımevleri Yönetmeliği'ne göre, bu kurumlara anne ve babası ölü olup bir yakını tarafından bakılan; anne ve babasından biri ölü olup diğer ebeveyni çalışan; ebeveyni boşanmış ve çalışan; anne veya babasından biri ağır zihinsel, ruhsal ve fiziksel bir hastalığa maruz kalmış çocuklar kabul edilmektedir.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na Göre Açılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Kanunun 1984'te yeniden düzenlenen 191. maddesine göre, "Devlet memurları için lüzum ve ihtiyaç görülen yerlerde çocuk bakımevi ve sosyal tesisler kurulabilir. Bunların kuruluş ve işletme esas ve usulleri Devlet Personel Başkanlığı ile Maliye Bakanlığı'nca birlikte hazırlanacak genel yönetmelikle belirlenir" (Pınar, 2000). Resmi işyeri ve kurumlarda personelin okul öncesi çağıdaki çocukları için açılacak bakım ve eğitim amaçlı kreş, yuva ve anaokulu, bu kanunun ilgili maddesine dayanılarak açılmaktadır.

Diğer Kurum ve Kuruluşlara Bağlı Olarak Açılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Üniversiteler, belediyeler vb. kuruluşlar kendi iç yönetmeliklerine dayanarak okul öncesi eğitim kurumu açabilmektedir. Bu kurumlarda rehberlik ve denetimin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması, 2006 yılı itibariyle yürürlüğe girmiştir.

Bugünkü duruma bakıldığında, okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlarda yönetim, amaç, program, öğretmen/egitici ve donanım açısından farklılıklar olduğu, bunun da kalitede standardı tutturmayı zorlaştırdığı görülmektedir. Bu kurumlar yakın zamana kadar Milli Eğitim Bakanlığı veya Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun ilgili organlarınca denetlenmekteydi. Bugün okul öncesi eğitim veren tüm kurumların denetlenmesini Milli Eğitim Bakanlığı üstlenmiştir. Bugün ülkemizde okul öncesi eğitimde kurum, derslik, öğretmen ve eğitim gören çocuk sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.4
2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitim Kurum, Derslik,
Öğretmen ve Çocuk Sayıları

		Kurum sayısı	Derslik sayısı	Öğretmen sayısı	Çocuk sayısı
Resmi	Anaokulları	539	2.251	2.428	49.110
	Anasınıfları	13.305	16.012	12.919	333.094
Özel	Anaokulları	326	960	981	11.371
	Anasınıfları	241	1.280	456	6.598
Diğer	SHÇEK	1.166	5.850	3.716	20.089
	657'ye göre açılanlar	419	986	1.528	14.509
Genel toplam		16.016	27.339	22.030	434.771
2004-2005 Yılı çağ nüfusu (48-72 ay)					2.702.912
2004-2005 Yılı okul öncesi eğitimde okullaşma oranı (%)					16.1

Kaynak: TÜSİAD Raporu 2005.

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocuk sayısı 400.173; SHÇEK'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuk sayısı 20.089; 657 sayılı kanuna göre açılan kurumlara devam eden çocuk sayısı 14.509'dur. 2004-2005 çağ nüfusunun (48-72 ay) ancak %16'sının okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanabildiği görülmektedir. Ancak bu oran bazı illerimizde 4-6 yaş için %21'i geçmiş, bazı illerimizde ise %16'nın da altında kalmıştır. Bu oran, gelişmiş ülkelerdeki Okullaşmanın hala gerisindedir.

2.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuğunu ve Çevresini Destekleyen Eğitim Modelleri

Okul öncesi dönem çocuğunu ve ailesini çocuk bakımı ve eğitimi açısından destekleyen, kurum içi ve/veya dışı ortamlarda gerçekleştirilebilen her türlü bakım ve eğitim modelleri bu gruba girmektedir.

Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP)

Sosyal ve ekonomik yönden olumsuz koşullarda yaşayan, anasınıfına gitmeyen 6 yaşındaki çocuk ve annelerine yönelik bir program olan AÇEP, Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Halk Eğitim Merkezleri'nde haftalık 3 saat süreyle 25 hafta olarak gerçekleştirilmektedir. Program üç bölümden oluşmaktadır: Anne Destek Programı, Zihinsel Destek Programı, Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Aile-Çocuk Eğitim Programı

Program, sosyoekonomik yönden elverişsiz koşullarda yaşayan 0-6 yaş çocukları ve ailelerine yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı koordinatörlüğünde Tarım Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü ve Eğitim-Sen tarafından UNICEF desteğiyle uygulanmaktadır. Program iki bölümden oluşmaktadır: Aile Eğitim Programı (AEP) ve Gelişimsel Eğitim Programı (GEP) (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi

Genç kızları, anne adaylarını, diğer kadın ve erkekleri yetiştirmeyi amaçlayan bu program, 1997-98 öğretim yılında Mili Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından başlatılmıştır. 81 ilde devam eden projede 5 yılda toplam 1.399.741 kişiye ulaşılmıştır (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Ana-Baba Okulu

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Ana-Baba Okulu'nda bebeklik dönemi, okul öncesi dönem, temel ihtiyaçların kazandırılmasında ailenin rolü, son çocukluk dönemi, ergenlik dönemi, çocuğun cinsel eğitimi, yaygın anne-baba tutumları, çocuklarla olumlu iletişim kurma yolları, çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları, eğitim başarısını yükseltmede, sağlıklı ve mutlu insanlar yetiştirmede ailenin rolü, eşler arasındaki ilişkilerden doğan sorunlar, çalışan anne ve çocuğu, baba-çocuk

ilişkisi konularını kapsayan 33 saatlik bir eğitim programı uygulanmaktadır. İstanbul'dan sonra 23 ilde daha uygulanan bu programa 16.000 anne-baba katılmıştır (Yavuzer, 1989; Oktay, 2005; Bekman ve Gürlelel, 2005).

Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin (ÇYDD) Okul Öncesi Eğitim Çalışmaları

Derneğin 1999 yılından beri erken çocukluk eğitimi ile ilgili çalışmalarını şu başlıklar altında özetleyebiliriz (Bekman ve Gürlelel, 2005):

Anasınıflarının Donatılması: İlköğretim okullarındaki anasınıflarının kitap, eğitim malzemesi, oyuncak, araç-gereç vb. gereksinimlerinin karşılanması; okul bahçelerine oyun parkı yapılması; bakanlığa ait boş ve uygun bir binanın donatılarak 4-5 derslikli bir anaokulu oluşturulması.

Okul Öncesi Eğitim Programlarına Destek Verilmesi: Çocuklara eğitim verme, öğreticileri hizmetiçi eğitimden geçirme, anne-babaları bilgilendirme.

Erken Çocukluğu Geliştirme Projesi: Bu proje, SHÇEK'in öncülüğü ve fon desteğiyle yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın tahsis ettiği yaz aylarında boş olan okullarda Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerle çocuklara okul öncesi eğitim sağlanmaktadır. 1999 yılından beri bu yolla 8.500 çocuğa ulaşılmıştır.

Yine bu proje kapsamında, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı işbirliği ile Batman'da 2 ay süreyle 100 çocuğa tam gün eğitim verilmiştir. 1999 Gölçük depreminin ardından kurulan çadır okullarda üniversitelerin işbirliği ile çocuklara katkıda bulunmak için programlar uygulanmıştır.

Anne-Baba Eğitimi: Üniversitelerden uzman desteği alınarak Erken Çocukluğu Geliştirme Projesi'ne katılan çocukların aileleriyle aile planlaması, çocuk gelişimi ve çocuk sağlığı konularında bilgilendirme toplantıları yapılmıştır.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (AÇEV) Okul Öncesi Eğitim Çalışmaları

Vakfın çalışmaları daha çok erken çocukluk programları geliştirme ve uygulama alanındadır.

Anne-Çocuk Eğitim Programı: Okul öncesi dönemde çocukları bulunan annelerin annelik rollerini güçlendirerek çocuklarının bilişsel gelişimine destek vermelerini sağlamaktadır. Bugüne kadar 180.000 anne ve çocuğa ulaşılmıştır.

Bu program kapsamında oluşturulan 'Anne Destek Programı', 3-9 yaş arası çocuğu olan annelere yönelik bir eğitim programıdır. 10-13 hafta boyunca haftada bir gün olarak uygulanan programın amacı, çocuğun gelişimine katkıda

bulunmak, çocuk-anne ilişkisini güçlendirmek, çocuk gelişimi ve yetiştirilmesi konularında annelere bilgi ve destek vermektir.

Okul Öncesi Veli-Çocuk Programı: Okul-aile arasındaki işbirliğini güçlendirerek, çocuğa verilen eğitim desteğinin sürekli ve birbirini tamamlar nitelikte olmasını sağlamak amacıyla hazırlanan bu programla 14.000 kişiye ulaşılmıştır.

Yaz Anaokulları ve Anne Destek Programı: Sosyoekonomik açıdan yoksun bölgelerde yaşayan 5-6 yaş çocuklarının bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyerek okula hazırlayan ve onlara eşit eğitim fırsatı sunan bu programın bir başka amacı da özellikle kız çocuklarının okula kaydedilmesini sağlamaktır. Yaz anaokuluna katılan çocukların ailelerine de eğitim programı uygulanmaktadır.

Aile ve Çocuk Eğitim Merkezi Kış Uygulamaları: Diyarbakır'da 2 yıldır devam eden 24 haftalık bu programda okul öncesi çocuklar okula hazırlanmakta, annelerine de Anne Destek Programı uygulanmaktadır.

Baba Destek Programı: 2-10 yaş arası çocuğu olan babaları çocuklarıyla daha yakın ve doğru bir iletişim içine girmeleri, çocuk bakımı ve sağlığı ile ilgili konularda bilgi sahibi olmaları konularında destekleyen programla bugüne kadar 9.200 kişiye ulaşılmıştır.

Aile Mektupları Projesi: Anne adayları ile 0-3 yaş çocuğu olan aileleri; hamilelik dönemi, doğum, çocuğun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimi konularında bilgilendiren 30 mektuptan oluşan bir bilgi-destek setidir.

Çocuk ile İletişim Seminerleri: 0-14 yaş çocuklarının ailelerine yönelik olan bu kısa süreli eğitim seminerlerinde; çocuk yetiştirme tutumları, çocukla iletişim, ailenin çocuk yetiştirmedeki rolü ve olumlu disiplin yöntemleri gibi konulara yer verilmektedir.

7 Çok Geç Kampanyası: 0-6 yaş dönemi eğitimin yaşamsal önemi konusunda kamuoyunun bilinçlendirilmesi ve daha fazla çocuğa okul öncesi eğitim hizmeti sağlanabilmesi amacıyla düzenlenmiştir (Bekman ve Gürlelel, 2005).

Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı'nın (KEDV) Okul Öncesi Eğitim Çalışmaları

Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi: SHÇEK'le yürütülen bu projede, merkezlerin kurulmasında anneler/kadınlar mahallelerde ihtiyaç belirlemesi yapmakta ve bu ihtiyaca göre mahalle yuvası ya da oyun odası açılmaktadır. Aileler eğitime aktif olarak katılmaktadır. Annelere/kadınlara da ayrı bir mekanda sosyal ve ekonomik alanlarda eğitim ve beceri desteği verilmektedir.

Yılda yaklaşık 1000'den fazla kadın ve çocuğa hizmet veren 15 merkez kurulmuştur (Bekman ve Gürlehel, 2005).

Açık Okul Öncesi Eğitim Projesi

YA-PA yayın kuruluşunun Haziran 1994'ten beri yurt çapında kurmuş olduğu bayi teşkilatı ile sürdürülen bu modeled, uzmanlar aracılığıyla anne-babalara açıklamalar yapılmakta ve kitaplar önerilmektedir (Çoker, 1994; Oktay, 2005).

Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Modeli

MEB, UNICEF, Küçükçekmece Belediyesi ve Marmara Üniversitesi işbirliğinde İstanbul'da gerçekleştirilen bu çalışmada kurulan merkez beş birimden oluşmaktadır: Bağımsız bir anaokulu ve gezici otobüs anaokulu (mobil anaokulu) okul öncesi eğitim birimi içinde yer almaktadır. Ayrıca yetişkin eğitimi, aile danışma, araştırma, eğitici materyal ve araç geliştirme birimleri bulunmaktadır. Bu merkezin ana amacı 3-6 yaş çocuklarının eğitimini sağlamak, çocukları eğitecek öğretmenler, müfettişler ve anne-babaların eğitimini de gerçekleştirmektir (Oktay,1999a-b). İlk kez bu çalışmada yer alan gezici otobüs anaokulu (mobil anaokulu) modeli bugün itibariyle Bursa, Gümüşhane, Konya ve Malatya illerinde de uygulanmaktadır.

Video ile Anne-Baba Eğitim Programı

0-3 yaş çocuk sahibi olan anne-babalara yönelik olan bu programda, bu yaş grubunun gelişim özelliklerini kültürel şartlar içinde ele alan eğitici programlar kısa video filmler şeklinde hazırlanmıştır (Yılmaz ve Ülkür,1995; Oktay, 2005).

Bakıcı Anne Eğitim Programı

Çalışan annelerin çocuklarının bakımı için ihtiyaç duydukları bakıcıların eğitimine yönelik bir programdır. İlk örneği MEB, Çalışma Bakanlığı, SHÇEK işbirliği ile hazırlanmış olan bu program, en çok ihtiyacın olduğu 24 yerleşim biriminde uygulanmış ve 800'den fazla bakıcı anne eğitilmiştir (Bekman ve Gürlehel, 2005).

Marmara Üniversitesi Kadın İşgücü İstihdamı Merkezi ve Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nün katkılarıyla gerçekleştirilen 'Çocuk Bakıcılığı Programı' da bu kategoride sayılabilir (Oktay, 1999a-b; Oktay, 2005).

Benzer bir çalışma, '0-6 Yaş Evde Çocuk Bakım-Eğitim Elemanı Yetiştirme Programı' adıyla İstanbul Beşiktaş Belediyesi'nin liderliği, Eğitim Bilimcileri

Derneği'nin ortaklığı ve Avrupa Komisyonu'nun finansman katkısı ile gerçekleştirilmiştir. Projenin temel hedefi, Beşiktaş İlçesinde yaşayan işsiz lise mezunu genç kız ve ev kadınlarını eğiterek meslek edindirmek ve evde çocuk bakımı ve eğitimi alanındaki mevcut nitelikli personel açığına cevap vermektir (Yeni Fırsatlar Programı Raporu, 2006).

Erken Çocukluk Eğitimi Projesi

Bu proje, doğumdan başlayarak örgün eğitime alışana kadar küçük çocuk ve bakıcılar için gelişmiş öğrenme ortamları yaratmayı ve çocuğun eğitim hakkını gözetmeyi amaçlamaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Yaz Okulları

Son zamanlarda bazı yerel yönetimler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının hem kendi çalışanlarının hem de yöre halkının, ağırlıklı olarak ilk ve ortaöğretim çağındaki çocuklarına yönelik spor, kültür, eğitim ağırlıklı yaz okullarına okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar da kabul edilmektedir (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Televizyon Aracılığıyla Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

TRT'de uzun bir süre yayımlanan 'Susam Sokağı' programı, televizyon aracılığıyla okul öncesi çocuk gelişimine katkıda bulunan eğlenceli ve eğitici bir programdı. Orijinali Amerika'da geliştirilen Susam Sokağı programının Türk çocuklarına uyarlaması, bugüne kadar gerçekleştirilmiş en geniş katılımlı ve bilimsel temelli bir çalışmanın sonucudur. 5-6 yaş çocuklarının ilköğretim için gerekli önbecerileri kazanması amacıyla hazırlanmış olan bu programla ilgili değerlendirmeler sonucunda, hem yetişkinlerin hem de daha küçük yaşlardaki çocukların programdan yararlandıkları dikkati çekmektedir.

TRT ve AÇEV işbirliği ile hazırlanan 'Benimle Oynar mısın?' televizyon programının amacı, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklerken onların anne-babalarını da bilinçlendirmektir (Oktay, 2005; Bekman ve Gürlesel, 2005).

Kitle iletişim araçlarıyla yapılan anne-babalara yönelik çeşitli eğitici programlar süreklilik göstermese de anne-babaları bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar arasında sayılabilir.

2.4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRETMEN, EĞİTİM PROGRAMI VE FİZİKSEL ORTAM

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların doğuştan sahip oldukları potansiyellerini en üst noktaya çıkarabilmeleri için eğitim gördükleri kurumun nitelikleri çok önemlidir. Nitelikli bir eğitim için iyi organize edilmiş bir kurumun, iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin, uygun eğitim programı ve fiziksel ortamın mevcut olması gerekmektedir.

2.4.1. Öğretmen

Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihçesi

Oktay, okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmenin 1913-1914 öğretim yılında İstanbul Darümuallimat içinde bir sınıfla başladığını, programındaki birçok dersin bugün öğretmen yetiştiren programlardaki derslere yakın olduğunu, Froebel yönteminin ülkemizde uygulanmasına imkan tanıdığını belirtmektedir. Toplam 23 Müslüman kız öğrencinin alındığı bu okulun süresi bir yıldır. 5 Temmuz 1915 tarihli ‘Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi’ ana öğretmen okuluna (ana muallime mektebi) öğrenci olarak girme şartlarını açıklamaktadır (Oktay, 1999a). İstanbul’da 1915 yılında ‘Ana Öğretmen Okulu Bölümü’ açılmış, ancak I. Dünya Savaşı’nın olumsuz etkileriyle 1919 yılında kapatılmıştır. Bu süre içerisinde 370 anaokulu öğretmenine diploma verilmiştir (Akyüz, 1996; Ergin, 1977). 1917 yılında Satı Bey tarafından açılan özel bir okul bünyesindeki ‘Darülmürebbiyat’ adlı bir özel sınıf ile Eskişehir’de açılan aynı adlı bir özel okul, Türkiye’de anaokulu öğretmeni yetiştirmek için açılan ilk özel kurumlardır (Öztürk, 1998).

20 Mayıs 1925’te Konya’da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi’nde hazırlanan raporda, anaokullarındaki öğretmen açığının karşılanabilmesi için kız öğretmen okullarının bünyesinde birer şube açılması ve bir ana öğretmen okulu kurulması önerilmiştir. Bu öneri doğrultusunda 1926 yılında İzmir’de bir okul açılması kararlaştırılmış olmakla birlikte, bu okulun hizmete girdiğine dair bir bilgi bulunmamaktadır (Öztürk, 1998).

Cumhuriyet döneminde 1927 yılında Ankara’da ilk defa bir ana öğretmen okulu açılmıştır. Yatılı ve 2 yıl süreli olarak planlanan bu okulda parasız okuyacak öğrencilerde şu şartlar aranmıştır: “Türk olmak, öğretmenliğe engel özürü bulunmamak, 25 yaşını geçmemiş olmak, ortaokul veya lise mezunu olmak veya kız muallim mekteplerinin 3. sınıfını tamamlamış olmak.” 1930-1931 öğretim yılında İstanbul’a nakledilen bu okul iki yıl sonra kapatılmıştır (Oğuzkan, 1982; Öztürk, 2001).

Bu çabalara rağmen Osmanlı döneminde olduğu gibi Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında da okul öncesi için öğretmen yetiştirme sistemli ve uzun soluklu

olamamıştır. 1960'lı yıllardan sonra kadının çalışma yaşamına daha çok girmesi ve şehirleşme gibi nedenler sonucu, ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının eğitimi için taleplerinin artmasıyla okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme konusu yeniden gündeme gelmiştir. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu'nun 17. maddesi ile okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme işi belli esaslara bağlanmıştır. Bu maddeye göre: "Öğretmen okullarından veya bu amaçla açılacak özel bölümlerden mezun olanlar ile yabancı memleketlerde buna denk öğrenim görmüş olanlar; lise veya kız enstitüsü mezunu olup özel okul veya kursları başarı ile bitirenler anaokullarına öğretmen olarak atanırlar." Bu yasal düzenleme çerçevesinde 1963-64 öğretim yılında kız meslek liselerinin bünyesinde 'Çocuk Gelişimi ve Bakımı' bölümleri açılmış ve bu bölümler öğretmenlik formasyonu ile desteklenerek Talim Terbiye Kurulu'nun 1967 tarih ve 120 sayılı kararıyla okul öncesi öğretmeni yetiştiren okullar haline getirilmiştir (Oktay, 1999a).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. maddesi uyarınca, okul öncesi öğretmeni yetiştirme görevi yükseköğretim kurumlarına devredilmiştir. 1979 yılında hazırlanan 2 yıllık 'Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı' 1980-81 öğretim yılında uygulanmaya başlanmış; 1991-92 öğretim yılından itibaren ise Anaokulu Öğretmenliği Programı eğitim fakülteleri bünyesinde ayrı bir lisans (4 yıllık) programı olarak yer almıştır (Oktay, 1999a). Daha sonra bu programın adı 'Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği' olarak değiştirilmiştir. YÖK'ün eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma çalışması sonucunda 1998 yılından itibaren Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği, eğitim fakültelerinin İlköğretim Bölümü içinde bir anabilim dalı olarak yer almaktadır. Okul öncesi eğitim alanı için akademisyenlerin yetişmelerini sağlamak ve alandaki öğretmenlerin akademik becerilerini artırmak için halen çeşitli üniversitelerimizde tezli yüksek lisans ve doktora programları açılmış bulunmaktadır.

Ayrıca 4 yıllık 'çocuk gelişimi ve eğitimi', son yıllarda açılan 2 yıllık 'çocuk gelişimi', kız meslek liselerinin 'çocuk gelişimi ve eğitimi', 'sınıf öğretmenliği', sağlık meslek liselerinin 'hemşirelik' programlarından mezun olanların da okul öncesi eğitim kurumlarında çalıştıkları bilinmektedir. Bu durum, aynı standartta öğretmen yetiştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Günümüzdeki öğretmen yetiştirme programlarının şekillenmesinden önce, pek çok şurada okul öncesi eğitimde öğretmen yetiştirme üzerinde durulduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen yetiştirmeye ilgili X., XI. ve XIV. Milli Eğitim Şuraları dikkat çekicidir.

X. Milli Eğitim Şurası'nda (1981), okul öncesi eğitimin, temel eğitimin birinci kademesinin doğal bir tamlayıcısı sayılması nedeniyle iki kurumun öğretmenin aynı kaynaktan yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

XI. Milli Eğitim Şurası'nda (1982) ise okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirecek kurum programlarının özellikleri ele alınmakta; amaçları, işlevleri, ilkeleri, içerik ve etkinlik kategorileri ayrıntıları ile belirtilmektedir.

XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993) ise okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin özellikleri, öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunlar ve öneriler tek tek anlatılmaktadır (Bkz. Ek 1).

Okul Öncesi Öğretmenin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 20. maddesinde öğretmenin görev, yetki ve sorumlulukları şu şekilde yer almaktadır:

“Öğretmen, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve emirlerle programlarda belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür.

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen ve Yöneticilerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Esaslar gereğince, kendisine verilen ders ve ek ders görevini yapmak zorundadır.

Öğretmen;

- a) Eğitim programına uygun olarak yıllık ve günlük planları hazırlar ve uygular. Öğretmen Çalışma (Eğitim) Saatleri Devam Takip Defteri'ni imzalar.
- b) Etkinlikler için gereken eğitim materyallerini hazırlar. Araç-gereç ve eğitim materyallerinin korunmasını, bakım ve onarımını sağlar.
- c) (Değişik: 20.2.2006/26086 RG) Çocukların Kişisel Bilgi Formları ile Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan Davranış Değerlendirme Formu'nu doldurur, gelişim ve sağlık kayıtlarını tutar, yıl sonu gelişim raporları ile öğrenci dosyalarını hazırlar.
- d) Aile eğitimiyle ilgili çalışmaların planlanmasına katılır ve uygular.
- e) Okulda kutlanacak özel günleri planlar ve uygular.
- f) Okulun genel etkinliklerine katılır.
- g) Özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi için önlemler alır.
- h) Nöbet çizelgesine uygun olarak nöbet görevini yerine getirir.
- ı) Kanun, Tüzük, Yönerge, Genelge ve Tebliğler Dergisi'ni okur ve imzalar.
- j) Öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu toplantılarına katılır.
- k) İhtiyaç ve görevlendirme halinde tahakkuk memurluğu görevini yerine getirir.
- l) Yönetimin vereceği eğitimle ilgili diğer görevleri yapar.

m) (Ek: 20.2.2006/26086 RG) Asli görevlerinden sayılmak üzere, okulda verilen kahvaltı ve öğle yemeğine çocuklarla birlikte katılır ve düzenli bir şekilde yemek yemelerini sağlar.”

1475 sayılı İş Kanunu'na tabi işyerlerinde işverenlerin kuracakları okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ve işleyiş esaslarını düzenleyen tüzükte öğretmen; “Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak üzere çocuk gelişimi ve eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yükseköğrenim görmüş, öğretmenlik formasyonuna sahip kişi” olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun Öğretmen Tanımı

Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ve Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkındaki Yönetmelik'te öğretmen 'grup sorumlusu' olarak adlandırılmakta ve şöyle tanımlanmaktadır: “Grubundaki çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimlerini sağlamak, onlara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak üzere gerekli faaliyetleri bir program dahilinde uygulamak, eğitim, bakım ve temizliklerinin sağlık kurallarına uygun, sevgi ve ilgiye dayalı bir ortamda yerine getirilmesine yardımcı olmakla yükümlü kişi.”

Okul Öncesi Öğretmenin Nitelikleri

Öğretmen nitelikleriyle ilgili yapılan çalışmalar (Demirel,1999; Varış,1998; Erden,1998; Çeliköz, 2003) çoğunlukla genel öğretmen nitelikleri üzerinde durmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özellikler Gözütok (1998) tarafından mesleki ve etik standartlara uyum, kendine yetme yeterliliği, analitik ve yansıtıcı stratejiler geliştirme, öğrenilecek konuda üst düzey bilgi, üst düzeyde okuryazarlık ve matematik bilgisi olarak belirtilirken; Çeliköz (2003) öğretmenlik mesleğinin empatik iletişim, yaratıcılık, sevgi, eğitsel amaçlı gözlem becerisi gerektirdiğini söylemektedir. Demirel (1999), öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri coşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, işbirlik, esneklik ve bilgililik olarak saymaktadır. Erden (1999) ve Varış (1998) ise öğretmenin kişisel niteliklerini sıralarken sakin, hoşgörülü, sabırlı, teşvik ve motive edici, başarı beklentisi yüksek ve öğrencilerinin bireysel özelliklerine dikkatli öğretmen niteliklerini vurgulamaktadır. Bu belirtilen niteliklerin sayısı araştırmacılara göre değişmektedir ve Açıkgöz (1996) daha pek çok başka niteliğin de sayılabileceğini söylemektedir.

Tüm bu görüşlerden sonra genel öğretmen özellikleri olarak ‘alan bilgisi yüksek, eğitim verdiği sınıfını iyi yöneten, öğrenci ve ailelerine gerektiğinde rehberlik

yapabilen, lider özellikleri olan, iyi iletişim becerilerine sahip, yüksek başarı beklentisi içinde, sabır, hoşgörü, coşku ve sevecenlik dolu' bir öğretmen tablosu karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin hemen hepsi kadındır ve bunun temel sebebi kendi tercihleri olsa da yerleşmiş toplumsal rollerin etkisiyle küçük çocuklarla ilgili bir konunun daha çok kadınları ilgilendirdiği düşüncesinin yaygınlığı da bunda belirleyicidir. Son zamanlarda okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih eden erkek öğretmen adaylarının sayısında görece bir artış gözlemlenmektedir.

Okul öncesi dönemin özelliklerinden dolayı bu alanda görev yapan öğretmenlerin daha dikkatli ve kendini sürekli geliştirmeye açık olması gerekmektedir. Gürkan (2005), 'insan yaşamının en değerli ve kritik yılları' olarak tanımladığı bu dönemde öğretmenden beklenenlerin çok yüksek olduğunu söylemektedir.

Oktay (1999a) ise bir okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olmalı,
- Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili olmalı,
- Birçok eğitim materyalini temin edebilecek ve yapabilecek beceriye sahip olmalı,
- Okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmalı,
- İyi bir mizah duygusuna sahip olmalı,
- Çocukça davranışlardan sıkılmamalı,
- Sabırlı olmalı,
- Sorumluluk sahibi olmalı,
- Çocuktaki en küçük bir ilerlemeyi bile görebilmeli,
- Yaratıcı olmalı,
- Yeniliklere uyum sağlayabilmeli,
- Türkçeyi iyi ve güzel konuşmalı,
- Geniş bir edebiyat ve fen bilgisine sahip olmalı,
- Hoşgörülü ve esnek olmalı,
- Dış görünüşüne dikkat etmeli; temiz, düzenli ve rahat giyinmeli,
- Meslektaşları ve aileler ile işbirliği yapabilmeli,

- Güvenilir olmalı,
- Doğru ve çabuk karar verebilmel,
- İyi bir meslek ahlakına sahip olmalı,
- İyi bir rehber olmalı,
- Sağlıklı, canlı, hareketli ve neşeli olmalı.

36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının gerektirdiği niteliklere sahip öğretmenden ‘esnek, yaratıcı, bağımsız, kendini değerlendirebilen, aile katılımı ve işbirliğine yatkın, öğrencilerine hedeflenen davranışları kazandırmaya çalışan, problem çözme becerilerini aktarabilen, kendini sürekli yenileyen ve geliştiren ve öğrendiklerini diğer meslektaşlarıyla paylaşabilen’ biri olması beklenmektedir (Oktay ve diğer., 2003).

Bugün ülkemizde öğretmenin hangi koşullarda çalıştığına ve sorunlarına bakıldığında, sayılan bu özelliklere sahip bir öğretmenin görev yapabilmesi çok özveri gerektirmektedir. Ülkemizde ilk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu gibi okul öncesi öğretmenleri de resmi bir okulda, düşük maaşla ve zorlayıcı koşullarda (bakımsız okul binaları, yetersiz ve eksik donanım gibi) çalışmaktadır.

2.4.2. Eğitim Programları

Okul öncesi eğitimin temel amacı, çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyerek onu ileriki dönemlere hazırlamaktır. Her gelişim alanını kapsayacak yeterlilik ve becerilerin çocuklara kazandırılması planlı bir eğitim ile mümkündür. Bu açıdan eğitim uygulamaları her seviyedeki çocukların başarı ve yeteneklerini geliştirmek üzere planlanmalıdır. Okul öncesi eğitimin programlarını değişik şekillerde tanımlayabiliriz; ancak en açık şekilde ‘planlanmış eğitimsel deneyimlerin küçük yaştaki çocuklar için uygun hale getirilmesi’ denebilir (Zembat, 2001). Bu çerçevede MEB ve SHÇEK’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında programlı bir eğitim-öğretim gerçekleştirilmektedir; ancak bu kurumların uyguladıkları programların birbirinden farklı olması standart sorunu yaratmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda 1994 yılından beri uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı hakkında uzmanlar ve uygulamacılardan gelen geribildirimler sonucunda Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü’nün talebi ve çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin işbirliğiyle 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturulmuştur.

Bu program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dilsel, psikomotor, sosyal-duygusal

gelişimlerinin desteklenmesi ve özbakım becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır (YA-PA, 2002).

Gürkan (2003) bu programın özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- 36-72 aylık çocuklara yöneliktir.
- Çocuk merkezlidir.
- Kazandırılacak davranışlar esastır.
- Konular amaç değil, araçtır.
- Üniteler yer almamaktadır.
- Esnektir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Yaratıcılık ön plandadır.
- Çocuğun çok yönlü gelişimi esastır.
- Öğretmenin planlı çalışmasını gerektirir.
- Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlara önem verir.
- Problem çözme ve oyun yöntemlerini öne çıkarır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanımını teşvik eder.
- Aile katılımına önem verir.
- Değerlendirme çok yönlüdür.

Talim Terbiye Kurulu tarafından denenmek ve geliştirilmek üzere kabul edilen ve 2002-2003 yılında yürürlüğe giren bu program bir çerçeve niteliği taşımaktadır; öğretmenler kurumun, çevrenin ve çocukların ihtiyacına göre programın içeriğini doldurma olanağına sahiptir. Bu açıdan oldukça esnek bir programdır.

2005 yılına kadar ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programları ile ilköğretim programları arasında amaç, yapı ve yaklaşım açısından oldukça önemli farklılıklar vardı. Okul öncesi eğitim programları ilköğretim programlarının ön hazırlayıcısı, ilköğretim programları da okul öncesi eğitim programlarının devamı niteliğini taşımamaktaydı. Ancak ilköğretim birinci kademe programlarının içeriği 'yapılandırmacı' görüşe göre yeniden şekillendirildikten sonra ilköğretim programlarıyla okul öncesi eğitim programları yapı ve uygulama bakımından birbirine oldukça yaklaşmıştır.

36-72 aylık çocuklar için yeniden geliştirilen bu program, bakanlık tarafından düzenlenen ve akademisyenlerin görev aldığı pek çok hizmetiçi eğitimle öğretmen, yönetici ve denetçilere tanıtılmış ve anlatılmıştır. Ancak bazı öğretmen, denetçi ve yöneticilerin bu eğitimlerden yeterince yararlanamadıkları, programın felsefesini doğru anlamadıkları da alanda yapılan çalışmalarda gözlenmektedir. Buna rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan program açısından bir standardın oluşturulabildiği söylenebilir.

Bu programın yürürlükte olduğu 4 yıl içinde alınan geribildirimler sonunda programda iyi anlaşılamayan noktalar, örtüşen içerik ve hedeflerin yeniden düzenlenmesi için konunun uzmanı akademisyenlerin çalışmaları devam etmiştir. Ayrıca ilköğretim programında, yazmada el yazısına, okumada ses yöntemine geçilmesi okul öncesi eğitim programında çizgi çalışmalarının yeniden düzenlenmesini ve ses çalışmalarının daha planlı ve dikkatli bir şekilde yapılmasını gerekli kılmıştır.

Avrupa'daki okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında, İskandinav ülkeleri hariç, pek çok ülkede (Belçika, Fransa, İrlanda, Hollanda ve İngiltere) programın önde gelen amacı okumaya/okula hazırlıktır. Çocuğun çevresiyle birlikte gelişimini çok geniş ve esnek bir çerçevede ele alan ve diğer ülkeler kadar okula hazırlığa önem vermeyen 'pedagojik sosyal politika' geleneği, İskandinav ülkelerinde daha yaygın olarak benimsenmiştir (Bennett, 2005).

Ülkemizde bugün uygulanmakta olan programdan önceki program bilişsel hedefler ağırlıklı olduğu için okula hazırlık anlayışına daha yakındı. Ancak bugün uygulanan programda diğer gelişim alanlarına yönelik hedefler de oldukça ağırlıklı olarak yer almaktadır. Bu da çocuğun çok yönlü gelişimine önem veren yaklaşıma yakındır; ama programda okula hazırlık da yer almaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların çoğunluğunun 5-6 yaş grubunda oldukları göz önüne alındığında, anasınıfı programlarında okula hazırlığın yer alması akılcı gözükmektedir. Uygulanan programda okula hazırlık etkinlikleri içinde okuma-yazma faaliyeti yer almamakla birlikte, uygulamada bazı kurumlarda çocuklara okuma-yazma öğretildiği bilinmektedir. Programın temel felsefesine aykırı olan bu uygulamaların yanlışlığı öğretmen ve velilere sık sık anlatılmalıdır. Aslında 1953'ten beri çocuğa anaokulunda okuma-yazma öğretilmemesi gerektiği şura kararlarında da belirtilmektedir (V. ME Şurası, 1991).

SHÇEK'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında ise standart bir program yoktur, öğretmenler tarafından geliştirilen programların uygulandığı bilinmektedir; ancak bu kurumların da MEB denetçileri tarafından denetlenmeye başlanması sonucunda buralarda da standart bir program uygulamasına geçileceği umulmaktadır.

‘Bir toplumda okul öncesi dönemdeki çocuğu tüm sosyal çevresiyle birlikte, mümkün olduğunca erken dönemde, çeşitli kaynakları kullanarak, bakımı ve eğitimi için desteklemek’ görüşü çok dikkate alınması gerektiğinden, çocuğun gerekli bakım, gelişim ve eğitimini sağlayan, çocuğu çevresiyle bir bütün olarak ele alan ve okula hazırlığı da içeren, kurumda ve kurum dışında uygulanan programların hazırlanması önemlidir.

2.4.3. Fiziksel Ortam

Eğiticinin verimli olabilmesi ve programın istenildiğı şekilde uygulanabilmesi için fiziksel ortamın uygun, donanımın da yeterli olması gerekmektedir. Ortam, çocuklar öğrenmek için neye ihtiyaç duyuyorlarsa onu sağlamalıdır; çocuğun iletişim, ifade, düşünme, yaratıcılık becerilerini geliştirmeli ve çevresindeki dünya hakkında merak uyandırmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyecek, rahat hareket edebilmelerini sağlayacak, eğitim programlarının amacına ulaşmasına hizmet edecek özgür, esnek ve güvenli fiziksel ortamın olması esastır.

Bir okul öncesi eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve çocukların güvenliği açısından tek katlı ya da iki katlı müstakil bir bina olması daha uygundur. Bina projelendirilirken; oyun odalarının güneşe bakmasına, pencerelerin alçak olmasına, girişin çocukların okula geliş gidişlerinde karmaşaya yaşamalarını engelleyecek genişlikte olmasına ve programın gerçekleştirilmesinde gerekli olan bölümlerin bulundurulmasına dikkat edilmelidir (Zembat, 2001).

Binanın içinin planlanması önemli bir konudur. Bütün faaliyetler aynı mekan içinde yer alabileceğı gibi faaliyetlerin özelliklerine göre farklı mekanlar da kullanılabilir. İyi bir okul öncesi eğitim kurumunda mekan şu özelliklere sahip olmalıdır (Oktay, 1999a):

- Çocuğa rahatça hareket imkanı vermeil,
- Kaza olasılığı yaratmaktan uzak olmalı,
- Yapılacak etkinliklere kolaylık ve rahatlık sağlamalı,
- Bireysel ve grup faaliyetlerine olanak sağlamalı,
- Estetik olarak zevkle döşenmiş olmalı,
- İçindeki eşyalar ihtiyaca göre rahatlıkla değiştirilebilecek şekilde olmalı,
- Isıtması, aydınlatması, havalandırması, temizliği küçük çocuklara ve sağlık kurallarına uygun olmalıdır.

Eğitim ortamının zenginleştirilmesi ancak uygun materyallerle olabilir. Bu nedenle materyaller;

- Güvenli, sağlam ve kolay temizlenebilen,
- Yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış ve çocukların kendi nesnelерini oluşturmalarına olanak veren,
- Çok yönlü ve pek çok etkinlikte kullanılabilen,
- Bireysel öğrenme biçimleri ve gelişim aşamalarındaki farklılıkları karşılayabilen,
- Çocukların kültürel ortamı ile uyumlu,
- Bireysel ve grup etkinliklerinde kullanılmaya uygun olmalıdır (Boegehold, 1977).

Bir okul öncesi eğitim kurumunun sınıfları en önemli iç mekan birimidir; çünkü günlük etkinliklerin büyük bir bölümü burada yapılır. Sınıflar şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Etkinlik köşeleri (evcilik köşesi, blok köşesi, sanat köşesi, fen ve doğa köşesi vb.) olmalıdır.
- Etkinlik köşeleri birbirinin görüş alanı içinde ve köşeler arasındaki gidiş gelişin rahatça yapılabileceği şekilde düzenlenmelidir.
- Çocukların değişken ilgilerini yantılayabilecek şekilde esnek olmalıdır.
- Grup etkinlikleri, beslenme, uyku ve çocukların kişisel eşyalarının saklanması için uygun yerler içermelidir.
- Materyallerin yerleştirme şekli 'bul-kullan-yerine yerleştir' döngüsünü destekler nitelikte olmalıdır.
- Materyaller her çocuğa yetecek miktarda olmalı ve çok geniş bir oyun yelpazesini desteklemelidir (Ramazan, 2005).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda dış mekan ve donanımı da en az iç mekan kadar önemlidir. Bu nedenle bir okul öncesi eğitim kurumunda uygun büyüklükte bir bahçenin varlığına ve içinde çocukların rahatça ve tehlikesizce kullanabilecekleri araç-gerece ihtiyacı vardır. İç mekanı çok iyi hazırlanmış, ama bahçesi olmayan ve bahçe oyuncakları bulunmayan bir kurum, amaçlarının bir kısmını gerçekleştiremiyor demektir (Oktay, 1999a). Açık hava alanları, okul binasının içi gibi belirli bir plan ve programa göre düzenlenmelidir ve okul binasının kapladığı alanın en az iki katı genişliğinde olması ideal bir ölçüdür (Yılmaz, 1994).

Açık hava oyun alanında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli oyun araçları şunlar olmalıdır: Kum havuzu, musluk, havuz, fıskiye, tırmık, kürek, çapa, el arabası gibi bahçe aletleri, tırmanma merdiveni, salıncak, tahterevalli, kaydırak, oyun evi, masa, sandalye, bank vb.

15 Mart 1915'te hazırlanan 'Ana Mektepleri Nizamnamesi'nin 2. maddesi, anaokulu kurulurken; a) Binasının okul yapısına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına, b) Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına, c) Her çeşit eğitim araç-gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir derken, fiziksel ortamın önemini daha o yıllarda bilindiğini göstermiştir.

V. Milli Eğitim Şurası'nda da (1953) bir okul öncesi eğitim kurumunda bulunması gereken araç-gereçler tek tek belirtilmiştir. Örneğin: Kum havuzu, kum masası, müzik aletleri (piyano, gramofon, plaklar, davul, trampet, zil, üç köşe demirler, tefler, çingiraklar), muvazene tahtaları, kayma oluğu, tırmanma yeri, merdivenler, uzun tahtalar, salıncaklar, tekerlekli oyuncaklar (üç tekerlekli bisiklet, otomobil, pedalsız bisiklet, elle yürütülen küçük otomobil ve arabalar, trenler, vapurlar, uçaklar), nişan halkaları ve fasulye torbaları, tahtadan hayvan ve insan modelleri, kil, plastelin, sulu boya, kalem boya, siyah kalem, renkli tebeşir, siyah tahta, ucu küt makas, bükme, boyama, yapıştırma işleri için renkli çeşitli kağıtlar, boya fırçaları, boya sehpaları, karton, tutkal, bebekler, bebek evi vb. Günümüzde de bunların birçoğunun okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gerektiği, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılacak özel öğretim kurumlarının fiziksel ortam ve donanım koşulları için 625 sayılı 'Özel Öğretim Kurumları Kanunu' ile MEB 'Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'ne dayanılarak hazırlanmış olan 'Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesi'nde belirtilmiştir. Bu koşulların yerine getirilip getirilmediği bakanlık tarafından sıkı bir şekilde denetlenmektedir. Yönergeye bakıldığında, özel okul öncesi eğitim kurumunda bulunması gereken fiziksel ortam özelliklerinin 'kurum binası, bulunması gereken bölümler, bu bölümlerde bulunması gereken araç-gereçler, oyun odaları ve köşeler, oyun etkinlik odası araç-gereçleri, mutfak' başlıkları altında detaylı bir şekilde anlatıldığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel okul öncesi eğitim kurumlarından talep ettiği bu özelliklerin resmi anaokulu ve anasınıflarında da olduğu varsayılmaktadır. Okulların fiziki durumlarını tam belirten istatistik veriler bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, UNICEF ve Marmara Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirilen 'Okul Öncesinden İlköğretime Geçiş Projesi' kapsamında yürütülen 'Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması' (Yılmaz, 2003) konulu yüksek lisans tezi bu konuda yapılan çalışmalardan biridir. Bu çalışmanın tüm sonuçlarını burada vermek mümkün olmadığından, örnek olması için birkaç sonuç verilmiştir (Bkz. Tablo 2.5). Bu çalışmanın bulguları, özel

okulların fiziksel donanımlarının resmi okullara oranla daha iyi durumda olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmeni, eğitim programları ve fiziksel ortamın incelendiği çalışmalar, bize alanda yapılanların çoğunluğunun bilimsel esaslara dayandığını göstermektedir. Ancak yapılanlar arasındaki standart farkları henüz giderilememiştir; bu yönde çaba sarf edilmelidir.

Tablo 2.5
MEB'na Bağlı Resmi ve Özel İlköğretim Okulları Anasınıflarının Bazı Fiziksel Ortam Koşulları ve Donanım Açısından Karşılaştırılması

Fiziksel ortam ve donanım	Resmi İlköğretim Okulları (n=400)		Özel İlköğretim Okulları (n=66)	
	n	%	n	%
Kapalı oyun alanı var	119	29.75	58	87.88
Anasınıfları için bahçede ayrı bir alan var	138	34.50	47	71.21
Yangın merdiveni var	57	14.25	58	87.88
Prizlerin koruma kapakları var	130	32.50	50	75.76
Bahçede tahterevalli var	45	11.25	40	60.61
Bahçede salıncak var	51	12.75	45	68.80
Bahçede kaydırak var	56	14.00	51	77.27

2.5. DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü, ‘Okul Öncesi Eğitim’, ‘Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi’, Okul Öncesi Eğitimde Bugünkü Durum’ ve ‘Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen, Eğitim Programı ve Fiziksel Ortam’ başlıkları altında ele alınmıştır. Bu bölümde ise ülkemizde okul öncesi eğitim konusunda karşılaşılan sorunlar, bu çalışmanın içerdiği başlıklar dışında da ele alınmaya ve çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Okul öncesi eğitimin çocuk, kurum, okul, aile ve toplum açısından önemini özetlersek şunları tekrarlamak gerekebilir:

- Erken çocukluk eğitimi her çocuğun doğal hakkıdır ve erken yaştan başlayarak çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek planlı bir eğitim alması, erken çocukluk ve daha sonraki yaşam dönemleri için çok gerekli ve önemlidir.
- Erken çocukluk eğitimi sadece çocuğa yönelik olmamalı, aileyi de içine almalıdır. Aile katılımı ve desteği çocuğun gelişimini daha iyi

tamamlamasına olanak sağlar ve bunun için aileye yönelik eğitimler de verilmelidir.

- Çocuğa ve aileye yönelik eğitimlerin gerçekleştirilebilmesi için toplumsal destek de gereklidir. Toplumsal bilinç ve destek oluşması için toplumun her kesiminde bu konuya katkı sağlayacak eğitimler oluşturulmalıdır.

Okul öncesi eğitimde yaşanan pek çok sorunun içinde, yaygınlaşma ve eğitimin niteliksel farkları iki temel sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bugün ilköğretim düzeyinde de pek çok sorun yaşanmaktadır. Her iki eğitim düzeyinin benzer ve kendine has zorlukları olmakla birlikte, okul öncesi eğitim ilköğretimle kıyaslandığında şu noktalarda görece olarak 'avantajlı' görülmektedir:

- Okul öncesi eğitim kurumlarının sınıf mevcutları küçük çocukların eğitiminde olması gerektiği gibi 20-25 öğrenciden oluşmaktadır. İlköğretim sınıflarının çoğunlukla 40-50 ve daha fazla öğrenciden oluştuğu bilinmektedir. İlköğretimde, özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin pek çoğu bu yüzden zorluk yaşamaktadır. Şu anki sınıf mevcudu, okul öncesi eğitimde olması gerektiği gibidir ve en azından kimse sınıf mevcudunu artırmak istememektedir.
- Kurumda okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş çocuklarının aileleri de ilköğretimde çocuğu olan ailelere göre 'daha rahat' durumdadır. Sınav ve notla henüz tanışmayan ailelerin çocuklarının gelişim, öğrenme ve okula hazırlanmalarına ağırlık vermeleri, çocuklarının eğitimini olumlu etkilemektedir.
- Okul öncesi eğitim kurumunda çocuğu olan veliler, ilköğretimdekilere göre okula daha sıklıkla gelme ve öğretmenlerle daha yakın ilişki içinde olma eğilimindedirler. Her veli için söylenemese de okul-veli işbirliğinin daha olumlu ve rahat işlediği fark edilmektedir.
- Ülkemizde cinsiyet ayrımcılığı ve cinsiyete yönelik değer yargıları bazı topluluklarda aşırı ve olumsuz bir şekilde yer almaktadır. Buna rağmen en radikal şekilde cinsiyet ayrımı yapan aileler bile, okul öncesi eğitim çağındaki çocukları için bu ayrımı yapmamaktadır. İlköğretimde, özellikle 2. kademede kız çocuklarının okula gönderilmemesi bilindiği gibi çok ciddi bir sorundur.
- İlköğretim düzeyindeki eğitim dünyanın pek çok yerinde kurumda verilmektedir; kurum dışı alternatif modeller çok nadirdir ve tercih edilmemektedir. Okul öncesi eğitimde ise kurum dışı alternatif modeller çok çeşitlidir ve uygulanması için desteklenmektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri çocukların eğitiminde ihtiyaç duyulan pek çok eğitici ve eğlendirici materyali artık malzeme kullanarak kendisi yapabilmektedir. Okulun ve velilerin desteği ile öğretmenlerin bu

becerileri geliştirilebilir, üretilen materyallerin çeşitliliği sağlanabilir ve maliyeti düşürülebilir.

2.5.1. Okul Öncesi Eğitimin Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri

1) Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin içinde bulunduğu durum nedeniyle ilköğretime verilen önceliklerin hala devam ettiği görülmektedir. Bu da erken çocukluk eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını zorlaştırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ülke genelinde 4-6 yaş (48-72 ay) çocuklarının %21'inin okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiğini; 0-3 yaşta bu oranın %2 olduğunu ifade etmektedir; ancak bu oranlar da yörelere göre farklılık göstermektedir. Anaokulu ve anasınıfları daha çok il ve ilçe merkezlerinde bulunmakta, bu durum fırsat eşitliğini zedelemektedir. Bunun yanı sıra bu %21'lik oran çoğu ülkenin gerisindedir. Örneğin, Okullaşma oranı Fransa'da %100, Lüksemburg'da %97, Belçika ve İtalya'da %95, Danimarka'da %89, Japonya'da %84, Yunanistan'da %73, Almanya ve Meksika'da %70, Fas'da %34'dür (Bekman ve Gürlesel, 2005).

Okul öncesi eğitim alan 0-3 yaş arası çocukların sayısının 4-6 yaş arasındaki çocuklara oranla çok az olduğu görülmektedir. Ülkemizdeki çocukların büyük çoğunluğunun en azından 3 yaşından itibaren bir okul öncesi eğitim kurumuna gidebilmesinin önünde erken çocukluk eğitimi anlayışı yerine, ilköğretime hazırlığın yeterli olduğunun düşünülmesi ve 0-5 yaş arasındaki çocukların evde bakılmasının daha iyi olacağı hakkındaki yaygın kanı da bir engel gibi görünmektedir. Artık devlet okul öncesi eğitime gereken önemi vermelidir.

2) Bazı Milli Eğitim Şuraları'nda okul öncesi eğitimin bir yıl zorunlu olması, XV. Milli Eğitim Şurası'nda ise 2 yıl zorunlu olması önerilmişse de bugün ülkemizde okul öncesi eğitimin hala zorunlu olmaması, istenir düzeyde ve hızda yaygınlaşmamasının nedenleri arasında gelmektedir.

XV. Milli Eğitim Şurası (1995) ön komisyon önerileri üzerine yapılan bir araştırmada, 'Dünya daki son gelişmeler ile ülkemizin ihtiyaç ve gerçekleri dikkate alındığında zorunlu eğitimin süresi ne olmalıdır?' sorusuna sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, veli ve öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakıldığında, hemen hemen yarısının okul öncesini zorunlu eğitime bir yıl olarak bile dahil etmedikleri görülmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın web sitesinde şu anda (Ağustos, 2006) uygulanmakta olan anketi yanıtlayanların %94'ü okul öncesi eğitimin 'zorunlu' olması gerektiğini ifade etmektedir (www.meb.gov.tr). Bu durum, aradan geçen yaklaşık 10 senede okul öncesi eğitimin öneminin daha iyi kavrandığını göstermektedir. Okul öncesi eğitim en az bir yıl zorunlu olmalıdır. Özellikle aile ortamında yeterli gelişme fırsatı bulamayan çocuklar için tüm olanaklar kullanılarak erken dönem eğitimini

zorunlu olarak sağlamanın yolları aranmalıdır. Bu, fırsat eşitliğinin gerçekleştirilebilmesi için son derece önemlidir.

Liseleri 4 yıla çıkarmak için gerekli maddi kaynağı ve şartları oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesini zorunlu hale getirmek için de yeterli kaynağı bulabilecektir.

Erken eğitim fırsatlarının artırılması sadece devletin görevi değildir; yerel yönetimlerin görevlerinden biri de kendi bölgelerinde yaşayan yurttaşların hayatını kolaylaştırmak ve onlara daha iyi bir yaşam sağlamaktır. Erken eğitim fırsatlarını sağlamak, yerel yönetimlerin önde gelen görevlerinden biri olmalıdır. Bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılarak yerel yönetimlerin eğitim kurumları için yer ve kaynak bulma konusunda sorumluluklarının artırılması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına çok büyük katkı sağlayabilir.

3) Ülke genelinde 4-6 yaştaki %21'lik Okullaşma oranının artırılması için resmi anasınıflarında 'ikili eğitime' geçilmesi kararlaştırılmıştır. Çocuğun ilköğretime başlamadan önce bir yıl boyunca yarım günlük eğitim alması, hiç almamasından daha iyi olmakla beraber, ikili eğitim kalıcı bir çözüm yolu olarak görülmemelidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın web sitesinde uygulanan ankete (Mayıs 2006) yanıt verenlerin %70'i de ikili sistemi 'olumlu' bulduklarını belirtmişlerdir (www.meb.gov.tr). Ancak bu konuda yapılan bir araştırmada, yarım gün eğitim alan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin, tam gün eğitim alanlara oranla daha geride olduğu saptanmıştır (Özgülük, 2006). Bu sonuca dayanarak, yarım gün eğitimin, çocuğun diğer gelişim alanlarının da istenilen düzeye gelmesini engelleyeceği varsayılabilir.

4) MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 8. maddesi "Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek, çalışan anne-babanın taleplerini karşılamak için bu maddenin ikinci fıkrasında belirtilen sayıda her yaş grubundan başvurunun olması halinde; okul müdürlüğünce okul öncesi eğitim programı doğrultusunda, çocuklar için önem ve öncelik arz eden konuları kapsayan ve valiliklerce onaylanacak program çerçevesinde iki ayı geçmemek üzere yaz aylarında da eğitim yapılabilir. Yaz aylarında yapılan eğitimde, okul öncesi eğitimden yararlanamayan 60-72 aylık çocuklara öncelik tanınır" denmektedir. Bu maddenin işletilmesi durumunda kısa süreli de olsa okul öncesi çocuklarına eğitim olanağı yaratılmış olacaktır.

5) Başlangıçtan beri kurum merkezli olarak gelişen okul öncesi eğitim, son yıllarda artan çabalarla yeni alternatif modellere de sahip olmaya başlamıştır; ancak yeterli değildir.

Alternatif modeller artırılmalı, kurum dışında eğitim modelleri ve aile katılımı yaygınlaştırılmalıdır. Örneğin; yaz okulları, mobil anaokulu, ev yuvalar, uzaktan eğitim, büyük çocuk parkları içinde bir birim (uygun olan çocuk parklarının bir köşesine ailelerin çocuklarını birkaç saatliğine getirebilecekleri okul öncesi

eğitim birimi) gibi. Alternatif modellerin uygulanmasında sivil toplum kuruluşlarının desteği artırılmalıdır.

Uzaktan eğitimin önemli araçlarından biri olan televizyonlardaki ‘çocuk programları’na baktığımızda, hemen hepsinin çeşitli çizgi filmler yayımladığını görmekteyiz. Televizyonda yayınlanacak olan çocuk programlarının uzmanlarca denetlenmesi, eğitici ve eğlendirici özellikler taşıması ve bu programların hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın işbirliği yapması önerilmektedir.

Kentli, eğitilmiş, iyi gelir düzeyine sahip aileler okul öncesi eğitime bütçelerinden pay ayırarak, çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına erken yaşta göndermekte, aileye yönelik programlara, yayınlara ilgi duymaktadır. Bu olumlu durumun, eğitimin önemini yeterince kavramamış ailelerde de yaygınlaştırılabilmesi için aileye ve topluma yönelik eğitim programlarının hazırlanmasının önemi açıktır.

6) Okul öncesi eğitimdeki Okullaşma oranlarını gösteren istatistikler kurumlardaki eğitimi esas aldıkları için alternatif model uygulamaları okul öncesi eğitimin artışında sayı olarak yer almamaktadır. Bu modellerden yararlananların sayılarının tam olarak elde edilebilmesi için çaba sarf edilmeli ve bu veriler Türkiye’de okul öncesi eğitimin durumunu yansıtan istatistiklere dahil edilmelidir.

7) Erken yaşlarda kurumda eğitim almanın ve bunun yaygınlaştırılmasının önündeki önemli bir engel de özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının ücretlerinin pek çok ailenin karşılayamayacağı kadar yüksek olmasıdır. Bu nedenle resmi okul öncesi eğitim kurumları (hiç olmazsa anasınıfları) ücretsiz ya da ücreti ailelerin rahatlıkla ödeyebileceği bir miktarda olmalıdır.

8) Eğitim politikalarının belirleyicilerinden olan siyasi partilerin web sitelerindeki parti programlarına bakıldığında, okul öncesi eğitime hiç değinilmediği ya da tek bir satırla geçiştirildiği görülmektedir. Siyasi otoritenin okul öncesi eğitimin önemini anlaması ve erken döneme yapılan yatırımın yararına inanması gerekmektedir. Bunun için eğitim politikalarını belirleyenler arasında yer alan siyasi partilerin de okul öncesi eğitimin önemi, sorunları ve çözüm yolları konusunda bilgilendirilmeleri önerilmektedir.

9) XII. Milli Eğitim Şurası’nda (1988) bir yıllık anasınıfının kırılık alanlarda zorunlu olması, XV. Milli Eğitim Şurası’nda (1995) 2 yıllık okul öncesi eğitimin zorunlu olması önerilmiş; Kalkınma Planları’nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla ilgili çaba gösterilmişse de mevcut durumun istenilen düzeyde olmamasında çocuk sayısının çok olmasının ve ülkenin maddi yetersizliklerinin de yadsınamaz gerçekler olduğu bilinmektedir. Ancak büyük maliyet gerektiren binalar yerine, daha ucuza mal edilebilecek ve daha güvenli tek katlı, 2-3 sınıflı prefabrik yapılar, okul öncesi eğitim kurumu olarak kullanılabilir.

2.5.2. Öğretmen, Yönetici ve Denetçiler ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri

1) Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenler farklı kaynaklardan yetişmektedir. 4 yıllık 'okul öncesi öğretmenliği', 4 yıllık 'çocuk gelişimi ve eğitimi', son yıllarda açılan 2 yıllık 'çocuk gelişimi', kız meslek liselerinin 'çocuk gelişimi ve eğitimi', 4 yıllık 'sınıf öğretmenliği', sağlık meslek liselerinin 'hemşirelik' programlarından mezun olanların MEB ve SHÇEK'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışabildikleri görülmektedir. Bu durum, aynı standart ve kalitede öğretmenlerin görevlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Alanda çalışacak tüm öğretmenlerin aynı programdan mezun olmaları mümkün değildir; ancak şu andaki farklı programlarda okul öncesi eğitim ile ilgili aynı temel derslerin yer alması sağlanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmenler için yıllardır düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin artırılarak devam etmesi, alanda çalışan tüm öğretmenlere yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin bu çalışmalara etkin bir şekilde katılmalarının sağlanması, öğretmenlerin yenilik ve gelişmelerden sürekli haberdar olmalarına ve kendilerini geliştirmelerine olanak verecektir.

2) YÖK 1998 yılında eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmış, bölümlerin lisans programlarının tüm üniversitelerimizde aynı olmasını sağlamıştır. Bu programlar Mart 2006'da YÖK'ün düzenlediği bir çalıştayda yeniden ele alınarak eksiklikleri giderilmiştir. Böylece öğretmen yetiştiren programlarda, dolayısıyla da bu programlardan mezun olan öğretmenlerde bir standart yakalanmasına çalışılmaktadır. Ancak bunun okul öncesi eğitim programları için gerçekleşemediğini söylemek mümkündür; çünkü okul öncesi öğretmenliği programı olan üniversitelerin çoğunda yeterli sayıda ve yetişmiş öğretim elemanı bulunmamaktadır. Bu nedenle gerekli akreditasyon çalışmalarının yapılması ve eğitimcilerin eğitiminin sağlanması gerekmektedir.

3) Bilindiği gibi ilköğretimde ders saatleri ve teneffüs saatleri belirlidir ve nöbetçi öğretmen uygulaması vardır. Okul öncesi eğitimde ise öğretmenlerin kurumdaki tüm zamanlarını çocuklarla geçirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin belirli aralıklarda dinlenmesi ve gereksinim duyulan durumlarda (özel eğitim gerektiren çocuklar, geziler, acil durum, kaza gibi) desteklenmesi için kurumun mevcuduna göre en az bir yardımcı öğretmenin bulunmasında yarar vardır. Burada kastedilen ilköğretim kurumlarındaki nöbetçi öğretmen uygulaması değildir.

4) Türkiye'de okul öncesi eğitim, ağırlıklı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında verilmektedir. Bu okulların anasınıflarından da sorumlu olan yöneticilerin hemen tamamına yakını, okul öncesi eğitim alanının dışındadır. Alanda çalışan öğretmenlerden alınan geribildirimlere bakıldığında, yöneticilerin okul öncesi eğitimin önemini yeterince anlamadıkları, anasınıflarının ihtiyaçlarını karşılamada isteksiz oldukları görülmektedir. Yine

okul öncesi eğitim kurumlarını denetlemekle görevli denetçilerin tamamına yakınının alan dışından oldukları bilinmektedir.

Yönetici ve denetçilere verilen okul öncesine yönelik hizmetiçi eğitimler de alanında uzman kişiler tarafından verilmeli ve artırılarak devam etmelidir. Gerekli koşulları yerine getirebilen okul öncesi eğitimi mezunlarının da yönetici ve denetçi olmaları desteklenmelidir.

2.5.3. Eğitim Programları ve Kurumun Fiziksel Koşulları ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri

1) Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları farklı kanun, tüzük ve yönetmeliklerle farklı birimlere bağlıdır. Bu durum, eşgüdüm sağlanmasında, kaynakların verimli harcanmasında, standart geliştirilmesinde, yönetim ve denetimde sıkıntı yaratmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki tüm okul öncesi eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne bağlanması önerilmektedir.

2) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda ortak bir eğitim programı uygulanmakla birlikte, diğer okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar çeşitlilik göstermektedir ve yeterlilikleri tartışılabilir. Örneğin, anaokulları ve anasınıflarında çocuklara okuma-yazma öğretilmemesi gerektiği çok eskiden beri bilindiği halde, hala bazı okul öncesi eğitim kurumlarında okuma-yazma öğretildiği bilinmektedir. Nereye bağlı olduğuna bakılmaksızın tüm okul öncesi eğitim kurumlarında aynı programın uygulanması sağlanmalıdır.

3) Pek çok resmi anaokulu ve anasınıfı ile SHÇEK'e bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel şartlarının ve donanımının uygun ve yeterli olmadığı bilinmektedir. Bu durum, verilen eğitimin kalitesini de olumsuz yönde etkilemektedir. Yeni inşa edilecek olan ilköğretim binalarının bünyesinde açılacak olan anasınıflarının ve bağımsız anaokullarının uygun fiziksel şartlarda inşa edilmesi zorunlu hale getirilmeli, inşa koşulları için de okul mimarlarından yardım alınmalıdır. İlköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının velilerinden alınan aylık ücret, yalnızca bu sınıfların ihtiyacı olan donanıma harcanmalıdır.

2.5.4. Diğer Sorunlar ve Çözüm Önerileri

1) Okul öncesi eğitimde rehberlik bir başka önemli konudur. Kurumda gerçekleştirilebilecek rehberlik çalışmaları, çocuğu tanıma, çocukların okula uyumu, çocuğun sorunlarını belirleme ve yardımcı olma, özel eğitim gerektiren çocukların tespiti, çocuğun okula hazır bulunuşluğu ve ailelere rehberlik olarak sayılabilir. Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarından mezun

olan öğretmenler bu konularda ders aldıkları için yeterli olabilirler; ancak yeterli olmadıkları durumlarda kendilerine yardımcı olabilecek bir rehberlik uzmanı ya da psikoloğun kurumda bulunması önemlidir. Mevcut duruma bakıldığında, özel ya da resmi anaokullarının büyük bir kısmında psikolog olmadığı görülmektedir.

İlköğretim bünyesindeki anasınıflarının öğrenci, öğretmen ve velilerinin kurumda bulunan rehberlik servisinden yararlanma olanağı vardır. Rehberlik servislerinde çalışan rehberlik uzmanlarının yetiştiği üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümlerinin pek çoğunun programlarında okul öncesi eğitim ile ilgili ders bulunmadığından, okulda çalışan rehberlerin bu alanda ne yapabilecekleri de tartışılır.

Ayrıca her ilköğretim okulunda rehberlik servisi bulunmamakta, bulunsa bile çoğunlukla bir uzman görev yapmaktadır. Bir uzmanın tüm okulun öğrenci, veli ve öğretmenlerine etkili şekilde yardımcı olamayacağı da açıktır.

Her okul öncesi eğitim kurumunda bir psikolog ya da rehberlik uzmanı bulundurulması şu anki koşullarda mümkün görülmemektedir. Kısa vadeli bir çözüm olarak, her ilçede bulunan 'Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde okul öncesi eğitimi iyi bilen uzmanlara görev verilmelidir. Halen bu merkezlerde görev yapan uzmanlar için okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirici hizmetiçi eğitim programları hazırlanmalıdır. Ayrıca üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümlerinin programlarında 'Okul Öncesi Eğitim' zorunlu bir ders olarak yer almalıdır.

2) Milli Eğitim Bakanlığı'nın tüm öğretim kademeleri için önemle üzerinde durduğu özel eğitimde kaynaştırmayı gerçekleştirebilmek için sınıf mevcudu, görev yapan öğretmenlerin konuyla ilgili bilgisi ve okulların fiziksel şartları yeterli değildir. Örneğin, İstanbul'daki resmi (n=400) ve özel (n=66) ilköğretim okullarında yapılan bir çalışmada (Yılmaz, 2003), resmi ilköğretim okullarının %85.25'inde asansör, %80.75'inde tekerlekli sandalye yolu, %73.50'sinde engelli bir öğrenciye yardım edebilecek bir görevlinin olmadığı, bu oranların özel ilköğretim okullarında daha düşük olmakla birlikte yeterli olmadığı saptanmıştır (Yılmaz, 2003). Ayrıca özel eğitim gerektiren çocukların normal çocuklarla birlikte eğitim görmeleri, normal çocuk sahibi ailelerin büyük bir kısmı tarafından da henüz kabul görmemektedir.

Yeni inşa edilecek ilköğretim binalarının fiziksel koşullarının engelli çocukların güvenliğine ve rahat hareket etmelerine olanak verecek şekilde planlanması sağlanmalıdır. Özel eğitime muhtaç çocukların bulunduğu anasınıflarında öğretmene yardımcı olacak, özel eğitim konusunda bilgili bir yardımcı öğretmenin bulunması gereklidir. Özel eğitime muhtaç çocukların diğer çocuklarla birlikte eğitim görebilmeleri için aileler ve toplum da bilgilendirilmelidir.

3) MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 27. maddesinde “Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk sağlığı konusunda uzman bir tabibin bulunması esastır. Okul tabibinin bulunmaması durumunda sağlık hizmetleri konusunda hükümet tabipliği, sağlık ocakları, varsa sağlık eğitim merkezleri, ana çocuk sağlığı merkezi ve benzeri kuruluşlardan yararlanılır” denmekte ve tabibin görevleri sıralanmaktadır. Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar henüz kendilerini tam olarak koruyamadıklarından kazalara açık durumdadırlar. Ayrıca deprem, yangın gibi afet durumları da göz önüne alınırsa, her kurumda görevli bir doktor olmadığından, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin ilkyardım ve acil müdahale konusunda bilgili olmaları gerekmektedir. Bu konuda yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmenlere hizmetçi eğitimlerle ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği kurslarla eğitim verilmesi önerilmektedir.

4) Anaokulu ve anasınıfından ilköğretime geçişte özellikle fiziksel ortamın ve sınıf kurallarının keskin hatlarla farklılaşması (okul öncesi eğitim kurumlarında bol oyuncak bulunması, rahat bir oturma düzeni ve esnek kuralların olması; ilköğretim birinci sınıflarının ise oyuncaksız ve çoğunlukla ardı ardına sıra düzeninde olması gibi) birinci sınıfa başlayan çocukların bazılarında ciddi uyum sorunları yaratmaktadır. İlköğretim birinci sınıflarının fiziksel özelliklerinin anaokulu ve anasınıflarına benzer şekilde düzenlenmesi ve kuralların daha esnek uygulanması, okula yeni başlayan çocukların uyum güçlüğü çekmesini azaltacaktır.

2.6. SONUÇ

Çocuğun yaşamının temelini oluşturan okul öncesi dönemde çocuk temel alışkanlıklar kazanmakta, çeşitli deneyimlerde bulunarak sosyalleşmekte, bilişsel ve duyuşsal becerilerini ve yeteneklerini geliştirmektedir. Bu dönem içinde çocuğa verilecek fırsatlar ve olumlu yetişkin desteği, çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlayacak; çocuktan esirgenenler ise onun yaşama hazırlanma sürecinde pek çok zorlukla karşılaşmasına neden olacaktır.

Okul öncesi dönem ve eğitiminin çocuk, aile ve toplum için önemi, sorunları ve çözüm yolları ülkemizde imparatorluk döneminden beri bilinmesine, Cumhuriyet döneminde çeşitli bilimsel çalışmalarda ve yayımlanan raporlarda, yapılan Milli Eğitim Şuraları'nın pek çoğunda, Kalkınma Planları'nda, konuyla ilgili kanun, yönetmelik ve tüzüklerde yer almasına rağmen, 'helva bir türlü istenilen lezzette' yapılamamaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz.
- Akıllıoğlu, T. (1995). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.
- Ateş, L. (1993). Milli Eğitim Bakanlığı’nın Okul Öncesi Eğitim Çalışmaları. 9. *YA- PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*, 12-13.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Banks, S. R.; Thompson, C. L. (1995). *Educational Psychology for Teachers in Training*. New York: West.
- Barkçin, F. (1991). DPT Çalışmaları ve Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitimin Yeri. 7. *YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*, 18-23.
- Baron, A. A.; Kalsher, M. S. (2002). *Essentials of Psychology*. Boston: Allyn&Bacon.
- Bekman, S. ve Gürlehel, C. F. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*. (TÜSİAD Raporu). İstanbul: TÜSİAD T/2005-05/396.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-23.
- Boegehold, D. B. ve diğer. (1977). *Education Before Five*. New York: Bank Street College of Education.
- Carlson, N. R.; Buskitts, W.; Martin, G. N. (2000). *Psychology, the Science of Behavior* (European Adaptation). London: Allyn&Bacon.
- Carter, B. D. (1987). *Early Childhood Education: A Historical Perspective in Approaches to Early Childhood Education*. Toronto: J. Merrill Pub. Com.
- Çeliköz, N. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Ö. Çağatay). Ankara: Asil Yayınları, 330-390.
- Çoker, A. (1994). YA-PA’dan Bir Yaygın Eğitim Modeli: Açık Okul Öncesi Eğitim Projesi. 10. *YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*, 313-324.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem.
- Early Head Start Report (2001). *Building Their Futures: How Early Head Start Programs Are Enhancing the Lives of Infants and Toddlers in Low-income Families*. USA: Head Start Bureau.

- Elkind, D. (2001). Child Rearing and Education in a Changing World. Dünya da ve Türkiye'de Değişen Çocukluk. 3. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, 16-18 Ekim 2000, Ankara*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 231-240.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Goetz, E. T.; Alexander, P. A.; Ash, M. J. (1992). *Educational Psychology: A Classroom Perspective*. NewYork: Mac Millan.
- Gözütok, D. (1998). Eğitimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. F. Varış). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gürkan, T. (2003). Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri. *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?* İstanbul: YA-PA Yayınları, 78-97.
- Gürkan, T. (2005). Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (Ed. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları, 61-84.
- Gürkan, T. (2005). Okul Öncesinde Denetim ve Teftiş İlkeleri. *Okul Öncesi Eğitim Denetim Rehber Kitabı*. İstanbul: YA-PA Yayınları, 75-89.
- Kağıtçıbaşı, Ç.; Sunar, D.; Bekman, S. (2001). Long-term Effects of Early Intervention: Turkish Low-income Mothers and Children. *Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Kağıtçıbaşı, Ç.; Sunar, D.; Bekman, S.; Cemaliler, Z. (2005). *Erken Müdahalelerin Erişkinlikte Süren Etkileri*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Kaytaz, M. (2005). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Konaklı, N. (1992). Kalkınma Planlarında ve Yıllık Programlarda Okul Öncesi Eğitim. 8. *YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*, 35-40.
- MEB (1991). *III. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *IV. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *V. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *VI. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *VII. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *VIII. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *IX. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *X. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *XI. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (1991). *XII. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *XIII. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası*. Okul öncesi eğitimi komisyon raporu.
- MEB (1995). *XV. Milli Eğitim Şurası*. Ön komisyon önerileri üzerine araştırma, Doküman no 4, Ankara.
- MEB (1995). *Milli Eğitim Şuraları (1939-1993)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1996). *XV. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1998). *Milli Eğitim ile İlgili Bilgiler*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005). *Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. www.meb.gov.tr. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü
- MEB (2006). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. www.meb.gov.tr. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü
- Morrison, S. G. (1988). *Early Childhood Education Today*. USA: Merrill Pub. Com.
- Myers, R. (1990). *Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller*. UNICEF Yayınları.
- Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan Oniki*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1982). Ülkemizde Öğretmen Eğitiminin Gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7 (38).
- Oktay, A. (1983 a). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7.
- Oktay, A. (1983 b). Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları. *Okul Öncesi Eğitime Toplu Bir Bakış*. (Ed. N. Koç). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Oktay, A. (1992). Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Okul Öncesi Eğitim. 8. *YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*, 171-174.
- Oktay, A. (1996). Çocuk Hakları Bildirgesinden Çocuk Hakları Sözleşmesine. *Çağdaş Toplum Değerleri*. (Ed. J. Baysal). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, 73-86.
- Oktay, A. (1999 a). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (1999 b). Türkiye Cumhuriyetinin 75. Yılında Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim. *Türkiye Cumhuriyetinin 75. Yılında Bilim “Bilanço” 1923-1998 Ulusal Toplantısı 1. Kitabı*. (Cilt 2). TÜBA, 137-161.

- Oktay, A. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (Ed. A. Oktay, Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 11-24.
- Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş. (2005). (Yayımlanmamış Proje Raporu). MEB, UNICEF ve Marmara Üniversitesi işbirliğiyle.
- Öktem, T. (1986). SSYB Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Kuruluşlarında Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Çalışmaları. *4. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*, 20-23.
- Özgülük, G. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Tam ve Yarım Günlük Eğitim Programlarına Göre 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (Ed. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan). İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık, 223-280.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Pınar, İ. (2000). *Son Değişiklikleriyle 675 Sayılı Devlet Memurları Kanunu*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Piaget, J. (1973). *The Child Conception of the World*. London: Paladin.
- Ramazan, O. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (Ed. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 45-60.
- Tekışık, H. H. (1995). Milli Eğitim Şuraları ve Eğitimin Üç Temel Sorunu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 214, 1-6.
- The World Bank Report (2005). *Turkey - Education Study. Sustainable porthrays to an effective efficient education system for preschool through secondary school education*. No. 32450-IV, www. Worldbank.org.tr/ess.
- Ural, M. (1986). Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Yeri ve Önemi. *4. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*, 13-19.
- Ural, O. (2003). Eğitimin Psikolojik Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Ç. Özdemir). Ankara: Asil Yayınları, 101-135.
- Ural, O. (2005). Okul Öncesi Eğitim ve Aile Katılımı. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (Ed. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 373-382.

- Variş, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş (Ed.)* İstanbul: Alkım Yayınları.
- www.shcek.gov.tr (2006). *Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin kuruluşu*.
- www.shcek.gov.tr (2006). *Kreş ve gündüz bakımevleri*.
- Yangın, E. (1991). Yurdumuzda Okul Öncesi Eğitim. 7. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı, 9-12.
- Yavuzer, H. (1989). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeni Fırsatlar Programı Raporu (2006). *0-6 Yaş Evde Çocuk Bakım-Eğitim Elemanı Yetiştirme Programı*. (Yayımlanmamış Rapor). İstanbul.
- Yılmaz, G. (1994). *Okul Öncesi Eğitim Yapıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, N. (1992). Erken Çocukluk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitim Projesi (EÇGOE). 8. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı, 11-12.
- Yılmaz, N.; Ülküer, N.; Ergutay, N. (1995). *Early Childhood Development. Better Parenting Initiative in Turkey*. Better Parenting Seminar, Amman.
- Yılmaz, Ş. (2003). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı.
- Zembat, R. (2001). *Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Bir Araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. (2002). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2004). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

BÖLÜM III

DÜNYA'DA İLKÖĞRETİMİN GENEL GÖRÜNÜŞÜ

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Bu bölümde ilköğretimin evrensel düzeydeki görünümü ve eğilimler ele alınacaktır. Genel olarak 1990-98 dönemindeki gelişmeler incelenecek, bazı konularda 2001 yılı durumuna da atıfta bulunulacaktır. Bölümde ele alınacak konu başlıkları şöyledir: Dünya da ilköğretim çağ nüfusu ve eğilimler, öğrenci sayıları, ilköğretime erişim, ilköğretime katılım, okul dışındaki çocuklar, Herkes İçin Eğitim (HİE) hedeflerine uzaklık ve zorunlu eğitim süreleri ve yaş limitleri.

3.1. DEMOGRAFİK EĞİLİMLER: TOPLAM VE OKUL ÇAĞINDAKİ NÜFUS

Nüfusun mevcut durumu ve eğilimi, eğitim hizmetlerinin sunumu (hem sayı hem de kalite boyutlarıyla) ve talebiyle doğrudan ilişkili bir etkidir. Bu bağlamda, 1990 yılında 5 milyar 266 milyon olan dünya nüfusu, 2000 yılında 6 milyar 55 milyona ulaşmış, 2015 yılında ise 7 milyar 154 milyona ulaşması beklenmektedir. (UNESCO, 2000a,14-18).

Küresel eğilimler, nüfus artış hızının azalmış ülkelerde, özellikle Aşağı Sahra Afrika ülkelerinde, daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, sadece Aşağı Sahra Afrika ülkelerinde 1990-2000 arasındaki nüfus artışı 136 milyon olmuştur. Azalmış ülkelerdeki nüfus artış hızı, aynı zamanda bu ülkelerin dünya nüfusu içindeki payını da yükseltmektedir. Bazı bölgelerdeki doğurganlık oranları (kadın başına); gelişmiş ülkelerde 1.7, azalmış ülkelerde 3, Aşağı Sahra Afrika ülkelerinde 5.6, Arap devletleri ve Kuzey Afrika ülkelerinde 4.5 ve Doğu Asya ve Pasifik ülkelerinde 3'tür.

Doğurganlık ve nüfus artış hızlarındaki eğilimlere paralel olarak, Kuzey Amerika ve Avrupa ülkelerinin dışındaki tüm ülkelerde ilköğretim çağındaki çocukların sayısında artış olmuştur. Son on yıldaki eğilimler çerçevesinde iki bölgeyi vurgulamak gerekir. Bunlardan birisi Asya'dır. Asya'daki ilköğretim çağı nüfusu, doğurganlık oranlarındaki hızlı düşüşe dayalı olarak, hafif bir yükselme göstermiş ve 2000 yılında 362 milyon olmuştur. Söz konusu nüfusun 2015 yılında 337 milyona gerileyeceği tahmin edilmektedir. Öte yandan, ilköğretim çağındaki çocuklar bakımından dünyanın en büyük ikinci nüfusunu

oluşturan Aşağı Sahra Afrikası'nda ise nüfus 82 milyondan (1990) 106 milyona çıkmıştır (2000).

2001 yılında, dünya ilköğretim çağı nüfusu 648 milyon olarak tahmin edilmektedir. Bu nüfusun 566 milyonu (% 87.3) az gelişmiş ülkelerde, % 29.2'si Doğu Asya ve Pasifik ülkelerinde, %26.4'ü Güney ve Batı Asya'da, % 16.7'si Aşağı Sahra Afrikası'nda yaşamaktadır (UNESCO, 2005, s.292).

Kuşkusuz, dünyanın farklı bölgelerinde farklı şekilde ortaya çıkan bu nüfus eğilimleri, ilköğretime olan talebi ve sunulan eğitim hizmetlerinin hem sayı hem de kalitesini yakından etkileyecektir.

3.2. İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİ SAYILARI

Nüfus eğilimlerine paralel olarak, dünya daki öğrenci sayılarında da artışlar sürmektedir. Toplam öğrenci sayılarındaki eğilimlere bakıldığında (1975 - 2000), tüm dünya ülkelerinde ilköğretimde genişleme olduğu gözlenmektedir. Söz konusu dönemde öğrenci sayısı 500 milyondan 660 milyona yükselmiştir. Eğilimlerin aynı düzeyde devam etmesi halinde öğrenci sayısının 2005'te 700 milyona ulaşmış olacağı tahmin edilmektedir. Bu artışların özellikle az gelişmiş ülkelerde olması beklenmektedir (Güney Asya, Aşağı Sahra Afrikası, Latin Amerika ve Karayipler, Arap devletleri). Az gelişmiş ülkelerde gözlenen bir başka nokta ise, kayıtlı öğrencilerin önemli bir bölümünün resmi ilköğretim yaş grubunun üzerinde –ilköğretime geç başlama, sınıf tekrarı vb. nedenlerle bulunmasıdır (UNESCO, 2001).

2001 yılında, dünya daki toplam öğrenci sayısı 652 milyondur. Bunun % 47'si kızdır. En düşük kız oranları, Güney ve Batı Asya (%44), Aşağı Sahra Afrikası (%46) ve Arap devletlerindedir (%46). HİE 2001 izleme raporunda, artış beklenmesine karşın, toplam öğrenci sayısında 1998 yılına göre hafif bir azalma meydana geldiği vurgulanmaktadır. Öğrenci azalması gelişmiş ülkelerde daha yüksek oranda seyretmektedir. Bu azalma, başta Kuzey Amerika ve Avrupa olmak üzere, Orta ve Doğu Avrupa ve Latin Amerika ve Karayipler'de gözlenmektedir. Buna karşılık, Aşağı Sahra Afrikası ve Arap ülkelerindeki öğrenci artışları yüksek oranlarda seyretmiştir (UNESCO, 2005, s. 292).

Dünya ilköğretim öğrenci sayılarındaki eğilimler, 2000'in başlarında bir dönüşüm sürecine girme belirtileri göstermektedir. Bu süreç, toplam öğrenci sayılarında durgunluk ya da hafif azalma, gelişmiş ülke öğrenci sayılarında azalma ve gelişmekte olan bölgelerde artışların devam etmesi biçiminde tanımlanabilir.

3.3. İLKÖĞRETİME ERİŞİM: İLKÖĞRETİME YENİ KAYIT ORANLARI

İlköğretime erişimle –birinci sınıfa kayıt olma- ilgili iki gösterge bulunmaktadır. Bu iki gösterge, ilköğretime başlayabilme düzeyinin bir ölçüsüdür. Bunlar, brüt ve net yeni kayıt oranlarıdır. Bunlardan *brüt yeni kayıt oranı*, hangi yaşta olduklarına bakılmaksızın, ilköğretimin birinci sınıfına başlayan çocukların, birinci sınıfa başlamak için öngörülen resmi yaştaki çocuk sayısına yüzdesidir (%100.0'ı aşabilir). *Net yeni kayıt oranı* ise ilköğretimin birinci sınıfına başlayan çocuklardan, birinci sınıfa uygun düşen yaştaki çocukların, birinci sınıfa başlamak için öngörülen resmi yaştaki çocuk sayısına yüzdesidir (En fazla %100.0 olur). Bu göstergeler ilköğretim çağındaki çocukların ilköğretime başlama fırsatlarını yansıtır ve HİE 2000 hedeflerinden, ikinci hedefle ilişkilidir (Bkz. Bölüm 1, 1.1.7).

1990-98 yılları arasında ilköğretime başlayan öğrenci sayısı %8'lik bir artışla 124 milyondan 134 milyona çıkmıştır (109 ülke). Gelişmiş ülkeler aynı sayıyı korurken, azgelişmiş ülkelerdeki artış %11 olmuştur (UNESCO, 2000a, 24-25).

Azgelişmiş ülkelerdeki *brüt yeni kayıt oranı* 1990'da %106 iken, 1998 yılında %112 olmuştur. Oranlar bölgelere göre farklı ölçüde gerçekleşmiştir. Örneğin, Doğu Asya ve Pasifik, Güney ve Batı Asya ve Latin Amerika'daki oranlar %100'e ulaşmış / aşmış iken, Aşağı Sahra Afrika'sında %81 düzeyinde gerçekleşmiştir. Hiç kuşkusuz bu düşük oran, sağlanan eğitim hizmetinin yetersizliğini yansıtır. Brüt yeni kayıtlara, cinsiyet açısından bakıldığında da erkeklerin daha yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Net yeni kayıt oranları incelendiğinde, Orta ve Doğu Avrupa ile Orta Asya dışındaki bölgelerde, bölge ülkeleri içindeki farklılıkların yüksek olduğu gözlenmektedir. 1998 yılı medyan (ortanca) değerleri, Aşağı Sahra Afrika'sında %34, Arap devletleri ve Kuzey Afrika'da %73, Doğu Asya ve Pasifik bölgesinde %88'dir.

Brüt ve net yeni kayıt oranları karşılaştırıldığında, ilköğretime yeni kayıt olan çocukların çoğunluğunun okula başlama yaşından daha yaşlı oldukları ve okula geç başladıkları anlaşılmaktadır. HİE ülke raporları, okula geç başlama sorununun nedenlerini şöyle sıralamaktadır: Ekonomik güçlükler, ücretli veya ücretsiz çocuk işçiliği, okulun uzak olması, ulaşım güçlükleri vb.

3.4. İLKÖĞRETİME KATILIM: OKULLAŞMA ORANLARI

Okullaşma oranları, Herkes İçin Eğitim'de (HİE) gerekli olan iki önemli konuyu izlememize yardımcı olur. Brüt Okullaşma oranları ile eğitim sistemlerinin evrensel ilköğretimin ihtiyaçları için yeterli kapasiteye sahip olup olmadığı değerlendirilmesi yapılabilir. Net Okullaşma oranları ise ilköğretim çağı

nüfusunun ne kadarının eğitim dışında olduğunu gösterir (Tezbaşaran, 2004). Bir başka açıdan, bu göstergeler, eğitim çağındaki çocukların çeşitli düzeydeki eğitim kademelerine katılım eğilimlerini ve buna dayalı olarak, ulusların eğitim alanındaki çabalarını yansıtan göstergelerdir. Bu çalışmada brüt ve net Okullaşma oranları ele alınmaktadır (Tanım ve açıklama için bkz. Bölüm 4; 4.3). Bu göstergeler ilköğretim çağındaki çocukların ilköğretime katılım düzeyini yansıtır ve HİE 2000 hedeflerinden, ikinci hedefle ilişkilidir (Bkz. Bölüm 1, 1.1.7).

İlköğretim öğrenci sayılarındaki eğilimler Bölüm 3.2’de sunulmuştu. Dünya ölçeğindeki bu artışların Okullaşma oranlarına da olumlu ölçüde yansımaları beklenir. Nitekim Tablo 3.1 incelendiğinde (UNESCO, 2000a, s. 29), dünya daki BOO’nun son sekiz yıllık dönemde %94’ten %97’ye yükseldiği gözlenmektedir. Bu dönemde, gelişmiş ülkelerdeki oran %106’ya, az gelişmiş ülkelerdeki ise hafif bir artışla %96’ya yükselmiştir. En yüksek artışlar; Latin Amerika ve Karayipler, Orta Asya ve Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde gerçekleşmiştir. Latin Amerika ve Karayipler ile Doğu Asya ve Pasifik ülkelerindeki %100’ü aşan oranlar, okul çağındaki çocuklar için yeterli eğitim kapasitelerini göstermesi bakımından anlamlıdır. Öte yandan, Arap devletleri ve Kuzey Afrika (%85) ile Aşağı Sahra Afrikası’ndaki (%75) düşük oranlar ise, bu bölgelerdeki yüksek nüfus artış hızı ve buna bağlı olarak potansiyel eğitim talebini karşılamada güçlüklerin varlığına işaret eder. (UNESCO, 2000a, ss. 28-30).

Tablo 3.2’deki NOO incelendiğinde, dünya ortalamasının %80’den %84’e yükseldiği gözlenmektedir. Söz konusu dönemde en yüksek sıçramayı Latin Amerika ve Karayip ülkeleri (%10 puan) ile Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri (%8 puan) yapmışlardır. Doğu Asya ve Pasifik ülkeleri (%97) evrensel ilköğretim hedefine büyük ölçüde yaklaşmışlardır.

BOO ile NOO karşılaştırıldığında, öğrencilerin büyük bir bölümünün resmi okul yaşının dışında olduğu görülmektedir. Bu oranın, Aşağı Sahra Afrikası’nda %20, Güney ve Batı Asya’da %19 ve Latin Amerika ve Karayipler’de %18 olduğu gözlenmektedir.

Öte yandan düşük NOO’ya sahip ülkelerde, çoğu kez BOO ile NOO arasında büyük farklar bulunmaktadır. Bu bağlamda, ilköğretimin yaygınlaşması ile düşük iç etkinlik birlikte gitmektedir (UNESCO, 2005, s.92).

Brüt Okullaşma oranlarına dayalı cinsiyet farklılığı indeksi incelendiğinde, dünya ortalaması 0.93’tür (2001). Bir başka açıdan, ilköğretimde 100 erkeğe karşılık 93 kız öğrenci bulunmaktadır. Cinsiyet eşitliğinde 1998 yılına göre iyileşme sağlanmıştır. Cinsiyet farklılığının en yüksek olduğu bölgeler, sırasıyla Güney ve Batı Asya (0.85), Aşağı Sahra Afrikası (0.86) ve Arap devletleri (0.89)’dir. Diğer bölgelerde cinsiyet eşitliği sağlanmış görülmektedir. (UNESCO, 2005, s. 292).

Tablo 3.1
Bölgelere Göre Brüt Okullaşma Oranları (%)

Bölge	1990	1998
Dünya	94	97
Gelişmiş Ülkeler	104	106
Az gelişmiş Ülkeler	93	96
Geçiş Dönemindeki Ülkeler	91	101
Aşağı Sahra Afrikası	73	75
Latin Amerika ve Karayipler	103	114
Orta Asya	92	98
Doğu Asya ve Pasifik Ülkeleri	109	105
Güney ve Batı Asya	85	91
Arap Devletleri ve Kuzey Afrika	84	85
Orta ve Doğu Avrupa	87	98

Kaynak: UNESCO, 2000. *Education for All 2000 Assessment : Statistical Document*.
World Education Forum, Dakar, Senegal 26-28 April 2000, s.29.

Tablo 3.2
Bölgelere Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Bölge	1990	1998
Dünya	80	84
Gelişmiş Ülkeler	97	98
Az Gelişmiş Ülkeler	78	82
Geçiş Dönemindeki Ülkeler	91	96
Aşağı Sahra Afrikası	54	60
Latin Amerika ve Karayipler	84	94
Orta Asya	88	92
Doğu Asya ve Pasifik Ülkeleri	96	97
Güney ve Batı Asya	67	74
Arap Devletleri ve Kuzey Afrika	74	76
Orta ve Doğu Avrupa	85	93

Kaynak: UNESCO, 2000. *Education for All 2000 Assessment : Statistical Document*.
World Education Forum, Dakar, Senegal 26-28 April 2000.s.29.

Özetle, son 10 yılda, dünya da Okullaşma oranlarında önemli gelişmeler sağlanmış olmakla beraber, bölgeler/ülkeler arasındaki ve cinsiyetler arasındaki farklar sürmekte ve bazı ülkeler evrenselleşme hedefinden henüz uzak bulunmaktadır.

3.5. OKUL DIŞINDA KALAN ÇOCUKLAR

İlköğretim çağ nüfusu ve net Okullaşma oranlarına dayalı olarak yapılan hesaplamalara göre (Okul dışındaki çocuk sayısının hesaplanmasıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. UNESCO, 2000a, s.30), 1990-98 döneminde okul dışındaki çocuk sayısı 127 milyondan 113 milyona gerilemiştir. Okul dışındaki çocukların %97'si az gelişmiş bölgelerde bulunmaktadır ve yaklaşık %60'ı kızdır. Okul dışında kalan çocuk sayısı, Aşağı Sahra Afrika, Arap devletleri ve Kuzey Afrika dışındaki tüm bölgelerde azalmıştır. Arap devletleri ve Kuzey Afrika'da net Okullaşma oranlarında hafif bir iyileşme olmasına karşın, nüfus artış hızının yüksekliği nedeniyle, okul dışında kalan çocuk sayısı 9.2 milyondan 10.3 milyona yükselmiştir. Dünya daki okul dışındaki çocukların 42 milyonu (yaklaşık %40'ı) Aşağı Sahra Afrika'nda yaşamaktadır. 1990-98 döneminde, bölgede net Okullaşma oranlarında iyileşme olmasına karşın okul dışındaki çocuk sayısı artmıştır. Bölge ülkelerinin 1/3'ünde çocukların %60'ından fazlası okuldan yoksundur (UNESCO, 2000a, ss.30-31).

2005 yılı HİE İzleme Raporu'na göre (UNESCO, 2005, s.94-95), okul dışındaki çocuk sayısında, 1998-2001 arasında hafif bir iyileşme olmuş ve okul dışındaki çocuk sayısı 2001 yılında 103 milyona gerilemiştir. Net Okullaşma oranı 1990 yılında %81.7'den (revize edilmiş oran) 2001 yılında %84'e yükselmiştir. Eğilim böyle devam ettiği takdirde, 2005 yılında %85'e, 2015 yılında da %87'ye ulaşılabilir. Bu eğilim de açıkça şunu göstermektedir: Okullaşma oranları, evrensel ilköğretim hedefine ulaşabilmek için kısa ve orta vadede yeterince hızlı artmamaktadır. Bir başka deyişle, bu eğilimle 2015 hedefinin yakalanması güç görünmektedir.

3.6. HİE 2000 HEDEFLERİNE ULAŞABİLME: ÜLKELERİN DURUMU

2000 yılındaki Dünya Eğitim Forumu katılımcıları, HİE 2015 hedeflerine (Bkz. Bölüm 1, 1.7) yönelik gelişmeleri izlemek üzere bir indeks (EDI = The EFA Development Index / Herkes İçin Eğitim Gelişim İndeksi) geliştirilmesini kararlaştırmışlardır. İndeks şu göstergelerden oluşmaktadır (UNESCO, 2005, ss.136-137):

- İlköğretimde evrenselleşme: Net Okullaşma oranı
- Yetişkin okuryazarlığı: 15 + yaş okuryazarlık oranı
- Cinsiyet farklılıkları
- Eğitim kalitesi: Beşinci sınıfa ulaşma oranı

127 ülkenin 2001 yılı verilerine dayalı olarak hesaplanan indeks değerleri ve HİE hedeflerinden uzaklık dereceleri Tablo 3.3'te görülmektedir.

Tablo 3.3
Ülkelerin, Herkes İçin Eğitim (HİE) Hedeflerinden Uzaklık Derecelerine Göre Dağılımı (2001)

Bölge	Hedeflere ulaşılmış EDI: 0.98-1.00	Hedeflere yakın EDI: 0.95-0.97	Orta EDI: 0.80-0.94	Hedeflerden uzak EDI: 0.80'den az	Örneklem toplamı	Toplam ülke sayısı
Aşağı Sahra Afrikası	-	1	7	22	30	45
Latin Amerika ve Karayipler	1	4	15	2	22	41
Orta Asya		3	4		7	9
Doğu Asya ve Pasifik Ülkeleri	1	1	9	3	14	33
Güney ve Batı Asya		1	1	4	6	9
Arap Devletleri	-	-	12	4	16	20
Kuzey Amerika ve Batı Avrupa	11	7			18	26
Orta ve Doğu Avrupa	3	8	3		14	20
Toplam	16	25	51	35	127	203

Tablodaki değerlere göre, 41 ülkenin (veri sağlanan ülkelerin yaklaşık üçte biri) öngörülen hedeflere eriştikleri ya da bunları gerçekleştirmeye çok yakın oldukları söylenebilir. Bu ülkeler daha çok Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkeleridir. Hedefi gerçekleştirmeye yakın ülkeler arasında, birkaç Orta Asya ve Latin Amerika ve Karayipler ülkesi de bulunmaktadır.

51 ülke orta düzeyde bulunmaktadır. Bu kategoride Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkeleri dışındaki tüm bölgelerden ülke bulunmaktadır. Bu ülkeler, söz konusu göstergeleri ya düşük düzeyde gerçekleştirmişler ya da dengeli bir biçimde gerçekleştirememişlerdir. Bu yetersizliklere örnek olarak, eğitimin yaygınlaştırılmasında dengesizlikler, kalite farklılıkları, okul terkleri, zayıf eğitim kalitesi, beşinci sınıfa ulaşma oranlarında düşüklük vb. eksiklikler sayılabilir.

35 ülke ise (veri sağlanan ülkelerin dörtte birinden fazla) HİE hedeflerinden çok uzak bulunmaktadır (EDI değeri 0.80 ve daha az). Bu ülkelerin 22'si Aşağı Sahra Afrikası'ndadır. Bu kategoride ayrıca, yüksek nüfuslu 3 ülke de yer almaktadır. Bunlar; Bangladeş, Pakistan ve Hindistan'dır. Rapor, bu ülkeler grubunu, HİE hedeflerinin dördünden de düşük başarılı ülkeler olarak nitelendirmektedir. Bunlar, düşük Okullaşma oranları, yüksek cinsiyet farklılıkları, yaygın okumaz-yazmazlık, zayıf eğitim kalitesi, yüksek düzeyde okul terk oranları ve öğrencilerin çoğunluğunun beşinci sınıfa ulaşamaması.

3.7. ZORUNLU EĞİTİM SÜRELERİ VE YAŞ LİMİTLERİ

Zorunlu eğitim, bir ülkede, çocukların ve gençlerin yasal olarak devam etmekle yükümlü oldukları öğrenim süresi ve yaş grubunu ifade eder. Bölüm 1’de de görüldüğü gibi, uluslararası topluluk, 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nden günümüze, başlangıç düzeyinde bir eğitimi (temel eğitim veya ilköğretim) herkes için zorunlu eğitim (hak) olarak ele almış, devletlere de bunu sağlama yükümlülüğünü vermiştir.

UNESCO (http://www.uis.unesco.org/statsen/statistics/yearbook/tables/Table3_1.html, 01.08.2006) verilerine göre, ülkelerin zorunlu eğitim süreleri 4 -13 yıl arasında değişmektedir (Tablo 3.4). Tablo 3.5’de de görüldüğü gibi, zorunlu eğitim süresi, 192 ülkenin 51’inde 4-6 yıl, 86’sında 7-9 yıl, 59’unda ise 10-13 yıl arasındadır. Zorunlu eğitim süresinin 4 yıl olduğu bir ülke (Sao Tome ve Principe), 5 yıl olduğu 10 ülke vardır. Bu bağlamda, en kısa süreler (ortalama 6 yıl) Afrika ve Asya ülkelerinde, en uzun süreler (10 yıl ve üzeri), Kuzey Amerika, Avrupa ve Orta Asya ülkelerinde görülmektedir.

Bu duruma göre, zorunlu eğitim bazı ülkelerde sadece ilköğretimi kapsarken (ülkelerin ilköğretim süreleri 4-10 yıl arasında değişmektedir) bazı ülkelerde ortaöğretimin birinci kademesi (örneğin, Kenya, Tunus, Çin, Japonya, Malezya, Norveç, İtalya, Yeni Zelanda) hatta ikinci kademesini (örneğin, ABD, Belçika, Almanya, Hollanda) kapsamaktadır. Bir başka açıdan, ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle zorunlu eğitimin ilköğretim ile sınırlı olmadığına dikkat çekmek gerekir (Kavak, 1998).

Diğer taraftan zorunlu eğitimle ilişkili yaş limitleri (başlangıç ve bitirme yaşı) incelendiğinde, küresel ölçekte yaş limitlerinin 4-18 yaşları arasında, başlangıç yaşlarının 4-8, bitirme yaşlarının da 11-18 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 3.4’de AB ülkelerinin zorunlu eğitim süreleri ve yaş limitleri sunulmaktadır. Tabloya göre, AB ülkelerinde zorunlu eğitim süresi 8-13 yıl arasında değişmektedir. Ancak ülkelerin çoğunluğunda 9-10 yıl süreli olup, en azından 15-16 yaşına kadar sürmektedir. En düşük başlangıç yaşı 5, en yüksek bitirme yaşı da 18’dir. Öte yandan, pek çok AB ülkesinde, okul öncesi eğitimin 3 yaşına kadar indiği ve en azından, zorunlu eğitime başlangıç yaşından önceki bir yıllık eğitimin bir norm haline getirildiği dikkate alınır, zorunlu eğitim süre ve yaşının daha uzun olduğu söylenebilir.

UNESCO 1991 Dünya Raporu’nda (Promkasetrin, 1994, ss. 20-29), küresel ölçekte, ülkelerin kaynakları elverdiği ölçüde zorunlu eğitim süresinin derece derece uzamakta olduğu ve 8-10 yıllık bir temel eğitime dönüştüğü vurgulanmakta, ancak, zorunlu eğitim süresinin uzamasının kritik bir eğitim politikası sorunu olarak, genel ve mesleki-teknik eğitim türlerine ayrılma aşamasını da zorunlu eğitimin ötesine taşımakta olduğu tartışılmaktadır.

Tablo 3.4
AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Süreleri ve Yaş Limitleri (2006)

Ülke	Zorunlu Eğitim Süresi (Yıl)	Yaş Limitleri	
		Başlangıç Yaşı	Bitirme Yaşı
Belçika	12	6	18
Çek Cumhuriyeti	9	6	15
Danimarka	9	7	16
Almanya	12	6	18
Estonya	9	7	16
Yunanistan	9	6	15
İspanya	10	6	16
Fransa	10	6	16
İrlanda	9	6	15
İtalya	8	6	14
Güney Kıbrıs	9	5	15
Latvia	9	7	16
Litvanya	9	7	15
Lüksemburg	9	6	15
Macaristan	10	6	16
Malta	11	5	16
Hollanda	13	5	18
Avusturya	9	6	15
Polonya	8	7	15
Portekiz	9	6	15
Slovenya	8	7	15
Slovakya	9	6	15
Finlandiya	9	7	16
İsveç	9	7	15
İngiltere	11	5	16

Kaynak: (http://www.uis.unesco.org/statsen/statistics/yearbook/tables/Table3_1.html , 01.08.2006'da indirilen verilerden yararlanarak düzenlenmiştir.)

Tablo: 3.5
Dünya da Zorunlu Eğitim Süreleri (Toplam 192)

Süre	Ülke Sayısı	Örnek Ülkeler
4-6 yıl	47	Kolombiya, Bangladeş, İran, Nepal, Kamerun, Orta Afrika Cumhuriyeti, Etiyopya, Fas, Nijerya, Senegal. Sao Tome ve Principe.
7-9 yıl	86	Küba, İtalya, Şili, Brezilya, Japonya, Hong-Kong, Endonezya, Norveç, Rusya, Avusturya
10-13 yıl	59	Belçika, Almanya, Hollanda, Fransa, İngiltere, Avustralya, Yeni Zelanda.

Kaynak: (http://www.uis.unesco.org/statsen/statistics/yearbook/tables/Table3_1.html , 01.08.2006'da indirilen verilerden yararlanarak düzenlenmiştir.)

KAYNAKÇA

- Kavak, Yüksel (1998). Zorunlu Eğitimde Evrensel ve Ulusal Görünüm. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 22, Sayı:107, 54-57.
- Promkasetrin, P. (1994). World Education Development: Recent Trends. *Education in Asia and the Pacific: Reviews, Reports and Notes*. Bangkok: UNESCO, Number 27, 1991-92.
- Tezbaşaran, A. A. (2004). Herkes İçin Eğitim (HİE). Türk Eğitim Derneği *Eğitimde Yeni Ufuklar II: Eğitim Hakkı ve Okula Gidemeyen Çocuklar Sempozyumu*'na sunulmuş bildiri. 3-4 Aralık, Ankara.
- UNESCO (2006). *National Education Systems*.
(http://www.uis.unesco.org/statsen/statistics/yearbook/tables/Table3_1.html, 01.08.2006)
- UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report 2005*. Paris.
- UNESCO (2000a). *Statistical Document: Education for All 2000 Assessment*. World Education Forum, Dakar, Senegal 26-28 April 2000.
- UNESCO (2000b). *The Dakar Framework for Action*. World Education Forum, Dakar, Senegal 26-28 April 2000.
- UNESCO (2001). *Monitoring Report on Education for All, 2001*. Paris.

BÖLÜM IV

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM: DURUM ANALİZİ

Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Yard. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN
Yard. Doç. Dr. Feyyat GÖKÇE

4.1. İLKÖĞRETİM ÇAĞ NÜFUSU VE EĞİLİMLER

Bir ülkedeki insan sermayesinin gelişimini ve potansiyel eğitim talebini değerlendirebilmek için nüfusun büyüklüğü ve kompozisyonu ile bunların zaman içindeki değişimi konusunda kesin ve doğru bilgilere sahip olmak gerekir. Bu bölümde, Türkiye’de ilköğretim çağındaki nüfusun, 1990-2010 dönemindeki eğilimleri konusunda, okula başlangıç yaşı (6 yaş) ve ilköğretim çağı (6-13 yaş) nüfusları incelenmiştir.

Tablo 4.1.1’de yıllar itibariyle 6 yaş grubunda olan çocukların yıl ortası nüfus tahminleri görülmektedir. Tablo 4.1.1’e göre, 6 yaş çağı nüfusunun 1990-1995 arasında genel olarak düşüş eğiliminde olduğu, 1995 yılından 2005 yılına kadar sürekli artış kaydettiği, 2005 yılından itibaren ise tekrar düşüş sürecine girmesinin beklendiği ifade edilebilir. Okula başlangıç yaşındaki öğrenci sayısının artması/azalması eğitim hizmeti arzını etkileyen temel faktördür. Yine aynı tabloda, ilköğretim çağı nüfusuna ilişkin tahminler yer almaktadır. Halihazırda 11 milyon 165 bin olan çağ nüfusunun 2006 yılından itibaren azalma eğilimine girdiği gözlenmektedir.

Tablodan elde edilen bir başka eğilim ise cinsiyet oranlarıyla ilgilidir. Buna göre, kız/erkek oranlarının söz konusu dönemde 0.95 ile 0.97 arasında değiştiği gözlenmektedir.

1990’da nüfusun yaklaşık %20’sini oluşturan çağ nüfusunun toplam nüfus içindeki payı sürekli düşerek 2000’de %15.2 düzeyine gerilemiştir. Halen %15.5 düzeyinde olan bu payın 2010’a kadar %14.5’e düşmesi beklenmektedir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı’nın, TÜİK’ten elde ettiği veriler. <http://www.sgb.meb.gov.tr>, erişim tarihi 14.06.2006).

Tüm bu eğilimler dikkate alındığında, ilköğretim üzerindeki nüfus artışı baskısının giderek azaldığı, bunun da ilköğretimde kaliteyi geliştirmek için bir fırsat oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.1

Türkiye’de İlköğretim Çağı Yıl Ortası Nüfus Projeksiyonları, 1990-2010. (1000 kişi)

Yıl	6 Yaş					6-13 Yaş				
	Toplam	Artış (%)	Erkek	Kız	K/E	Toplam	Artış (%)	Erkek	Kız	K/E
1990	1,304	..	669	635	0.95	10,775	..	5,535	5,239	0.95
1991	1,287	-1.32	660	627	0.95	10,721	-0.50	5,505	5,216	0.95
1992	1,249	-3.04	640	609	0.95	10,606	-1.08	5,445	5,161	0.95
1993	1,250	0.08	641	609	0.95	10,494	-1.07	5,386	5,108	0.95
1994	1,244	-0.48	637	607	0.95	10,383	-1.07	5,327	5,056	0.95
1995	1,239	-0.40	634	605	0.95	10,273	-1.07	5,268	5,005	0.95
1996	1,250	0.88	639	611	0.96	10,180	-0.91	5,216	4,965	0.95
1997	1,296	3.55	661	635	0.96	10,150	-0.30	5,195	4,954	0.95
1998	1,331	2.63	678	653	0.96	10,189	0.38	5,211	4,978	0.96
1999	1,360	2.13	692	668	0.97	10,281	0.89	5,255	5,029	0.96
2000	1,382	1.59	703	679	0.97	10,383	0.98	5,300	5,084	0.96
2001	1,402	1.43	713	689	0.97	10,536	1.45	5,372	5,164	0.96
2002	1,410	0.57	718	692	0.96	10,710	1.62	5,455	5,253	0.96
2003	1,422	0.84	724	698	0.96	10,884	1.60	5,541	5,341	0.96
2004	1,431	0.63	729	702	0.96	11,039	1.40	5,617	5,419	0.96
2005	1,431	0.00	729	702	0.96	11,165	1.13	5,682	5,484	0.97
2006	1,415	-1.13	721	694	0.96	11,257	0.82	5,730	5,529	0.96
2007	1,356	-4.35	691	665	0.96	11,254	-0.03	5,728	5,525	0.96
2008	1,337	-1.42	682	655	0.96	11,214	-0.36	5,711	5,502	0.96
2009	1,314	-1.75	670	643	0.96	11,129	-0.76	5,669	5,461	0.96
2010	1,294	-1.55	660	633	0.96	11,001	-1.16	5,605	5,394	0.96

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı’nın, TÜİK’ten elde ettiği veriler (<http://www.sgb.meb.gov.tr>, erişim tarihi 14.06.2006).

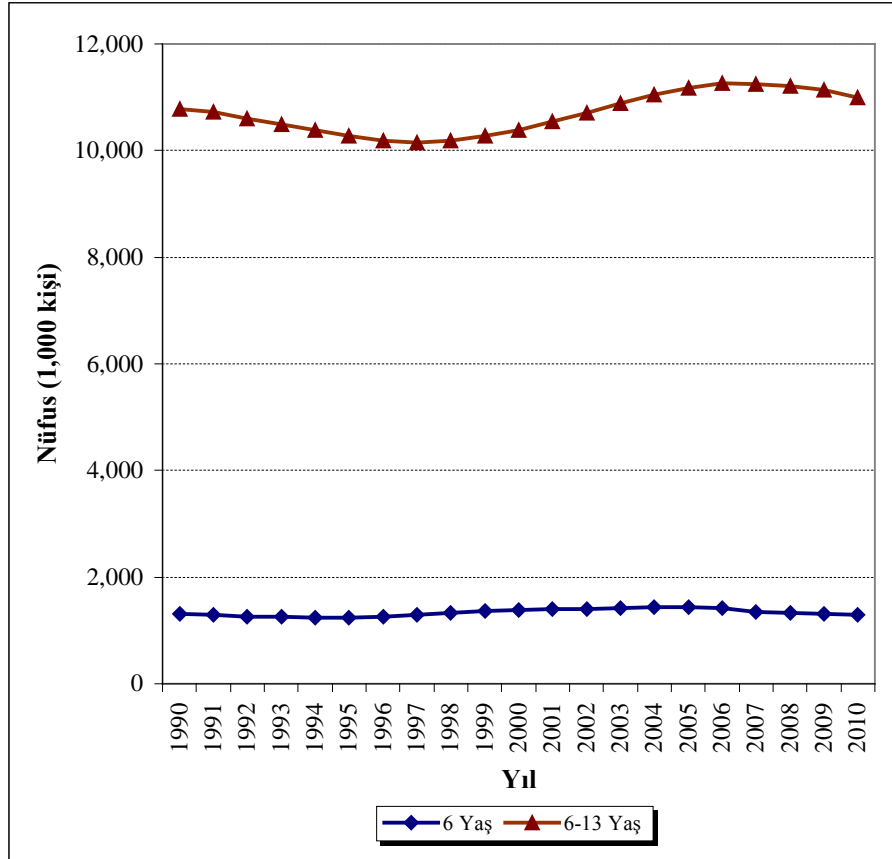
4.2. İLKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ SAYILARI

1990-2005 arasında ilköğretimde kayıtlı öğrenci sayıları ve dönem içindeki değişimler Tablo 4.2.1’den izlenebilmektedir. Kayıtlı öğrenci sayıları, 1990-1997 arasındaki hafif düşüş eğilimiyle karakterize olan görece yatay seyrini, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla hızlı bir artışa terk etmiştir. Bu bağlamda, zorunlu eğitimin uzatılmasını izleyen ilk üç yılda kayıtlarda % 4.5-5.5 arasında değişen oranlarda yüksek artış gözlenmiştir. Bu artışın kız çocuklarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim, kız öğrencilerin toplam öğrenci içindeki payı %44.5’ten (1990-91) %47.4’e (2005-06) yükselmiştir.

Öte yandan 1999-2000 yılında ilk kez 10 milyon sınırını aşan kayıtlı öğrenci sayısı, 2000-2001 yılında 10.5 milyon seviyesine ulaşmıştır. İzleyen iki yılda ise sayı düşmüştür. Bu yıllar aynı zamanda çağ nüfusunda artış yaşanan yıllardır. Bu sayılara bakarak, kayıtlı öğrenci sayıları üzerinde depremlerin olumsuz etkisinin sınırlı kaldığı, ancak ekonomik krizlerin etkisinin önemli olduğu yorumu yapılabilir. 2004-2005 öğretim yılından itibaren öğrenci sayıları yeniden artmaya başlamıştır.

Şekil 4.1.1:

Türkiye’de İlköğretim Çağı Yıl Ortası Nüfus Projeksiyonları, 1990-2010. (1000 kişi)



Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın, TÜİK'ten elde ettiği veriler (<http://www.sgb.meb.gov.tr>, erişim tarihi 14.06.2006).

Tablo 4.2.1
İlköğretimde Kayıtlı Öğrenci Sayıları, 1990-91-2005-06

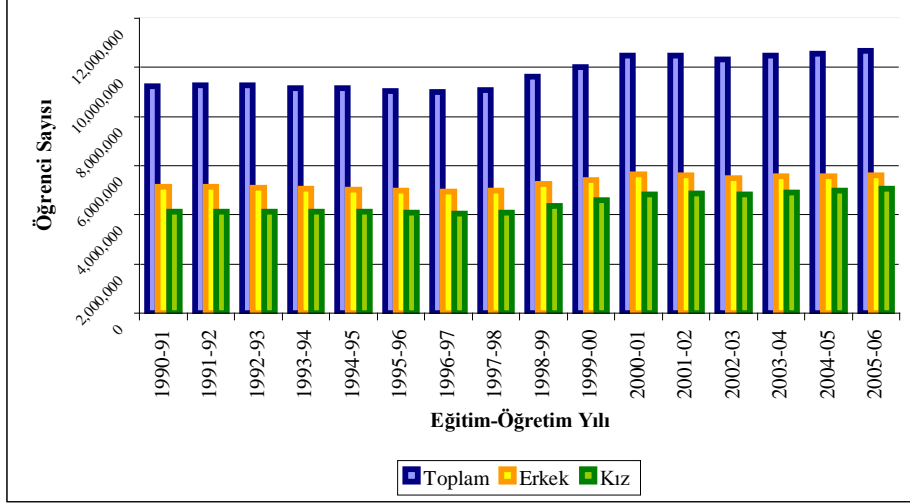
Öğretim yılı	Toplam		Erkek		Kız	
	Öğrenci sayısı	Artış (%)	Öğrenci sayısı	Artış (%)	Öğrenci sayısı	Artış (%)
1990-91	9,243,232		5,130,783		4,112,449	
1991-92	9,284,258	0.44	5,141,336	0,21	4,142,922	0,74
1992-93	9,264,064	-0.22	5,118,943	-0,44	4,145,121	0,05
1993-94	9,162,854	-1.09	5,046,314	-1,42	4,116,540	-0,69
1994-95	9,141,634	-0.23	5,024,925	-0,42	4,116,709	0,00
1995-96	9,048,740	-1.02	4,975,696	-0,98	4,073,044	-1,06
1996-97	9,011,654	-0.41	4,955,122	-0,41	4,056,532	-0,41
1997-98	9,084,635	0.81	5,000,886	0,92	4,083,749	0,67
1998-99	9,609,050	5.77	5,248,426	4,95	4,360,624	6,78
1999-00	10,028,979	4.37	5,429,184	3,44	4,599,795	5,48
2000-01	10,480,721	4.50	5,635,131	3,79	4,845,590	5,34
2001-02	10,477,616	-0.03	5,597,061	-0,68	4,880,555	0,72
2002-03	10,331,645	-1.39	5,503,427	-1,67	4,828,218	-1,07
2003-04	10,479,538	1.43	5,558,195	1,00	4,921,343	1,93
2004-05	10,565,389	0.82	5,587,775	0,53	4,977,614	1,14
2005-06	10,673,935	1.03	5,615,591	0,50	5,058,344	1,62

Not: 1- 1992-93 / 2005-06 öğretim yılı verileri, MEB (2006) *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006*, ss. 4-6'dan alınmıştır;

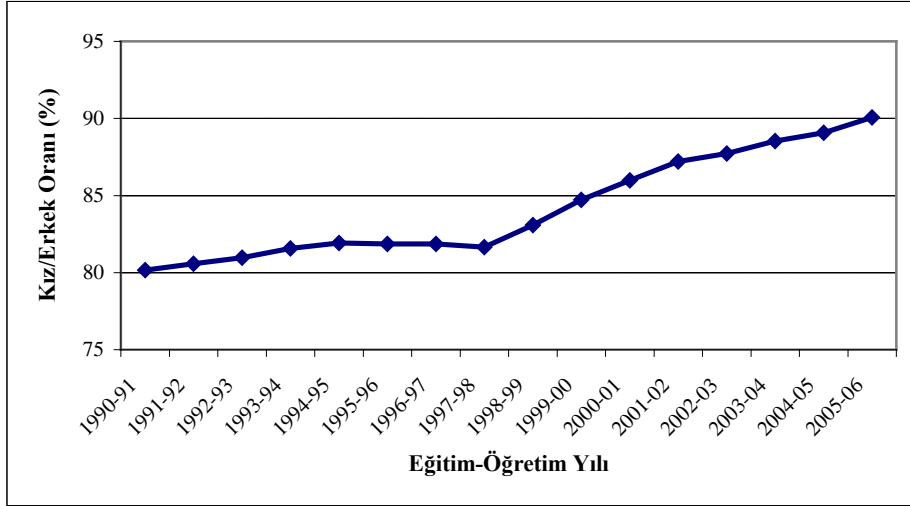
2- 1990-91 / 1991-92 öğretim yılı verileri DİE (1999), *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1996-1997*, s. 1'den alınmıştır.

3- 1997-98 öğretim yılından önceki veriler ilkokul ve ortaokul toplamıdır.

Şekil 4.2.1
İlköğretimde Kayıtlı Öğrenci Sayıları, 1990-91 / 2005-06



Şekil 4.2.2
İlköğretimde Kayıtlı Öğrenciler Arasında Kız/Erkek Oranı, 1990-91 / 2005-06



4.3. İLKÖĞRETİMDE OKULLAŞMA ORANLARI

Nüfusun eğitim durumunu açıklamada çeşitli eğitim göstergeleri kullanılmaktadır. Bunlardan birisi de Okullaşma oranlarıdır. Okullaşma oranları, eğitim göstergeleri arasında en sık kullanılan göstergedir. Eğitim çağındaki çocukların, çeşitli düzeydeki eğitim kademelerine katılım eğilimlerini ve buna dayalı olarak ulusların eğitim alanındaki çabalarını yansıtır. Okullaşma oranları, ihtiyaçlar doğrultusunda; eğitim kademeleri, cinsiyet, eğitim türleri, kırsal-kentsel kesim ve bölgelere göre hesaplanabilmektedir. Hesaplama türlerine göre; genel, brüt ve net Okullaşma oranları ile tek yaşa göre Okullaşma oranları hesaplanabilir (Kavak ve Ergen, 2004). Bu çalışmada, ilköğretim için brüt (BOO) ve net (NOO) Okullaşma oranları ele alınmaktadır. Buna göre:

Brüt Okullaşma oranı (BOO): Yaşlarının o eğitim kademesiyle ilişkili olup olmadığına bakılmaksızın, belli bir eğitim kademesine kayıtlı öğrenci sayısının, o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu nüfusuna oranıdır (UNDP, 1996: 220). Bu tanım, ilköğretim kademesi açısından ele alındığında, ilköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısının (yaşları ne olursa olsun) ülkenin ilköğretim çağındaki toplam çocuk nüfusuna oranıdır.

$$\text{İlköğretimde Brüt Okullaşma Oranı} = \left[\frac{\text{İlköğretime Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı}}{\text{(6-13 Yaş Grubu Nüfusu)}} \right] \times 100$$

Net Okullaşma oranı (NOO): Belli bir eğitim kademesine kayıtlı öğrencilerden, o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu içinde bulunanların, yine o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu nüfusuna oranıdır (UNDP, 1996:220). İlköğretim açısından ele alındığında, ilköğretim çağındaki çocuklardan (6-13 yaş nüfusu) ilköğretim kurumlarına kayıtlı olanların (6-13 yaş öğrenci) yüzdesidir.

$$\text{İlköğretimde Net Okullaşma Oranı} = \left[\frac{\text{(6-13 Yaş Grubu Öğrenci Sayısı)}}{\text{[(6-13 Yaş Grubu Nüfusu) - (Düzeltilme Faktörü)]}} \right] \times 100$$

Tablo 4.3.1'in birinci bölümünde 1990-91 ve 2005-2006 arasındaki **brüt Okullaşma oranları (BOO)**, ikinci bölümünde **net Okullaşma oranları (NOO)** görülmektedir.

Brüt Okullaşma Oranları:

Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılında BOO %95.59'dur. Bu oran erkeklerde %99.48, kızlarda 91.85'tir. BOO'nın 2000-2001 yılında %100'ün üzerine çıkarak bugüne kadar ulaşılmış en yüksek düzeye erişildiği gözlenmektedir. Daha sonra brüt Okullaşma oranı düzenli bir şekilde düşmüştür.

İlköğretimde BOO, ilköğretim kademesindeki okul kapasitelerini yansıtmaması bakımından anlamlıdır. Ancak, brüt Okullaşma oranlarındaki, eğitimin içsel etkinliğinin düşük olmasından kaynaklanan çağ nüfusu-eğitim kademesi

düzensizliği etkilerini ortadan kaldırarak, sadece evrenselleştirme etkisini görmek için net Okullaşma oranları kullanılmaktadır. Bu nedenle, ilköğretim yaş grubundaki çocukların gerçek Okullaşmasını görebilmek için NOO'nun incelenmesi gerekir.

Tablo 4.3.1
İlköğretimde Okullaşma Oranlarının Gelişimi, 1990-91 / 2005-06

Öğretim yılı	Brüt Okullaşma oranı			Cinsiyet farklılığı indeksi	Net Okullaşma oranı			Cinsiyet farklılığı indeksi
	Toplam	Erkek	Kız		Toplam	Erkek	Kız	
1990-91	85.78	92.70	78.50	0.85	74.75	80.63	68.60	0.85
1991-92	86.60	93.39	79.43	0.85	75.40	81.15	69.36	0.85
1992-93	87.35	94.01	80.32	0.85	75.32	80.92	69.43	0.86
1993-94	87.32	93.69	80.59	0.86	75.83	80.39	71.03	0.88
1994-95	88.04	94.33	81.42	0.86	75.75	80.18	71.11	0.89
1995-96	88.08	94.45	81.38	0.86	75.33	79.79	70.64	0.89
1996-97	88.52	95.00	81.70	0.86	75.50	79.96	70.83	0.89
1997-98	89.51	96.26	82.43	0.86	84.74	90.25	78.97	0.88
1998-99	94.31	100.72	87.60	0.87	89.26	94.48	83.79	0.89
1999-00	97.52	103.31	91.47	0.89	93.54	98.41	88.45	0.90
2000-01	100.93	106.32	95.31	0.90	95.28	99.58	90.79	0.91
2001-02	99.45	104.19	94.51	0.91	92.40	96.20	88.45	0.92
2002-03	96.49	100.89	91.91	0.91	90.98	94.49	87.34	0.92
2003-04	96.30	100.31	92.14	0.92	90.21	93.41	86.89	0.93
2004-05	95.74	99.48	91.85	0.92	89.66	92.58	86.63	0.94
2005-06	95.59	98.83	92.24	0.93	89.77	92.29	87.16	0.94

Not: 1- 1997-98–2005-06 Okullaşma oranları, MEB (2006) *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006*, s.1'den alınmıştır.

2- 1990-91–1996-97 net Okullaşma oranları, DİE *Milli Eğitim İstatistiklerinden* aktaran DPT (2005), *Binyıl Kalkınma Raporu: Türkiye 2005*, s.21'den alınmıştır (serinin devamı MEB 2006 ile tutarlı değildir);

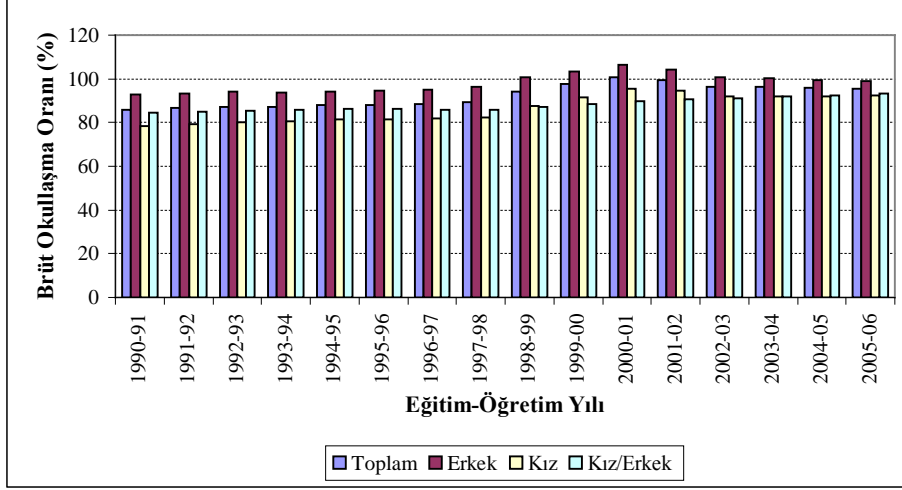
3- 1990-91–1996-97 brüt Okullaşma oranları *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1996-1997* ile MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın, TÜİK'ten elde ettiği veriler (<http://www.sgb.meb.gov.tr>, erişim tarihi 14.06.2006)'den yazar tarafından hesaplanmıştır (serinin devamı MEB 2006 ile tutarlıdır).

4- *Eğitimde Cinsiyet Farklılığı İndeksi (ECFİ)*: Kız çocuklarına ilişkin BOO / NOO'nun erkek çocuklara ilişkin BOO / NOO'ya oranıdır. İndeksin yükselmesi, kız ve erkekler arasındaki açığın azalmasına işaret eder.

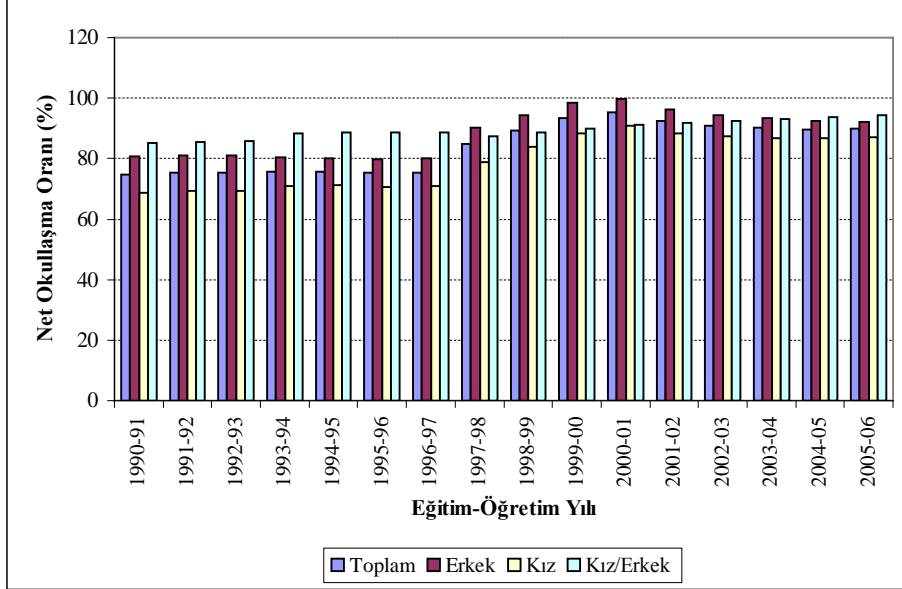
$ECFİ = (Kız\ BOO / Erkek\ BOO) \times 100$

5- 1990-91 / 1996-97 öğretim yılları verileri ilköğretim ve ortaokulların toplamına dayanmaktadır.

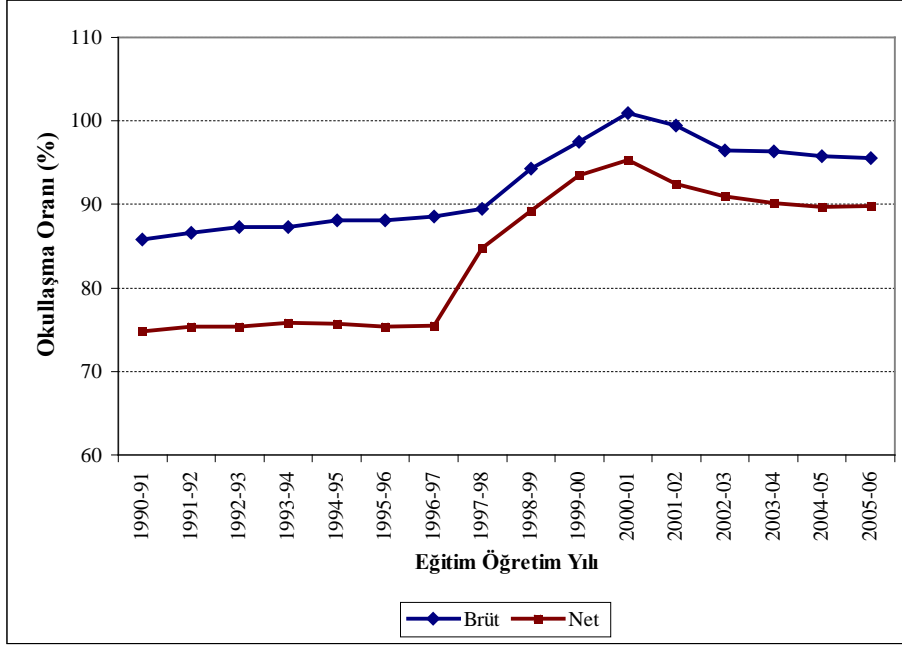
Şekil 4.3.1
İlköğretimde Brüt Okullaşma Oranları, 1990-91–2005-06



Şekil 4.3.2
İlköğretimde Net Okullaşma Oranları, 1990-91–2005-06



Şekil 4.3.3
İlköğretimde Brüt ve Net Okullaşma Oranları, 1990-91–2005-06



Net Okullaşma Oranları:

Tablo 4.3.1'deki NOO incelendiğinde, 2005-2006 öğretim yılında ilköğretimdeki NOO'nun %89.8 olduğu gözlenmektedir. Bu oran, erkeklerde %92.3, kızlarda %87.2'dir. On beş yıllık dönemdeki eğilimlere bakıldığında, NOO'ları 2000-2001 öğretim yılında hem toplam hem de cinsiyetler düzeyinde en yüksek değere (%95.3) erişmiştir. Aynı yıl, erkeklerde %99.6, kızlarda %90.8 düzeyine ulaşılmıştır. İzleyen yıllarda bir düşüş dönemine girilmiştir. Bu eğilim çerçevesinde toplamda %90'ın altına düşülürken, erkeklerde daha hızlı bir düşüşle %92.3 düzeyine, kızlarda %87.2 düzeyine inilmiştir. Son yıllardaki yaygınlaştırma kampanyalarına karşın oranların düşme eğilimi göstermesi, büyük ölçüde ekonomik krizle ilişkilendirilebilir.

Okullaşma oranlarının en yüksek olduğu 2000-2001 dönemini izleyen yıllarda gözlenen düşüş, kriz öncesinde yaşanan ekonomik yükseliş döneminin kazanımlarının bir kısmının kaybedildiği anlamına geliyor olabilir. Burada dikkate değer olan husus, krizden, önce erkek çocukların etkileniyor olmasıdır. Yani, Okullaşma oranları açısından ailenin sosyoekonomik yapısının kızlar aleyhine olan genel etkisi, ekonomik kriz döneminin hemen ertesinde erkek çocuklar aleyhine dönmüştür. Bunun nedeni ailenin acil ekstra gelir ihtiyacı

olarak açıklanabilir. Önce erkek çocuklar okuldan alınacaktır; çünkü onların gelir getirecek bir işte çalışma olasılıkları kızlarınkine göre daha yüksektir. Okulun düşük maliyetini bile karşılayamayan ailelerde, kız çocuklarının okuldan ayrılması da olasıdır (Funkhouser, 1999; Thomas ve diğerleri, 2004; Ergen, 2004).

NOO, öğrenci sayılarındaki değişimler ve eğitimde cinsiyet farklılığı indeksinin 0.85'ten 0.93'e yükselmesi; bir başka deyişle 100 erkeğe 85 kız öğrenci düşerken, 100 erkeğe karşılık 93 kız öğrenciye yükselmesi yönündeki eğilim, ilköğretimdeki kız ve erkek öğrenci dengelerinin kızların lehine geliştiğini, ancak cinsiyetler arasındaki açığın hala devam ettiğini göstermektedir.

Dünya daki gelişmekte olan ülkeler, Okullaşma oranlarını, özellikle de kız Okullaşma oranlarını yükseltmek için önemli çabalar içine girmektedirler. Kız-erkek açığının kapanması, tüm dünya da (Bangladeş, İran, Hindistan, Çin, Güney Amerika ve Kuzey Afrika) gözlenen bir gelişmedir (Ilon, 1998).

Türkiye de bu trendin içinde yer alma yolundaki çabalarının sonucunu bir ölçüde almış görünmektedir. Eğilim, bu açığın %6'nın altına düştükten sonra giderek kapanacağı şeklinde bir beklentiyi ifade edilebilir kılmaktadır.

Yerleşim Yerlerine (Kır-Kent, Bölgesel Dağılım) Göre Okullaşma Oranları:

Tablo 4.3.2'deki **kır-kent** dağılımına göre, Türkiye genelinde 2003 yılında net Okullaşma oranı kırsal kesimde %85.9, kentsel kesimde ise %90.3 olarak tahmin edilmiştir. Kentsel kesimde cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık görülmezken, kırsal kesimde kızların net Okullaşma oranı %82.8'e düşmektedir (TNSA-2003, 2004, s.26). Brüt Okullaşma oranı açısından erkeklerde kır-kent arasında fark yokken, kızlarda yaklaşık 6 puanlık bir düşüş görünmektedir. Net Okullaşma oranı açısından ise kızlardaki kır-kent farkı erkeklerdekinden daha fazladır. Cinsiyet farklılıkları, kırsal kesimde kızların aleyhine daha yüksektir. Bu durum, başarı düzeyi düştüğünde erkek çocuklara kızlardan daha uzun süre şans tanındığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

TNSA-2003'ten bölgesel veriler de elde edilebilmektedir. **Bölgelere** göre Okullaşma oranları Tablo 4.3.3'te görülebilmektedir. Tabloya göre Kuzeydoğu, Ortadoğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri, hem kızlarda hem erkeklerde en düşük net Okullaşma oranlarına sahiptir. Diğer bölgelerde ortalamanın altına düşen bir oran söz konusu değildir. Cinsiyet oranları açısından da durum aynıdır.

Bölgesel düzeyde veri sağlayan bir başka çalışma TÜİK tarafından yapılmıştır (DİE, *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2001-2002*, Ağustos 2004). Buna göre, 2001-2002 öğretim yılında, en düşük net Okullaşma oranları, Doğu Anadolu (%78.6), Güneydoğu Anadolu (%85.2) ve Karadeniz (%86.6) bölgelerinde gözlenmektedir. Bu oranlar, kızlarda daha düşük değerler göstermektedir (Karadeniz, %86.0; Güneydoğu Anadolu, %78.0 ve Doğu Anadolu, %71.8). Söz konusu bölgelerdeki cinsiyet farklılığı indeksi, sırasıyla, %79.1 ve %77.9'dur (Kavak ve Ergen 2004: 9).

Tablo 4.3.2
İlköğretimde Yerleşim Yerine Göre Okullaşma Oranları, 2003

Yerleşim yeri	Okullaşma oranları						Cinsiyet farklılığı indeksi
	Erkek		Kız		Toplam		
	Brüt	Net	Brüt	Net	Brüt	Net	
Kent	100,4	91,5	94,3	89,2	97,3	90,3	0.94
Kır	100,4	88,8	88,0	82,8	94,5	85,9	0.88
Türkiye Geneli	100,4	90,6	92,2	87,0	96,3	88,8	0.92

Kaynak: TNSA 2003, s.26.

Tablo 4.3.3
İlköğretimde İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması 1. Düzeye Göre Okullaşma Oranları, 2003

Bölgeler	Okullaşma Oranları						Cinsiyet farklılığı indeksi
	Erkek		Kız		Toplam		
	Brüt	Net	Brüt	Net	Brüt	Net	
İstanbul	102,3	94,6	96,9	92,3	99,4	93,4	0.95
Batı Marmara	103,7	94,7	95,2	91,7	99,2	93,1	0.92
Ege	102,7	92,2	101,6	95,6	102,2	93,8	0.99
Doğu Marmara	105,3	95,1	94,0	88,9	99,6	92,0	0.89
Batı Anadolu	100,3	91,2	94,4	91,2	97,2	91,2	0.94
Akdeniz	99,3	91,7	94,8	90,0	97,1	90,8	0.95
Orta Anadolu	100,0	92,4	100,0	94,8	100,0	93,6	1.00
Batı Karadeniz	98,5	90,6	102,1	92,0	100,3	91,3	1.04
Doğu Karadeniz	98,2	92,0	91,6	88,2	95,0	90,2	0.93
Kuzeydoğu Anadolu	97,0	88,1	86,5	78,9	91,9	83,6	0.89
Ortadoğu Anadolu	101,4	81,6	79,1	73,3	90,6	77,6	0.78
Güneydoğu Anadolu	97,3	85,4	75,7	70,9	87,0	78,5	0.78
Türkiye Geneli	100,4	90,6	92,2	87,0	96,3	88,8	0.92

Kaynak: TNSA 2003, 2004.

Net Okullaşma oranlarındaki %90'ın altındaki bu oranlar, 1997-98 yılından sonra önemli gelişmeler yaşanmış olmakla birlikte, Türkiye'nin ilköğretimde henüz evrenselleşmenin gerisinde olduğunu göstermektedir.

Uluslararası Karşılaştırma: Okullaşma Oranları

Okullaşma oranlarındaki uluslararası bir karşılaştırma için Tablo 4.3.4'te bazı AB ülkelerinin ilköğretim net Okullaşma oranları yer almaktadır (UNDP, 2005).

Tablo 4.3.4
Bazı AB Ülkelerinde İlköğretimde Okullaşma Oranları

Ülke	Net Okullaşma oranı (%)	
	1990-91	2002-03
Üye Ülkeler		
Lüksemburg	81	90
İsveç	100	100
İrlanda	90	96
Belçika	96	100
Hollanda	95	99
Finlandiya	98	100
Fransa	100	99
Avusturya	88	90
İtalya	100	100
Yunanistan	95	99
Slovenya	100	93
Portekiz	100	100
Çek Cumhuriyeti	87	87
Malta	97	96
Macaristan	91	91
Polonya	97	98
Estonya	99	95
Letonya	92	86
Aday Ülkeler		
Hırvatistan	74	89
Bulgaristan	86	90
Romanya	81	89
Türkiye	89	86

Kaynak: UNDP (2005), *Human Development Report 2005*.

(UNDP ve UNESCO İstatistik Enstitüsü tarafından kullanılan metodolojideki farklılık nedeniyle ilköğretim 6 yıl olarak ele alınmaktadır). UNESCO'nun uluslararası standart sınıflandırmasına karşın, ülkeler arasında metodoloji ve zamanlama açısından farklılıklar olabilmektedir. Yine de karşılaştırma için elde bulunan en iyi veriler UNESCO'nun sağladığı verilerdir. Tablo incelendiğinde, Türkiye, Letonya, Hırvatistan, Çek Cumhuriyeti ve Romanya'nın %90'ın altında ve en düşük değere sahip üye ya da aday ülkeler oldukları gözlenmektedir.

Tablo 4.3.5
OECD Ülkelerinde 6-13 Yaş Grubu Net Okullaşma Oranları
(ISCED-1 ve ISCED-2)

Ülke	Yaş grubu								
	6	7	8	9	10	11	12	13	6-13
Avustralya	99.4	98.9	99.2	99.4	99.3	98.5	98.4	99.1	99.0
Avusturya	61.0	98.0	99.4	98.9	99.2	99.0	99.4	99.2	94.5
Belçika	95.2	100.1	100.2	100.1	100.1	100.0	100.1	99.1	99.4
Çek Cum.	53.9	89.2	99.8	99.8	99.9	100.0	100.0	100.0	94.3
Danimarka	0.0	96.6	99.8	103.5	99.3	104.7	101.0	106.9	88.8
Finlandiya	0.5	96.3	99.2	99.1	99.1	99.2	99.2	99.2	87.2
Fransa	100.8	101.7	101.3	101.0	100.8	100.4	99.4	99.0	100.5
Almanya	49.0	99.3	99.8	97.6	99.1	99.2	98.5	97.5	92.8
Yunanistan	98.3	99.0	101.0	99.7	100.0	97.9	95.6	97.1	98.5
Macaristan	27.5	94.9	100.7	100.7	99.8	100.4	99.3	100.0	91.4
İzlanda	98.1	99.0	99.1	98.9	99.4	99.4	99.5	99.9	99.2
İrlanda	100.0	100.0	101.1	101.5	102.4	99.4	99.1	99.7	100.4
İtalya	102.7	102.0	102.3	102.1	102.3	101.6	101.4	97.2	101.4
Japonya	100.1	102.6	99.0	101.5	100.8	100.6	100.3	103.4	101.0
Kore	92.8	100.3	99.1	99.1	100.0	99.7	91.8	98.9	97.8
Lüksemburg	63.8	96.7	96.8	97.5	97.5	96.1	95.6	92.5	91.9
Meksika	99.5	102.6	102.1	102.0	102.4	100.3	96.8	88.6	99.3
Hollanda	99.6	100.2	98.9	99.6	99.9	98.5	98.6	102.4	99.7
Yeni Zelanda	100.3	100.6	100.8	100.7	101.5	100.3	99.8	98.6	100.3
Norveç	99.5	99.2	99.3	99.5	99.5	99.3	98.7	99.1	99.3
Polonya	0.9	97.4	99.2	99.3	98.9	98.9	98.6	98.2	88.1
Portekiz	101.1	107.0	110.6	116.4	107.1	103.9	103.9	104.3	106.7
Slovak Cum.	56.1	96.8	98.8	99.0	99.6	98.9	99.1	98.7	94.2
İspanya	101.6	101.5	101.4	103.4	104.4	102.1	101.4	101.5	102.2
İsveç	3.3	98.5	99.9	100.1	99.5	99.4	99.8	99.9	89.6
İsviçre	38.0	98.8	100.3	100.3	100.2	100.2	99.9	99.5	92.5
Türkiye	81.5	88.6	94.8	93.5	92.2	93.1	91.4	85.6	90.1
İngiltere	99.9	101.0	101.6	101.0	101.1	100.1	99.9	100.1	100.6
ABD	84.5	103.1	99.9	95.0	96.1	99.0	94.8	97.7	96.3
İsrail (Ortak Ülke)	80.2	93.9	96.5	97.0	97.0	99.0	98.6	96.0	94.6

Kaynak: OECD (2005), Tablo C1.5 (web only)'den düzeltme faktörü uygulanmadan hesaplanmıştır.

Not: 1- Farklı ülkelerde 6-13 yaş grubu tek bir kademeye denk gelmeyebilir.

2- Net Okullaşma oranının %100'ün üstüne çıkmasının sebebi, çağ nüfusu ve kayıtlı öğrenci sayılarına ilişkin veriler arasındaki tutarsızlıktır.

OECD ülkeleri için 2003-2004 yılında yaşlara göre karşılaştırmalı Okullaşma oranları hesaplanabilmektedir (OECD 2005). Bu veriler kullanılarak yapılan bir hesaplama Tablo 4.3.5'te görülmektedir. Farklı ülkelerde okula başlama yaşı farklı olduğundan (5-7 arasında değişmektedir), 6-13 yaş grubu Okullaşma oranları belli bir kademeye ait olarak düşünülmemelidir. Sadece Türkiye'de tanımlı ilköğretim kademesiyle ilişkili yaş grubunun Okullaşmasının karşılaştırması yapılabilir. Tabloya göre, Türkiye ilköğretime başlama ve bitirme yıllarında, çağ nüfusunu okulda tutma konusunda diğer ülkeler göre daha başarısızdır.

Pek çok ülkede orta yaşlarda (8-11 arası) net Okullaşma oranları daha yüksek çıkmakla birlikte, başlama (6-7) ve bitirme (12-13) yaşları ile orta yaşlar arasındaki farkın en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. Türkiye'ye en çok benzeyen veriler Meksika ve İsrail'e aittir. AB ülkelerinde ise, başlama yaşları karmaşıktır. Bunun dışında yaşlara göre net Okullaşma oranları yataya yakın bir seyir izlemektedir. 6-13 yaş toplamında ise, hem farklı sistemlerdeki kademe tanımlamalarındaki farklılıklar, hem de veri tutarsızlıkları nedeniyle karşılaştırma yapmak güçtür. Buna karşın Türkiye'ye ilişkin veriler, Tablo 4.3.1 ile büyük tutarlılık göstermektedir. Bu tablodan çıkarılacak sonuç, ilköğretimde evrenselleştirme çalışmalarının ilköğretime başlama yılları ile son iki yılında çocukları okula çekme ve okula devamlarını sağlamada bazı güçlüklerin bulunduğudur.

4.4. OKUL DIŞINDA KALAN ÇOCUKLAR

Çocuklar gelişmek için bütün insanlar gibi fırsata ihtiyaç duyan ve kendi gelişmelerini yine kendileri geliştirebilecek olan kimseler olarak görülmelidir. Okul dışında kalan çocuklarla ilgili sorunun boyutları, net Okullaşma oranının tersinin alınmasıyla daha iyi ortaya çıkar. Tablo 4.3.1'deki Okullaşma oranlarını 1'0'dan çıkardığımızda, okul dışında kalan çocukların oranına ulaşırız. Evrenselleştirmeye ilgili sorun buradadır. Geleceğe dönük plan ve politikalar açısından sadece okullara devam olanağı bulanlar değil, devam edemeyenlerin durumu da önem taşımaktadır. Zorunlu eğitimde hedef, herkesin eşit koşullarda eğitimden yararlanmasını sağlamaktır (Kavak 1997: 224).

İnsan sermayesi kuramı çerçevesinden bakıldığında, eğitilmemiş çocuk, insan sermayesi kaybı anlamına gelmektedir (Becker 1993). Eğitim açığının hem bireysel hem de toplumsal açıdan bir yarar kaybına yol açtığı belirtilebilir. Okuryazarlığın, hesap yapabilmenin ve entelektüel yeterliğin yeterince geliştirilmemesi, birey açısından gelir kaybını da aşan kayıplara (çevresini, dünyayı algılayamama gibi) neden olabileceği gibi, toplumsal açıdan da bir kayıptır.

Zihinsel gelişim açısından, ilköğretim dönemleri çocukların öğrenmeye en hevesli oldukları dönemdir (Bulut 1997: 46). Zihinsel gelişim toplumlara göre değişiklik gösterebilmesine karşın (Bulut 1997: 46), temel gereksinimler açısından değerlendirildiğinde, çocuğun gereksinimleri kültürlere göre değişmemektedir (Boidin 1995: 85). Çocukların okul dışında kalmalarının bir nedeni de çocuk işgücüdür (Ergen 2003). Bu nedenle, her kültürde, çocuğun işgücüne katılarak gelir elde etmek amacıyla öğrenme ortamından uzaklaştırılmasının, gelişim açısından telafi edilemeyecek sonuçları olabilir (Boidin 1995: 85). Çocuklarda ilköğretim döneminden itibaren sosyal gelişim ivme kazanmaktadır (Erden ve Akman 1996: 81). Çocuğun toplumsallaşma döneminde sosyal ilişkileri açısından riskli ortamlarda bulunması, kendi yaşama biçimini oluşturmada güçlük çekmesine neden olabilir (Boidin 1995: 94). Çocuğun çalışmasının eğitimini olumsuz etkileyeceği varsayılırsa, ileriki dönemlerdeki sosyal yaşantısının bundan etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır.

Sorunlar kişisel, demografik, kültürel açılardan da ele alınabilmekle birlikte, belki de en etkili olanı ekonomik nedenlerdir. Çünkü ekonomik sorunlar hem eğitim ihtiyacının hissedilmesini engelleyebilmekte, hem de ihtiyaç hissedilse bile imkan yaratılamamaktadır. Devlet açısından sorun, fırsat ve olanak eşitliği ile ilgilidir. Devlet yeterli yatırımları yaparak hizmeti yeterli düzeyde ulaştıramamaktadır. Söz konusu yatırımlar için büyük kaynaklar yaratılmasına gereksinim vardır. Aileler açısından ise sorun, eğitimin fırsat maliyetine odaklanan bölümünün hiç de az olmadığıdır (Hallak 1990).

6-13 yaşlarındaki çağ nüfusunun 11 milyonun üzerinde olduğu göz önüne alınırsa, bu gruba ilişkin Okullaşma oranındaki her %1'lik kaybın 110 binin üzerinde öğrenci anlamına geldiği anlaşılır. Dolayısıyla 2005-06 öğretim yılı itibariyle, ilköğretim çağ nüfusunda yaklaşık 704 bini kız, 438 bini erkek olmak üzere toplam 1 milyon 142 bin çocuğun ilköğretim olanağından yoksun olduğu ortaya çıkmaktadır (Tablo 4.4.1). Buna göre, Türkiye'de 2005-06 öğretim yılında ilköğretim yaş grubundaki on çocuktan yaklaşık birisi okul dışında bulunmaktadır.

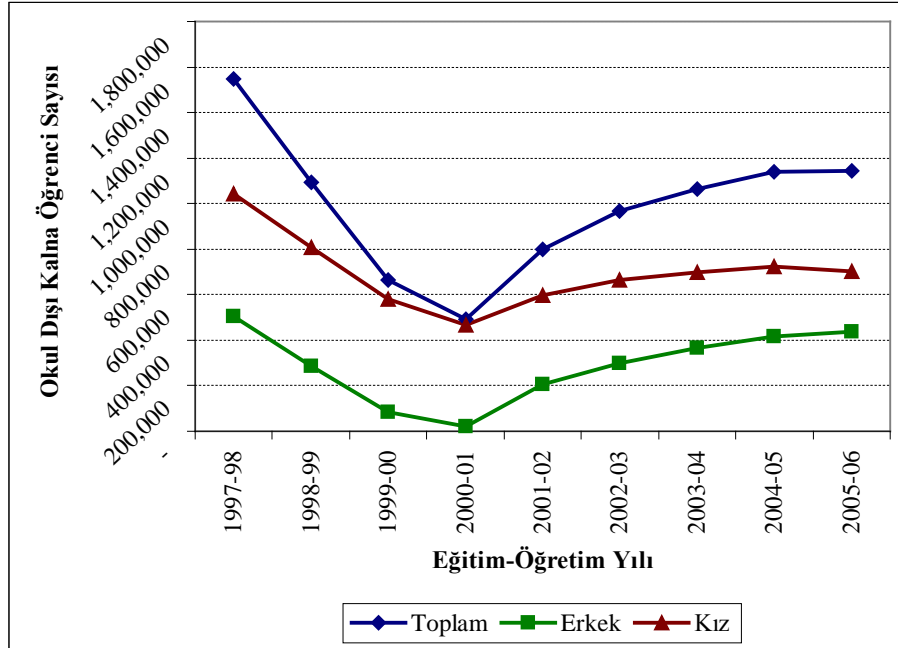
Sekiz yıllık zorunlu ilköğretime başlanan 1997-98 yılında okul dışında kalan çocuk sayısı yaklaşık 1.549.000'dir. 1997-98'den 2005-06'ya kadar geçen süre içinde çağ nüfusu yaklaşık 135 bin kişi artmıştır. Bu artışa rağmen dönem içinde okul dışı kalan çocuk sayısı yaklaşık 407 bin kadar azaltılmıştır. Ancak dönem içindeki verilere bakılırsa, 2000-2001 öğretim yılında 490 bin düzeyine düşen okul dışı çocuk sayısı, 2002-2003 öğretim yılından itibaren yeniden yükselme eğilimine girmiştir. Bu eğilim halen sürmekle birlikte, artış oranları önemli ölçüde düşmüştür (2005-06'da % 0,07). 2006'dan itibaren çağ nüfusunun düşeceği beklentisi de eklenirse, kayıtlı öğrenci sayısında artma eğilimi sürdükçe, okul dışı kalan çocukların sayısının 2006-07 yılından itibaren düşme eğilimine girmesi beklentisi ifade edilebilir.

Tablo 4.4.1
İlköğretim Çağında Okul Dışı Kalan Çocuklar (1997-98 / 2005-2006)

Okul Yılı	Toplam		Erkek		Kız		Kız/Erkek oranı	
	Sayı	Artış	Sayı	Artış	Sayı	Artış	%	Artış
1997-98	1,548,890	-61.02	506,513	-106.37	1,041,826	-39.01	205.69	32.64
1998-99	1,094,299	-41.54	287,647	-76.09	806,934	-29.11	280.53	26.68
1999-00	664,153	-64.77	83,555	-244.26	580,850	-38.92	695.17	59.65
2000-01	490,078	-35.52	22,260	-275.36	468,236	-24.05	2,103.49	66.95
2001-02	800,736	38.80	204,136	89.10	596,442	21.50	292.18	-619.93
2002-03	966,042	17.11	300,571	32.08	665,030	10.31	221.26	-32.05
2003-04	1,065,544	9.34	365,152	17.69	700,205	5.02	191.76	-15.38
2004-05	1,141,433	6.65	416,781	12.39	724,520	3.36	173.84	-10.31
2005-06	1,142,180	0.07	438,082	4.86	704,146	-2.89	160.73	-8.15

Not: Tablo 4.1.1'de verilen çağ nüfusları ile Tablo 4.3.1'de verilen net Okullaşma oranlarından elde edilmiştir.

Şekil 4.4.1
İlköğretim Çağında Okul Dışı Kalan Çocuklar, 1997-98-2000-01



Okul dışı kalan çocuk sayısındaki eğilimlere **cinsiyet** açısından bakıldığında, gerek erkek gerekse kızlarda, okul dışında kalanların sayıları 1997-98'den 2000-01 öğretim yılına kadar azalmış, özellikle erkeklerde 22 bine kadar gerilemiş, bu yıldan itibaren yeniden yükselme eğilimine girmiştir. Erkeklerde artış eğilimi azalarak devam ederken, kızlarda 2005-06'da düşüş yaşanmıştır. Okul dışında kalan çocuk sayısı 1997-98 öğretim yılı ile karşılaştırıldığında (1997-98 = 100); 1990-91'deki 175.65'lik düzeyden, 2001-02 öğretim yılında 31.64'e gerilemiş, 2005-06'da ise 73.74 seviyesine gelinmiştir. Yine 1997-98 baz kabul edildiğinde (=100), okul dışı kalan çocuk sayısı 2005-06'da erkeklerde 86.49'a, kızlarda ise 67.59'a gerilemiştir. Okul dışında kalan çocukların yaklaşık %61'i kızdır.

Tablo 4.3.5'te **tek yaşlara göre Okullaşma oranları** görülebilmektedir. Tablodan Türkiye'de ilköğretimde en düşük Okullaşma oranlarının ilk iki yaş (6-7) ile son iki (12-13) yaşta gerçekleştiği görülmektedir. İlk yaşlardaki düşük oranlar okula başlamama veya geç başlama nedeniyle okul dışı kalma sorununa işaret ederken, son iki yaştaki düşük oranlar okul terkleriyle ilişkilendirilebilir. 10 yaşından sonra düşen oranların, çoğunlukla kız çocuklarındaki okul terklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim, 10 yaşından sonra erkeklerle kızlar arasındaki açığın giderek arttığı gözlenmektedir (Kavak ve Ergen 2004: 12).

TNSA-2003 sonuçları da (s.25), benzer bulguları sunmaktadır. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre, en fazla okul terk oranı 5. sınıf sonrasında yaşanmaktadır (%2.1). Bu oran, kırsal kesimde %2.8, kız çocuklarında %2.6'dır. Beşinci sınıftan sonra okul terk oranının en yüksek olduğu bölgeler ise, sırasıyla, Güneydoğu Anadolu (%7.0), Batı Karadeniz (%3.5) ve Kuzeydoğu Anadolu'dur (%3.3). Aynı araştırma sonuçlarına göre, kız çocuklarındaki okul terklerinin 3., 4., ve 5. sınıflarda yaygınlaşması, Batı Karadeniz'de 3. sınıf sonrasındaki %3.7 ve İstanbul'da 2. sınıf sonrasındaki %2.2'lik terk oranları dikkati çekmektedir (Kavak ve Ergen 2004: 13).

DİE'nin 2001-2002 öğretim yılı verilerine (DİE, Ağustos 2004) göre, NOO'nun %75.0'm altında olduğu 10 il şöyle sıralanmaktadır (En düşükten en yükseğe doğru): Çankırı: %62.6, Bitlis : %63.6, Gümüşhane: %63.9, Erzincan: %67.6, Muş: %69.4, Tokat: %69.8, Yozgat: %69.8, Isparta: %70.5, Van: %76.6, Şanlıurfa: %74.4. Kızlarda en düşük oranlar ise, Bitlis (%54.1), Muş (%59.0), Van (%61.3), Çankırı (%63.7), ve Gümüşhane (%64.5) illerindedir. Cinsiyet farklılığı indeksinin en düşük (farkın en yüksek) olduğu 3 il ise, Şırnak (%63.6), Van (%67.2) ve Hakkari (%76.3)'dir.

Çocuk işgücüne katılmak da okul dışı kalma riskini artıran faktörlerden biridir. Çocuk İşgücü Anketi'ne göre, 1999'da okula devam etmeyen çocuklardan 341 bini (112 bini kentsel kesimde) çeşitli ekonomik faaliyet kollarında çalışmaktadır (TÜİK 2002). Tablo 4.4.2'den 1999 yılında 6-17 yaş grubundan okula kayıtlı olmayan çocuklardan %65'inin çocuk işgücüne katıldığı hesaplanabilmektedir.

Tablo 4.4.2
Türkiye’de Okula Kayıtlı Olma Durumuna Göre Çocuk İşgücüne Katılım, 1999
(6-17 Yaş)

Eğitime katılım (%)			Çocuk işgücüne katılım (%)					
			Genel		Ekonomik işler		Ev işlerinde çalışma	
			Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Okula kayıtlı olma	Hayır	20.12	7.05	13.07	13.94	6.18	10.66	9.46
	Evet	79.88	55.27	24.61	74.75	5.12	57.75	22.12

Kaynak: Ergen (2003: 22).

Özürlü çocuklar da başka bir risk grubunu oluşturmaktadır. TÜİK’in Temmuz 2004’te yaptığı özürlüler araştırmasına göre, 5-14 yaş grubunda özürlü 253 bin çocuk vardır. Özel eğitim gören çocuk sayısı ise 21 bindir. Buna göre özürlü çocukların yaklaşık %8’i eğitime erişebilmiştir (Kavak ve Ergen 2004: 14).

Okul dışında kalan çocukların genel kompozisyonu hakkında şunlar söylenebilir: Kırsal kesimde daha yüksek oranlar, kız çocuklarında daha yüksek oranlar, 6-7 yaş ve 12-13 yaşlarında daha yüksek oranlar, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri ile Karadeniz ve Orta Anadolu’daki bazı illerde (Tokat, Çankırı, Yozgat) daha yüksek oranlar gözlenirken, çalışan çocuklar, özürlü çocuklar, kentsel kesimlerin yoksul semtlerindeki çocuklar, sokak çocukları ve göçer çocukları için net veriler ortaya konulamamakla birlikte, bu grupların dezavantajlı konumda olduğundan ve daha yüksek risklerden söz edilebilir. Bu risk gruplarında bulunan çocukların eğitime kavuşturulmasının diğer gruplardan daha yüksek maliyetli olacağı açıktır. Çünkü bu grupların eğitime düzenli katılımları için telafi edici önlemler yeterli değildir. Bu gruplar için maliyetlerin azaltılması ve okul kalitesinin artırılması gibi önlemlerin alınması şarttır. Bütün bunların yapılması ise, ancak yoksullukla mücadele kapsamında ailelerin güçlendirilmesi ile mümkün olabilir.

4.5. İLKÖĞRETİMDE ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI

Türkiye’de, özel okulların açılma ve işletilmesine ilişkin konular 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve bu yasaya dayanarak yapılan çeşitli yönetmeliklerle düzenlenmektedir. Özel okullar tür ve işleyişleri bakımından devlet okulları ile benzerdir. Özel okullar; özel Türk okulları, özel azımlık okulları, özel yabancı okulları ve özel uluslararası öğretim okullarından

oluşmaktadır. (625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu; Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği).

Tablo 4.5.1, Türkiye'deki özel öğretim kurumlarının, son 15 yıldaki, okul, öğretmen ve öğrenci sayıları bakımından bir özetini vermektedir. Buna göre, okul sayısı 355'ten 728'e, öğrenci sayısı %70.8'lik bir artışla 111 binden 189 bine yükselmiştir. Özel ilköğretim kurumlarındaki öğrenci sayısının, Türkiye'deki toplam ilköğretim öğrenci sayısı içindeki payı ise %1.2'den %1.8'e yükselmiştir.

Tablo 4.5.1
Türkiye 'de Özel İlköğretim Okullarının Sayısı ve Toplam İçindeki Payı (1990-2005)

Öğrenim yılı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Toplam içinde payı
1990-91	355	2,390	111,361	1.20
1991-92	398	2,530	109,238	1.18
1992-93	428	2,602	106,574	1.15
1993-94	453	2,807	109,940	1.20
1994-95	482	2,985	112,680	1.23
1995-96	570	3,516	122,171	1.35
1996-97	650	4,235	136,210	1.51
1997-98	564	5,781	156,945	1.73
1998-99	651	9,547	163,764	1.70
1999-00	683	12,087	174,773	1.74
2000-01	716	14,209	185,864	1.77
2001-02	628	14,833	171,454	1.64
2002-03	608	14,740	156,007	1.51
2003-04	613	16,275	160,888	1.54
2004-05	674	19,957	171,915	1.63
2005-06	728	19,543	189,090	1.77

Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006, s.6'dan alınmıştır.

- 2- 1990-91–1996-97 okul, öğretmen ve öğrenci sayıları. TÜİK (1999) *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1996-1997*, ss.1-2'den alınmıştır.
- 3- 1997-98–1998-99 okul, öğretmen ve öğrenci sayıları. TÜİK (2004) *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2001-2002*, Tablo 3.9'dan alınmıştır.

Özel okulların payının artırılması için bazı ülkelerin devlet desteği sağladığı Tablo 4.5.2'den görülebilmektedir. Türkiye'de özel eğitim kurumlarına yapılacak devlet desteğinin miktar ve koşulları yönetmelikle belirlenmiştir (Özel Öğretim

Kurumlarına Yapılacak Mali Yardım Yönetmeliği, Resmî Gazete: 10.5.1985/18750, Tebliğler Dergisi: 3.6.1985/2189). Ancak bu yönetmelikle yapılacak yardımlar oldukça sınırlıdır, daha çok, yardıma muhtaç çocuklarla ilgilidir.

Tablo 4.5.2
OECD Ülkelerinde Özel İlköğretim Kurumlarının Toplam İçindeki Payları
(ISCED I, 2003)

Ülke	İlköğretim		Devlet Desteği
	Resmi	Özel	
Avustralya	71.7	28.3	Var
Avusturya	95.6	4.4	Var
Belçika	45.4	54.6	Var
Çek Cum.	98.9	1.1	Var
Danimarka	88.0	12.0	Var
Finlandiya	98.8	1.2	Var
Fransa	85.4	14.6	Var
Almanya	97.3	2.7	Var
Yunanistan	92.4	7.6	Yok
Macaristan	94.7	5.3	Var
İzlanda	98.9	1.1	Var
İrlanda	99.1	0.9	Yok
İtalya	93.2	6.8	Yok
Japonya	99.1	0.9	Yok
Kore	98.7	1.3	Yok
Lüksemburg	93.2	6.8	Var
Meksika	92.0	8.0	Yok
Hollanda	31.3	68.7	Var
Yeni Zelanda	97.9	2.1	Yok
Norveç	98.2	1.8	Var
Polonya	98.7	1.3	Var
Portekiz	89.5	10.5	Yok
Slovak Cum.	95.8	4.2	Var
İspanya	66.6	33.4	Var
İsveç	94.9	5.1	Var
İsviçre	96.3	3.7	Var
Türkiye	98.5	1.5	Yok
İngiltere	95.1	4.9	Yok
ABD	89.2	10.8	Yok
Ülke Ortalaması	89,5	10,6	

İlköğretim, zorunlu eğitim kapsamında olması nedeniyle, tüm ülkelerde bir kamu hizmeti olarak algılanmakta ve büyük ölçüde devlet okulları aracılığı ile sunulmaktadır. Buna karşın bazı ülkelerde (Örneğin Tablo 4.5.2’de yer alan, Avustralya %28.3, Belçika %54.6, Hollanda %68.7, İspanya %33.4) ilköğretim kademesinde de özel kurumlar hizmet sunabilmekte ve bu hizmetler devlet tarafından da desteklenmektedir.

Tabloda da görüldüğü gibi, AB ülkelerinin çoğunluğunun da üyesi olduğu OECD ülkelerinde ilköğretimde özel eğitim kurumlarına devlet desteği yapılması konusunda homojenlik yoktur. Avustralya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Macaristan, İzlanda, Lüksemburg, Hollanda, İsveç, Polonya, Slovak Cumhuriyeti, İspanya, İsveç ve İsviçre’de hükümetler ilköğretimde değişik oranlarda özel eğitim kurumlarını desteklemektedir. Yunanistan, İrlanda, İtalya, Japonya, Kore, Meksika, Yeni Zelanda, Portekiz, Türkiye, İngiltere ve ABD’de ise özel eğitim kurumları finansman açısından bağımsızdırlar (OECD 2005; Tablo D5.1).

Tablo 4.5.2’ye bakıldığında, özel eğitimin payının yüksek olduğu ülkelerin bazılarında devlet desteği söz konusu iken (Avustralya, Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda), bazılarında değildir (Portekiz, Meksika, Yunanistan). Bunun yanında devlet desteği olduğu halde özel eğitimin payının düşük olduğu ülkeler de vardır (Çek Cum., Finlandiya, İzlanda, Polonya). Dolayısıyla karşılaştırma yaparak bir sonuca ulaşmak güç görünmektedir. Özel eğitimin desteklenmesine ilişkin bir temel arandığında, eğitim politikasıyla ilgili tercihler tartışılmalıdır. Bu tartışılarsa genellikle küreselleşme çerçevesinde gelişmektedir. Küreselleşme konusunda farklı bakış açılarından farklı sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Özel okulların payını %5-6’lara çıkararak, bu yolla sağlanacak kamu tasarrufunu okul dışında kalan çocuklar için harcamak pek çok bakış açısından kabul görebilir. Ancak özel okullar için ailelere 1.000 YTL finansman desteği sağlayarak kamu eğitim bütçesinde tasarruf sağlamak zordur. Okullar arasında farklılıklar olabileceği kabul edilmekle birlikte, öğrenci başına maliyetler bunun çok altındadır. 2002’de öğrenci başına harcama, kamu okullarında 730 YTL (480 USD); özel okullarda 2.492 YTL, (1.639 USD) olarak gerçekleşmiştir (TÜİK 2005: 116).

Önde gelen bazı özel eğitim kurumlarında ilköğretimin yıllık ücretleri Tablo 4.5.3’te görülmektedir. 2005’te kişi başına GSMH’nin 6.749.48 YTL olduğu göz önüne alınırsa (http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=236); özel okullarda okumak için ortalama bir Türk vatandaşının yıllık gelirin yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, özel okulların payının artırılması için ailelere yapılacak desteğin pek anlamlı olmadığı, bunun yanında özel eğitim kurumlarının maliyetlerinin düşürülerek özel okul ücretlerinin aşağı çekilmesinin de sağlanması savunulabilir.

4.6. İLKÖĞRETİMİN FİNANSMANI

Eğitimin finansmanı, eğitimin maliyetiyle ilgili önemli bir konu alanını oluşturmaktadır. Eğitimde finansmanın belli başlı iki boyutu vardır: Parasal kaynakların elde edilmesi ve bu kaynakların farklı kesimlere dağıtımı (Tural 2002: 15). Eğitim maliyetlerinden ne kadarını kimin karşılayacağı birincisiyle ilgilidir. Devlet, savunma ve adalet hizmetlerinin maliyetini tamamen üstlenmekle

Tablo 4.5.3
İlköğretimde Bazı Özel Eğitim Kurumlarının Yıllık Okul Ücretleri (YTL)

Eğitim Kurumu	Öğretim Yılı	
	2005-2006	2006-2007
Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları	1-8: 7,344	1-8: 8,208
Ankara Üni. Geliştirme Vakfı Okulları		1-5: 7,650; 6-8: 8,750
Arı Okulları	1-3: 6,670; 4-5: 7,225; 6-8: 8,100	
Feyziye Mektepleri Vakfı Işık Okulları		1-8 12,204; Erenköy: 13,230
Gazi Üni. Vakfı Özel Öğretim Kurumları		1-8: 7,500
İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent Okulları	1-5: 9,880; 6-8: 10,100	1-5: 10,670; 6-8: 10,900
İstek Vakfı Okulları		1-5: 9,450; 6-8: 10,368
Kolej Ayşe Abla Okulları	1-8: 7,200	1-8: 8,100
Milli Eğitim Vakfı Ankara Özel Okulları	1-5: 5,205; 6-8: 6,223	1-5: 5,751; 6-8: 6,874
ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları	1-3: 7,425; 4-5: 7,500; 6-8: 8,275	1-3: 7,590; 4-5: 7,682; 6-8: 8,464
TED Ankara Koleji Vakfı Okulları	1-5: 7,000; 6-8: 8,150	1-5: 7,805; 6-8: 9,087
Yüce Okulları	1: 6,183; 2: 6,534; 3: 6,750; 4-5: 7,317; 6-8: 8,127	1-3: 7,290; 4-5: 8,100; 6-8: 8,937

Kaynak: Okulların İnternet Siteleri.

Not: Ücretler YTL cinsinden KDV dahil tutarları ifade etmektedir. Tutarların önündeki rakamlar sınıf düzeyini göstermektedir.

birlikte, sağlık ve eğitim gibi bazı hizmetlerin maliyetlerinin bir kısmının vergi gelirlerinden karşılanması, bir kısmının da bu hizmetlerden yararlananlar tarafından yüklenilmesi tartişılan bir konudur. Eğitim finansmanının, kaynakların farklı kesimlere dağıtımıyla ilgili ikinci sorunu ise, büyük lde içsel kaynak tahsisi sorunu olarak görülebilir. Bu sorun kapsamında hangi eğitim süreçlerine, kademelerine, türlerine, bölgelerine ve hangi harcama türlerine toplam kaynaklardan ne kadarının ayrılacağı soruları yer alır (IIEP 1985). Ulusal ekonominin gerekleri açısından, hangi eğitim tür ve kademesine daha çok kaynak ayrılmasının gerekeceği de bu kapsamda ele alınabilir. Ancak uygulamada dışsal ve içsel kaynak tahsisinin bir sırası yoktur.

Eğitimin zorunlu tutulduğu ilköğretim kademesinde devletin maliyetlerin tamamını üstlenmesini beklemek doğaldır. Çünkü ilköğretim kademesi hemen her ülkede zorunlu eğitim kapsamındadır. Ancak, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, ilköğretim de dahil olmak üzere tüm kademelerde velilerden giderek daha fazla katkıda bulunmaları beklenmektedir. Bütçe kaynakları kıt olduğunda, alternatif finansman kaynakları aranmakta ve çoğunlukla da en yakında duran ve istekli oldukları düşünülen veliler akla gelmektedir.

4.6.1. Kamu Eğitim ve İlköğretim Harcamalarının Analizi

TK'in 2005'te sonuçlarını açıkladığı "2002 Yılı Eğitim Harcamaları Araştırması"na gore, 2002 yılında Türkiye'de toplam eğitim harcamalarının %65,51'i kamu kaynaklarından finanse edilmiştir. (Tablo 3.6.1). Özel kaynaklardan yapılan harcamalar, toplam harcamaların %34,40'ını karşılamakta olup bunun önemli bir kısmı hanehalkları (aileler) tarafından yapılmıştır. Geriye kalan %0,094'lk harcama ise uluslararası kaynaklardan karşılanmıştır.

2002 yılında tüm kaynaklardan tüm eğitim kurumlarına yapılan harcamaların (20.155.207.669 YTL) %33,95'i ilköğretim, %20.79'u ortaöğretime, %32.29'u yükseköğretime ayrılmıştır. Yine 2002 yılında eğitime ayrılan kamu kaynaklarının %35.98'i, özel kaynakların ise %17,22'si ilköğretime ayrılmıştır (Tablo 3.6.2). 2002 yılında ilköğretim okullarına yapılan harcamaların %5.48'i özel okullara, %94.52'si devlet okullarına yapılmıştır.

Biraz daha ayrıntıya inilirse, kamu ve özel sektördeki farklı finansman kaynaklarından farklı eğitim hizmetlerine yapılan harcamaların oranları ele alınabilir. Hanehalkları tarafından yapılan harcamaların %34.64' ilköğretime, %19.53' ortaöğretime, %28.76'sı yükseköğretime, %13.06'sı özel dersaneler ve yükseköğrenime hazırlığa yapılmıştır. 2002 yılında kamu tarafından yapılan harcamaların (13.131.880.595 YTL) %61.9'u Milli Eğitim Bakanlığı, %31.51'i yüksek ğretim kurumları, %7.78'i diğer bakanlık ve kuruluş bütçelerinden karşılanmıştır. Yerel kaynakların (belediyeler ve il özel idareleri) tüm kamu

kaynakları içindeki payı %1.07'dir. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden yapılan harcamaların (8.043.014.606 YTL) %0.33'ü okul öncesine, %51.84'ü ilköğretime, %33.39'u ortaöğretime, %0.84'ü ise özel eğitime ayrılmıştır. %10.98'lik bir kısmın eğitim kademelerine göre ayırımı yapılamamaktadır (TÜİK, 2006).

Tablo 4.6.1
Finansman Kaynaklarına Göre Eğitim Harcamaları (2002)

Finansman kaynağı	Harcama (YTL)	Toplam içindeki pay	Grup içindeki pay
Kamu Kaynakları	13.203.180.601	65,51	100,54
Merkezi Hükümet	12.990.838.403	64,45	98,93
Milli Eğitim Bakanlığı	8.043.014.606	39,91	61,25
Yüksek Öğretim Kurulu	6.265.881	0,03	0,05
Diğer Bakanlık ve Kuruluşlar	1.021.062.515	5,07	7,78
Üniversiteler	3.920.495.401	19,45	29,85
Kamu	3.708.807.911	18,40	28,24
Vakıf	211.687.490	1,05	1,61
Yerel İdareler	141.042.193	0,70	1,07
Belediyeler	13.426.825	0,07	0,10
İl Özel İdareleri	127.615.368	0,63	0,97
Eğitim Kurumları	71.300.005	0,35	0,54
Özel Kaynaklar	6.933.071.064	34,40	100,00
Özel ve Tüzel Kişi ve Kuruluşlar	313.006.081	1,55	4,51
Hanehalkı	6.620.064.983	32,85	95,49
Uluslararası Kaynaklar	18.956.004	0,09	100,00
Toplam	20.155.207.669	100,00	

Kaynak: TÜİK (2006), *Türkiye İstatistik Yıllığı 2005*.

Eğitim kademelerine ayrılamayan tutarlar da dağıtıldığında, 2002 yılında ilköğretim okullarına yapılan harcamaların (7.660.995.601 YTL) %5,07'si özel okullara yapılmıştır. Aynı yıl özel okullardaki öğrenci oranı %1,54'tür. Dolayısıyla öğrenci başına düşen harcamalar açısından özel ve kamu eğitim kurumları arasında önemli bir fark vardır. Öğrenci başına harcama kamu okullarında 730 YTL (480 USD) iken, özel okullarda 2.492 YTL (1.639 USD) olarak gerçekleşmiştir (Tablo 4.6.4). Özel ilköğretim okullarına yapılan harcamaların (388.467.612 YTL) %92,21'i hanehalkları tarafından, %4,26'sı eğitim kurumları tarafından, %0,11'i ise diğer özel kişi ve kurumlar tarafından karşılanmıştır (TÜİK, 2006).

Tablo 4.6.2

Hizmet Türüne Göre Eğitim Kurumlarına Yapılan Harcamalar, 2002 (YTL)

Hizmet Türü	Kamu	%	Özel	%	Toplam	%
Okul Öncesi Eğitimi	44.774.833	0,25	35.062.343	1,61	79.837.176	0,40
İlköğretim	6.467.085.906	35,98	375.181.119	17,22	6.842.267.026	33,95
Orta Öğretim	4.038.117.463	22,46	153.127.764	7,03	4.191.245.227	20,79
<i>Genel</i>	2.322.392.289	12,92	149.361.334	6,85	2.471.753.624	12,26
<i>Mesleki ve Teknik</i>	1.715.725.174	9,54	3.766.430	0,17	1.719.491.603	8,53
Yüksek Öğretim	5.799.887.411	32,26	506.924.851	23,26	6.306.812.262	31,29
Yaygın Eğitim	259.641.448	1,44	114.311.645	5,25	373.953.093	1,86
Hizmetiçi Eğitim	43.929.672	0,24	41.940	0,00	43.971.612	0,22
Ar-GE	44.186.217	0,25	4.996.004	0,23	49.182.221	0,24
Özel Eğitim	75.072.554	0,42	8.447.989	0,39	83.520.543	0,41
Diğer Hizmetler	1.203.299.905	6,69	981.118.605	45,02	2.184.418.510	10,84
Toplam	17.975.995.409	100,00	2.179.212.260	100,00	20.155.207.669	100,00

Kaynak: DİE (20065), *Türkiye İstatistik Yıllığı 2005*.

Not: Diğer hizmetler yaz okulu, özel dersaneler, liseden mezun olanların üniversiteye hazırlık çalışmaları, borç ödemeleri ve eğitim seviyesine göre dağıtımı yapılamayan tutarları kapsamaktadır.

İlköğretime yapılan harcamaların ne kadarının hangi kaynaktan yapıldığı ise Tablo 4.6.3'te görülmektedir. Buna göre ilköğretime ve toplam eğitime kamu ve özel kaynaklardan yapılan harcama oranları birbirine çok yakındır.

Tablo 4.6.3

Finansman Kaynaklarına Göre İlköğretim Harcamaları (2002)

Kamu Kaynakları	Harcama (1000 YTL)	Kendi içinde pay (%)	Toplam içinde pay (%)
	4,426,980,954	100.00	64.70
Merkezi Hükümet	4,265,736,702	96,36	62.34
Milli Eğitim Bakanlığı	4,169,676,000	94.19	60.94
Diğer Bakanlık ve Kuruluşlar	96,060,702	2.17	1.40
Yerel İdareler	134,182,094	3.03	1.96
Belediyeler	8,914,419	0.20	0.13
İl Özel İdareleri	125,267,675	2.83	1.83
Eğitim Kurumları	2,706,2158	0.61	0.40
Özel Kaynaklar	2,400,903,789	100.00	35.09
Özel ve Tüzel Kişi ve Kuruluşlar	107,408,231	4.47	1.57
Hanehalkı	2,293,495,558	95.53	33.52
Uluslararası Kaynaklar	14,382,282	100	0.21
Tüm Kaynaklar	6,842,267,025	-	100.00

Kaynak: TÜİK (2006), *Türkiye İstatistik Yıllığı 2005*.

Eğitime yapılan kamu harcamalarını analiz etmek için ise bütçe verilerinden yararlanmak mümkündür. Bu yolla zaman serisi içinde harcamaların seyri izlenebilir. Tablo 3.6.5'te analitik bütçe yöntemine göre tüm kamu kurumlarının eğitime yapmış olduğu harcamalar görülebilmektedir. 2004 ve 2005'te toplam kamu bütçesinden yapılan eğitim harcamalarının yaklaşık %61'i personel harcamalarına, %8'si sosyal güvenlik kurumlarına yapılan ödemelere, %10'u mal ve hizmet alımlarına, %11'i cari transferlere, %9-10'u ise yatırım harcamalarına ayrılmıştır.

Tablo 4.6.4
İlköğretimde Öğrenci Başına Harcamalar (2002)

İlköğretim	Açık İlköğretim dahil		Açık İlköğretim hariç	
	YTL	USD	YTL	USD
	742.04	488	757.62	498
Resmi	715.23	470	730.47	480
Özel	2,492.29	1,639	2,492.29	1,639

Kaynak: TÜİK (2006), *Türkiye İstatistik Yıllığı 2005*.

Tablo 4.6.5
Merkezi Yönetim Bütçesinden Yapılan Eğitim Hizmetleri Harcamaları (1.000 YTL)

Eğitim Hizmetleri	2004	%	2005	%
Personel Giderleri	10.140.480	61,02	11.362.018	60,97
Sosyal Güvenlik Kurumlarına Ödemeler	1.298.942	7,82	1.520.622	8,16
Mal ve Hizmet Alımları	1.734.008	10,43	1.896.362	10,18
Faiz Harcamaları	0	0,00	0	0,00
Cari Transferler	1.913.018	11,51	1.974.450	10,60
Sermaye Giderleri	1.519.413	9,14	1.856.378	9,96
Sermaye Transferleri	12.787	0,08	24.323	0,13
Borç Verme	0	0,00	0	0,00
Yedek Ödenekler	0	0,00	0	0,00
Toplam	16.618.648	100,00	18.634.153	100,00

Kaynak: Maliye Bakanlığı, Muhasebat Genel Müdürlüğü, *Kamu Hesapları Bülteni* 2006.

Analitik bütçe uygulamasından önceki dönem (1990-2003) için ise, Tablo 6.6'da Türkiye'de, toplam kamu eğitim harcamalarından farklı bir tanımı olan eğitim kurumlarına kamu kaynaklarından (MEB) yapılan harcamalar görülmektedir. Buna göre, MEB harcamalarının yaklaşık %80-85'i personel

harcamalarına, %10-15'i yatırım harcamalarına, %3-4'ü de transfer harcamalarına, %3-5'i de diğer cari harcamalara ayrılmıştır. Tablodan çıkarılabilecek bir sonuç, 1997 sonrası dönemde personel harcamaları artarken yatırım harcamalarının düştüğü, yatırım harcamaları yükselirken de personel harcamalarının düştüğüdür. Bu durum, dışsal kaynak tahsisinden kaynaklanan sorunların içsel kaynak tahsisi üzerindeki etkisi olarak yorumlanabilir. Dışsal kaynak tahsisi sorunu karşısında akla gelen ilk çözüm bütçe dışı kaynakların artırılmasıdır.

Tablo 4.6.6
Türlerine Göre MEB Bütçe Harcamaları (1.000 YTL) ve Toplam İçindeki Payları (%)

Yıllar	Top.Cari	%	Personel	%	Diğ.Cari	%	Yatırım	%	Transfer	%	Toplam
1990	8.586	86	8.318	83	268	3	930	9	472	5	9.988
1991	15.402	88	14.884	85	519	3	1.361	8	770	4	17.533
1992	30.211	88	29.311	85	900	3	3.946	11	1.367	4	34.524
1993	54.790	87	53.162	85	1.628	3	5.154	8	2.781	4	62.725
1994	80.159	89	77.344	86	2.815	3	6.429	7	3.107	3	89.695
1995	135.732	89	130.323	85	5.409	4	11.996	8	4.884	3	152.612
1996	269.151	87	257.514	83	11.637	4	29.797	10	9.721	3	308.669
1997	570.074	84	543.271	80	26.803	4	89.860	13	20.676	3	680.610
1998	1.164.559	81	1.114.592	78	49.967	3	216.897	15	54.219	4	1.435.675
1999	2.031.723	82	1.959.423	79	72.300	3	374.667	15	74.870	3	2.481.260
2000	2.876.970	83	2.765.663	80	111.307	3	463.226	13	120.596	3	3.460.792
2001	4.379.423	85	4.214.565	82	164.858	3	621.401	12	144.252	3	5.145.076
2002	6.877.873	86	6.578.857	82	299.016	4	949.262	12	215.879	3	8.043.014
2003	9.228.274	87	8.724.154	82	504.120	5	1.097.084	10	257.512	2	10,582,870
2004											13,015,949
2005											14,792,563

Kaynak: Maliye Bakanlığı, Muhasebat Genel Müdürlüğü, *Kamu Hesapları Bülteni*.

Not: 2004 yılında analitik bütçe uygulamasına geçilmiştir.

Kesin hesap bütçe harcamaları yerine bütçe başlangıç ödenekleri kullanılarak, gelecek dönemlerle ilgili çıkarımlarda bulunulabilir. Tablo 4.6.7'de eğitim kurumlarının başlangıç ödenekleri toplam kamu bütçesinin başlangıç ödenekleriyle karşılaştırılmaktadır. Buna göre, eğitim kurumlarının bütçeden aldıkları payda 2005'ten itibaren bir artış öngörüldüğü anlaşılmaktadır. Geçmiş yıllar içinse gerçekleşmiş harcamalar üzerinden değerlendirme yapmak daha doğru olacaktır.

Tablo 4.6.7
Kamu Eğitim Kurumlarına Merkezi Yönetim Bütçesinden (Konsolide Bütçe)
Ayrılan Ödenekler, (1.000 YTL)

Yıllar	MEB (1)	% (1/4)	YÖK+Üni. (2)	% (2/4)	MEB+YÖK (3)	% (3/4)	Merkezi Yönetim (4)
1995	134.665	10,12	44.549	3,35	179,214	13,47	1,330,920
1996	254.979	7,26	90.316	2,57	345,295	9,83	3,510,989
1997	1.101.933	17,62	192.565	3,08	1,294,498	20,70	6,254,921
1998	2.341.204	15,83	392.426	2,65	2,733,630	18,48	14,789,475
1999	2.110.060	7,77	666.575	2,46	2,776,635	10,23	27,143,467
2000	3.343.698	7,16	1.043.268	2,23	4,386,966	9,39	46,713,341
2001	4.033.224	5,11	1.357.195	1,72	5,390,419	6,82	78,999,962
2002	7.460.991	7,60	2.495.968	2,54	9,956,959	10,15	98,131,000
2003	10.030.897	6,87	3.346.669	2,29	13,377,566	9,17	145,949,120
2004	12.366.236	8,25	3.689.757	2,46	16,055,993	10,71	149,945,082
2005	14.835.422	9,53	5.183.923	3,33	20,019,345	12,86	155,627,544
2006	16.568.146	9,50	5.846.823	3,35	22,414,969	12,86	174,339,990
2007	17.764.811	10,15	6.065.954	3,47	23,830,765	13,62	174,958,101
2008	18.551.798	10,39	6.303.955	3,53	24,855,753	13,92	178,516,415

Kaynak: Maliye Bakanlığı, Muhasebat Genel Müdürlüğü, *Kamu Hesapları Bülteni*.
Not: 1995-2006, başlangıç ödeneği; 2007-2008 ödenek teklifi.

Tablo 4.6.8, eğitim sektörünün ulusal ekonomi içindeki yerinin belirlenmesi amacıyla hizmet etmektedir. Eğitim sektörünün görece önemi birkaç değişik yöntemle ele alınabilir. Yöntemlerden biri, eğitim sektörünün içinde bulunduğu ekonomide yer alan diğer sektörlerle karşılaştırılmasıdır. Böyle bir karşılaştırmayla, eğitim hizmetlerinin ülke ekonomisi içinde ne kadar öncelikli olduğuna yönelik bir gösterge elde edilmiş olur.

Tablo 4.6.8'den eğitim kurumlarının harcamalarının, toplam kamu harcamaları içindeki payının 2001'den itibaren arttığı, ancak bu dönemde toplam kamu bütçesinin GSMH içindeki payı sürekli düştüğü için, eğitim bütçesinin GSMH içindeki payının büyük ölçüde değişmediği anlaşılmaktadır. Konsolide bütçenin GSMH'deki payı düşerken eğitim kurumlarının konsolide bütçedeki payının artması, 2001'den sonraki döneme özgüdür. 2001 öncesi dönemde ise farklı bir örüntü söz konusudur. 2001'den önceki dönemlerde, konsolide bütçenin GSMH içindeki payı düştüğünde, bu durum hemen eğitim kurumları bütçesinin paylarına düşüş olarak yansımaktadır. Yükseliş dönemlerinde ise bu durumun tersi söz konusu olmamaktadır; yani konsolide bütçenin GSMH'deki payı artarken bu artış eğitim kurumları bütçesinin payına oldukça yavaş yansımaktadır. Dolayısıyla 2001'den önceki dönem için eğitim harcamalarının öncelikli olduğundan söz

edilemez. 2001 sonrası dönemde ise toplam kamu bütçesi küçülürken eğitimin GSMH'deki payının en azından sabit tutulması, eğitimin önceki döneme göre daha öncelikli görüldüğüne yönelik olarak yorumlanabilir.

Tablo 4.6.8
Eğitim Harcamalarının Ulusal Ekonomi İçindeki Payları

Yıl	(1) GSMH	(2) Konsolide Bütçe	(3) MEB+YÖK	(4) MEB	(5) İlköğretim	(2/1)	(3/1)	(3/2)	(4/2)	(5/4)
1990	397,178	67,193	12,843	9,988	..	16.9	3.2	19.1	14.9	..
1991	634,393	130,263	22,873	17,533	..	20.5	3.6	17.6	13.5	..
1992	1,103,605	221,658	44,400	34,524	..	20.1	4.0	20.0	15.6	..
1993	1,997,323	485,249	81,163	62,725	..	24.3	4.1	16.7	12.9	..
1994	3,887,903	897,296	120,696	89,695	..	23.1	3.1	13.5	10.0	..
1995	7,854,887	1,710,646	210,801	152,612	..	21.8	2.7	12.3	8.9	..
1996	14,978,067	3,940,162	435,734	308,669	..	26.3	2.9	11.1	7.8	..
1997	29,393,262	8,050,252	960,905	680,610	..	27.4	3.3	11.9	8.5	..
1998	53,518,332	15,614,441	1,933,476	1,435,674	870,556	29.2	3.6	12.4	9.2	60.64
1999	78,282,967	28,084,685	3,312,108	2,481,260	1,570,424	35.9	4.2	11.8	8.8	63.29
2000	125,596,129	46,705,028	4,717,099	3,460,791	2,133,710	37.2	3.8	10.1	7.4	61.65
2001	176,483,963	80,579,065	7,020,442	5,145,076	3,180,314	45.7	4.0	8.7	6.4	61.81
2002	275,032,366	115,682,350	11,151,091	8,043,014	4,527,026	42.3	4.1	9.6	7.0	56.29
2003	356,680,888	140,454,842	14,471,236	10,178,987	6,067,353	39.4	4.1	10.3	7.2	59.61
2004	428,932,343	141,020,860	17,430,618	12,854,642	8,005,575	32.9	4.1	12.4	9.1	62.28
2005	486,401,032	144,562,290	19,779,311	14,792,563	8,384,387	29.7	4.1	13.7	10.2	56.68

Kaynak: Maliye Bakanlığı, Muhasebat Genel Müdürlüğü, *Kamu Hesapları Bülteni* 2006.

Not: 2,3,4 ve 5. sütunlar kesin hesap harcamaları. 2005 yılına ait ilköğretim harcaması başlangıç bütçe ödeneğidir.

Tablo 4.6.9'daki bulgular bu yorumu desteklemektedir. Tablo 4.6.9'da, Tablo 4.6.8'deki cari büyüklükler GSMH deflatörüyle sabit terimlere dönüştürülmüştür (Eğitim harcamalarının sabit fiyatlarla ifadesi konusunda alternatif bir yaklaşım için bkz. Kasnakoğlu ve Erdil 1994). Tabloya göre, kamu eğitim harcamalarında son iki yıldaki gözle görünür artışın, büyük ölçüde ilköğretime yapılan harcamalardaki artıştan kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.6.9

Sabit Fiyatlarla GSMH Konsolide Bütçe ve Kamu Eğitim Harcamaları (1987=100)

Yıl	GSMH Deflatörü	GSMH	% Artış	Kons. Bütçe	% Artış	MEB+ YÖK	% Artış	MEB	% Artış	İlk-öğretim	% Artış
1990	469,5	84.592	9,40	14.312	-	2.735	-	2.127	-	..	..
1991	747,3	84.887	0,35	17.431	21,80	3.061	11,89	2.346	10,29	..	..
1992	1.221,9	90.323	6,40	18.140	4,07	3.634	18,72	2.825	20,43	..	..
1993	2.044,8	97.677	8,14	23.731	30,82	3.969	9,23	3.068	8,57	..	..
1994	4.238,3	91.733	-6,08	21.171	-	2.848	-	2.116	-	..	..
					10,79		28,25		31,01		
1995	7.932,0	99.028	7,95	21.566	1,87	2.658	-6,68	1.924	-9,09	..	..
1996	14.119,6	106.080	7,12	27.906	29,39	3.086	16,12	2.186	13,62	..	..
1997	25.587,4	114.874	8,29	31.462	12,74	3.755	21,69	2.660	21,68	..	..
1998	44.859,1	119.303	3,86	34.808	10,64	4.310	14,77	3.200	20,32	1.941	-
1999	69.868,2	112.044	-6,08	40.197	15,48	4.741	9,99	3.551	10,97	2.248	15,82
2000	105.415,0	119.144	6,34	44.306	10,22	4.475	-5,61	3.283	-7,56	2.024	-9,95
2001	163.740,0	107.783	-9,54	49.212	11,07	4.288	-4,18	3.142	-4,29	1.942	-4,04
2002	236.408,8	116.338	7,94	48.933	-0,57	4.717	10,01	3.402	8,27	1.915	-1,41
2003	289.596,0	123.165	5,87	48.500	-0,88	4.997	5,94	3.515	3,31	2.095	9,41
2004	317.004,0	135.308	9,86	44.486	-8,28	5.499	10,04	4.055	15,37	2.525	20,54
2005	333.949,7	145.651	7,64	43.289	-2,69	5.923	7,72	4.430	9,24	2.511	-0,58

Kaynak: TÜİK (2005, 2006).

Tablo 4.6.8’de, Milli Eğitim Bakanlığı’na yapılan toplam kamu harcamalarının toplam kamu bütçesi içindeki payı 1990’da %14,9 iken, 2001’de %6,39’a düşmüş, 2005’te ise %13,7’ye yükselmiştir. GSMH içindeki pay ise en fazla %4,2 olmuştur (1999). Öte yandan özel ve kamu toplam eğitim harcamalarının GSMH içindeki oranı 2002 yılında %7,33 olarak hesaplanmaktadır (2002 yılı eğitim harcamaları toplamı (Kamu + Özel) = 20.155.207.669 YTL; 2002 yılı GSMH’si = 275.032.000.000. YTL). (TÜİK, 2006). Kamu ve özel toplam eğitim harcamalarının GSMH içindeki payı göz önüne alındığında, Türkiye Avrupa’daki en yüksek oranlardan birine ulaşmaktadır (Bkz. Tablo 4.6.9).

İlköğretimin toplam MEB harcamaları içindeki payına bakılırsa, 2001 yılından sonra bir düşüş yaşandığı, 2004’te tekrar bir toparlanmanın söz konusu olduğu görülmektedir. Hem toplam kamu bütçesinin GSMH içindeki payında önemli bir artış meydana gelmemesi, hem de ilköğretimin payında, evrenselleştirme çabalarına ve diğer kademelerde fazla büyüme yaşanmamasına karşın çok önemli artışlar sağlanamaması, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının hala kısıtlı olduğunu göstermektedir.

4.6.2. Kamu Bütçesine Ek Finansman Kaynakları

Bütçe hazırlama sürecinden ve personel harcamaları gibi önceden belirli zorunlu harcamaların ağır yükünden dolayı merkezi hükümet bütçesinden büyük reformlar yapmak için kaynak yaratabilmek oldukça güçtür. Nitekim, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte temel eğitimin kapsamının genişletilmesi ve kalitesinin artırılması amacıyla ulusal düzeyde özel fon oluşturup Dünya Bankası'ndan ek finansman sağlayarak Temel Eğitim Programı'na başlanmıştır. Programın ek finansman ayakları iç ve dış kaynaklar olarak ikiye ayrılabilir:

- İç Kaynaklar
 - Eğitime Katkı Payı (4306 sayılı yasa)
 - Eğitim, Gençlik, Spor ve Sağlık Hizmetleri Vergisi (3418 sayılı yasa)
 - İl Özel İdaresi Katkıları (222 sayılı yasa gereği)
 - Halk Katkıları
- Dış Kaynaklar
 - Dünya Bankası Kredileri
 - AB Kaynakları

İç Kaynaklar:

Eğitime Katkı Payı (4306 sayılı yasa uyarınca):

16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa gereğince, sekiz yıllık zorunlu eğitimin finansmanında kullanılmak üzere, 1997-2000 sonu arasında bazı işlem ve kağıtlardan 'Eğitime Katkı Payı' alınmaya başlanmış, yine aynı yasa uyarınca bağış toplanması ve nemalandırılması öngörülmüştür. Eğitime Katkı Payı uygulanmasına ilişkin süre 4605 sayılı yasayla 2002 sonuna ve daha sonra da 4702 sayılı yasayla, ortaöğretimi de kapsayacak biçimde, 2010 sonuna kadar uzatılmıştır. 5035 sayılı yasayla eğitime katkı payının içeriği değiştirilmiştir. Bu yasayla 01.01.2004 tarihinden itibaren 2010'a kadar reklam gelirlerinden RTÜK'ün aldığı kadar payın yayıncı kuruluşlardan alınması, ayrıca bazı damga vergisi ve harçlar ile şans oyunları vergisinin %25'inin eğitime katkı payı olarak MEB'e aktarılması hükme bağlanmıştır. Yasayla elde edilen gelirler, 1997-2002 döneminde, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretimin evrenselleştirilmesi amacıyla okul yapım ve onarımı ile taşınabilir eğitime harcanmıştır. Söz konusu yasa çerçevesinde 1997-2005 döneminde elde edilen gelirler Tablo 4.6.10'da görülmektedir.

Tablo 4.6.10

4306 Sayılı Kanunla Toplanan Eğitime Katkı Payı, Bağış ve Nemalar (1.000 YTL)

Bütçe Yılı	Öngörülen	Gerçekleşen	Gerçekleşme oranı (%)	Bağış ve nema	Toplam
1997	-	52,648	-	2,877	55,525
1998	300,000	215,066	72	1,134	216,200
1999	375,000	320,827	86	61	320,888
2000	570,000	500,315	88	1,713	502,028
2001	800,000	359,973	45	567	360,540
2002	700,000	217,254	31	186	217,440
2003	420,000	338,124	81	1,329	339,453
2004	600,000	262,207	44	531	262,738
2005	228,000	217,180	95	187	217,367
Toplam	3,993,000	2,483,594	62	8,585	2,492,179

Kaynak: MEB (2006).

Not: 2005 verileri Kasım ayı itibariyledir.

MEB tarafından 4306 sayılı yasa uyarınca 1997-2005 Kasım arasında elde edilen harcamaların %60'ı okulların yapım, onarım ve donatımı için, %30'u ise taşınmalı eğitim için harcanmıştır (Tablo 4.6.11).

Tablo 4.6.11

4306 Sayılı Kanunla Toplanan Gelirin Kullanım Alanlarına Dağılımı (1997-2005)

Kullanım Alanı	Kullanılan Tutar (YTL)	Payı (%)
Okulların yapım ve onarımı	1,251,171,000	50.20
Okulların donatımı	230,106,000	9.23
Arsa kamulaştırma	61,262,000	2.46
Taşınmalı ilköğretim	760,864,000	30.53
Kitap basımı	18,749,000	0.75
Etüd-proje	914,000	0.04
Pansiyon giderleri	95,977,000	3.85
KDV ve borç ödemesi	2,135,000	0.09
Halen işlemde olan	27,185,000	1.09
Genel bütçeye aktarılan	43,816,000	1.76
Toplam	2,492,179,000	100.00

Kaynak: MEB (2005: 59).

Tablo 4.6.12'de, 1998-2005 döneminde, 4306 sayılı yasaya dayalı olarak elde edilen ek kaynaklardan yapılan harcamanın (2,436,654,000 YTL), diğer eğitim harcamaları ve ekonomik büyüklükler içindeki payını göstermektedir. Bu çerçevede, ek kaynağın, toplam ilköğretim harcamalarının %7'sini, toplam eğitim yatırımlarının ise dörtte birini (%26.11) oluşturduğu görülmektedir (Tablo 4.6.12).

Tablo 4.6.12
4306 Sayılı Kanunla Toplanan Gelirden Yapılan Kullanımların
Karşılaştırılması (1998-2005)

	Cari Fiyatlarla (bin YTL)	Pay (%)	Sabit Fiyatlarla (1987 = 100) (bin YTL)	Pay (%)
4306 sayılı kanun geliri (MEB tarafından kullanılan)	2,436,654	100,00	19.948	100,00
İlköğretim harcamaları (111 ve 888 toplamı)	34,739,345	7,01	172.008	11,60
MEB bütçe harcamaları	58,392,007	4,17	285.787	6,98
MEB ve yüksek öğretim kurumları bütçe harcamaları	79,815,381	3,05	389.483	5,12
Konsolide bütçe harcamaları	712,703,561	0,34	3.537.295	0,56
Gayri safi milli hasıla	1,979,358,822	0,12	9.780.725	0,20
Kamunun toplam eğitim yatırımı harcamaları	9,331,084	26,11	50.599	39,42
Konsolide bütçe yatırım harcamaları	40,973,944	5,95	201.541	9,90

Kaynak: MEB (2005) ve Muhasebat Gen. Md., *Kamu Hesapları Bülteni* (www.muhasebat.gov.tr).

Not: 1- 4306 sayılı kanun gereğince MEB tarafından kullanılan tutar Kasım 2005 itibariyledir.

2- Yatırım harcamalarının 2004 ve 2005 verileri eğitim hizmetleri ve konsolide bütçe sermaye giderleridir.

3- İlköğretim 2005 verisi bütçe başlangıç ödeneğidir.

Eğitim, Gençlik, Spor ve Sağlık Hizmetleri Vergisi: (3418 sayılı yasa uyarınca)

31.03.1988 tarih ve 3418 sayılı yasayla çeşitli içkiler ile tütün ve tütün ürünlerinin satışlarından "eğitim, gençlik, spor ve sağlık hizmetleri" adı altında bir vergi alınması öngörülmüştür. 4306 sayılı kanunla 1997-2000 arasında yasada belirtilen maktu vergiler yerine %10'luk oranın uygulanması hükme

bağlanmış, bu süre 4605 sayılı yasayla 2002 sonuna, 4702 sayılı yasayla da 2010 sonuna kadar uzatılmıştır. 4760 sayılı yasayla 12.06.2002'den itibaren bu hüküm kaldırılmıştır. Yasa uyarınca, toplanan gelirin %60'ının MEB, %40'ının ise Sağlık Bakanlığı bütçelerine aktarılması öngörülmüştür. 1997-2002 arasında cari fiyatlarla toplam 449,856,897 YTL harcanmış olup, bunun %79'u "Yapı Tesis ve Büyük Onarım Giderleri"ne ayrılmıştır (Tablo 4.6.13).

Tablo 4.6.13
3418 Sayılı Yasayla Sağlanan Ek Kaynaktan Gerçekleştirilen Harcamalar
(1997-2002), 1.000 YTL

Harcama Kalemi	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Cari Giderler	2.557.503	5.294.052	3.300.470	5.131.842	17.904.073	31
Makine-Teçh. Alımları	961.900	3.952.072	5.018.050	23.805.508	25.819.319	77
Yapı Tes. ve B. On. Gid.	32.322.652	52.785.200	59.828.427	95.576.477	114.387.139	413
Kamulaş. ve Bina Satınal.	65.339	57.387	4.000	561.000	325.000	
Diğer Giderler	33.241	3	50	59.809	105.858	5
Genel Toplam	35.940.635	62.088.714	68.150.996	125.134.636	158.541.389	526

Kaynak: MEB Sayısal Veriler 2003-04, MEB (2000), MEB (2001).

3418 sayılı yasada öngörülen vergi 06.06.2002 günlü, 4760 sayılı yasa ile Özel Tüketim Vergisi'ne dönüştürülmüş ve elde edilecek gelirin %18'inin %52'sinin MEB'e aktarılması öngörülmüştür (md. 17/1-b, kaldırılmadan önceki hali; aynı maddenin 4 no.lu fıkrası uyarınca bakanlar kurulu payları sifira kadar indirmeye yetkili kılınmıştır). 5217 sayılı yasayla 01.01.2005 tarihinden itibaren md. 17/1-b hükmü de yürürlükten kaldırılmıştır. 2002-2004 arasında ÖTV yasasının III. Sayılı Cetvelinde sıralanan mallara harcanan tutarlar üzerinden tahsil edilen vergi gelirleri Tablo 4.6.14'te gösterilmektedir.

Tablo 4.6.14
Kolalı Gazoz, Alkollü İçki ve Tütün Mamullerine İlişkin ÖTV Tahsilatı (2002-2004), YTL

	Vergi Geliri	% 18	(%18'in) % 52'si (MEB'e tahsis)
2002	852,886,000	153,519,480	79,830,130
2003	5,510,092,000	991,816,560	515,744,611
2004	7,383,034,000	1,328,946,120	691,051,982

Kaynak: Muhasebat Gen. Md., Kamu Hesapları Bülteni (www.muhasebat.gov.tr).

İl Özel İdarelerinin Katkıları (222 sayılı yasa uyarınca):

222 sayılı yasa uyarınca, il özel idareleri, genel bütçe gelirlerinin %3'ünden az olmamak üzere, kendilerine aktarılan tutarlar ile yıllık gelirlerinin en az %20'si

oranında ilköğretime pay ayırmak zorundadır. Bu paylardan elde edilen gelirler okul öncesi eğitim, bina ve lojman bakım-onarımı ve donatımı, arazi alımları ile yoksul öğrencilere aynı yardım gibi giderlerin karşılanmasında kullanılmaktadır. 1997-2005 arasında özel idarelerden kullanılan kaynak toplamı 2,089,563,660 YTL'dir (Tablo 4.6.15).

Halk Katkıları:

Ağırlıklı olarak "Kendi Okulunu Kendin Yap" kampanyası çerçevesinde 1981 yılında başlatılmıştır. Bu katkılar gerek aynı yardım gerekse nakdi yardım şeklinde gerçekleşmektedir. Hayırsever yurttaşlar ile sivil toplum örgütleri başta olmak üzere, okul binası yapımı, arsa bağışı, okul donatımı, yurt-lojman yapımı, spor sitesi yapımı, yurtiçi ve yurtdışı burs tahsisi gibi konularda milli eğitime toplum katkısı sağlanmaktadır (MEB 2000).

24.04.2003 tarih ve 4842 sayılı yasayla vergi mükellefi kişi ve kurumlara, eğitime yapacakları katkının tamamını özel gider kaydederek vergiden düşürme imkanı sağlanmıştır. Yasa paralelinde başlatılan "Eğitime %100 Destek" kampanyasıyla 767 okul ve 260 okula 2024 derslik olmak üzere toplam 13,647 derslik yaptırılmıştır (MEB 2005, 2006 Mali Yılı Bütçesi'ne İlişkin Rapor, s.15). 1997-2005 arasında sağlanan halk katkıları toplamı 867,954,309 YTL'dir (Tablo 4.6.15).

İç Kaynaklar Toplamı:

Sağlanan toplam iç kaynaklar birleştirildiğinde, 1997-2005 arasında 2,492,179,000 YTL Eğitime Katkı Payı, 449,856,897 YTL Eğitim, Gençlik, Spor ve Sağlık Hizmetleri Vergisi paylarından yapılan harcamalar (1997-2002), 867,754,309 YTL tutarında halk katkısı ve 2,089,563,660 YTL özel idare katkısı sağlanmıştır. Bu kaynaklardan yapılan harcamaların toplam tutarı 5,899,553,866 YTL'dir. Eğitime Katkı Payı'ndan sonra en büyük ikinci kaynak olan özel idare katkılarının büyük bölümü 2004-2005 yıllarında özel idare gelirlerinin artırılmasıyla gerçekleşmiştir. Gelecek yıllarda da özel idare katkılarının görece öneminin giderek artması beklenmektedir.

İç kaynaklardan elde edilen toplam finansmanın, 1997-2005 yılları arasında, MEB bütçe harcamalarına oranı %10 civarındadır. Dönem içinde sağlanan ek finansman, cari fiyatlarla MEB harcamalarının GSMH içindeki payını %0,29, merkezi yönetim bütçesi (konsolide bütçe) içindeki payını %0,82 artırmıştır. Bu harcamaların tamamı yatırım harcamalarına ayrılmamış olsa bile, önemli bir kısmının (en azından %60'tan fazlası) ilköğretim yatırımlarına harcandığı varsayılabilir. Bu oran da kamunun eğitim yatırımlarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu kaynaklar olmaksızın kapasite artırımında gelinen duruma ulaşılmamasının mümkün olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.6.15
Halk Katkıları ve 222 sayılı Yasayla Sağlanan Özel İdare Katkıları (1997-2005), YTL

Yıl	Halk Katkısı	Özel İdare Katkısı
1997	18,471,454	6,749,144
1998	50,986,181	16,435,656
1999	71,210,217	27,721,024
2000	84,682,400	47,064,128
2001	83,801,008	69,051,344
2002	96,020,373	114,261,319
2003	144,030,560	182,356,168
2004	104,837,117	677,741,292
2005	213,714,999	948,183,585
Dönem Toplamı (Cari Fiyatlarla)	867,754,309	2,089,563,660
2004 Deflatörüne Göre Dönem Toplamı	2,138,230,536	2,681,856,488

Kaynak: MEB (2006).

Dış Kaynaklar:

Türkiye’de ilköğretimin evrenselleştirilmesi kapsamında kullanılan dış kaynaklar Dünya Bankası ve AB fonlarıdır.

Dünya Bankası Kredileri:

1990’lı yılların başındaki ilk proje olan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP)’nin toplam tutarı 177,2 milyon USD olup, Dünya Bankası’na sağlanan kısmı 90,2 milyon USD’dir. Kredinin 69,5 milyon USD’i kullanılmış, 20,7 milyon USD’i (18 milyon USD MEB, 2,7 milyon USD YÖK) iptal edilmiştir. Temel Eğitim Pilot Projesi (TEPP), pilot çalışma amacıyla MEGEP içinde başlatılmıştır. Projeye Dünya Bankası’ndan 13,1 milyon USD kaynak sağlanmıştır. 5,4 milyon USD’i kullanılmıştır. Temel Eğitim Projesi I. Faz (TEP-I)’in toplam maliyeti 2,5 milyar USD’dir; Dünya Bankası’ndan 300 milyon USD kredi sağlanmış, bunun 286,5 milyon USD’i kullanılmıştır (MEB 2005: 162). Temel Eğitim Projesi II. Faz (TEP-II) için de Dünya Bankası’ndan 300 milyon USD tutarında yeni bir kredi sağlanmıştır. Projeye planlanan faaliyetler devam etmektedir (MEB 2005: 164). Söz konusu projelerin Dünya Bankası’na karşılanan (tahsis) kısımlarının toplamı 703.3 milyon USD’dir. TEP II fazı devam etmektedir.

Tablo 4.6.16

Toplam İç Kaynaklardan Sağlanan Ek Finansmanın Karşılaştırılması (1997-2005)

	Cari Fiyatlarla	Ek Finansmanın Payı (%)	Sabit Fiyatlarla (1987 = 100) (bin YTL)	Ek Finansmanın Payı (%)
İç kaynaklardan sağlanan ek finansman toplamı	5.899.354	100,00	42,090	100,00
MEB bütçe harcamaları	59.072.617	9,99	312,386	13,47
MEB ve yüksek öğretim kurumları bütçe harcamaları	80.776.286	7,30	427,036	9,86
Merkezi yönetim bütçe harcamaları	720.753.813	0,82	3,851,913	1,09
Gayri safi milli hasıla	2.008.752.084	0,29	10,929,464	0,39
Merkezi yönetimin toplam eğitim yatırımı harcamaları	9.482.576	62,21	56,520	74,47
Merkezi yönetim bütçe yatırım harcamaları	41.614.078	14,18	226,558	18,58

Kaynak: MEB (2005) ve Muhasebat Gen. Md., Kamu Hesapları Bülteni (www.muhasebat.gov.tr).

Not: 1- 4306 sayılı kanun gereğince MEB tarafından kullanılan tutar Kasım 2005 itibariyledir.

2- Yatırım harcamalarının 2004 ve 2005 verileri, eğitim hizmetleri ve toplam merkezi yönetim bütçe sermaye giderleridir.

AB Kaynakları:

Temel Eğitim Programı'na destek olmak amacıyla Eğitim Çerçeve Projesi kapsamında AYB'den 50 milyon EURO kredi sağlanmıştır. Bu krediyle, Türkiye genelinde ilköğretim okullarında bilgi teknolojisi sınıfı kurulması hedeflenmiştir. Bu konu ile ilgili ihale çalışmaları devam etmektedir (MEB 2005: 165). Avrupa Birliği Akdeniz Programı (MEDA) Fonu, Temel Eğitimi Destekleme (TEDP) Projesi kapsamında 100 milyon EURO tutarında hibe sağlamıştır. Proje 11.09.2002'de başlamıştır ve 5 yıl sürelidir (MEB 2005: 168).

Dış Kaynaklar Toplamı:

Dış kaynaklar birlikte değerlendirildiğinde, Dünya Bankası'ndan sağlanan toplam kredi tutarı (iade edilenler dahil) 703,3 milyon USD'dir. Bu tutar 2005 yılı döviz alış kuruyula (1.34300) YTL cinsine çevrildiğinde, 944,53 milyon YTL'ye denk gelmektedir. AB fonlarından sağlanan toplam 150 milyon EURO'nun 2005 yılı döviz alış kuruyula (1.59040), 238,56 milyon YTL'ye karşılık geldiği hesaplanabilmektedir (döviz kurları, TÜİK 2006: 334). TEP-II'nin tamamı harcanabilirse, daha önceki projelerden harcanan tutarlarla birlikte 661,4 milyon USD Dünya Bankası kredisi kullanılmış olacaktır. AB kaynaklı kredinin de

tamamının harcandığı varsayılırsa, 2005 döviz kurlarına göre, toplam 1,126.82 milyon YTL dış kaynak kullanılmış olacaktır. Bu dış kaynak tutarının, 1997-2005 yılları arasında harcanan toplam iç kaynaklardan sağlanan ek finansmanın (5,899.55 milyon YTL) yaklaşık %19'una denk geleceği hesaplanabilir.

2000-2006 yılları arasında ilköğretime sağlanması öngörülen yatırım ödeneklerinin ne kadarının dış kredilerden sağlanmasının planladığı yıllar itibariyle Tablo 4.6.17'de görülebilmektedir. Tabloya göre, ilköğretim için 2006'da toplam 698 milyon YTL yatırım öngörülürken bunun 428 milyon YTL'sinin (% 61) dış kredilerden sağlanması öngörülmüştür. Toplam dış kredilerden sağlanması öngörülen MEB yatırımı tutarı ise 461 milyon YTL'dir. Buna göre, dış kredilerden elde edilen yatırım ödeneklerinin % 93'ünün ilköğretime ayrılması planlanmıştır. 2004'ten itibaren, diğer kaynaklardan ilköğretime ayrılması öngörülen yatırım ödenekleri daha fazladır. 2006 öncesinde ise dış kredilerden karşılanan yatırım ödeneklerinin daha az bir bölümü ilköğretime ayrılmıştır. Tablo 4.6.17'den, tahsisi öngörülen yatırım ödenekleri açısından, 2006 yılında ilköğretime daha fazla ağırlık verildiği yorumu çıkarılabilir.

Tablo 4.6.17
İlköğretim Yatırım Ödenekleri (2000-2006)

Yıl	İlköğretim Genel Md. Yatırım Öd.		MEB Yatırım Ödenekleri	
	Dış Kredi Projeleri	Genel Bütçe	Dış Kredi Projeleri	Genel Bütçe
2000	30.000.000	450.000.000	30.716.000	540.835.000
2001	31.800.000	31.850.000	503.000.000	626.255.000
2002	52.200.000	53.173.000	730.100.000	1.009.050.000
2003	158.000.000	158.700.000	946.100.000	1.515.050.000
2004	85.675.000	132.000.000	646.675.000	1.244.150.000
2005	255.370.000	270.000.000	650.580.000	1.220.306.000
2006	427.745.000	697.845.000	460.920.000	1.300.998.000

Kaynak: MEB (2000, 2001, 2002, 2003,2004) *MEB Sayısal Veriler 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04, 2004-05*; ve MEB (2006), *Milli Eğitim İstatistikleri 2005-06*.

4.6.3. Uluslararası Karşılaştırma: Eğitimin Finansmanı ve Öğrenci Başına Harcamalar

Eğitim Sektörünün Ulusal Ekonomi İçindeki Yeri

Eğitim sektörünün ulusal ekonomi içindeki görece büyüklüğünün yeterli olup olmadığına temel göstergesi, elde edilen sonuçlardır. Örneğin; ilköğretim ve ortaöğretimdeki Okullaşma oranları, cinsiyet dengeleri, yetişkin okur-yazarlığı gibi sayısal göstergeler, öğrenme başarıları ve amaçlarına ulaşma derecesidir. Bu unsurlarını bazılarını hemen gözlemek ve ölçmek mümkün iken, bazılarının

ölçülmesi hem güç hem de uzun vadede elde edilebilir. Bununla birlikte, herhangi bir eğitim sisteminin finansal performansını görmek açısından farklı ülkelerin ulusal kaynaklardan eğitime ayırdıkları pay karşılaştırılabilir. Tablo 4.6.18’de, Türkiye’nin eğitime kamu kaynaklarından ayırdığı pay, OECD ülkelerinin ayırdıkları pay ile karşılaştırılmaktadır.

Tablo 4.6.18’de, tüm OECD ülkeleri arasında ulusal kaynaklardan eğitime en az pay ayıran ülkenin Türkiye olduğu gözlenmektedir. Önceki yıllara ait veriler de aynı doğrultuda olmuştur. Bu durum hanehalkı eğitim harcamalarının henüz OECD verilerine yansımamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kamu kaynaklarında ayrılan payda ise Türkiye’nin sonuncu olduğu anlaşılmaktadır. İlköğretimde ise, Türkiye’nin genişleme sürecinde olmasına karşın alt sınırlarda yer aldığı görülmektedir.

Öte yandan, OECD ortalamasını yakalamak eğitimin öncelikliğini sağlamak anlamına gelmeyebilir. Öncelikle net Okullaşma oranlarındaki %10’luk açığın kapatılması ve kaliteli ilköğretimin herkesin ulaşabileceği hale getirilmesi için belki de harcamaların sadece oran değil, miktar olarak da AB’nin en yüksekleri arasında olması gerekmektedir.

Öğrenci Başına Yapılan Harcamalar

Daha kaliteli bir eğitim hizmetine olan talep, çoğu kez daha yüksek maliyetleri de (daha iyi eğitilmiş öğretmen, yeterli fiziki tesisler, yeterli araç-gereç vb.) beraberinde getirmektedir. OECD ülkelerinde, ilköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcamaların ortalaması 4 819 US dolardır. Harcamalar ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Örneğin bazı ülkeler (Avusturya, Danimarka, İtalya, İsveç, ABD vd.) 6000 doların üzerinde harcama yaparken, bazıları (Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Meksika, Slovak Cumhuriyeti), 1000-3000 dolar arasında harcama yapmaktadır. Türkiye, öğrenci başına ilköğretim harcamalarıyla ilgili olarak OECD’ye veri göndermemiştir. Bununla birlikte, DİE 2002 Eğitim Harcamaları araştırması, bu konuda eldeki en sağlıklı veri olarak değerlendirilebilir. Tablo 4.6.4’de de görüldüğü gibi, ilköğretimde öğrenci başına yapılan yıllık harcama 498 US dolardır (cari fiyatlarla). Bu veri, OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında, en düşük harcamalardan birisi olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 4.6.18
Bazı OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları (2002)

Ülke	Eğitim Kurumlarına Yapılan Harcamaların GSYH'ye Oranı (Kamunun Doğrudan Harcamaları)				Eğitim Kurumlarına Yapılan Kamu Harc. (Kamunun hanehalklarına yaptığı sübvansiyonlar dahil)	
	İlköğretim (ISCED I-II)	Tüm Kademeler			Top. Kamu Harc. na Oranı	GSYH'ye Oranı
		Kamu	Özel	Toplam		
Avustralya	3,2	4,4	1,5	5,9	14,3	5,0
Avusturya	2,5	5,4	0,3	5,7	11,5	5,7
Belçika	1,5	6,1	0,3	6,4	12,5	6,3
Çek Cum.	1,8	4,2	0,2	4,4	9,6	4,4
Danimarka	3,0	6,8	0,3	7,1	15,3	8,5
Finlandiya	2,5	5,9	0,1	6,0	12,7	6,4
Fransa	2,7	5,7	0,4	6,1	11,0	5,8
Almanya	2,2	4,4	0,9	5,3	9,8	4,8
Yunanistan	1,2	3,9	0,2	4,1	8,4	4,0
Macaristan	2,0	5,0	0,6	5,6	10,3	5,5
İzlanda	..	6,8	0,6	7,4	15,6	7,1
İrlanda	2,3	4,1	0,3	4,4	13,0	4,4
İtalya	2,2	4,6	0,3	4,9	9,9	4,7
Japonya	2,1	3,5	1,2	4,7	10,6	3,6
Kore	2,7	4,2	2,9	7,1	17,0	4,2
Lüksemburg	2,1	..	..	..	..	..
Meksika	3,3	5,1	1,1	6,3	23,9	5,3
Hollanda	2,7	4,6	0,5	5,1	10,6	5,1
Yeni Zelanda	3,1	5,6	1,2	6,8	20,8	6,7
Norveç	2,8	6,7	0,3	6,9	16,1	7,6
Polonya	2,9	5,5	0,7	6,1	m	5,6
Portekiz	3,0	5,7	0,1	5,8	12,6	5,8
Slovak Cum.	1,6	4,0	0,2	4,2	8,3	4,3
İspanya	..	4,3	0,5	4,9	11,1	4,4
İsveç	3,2	6,7	0,2	6,9	13,1	7,6
İsviçre	2,8	5,7	0,5	6,2	12,9	5,8
Türkiye	1,8	3,4	0,4	3,8	..	3,6
İngiltere	1,4	5,0	0,9	5,9	12,7	5,3
ABD	3,1	5,3	1,9	7,2	15,2	5,6
Ülke Ort.	2,4	5,1	0,7	5,8	12,9	5,4
OECD top.	2,6	4,9	1,2	6,1	..	..

Kaynak: OEDC, *Education at a Glance* 2005 (Tablo B2.1 ve B4.1).

Nor: 1- *Toplam kamu eğitim harcamaları*: Eğitim kademelerine ve yıla göre, GSYİH'nin ve toplam kamu harcamalarının yüzdesi olarak, eğitim kurumlarına yapılan doğrudan kamu harcamaları artı hanehalklarına sağlanan kamu desteği (yaşamsal giderler için ailelere ve diğer özel kuruluşlara yapılan destekler dahil).

2- (..): veri yok.

Tablo 4.6.19
OECD Ülkelerinde İlköğretim Kurumlarının Öğrenci Başına Yıllık Harcamaları
(2001)

Ülke	Öğrenci Başına Harcama (US \$ - Satın Alma Gücü Paritesine Göre)
Avustralya	5 052
Avusturya	6 571
Belçika	5 321
Çek Cum.	1 871
Danimarka	7 572
Finlandiya	4 708
Fransa	4 777
Almanya	4 237
Yunanistan	3 299
Macaristan(1)	2 592
İzlanda	6 373
İrlanda	3 743
İtalya(1)	6 783
Japonya	5 771
Kore	3 714
Lüksemburg	7 873
Meksika	1 357
Hollanda	4 862
Yeni Zelanda	v.y.
Norveç	7 404
Polonya(1)	2 322
Portekiz	4 181
Slovak Cum.	1 252
İspanya	4 168
İsveç	6 295
İsviçre(1)	6 889
Türkiye	v.y
İngiltere	4 415
ABD	7 560
Ülke Ort.	4 850
OECD top.	4 819

Kaynak: OEDC, *Education at a Glance* 2004 (Tablo B1.1).

Not: (1) Yalnız kamu okulları.

4.7. İLKÖĞRETİMDE FİZİKİ KAPASİTE

Eğitimde fırsat eşitliğinin dört aşamasından bahsedilebilir: Herkes için okul olmalı, okula kayıt olmalı, okula devam olmalı ve peşinden başarı gelmelidir. İlköğretimin evrenselleştirilmesi çabaları da doğal olarak birincisiyle başlamaktadır.

Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesinin ardından; “*Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi*” ile ilköğretimde; %100 Okullaşma oranına ulaşılması, birleştirilmiş sınıf uygulamasına aşamalı olarak son verilmesi, sınıf mevcutlarının 30’a indirilmesi, ilköğretimde niteliğin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Hedeflere ilişkin politikalarla; okul ve derslik sayısının artırılması, taşınmalı ilköğretimin yaygınlaştırılması, YİBO ile PİO’ların yatılılık kapasitelerinin artırılması, yoksul öğrencilerin okul gereksiniminin karşılanması, okullarda çağdaş ölçütlere uygun fizikî altyapının sağlanması ve araç-gereçlerle donatılması plânlanmıştır” (MEB 2001).

Türkiye’de Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Okul yapımı için harcanan önemli kaynaklara karşın, YİBO, PİO ve Taşınmalı Eğitim uygulamalarından dolayı, pek çok köy okulu kapanmış ve 1997-98 / 1999-2000 döneminde okul sayılarında artış yerine düşüş yaşanmıştır (Tablo 4.7.1). Halen toplam ilköğretim okulu sayısı 35 bin dolayındadır. Öğretmen sayısında ise sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesinden bu yana yaklaşık %25’lik bir artış (yaklaşık 100 bin öğretmen) gerçekleştirilmiştir. Aynı dönemde öğrenci sayısında gerçekleşen artış ise yaklaşık 1 milyon 600 bindir. Bu, yaklaşık her yeni 16 öğrenci için bir yeni öğretmenin sisteme dahil olması anlamına gelmektedir ki niceliksel açıdan önemli bir başarıdır. Bir başka açıdan, öğretmen istihdamındaki artış, öğrenci sayısındaki artıştan yüksek olmuştur.

YİBO, PİO ve Taşınmalı Eğitimdeki Gelişmeler

Yeterli sayıda öğrenci olmadığı için okul yapılmasına gerek görülmeyen küçük yerleşim birimlerindeki 6-14 yaş arasındaki çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla daha önce uygulaması olan Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO), Pansiyonlu İlköğretim Okulu (PİO) ve Taşınmalı İlköğretim projeleri yaygınlaştırılmıştır. Uygulamaya ilişkin 4306 sayılı yasa öncesi sayısal durum ve sonraki gelişmeler Tablo 4.7.2’de görülmektedir. Söz konusu dönemde; YİBO sayısı bir kat, PİO sayısı yaklaşık olarak 9 kat artmıştır. Ayrıca, YİBO öğrenci sayısı bir kata yakın, PİO öğrenci sayısı 9 kat, taşınan öğrenci sayısı ise 4.5 kat artmıştır.

Tablo 4.7.1
İlköğretim Okullarında Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayısı (1009-91 / 2005-06)

Öğrenim yılı	Okul		Öğretmen		Öğrenci Sayısı			
	Sayı	Artış (%)	Sayı	Artış (%)	Erkek	Kız	Toplam	Artış (%)
1990-91	57,665	-	272,924	-	5,130,783	4,112,449	9,243,232	-
1991-92	57,726	0.11	286,489	4.97	5,141,336	4,142,922	9,284,258	0.44
1992-93	57,518	-0.36	291,776	1.85	5,118,943	4,145,121	9,264,064	-0.22
1993-94	57,917	0.69	299,911	2.79	5,046,314	4,116,540	9,162,854	-1.09
1994-95	57,326	-1.02	297,944	-0.66	5,024,925	4,116,709	9,141,634	-0.23
1995-96	58,625	2.27	302,561	1.55	4,975,696	4,073,044	9,048,740	-1.02
1996-97	57,143	-2.53	289,295	-4.38	4,955,122	4,056,532	9,011,654	-0.41
1997-98	37,032	-35.19	302,254	4.48	5,000,886	4,083,749	9,084,635	0.81
1998-99	34,564	-6.66	317,790	5.14	5,248,426	4,360,624	9,609,050	5.77
1999-00	33,317	-3.61	325,140	2.31	5,429,184	4,599,795	10,028,979	4.37
2000-01	36,072	8.27	345,015	6.11	5,635,131	4,845,590	10,480,721	4.50
2001-02	35,052	-2.83	372,687	8.02	5,597,061	4,880,555	10,477,616	-0.03
2002-03	35,133	0.23	373,303	0.17	5,503,427	4,828,218	10,331,645	-1.39
2003-04	36,114	2.79	384,170	2.91	5,558,195	4,921,343	10,479,538	1.43
2004-05	35,611	-1.39	401,288	4.46	5,587,775	4,977,614	10,565,389	0.82
2005-06	34,990	-1.74	389,859	-2.85	5,615,591	5,058,344	10,673,935	1.03

Not: 1- 1999-00–2005-06 okul, öğretmen ve öğrenci sayıları, MEB (2006)

Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006, s.6'dan alınmıştır.

2- 1990-91–1996-97 okul, öğretmen ve öğrenci sayıları, TÜİK (1999) *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1996-1997*, ss.1-2'den alınmıştır.

3- 1997-98–1998-99 okul, öğretmen ve öğrenci sayıları, TÜİK (2004) *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2001-2002*, tablo 3.9'dan alınmıştır.

Tablo 4.7.2
Son Dokuz Yılda YİBO, PİO ve Taşımali Eğitimde Sağlanan Gelişmeler (1996-2005)

		1996-97	2001-02	Artış (%)	2005-06	Artış (%)
YİBO	Okul Sayısı	147	260	76,87	300	104,08
	Öğrenci sayısı	73709	137294	86,26	136624	85,36
PİO	Okul Sayısı	27	238	781,48	282	944,44
	Öğrenci sayısı	15723	141154	797,75	161390	926,46
Taşımali İlköğretim	Okul Sayısı	7502	27496	266,52	26419	252,16
	Öğrenci sayısı	120996	629796	420,51	679589	461,66

Kaynak: MEB (2001) ve MEB (2006).

Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla, taşınabilir eğitim uygulaması giderek yaygınlaştırılmıştır. 1989-1990 öğretim yılında deneme amacıyla 305 öğrenciyle başlatılan taşınabilir eğitim uygulaması hızlı bir biçimde yaygınlaşarak, sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitime geçilmesinin de etkisiyle artmıştır. Taşınabilir eğitim için yapılan harcamalar da öğrenci sayısının artmasına katkı olarak yükselmiştir. 4306 sayılı yasayla elde edilen gelirlerden yapılan harcamalardan okul yapımından sonra en çok pay taşınabilir eğitime verilmiştir. (Tablo 4.6.11) Taşınabilir İlköğretim Yönetmeliği'nde yapılan 25.04.2005 tarihli değişiklikle, en az taşıma uzaklığının 1,5-2 km'ye indirilmesi öngörülmüştür.

Son Yıllarda Gerçekleştirilen Okul ve Derslik Yapımları:

Tüm ilköğretimde son dokuz yılda (1996-2005) sağlanan ek kapasiteler Tablo 4.7.3'de görülmektedir. Buna göre, son dokuz yılda sağlanan yeni derslik sayısı 187,014'tür. Tablo 3.7.4'e göre ise, Türkiye'deki toplam derslik sayısı, 2004-05 öğretim yılında 286,290'dır. İki tablo karşılaştırıldığında, öyle anlaşılmaktadır ki son dokuz yıldaki derslik yapımı ile mevcut derslik sayısı en azından ikiye katlanmıştır. Ancak gerçek artışın boyutlarını anlayabilmek için, kırsal kesimde okul kapanmaları nedeniyle kullanılmaz hale gelen derslik sayılarının bilinmesine gereksinim vardır. Bununla birlikte, sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte sağlanan ek kaynaklarla, fiziki kapasitelerin geliştirilmesi yönünde bir sıçramanın gerçekleştiği de açıktır.

Tablo 4.7.3
*Son Dokuz Yılda Yapımı Tamamlanan İlköğretim Derslik Sayıları
(1997-2005)*

Yıl	Derslik Sayısı
1997	12,103
1998	21,260
1999	26,745
2000	23,375
2001	20,133
2002	15,471
2003	14,569
2004	25,498
2005	27,860
Toplam	187 014

Kaynak: MEB (2006) ve MEB Sayısal Veriler 2001-02, 2002-03, 2003-04.

Not:

1- 2004 yılında *Eğitime %100 Destek Kampanyası* kapsamında 2004 yılında yapılan 7143 derslik ile 2005 yılında yapılan 6653 derslik verilere dahil edilmiştir.

Yerleşim Birimlerine (Kır-Kent, Bölge) Göre Dağılımlar

Türkiye’de öğretim şekline ve şehir / köy ayırımında okul, derslik ve öğrenci sayılarına göre dağılım ise Tablo 3.7.4’te görülmektedir. Yalnız buradaki sayılar daha önceki tablo (Tablo 4.7.1) ile tutarlı değildir. Bunu sebebi, 2005 öncesinde MEB ile TÜİK’in verilerinin birbiriyle uyuşmamasıdır. Tablo 4.7.4’ü oluşturan veriler MEB’den elde edilmiştir. Tablodan, köydeki öğrencilerin toplam içindeki payının son beş yılda %27 civarında durgunluk kazandığı, şehirlerdeki ikili öğretimdeki öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranının %71.8’lik seviyeden %65.0’e düştüğü hesaplanmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’deki ilköğretim öğrencilerinin yaklaşık dörtte birinin köy okullarında öğrenim gördüğü, ikili eğitimin ise kentsel kesimde hala ciddi boyutlarda olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7.4

İlköğretim Okullarında Öğretim Şekline Göre Okul, Derslik ve Öğrenci Sayısı

		Toplam			Normal Öğretim			İkili Öğretim		
		Okul	Derslik	Öğrenci	Okul	Derslik	Öğrenci	Okul	Derslik	Öğrenci
00-01	Toplam	34,760	243,390	10,047,628	26,918	156,274	4,130,206	7,842	87,116	5,917,422
	Şehir	9005	138111	7260528	4422	66001	2050180	4583	72110	5210348
	Köy	25755	105279	2787100	22496	90273	2080026	3259	15006	707074
01-02	Toplam	34,293	253,729	10,157,910	25,941	165,741	4,318,513	8,352	87,988	5,839,397
	Şehir	9,171	144,948	7,350,897	4,649	72,736	2,251,114	4,522	72,212	5,099,783
	Köy	25,122	108,781	2,807,013	21,292	93,005	2,067,399	3,830	15,776	739,614
02-03	Toplam	34,447	267,345	9,946,669	25,921	179,678	4,259,210	8,526	87,667	5,687,459
	Şehir	9,263	147,271	7,045,049	4,857	75,947	2,224,408	4,406	71,324	4,820,641
	Köy	25,184	120,074	2,901,620	21,064	103,731	2,034,802	4,120	16,343	866,818
03-04	Toplam	35,389	265,898	10,000,945	27,066	179,816	4,404,941	8,323	86,082	5,596,004
	Şehir	9,551	154,261	7,231,641	5,194	82,865	2,386,565	4,357	71,396	4,845,076
	Köy	25,838	111,637	2,769,304	21,872	96,951	2,018,376	3,966	14,686	750,928
04-05	Toplam	35,580	286,290	10,298,646	27,556	198,743	4,651,286	8,024	87,547	5,647,360
	Şehir	10,288	172,496	7,516,127	5,997	99,430	2,630,795	4,291	73,066	4,885,332
	Köy	25,292	113,794	2,782,519	21,559	99,313	2,020,491	3,733	14,481	762,028

Kaynak: MEB Sayısal Veriler, 2000-01–2004-05.

2005-06’da fiziki kapasite açısından toplam ve bölgelere göre gelinen durum, Tablo 4.7.5’te özetlenmektedir. Türkiye genelinde 1997-98’de okul başına düşen öğrenci sayısı 250 civarındayken, 2005-06’da 300 civarına çıkmıştır. Buna karşın öğretmen başına düşen öğrenci sayısı aynı dönemde 30’dan 27’ye düşmüştür. Okul, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları açısından en kötü oranlar İstanbul’a aittir. İstanbul’a ilişkin veriler, son yıllarda ciddi yatırımlar yapılmasına karşın, nüfus yoğunluğu, göç ve finansman yetersizlikleri gibi nedenlerle fiziksel kapasite sorunlarının hala ciddi boyutlarda olduğunu yansıtmaktadır. Bu kadar yüksek rakamların kalite açısından da olumsuz

sonuçları olacağı göz ardı edilmemelidir. En iyi oranlar ise Karadeniz Bölgesi'nde görülmektedir. Bu durum bölgedeki dağınık yerleşimden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.7.5
*İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması 1. Düzeye Göre İlköğretimde Okul,
Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2005-2006)*

	Okul	Öğretmen	Derslik
Toplam	297	27	35
TR1 İstanbul	1138	33	53
TR2 Batı Marmara	259	23	25
TR3 Ege	292	23	29
TR4 Doğu Marmara	414	26	34
TR5 Batı Anadolu	425	23	36
TR6 Akdeniz	333	26	35
TR7 Orta Anadolu	219	22	26
TR8 Batı Karadeniz	163	21	25
TR9 Doğu Karadeniz	183	21	24
TRA Kuzeydoğu Anadolu	144	29	31
TRB Orta Doğu Anadolu	201	31	38
TRC Güneydoğu Anadolu	270	37	50

Not: 1- Açık ilköğretim hariç

2- Yalnızca kadrolu öğretmenler dikkate alınmıştır.

3- MEB (2006), ss. 9, Tablo 1.61'den alınmıştır.

İstanbul'dan sonra, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları açısından Türkiye ortalamasının üzerindeki oranlar dikkat çekmektedir. Özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları Türkiye ortalamasının yaklaşık %40 üzerindedir.

Tablolardaki veriler dikkate alındığında, fiziki yatırım açısından önceliklerin; İstanbul, Orta ve Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Ancak okul dışında kalan çocuklar da dikkate alındığında, il düzeyindeki öncelikler değişebilir. Bu bölümde ortaya çıkan öncelik gereksinimleri, Bölüm 4.5'in sonunda ortaya konan risk grupları ile birlikte ele alınmalıdır.

Tablo 4.7.6
OECD Ülkelerinde İlköğretim Okullarında Derslik ve Öğrenci Başına Öğrenci Sayısı, 2003

Ülke	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı		Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	
	İlköğretim (ISCED I)	Ortaokul (ISCED II)	İlköğretim (ISCED I)	Ortaokul (ISCED II)
Avustralya	23.8	24.7	16.6	..
Avusturya	20.1	24.0	14.4	10.0
Belçika	20.3	21.5	13.1	10.6
Çek Cum.	20.8	23.2	18.3	14.3
Danimarka	19.4	19.2	10.8	..
Finlandiya	..	..	16.6	9.8
Fransa	22.6	24.2	19.4	13.7
Almanya	22.0	24.7	18.7	15.6
Yunanistan	17.2	22.8	12.1	8.7
Macaristan	20.4	21.6	10.6	10.6
İzlanda	18.1	19.3	11.3	..
İrlanda	..	..	18.7	..
İtalya	18.1	20.9	10.9	10.3
Japonya	28.6	34.0	19.9	15.7
Kore	34.7	35.2	30.2	19.9
Lüksemburg	15.7	20.3	10.8	..
Meksika	20.2	30.0	26.7	32.4
Hollanda	22.2	..	16.0	..
Yeni Zelanda	..	..	19.9	18.8
Norveç	..	..	11.7	10.4
Polonya	20.6	24.3	11.9	12.6
Portekiz	18.9	22.3	..	..
Slovak Cum.	20.2	23.0	19.4	13.9
İspanya	20.8	24.5	14.3	13.3
İsveç	..	..	12.3	12.1
İsviçre	19.3	18.7	..	..
Türkiye	26.7	..	25.9	..
İngiltere	26.0	24.2	20.0	17.4
ABD	21.7	22.6	15.5	15.5
Ülke Ort.	21.6	23.9	16.5	14.3

Kaynak: OECD (2005), *Education at a Glance 2005*, Tablo D.2.1 ve D.2.2.

Uluslararası Karşılaştırma: Derslik ve Öğretmen Başına Öğrenci Sayıları

OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında, Türkiye’de ilköğretimde derslik ve öğretmen başına öğrenci sayıları OECD ülke ortalamasının üzerindedir (Tablo 4.7.6). Öğretmen başına düşen öğrenci sayılarındaki fark, derslik başına düşen öğrenci sayılarındaki farktan fazladır. Öğretmen-öğrenci dengesindeki görece daha kötü durumun nedeni, ilköğretimin evrenselleştirilmesi sürecinde yaratılan ek finansman kaynaklarının öncelikle yatırım harcamalarına yönelik olarak kullanılmış olması olabilir.

KAYNAKÇA

- BECKER, Gary (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: Uni. of Chicago Press.
- BOIDIN, Catherine (1995). *Çocuk Çalıştırılması ile İlgili Politika Hazırlanması ve İş Denetimi: Çalışma Yaşamında Çocuk - Psikososyolojik Yaklaşım*. (1994) (Çev. Bülent Piyal). Ankara: ILO Uluslararası Çalışma Bürosu ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- BRAY, Mark (2003). Comparative Education in the Era of Globalisation: Evaluation, Mission and Roles. *Policy Futures in Education*, Vol. 1, No. 2, 209-224.
- BULUT, Işıl (1997). Psiko-Sosyal Gelişim Sorunları. TİSK, *Sanayi Bölgelerinde Çalışan Çocukların Sorunları*. Ankara: Ödül Tasarım San. Tic. Ltd. Şti., 44-74.
- DPT (2005). *Binyıl Kalkınma Raporu: Türkiye 2005*. (<http://www.dpt.gov.tr>, erişim tarihi 14.06.2006)
- ERDEN, Münire ve Yasemin AKMAN (1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- ERGEN, Hüseyin (2003). *Türkiye’de Çocukların Eğitime ve İşgücüne Katılımlarını Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HALLAK, Jacques (1990). *Investing in the Future: Setting Educational Priorities in Developing World*. Paris: UNESCO, IIEP, Pergamon Press.
- KASNAKOĞLU, Zehra ve Erkan ERDİL (1994). Trends in Education Expenditures in Turkey: 1975-1991. *METU Studies in Development*, 21 (4) 1994, 521-542.
- KAVAK, Yüksel (1997). İlköğretimde Okullaşma Oranları ve Okul Dışında Kalan Çocuklar. *Eğitim Yönetimi*, Yıl 3, Sayı 2, 1997: 219-226.

- KAVAK, Yüksel ve Hüseyin ERGEN (2004). Türkiye’de İlköğretime Katılım ve Okula Gidemeyen Çocuklar. *Türk Eğitim Derneği Eğitimde Yeni Ufuklar II: Eğitim Hakkı ve Okula Gidemeyen Çocuklar Sempozyumu*’na sunulmuş bildiri, 3-4 Aralık 2004, Ankara.
- KOÇ, İsmet ve Atilla HANCIOĞLU (2004). Hanehalkı Nüfusu ve Konut Özellikleri. (Bölüm 2 İçinde.) *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA), 2003*. Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, DPT ve Avrupa Birliği.
- LEVIN, Benjamin (1998). The Educational Requirement for Democracy. *Curriculum Inquiry*, 28 (1).
- MEB (2000). *2001 Yılı Başında Eğitim*. Ankara: MEB, Aralık 2000.
- MEB (2001). *2002 Yılı Başında Eğitim*. Ankara: MEB, Aralık 2001.
- MEB (2005). *2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor*. Ankara: MEB, Aralık 2005.
- MEB (2006). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006*. (<http://www.sgb.meb.gov.tr>, erişim tarihi 14.06.2006).
- McMAHON, Walter W. (2002). *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. New York: Oxford University Press,.
- Muhasebat Gen. Md. (2006). *Kamu Hesapları Bülteni*, <http://www.muhasebat.gov.tr>.
- OECD (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. (<http://www.oecd.org>, erişim tarihi 14.06.2006).
- TILAK, Jandhyala B.G. (2002). Education and Poverty. *Journal of Human Development*, Vol. 3, No. 2, 191-207..
- TNSA 2003 (2004). *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması-2003*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, DPT ve Avrupa Birliği.
- TÜİK (1999). *Milli Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 1996-97*. Ankara: DİE Matbaası.
- TÜİK (2002). *Çocuk İşgücü 1999*. Ankara: Temmuz 2002.
- TÜİK (2004). *Milli Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 2001-02*. Ankara: DİE Matbaası.
- TÜİK (2004). *Türkiye Özürlüler Araştırması 2002*. Ankara: DİE ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Temmuz 2004.

- TÜİK (2005). *Türkiye’de Yıl Ortası Nüfus Projeksiyonları, 1990-2010*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı’nın, TÜİK’ten elde ettiği veriler (<http://www.sgb.meb.gov.tr>, erişim tarihi 14.06.2006).
- TÜİK (2005). *İstatistik Göstergeler, 1923-2004*. Ankara.
- TÜİK (2006). *Türkiye İstatistik Yıllığı 2005*. Ankara.
- UNDP (2005). *Human Development Report 2005*. (<http://www.undp.org>, erişim tarihi 14.06.2006).
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education, ISCED 1997*. (http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm, erişim tarihi 8 Temmuz 2006.)

BÖLÜM V

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM VE GELECEĞE BAKIŞ

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

5.1. TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM: YETERSİZLİKLER

- 1) Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte, ilköğretimde bir sıçrama sağlanmış ise de henüz ilköğretim çağındaki tüm çocukların ilköğretime erişimleri ve ilköğretimi tamamlamaları tam olarak sağlanamamıştır.
- 2) İlköğretime katılım bakımından, çeşitli değişkenlere göre farklılıklar vardır. Bu bağlamda; kırsal kesim, kız çocukları, bazı bölgeler (Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) ve bazı iller (Çankırı, Bitlis, Gümüşhane, Erzincan, Muş, Yozgat, Van, Şanlıurfa) daha düşük değerlere sahiptir.
- 3) Yaklaşık bir milyon civarında çocuk (%10), ilköğretim olanağından yoksun bulunmaktadır. Bu çocukların çoğunluğu (%61) kızdır.
- 4) İlköğretimde cinsiyet farklılıkları giderek azalmasına karşın, hala devam etmektedir.
- 5) Net Okullaşma oranlarında, ilköğretime başlangıç yaşı ile ilerleyen yaşlarda (10-11 yaş) düşüş görülmektedir. Bir başka deyişle, okula resmi başlangıç yaşındaki (6 yaş) çocuklar ile ileri yaşlardaki çocukların kayıt oranları, orta yaşlara göre daha düşüktür. Kız çocuklarının, okulu terk eğilimleri daha yüksektir. NOO'da %90'ın altında kalınmasının en büyük nedeninin bu olduğu ileri sürülebilir.
- 6) Son yıllardaki ilköğretimi yaygınlaştırma kampanyalarına karşın, NOO, 2002-2003 öğretim yılından günümüze durgunluk ya da azalma eğilimine girmiştir. Bu eğilim erkeklerde daha yüksektir.
- 7) İlköğretim kurumları içinde özel ilköğretim kurumlarının payı çok düşüktür (%1.8), okul ücretleri yüksektir ve bu okullara devlet desteği çok sınırlıdır.
- 8) Gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında, kamu eğitim harcamalarının, GSMH ve bütçe içindeki payları ile öğrenci başına yapılan harcamalar düşüktür.
- 9) Kamu eğitim harcamaları içinde en yüksek pay ilköğretime ayrılmasına

karşın, hem personel istihdamı hem de fiziki kapasiteler açısından hala ciddi açıklar vardır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ve derslik başına düşen öğrenci sayıları, OECD standartlarından uzaktır.

- 10) Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 26'dır. Bu sayının OECD ortalaması olan 16,5'un altına düşürülmesi için; mevcut öğrenci sayısı (10,674,000) için öğretmen başına 16 öğrenci hesabıyla; yaklaşık 670,000 öğretmen istihdamı gerekir. Mevcut öğretmen sayısı ise 390,000 civarındadır. İlave 280,000 öğretmenin bu bütçe imkanlarıyla istihdamının sağlanamayacağı açıktır.
- 11) İkili eğitim, kentsel kesimdeki ağırlığını korumaktadır.
- 12) Özellikle İstanbul, diğer göç alan iller (İçel, Adana, Şanlıurfa, Gaziantep vb.) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki fiziki kapasite açıkları daha belirgin konumdadır.
- 13) Kırsal kesimdeki öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısının dörtte biri civarında durgunluk kazanmıştır. Bu bağlamda, kırsal yerleşim birimlerindeki çocuklara hizmet götürmeye yönelik alternatif yaklaşımlar (YİBO, PİO, taşınmalı sistem, taşınmalı öğretmen, taşınabilir okul vb.) ya sınırlı kalmış ya da bu yaklaşımların ne ölçüde ekonomik ve yararlı olduğu tartışılır bir noktada bulunmaktadır.
- 14) Kırsal yerleşim birimlerinde eğitimi daha ulaşılabilir kılma, öğretmen istihdamı, okul yapıları, okula düzenli devamı sağlama vb. konulardaki sorunlar varlığını korumaktadır. Kırsal kesime eğitim hizmeti sunmadaki yüksek maliyetler de hem eğitime erişimi hem de kaliteyi olumsuz yönde etkilemektedir.
- 15) Eğitimde istenilen sonuçların elde edilmesinde en önemli faktörlerden biri de öğretmendir. Öğretmen nitelikleri konusunda bakanlık-üniversite diyalogu tam olarak sağlanamamıştır. Bu durum hem öğretmen yetiştirme sistemini hem de öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmelerini olumsuz etkilemektedir.
- 16) Yeni ilköğretim programlarının kurumsallaşabilmesi için öğretmenlerin sürekli eğitiminin sağlanması gerekir; bu konuda ciddi sorunlar vardır.

5.2. GELECEĞE BAKIŞ: İLKÖĞRETİMİ EVRENSELLEŞTİRME VE KALİTEYİ GELİŞTİRME

- 1) İlköğretimi dünyanın kabul ettiği standartlarda sunma ve kalitesini geliştirme işi bir **plana bağlanmalıdır**. Bu plan da EFA 2000 ile ilişkili olmalı. Bakanlık hedeflerini açıkça deklere etmelidir. Örneğin, cinsiyet eşitliği için 2010 ve herkesin erişimi için 2015 hedefleri gibi.
- 2) İlköğretimde en önemli sorun alanlarından biri de **öğretmenlerinin**

yetiştirilmesi meselesidir. “Bugün daha iyi öğretmeni nasıl yetiştirmeliyiz?” sorusunun cevabının taraflar tarafından aranmadığına şahit oluyoruz. Eğitim fakültelerinin her yönüyle masaya yatırılması gerekmektedir. 8-10 yıldır ilköğretime yatırım yapıyoruz. Ama yatırımların neredeyse tamamı bina ve makinelere. Türkiye binayı hangi yolla olursa olsun bulabilir / bulmalı. Bu binalarda görev alacak öğretmen yoksa, yapacağımız tüm masraflar boşa gidecektir. Önce bu sistemi işletecek insan lazım (Öğretmen, yönetici, denetici). Örneğin iyi öğretmen istiyorsunuz ama eğitim fakülteleriniz, bu büyük projenin içinde yok. Buralara öğretim elemanı nereden, nasıl sağlanacak? Bu öğretim elemanları nasıl verimli olacaklar? Bakanlık, Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası yaptı, ilk ve orta dereceleri okullara kısmen bilgisayar desteği sağladı ama eğitim fakültelerinin durumu hiç düşünülmedi.

- 3) **İçerik /program konusu:** İlköğretimin içeriği ne olmalı? Yöntemler, materyaller neler olmalı? Yeni programa rağmen hala tartışılabilir taraflar olabilir ve kamuoyu da bu programı paylaşmalı. (Yani, ilköğretim insanlara neler kazandırmalı, hangi özellikleri kazandırmalı? Her yerde tek tip program mı olmalı? Esneklik payı ne olmalı?) Peki ya öğrenme başarıları? Uluslararası ve ulusal merkezi sınav sonuçları vahim. Biz ne yapıyoruz?
- 4) **Öğretmen istihdamı ve dağılımı:** Yeterlikler, standartlar, kriterler meselesi. Kimler öğretmen olabilir? Bunda bir istikrar sağlamalıyız. Her gün kaynakları değiştiriyoruz. Kalıcı politikalara ihtiyaç var. Yeni öğretmenler, üstelik çoğunluğu köy görmemiş gençlerimiz, tek başına hemen köye mi gitmeli? Yoksa bunlar birkaç yıl kentlerde deneyim mi kazanmalı? Bazı yerlerde öğretmen açığı varken, bazı yerlerde öğretmen fazlası olmasının izah edilebilir bir tarafı olabilir mi? Kıdeme dayalı öğretmen yer değiştirme anlayışı, yerini ne zaman yeterliğe dayalı anlayışa bırakacak. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin ek ders ücretlerinin diğer öğretmenlerle eşitlenmesi bakanlığın geleneksel yapısının bir göstergesi. Her ne kadar kariyer, liyakat dense de master ve doktora yapan öğretmenlerin diğerleri ile aynı ücret alması nasıl açıklanacak?
- 5) **Kaynak temini ve kullanımı:** Türkiye'nin eğitime ayırdığı kaynakların yetersizliği açıktır. Eğitimde kaynak temini meselesi uzun vadeli ve istikrarlı ele alınması gereken bir durumdur. Yatırımların uzun vadeli planlanması gerekir. Türkiye uzun vadeli, eğitim vizyonuna göre yatırım programını da ortaya koymalıdır. 3-5 yıl çok para harcadık diye, geçmişteki açıkları telafi etmek mümkün görünmemektedir. O zaman birinci iş, devlet kaynaklarının artırılması düşünülebilir. Ancak bu da kolay değil. Her

kademede açıklarımız var; bazı alanlarda da gereksiz harcamalarımız var (ortaöğretim, yükseköğretim, yaygın eğitim). Başka alanlarda da eksiklerimiz çok. O zaman ne yapacağız? Bir kere toplumun, gelişme için bugün fedakarlık yapmamız gereği bilinci olmalıdır. Yani hem otoyol, hem lüks konutlar hem de insanlar eğitilsin. Böyle bir şey yok. Herkes fedakarlığa hazır olmalı. Yüzeysel önlemler yetmez.

İkinci yol, özel öğretimin geliştirilmesi ve toplum katkılarının daha fazla devreye sokulması. Tabii bu, ortaöğretim ve yükseköğretimde denenmeli. Oradan boşalacak kaynaklar ilköğretime kaydırılmalı. Bunlardan birincisi, özel eğitim kurumlarının artırılması, bu okullara kısmi devlet desteği, kamu okullarında da öğrenim ücretlerinin arttırılması meselesi. İlköğretimde de aile katkılarının nasıl artırılacağı düşünülmelidir.

Üçüncü mesele de, kaynakları nereye, nasıl harcayacağımızdır. Kaynağı sağlamak kadar, nereye, nasıl harcanacağı daha önemlidir. Bu konuda ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda kamuoyu, üniversiteler, sivil toplum örgütleri çözüm yollarını ortaya koymalıdır. Ortak akıl ile sorunlarımızı çözmeliyiz.

BÖLÜM VI

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İLKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ VE DENETİMİ: MEVCUT DURUM VE YENİ PERSPEKTİFLER

Prof. Dr. Ali BALCI
Prof. Dr. İnanet AYDIN
Arş. Gör. Kürşad YILMAZ
Arş. Gör. Hasan B. MEMDUHOĞLU
Arş. Gör. Çiğdem APAYDIN

Bu bölümde önce genelde Türk Eğitim Sisteminin, özelde ise onun bir alt sistemi olan ilköğretimin yönetimi, ilköğretimin yönetiminde yaşanan başlıca sorunlar ve yeni perspektifler tartışılmaktadır. Sonra da Türk Eğitim Sisteminin, özelde de ilköğretimin denetimi, ilköğretimin denetiminde karşılaşılan sorunlar ve yeni perspektifler tartışılmaktadır.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETİMİ

Türk Eğitim Sistemi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı en son 3797 sayılı yasa ile günümüzdeki şeklini almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü; Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ana Hizmet Birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri ile Yardımcı Hizmet Birimleri şeklinde örgütlenmiştir. Birimler, Genel Müdürlükler, Daire Başkanlıkları, Bakan, Müsteşar ve Müsteşar Yardımcılarına hiyerarşik bağlılık içinde çalışmaktadırlar. Merkezi ve hiyerarşik olarak örgütlenmiş olan taşra örgütleri ise, İl ve İlçe Müdürlükleri ile bunlara bağlı okullardır. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri İl Eğitim Müdürlüklerine, İl Eğitim Müdürlükleri de merkezi yönetime bağlı olarak çalışmaktadırlar ve merkezden gelen kararlar doğrultusunda okullara bildirimde bulunmaktadırlar.

Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin bir alt sistemidir ve kamu yönetiminin eğitime uygulanmasıdır. Esasen, hemen her ülkede kamu yönetimi ile eğitim yönetimi arasında bir uyuma, bir paralellik vardır. Bu bağlamda Türkiye’de on

sekizinci yüzyılın ortalarından beri Fransız Kamu Yönetimi modeli, genelde yönetime, özde de eğitime uygulanmıştır. Bu uygulama eğitim yönetiminde de “aşırı merkeziyetçi” olarak nitelenebilir. Bu anlayışta her şey merkezde kararlaştırıldığı ve planlandığı için eğitim ve okul yöneticileri, bir “yönetici” olmak yerine bir “uygulamacı” olarak görev yapmışlardır. Bu cümleden şu anlaşılmalıdır: Yönetici olmak belli yetki ve sorumluluklar gerektirir. Örgütte madde ve insan kaynaklarını, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere planlamak, örgütlemek, eşgüdümlemek, etkili kullanımını sağlamak, denetlemek yöneticilerin temel hak ve sorumluluklarını oluşturur. Çoğu yönetim bilimciye göre, bir yöneticinin bu hak ve sorumluluklarından feragat etmesi, hatta bu konuda yetki devrinde bulunması, onun yöneticiliğini tartışılır hale getirir. Böyle yöneticiler yönetici değil, ancak başkasının aldığı kararların uygulayıcısı durumundadırlar. Bu anlayışlardır ki eğitim yöneticilerinin yönetim formasyonu almalarına gerek duyulmamıştır. Eğitim yönetimi görevleri, öğretmenlerin, ek bir yönetim formasyonu gerektirmeksizin yapabilecekleri görev olmaktan öteye gidememiştir. 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un öngördüğü belirtilse de (Bursalıoğlu, 1987 gibi), eğitim tarihimizde ilkin 1316 (1898-1899) tarihli Salname’nin bir hükmü olan (Akyüz, 2001), “meslekte aslanan öğretmenliktir” anlayışına dayalı bu uygulamanın bugün bile ağırlıklı olarak hüküm sürdüğü ortadadır.

Türk eğitim sisteminin beklentileri karşılayamaması sonucu, öteden beri, sistemin aşırı merkezi örgütlenme ve yönetimi tartışılır ve tartışılmaktadır. Ancak sistemin örgütlenme ve yönetiminde köklü değişikliklere gidilememiştir. Son hükümet zamanında küreselleşme olgusu ve çağdaş gelişmeler karşısında “yeni kamu yönetimi” anlayışı çerçevesinde kamu yönetiminin ve onun bir alt sistemi olan eğitim yönetiminin yeniden yapılandırılması tasarısı (ları) tartışmaya açılmış, bunlar yoğun tepkiler karşısında, deyim yerinde ise buzdolabına kaldırılmıştır. Sonuç olarak Türk Eğitim Sistemi aşırı merkezi örgütlenme ve yönetimini sürdürmektedir.

6.1.1. İlköğretim Okullarının Mevcut Örgüt ve Yönetim Yapısı

Bu başlık altında Türk Milli Eğitim Sisteminin bir alt sistemi olan ilköğretim, alt sisteminin günümüz örgütlenmesi ve yönetimi betimlenmektedir.

Türk Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim sisteminin ilk basamağı da ilköğretimdir. İlköğretim Türk Milli Eğitim Sistemi içinde 6–14 yaş grubundaki çocukların eğitim-öğretim sürecini kapsayan 8 yıl süreli, kesintisiz, zorunlu ve parasız bir öğretim kademesidir (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2006). İlköğretim çağına gelen bir birey ilk kez planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik

bir dönemi oluşturmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999). Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim yasası, Türk Eğitim Sisteminde eğitim reformu için temel bir basamak konumundadır.

6.1.1.1. İlköğretimin Amaçları

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (METEK, 1973) 23. maddesinde, ilköğretimin amaç ve görevleri aşağıdaki gibidir:

1) Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;

2) Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

3) İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yoluyla açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır (Ek: 16.08.1997-4306 K/4.md).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre (2006), İlköğretim kurumlarının amaçları, Türk milli eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda şunlardır:

a) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,

b) Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,

c) Öğrencilerin, milli ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,

d) Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,

e) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle milli kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,

f) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,

g) Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,

h) Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,

i) Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,

j) Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönlendirmek,

k) Öğrencilerin derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,

l) Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,

m) Doğayı tanıma, sevme ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceği ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceği ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,

n) Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,

o) Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yönlendirmek,

p) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,

q) Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır.

Görüldüğü gibi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2006)'ne göre, Türk çocukları ilköğretim okullarında laik, demokrat, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilimsel düşünceye sahip, araştırmacı, çevresine duyarlı, milli ve evrensel değerleri bütünleştirebilen, insan haklarına saygılı insanlar olarak yetiştirilecektir. Bu yasal metinler esasen Türk vatandaşını tanımlamakta, Türk vatandaşlarının nasıl yetiştirilmeleri gerektiğini, yani vatandaşlık eğitimini betimlemektedir.

6.1.1.2. İlköğretim İle İlgili Yasal Düzenlemeler

Türk Milli Eğitim Sistemi içinde ilköğretim alt sistemi, 1982 Anayasası'nın 42. maddesinde, 4306 sayılı kanunda, 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 22-23 maddelerinde ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda konu edilmektedir.

1982 T.C. Anayasası'nın 42. maddesine göre:

(1) Kimse eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamaz. (2) Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. (3) Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. (4) Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. (5) İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası'nın (İEY,1961) genel hükümlerine göre:

(1) İlköğretim kadın erkek bütün Türklerin milli gayelerine uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. (2) İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır. (3) Mecburi ilköğrenim çağı 6–14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirip yılın Eylül ayı sonunda başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği öğretim yılı sonunda biter. (4) Türk vatandaşı kız ve erkek çocuklar öğrenimlerini resmi veya özel Türk okullarında yapmakla mükelleftir. (5) Mecburi öğrenim çağında olup da memleket dışında olmak, oturduğu yerde okul bulunmamak veya sağlık durumu dolayısıyla ilköğretim okuluna devam edemeyen vatandaşlardan özel olarak öğretim görenler, imtihanla ve yaşlarına göre layık oldukları ilköğretim okulu sınıflarına veya mezuniyet imtihanına alınırlar (İEY,1961).

Bu yasa ile ilköğretimin görevleri; ilköğretimin açma, kapanma ve öğretime ara verme zamanları, kayıt ve kabul, okula devam, okulların arsa ve arazi işleri, okul yapımı ve donatım işleri, ilköğretimin gelir, giderleri ile ilgili hükümleri kapsamaktadır.

4306 sayılı yasa ile (1997) “İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir” hükmü getirilerek ilköğretim programlarında bütünlüğe gidilmiştir. Bu kanunla İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nda bazı değişiklikler yapılmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ile Türk milletinin bütün fertlerini; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye

Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu kanunun 22. maddesinde “6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır” hükmü bulunmaktadır.

6.1.1.3. İlköğretimin Örgütlenmesi

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilât ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı yasaya göre, ilköğretim hizmetleri, merkez örgüt bünyesinde yer alan ana hizmet birimlerinden İlköğretim Genel Müdürlüğü çatısı altında sürdürülmektedir. İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün görevleri şunlardır (METEK, 1973):

a) Zorunlu eğitim çağındaki çocukların öğrenim gördüğü ilköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve yönetimi ile ilgili görev ve hizmetleri yürütmek,

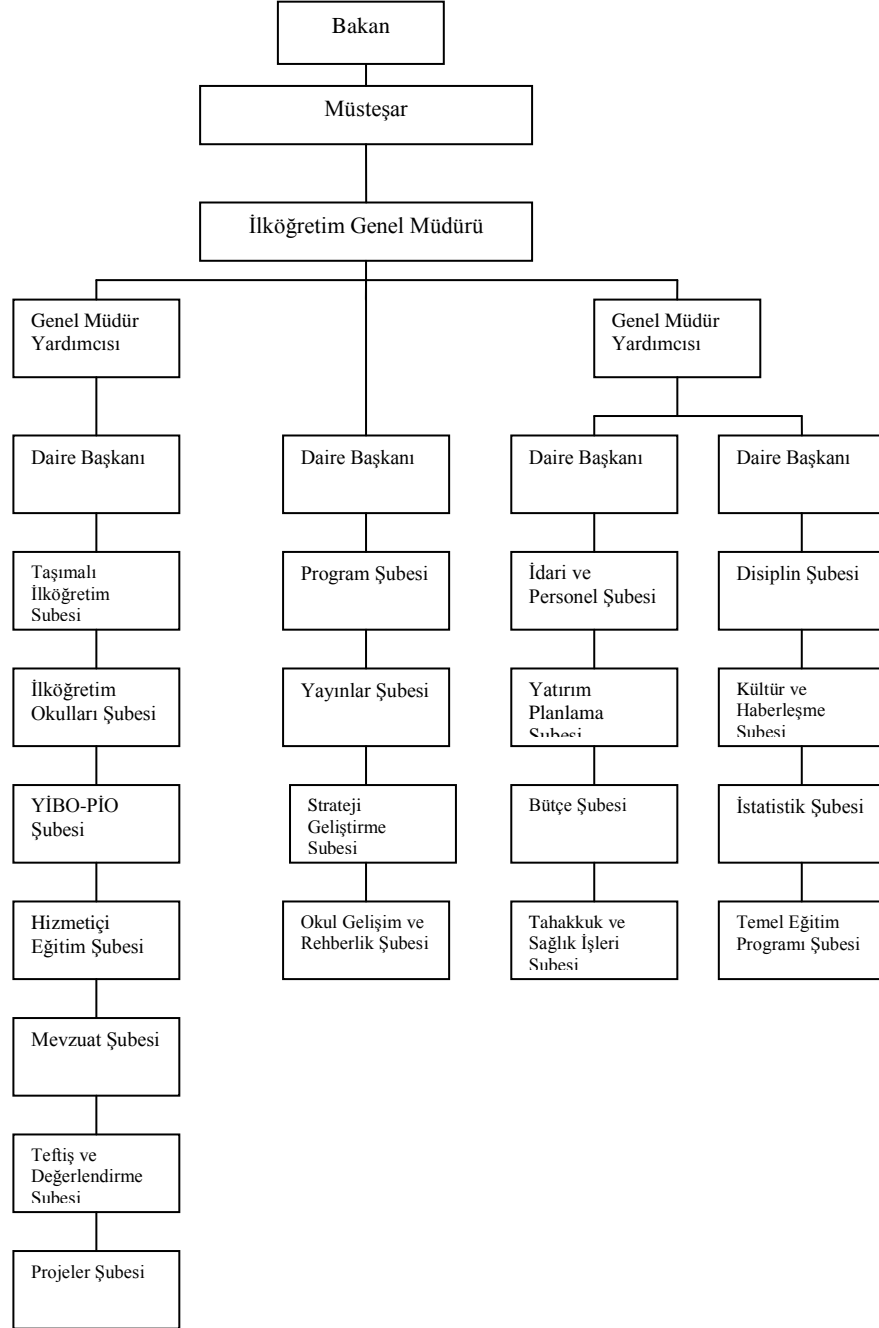
b) Okul ile kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak ve Talim ve Terbiye Kurulu'na sunmaktır.

İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün merkez örgüt yapısı Şekil 6.1'de yer almaktadır.

Açık ilköğretim okulu, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne bağlı bulunmaktadır. 2004 yılında Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nde gerçekleştirilen yeniden yapılanma sonucunda Açıköğretim Kurumları bu daireye bağlanarak Ölçme Değerlendirme ve Açıköğretim Kurumları Daire Başkanlığı adını almıştır. Açıköğretim kurumları; açık ilköğretim okulu, açıköğretim lisesi ve mesleki teknik açıköğretim okuludur. Açık ilköğretim okulunun eğitim-öğretim hizmetleri, illerde halk eğitim merkezi bünyesinde bulunan açık ilköğretim irtibat bürolarında yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Teşkilat ve Görevlerine İlişkin Yönerge; Açıköğretim Okulu Yönetmeliği, 2001).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 625 sayılı Kurumlar Kanunu, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümleri uyarınca hazırlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre ilköğretim okulları, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü, ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. İlköğretim okullarında müdürün en yakın yardımcısı müdür yardımcılarıdır. Müdür yardımcısı sayısı

Şekil 6.1
İlköğretim Genel Müdürlüğü Merkez Örgüt Yapısı



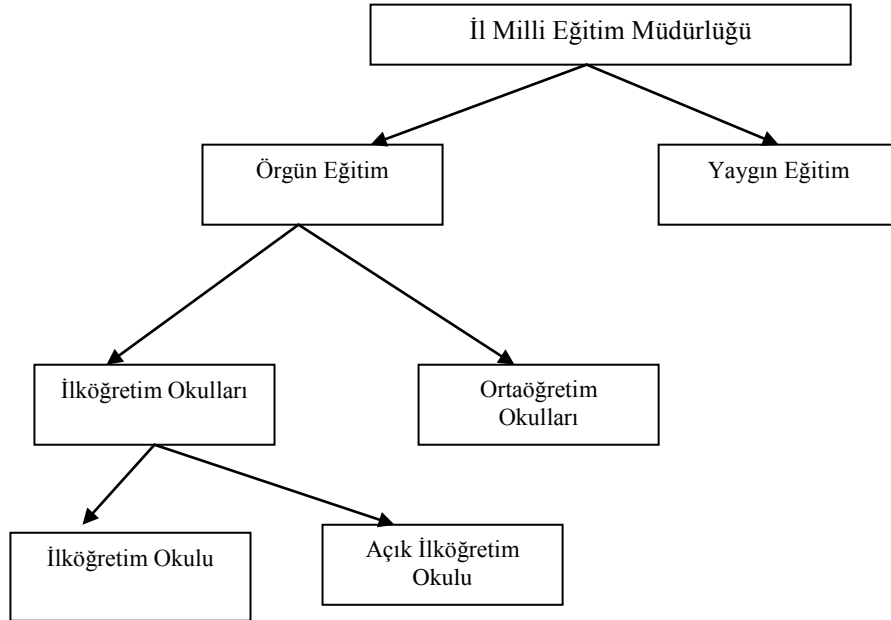
öğrenci sayısına göre değişmektedir. Öğrenci sayısı 1400'ün üzerinde olan okullarda müdür başyardımcısı ve iki müdür yardımcısı, 1400 ve 1400'ün altında olan okullarda iki müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu, öğrenci kurulu, okul gelişim yönetim ekibi, satın alma komisyonu, muayene ve teslim alma komisyonu, ilköğretim okulu müdürüne okulun eğitim hizmetlerini sürdürmesinde yardımcı olan kurullardır. Ayrıca öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerini belirleyerek olumlu davranış kazanmaları ve olumsuz davranışların önlenmesi için öğrenci davranışları kurulu bulunmaktadır (İKY, 2006). Bu kurullar doğrudan yönetimde etkili olmayan, ancak önerilerde bulunan kurullardır. Şekil 6.3'te ilköğretim okullarının örgüt yapısı gösterilmektedir.

Şekil 6.1'de de görüldüğü gibi İlköğretim Genel Müdürlüğü, merkez örgütünde, genel müdür, iki müdür yardımcısı ve 19 şube müdürü ile eğitim hizmetlerini yürütmektedir.

Taşra örgütünde eğitim hizmetlerini vali adına illerde il milli eğitim müdürlükleri, ilçelerde ilçe milli eğitim müdürlükleri sürdürmektedir (Başaran, 1982). İlköğretim okulları, il milli eğitim müdürlüklerinde Şekil 6.2'de gösterildiği şekilde yer almaktadır.

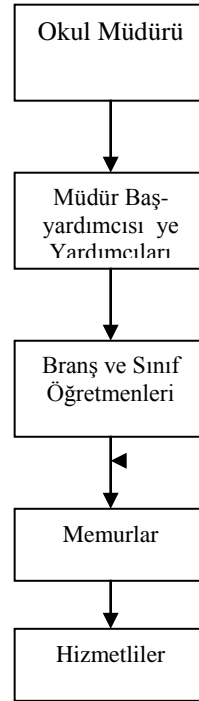
Şekil 6.2

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bünyesinde Bulunan İlköğretim Okullarının Yapısı



İl milli eğitim örgütlerinde eğitim- öğretim hizmetleri örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim sistemi içinde ilköğretim ve ortaöğretim okulları eğitim hizmetlerini sürdürmektedir. İlköğretim okulları ilköğretim okulu ve açık ilköğretim okulu olmak üzere iki birime ayrılmaktadır.

Şekil 6.3
İlköğretim Okulu Örgüt Yapısı



İlköğretim okullarının örgüt yapısına göre bu okullarda okul müdürü, müdür baş-yardımcısı ve iki müdür yardımcısı, branş ve sınıf öğretmenleri, memurlar (yönetim işleri ve büro memuru, hesap işleri memuru, ambar memuru, ayniyat ve depo memuru, döner sermaye memuru, kütüphane memuru, sağlık memuru, sağlık personeli), hizmetliler (şoför, aşçı, aşçı yardımcısı, kaloriferci, bahçıvan, gece bekçisi, teknisyenler, diğer yardımcı personel) görev yapmaktadır.

6.1.1.4. İlköğretim Okullarının Yönetimi

Türk Eğitim Sisteminde ilköğretim okulları da diğer öğretim düzeyleri gibi “aşırı merkezi yönetim” espirisi içinde yönetilmektedir. Bu anlayışta taşranın özellikle de okulların dolayısıyla da okul yönetimlerinin merkezin emir ve talimatlarını uygulama ötesinde bağımsız karar almaları söz konusu olmamaktadır. Bu yüzden de yukarıda tartıştığımız gibi okul yöneticileri “uygulamacı” olmanın ötesine geçememiş, “yönetici” olamamışlardır. Esasen sistem bunu gerektirmektedir. Takdir edilir ki her şeyin merkezde kararlaştırılıp planlanması, okullara hemen hiçbir inisiyatif ve özgürlük tanınmaması nedeniyle ilköğretim okulları etkili yönetilememektedir. Elbette okulları yetkili kılmak başlı başına yeterli değildir. Özellikle de etkili yönetim, etkili lider yöneticileri gerektirir. Ne var ki bu sistem içinde lider yöneticiler de bir şey yapamaz konumundadır. Çözüm aslında bellidir: Bir taraftan taşraya, bu doğrultuda okul yönetimlerine daha fazla yetki vermek, diğer taraftan da okul yöneticilerine eğitim yönetimi formasyonu kazandırmak gerekmektedir.

6.1.2. İlköğretimde Başlıca Yönetim Sorunları

İlköğretim okullarının başlıca sorunları; yapılanmadan kaynaklanan sorunlar, yönetim biçiminden kaynaklanan sorunlar ve insan gücü sorunları olmak üzere üç başlık altında incelenebilir.

6.1.2.1. Yapılanmadan Kaynaklanan Sorunlar

İl İdaresi Kanunu'nun Yarattığı Sorunlar

5442 sayılı İl İdaresi Kanunu'na göre (10.06.1949) “İl genel idaresinin başı ve mercii validir” (Madde 4). “Vali, ilde Devletin ve Hükümetin temsilcisi ve ayrı ayrı her Bakanın mümessili ve bunların idari ve siyasi yürütme vasıtasıdır” (Madde 9). Aynı şekilde ilçelerde de aynı kanuna göre “İlçe genel idaresinin başı ve mercii kaymakamdır. Kaymakam, ilçede Hükümetin temsilcisidir. İlçenin genel idaresinden kaymakam sorumludur” (Madde 27).

Bu Kanun, il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin merkez örgütü ile ilişki ve iletişimlerini, bu doğrultuda da yazışmalarını, mülki kanal, yani valilik ya da kaymakamlıklar aracılığı ile yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu durum, bazen çok kısa bir zamanda çözülebilecek sorunların çok uzun zaman almasına yol açmaktadır. Öyle ki bazen yazışmalar tamamlanana kadar yazışmaya konu olan sorun ortadan kalkabilmektedir. Bursalıoğlu'nun işaret ettiği gibi, bu yasa yüzünden, eğitim konularına vakıf olmayan mülki amirler tarafından yazışmalarına müdahale edilen taşra eğitim yöneticilerinin merkez tarafından uyarıldıkları çok görülmüştür.

Eğitim Yönetimin Örgütlenmesi

Türk Eğitim Sisteminin aşırı merkezi yapılanması sonucu bütün yetkiler merkezde toplanmıştır. Sonuçta da eğitim yönetimi taşra birimleri ile asıl uygulama yeri olan okullar, yukarıda da tartışıldığı gibi yönetici olmaktan çok, hemen hiçbir yetkisi olmayan uygulayıcılar durumuna düşmüşlerdir. Oysa *sorun neredeyse bilgi ve yetki de orada olmalıdır*. Bu sağlanabilirse hem sorunlar beklemeden hızla çözümlene olanağı bulur, hem de yerel eğitim yöneticileri gerçekten yönetici gibi davranmış olurlar. Ayrıca aşırı merkezi yapılanma gereği tüm yetkilerin merkezde toplanması, taşra birimlerinin, özellikle de okulların sorunlarının merkezde çözümlenmesini gerektirmiştir. Bu durumda hiyerarşik kanalları izleyerek merkezle yazışmanın doğurduğu gecikmeler sorunların giderek daha da büyümesine, bazen de çözülemez hale gelmesine yol açmaktadır. Bu sorunun da çözümü ortadadır: Merkez örgütünün bazı yetkilerinin taşraya ve uygulama birimi olan okullara devredilmesi. Tabii ki böylesi bir uygulama yeterli yöneticileri, uzman desteğini gerektirecektir.

Okul Yöneticiliğinin Meslekleşmemesi

Okul yöneticilerinin profesyonel olarak yetiştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi Türkiye’de ne yazık ki ihmal edilmiş konulardır. Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda ciddi politikalar üretilmemiş ve okul yöneticiliğinin meslekleşmesi sağlanamamıştır. Türk Eğitim Sisteminde amacı ve görevi okul yöneticisi yetiştirmek olan Eğitim Bilimleri Fakültesi ile eğitim fakültelerinin Eğitim Yönetimi ve Teftişi bölümleri, YÖK’ün 1987’deki eğitim fakültelerini yeniden yapılandırması çalışması ile fiilen kaldırılmışlardır. 1987 yapılanması öncesinin Eğitim Yönetimi ve Teftişi bölümleri bugün Eğitim Bilimleri Fakültesi ile diğer eğitim fakültelerinde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı olarak ve lisans programları olmayarak lisansüstü eğitim programları ya da öğretmen yetiştiren bölümlere alanında servis dersleri sunmaktadır. Sonuç olarak bugün Türk Eğitim Sisteminde amacı ve görevi okul yöneticisi yetiştirmek olan bir eğitim kurumu bulunmamaktadır. Ancak Türk üniversitelerinin eğitim yönetimi alanında belli bir gelişim düzeyine ve bilgi birikimine sahip olduğu söylenebilir.

6.1.2.2. Yönetim Sürecinden Kaynaklanan Sorunlar

Yönetim süreçlerine ilişkin esaslar özet olarak şunlar olabilir (Bursalıoğlu, 1987):

Karar Süreci

Karardan etkilenenlerin karar sürecine katılması, yöneticilerin tarafsız devlet memuru statülerini koruması, okulun amaçları ile bireyin gereksinmelerinin dengelenmesi, kararlarda bilimsel araştırma sonuçlarının dikkate alınması, alınan kararların etkili bir şekilde uygulanması bu sürece giren konulardır.

Astların ve karardan etkilenenlerin karar sürecine katılmaması, yöneticilerin tarafsız “devlet memuru” statülerini koruyamaması, okulun amaçları ile bireyin gereksinimlerinin dengelenememesi, kararlarda bilimsel araştırma sonuçlarının dikkate alınmaması, alınan kararların başarılı şekilde uygulanmaması, karar alma sürecine ilişkin başlıca sorunlar olarak görülmektedir.

Bayram (1998) araştırmasında, katılımcıların %34.2’sinin “orta”, %26.4’sının “çok”, %24.4’ünün ise “az” derecesinde bilimsel araştırma sonuçlarının karar sürecinde dikkate alındığını belirttiklerini bulmuştur.

Okullarda kararların alınmasına ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin %34.3’ü “orta”, %29.9’u da “çok” derecesinde, ikinci kademe öğretmenleri ise %42.2 “orta” ve %35.5 ile de “çok” derecesinde katıldıklarını belirtmişlerdir (Bayram, 1998).

Karar alma süreci ile ilgili olarak değinilmesi gereken sorunlardan biri de aşırı merkezci yönetimin gereği olarak bırakınız politika kararlarını, uygulama kararlarının bile merkezde alınması, taşra birimleri ve okul yönetimlerinin ise merkezde alınan kararların birer uygulayıcısı durumunda kalmalarıdır. Bu kararlar genellikle, kararlardan etkilenecek olan kişilerin/ uygulayıcıların görüşlerine başvurulmadan alındığından, uygulayıcılar tarafından sahiplenilmemekte, dolayısıyla uygulanabilirlikleri sınırlı kalmaktadır. Genel anlayış ve alışkanlığımızın gereği olarak, kararlar eğitimde de maalesef katılım olmadan, gereğince tartışılıp olgunlaştırılmadan, bir görüş birliğine varılmadan alınmakta, sonunda da alınan bir karar kısa süre içinde değişime uğramaktadır.

Planlama Süreci

Amaçları gerçekleştirmek üzere plan yapılması, planların uygulanması, her görev ya da uygulamanın bir plana bağlanması, sorun çözmede geçmiş örneklere dayanmak yerine çağdaş çözümler aranması, okulun amaçları ile mevcut kaynaklar arasında denge kurulması vb. konular bu süreç kapsamında değerlendirilebilir.

Eğitim yöneticilerimizin planlama alışkanlığının olduğunu söylemek zor görünmektedir. Eğitim yöneticilerimiz de ulusal bir alışkanlık olarak kısa erimli yaşamakta, işleri öncelik sırasına koyma, kaynakları ekili ve verimli kullanmak için akıllıca birleştirme, hedefleri gerçekleştirmek üzere birden çok yol/alternatif geliştirme gibi uygulamalara gitmemektedir. Ayrıca karar sürecinde olduğu gibi

önemli işler merkezde planlandığından eğitim yöneticilerimizden sadece bu planları uygulaması beklenmektedir.

Bir araştırmada, okul yöneticileri %55.4, birinci kademe öğretmenleri %38.2 ve ikinci kademe öğretmenleri ise %59.4 oranında, ilköğretim okulu maddi olanaklarının planlı bir biçimde kullanılma derecesine orta düzeyde katılmışlardır. (Bayram, 1998).

Bayram (1998) araştırmasında, yöneticilerin %49.2'sinin "orta", birinci kademe öğretmenlerinin %37.3'sinin "orta", ikinci kademe öğretmenlerinin ise %36.1'inin "az" derecesinde ilköğretim okulunun geleceğine ilişkin kısa ve uzun dönemli planların yapılabileceği görüşünde olduklarını tespit etmiştir.

Örgütlenme Süreci

Bu süreç kapsamına; amaçların gerçekleştirilmesinde örgüt yapısının rasyonelliği, ilköğretim okulu personelinin rolleri ve statülerin belirginliği, yetki ve sorumluluk dengeliği, okulun yapı ve davranışlarında bütünlük ve tutarlılık sağlanması, yeni görevler ortaya çıktığında bu görevleri gerçekleştirmek üzere geçici görev örgütleri kurulabilmesi gibi konular girmektedir.

Bayram (1998) araştırmasında, ilköğretim okulunun amaçlarının gerçekleştirilmesinde örgüt yapısının orta derecede rasyonel olduğu (okul yöneticilerinin %64.6'ü, birinci kademe öğretmenlerinin %51.5'i ve ikinci kademe öğretmenlerinin ise %50.6'sına göre) sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görevlerinin orta düzeyde belirgin olduğu (grubun %34.7'sine göre) saptanmıştır.

Balcı ve Yılmaz (2005) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %57.9'u yetkilerin az/yetersiz olduğunu, %20.6'sı yetkilerinin orta derecede olduğunu, %21.5'i ise yetkilerinin olmadığını belirtmiştir.

Sözü edilen araştırmada, yöneticilere genel olarak il/ilçe milli eğitim müdürlüğü (MEM) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından verilen yetkilerin, sorumluluklarla dengeli olmadığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %90.5'i bu kanaattedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri yetkileri ile sorumlulukları arasında dengesizlik olduğunu düşündüğüne göre acaba yürürlükte bulunan mevzuat, okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirmesinde ne derecede açık ve yönlendiricidir? Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %48.6'sı yürürlükteki mevzuatın "orta" derecede, %37.2'si de "az" derecesinde açık ve yönlendirici olduğunu belirtmiştir.

İletişim Süreci

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okulların amaç, program ve uygulamalarına ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nda yapılan çalışmalardan haberdar olması, Milli Eğitim Müdürlüğü ve bakanlık yöneticilerinin ilköğretim okulunda yapılan çalışmalardan haberdar olması, ilköğretim okulu üyeleri arasında iletişimin sağlanması, Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlüğü ve ilköğretim okulu arasında çembersel iletişim akımının sağlanması gibi konular bu süreç içinde değerlendirilebilir.

İletişim ile ilgili olarak Bayram (1998) yapmış olduğu araştırmada, bilgilerin bakanlıktan okula, okuldan bakanlığa sürekli iletilmesini sağlayacak olan çembersel iletişimin, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %44.6'sına göre "orta" derecede uygulandığını tespit etmiştir. Aynı araştırmada (Bayram, 1998), araştırmaya katılan yöneticilerin %49.2'sine göre, yöneticilerin öğretmenleri "çok" derecesinde bilgilendirdikleri bulunmuştur.

Eşgüdümleme Süreci

Bilgi, duygu ve düşüncelerin okulun üyeleri arasında paylaşılması, okul ve çevre olanaklarının amaçların gerçekleşmesi için kullanılması, okuldaki eğitim olanaklarının her birinin (öğretmen, program, araç-gereç vb.) amaçların gerçekleştirilmesine katkı derecesini gösteren ölçütler geliştirilmesi ve benzeri bu sürece giren konulardır. İlköğretim okulları söz konusu olduğunda, uygulamada eşgüdümlü çalışıldığını söylemek zor görünmektedir. İlköğretim okullarında çalışanların, uyum ve işbirliği içine, birbirlerinden haberdar olarak bir orkestra ahengi içinde çalıştıklarını söylemek mümkün değildir. Bu sorun özünde biraz da yöneticilerin eşgüdümleme yeterliklerinin sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır.

Değerlendirme Süreci

Okulun teftiş ve denetlenmesinde, teftiş yetkisi ile teftiş yeterliği arasında denge kurulması, değerlendirmede kullanılan ölçütlerin yeterliliği, okulun yıllık çalışmalarındaki başarısının değerlendirilmesi, öğretmen ve öğrenci başarısının yansız olarak değerlendirilmesi gibi konular bu başlık kapsamına girmektedir.

Değerlendirme süreci ile ilgili sorunlara bir sonraki bölüm olan "İlköğretim Okullarının Denetimi ile İlgili Sorunlar" bölümünde daha ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

6.1.2.3. İnsan Gücü Sorunları

İlköğretim okullarının insan gücü girdileri arasında, yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar, yardımcı personel, öğrenciler sayılabilir. İlköğretim okullarında eğitilenlerin insan gücü olması, bu okullardaki insan gücü girdisinin önemini bir kat daha artırmaktadır. Burada insan gücü sorunları başlığı altında ilköğretim okullarının yönetiminde yaşanan seçilme, atanma, yer değiştirme, yükseltme ve kariyer sorunları ele alınmıştır.

Balcı ve Yılmaz'ın (2005) araştırmasında, okul yöneticilerin sorunlarını aşağıdaki öncelik sırası içinde belirlemiştir:

- 1) Okulların finansmanı,
- 2) Personel eksikliği ve personelin atanması,
- 3) Araç-gereç ve fiziki ortam ile ilgili eksiklikler,
- 4) Ezberci eğitim sistemi, aşırı yüklü müfredat vb.,
- 5) Öğretmen yetiştirme sistemi.

Gümüşeli (2002) de araştırması sonunda ilköğretim okulu müdürlerinin sorun gördükleri ilk on konuyu aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1) Maddi kaynak yetersizliği,
- 2) Araç-gereç, teknoloji yetersizliği,
- 3) Derslik sayısındaki yetersizlik,
- 4) Maaş yetersizliği,
- 5) Öğretmen niteliğindeki yetersizlik,
- 6) Okul sayısındaki yetersizlik,
- 7) Öğrenci performansındaki yetersizlik,
- 8) Öğretmen sayısındaki yetersizlik,
- 9) Okulların yeniden yapılanması,
- 10) Okul müdürlerinin niteliğindeki yetersizlik.

Yukarıda sıralanan maddelerde de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin sorun olarak gördükleri konular arasında öğretmen niteliğindeki yetersizlik, okul müdürlerinin niteliğindeki yetersizlik, personel eksikliği ve personelin atanması gibi insan gücü sorunları önemli bir yer tutmaktadır.

6.1.2.4. Eğitim Çalışanlarının Sayısındaki Eksiklikler

Balcı ve Yılmaz'ın (2005) araştırmasında elde edilen bulgulardan birisi olan "Personel eksikliği ve personelin atanması" konusu, uzun yıllardır çözülemeyen sorunların başında gelmektedir. Türkiye Bilişim Hizmetleri Derneği (TÜBİSAD) de (2005) yaptığı araştırmada, okulların öncelikli sorununun "öğretmen eksikliği" olduğunu belirlemiştir. Bunu, "kalabalık sınıflar" ve "brans öğretmenleri eksikliği" izlemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın son açıklamasına göre, Türkiye'nin net öğretmen açığı 165 bindir. Hükümet öğretmen açıklarını kapatmak için iş güvencesinden yoksun on binlerce sözleşmeli ve ücretli öğretmen çalıştırmayı tercih etmektedir. Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, 2005 yılı Kasım ayında TBMM'de bir soru önermesine verdiği yanıtta, Türkiye'nin Fen ve Anadolu liseleri dahil, 165 bin 826 öğretmene ihtiyacı olduğunu açıklamıştır (Eğitim Sen, 2006).

Eğitim çalışanları ile ilgili sorunlardan birisi de *vekil müdürlük* uygulamasıdır. Yeter sayıda öğrenci ve eğitim çalışanı bulunmayan okullarda okul müdürünün kaç yardımcı ile çalışabileceği yasal metinlerde ortaya konulmuştur. Okulda yeterli sayıda öğretmen ve öğrenci bulunmadığı takdirde, o okulun müdürlük görevine asaleten atama yapılmamaktadır; aynı zamanda sınıfı bulunan öğretmenlerden biri okul müdür vekili olarak atanmaktadır. Tek öğretmenli okullarda ise, öğretmen eğitim-öğretim etkinlikleri yanında, okul yöneticiliği görevini, "müdür yetkili öğretmen" unvanı ile yürütmektedir.

1997 yılında yapılan "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" çalışmalarında eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren bölümlerinin programlarından eğitim yönetimi, okul yönetimi gibi derslerin çıkarılmış olması, müdür yetkili öğretmenlerin işlerini daha da zorlaştırmaktadır. Çünkü, yukarıda belirtildiği gibi, müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan öğretmenler, eğitim yönetimi ya da okul yönetimi gibi bilgilerden yoksun olarak okullarını yönetmeye çalışmaktadır. Bu durumda yönetimde ya önceki uygulamalar tekrarlanmakta ya da deneme yanılma yolu uygulanmaktadır. Bu durum bazen eskiden yapılmış yanlış uygulamaların devamına yol açabildiği gibi bazen de zaman, madde gibi kaynakların israfına yol açabilmektedir. Balcı ve Yılmaz (2005) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerine okul yöneticiliğini nasıl öğrendikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden, yöneticiliği amirlerinden usta-çırak ilişkisi içinde öğrenenlerin oranı %29,7, yasal metinlerden öğrenenlerin oranı %25, örnekleri izleyerek öğrenenlerin oranı ise %20,9'dur. Bu bulgular, Türkiye'de eğitim yöneticiliğinin bir akademik uzmanlık alanı ve bir meslek olarak görülmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

6.1.2.5. Okul Yöneticilerinin Bilgi Eksiklikleri

İlköğretim okullarının yönetimindeki önemli sorunlardan birisi de mevcut okul yöneticilerinin bilgi eksiklikleri olduğu söylenebilir. Balcı ve Yılmaz (2005) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri için en çok hangi konulara gereksinim duydukları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri birinci sırada okul gelişim planlamasına, ikinci sırada etkili iletişim becerilerine, üçüncü sırada personel performansını geliştirmeye, dördüncü sırada eğitim teknolojisi geliştirme ve kullanmaya, beşinci sırada da liderlik stratejilerine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Gümüşeli (2002) tarafından yapılan benzer araştırmada, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyacı hissettikleri konular arasında sırası ile eğitim teknolojisi geliştirme, eğitim programı geliştirme ve uygulama, okul geliştirme ve öğretmen performansını değerlendirme yer almaktadır. Gümüşeli'nin araştırmasında üçüncü sırada yer alan okul gelişiminin planlanması, Balcı ve Yılmaz'ın (2005) araştırmasında %45,9 ile ilk sırada yer almıştır. Gümüşeli'nin araştırmasında en az ihtiyaç duyulan konular arasında yer alan grup süreci, çatışma yönetimi ve bütçe yönetimi konuları, bu araştırmada da en az ihtiyaç duyulan konular arasında yer almaktadır. Gümüşeli'nin araştırmasında en çok (%64,6) ihtiyaç hissedilen konular arasında yer alan eğitim teknolojisi geliştirme konusu da Balcı ve Yılmaz'ın (2005) araştırmasında (% 2,0) en az ihtiyaç hissedilen konular arasında yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin yukarıda sıralanan konularda bilgi eksiklikleri olduğu ve bu konularda eğitim ihtiyacı hissettikleri görülmektedir. Başarılı okul yöneticisi olmada okul yöneticilerinin önemli gördükleri konular Balcı ve Yılmaz'ın (2005) araştırmasında; “müdürlük deneyimi” (%78,4), “müdür yardımcılığı deneyimi” (%71,6), “öğretmenlik deneyimi” (%67,6), “meslektaşlarla bilgi alışverişinde bulunma” (%66,2), “internet kaynaklarından yararlanma” (%54,1), “eğitim yönetimi alanında lisans sahibi olma” (%51,4), “bakanlık düzeyindeki mesleki gelişme programlarına katılma” (%50), “eğitim yönetimi alanında yüksek lisans sahibi olma” (% 48), “ilçe düzeyindeki mesleki gelişme programlarına katılma” (% 45,9) “il düzeyindeki mesleki gelişme programlarına katılma” (% 43,9) şeklinde sıralanmıştır.

Yukarıda verilen bulgularda da görüldüğü gibi okul yöneticileri bilgi eksiklikleri olmasına ve bunu belli başlıklar altında belirtmelerine rağmen, başarılı bir okul müdürü olmada en çok müdürlük deneyimini önemli görmekteyler. Bu durumun, eğitim sisteminde kıdeme aşırı önem verilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu herhangi bir sınavdan geçmeden, usta-çırak ilişkisi içinde ya da deneme yanılma yolu ile okul yöneticisi olduğu için böyle bir cevap normal karşılanabilir.

Eğitim çalışanlarının bilgi eksikliklerinin giderilmesi için en etkili yol kuşkusuz eğitimidir. Milli Eğitim Bakanlığı da her yıl düzenli olarak birtakım hizmetiçi

eğitim etkinlikleri dzenlemektedir. Ancak bu eğitim programlarının nicelik ve niteliği konusunda sorunlar bulunmaktadır.

Balcı ve Yılmaz (2005) yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan okul yneticilerinin %42.6'sının okul yneticisi olmadan nce yneticilik konusunda herhangi bir kurs, seminer ya da hizmetiçi eğitime katılmamış olduğunu belirlemiştir. Aynı araştırmada, araştırmaya katılan okul yneticileri arasında uę ve altında eğitim ynetimiyle ilgili kurs ya da seminerlere katılanların oranının % 43 civarında olduğu saptanmıştır.

Okul yneticilerine şimdiye kadar katıldıkları eğitim ynetimi ile ilgili kurs, seminer ya da hizmetiçi eğitimlerin okul yneticiliğine ne denli yararlı olduğuna ilişkin gnrüşleri sorulduğunda ise, araştırmaya katılan okul yneticilerinin %43.2'si "ęok", %27'si ise "orta" derecede katkısı olduğunu belirtmiştir. Bu programların amacı eğitim ęalıřanlarının bilgi eksikliklerini gidermek ise bu programlara katılan kişilerin en üst seviyede yararlanmasının sağlanması gerekir. Ancak verilen cevaplarda "ęok" yararlı oldu diyenlerin oranı % 50'yi bile bulmamaktadır.

6.1.2.6. Okul Yneticilerinin Seçilmesi ve Atanması

1998 yılına kadar eğitim ynetimi ve denetimi alanında lisans eğitimi yapma, okul yneticiliğine atanmada dikkate alınmamıştır. 1998 yılında ęıkarılan "Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yneticilerinin Atanma ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Ynetmelik" (MEB, 1998b) ile okul yneticilerinin atanması iki aşamalı bir sınav sistemine dayandırılmıştır. Bu ynetmeliğe göre, birinci sınavı kazanan adaylar 120 saatlik eğitim ynetimi kursuna alınmıştır. Okul yneticilerinin atanma ynetmeliğinde eğitim ynetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapma bir tercih nedeni olarak kabul edilmiştir (MEB, 1998a). Bu ynetmeliğe dayalı olarak, 1999 ve 2000 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı'nca üniversitelerle işbirliği yapılarak okul yneticilerinin yetiştirilmesine ynelik hizmet içi eğitim programları dzenlenmiştir.

11.01.2004 tarihli "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Ynetici Atama ve Yer Değiştirme Ynetmeliği" adlı ynetmelik ile 1998 yılında ęıkarılan ynetmelik yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni ynetmelikte (Başbakanlık, 2004):

1) Okul yneticiliğine atanmada hizmetiçi eğitim zorunluluğu kaldırılmıştır.

2)Müdür yardımcılığı için seçme sınavı getirilmiştir. Müdür yardımcılığı sınavını kazananlar için hizmetiçi eğitim zorunluluğu bulunmamaktadır.

3)Eğitim ynetimi alanında lisansüstü eğitim yapmış olmak, bir tercih nedeni değildir. Yukarıda değinilen ynetmeliğin bazı maddeleri, 04.03.2006

tarıhli ve 26098 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği” ile değiştirilmiştir. Yönetmelikte “düzey belirleme sınavı” ve “sözlü sınav” korunmuş, “kariyer ve liyakat”, “norm kadro”, “puan üstünlüğü” (Madde 5) gibi ilkeler yinelenmiş, ancak eğitim yönetimi ile ilgili eğitim almaya herhangi bir vurgu yapılmamıştır.

Yukarıda verilen bilgilerden, eğitim sistemindeki “meslekte asıl olan öğretmenliktir” ilkesinin hâlâ geçerliliğini koruduğu ve eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık ve meslek olarak görülmediği anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 1998 ve 2004 yıllarındaki uygulamalarının, aday seçme üzerine kurulduğu, aday yetiştirme usta-çırak ilişkisi, deneme-yanılma gibi modellerin sürdürüldüğü görülmektedir. Yukarıda da görüldüğü gibi okul yöneticiliği hala öğretmenliğin bir boyutu olarak görülmektedir. Oysa gelişmiş ülkelerde okul yöneticiliği bir uzmanlık alanı, profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir ve okul yöneticisi olabilmek için sistemli bir eğitimden geçmek gerekmektedir.

6.1.3. Sonuç

Şimşek’in de vurguladığı gibi (2003, 137) Türkiye’deki asıl sorun eğitim sisteminin örgütlenmesine dayanmaktadır. Dolayısı ile varolan eğitim örgütlenmesi sistematığı içinde yöneticiliğe atama ve yükseltme sorunu ikinci derecede bir sorun olarak kalmaktadır. Okul örgütlenmesi modeli değişmediği sürece Türkiye’de en etkili yönetici yetiştirme programının bile okulları etkili ve verimli çalışan kurumlar haline getirmesi olası görülmemektedir. Türk Eğitim sisteminin adem-i merkezizetçi (Balcı, 2000, 498; Şimşek, 2003, 138) bir temelde köklü bir reforma tabi tutulması, etkili yönetici yetiştirme programlarının, dolayısıyla da etkili okul yönetiminin ön koşulu durumundadır.

6.2. İLKÖĞRETİMİN ÖRGÜTLENMESİ VE YÖNETİMİ

Ülkelerin eğitim sistemleriyle gelişmişlik düzeyleri arasında yakın bir ilişki vardır. Toplumları ayakta tutan, sürekliliğini sağlayan, yarınlarına hazırlayan eğitim sistemleridir. Eğitim sisteminden beklenenler bunlarla da sınırlı değildir. Gençleri yarınki rollerine hazırlama, onları uyuşturucu ve diğer kötü alışkanlıkların pençesinden kurtarma, kişiliklerini geliştirme, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlama, rejimin gerektirdiği şekilde onları yetiştirme hemen her toplumda eğitim sisteminden beklenir. Bunlara ilave olarak 21. yüzyılın eşiğinde “bilgi toplumu” olmanın gereği olarak öğrenmeyi öğrenen, tartışmasını, sorgulamasını bilen, bilim üretebilen bir gençlik yetiştirmek de eğitim sisteminden beklenenler arasındadır. Eğitim sistemimizin, ulusal değerlerle, Türkiye’nin Tanzimat’tan beri yüzünü çevirdiği, Atatürk’ün de “...muasır medeniyet...” olarak belirttiği Avrupa Birliği değerlerini ve küreselleşmenin gerektirdiği evrensel değerleri bütünleştirebilen insanları yetiştirmek gibi çok

temel bir işlevi de vardır. Ayrıca çağın ve insan doğasının gereği olarak her yaştaki insanların yaşam boyu eğitilmeleri ihtiyacını karşılamak, insanların değişme ve gelişmelere uyumlarını sağlamak eğitim sistemlerinin temel işlevleri arasındadır. Türk eğitim sisteminin bu beklentilerini gerçekleştirmede en fazla rol üstlenen alt sistemi, pek tabii ki ilköğretim sistemidir. İlköğretim ya da zorunlu eğitimin kısaca, Türk Eğitim Sisteminin belki de en temel işlevi olan çağdaş, demokrat, laik insanı yetiştirme gibi işlevi bulunmaktadır. Bu işlev özünde rejimin gerektirdiği türde insan yetiştirme ve vatandaşlık eğitimidir. Bu yüzden de ne denli önemli olduğu açıktır.

Eğitim sisteminin özelde de ilköğretim alt sisteminin bu denli önemli işlev ve görevlerini istenen biçimde yapabilmesi, bunları yapabilecek kapasite ve nitelikte örgütlenmesi ile mümkündür.

Örgütlenmeyi tayin eden üç temel faktörden söz edilebilir (Hampton 1977): Bunlar **strateji, teknoloji ve çevre**dir. İlköğretim alt sisteminin örgütlenmesinde de bu faktörleri düşünmek gerekecektir. Bu durumda Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Türk Mili Eğitim Sisteminin amaç ve politikaları ile stratejik planları, özellikle de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, bu stratejiyi tanımlar niteliktedir. Bu strateji bir anlamda Türk Milli Eğitim Sistemi “**Nasıl bir insanı yetiştirmeyi hedefliyor?**”, “**Bu insan tipi nasıl yetiştirilecek?**” sorularına da yanıt oluşturmaktadır. İlköğretim, bu stratejinin yanında temel fonksiyonlarını da hesaba katarak örgütlenmek durumundadır. Bu temel işlevler genel anlamda sosyal, ekonomik ve politik niteliktedirler. Sosyal anlamda kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını ve bireylerin sosyalleşmesini sağlamak eğitimin temel fonksiyonudur. Gençleri, iyi üretici ve iyi tüketici olarak yetiştirmek eğitim sisteminin ekonomik işlevlerindedir. Buna karşılık rejimin gerektirdiği insanı yetiştirmek, bireylerin politik bilinç kazanmalarını sağlamak da eğitimin politik işlevi olarak belirtilebilir.

İlköğretim sisteminin örgütlenmesinde ikinci bir faktör teknolojidir. Eğitim sistemindeki iş akımı ile çalışanların yeteneklerinin düzenlenmesi, teknolojiyi oluşturur. Bilişim ve eğitim teknolojisindeki gelişmeler-her türlü görsel, işitsel eğitim aracı, değişik öğrenme tür ve yaklaşımları, on line, intranet ve internet ve benzeri teknolojiler- eğitim sisteminin örgütlenmesinde etkili olacaktır. “Ev ofisi” yapılıması, bunun bir örneği olarak gösterilebilir.

Eğitim sisteminin örgütlenmesini tayin eden bir diğer faktör de onun çevresidir. Eğitim sisteminin çevresi güçlü toplumsal, ekonomik ve politik sistemlerden oluşur. Eğitim sisteminin çevresi çağa damgasını vuran inanılmaz değişme ve gelişmelere şahit olmaktadır. Teknolojik, iletişimsel, politik, bilimsel ve kuramsal boyutlarda devrim niteliğinde değişimler gözlenmektedir. Günümüz Türkiye’sinde genelde eğitim sistemini özelde de okulları derinden etkileyen üç

önemli gelişme; “küreselleşme”, “Avrupa Birliği”ne girme olgusu ve “bilgi toplumu”dur. Bu gelişmeler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Küreselleşme olgusu, daha küçük ölçekte bir küreselleşme uygulaması olarak Avrupa Birliği’ne girme süreci, hizmetlerin, ticari metanın ve sermayenin dolaşımının bir bileşimi olarak algılanabilir (Kellner, 1998). Küreselleşmeye büyük ölçüde kapitalizmin evrenselleşmesi olarak bakılabilir (MacEvan 1994, akt. Yang ve Vidovich 2002). Küreselleşme kısaca dünyanın büyük bir pazar haline gelmesidir. Bu durumda ulus- devlet kontrolündeki pazarların ulus-devletten bağımsız bir dünya pazarına dönüşmesi asıdır. Bugün küreselleşmenin başlangıçtaki ekonomik ağırlıklı ulus-aşırı bir pazara ulaşma hedefinin, giderek sosyal- kültürel ve politik boyutlarda da uluslararası-ulus-aşırı bir birliğe ulaşma hedefine genişlemekte olduğu değerlendirilebilir. Küreselleşme olgusu kendi içinde bazı paradoksları içermektedir. Şöyle ki küreselleşme bir taraftan ulus-aşırı bir birliği yani evrensel bir bütünleşmeyi, öte yandan ise eski ulus-devletin parçalanma ve dağılmasını öngörür. Bu ikinci özelliği yani alt kültürleri, farklılığı, parçalanmayı özendirir, evrensel ulus-aşırı büyük bütüne ulaşma çabasının bir aracı niteliğindedir. Ulus-devlette bu amaçla daha fazla demokratikleşme için baskı yapılır; demokratikleşme çabaları özendirilir. Bu doğrultuda ulus-devletin birlik ve bütünlüğünü tehdit eden gelişmeler olarak alt kültürlerin öne çıkarılması, çok kültürlülüğe önem verilmesi, “farkların yönetimi (diversity management)” gibi uygulamalar teşvik edilir, desteklenir.

Eğitim sistemi söz konusu edildiğinde küreselleşme, eğitim kurumları özellikle de üniversitelerin, geniş kamu yararına değil, uluslararası anlaşmalar ve yasal mecburiyetler tarafından yürütülen pazar ilişkisine yoğunlaşmasını empoze eder. Kısaca küreselleşme eğitimi, uluslararası ticareti yapılan bir hizmet olarak değerlendirir (McBurnie 2002). “Ulus-aşırı eğitim” bu bağlamda hızla gelişen bir hizmet alanıdır. Bu olgu eğitimde ulusal özerklik ve hakimiyetin tehdit edildiğini, hiç değilse sınırlandırıldığını gösterir.

Küreselleşmenin temel boyutlarından **siyasal** boyut, tek tek ulusların faaliyet alanının ötesindeki politika ve düzenleyici konuların, ulus-üstü örgütlerin denetimine girmesidir (McBurnie 2002). Eğitimde UNESCO ve OECD ulus-üstü örgütlerdir. Bu bağlamda neo-liberalizm, Anglo-Sakson dünyasındaki hükümetlerin çoğunun Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu ve Dünya Ticaret Örgütü gibi ulus-üstü kuruluşların denetimine girmesi olarak karakterize edilebilir. Küreselleşmenin **kültürel** boyutu, Batı özellikle de Amerikan yaşantısının egemenliğini anlatır. Bu bağlamda Batı’da özellikle de ABD’de önde gelen Amerikan yiyecek ve eğlence endüstrisinin (MC Donaldslaşma ve Disneyselleştirme) dünya çapındaki egemenliği söz konusudur. Küreselleşmenin **teknolojik** boyutu ise, bilgi ve iletişim teknolojileri vasıtasıyla bilginin toplu olarak saklanması, işlenmesi ve anında aktarılması süreçleri bütünü olarak algılanabilir. Görüleceği üzere teknolojik boyut, küreselleşmenin

ekonomik, siyasal ve kültürel boyutlarını kolaylaştıran hatta onlara lokomotiflik eden bir işleve sahiptir (McBurnie 2002). Son gelişmeler karşısında bile küreselleşmenin ekonomik boyutunun, küreselleşmeye damgasını vuran boyut olduğu söylenebilir. Bu boyut ticaretin ve yatırımın dünya çapında olmasını öngörür. Bu boyut kendini, bazı malların dünya çapında bulunmasında, imalat ve pazarlamanın çokuluslu yerleşmesinde gösterir. Mamullerin hareketliliğine ek olarak hizmetlerde de artmakta olan bir uluslararası ticaret mevcuttur. Bu bağlamda eğitimde yükselen bilgi ekonomisi, uluslararası alanda taşınabilir özelliklere sahip vasıflı işgücünün, güveni talep eden bir küresel pazar tarafından çekilmesi olarak karakterize edilebilir. Bu manada eğitim, hem ticari bir hizmet hem de kıymetli/değerli entelektüel bir özelliktir.

Bilgi toplumu olgusu ise, geleneksel üretim unsurları yerine bilginin yegane sermaye haline geldiği ve merkezde olduğu bir dönüşümü anlatır. Bu olgu esasen modern sanayi toplumunun bir uzantısı ve zirvesi niteliğindedir. Bilgi toplumu, sanayileşmenin gerektirdiği yapının çözülmesi (destructuring) ve yapının temel ünitelerinin, sanayi işçileri yerine bilgi işçilerince doldurulması olarak karakterize edilebilen bir örgütlenme biçimi olarak görülebilir. Dolayısıyla bilgi toplumunda sanayi işçisi yerine bilgi işçisi önem kazanmaktadır. Bilgi işçisi, üst seviyede eğitim görmüş, bağımsız çalışmaya yatkın bir yapıdadır. Bilgi işçisi, çağdaş çalışma hayatının, işin, bir bütün halinde tek bir işçi tarafından tamamlanmasını gerektirmesinden "çok boyutlu" bir insan olup işin sadece yapılmasını değil, planlanması ve denetimi sorumluluğunu da üstlenecektir. Bilgi toplumunda nesne ya da eşyanın üretiminden çok, bilginin üretimi ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla nesne ya da eşyanın değerinden çok, bilgi ve becerinin değeri yüksektir. Bu doğrultuda bilgi toplumu herkese bilgi, beceri ve yetenekleri oranında yaşayacağı bir yaşam sunmaktadır. Bilgi toplumunda yeteneklerinin farkında olmayan ve kendini geliştiremeyen bir birey, toplumun en alt katmanında yer alacaktır. Ayrıca bu bireyin bilgi toplumu yaşantısına uyum göstermesi de mümkün değildir. Bu doğrultuda gerekli bilgi ve beceri eksikliği olan, bireysel yeteneklerini geliştiremeyen insanların bilgi toplumunda refahtan pay alması ve topluma gerekli katılımı göstermesi de mümkün görünmemektedir. Bilgi toplumunda, mikro işlemciler ve tümeleşik devreler, elektronik alt yapı ve dijital teknoloji sayesinde gerçekleştirilen bilgi tabanlı endüstri ve bilgi işleme merkezleri ve bilgi kurumları, bilgi ve iletişimin baş döndürücü bir hızda akması ve yayılmasına ortam hazırlamıştır. Sanayi toplumundaki yollar ve limanların işlevini, bilgi toplumunda bu merkezler ve bilgi şebekeleri üstlenmektedir. Açıkcası sanayi toplumunda mal üretimi ve pazarlanması ne denli önemli ise bilgi toplumunda da bilginin üretilmesi ve pazarlanması aynı derecede önemlidir (Doğan 2002; Çoban 1997). Bilgi toplumunda, bilgi kurumlarının sayıca artış göstermesi, ayrıca bilginin topluma yayılması olgusu, bu kurumların statülerini tehdit eder hale gelmesini gösterir (Scott 2002). Ancak bir paradoks olarak toplumun bilgi kazanma amacıyla daha iyi yapılanması ve uzmanlık bilgisininin

ekonomik gelişmenin motoru haline gelmesi, bu merkez ve kurumların daha fazla önemli hale gelmesine neden olmaktadır.

Günümüzde eğitim örgütleri olan okulları da derinden etkileyen beş temel değişim alanından bahsetmek mümkündür. Bunlar: (Balcı 1995): (1) Bilgi patlaması, (2) hızlı ürün eskimesi, (3) işgücü yapısının değişmesi, (4) kişisel ve toplumsal sorunlara ilginin artması ve (5) işin giderek uluslararası nitelik kazanması. Bu değişim alanları, örgütlerin, hızla diğer kültürlerle, çevreye uyum gösterebilecek öğrenen örgütler ve açık sistemler olarak örgütlenmelerini zorunlu hale getirmiştir. Çağdaş insan iş yaşamında paradan çok, otonomi, kişisel seçim ve özgürlük istemektedir. Başarı, tanınma ve zor işlere istek giderek istenir hale gelmektedir. İletişim patlaması, meslekileşme, örgütte yürütme ve danışma birimleri arasındaki ilişkinin, işin niteliğinin, dolayısıyla iş yaşamı niteliğinin değişmesi, kuruluşlarda yeniden yapılanmayı gerektirmektedir (Balcı 1995, 13).

Eğitimin temel işlevleri yanında “küreselleşme”, “Avrupa Birliği ” ne üye olma çabamız ve “bilgi toplumu” gibi çağdaş gelişmeler eğitim sistemimizin, öğrenmeyi öğrenen, bilgi üreten yayabilen, araştıran, sorgulayan, eleştirel bakabilen, ulusal ve evrensel değerleri uzlaştırabilen, vizyonu olan, stratejik düşünebilen bireyleri yetiştirecek yapıda örgütlenmesini gerektirmektedir

6.2.1. İlköğretim Sisteminin Örgütlenmesi

Yukarıdaki değişim ve gelişmeler ışığında ilköğretim sisteminin örgütlenmesini, yönetsel örgütlenme ve öğretimin örgütlenmesi olarak iki boyutta ele almak mümkün görünmektedir.

6.2.1.1. Yönetimsel Örgütlenme

Eğitim örgüt ve kurumlarının çağdaş örgütlenmesi, bireysel okulu esas alan okul çaplı/okula dayalı (“school based – “site based”) bir yapılanmaya kadar uzanmaktadır. Bu yapılanma bir anlamda yerel “toplum okulu” anlayışı içinde yerel toplumun, kendinden oluşan mütevelli heyeti yoluyla katılnmalı yönetim anlayışı içinde kendi okulunu yönetip denetlemesini gerektirmektedir. Toplumumuzda her şeyi devletten bekleme anlayışı yaygındır. Okula dayalı bu yapılanma ise bu anlayışı terk ederek yerel toplumların kendi okullarını kurarak finanse edip yönetmelerini öngörmektedir. Toplumumuzda okulların doğrudan, bireysel okul anlayışı içinde örgütlenmesi, hiç değilse Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında şimdilik gerçekçi görünmemektedir. Ancak özel okullarda bireysel okul örgütlenmesinin uygulamaya konulma şansı daha fazladır. Bireysel okul anlayışı ile toplumumuzdaki özel okul arasındaki temel ayrılık belki de bireysel okulu

yönetenlerin, ya yerel toplumun tamamı -ki uygulamada pek de pratik olmadığı söylenebilir- ya da daha yaygın ve pratik bir uygulama olarak seçimle oluşturulan temsili mütevelli heyeti olmasıdır. Özel okulu yönetenler de mütevelli heyeti olabilir. Ancak bu heyetin oluşturulması çoğu kere yerel toplumu temsil eden bir yapıda olmaz. Kamu okulları ve eğitim kurumlarının örgütlenmesine dönersek, burada çağdaş gelişme ve anlayışların yanında, odak ülkenin kendine özgü koşulları ve dinamikleri de hesaba katılmalıdır. Bu durumda kamu okullarının özelde de ilköğretim okullarının örgütlenmesinde çağdaş okul geliştirme uygulamaları, bugüne kadarki anlayış ve uygulamalarımız, eğitimin sosyal devletin kaçınılmaz temel işlevlerinden biri olarak görülmesi gerçeği, ülkemizin yerel topluluklarının sosyoekonomik düzeyi göz önünde bulundurulmak zorundadır. İşte bu olgular karşısında ilköğretim sisteminin giderek **“merkeziyetçi olmayan-ademi merkeziyetçi”** bir anlayışla örgütlenmesi mantıklı ve çağdaş görünmektedir.

Esasen merkezi olmayan örgütlenme yaklaşımı Türk kamuoyunda öteden beri tartışılmaktadır. Hatta 1993 tarihinde toplanan 14. Milli Eğitim Şurası hazırlık çalışmaları öncesinde bile bu konunun Milli Eğitim Bakanlığı'nda oluşturulan bir komisyon vasıtasıyla araştırılıp gerekli hazırlıkların yapıldığı bilinmekte idi. Ayrıca ülkemizin bazı düşünür ve bilim adamlarının da bu tür bir yapılanmaya geçilmesi gerektiğini önerip bu konuda kamuoyu oluşturmaya çalıştıkları ortadadır. Bu türden bir yapılanmanın gerçekçi olduğu konusunda genelde bir görüş birliği oluşmuş gibidir. Ancak bu yapılanma kabul edildiğinde Türk Milli Eğitim Sisteminde özelde de ilköğretim sisteminde merkez ve taşra örgütlerinin yetki ve sorumlulukları konusunda, bir diğer anlatımla bu tür bir örgütlenmede merkez ve taşra birimlerinin işlev ve rolleri konusunda bir uzlaşmanın olduğunu söylemek zordur. Bu konuda bazı araştırma bulguları şöyledir: Usluel'in (1995) araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan yöneticiler, işgören, genel, bütçe, eğitim programları ve öğrenci hizmetleri alanlarında yerel birimlere yetki devrinin uygun olmadığı kanaatindedirler. Bu yöneticiler milli eğitim standartları ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamanın ancak merkez düzeyinde olması gerektiğini, bu konularda yerel örgütlere yetki devretmenin sakıncaları olacağını işaret etmişlerdir. Barkçı'nın (1994) araştırmasında ise personel, bütçe ve finansman konularında ağırlıklı olarak merkezin yetkili olması, buna karşılık eğitim programları, öğretim ve öğrenci işlerinde yerel örgütlere daha çok yetki devredilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki araştırmada da bütçe ve finansman konusunda merkezin yetkili olması gerektiği belirtilmektedir. Buna karşılık Barkçı'nın (1994) araştırmasının aksine Usluel'in (1995) araştırmasında, “eğitim-öğretim ve öğrenci işlerinde yerel yönetimlere daha fazla yetki tanınmalıdır” bulgusuna ulaşılmıştır. Yetki dağıtımında ölçü, bilgi ve yetkinin aynı düzeyde bulunması ilkesi olmalıdır. Pek tabii ki bu konuda odak ülkenin kendi koşul ve dinamikleri de hesaba katılmalıdır. Ölçü bu olunca da Türk Milli Eğitim Sisteminin, özelde de ilköğretim sisteminin temel amaçları, strateji, plan ve politikaları merkezden tayin edilmelidir. Yerel

topluluk ve okulların kendini yönetme alışkanlıklarının olmaması, Türk toplumunun bütünlüğü kaygısı bunu zorunlu kılmaktadır. Yerel topluluklar da bu çerçeveye bütünlük göstermek kaydıyla onun içini doldurmakta, kendi yerel koşullarını gözetmede daha yetkili kılınmalıdırlar. İlköğretimin tam kamu malı olduğu konusunda kimsenin bir kuşkusu yoktur. Bu doğruysa ilköğretimin yasalarımızda olduğu üzere parasız olarak sunulması gerekir. Sosyal devlet bunu gerektirir. Ancak bilindiği üzere üretmeden tüketen çok büyük bir genç nüfusa sahip bir ülkeyiz. Devletin arzu edilen nicelik ve kalitede ilköğretimi sağlamaya gücü yetmemektedir. Bu durumda varlıklı vatandaşlar bu konuda devlete yardımcı olmak üzere özendirilmelidir. Vatandaş insana yatırımın önemini kavramalıdır. Öte yandan yerel birimler hiç değilse idari personelin seçilme ve atanmasında daha yetkili kılınabilirler. Başlangıçta yerel birimlerin tam olarak yetkilendirilmeleri beklenemez. Denemeler sonunda yararlılığı görüldükçe yerel birimlerin yetkileri daha da artırılabilir. Özellikle yerel toplumun okulunu, öncesine oranla parasal olarak daha çok desteklemesi, okuluna daha bir duyarlı olmasına, onu daha çok denetlemesine yol açacaktır.

6.2.1.2. Öğretimin Örgütlenmesi

Öğretimin örgütlenmesine gelince, bu konudaki literatüre göre çağdaş etkili okulda öğretim şu ilkelere göre örgütlenmelidir: (1) Öğrencinin rolü, yüksek düzeyde başarılı olan öğrenci olarak tanımlanmalıdır. (2) Öğrenci doğru olmayan davranışı için değil de öğrenmesi için ödüllendirilmelidir. (3) Öğretmen hoş, insancıl, sevecen olmanın yanında öğrencilerin tümünün öğretmenini olarak tanımlanmalıdır. (4) Öğretmenler öğrencilerin tümünü etkin öğretim için ödüllendirmelidirler. Bu ilkelerden çıkartılacak sonuç şudur: Etkili okulda **bireysel farklılıklar** asıl ve önemlidir. Bu çerçevede öğrencinin herhangi bir konuda güçlüğü varsa, o konuda yardım ve destek alır. Bir konuda yetenekli ise onu daha da geliştirme imkanı bulur. Öğrencinin çalışmaları yakından denetlenir. Öğrenci çalışma ve gelişimi ile ilgili sürekli bilgilendirilir.

Çağdaş okulda eğitim programı, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, okul çevresi-toplumuna ve konu alanına (subject matter) göre yapılandırılır.

Çağdaş okulda **öğrenme kaynakları** ders kitapları, alıştırma kitapları, veri depolama ve çağırma sistemleri, audoteypler, videoteypler, bilgisayarlar, yayın ve kapalı devre televizyon sisteminden oluşur. Çağdaş okulda bu öğrenme kaynaklarına dayalı olarak bilgi ve öğretim **kurs, modüler öğretim ve rasgele erişim (random access)** biçimlerinde örgütlenir. Kurslar, çeşitli etkinlikler için hazır (fixed) ya da esnek olabilir. Kurslar ders kitabı ya da televizyonlu olarak yapılaştırılabilir. Modüler öğretim ise öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak öğretim kaynaklarının modüler üniteler olarak örgütlenmesidir. Bu çerçevede PC'ler finansman, istatistiksel ve matematik gibi konularda paket programlar içerirler. Öğrenci güçlük duyduğu alanla ilgili modülleri seçer. Rasgele erişim,

ERIC gibi veri tabanlarına giriş imkanı verir. Öğrenciler bu yolla eğitim, araştırma ve bilimsel dokümanlara ulaşma imkanı bulur.

Görüldüğü gibi öğretim kaynaklarının örgütlenmesinde temel ölçüt bireysel farklılıklar, bireysel ihtiyaçlar ve bireysel öğretimdir.

Çağdaş etkili okulda başlıca öğrenme türleri şunlardır: (1) **Kişisel araştırma.** Öğrenci haftalık zamanının önemli bir kısmını kendi seçtiği projeyi araştırmakla meşgul olur. Öğrenciler bağımsız bir başlarına araştırma yapmanın yanında bazen de küçük gruplar halinde araştırma yaparlar. (2) **Bağımsız çalışma.** Bu öğrenme türünde öğrenci çalışmasını kendi hızına göre ayarlar; ancak gruptaki diğer öğrencilerin amaçları doğrultusunda bunu yapar. Bu demektir ki amaçlar ortaktır. (3) **Grup araştırması.** Öğrencinin bazı şeyleri grup çalışması ortamında öğrenebileceği gerçeğinden hareketle grup araştırması yaklaşımına gidilir. Bu öğrenme türünde öğrenci gününün belli bir kısmını küçük gruplarda tartışmayla geçirir.

“Okulda ne öğretilecek, nasıl öğretilecek?” soruları öğretim **programını** gündeme getirir. Etkili okul araştırmalarına göre okulun akademik yaşamı program alanları içinde örgütlenmelidir. Bunlar **ilköğretimde/temel eğitimde** okuma, aritmetik, fen, sosyal çalışmalar, edebiyat, beden eğitimi ve güzel sanatlardır. **Ortaöğretimde** ise bu alanlar bazı ilave ve genişliklerle devam eder. İlköğretim programına ileri matematik, tiyatro, mesleki yetiştirme gibi ilaveler yapılır.

Çağdaş etkili okulda eğitim ve öğretimde öğrenci ve öğretmene yardımcı pek çok merkez bulunmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

- 1) **Bilgisayar destekli merkez.** Bilgisayar teknolojisini program ve öğretime uygulayan bir merkezdir. Bu merkezin uzmanları bilgisayar simülasyonları geliştirirler, başkalarının geliştirdiği programlı öğretim materyallerini otomatik hale getirirler.
- 2) **Kendi kendine öğretim merkezi.** Bu merkezde programlanmış öğretim materyali ve kendi kendine öğretim paketleri bulunur ve geliştirilir. (3) Araştırma merkezi, bir anlamda gelişmiş bir kitaplıktır. Öğrenciler bu merkezden kendi kişisel araştırmalarını yaparken yararlanırlar.
- 3) **Araç geliştirme merkezi.** Birçok meslek insanını biraraya getiren bir merkezdir. Yazarlar, sanatçılar, görsel ve işitsel iletişim uzmanları bunlar arasındadır. Merkezde öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uyacak görsel ve yazılı materyaller üretilir.
- 4) **İnsan ilişkileri merkezi.** Öğrenci ve öğretmenlere danışmanlık ve onların insan ilişkileri alanında yetişmelerini sağlamak merkezin temel görevidir.
- 5) **Danışmanlık ve değerlendirme merkezi.** Bu merkez, bilgisayar destekli merkez ve insan ilişkileri merkeziyle birlikte öğrencilerin bireysel

gelişimlerini teşhis eder ve uygun öneride bulunmakla yükümlüdürler. Testler ve benzeri değerlendirme araçları bu merkezde geliştirilir.

Görüldüğü gibi çağdaş etkili okullar bir dizi öğretim merkezinden oluşan bir örgüt niteliğindedir. Bu merkezler aynı zamanda temel öğrenme modellerini yansıtır. Çağdaş okullar ayrıca eğitim ve bilişim teknolojisi ağırlıklıdır. Okulda bilgi depolama ve bilgi çağırma sistemi geliştirilmiştir. Öğrenci gerekli olduğunda okulda ya da evinde buradan bilgi alıp yararlanabilir. Çağdaş etkili okulda, bunların dışında çeşitli amaçlara hizmet eden başka merkezler de bulunmaktadır. Bu merkezler arasında **beceri merkezleri, akademik merkezler, uygulamalı sanatlar merkezleri, sosyal ekoloji merkezler ve ben odaklı merkezler** yer almaktadır.

Bunlardan beceri merkezlerinde öğrencilerin kazandıkları temel becerileri geliştirmelerine yardımcı olunur. Akademik merkezlerde ise insan bilimleri, estetik, fen bilimleri ve matematik alanlarında öğrenciler dersler alırlar. Sonra da onlara bilim üretmenin gereği olarak bilimsel araştırma öğretilir. Daha sonra da öğrenciler bireysel çalışma için özendirilir. Uygulamalı sanatlar merkezlerinde ise müzik, drama, televizyon ve film yapımıcılığı, dans ve atletizm gibi uğraşlar yer alır. Sosyal ekoloji merkezleri, öğrencilerin toplumsal yönden gelişmelerini amaçlarlar. Öğrencilerin sosyal sorunlara duyarlı olmalarına ve bunları çözmek üzere grup çalışmaları yapmalarına bu merkezler destek verirler. Ben odaklı merkezler ise öğrencilerin kendi kendilerine yardımcı olmalarını amaçlarlar.

Çağdaş etkili okulda bu merkezlerin yanında uzaktan öğretim, bilgisayar destekli öğretim, intranet ve internet de rağbet görür. Bu okullarda öğretim kitaplar, paket programlar, dokümanlar, kitle iletişim araçları ve intranet, internet ve telekonferans biçimlerinin kompozisyonu ile yapılır.

Yukarıda çağdaş okulların örgütlenmesinin şablonu verilmiştir. Bu şablona kendi ilköğretim okullarımızı oturtmak durumundayız. Aksi halde gelişmiş ülkelerle aramızdaki uçurum daha da artacaktır. Ülkemizde özel okulların bu anlayışla yapılanmaları, kamu okullarına göre daha mümkün görülmektedir. Özel okul ayakta kalacaksa, rakipleriyle rekabet edebilecekse, hesap vermeye inanıyorlarsa, büyümek istiyorsa bu türden bir örgütlenmeye gitmek zorunda kalacaktır. Aksi halde yok olmakla yüz yüze kalacaktır. Kamu okullarının ise bugünkü statüleri sürdüğü müddetçe çağdaş bir örgütlenmeye, özellikle de öğretimin örgütlenmesine gitmeleri olası görünmemektedir. Ancak vatandaşın, özellikle de çocukları ya da kendileri eğitim hizmetinden yararlananların, eğitimin finansmanına daha çok katılımının sağlanmasıyla belki bir dereceye dek çağdaş öğretim örgütlenmesi başarılabilir. Bugünkü durumun sürmesi halinde kamu okullarının ortak yararlanma ilkesi çerçevesinde **“çok amaçlı okul”** ya da **“kampus sistemi”** anlayışı içinde örgütlenmeleri daha uygun olabilir. Bu yapılanmada bugüne kadar olanın aksine okullar birbirlerinin kaynaklarından yararlanacaklar, güçlerini birleştireceklerdir. Sonuçta okulların

dağınıklıktan kurtararak birleştirilmesi, böylece kıt kaynakların parçalanmadan daha verimli kullanılması mümkün olabilecektir.

6.2.1.3. İlköğretim Sisteminin Yönetimi

Çağdaş eğitim örgütlerinin yukarıda tartışılan örgütlenmelerinin yönetilmesi de Türk Milli Eğitim Sisteminin özelde de ilköğretim sisteminin mevcut gelenek ve uygulamalarına ters bir yönetim anlayışını gerektirmektedir. Yeni yönetim anlayış ve tutumu aşağıda tartışılmaktadır.

Etkili okul-okul geliştirme araştırma bulgularına göre, okul yöneticisinin asıl işi, öğrencinin öğrenmesine uygun bir öğrenme ortamının yaratılmasıdır. Okul yöneticisi bir yönetici olmaktan daha çok, **bir öğretim lideri** olarak hizmetle yükümlüdür. Öğretmenleri sınıfta ziyaret etmek, okul koridor ve dersliklerinde dolaşmak, okulda doğru zaman ve yerde görünmek, okulun genel gidişatını sürdürme onun asıl işleri arasındadır. Bu okullarda yönetici artık bürosundan dışarı çıkmak zorundadır.

Çağdaş okul yöneticisi okulunu yapılanmasına uygun bir tarzda yönetmek durumundadır. Çağdaş okul ne tam bir mekanik-bürokratik yapılanma ne de tam bir “gevşek yapılanma” durumundadır. Okulda her şeyi bir prosedüre bağlamak, personel arasında ast-üst ilişkilerini belirtip yakın denetim uygulamak, böylece de verim beklemek mümkün olmamaktadır. Mesleki bağımsızlık kaygısıyla öğretmenlerin sınıfta tek otorite olarak izole olmaları da çağdaş yapılanmaya uygun düşmez. Çağdaş yapılanma belki **organik-durumsal** bir yapılanma olacaktır. Bu doğrultuda okulun destek hizmetleri kapsamına giren döner sermaye, kantin, kafeterya, ulaşım hizmetleri gibi bazı işlevlerinin mekanik bir yapılanması, buna karşın okulun öğretim işlevlerinin ise organik ve gevşek olarak yapılanması gerekecektir. Bu türden bir yapılanma okulun sembollerle, değerlerle yönetimini gerektirmektedir. Yöneticinin sesi ve vizyonu önemli eşgüdümleme aracıdır (Weick, 1982). Eğitim çalışanlarının kendilerini eğitim hizmetlerine adanmalarının sağlanması, örgütle bütünleştirilmeleri, bu türden sembol ve değerlerle yönetimi gerekli kılacaktır.

Çağdaş okulda okul yöneticisi çeşitli uzmanlar arasında bir katalizör, bir kolaylaştırıcı, bir eşgüdümleyici olarak hizmet görmek durumundadır. Okulda çeşitli branşlardan öğretmenler, uzmanlar bulunacaktır. Alanlarında uzmanlaşmış olan bu insanların, öğrencinin en iyi öğrenmesi için bir ekip çalışmasına girmeleri zorunludur. Uzmanlaşmanın doğal sonucu olarak da bu insanların eşgüdümlenme ihtiyacı olacaktır. Okul yöneticisinin öğretim lideri olarak görev yapması, onun eşgüdümleyiciliğinin benimsenmesini kolaylaştıracaktır.

Çağdaş okul yöneticisinin eğitim-öğretim liderliği gereği okulu için bir vizyonu olmak durumundadır. **Vizyon**, okulun en azından yakın gelecekte ne olacağıyla ilgili bir düşür, bir büyük idealdir. Dönüşümcü liderliğe göre, bu düşün hayata geçirilebilmesi için önce vizyon doğrultusunda okulun **misyonunun** geliştirilmesi gereklidir. Misyon büyük düşün gerçekleştirilmesine dönük genel görevler niteliğindedir. Bu görevlerin yani misyonun hayat bulması için kurumsallaştırılmaları gereklidir. Bunun için de misyonun somut plan ve projelere bağlanması gereklidir. Son aşama olarak da vizyonun okulda gerçekleştirilmesine dönük bir yaşam tarzının yani bir kültürün oluşturulması gerekmektedir. Böylece herkes yaptıklarının işe yaradığını, önemli olduğunu görmek suretiyle hem motive olacak, hem de okula bağlanacaktır. İşte çağdaş lidere güç veren ne makam, ne üstün kişilik özellikleridir, aksine onun vizyon geliştirip o vizyonun hayata geçirilmesini sağlamasıdır.

Çağdaş okulların “**öğrenen örgütler**” olarak yapılanmaları ve bu anlayışla yönetilmeleri gereklidir. Öğrenen örgütler tecrübelerinden, hatalarından öğrenmesini bilen örgütlerdir. Öğrenen örgütler, araştırma ve öğrenmeyi, değişme ve gelişmelerinin dinamosu olarak gören örgütlerdir. Öğrenen bir örgüt olarak okulun sürekli olarak sorunlarını araştırması, sorunlara çözüm olacak önerilerini sınamaya girişmesi gereklidir. Öğrenen örgüt olarak okulda sınamaya ve uygulamaların dönütleri tam bir katılım içinde ilgililerle tartışılmalı, toplam öğrenme sağlanmalıdır. Bu tür okullarda bireylerin yaratıcılıkları, girişimleri ve katılımları özendirilir; yöneticinin de bir “**kolaylaştırıcı**” (facilitator) olarak hareket etmesi beklenir.

Çağdaş okullarda ayrıca tüm olarak okulun bir **takım** haline gelmesine çalışılır. Bu anlayışta okulun, alt sistemlerinin toplamından daha çok şeyi ifade ettiği kabul edilir. Bunun gereği olarak da bireylerarası işbirliği, etkileşim özendirilir. Takım haline gelebilmiş örgütlerde sinerji anlayışı hakimdir. Bu kavram da çalışanların işbirliği ve etkileşime girmesini, birbirlerinden öğrenmelerini gerektirir. Takım haline gelebilmiş bir okulda çalışanların topyekün bir takım halinde hareket etmeleri sağlanır. Takımda bir başına hareket etme, “ben görevimi yapayım da başkaları ne yaparsa yapsın” yaklaşımları kabul görmez.. “Herkes kendinden sorumlu” anlayışı yerine, “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz” yaklaşımı egemendir.

Çağdaş örgütler olarak okulların “**toplam kalite yönetimi**” yaklaşımıyla yönetilmeleri beklenir. Bu anlayışta, hatalar oluşmadan gerekli önlemlerin alınması, hatasız üretim hedeflenir. Geleneksel kalite anlayışında sadece ürün değerlendirilir; ürünün amaç ve standartlara ne kadar uyduğuna karar verilir. Oysa toplam kalite yönetimi anlayışında üretimdeki her aşama girdilerden başlayarak kontrol edilir, özellikle de süreçlerin hatasız işlenmesi sağlanır. Toplam kalite anlayışında okulların bir işletmecilik anlayışıyla yönetilmesi beklenir. Oysa eğitim kurumları değer ağırlıklı örgütlerdir. Bu kurumlarda toplam kalite yönetiminin kuramda öngörüldüğü şekilde tam olarak

uygulanması beklenemez. Eğitimin ve eğitim kurumlarının doğası buna engeldir. Dolayısıyla toplam kalite yönetimi kavram ve ilkelerinin bu kurumlarda esnetilerek, yumuşatılarak uygulanması gerekecektir. Bu haliyle bile toplam kalite yönetimi eğitim kurumlarının yönetimine çok şey katabilecektir. Toplam kalite yönetiminde okulun **sürekli gelişme** felsefesi yatar. Bu gelişme, sürekli olarak planlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme süreçleriyle gerçekleştirilir. Toplam kalite yönetiminde stratejik planlama yapılı, plan takım halinde hareket edilerek uygulanır. Bu akımın belki de en çarpıcı tarafı, çalışanların bugüne kadar olduğundan daha çok sorumluluk duymalarıdır. Bunun gereği olarak yönetimin okulda toplam kalite kültürünü oluşturması ve sürdürmesi beklenir.

6.2.2. Sonuç

Ülkemizin istenen kalkınma düzeyine ulaşabilmesi, çağdaş gelişmeyi yakalayabilmesiyle, Türk Milli Eğitim Sisteminin gelişmişlik düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Türk Milli Eğitim Sisteminin her düzeydeki örgütlerinin kendilerinden beklenen işlevlerini layıkıyla yapabilmeleri için, çağdaş bir anlayışla örgütlenmeleri ve çağdaş bir anlayışla yönetilmeleri gerekmektedir. Türk Milli Eğitim Sisteminin bir alt sistemi olan ilköğretimin örgütlenmesi iki boyutta düşünülebilir: Bunlardan yönetimin örgütlenmesi organik-durumsal bir modele dayanmalıdır. Bu modelde ana ilke bilgi, sorun ve yetkinin aynı düzeyde olmasıdır. Bu ilkeye uyularak, ayrıca ülkemizin kendi gerçekleri göz önünde bulundurularak, bakanlığın merkez ve taşra örgütleri arasında yetki ve sorumluluklar dağıtılmalıdır. İkinci boyut ise öğretimin örgütlenmesidir. Bu türden bir örgütlenmenin bir dereceye dek kamu okullarımızda “çok amaçlı okul” ve “kampus tipi yapılanma”ya gidilmesi halinde uygulanabilirliği olası görülmektedir. Türk Mili Eğitim Sisteminin önerilen örgütlenmesinin yönetimi ise, “açık sistem”, “öğrenen örgüt”, “ takım anlayışı”, “stratejik planlama” ve “toplam kalite yönetimi” kavramlarının uygulamaya dönüştürülmesiyle mümkün olabilecektir. Bu yönetim anlayışı, okulların ve diğer eğitim örgütlerinin değişme ve gelişmesinde temel faktör olarak okul ve eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi ve hizmet içinde yetişmelerini zorunlu kılmaktadır. Aksi halde okulları son değişme ve gelişmelere göre yönetmek, beklentileri karşılamak mümkün olmayacaktır.

6.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM ALT SİSTEMİNİN ÖRGÜTLENMESİ VE YÖNETİMİ

6.3.1. Türkiye’de Eğitimin Denetimi

Türk Eğitim Sisteminde Denetim Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi

Türk eğitim sisteminde denetim kavramı ilk defa, rüştiye mekteplerinin (ortaokul) açılmasına bağlı olarak 1838 yılında çıkarılan bir tasarıda yer almıştır. Tasarıda “Bu okullarda öğretmenlerin mesleki yeteneklerini tespit etmek, öğretimi geliştirmek ve öğrencilerin daha iyi yetişmelerini sağlamak üzere görevlendirilecek memurlar tarafından denetlenmeleri...” ifadesi yer almıştır (Su, 1983). 1847 yılında yayımlanan bir yönetmelikte ise, “Mektepleri denetlemek, hocalara yol göstermek üzere “muin (yardımcı)” adı verilen elemanlar...” görevlendirilmiştir (MEB, 1977). 1862 yılında “rüştiye” ve “sıbyan” (ilkokul) okullarını denetlemek üzere görevlendirilen memurlara ilk defa “müfettiş” denilmiştir. 1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile rehberlik esaslı ön plana çıkarılmıştır. Bu tarihten itibaren Okullaşma oranının artması sonucunda denetim esasları belirlenmiş ve artık teftiş ve müfettiş kavramları kullanılmaya başlanmıştır (Sağlamer, 1985).

Cumhuriyetle birlikte; 1923 yılında müfettişlik kurumunun, kuruluş, görev ve yetkileri ile denetimin esasları oluşturulmuştur. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi Yasası) ile tüm okul ve medreseler Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış ve 1925 yılında müfettiş ve müfettiş yardımcılarının atanmasına ilişkin yasal düzenlemeler yapılmıştır. 1933 yılında Bakanlık Teftiş Kurulu oluşturulmuş, görev, yetki ve sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır. 1961 yılında Türk Eğitim Sisteminde bugün geçerli olan ikili denetim yapısının temelleri atılmış ve 1993’te yapılan düzenlemelerle denetim yapısı son şeklini kazanmıştır.

6.3.1.1. Bugünkü Denetim Sistemi

Her yıl neredeyse birkaç Avrupa ülkesinin toplam nüfusu kadar öğrenciyi okul ve öğretmenle buluşturan eğitim sistemimizin bu büyüklüğü, denetim ve değerlendirme ögesini öne çıkarmaktadır. Türkiye’nin 2000 yılı nüfus sayımına göre, 2005 yılında beklenen nüfusu 72.065.000’dir. Bu nüfusun yaklaşık 16.421.000’ini (% 22.79) 6–17 yaş grubunda yer alan okul çağındaki çocukların oluşturduğu tahmin edilmektedir (DİE, 2002). Bu demografik yapı içinde Türk Eğitim Sisteminde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde toplam 14.089.604 öğrenciyi, 58.458 okul ve 589.004 öğretmenle eğitim hizmetleri sunulmaktadır (MEB, 2005).

Türk eğitim sistemi, ülke yönetiminin özelliklerine uygun olarak, merkezi bir yönetim yapısına sahiptir. Eğitimle ilgili önemli politik, sosyal ve ekonomik kararlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınmaktadır. Bakanlığın bu kararları, 81 il ve 850 ilçede örgütlenmiş bulunan Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir. İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri, Milli Eğitim Bakanlığı adına il ve ilçelerde eğitimle ilgili tüm işlerin yürütülmesinden sorumludur.

Türk Eğitim Sisteminde denetim alt sistemi de eğitim sisteminin genel yapısına uygun olarak yapılandırılmıştır. Eğitimde denetim sistemi ikili bir yapıda örgütlenmiştir. Bunlardan birincisi, çoğunlukla kurumsal denetim yapan ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan müfettişlerden oluşan *Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı*'dır. Bu başkanlığa bağlı bulunan 230 müfettiş, denetim yapılacak illerde, gruplar halinde turneler yoluyla denetim yapmaktadır. İkinci tür denetim ise, İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı çalışan *İlköğretim Müfettişliği Başkanlıkları* tarafından yürütülmektedir. 81 ilde örgütlenmiş İlköğretim Müfettişliği Başkanlıklarına bağlı çalışan 2834 ilköğretim müfettişi bulunmaktadır. Bu müfettişler de gruplar halinde denetim yapmakta, okul öncesi ve ilköğretim okulları ile bu düzeydeki her türlü kamu ya da özel eğitim kurumunun ve bu kurumlarda çalışan tüm personelin denetimini yapmaktadırlar.

Türkiye'de geçmişten günümüze denetim etkinliğinin karşılığı olarak kullanılan değişik terim ve kavramlar vardır. Bu terim ve kavramlar, içerdikleri anlamlar bakımından Türkiye'de denetimin hangi anlayışla ele alındığını ve yürütüldüğünü göstermesi açısından önemlidir. Kullanılan başlıca terim ve kavramlar şunlardır (Açıkgöz, 2001):

Murakabe-Murakıp: Arapça kökenli bu terim gözetleme-gözetleyen anlamındadır. Günümüzde daha çok diyanet teşkilatında (müftülük murakıpları) ve bankalarda (bankalar yeminli murakıpları) kullanılmaktadır.

Kontrol-Kontrolör: Fransızcadan Türkçeye geçen bu terim de tıpkı murakabede olduğu gibi denetimi gözetleme ve durum saptama boyutuyla ele alır. Günümüzde daha çok teknik alanlarda kullanılmaktadır (İçişleri Bakanlığı, Maliye Bakanlığı ve Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'nda).

Teftiş-Müfettiş: Arapça kökenli olup en çok kullanılan terimdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumsal terminolojisinde (yazışma, düzenleme ve mevzuat) bu terimler kullanılır. Eğitimde kullanılan teftiş-müfettiş kavramları, tıpkı kontrol ve murakabe kavramlarında olduğu gibi denetimin mesleki yardım, rehberlik ve süreci geliştirme boyutunu göz ardı ederek daha çok durum saptama, değerlendirme ve yaptırım (meslek kurallarına aykırı davranışları cezalandırma) yanlarına vurgu yapan anlamıyla kullanılmaktadır.

Denetim-Denetçi/Denetleme-Denetmen: Eğitimde gittikçe daha çok kullanılmaya başlanan terim, geliştirmeyi önceleyen çağdaş denetim anlayışını yansıtan anlamıyla ele alınmaktadır.

Eğitimde teftiş ve denetim kavramları aynı anlamda olmalarına karşın, mevzuatta ve bakanlık yazışmalarında teftiş kavramı kullanılırken, akademik çalışmalarda ise denetim kavramı daha çok tercih edilmiştir. Dahası bu kavramlara farklı anlamlar da yüklenmiştir. Denetim, teftişten daha kapsamlı bir kavram olarak algılanmıştır (Dinçer, 1986). Eğitimde teftişin kapsamı, eğitim-öğretim-yönetim faaliyetlerini yerine getiren görevlilerin kontrol edilmesi, görevlerinde ne kadar başarılı olduklarının ve uyguladıkları yöntemin önceden belirlenen ilkelere uygunluğunun değerlendirilmesidir (Karanlıktagezer, 1977). Fakat eğitim denetiminin amacı, önceden saptanmış olan eğitim ve öğretim amaçlarının ne ölçüde gerçekleştiğinin değerlendirilmesidir. Yani, eğitim denetimi, görevli personelin değerlendirilmesinden ziyade, eğitim sisteminin veriminin değerlendirilmesi ile de ilgilidir. (Başaran, 1996). Daha geniş anlamda ele almak gerekirse bu anlayışa göre teftiş, kontrol ve değerlendirmeye vurgu yaparken, denetim ise bunlara ek olarak ve öncelikle eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Görülen o ki yukarıda da belirtildiği gibi teftiş ve denetim kavramları aynı anlamdadır. Teftiş Arapçadır, denetim onun Türkçesidir. Bu kavramlara eğitim sistemimizde yapay olarak farklı anlamlar yüklenmiştir. Bu doğru olamaz. Bu yüzden bu metinde her iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir olarak algılanmakta, ancak kavram birliği için denetim kavramı tercih edilmektedir.

6.3.1.2. Eğitim Denetiminin Yasal Dayanakları

Türkiye’de yapılan eğitim denetiminin yasal dayanaklarını aşağıdaki düzenlemeler oluşturmaktadır.

TC Anayasası. Madde 42: Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, *devletin gözetim ve denetimi altında yapılır*. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz....

Tevhid-i Tedrisat Kanunu. Madde 1: Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaleti’ne merbuttur (Türkiye’deki bütün eğitim ve bilim kurumları Eğitim Bakanlığı’na bağlıdır).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Madde 17: ...Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetimine tabidir. Kanunun ayrıca 56. ve 58. maddeleri de eğitim ve öğretim kurumlarının tüm faaliyetlerinin denetim ve gözetiminden Milli Eğitim Bakanlığı’nı yetkili ve sorumlu tutmaktadır

3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. Kanunun 2 maddesi her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve

öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak görevini Milli Eğitim Bakanlığı'na vermektedir. Buna bağlı olarak 27 maddede Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın görevleri belirtilmektedir. Bu temel görevler, bakanlık teşkilatı ile bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmektir.

Kanun bakanlığa taşra teşkilatı kurma yetkisi vermektedir (53. madde). Buna dayanarak her il ve ilçede birer Milli Eğitim Müdürlüğü kurulmuştur. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri İl Milli Eğitim Müdürlüklerine karşı da sorumludur. İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı oluşturulmuştur. İlköğretim müfettişleri en az dört yıl süreli yüksek öğrenimli öğretmenler arasından yarışma sınavı ile yardımcı olarak mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetiştirme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavını başaranlar ilköğretim müfettişi kadrolarına atanırlar.

625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. Kanunun 2., 44., 45. ve 46. maddeleri tüm özel öğretim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetimi altında olduğunu hükme bağlamaktadır.

Bu kanunların dışında **1702, 4357 sayılı kanunlar** ve **3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu**'nda eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda görevli personelin denetiminin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütüleceğini hükme bağlayan maddeler yer almaktadır.

Ayrıca **MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği** ve **MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Teftiş ve Rehberlik Yönergesi**'nde de ilköğretim kurumlarının denetim esasları ve ilköğretim müfettişlerinin seçilme, atama ve çalışma usulleri ayrıntılı olarak düzenlenmiştir.

6.3.1.3. Türkiye'de Eğitim Denetiminin Amaçları ve İlkeleri

Türkiye'de eğitim kurumlarında yapılan denetimin genel amaçları şöyle özetlenebilir (MEB, 1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999; MEB, 2001; <http://www.meb.gov.tr>; <http://tkb.meb.gov.tr>):

- Türk Milli Eğitiminin ve eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını yönlendirmek,
- Kurumların program ve kurallara uygun çalışıp çalışmadıklarını denetlemek, değerlendirmek, düzeltici ve geliştirici önlemler almak,
- Kurum personelinin görevi başında yetişmelerini sağlamak, çalışmalarını objektif olarak ölçmek ve değerlendirmek,

- Kurum personeli arasında birlik ve dayanışmaya katkıda bulunmak,
- Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde, planlama, eşgüdüm ve uygulamaya katkıda bulunmak,
- Eğitim-öğretimle ilgili sorunları belirlemek ve çözümüne yardımcı olmak,
- İnsan gücü, tesis, araç-gereç ve zamanın ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlamak,
- Kurumun çevreyle bütünleşmesine, yönetici, öğretmen ve veliler arasında uyumlu ilişkiler kurulmasına katkıda bulunmak,
- Güdülemeyi ve morali artırmak, iş doyumunu sağlamak, verimliliği en üst düzeye çıkarmak.

Yukarıda sıralanan denetim amaçlarına ulaşabilmek için okulların/kurumların denetiminde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB,1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999; MEB, 2001; <http://www.meb.gov.tr>; <http://tkb.meb.gov.tr>):

- Rehberlik ve denetim; kontrol, düzeltme ve geliştirme amaçlı yapılır,
- Rehberlik ve denetim demokratik bir süreçtir,
- Yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı içerir,
- Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin bütünü ile ilgilidir,
- Sorunları paylaşma, belirleme ve çözümlemede birlikte karar verme, planlama, uygulama, değerlendirmeyi ve gerekirse bir gelişim planı yapmayı gerektirir,
- Sorumlulukların paylaşılmasına ve insan ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunur,
- Yönetici, öğretmen ve diğer personelin meslekteki yeterliliğini geliştirmesine yardım eder,
- Bütünlük ve süreklilik taşır,
- Bireysel farklılıkları ve çevre koşullarını dikkate alır,
- Eğitimin değerlendirilmesine ve geliştirilmesine hizmet eder,
- Eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesini sağlayacak inceleme ve araştırmalara önem verir,
- Öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesini esas alır,
- Bilimsel ve objektif esaslara dayanır,

- Açıklık ve güvenilirliği gerektirir, müfettiş öğretmenin gereksinim duyduğu konuları birlikte belirler, denetim sonrası görüşlerini öğretmenle paylaşır,
- Ekonomiklik ve verimliliği gerektirir,
- Sistemi amaçlarına uygun olarak yaşatmayı, madde ve insan kaynaklarının en verimli biçimde kullanılmasını esas alır.

6.3.1.4. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Yapısı ve İşleyişi

1993 yılında çıkarılan ve 1998’de değişiklik yapılan *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü*, yine 1993 yılında yayımlanan ve en son 2005 yılında üzerinde değişiklikler yapılan *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği* ile bakanlık müfettişlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, atanmaları, yetkileri ve çalışma esasları belirlenmiştir. İlköğretim kurumlarının denetimi ile ilgili olarak da 1999’da yayımlanan ve 2005 yılında bazı maddeleri değiştirilen *İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği* ve 2001 tarihli *İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi* ile de ilköğretim müfettişlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, atanmaları, yetkileri ve çalışma esasları belirlenmiştir. Aşağıda bu denetim organlarının yapı ve işleyişi açıklanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı

Bu birim doğrudan Bakan’a bağlı olup, Bakan adına merkez örgütü birimlerinin, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve ortaöğretim kurumlarının denetimini yapar. Burada görev yapan müfettişlere “bakanlık müfettişleri” denir. Bakanlık müfettişleri, ilköğretim ve okul öncesi düzeyindeki kurumların dışında kalan, bakanlığa bağlı tüm kurumların denetimini yaparlar. Bu görevlilerin çalışma büroları, ağırlıklı olarak Ankara’da bakanlık merkez örgütündeki Başkanlık Kurulu’ndadır. İstanbul ve İzmir il merkezlerinde de sınırlı sayıda bakanlık müfettişinin bulunduğu koordinatörlük büroları mevcuttur. Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı’nda bir başkan, beş başkan yardımcısı, başmüfettişler, müfettişler ve müfettiş yardımcıları görev yapmaktadır.

İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları

İlköğretim müfettişleri, İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yaparlar. İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı’nda bir başkan, başkan yardımcısı, ilköğretim müfettişleri ve müfettiş yardımcıları bulunur. İlköğretim müfettişleri, il ve ilçelerde başta ilköğretim okulları olmak üzere, okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki tüm kamu ve özel kurumların denetimini yaparlar.

Bakanlık Müfettişleri ile İlköğretim Müfettişlerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi, Görevleri, Yetkileri ve Çalışma Esasları

Bakanlık müfettişleri ile ilköğretim müfettişlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, görevleri, yetkileri ve çalışma esasları aşağıda belirtilmiştir.

Müfettişlerin Seçimi

Müfettişlerin seçimi süreci kısaca şöyledir (MEB,1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999):

Bakanlık müfettişleri ve ilköğretim müfettişleri yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamalı sınavla seçilirler. Her birim için ayrı ayrı yapılan bu sınavlara başvuru koşulları bakanlık müfettişliği ve ilköğretim müfettişliği için değişmektedir. Bakanlık müfettişliği sınavına aşağıdaki iki koşuldan birini taşıyanlar başvurabilir:

a) Fakülte/dört yıllık yükseköğretim mezunu olan ve MEB'e bağlı okullarda branşında en az 10 yıl öğretmenlik veya beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra en az üç yıl yöneticilik deneyimi bulunan bakanlık mensubu olanlar,

b) Hukuk, siyasal bilgiler, iktisat, işletme, iktisadi ve idari bilimler fakültelerinden mezun olanlar.

İlköğretim müfettişliği sınavına başvuru koşulları ise şunlardır:

a) En az dört yıl süreli yükseköğrenim görmüş olup aşağıdaki deneyim koşullarından birini taşıyanlar;

- MEB'e bağlı okullarda en az sekiz yıl öğretmenlik yapmış olanlar,
- En az üç yılı yöneticilik olmak üzere toplam yedi yıl çalışmış olanlar,
- Fakültelerin eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi bölümlerinden mezun ya da bu alanlarda lisansüstü eğitim yapmış olup en az üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olanlar.

b) Sınava başvuru sırasında bakanlık teşkilatında görevli olanlar,

c) Son altı yılda en az iyi derecede sicil not ortalamasına sahip olup bu süre içinde aylıktan kesme veya daha ağır bir disiplin cezası almamış olanlar.

Adaylar bakanlık müfettişliği ve ilköğretim müfettişliği için en çok iki kez sınava girebilirler ve 40 yaşını dolduranlar bu sınavlara giremezler.

Sınav ve Değerlendirme Süreci

Müfettişlerin sınav ve değerlendirme süreci şöyle betimlenebilir (MEB,1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999):

Bakanlık ve ilköğretim müfettişleri için başvuru koşullarını taşıyanlar için ayrı ayrı düzenlenen seçme sınavları, yazılı ve sözlü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Adayların sözlü sınava girebilmeleri, yazılı sınavı başarı ile geçmelerine bağlıdır. Bu sınavlarda adayların bilgi, genel kültür, yetenek, tutum ve davranış bakımlarından yeterlikleri değerlendirilir.

Bakanlık müfettişliği yazılı sınav konuları, bakanlık mensupları için; kompozisyon, mevzuat, özel alan bilgisi ve yabancı dil, Bakanlık mensubu olmayanlar için; kompozisyon, hukuk, iktisat ve işletme, maliye, muhasebe ve yabancı dilden ibarettir. Her konu grubundan (yabancı dil hariç) en az 60 ve tüm grupların ortalamasından en az 70 puan alan adaylar, yazılı sınavda başarılı sayılır ve sözlü sınava alınmaktadır. Sözlü sınavlar, yazılı sınavdaki konuları ve genel kültür ile ilgili soruları içermektedir. Ayrıca, adayların temsil kabiliyeti, tutum ve davranışları, ifade ve muhakeme yeteneği değerlendirilmektedir. Adayların aldığı ödüller ve yayımlanmış eserleri sözlü sınav başarı sıralamasında dikkate alınmaktadır.

Sözlü sınavda adaylara, yazılı sınav konularından 50 puan, genel kültür konularından 20 puan, temsil kabiliyetinden 10 puan, tutum ve davranıştan 10 puan, ifade ve muhakeme yeteneğinden 10 puan olmak üzere toplam 100 üzerinden puan verilmektedir.

İlköğretim müfettişliği yazılı sınav sorularının %20'si Milli Eğitim mevzuatı, %30'u öğretmenlik meslek bilgisi, %30'u özel alan bilgisi (müfettişlik ya da branş), %20'si ise genel kültür konularından oluşmaktadır. Bu sınavda 100 puan üzerinden en az 70 alanlar sözlü sınava girme hakkını kazanmaktadır. Sözlü sınavda, adayların yazılı sınav konularındaki bilgileri ile temsil yeteneği, tutum ve davranışları, anlatım ve yorumlama yeteneği ölçülmektedir.

Sözlü sınavda adaylar yazılı sınav konularından 50 puan, anlatım ve yorumlama yeteneğinden 30 puan, temsil yeteneğinden 10 puan, tutum ve davranıştan 10 puan olmak üzere toplam 100 üzerinden değerlendirilmektedir. En az 70 puan alanlar başarılı sayılmakta ve ilköğretim müfettiş yardımcısı olarak atanmaktadır.

Müfettişlerin Yetiştirilmesi

Mevzuata göre (MEB,1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999) müfettişlerin yetiştirilmesi süreci şöyle betimlenebilir:

Bakanlık müfettiş yardımcılığına atananlar üç yıl süreyle bu görevde kalırlar. Bu süre içinde hizmetiçi eğitim programlarına tabi tutulurlar.

Her müfettiş yardımcısı, bir başmüfettişin rehberliğinde en az bir yıl çalışır. Yetkili kılınmadıkları sürece, bağımsız denetim ve soruşturma yapamazlar. Bu görev ve yetkilerini rehberliğinde çalıştıkları başmüfettişlerle birlikte kullanırlar. Müfettiş yardımcılarının bağımsız olarak çalışma hakkını kazanmaları, kendilerine rehberlik eden başmüfettişlerin dönem sonunda düzenleyecekleri olumlu rapora bağlıdır. Bu raporlara dayalı olarak yeterli olduklarına karar verilen müfettiş yardımcılarını, kurul başkanının önerisi ve bakanın onayı ile bağımsız olarak denetim ve soruşturma yürütebilirler.

Üç yıllık başarılı çalışma süresinin sonunda, müfettiş yardımcılarını bir yeterlik sınavına tabi tutulmakta ve bu sınavda başarılı olan müfettiş yardımcılarını, müfettişliğe atanmaktadır.

İlköğretim müfettiş yardımcılığına atananlar, bakanlık müfettiş yardımcılarını gibi üç yıl süreyle bu görevde kalmaktadırlar. Bu süre içinde hizmetiçi ve görev başı olmak üzere iki aşamalı eğitimden geçmektedirler. Bu eğitimler aşağıda belirtildiği biçimde yürütülmektedir:

Hizmetiçi eğitim: İlköğretim müfettiş yardımcılarını, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü veya üniversitelerin eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi bölümlerinde temel yöneticilik eğitimlerini alırlar. Fakültelerin eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi bölümlerinden mezun olan ya da bu alanlarda lisansüstü eğitim gören müfettiş yardımcılarını, anayasa, temel hukuk bilgileri, eğitim ve idare hukuku ile iktisat konularından oluşan 240 saatlik bir eğitim görürler. Bunun dışındaki yükseköğrenim programlarından mezun olanlar ise; anayasa, temel hukuk bilgileri, eğitim ve yönetim hukuku, iktisat, eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi konularından 1200 saatlik eğitime alınırlar.

Bu eğitim sonunda yapılacak değerlendirme sınavında 100 puan üzerinden 70 alanlar, kura ile atandıkları illerde görev başında yetiştirme eğitimine alınırlar.

Görev başında yetiştirme eğitimi: Müfettiş yardımcılarını bir müfettişin rehberliğinde görev yaparlar ve görevle ilgili becerileri kazanırlar. En az bir yıllık yetiştirme döneminin sonunda, yeterli oldukları düşünülen müfettiş yardımcılarını, milli eğitim müdürünün uygun görüşü ve valinin onayı ile bağımsız olarak denetim yetkisini kazanırlar. Üç yıllık müfettiş yardımcılığı süresini tamamlayan ve yapılan yeterlik sınavında başarılı olanlar, ilköğretim müfettişliğine atanırlar.

Müfettişlerin Görev ve Yetkileri

Mevzuata göre (MEB,1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999) müfettişlerin görev ve yetkileri aşağıdaki paragraflarda özetlenmektedir:

Bakanlık müfettişleri, merkez teşkilatı ve bağlı tüm birimler ile ortaöğretim düzeyindeki okullar/kurumlar ve burada görevli öğretmen ve yöneticilerin denetim ve değerlendirme, rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme, inceleme ve soruşturma hizmetlerini yürütürler. Bakanlık müfettişleri bu kurum ve personele yönelik; a) genel denetim, b) öğretmen-personel denetimi c) sınav denetimi d) kurs ve seminer denetimi e) inceleme ve soruşturma hizmetlerini yürütürler.

Denetlenen kurumdaki personel, müfettişin istediği bütün belge, dosya ve eşyayı müfettişlere vermek ve sorduğu tüm soruları geciktirmeden cevaplamakla yükümlüdür.

Müfettişler, kendi istekleri dışında veya denetim hizmetlerinin gerekleriyle bağdaşmayan sağlık, ahlaki veya mesleki yetersizlikleri saptanmadıkça görevden alınmazlar. Sağlık, ahlaki veya mesleki yetersizlik hallerinin de sağlık kurulu raporu, yargı kararı veya müfettiş raporu ile belgelenmesi gerekir.

İlköğretim müfettişleri ve müfettiş yardımcıları aşağıdaki kurumlarda, denetim, inceleme ve soruşturma hizmetlerini gerçekleştirirler:

- a) Okul öncesi eğitim kurumları,
- b) İlköğretim kurumları,
- c) Özel eğitim gerektiren çocuklar için açılmış ilköğretim seviyesindeki okullar,
- d) İlköğretim düzeyindeki yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar,
- e) İlköğretim seviyesinde açılan öğrenci yetiştirme kursları,
- f) Özel öğretim kurumlarına bağlı, ilköğretim seviyesindeki dersane, kurs, etüt eğitim merkezleri ve okulları,
- g) Valilikçe uygun görülen diğer okul/kurumlar.

Müfettişlerin Çalışma Biçimleri

Mevzuata göre (MEB,1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999) (MEB,1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999) bakanlık ve ilköğretim müfettişlerinin çalışma biçimleri aşağıdaki gibidir.

Bakanlık müfettişleri, genel denetimleri gruplar halinde yaparlar. Görevin kapsam ve niteliğine göre değişen sürelerle, gruplar halinde denetim yapmak üzere turnelere çıkarlar. Her grupta, en kıdemli müfettiş grubun başkanı olarak, diğerleri arasında işbölümü yapar.

Kurumun eğitim-öğretim uygulamaları ve çevre ile ilişkileri bu genel denetimle değerlendirilir. Bu değerlendirmede okulun/kurumun yöneticilerinin işbaşında

yetişmeleri için rehberlikte bulunulur ve yöneticilerin performansı not ile değerlendirilir.

Denetlenen kurum ve okullarda bir denetim defteri tutulur. Mufettişler, denetime başlarken bu defteri inceleyerek önceki denetimlerde eleştirilen konularda ne ölçüde düzeltme yapıldığını, yapılan önerilerin dikkate alınıp alınmadığını, önceden belirlenen başarılı durumların devam edip etmediğini de araştırırlar. Ayrıca mufettişler denetim sonunda, bir sonraki denetime ışık tutmak üzere gözlemledikleri hususları bu deftere işlerler. Mufettişler, denetim sonunda ilin eğitim-öğretim durumu hakkında da genel bir rapor hazırlarlar.

Öğretmen-personel denetiminde özellikle okullarda öğretmenlerin işbaşında yetişmeleri için rehberlik yapılması asıldır. Ders denetimlerinde mufettişler tarafından şu hususlar incelenip değerlendirilir: Öğretmenin;

- Gözlenen ders saatlerindeki çalışmaları,
- Öğretim programını ve yıllık ders planlarını uygulama durumu,
- Soru düzenlemedeki yeterliliği,
- Yaptığı sınavlar,
- Yaptırdığı öğrenci ödevleri,
- Kazandırdığı bilgi ve beceri düzeyi,
- Öğrencileri kişisel çalışmalara yöneltmede gösterdiği başarı,
- Okul içi ve dışı etkinlik ve davranışları.

Mufettişlere Milli Eğitim Bakanı ve Teftiş Kurulu Başkanı dışında hiçbir kişi emir veremez. Mufettişler denetim yaparken uygulamaya karışamazlar. Görevlerini yaparken öğrendikleri yolsuzluklar için sorumlular hakkında soruştırmaya başlarlar. Denetim ve soruştırma sırasında görevde kalmasında sakınca gördükleri personeli, soruştırma sonuçlanıncaya kadar görevden uzaklaştırabilirler.

İlköğretim mufettişleri, ilköğretim düzeyindeki okul ve öğretmenlere yönelik olarak üç temel görev yaparlar:

Rehberlik ve işbaşında yetiştirme: Yönetmelik ve yönergede belirtildiği şekilde ilköğretim mufettişlerinin her öğretim yılı başında ve sonunda, öğretmenlerle mesleki toplantılar düzenleyip, eğitim-öğretim sorunlarını tartışmaları ve bunların çözümünde rehberlik etmeleri gerekir. Okul ve kurumların denetiminden sonra öğretmen ve yöneticilerle birlikte toplantı yaparak, eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili sorunların çözümüne yönelik yol göstermek, mesleki gelişmeleri ve mevzuat değişikliklerini izleyerek öğretmen ve

yöneticileri bu konularda bilgilendirmek, bu müfettişlerin diğer görevleri arasında belirtilmiştir.

Denetim ve değerlendirme: Okulun fiziksel koşullarını, belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencilerin yetişme düzeyini, milli ve manevi değerlerin kavratılma durumunu, her yönü ile eğitim-öğretim ve yönetim çalışmalarını, öğretmen ve yöneticilerin yeterliliklerini ve okul-aile birliği gibi oluşumları denetler ve değerlendirirler. Belirlenen hususlar doğrultusunda yönetici ve öğretmenler hakkında denetim raporları düzenlerler.

İnceleme ve soruşturma: Okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre ile ilgili konularda incelemeler yapar ve mesleğe ilişkin belirlenen kurallara aykırı eylemler ile ilgili soruşturmaları yürütürler.

İlköğretim müfettişlerinin görev yaptıkları iller, okul ve kurumların yönetici ve öğretmen sayılarına göre denetim bölgelerine ayrılırlar. Her bölgenin denetimini yapmak üzere denetim grupları oluşturulur. Müfettişler denetim gruplarına dengeli olarak dağıtılır. Bu denetim grupları, sorumluluğunu üstlendikleri denetim bölgelerinde iki yıl süreyle görev yaparlar. Gruptaki müfettiş üyelerden biri başkan seçilir. Grup başkanı grubun tüm denetim işlerinde işbölümü ve koordinasyonu sağlar.

Her denetim grubu, bir yıllık çalışma programı hazırlar. Bu programda sorumlu oldukları bölgede yapılacak kurum ve öğretmen denetimleri ile diğer hizmetler genel olarak belirtilir. Grup, bu program doğrultusunda aylık çalışma planları yapar. Bu planlarda o ay gidilecek kurum ve öğretmenler ayrıntılı olarak belirtilir. Bu planlara göre her okul ve öğretmen olanaklar ölçüsünde her biri ayrı sémestrede olmak üzere yılda iki kez ziyaret edilir. Birinci ziyaret rehberlik amacıyla yapılır. Öğretmene veya okul yöneticisine gözlenen eksiklikler, yanlışlıklar ve doğru uygulamalar belirtilir, gerekirse bunlar birlikte değerlendirilir. Eğitim-öğretime ilişkin yapılması gerekenlere ilişkin bilgi ve beklentiler aktarılır. İkinci ziyarette ise bu rehberlik doğrultusunda denetim yapılır. Bu denetimde, daha önce belirtilen hususların ne ölçüde dikkate alındığı, eğitim-öğretim durumu ve öğrencilerin yetişme düzeyleri değerlendirilir.

Bir okula/kuruma denetime giden grubun başkanı, grup üyelerinin yetişme alanları veya katıldıkları hizmetiçi etkinliklerini de dikkate alarak dengeli bir görev dağılımı yapar. Buna göre iki müfettiş kurum/yönetici denetimi yaparken, diğer müfettişlerden her biri birer öğretmenin denetimini yapar. Bu denetimler bakanlıkça geliştirilen standart öğretmen (Ek A) ve yönetici (Ek B) denetim formlarına göre yapılır. Kurum ve öğretmen denetim süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

Kurum Denetimi: Bu denetimde kurumun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynakları ile bunlardan yararlanılma durumu, tüm eğitim-öğretim ve yönetim etkinlikleri gözlemlenir, kontrol edilir ve değerlendirilir. Bu

değerlendirme yapılırken geçmiş yıllara ilişkin kurum denetim raporu incelenerek önceki rehberlik ve denetim çalışmalarında görülen başarı durumlarının devam edip etmediği ve belirlenen eksikliklerin tamamlanması için ne gibi çalışmaların yapıldığı kontrol edilir. Bu süreçte kaynakların etkin kullanımının sağlanmasına ve eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin geliştirilmesine çalışılır.

Kurum denetimi, eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin tümünü kapsar. Bu denetimde bakanlıkça geliştirilen standart yönetici denetim formuna göre yöneticilere 100 puan verilir. Bu forma göre yöneticilerin değerlendirildikleri ana başlıklar ve ağırlıklı puan değerleri şöyledir: Eğitim-öğretim durumu (40 puan), fiziki durum (15 puan), büro işleri (15 puan), çevre ile ilişkiler (15 puan), kendini yetiştirme (15 puan).

Denetim sonunda kurum personeli ile bir toplantı yapılır ve denetimdeki gözlem ve değerlendirmeler paylaşılır. Ayrıca kurum denetim raporu hazırlanarak denetim süresince gözlenen hususlar, saptanan eksiklik-yanlılıklar ile doğru uygulamalar ve yapılan öneriler belirtilir. Bunlar ayrıca daha sonraki denetimi yapacak müfettişlerin okuyabilmesi için okulda bulundurulmuş kurum denetim defterine de yazılır.

Öğretmen Denetimi: Öğretmen denetimleri bakanlıkça geliştirilen standart öğretmen denetim formu göz önünde bulundurularak yapılır. Bu denetimde öğretmenlerin eğitim-öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için düzenledikleri etkinliklerin süresi ve niteliği, dersane, salon, laboratuvar, atölye ve ışıklarda gözlemlenir. Bu gözlemlerde öğretmenin, eğitim-öğretimdeki başarı düzeyi, olumlu davranışları, eksik ve yanlış uygulamaları dikkate alınır. Bu gözlemlerle öğretmenler görevini en iyi biçimde yapmaya özendirilir, karşılaştığı sorunların çözümünde yol gösterilir.

Müfettiş genelde denetimini yapacağı öğretmenle denetimden önce kısa bir görüşme yapar. Denetimde izlenecek yol hakkında kısa bilgi verir. Sınıfa ders başladıktan sonra değil, öğretmenle beraber girmek esas olmakla birlikte, uygulamada bazen bunun aksi de gözlenmektedir. İlk derste öğretmenin ders işleme yöntemini gözlemler. Bu esnada öğrencilerin derse katılımı, öğretmen-öğrenci iletişimi ve dersliğin genel durumu da değerlendirilir. İkinci derste müfettiş örnek bir ders anlatma uygulaması yapabilir. Bunu yaparken öğrencilerin yetiştirme düzeylerini belirlemeye çalışır. Ya da isterse ders işleme yerine doğrudan öğrencilere sorular yönelterek çeşitli alanlardaki yetiştirme düzeylerini değerlendirir. Dersten sonra da öğretmenin tuttuğu tüm dosya ve evrakları inceler. Genellikle denetim iki ders saatinde tamamlanmaya çalışılır. Denetimin sonunda öğretmenle kısa bir değerlendirme toplantısı yapılır ve gözlenen hususlar ve öneriler aktarılır.

Öğretmen denetim formunda yer alan ana denetim başlıkları ve puan değerleri şöyledir: Hazırlık ve dersliğin düzeni 10 puan, eğitim-öğretim 70 puan, yönetim-çevre ile ilişkiler ve mesleki gelişim 20 puan.

İlköğretim müfettişleri hem sınıf hem de branş öğretmenlerini denetlemektedirler. Ancak her ilde her branştan müfettiş bulunmadığından branş öğretmenlerine yönelik denetim ve rehberlikte sıkıntılar yaşanmaktadır.

Mevzuata göre (MEB,1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999) (MEB,1993a; MEB, 1993b; MEB, 1999) okul/kurum ve öğretmen denetiminde şu hususlara dikkat edilir:

Grup Başkanı, aylık çalışma planına göre rehberlik yapılacak okula/kuruma rehberlik tarihlerinden en az bir hafta önceden haber verir. Ancak denetime habersiz de gidilebilir.

Kurumların, yöneticilerin ve öğretmenlerin her yıl rehberlik ve denetim amacıyla en az bir defa ziyaret edilmesi esastır. Bu ziyaretlerin birincisi rehberlik, ikincisi denetim/değerlendirme amaçlıdır. Hiçbir kurum, yönetici, öğretmen ve diğer personel iki takvim yılı üst üste denetimsiz bırakılamaz.

Rehberlik çalışmaları, aday öğretmenler ile bir önceki yılda yapılan denetime göre, yetersiz veya orta düzeyde değerlendirilen öğretmenlerden başlanarak yapılır.

Branş öğretmenlerinin rehberlik ve denetiminde, okuttukları derslerde öğrencilerine kazandırdığı bilgi, beceri ve davranışları değerlendirilir. Birden fazla ders okutan branş öğretmenlerinin ana branşları esas alınmak üzere okuttukları en az iki dersin rehberlik ve denetimleri yapılarak değerlendirilir.

Anasınıfı öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin çalışmaları sınıfın genel durumuna bakılarak bütün derslerde öğrencilere kazandırdığı bilgi, beceri ve davranışlara göre değerlendirilir

Denetim sırasında üstün başarı veya yetersizliği görülen yönetici ve öğretmenlerin denetimi, en az iki müfettiş tarafından veya bir müfettiş ve yetkili kılınan bir müfettiş yardımcısı tarafından tekrar yapılır.

İlköğretim müfettişleri, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi ve ulaşım koşulları yönünden belirlenen "beş" hizmet bölgesinde de değişen sürelerde çalışmak zorundadırlar. Bu yüzden üç-beş yılda bir, görev yaptıkları il/hizmet bölgeleri, istekleri de göz önünde bulundurularak değiştirilir.

6.3.2. Eğitim Denetiminde Sorun Alanları ve Türkiye’de Eğitim Denetimi ile İlgili Araştırma Bulguları

Eğitim denetimi ve ilköğretim denetimiyle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Aşağıda kısaca özetlenen bu araştırmaların çoğunda denetim sisteminin sorunları, olumsuz yanları ile ilgili bulgular elde edilmiş, denetimin rehberlik ve süreci geliştirme amacından ziyade kontrol etme, hata arama ve değerlendirme amacıyla yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmalarda deneticilerin seçilme ve yetiştirilme konularıyla ilgili sorunlara vurgu yapılmış, deneticiler ile öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlıklı bir iletişim ve diyalog sürecinin yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karagözoğlu’nun (1972), “Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü” isimli araştırmasında, öğretmenler teftiş sisteminin eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine yardımcı olmadığı, müfettişlerce verilen teftiş raporlarının objektif ölçütlere dayanmadığı, müfettişlerin insan ilişkilerine gereken önemi vermedikleri ve kendilerine rehberlik yapabilecek yeterlikte olmadıklarını belirtmiş.

Kaya’nın (1976) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin, denetim sistemimizi yetersiz bulduğu, sistemin olumsuz yanlarının çok daha ağır bastığı, deneticilerin rehberlik ve yardım amacından çok, kontrol etmek ve cezalandırmak amacıyla denetim yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öz (1977), “Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü” adlı araştırmasında, modern teftiş anlayışına göre ilköğretim müfettişlerinin yapması gerekenler ile uygulamalar arasında önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karagözoğlu’nun (1977) yaptığı “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları” adlı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin kendilerini yeterli görürken, milli eğitim müdürleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin müfettişleri denetim ve rehberlikte yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır.

Başar (1985), “Eğitim Müfettişlerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi” adlı araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin seçimi ile ilgili olarak alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yeterliliğin önemi ve müfettişlerin hizmetiçi eğitim ile yetiştirilmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Diñer (1986), “Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme” isimli araştırmasında kavram ve kapsam olarak denetim konusuna değinmiş, Milli Eğitim Sistemimiz içerisinde denetimin yapısı ve denetim esnasında karşılaşılan sorunlara değinmiştir.

Başaran (1986), “İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları” adlı çalışmada, grupla teftiş uygulamalarındaki güçlükleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda müfettişlerin denetimde yönetici ve öğretmenlere yönelik farklı

değerlendirme yöntemlerini kullandıkları, bunun denetimin sonuçlarını etkilediği sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Terzi'nin (1996) yaptığı araştırmada da müfettişler arasında orta düzeyde bir uygulama birliği olduğu ortaya çıkmıştır.

Sarı (1987), yaptığı araştırmada, köy ve kasabalarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik yapmada yetersiz kaldıkları sonucuna varmıştır.

Karakaya'nın (1988) yaptığı "İlköğretimde Teftiş ve Güçlükler" adlı araştırmada, denetimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ölçeklerin yetersiz ve çağa uygun olmadığı, bunların geliştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılmadığı, denetime ilişkin yapılan düzenlemelerde müfettiş, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine yeterince yer verilmediği ve müfettişler ile öğretmenler arasında güven ve diyalog ortamının sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kapusuzoğlu (1988), "Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler" adlı araştırmasında ortaya çıkan bulguları, Karagözoğlu (1977) ve Öz'ün (1977) yaptıkları araştırmalarda ortaya çıkan bulgularla karşılaştırmış ve on yıllık periyottaki değişiklikleri değerlendirmiştir. Buna göre, on yıl önce olduğu gibi öğretmenlerin yine eğitim ve öğretime ilişkin sorunlarını müfettişlere açıklamaktan kaçındıkları, on yıl öncesine göre denetlenecek öğretmenlerin sayısının arttığı, öğretmenlere göre müfettişlerin değerlendirmeleri arasında uygulama birliğinin az olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir (1990), "Ortaöğretim Kurumlarında Denetim" adlı araştırmasında, başta branş müfettişleri olmak üzere müfettiş sayısının yetersizliğine karşın denetlenen öğretmen sayısının fazlalığının denetimi olumsuz etkilediği, müfettişlerin daha çok büro işlerine yönelik rehberlik yaptıkları, öğretimin geliştirilmesi, okul-aile birliği, öğrenci sağlığı ve güvenliği ve çevre ile ilişkiler konularında ise aksaklıklar bulunduğu ve denetim raporlarındaki önerilerin yeterince dikkate alınmadığı bulgularına ulaşmıştır.

Bilir'in (1991) bakanlık müfettişleri, ilköğretim müfettişleri, akademisyenler ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda denetim sistemimizin yapı ve işleyişinin genel bir değerlendirmesini yaptığı "Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi" adlı araştırmasında, denetim uygulamalarına yön veren yasal metinlerin müfettiş ve yöneticilerce farklı şekillerde algılandığı ve mevcut denetim uygulamalarının benimsenen amaçları gerçekleştirmediği sonucuna ulaşmıştır.

Yalçınkaya (1992), ortaöğretim kurumlarında yapılan ders denetimlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yaptığı araştırmada, her branşta yeterli müfettiş bulunmamasından dolayı, müfettişlerin branşlarının dışındaki dersleri de

denetlemek zorunda kalmalarının, denetim görevinin yerine getirilmesinde görülen en önemli sorun olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Burgaz'ın (1992) bulgularına göre ilköğretim müfettişleri, kendilerine verilen hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimi yeterli bulmamaktadır ve kendilerini geliştirmeye istekli değildir.

Keskinkılıç (1996) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, denetim sürecinde ilköğretim denetçilerini sırasıyla önyargılı, eleştirci, sabit fikirli, kuralcı, güvenmeyen ve katı davranışlar sergileyen kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmada söz konusu bu olumsuz davranışların sergilenmemesi için denetçilerin seçilmesi ve yetiştirilmesinde olumsuz davranışlar sergilemeyecek kişilerin seçilmesi, bunların olumlu davranışlar sergileyecek biçimde yetiştirilmesi önerilmiştir.

Ağaoğlu'nun (1997; 1998), eğitimde değerlendirme sürecine ilişkin yaptığı iki ayrı araştırmada, öğretmenlerin çoğunun değerlendirme sonuçlarına ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduğu ve özellikle kendileriyle olumlu insan ilişkileri kurulmadığı sonucuna vardıkları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin değerlendirme yapan yönetici ve deneticilere karşı güvensizliklerinin eğitimde işbirliğini olanaksız kıldığı, öğretmenlerin yardım almak için başka kurumlara/okullara veya meslektaşlara yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmen, yönetici ve deneticiler arasında daha etkin ve olumlu bir işbirliğinin sağlanabilmesi için deneticilerin yetiştirilme sürecinde empatik düşünme ve beceri geliştirme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Bozkurt ve Karabıyık (1999), Türk milli eğitiminde denetim sisteminin sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Buna göre denetim sistemindeki önemli sorunlar, denetimle ilgili mevzuatın dağınık olması ve sık değişmesi, müfettişlerin sık sık yer değiştirmesi ve soruşturmaların rehberlikle birlikte yürütülmesidir.

Başaran, Karabıyık ve Bozkurt (2001), "Türk Milli Eğitim Teftiş Örgütünün Avrupa Birliği'ne Uyum Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarında, Türkiye'de Milli Eğitim teftiş örgütünün bugünkü yapılanmasını ve mevcut yapılanmadan dolayı ortaya çıkan sorunları değerlendirmişlerdir. Avrupa Birliği üyesi bazı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerinin de incelendiği bu çalışmada, denetim sistemimizde bazı yapısal düzenlemelere gidilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda bir model önerisinde de bulunulmuştur. Bu modele göre oluşturulacak Eğitim Teftiş Kuruluna bağlı Türkiye çapında büyük merkezlerde 13 çalışma merkezi ve bunlara bağlı olan il bölgesi grup başkanlıkları kurulmalıdır. Buralarda görev yapacak denetim birimlerinin ve müfettişlerin İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlanmasının denetimden beklenen yararları sınırlandıracağı ve denetlenen alanı daraltacağı belirtilmektedir.

Kronolojik olarak yukarıda kısaca sunulan bazı araştırma bulgularında da görüldüğü gibi tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, Türk Eğitim Sisteminde denetim daha çok kontrol etme işleviyle ele alınmış ve yürütülmüştür. Oysa günümüz çağdaş eğitim denetimi anlayışında öne çıkan temel hususlar rehberlik, mesleki yardım ve eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesidir.

Türk Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin çağdaş denetimin temel işlevi olan **geliştirme** işlevini yeterince yerine getiremediğini ortaya koyan araştırmalar da vardır (Kayıkçı, 2001; Bozkurt ve Karabıyık, 1999; Ağaoğlu, 1997; Keskin, 1996 ; Onat, Civelek, Cengiz, Budak, Erçalmak, Demir, Seçkin ve Öz 1980; Karagözoğlu, 1977; Kapusuzoğlu, 1988; Bilir, 1991). Araştırma bulguları da dikkate alınarak Türk Eğitim Sisteminin denetim alt sisteminde ve özelde ilköğretim kurumlarının denetiminde yaşanan çeşitli sorunlar şöyle sıralanabilir:

◆ Eğitim denetimi alt sistemi ikili biçimde örgütlenmiştir ve bu denetimi yürüten iki birim arasında organik bir bütünlük bulunmamaktadır. Bu durum bazen sorunlara yol açabilmektedir. Her iki birim farklı kurumları denetleseler de yaptıkları görevler ve oynadıkları roller aynıdır. Her iki birimdeki müfettişler de farklı eğitim kademelerinde inceleme, araştırma, denetim, rehberlik ve soruşturma görevlerini üstlenmiştir. Bu görevlere bağlı olarak müfettişler, yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığı rollerini oynarlar. Bu da bir hizmetin yürütülmesi için emek, zaman ve para israfına yol açmakta, bazen de görev çatışması, sorumluluk binişmesine neden olabilmektedir. Ayrıca bu ikili yapı, eğitim denetimini yürüten birimler arasında eşgüdümün sağlanmasını da zorlaştırmakta ve görev çatışması, sorumluluk binişmesine neden olabilmektedir.

◆ Eğitimde denetim süreci, uzun yıllar boyunca kontrol etme ve değerlendirme boyutuyla ele alınmıştır. Değerlendirmeye yönelik denetim, denetleneni, savunmaya, eksik ve yanlışlarını gizlemeye yönelir. Bu da gelişmeyi ve düzelmeyi önler. Sistemdeki en yetkin kişi olması gereken müfettişin, sistemdeki eksik ve yanlışları raporlayıp bırakması, bunların düzeltilip geliştirilmesine yönelmemesi, çağdaş denetimin geliştirici işleviyle ne derecede bağdaşır? Bu uygulama onun liderlik, öğreticilik, rehberlik ve yardım rollerine de uygun değildir. Artık günümüzde çağdaş denetim ve yönetim, öğretimin üstünde ya da dışında değil, birlikte ve iç içe süreci geliştirmeye yönelik olarak yürümektedir.

◆ Öğretmen denetimlerinde daha çok onların “neleri yaptıkları” değerlendirilmekte, geliştirmeye yönelik olarak “neleri yapabilecekleri” ihmal edilmektedir. Oysa bir sonraki denetime kadar öğretmenin aynı şeyleri yapıp yapmayacağı bilinemez. Ayrıca bu şekildeki değerlendirme aile, okul ve çevre değişkenlerinin yaratacağı farklılıkları da içermeyeceğinden ve öğretmenden kaynaklanmayan sonuçlar değerlendirmeyi etkileyeceğinden adil bir

değerlendirme de olmayacaktır. Bunun yanı sıra okulların ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrenci, veli, meslektaş gibi eğitimin diğer paydaşlarının görüş ve değerlendirmelerinin dikkate alınmaması da bir başka eksik olarak sayılabilir.

◆ Rehberlik ve soruşturma gibi birbirinden çok farklı ve çelişkili rollerin müfettişlere verilmesi, onlardan beklenen geliştirme işlevini gereği gibi yerine getirmelerini zorlaştırmaktadır. Rehberliğin ve mesleki yardımın özünde gönüllülük yatar. Hem yardım edenin hem de yardım alanın buna hazır olması ve birbirine güven duyması gerekir. Kurala aykırı bir davranış sergilemesi durumunda müfettiş tarafından soruşturmaya tabi tutulacağını ve cezalandırılması yönünde müfettişin öneride bulunabileceğini bilen bir öğretmenin, aynı müfettişten rehberlik ve yardım almaya istekli ve hazır olmasını ve bunu alırken serbest/rahat davranmasını beklemek gerçekçi olmaz. Bu durum müfettişlerin rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme konularındaki etkilerini azaltmakta, onların çok farklı ve çelişkili rolleri oynayabilecek şekilde yetişmelerini zorlaştırmaktadır.

◆ Bakanlık müfettişlerinin denetlemekle yükümlü oldukları kurum ve personel sayısının çok fazla olmasına karşın, bu denetimi yapacak sadece 230 müfettişin bulunmasından dolayı ortaöğretimde denetimsel süreklilik sağlanamamaktadır. Ortaöğretim kurumlarının denetimi en erken üç yılda bir olmaktadır. Çıkmış turnelerde de daha çok kurumsal denetime ağırlık verilerek, kurumun kayıt, evrak ve hesap işleri denetlenmekte, öğretmenlere rehberlik ve mesleki yardım hizmeti yeterince sunulamamaktadır. Ayrıca bakanlığın merkez örgütü de çoğu kez denetim dışı kalmaktadır.

◆ İlköğretim müfettişlerinin de bakanlık müfettişlerinde olduğu gibi denetlemekle yükümlü oldukları kurum ve öğretmen sayısı oldukça fazladır. Buna bir de inceleme ve soruşturmalar eklenince iş yükleri daha da artmaktadır. Müfettişler zamanlarının çoğunu soruşturmalara ayırdıklarından, kimi zaman düzeltme-geliştirme çabalarını geçiştirmek zorunda kalmaktadırlar. Oysaki soruşturma belirli rutin süreçleri olan bir iştir ve başkalarınca da yapılabilir. Müfettişler sahip oldukları zaman, birikim ve çabalarını bürokratik işlemler yerine, öğretmenlerin geliştirilmesine ayırabilmelidirler.

◆ İl milli eğitim müdürü ilköğretim müfettişlerinin sicil, disiplin ve idari amiridir. İlköğretim müfettişlerinin görev alanına giren okul ve kurumların bina, donatım, personel vb. ile ilgili iş ve işlemlerinden birinci derecede sorumlu olan da il milli eğitim müdürüdür. İlköğretim müfettişleri, milli eğitim müdürüne bağlı olan bu okullardaki teftiş hizmetlerini yerine getirirken bir anlamda kendi sicil, disiplin ve idare amirlerini denetlemiş olurlar. Müfettişler bu görevleri yerine getirirken zor durumlara düşebilmektedirler. Ödüllendirilmeleri, cezalandırılmaları ve mesleki geleceklerinin belirlenmesi büyük ölçüde milli eğitim müdürleri tarafından verilecek sicil notlarına göre gerçekleştirilmektedir.

Bu durumdaki bir müfettişin, milli eğitim müdürünün uygulamalarını nesnel biçimde denetlemesi pek kolay gözükmemektedir. Bu durum gerçekleştirilen teftiş hizmetlerinin objektifliğini ve tarafsızlığını tartışılır duruma sokmaktadır.

◆ İlköğretim müfettişlerinin bir il düzeyinde teftiş yetkisine sahip olmaları, özellikle küçük illerde bir süre sonra objektif olarak görev yapamaz duruma gelmelerine yol açabilmektedir. Çünkü teftiş eden ile edilenin sık sık karşılaşmaları, aralarında dostluk, arkadaşlık gibi informel ilişkilerin kurulması, denetim ve soruşturmalarda tarafsızlığa gölge düşürebilir. Nitekim yapılan araştırmalar, yakından teftişin, denetleyen ile denetlenen arasında çatışmalara yol açtığını, bu çatışmaların da eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Aydın, 1993). Değerlendirme ne kadar uzaktan yapılırsa, kişisel duyguların ve kişisel yaşamın değerlendirmeye etkisi o derecede azalabilmektedir (Bursalıoğlu, 2000).

◆ İlköğretim müfettişleri hem sınıf hem de branş öğretmenlerini teftiş etmektedirler. Ancak mevcut durumda her ilde her branştan müfettiş bulundurma imkanı yoktur. Bu da ilköğretim müfettişlerinin bazen uzmanı olmadığı bir alanda branş öğretmenlerini denetlemesi gibi durumlara yol açmaktadır. Sonuçta müfettişin branş öğretmenine rehberlik ve danışmanlık yapması söz konusu olamamaktadır.

◆ Bakanlık müfettişlerine ‘başmüfettişlik’ gibi görevde yükselme olanağı tanınırken, ilköğretim müfettişlerinin böyle bir şansı yoktur. Bu durum ilköğretim müfettişlerinin güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

◆ Bölgeler arasında ilköğretim müfettişleri bakımından büyük dengesizlikler bulunmaktadır (Açıkgöz, 2001). Bazı illerde bir müfettişe düşen öğretmen sayısı 60-70 iken, bazı illerde bu sayı 200’ü aşmaktadır.

◆ İller bazında örgütlenme ve birden fazla amire bağlı olma, yönetim birliği ilkesine aykırı olarak denetimin etkililik ve verimliliğini azaltmaktadır.

Müfettişlere göre denetimin diğer önemli sorunları şöyledir (Taymaz, 1995):

◆ Kurumlarda teftişin amaç ve politikasının, hiyerarşik yapıdaki ve protokoldeki yeri belirlenmemiştir.

◆ Özellikle ilköğretim müfettişlerinin kariyer yapma/yükselme olanakları yoktur. Bu da güdülenmelerini zorlaştırmaktadır.

◆ Denetimde politik baskılar olabilmektedir ve özellikle iktidar değişikliklerinde bu baskılar artmaktadır.

◆ Denetimin şekilsel yönü ve kontrol ağırlıklı yapılması, hata arama boyutunu ön plana çıkarmakta, rehberlik, mesleki yardım ve geliştirme yönlerine yeterince önem verilmemektedir. Bundan dolayı yönetici ve

öğretmenler denetime soğuk bakmakta, onların bu sürece gönüllü katılmaları ve işbirliği yapmaları sağlanamamaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de genelde eğitim denetimi ve özelde ilköğretim kurumlarının denetimi, uzun yıllar boyunca kontrol etme boyutuyla ele alınmıştır. Halen kısmen de olsa bu anlayışla yürütülmekle beraber geliştirme boyutuna vurgu yapan değerlendirme ve uygulamalar da gittikçe yaygınlaşmaktadır. Çağdaş dünya da yönetim anlayışı ve denetim hizmetleri ataerkil anlayıştan günümüzdeki çağdaş anlayışa doğru dönüşürken, Türkiye’de geç başlayan bu gelişme sürecinin henüz kat edeceği çok mesafe vardır.

6.3.3. Sonuç ve Öneriler

İnsan kaynaklarının geliştirilmesine önem veren etkili eğitim denetim süreci; tanılama, değerlendirme ve geliştirme işlevlerini içeren bir süreçtir. Buna göre, denetmenin öncelikle denetleyeceği kişi veya eylem hakkında bilgi toplayarak sağlam bir veri tabanına sahip olması, toplanan bilgiler ışığında bir değerlendirme yapıp olumlu ve olumsuz yönleri belirlemesi, yapılan belirlemelere göre işgören ile görüşüp öğrenme-öğretme sürecini geliştirmesi gerekir.

Bu kesimin başında tartışıldığı üzere Türk Eğitim Sisteminde eğitim hizmetlerinin amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirilme durumunun saptanması için denetim birimleri kurulmuş ve bu birimlerde müfettişler görev almışlardır. Kökleri Osmanlı dönemine dayanan ve daha sonra Cumhuriyet döneminde de pek çok kez reformlar yapılan denetim sistemi, bugünkü durumuna ulaşmıştır.

Bugün Türkiye’de eğitim denetiminin başlıca amaçları, eğitim çalışanlarının çalışmalarını denetleyerek eksik ve yanlışlıkları tespit etmek ve bunları giderecek önlemler almak, çalışanlar arasında eşgüdüm sağlamak, çalışanlara rehberlik ve mesleki yardımda bulunarak onları güdülemek, iş doyumlarını artırmak ve tüm eğitim kurumlarının çevre ile bütünleşmelerine katkıda bulunmak olarak sıralanabilir.

Bu denetim amaçlarının gerçekleştirilmesi için ikili bir yapı kurulmuştur. Bu yapı bakanlık merkez örgütünde Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde İlköğretim Müfettişler Kurulu Başkanlığı şeklinde örgütlenmiştir.

Türkiye’de eğitim denetiminden sorumlu müfettişler de belirtilen ikili yapıya uygun şekilde bakanlık müfettişleri ve ilköğretim müfettişleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bakanlık müfettişleri, bakanlık merkez örgütüne bağlı tüm birimlerde ve ortaöğretim düzeyindeki okul ve kurumlarda denetim, rehberlik ve soruşturma görevlerini yerine getirmektedirler. İlköğretim müfettişleri ise, okul

öncesi ve ilköğretim düzeyindeki tüm okul ve kurumlarda denetim, rehberlik, mesleki yardım, işbaşında yetiştirme ve soruşturma yapmakla görevlidirler.

Türk Eğitim Sistemi denetim alt sisteminde özellikle de bu ikili yapılanmadan kaynaklanan bazı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar arasında en önemli ve öncelikli olanlar şöyle sıralanabilir:

- İkili yapı nedeniyle müfettişler arasında eşgüdümleme, işbirliği ve ortak çalışma yetersizdir ve bundan kaynaklanan yetki çatışmaları yaşanabilmektedir.
- Denetlenecek çok sayıda kurum ve öğretmen olmasına karşın bunları denetlemekle sorumlu müfettişler sayıca yetersizdir.
- Müfettişler rehberlikten ve geliştirmeden daha çok, uygulamaların mevzuata uygunluğunu kontrol etmekte ve buna bağlı olarak soruşturma yapmak zorunda kalmaktadır.
- Müfettişler öğretimin geliştirilmesine ve programların değerlendirilmesine yeterince zaman ayıramamaktadır.
- Denetim, daha çok kurum denetimi olarak algılanmakta ve kaynaklar buna ayrılmaktadır.
- Müfettişler rehberlik etkinliklerini yürütecek zaman ve donanıma yeterince sahip değildirler.
- Öğretmenlerin denetim sürecine ve müfettişlere yönelik kaygı düzeyleri yüksektir ve bu yüzden mesleki gelişimlerinde müfettişlerin katkılarına kapalı olabilmektedirler.

Türk eğitim sisteminde sözü edilen sorunların çözümüne yönelik olarak, denetim hizmetlerinin etkililiğinin artırılması yönündeki girişimler sürdürülmekle birlikte, bu alan daha köklü reformlara ve etkili önlemlere gereksinim duymaktadır. Bu amaçla:

- Denetimin yapısı halen sürdürülen kontrol odaklı bir anlayıştan geliştirme odaklı bir anlayışa doğru dönüşmelidir. Ülkemizde görev yapan eğitim deneticilerinin en az zaman ayırabildikleri rolleri, denetimin düzeltme ve geliştirme boyutunu oluşturan rehberlikle ilgili rolleridir. Bu olgu, ülkemizde halen sistemdeki sorunların saptanmakla birlikte geliştirici pek fazla katkı sağlanamadığını göstermektedir. Oysa bilinen ancak çözüm yolları aranmayan sorunlar, zaman içinde daha da katlanarak sistemin güç yitirmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle deneticilerin rehberlik, koçluk, mentorluk gibi çağdaş geliştirme rollerine daha fazla zaman ayırabilecekleri bir model kurulmalıdır. Bu çerçevede eğitim tarihimizde Köy Enstitüleri döneminin Gezici Başöğretmenlik uygulaması yol gösterici olabilir.

- Ülkemizde uygulanan denetim modeli, gereksinim odaklı olmaktan çok, standart değerlendirme odaklıdır. Performansı yeterli olsun olmasın bütün kurum ve kişiler aynı standart süre ve biçimde, aynı formlara göre değerlendirilmektedir. Oysa deneticilerin yardım ve katkılarına daha fazla gereksinim duyan kurum ve kişilere daha fazla zaman ayırabilecek iken, deneticiler zaten belirli bir yeterliğin üstündeki kurum ve kişileri de denetlemek için zaman ve kaynak harcamaktadırlar. Bu nedenle daha fazla gereksinim duyanlara daha çok zaman ayrılacak bir denetim modelinin kurulması son derece önemlidir.
- Denetim yapısının tek ve bütüncül bir örgütlenmeye kavuşturulması, bu yapı altında Bakanlık Müfettişliği ve İlköğretim Müfettişlerinin görev, yetki ve sorumluluk alanlarının yeniden tanımlanarak sistemin etkililiğinin artırılması gereklidir. Seçim ve atanma sürecinde aranan eğitim ve deneyim koşulları açısından aralarında hiçbir fark bulunmayan bu iki görev arasında yaratılan hiyerarşik ve özlük hakları farklılıkları sitemde çatışma ve güç kayıplarına neden olmaktadır. Eğer mutlaka ikili bir yapı kurulacaksa, bakanlık müfettişlerinin tamamen kurum denetimi ve soruşturma işlerini üstlenmeleri; ilköğretim müfettişlerinin ise "Eğitim Müfettişleri" adı ile öğretimsel ve öğretmen performansının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile görevlendirilmeleri uygun olacaktır. Ayrıca bu iki grubun ast-üst ilişkisi yerine, görevsel anlamda farklılaşması, ancak özlük haklarının aynı olması yararlı olacaktır.
- İlköğretim müfettişlerinin rollerinin, inceleme ve soruşturmada öğretimsel liderlik ve rehberliğe kaydırılması gerekmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi, sistemde çalışan öğretmenlerin geliştirilmesi gibi önemli bir sorumluluğu ilköğretim müfettişleri daha fazla üstlenmelidirler. Disiplinle ilgili bir konu olan soruşturmalar ise geliştirme rolü bulunan müfettişlerden alınmalıdır. Çünkü ilköğretim müfettişleri hem soruşturma hem rehberlik görevlerini birarada yerine getirdiklerinde; a) Çalışma zamanlarını soruşturma görevleri için daha çok kullanmak zorunda kalmaktadırlar, b) Bir müfettişin hem sorgu yargıcı hem rehberlik rolü ile bir öğretmenin karşısına çıkması roller arasında çatışma yaratarak rehberlik rolünün etkililiğini ve inandırıcılığını ortadan kaldırmaktadır. O halde bu rollerin başka görevliler tarafından yerine getirileceği bir modele gereksinim vardır.
- Denetimde bireysel performansın değerlendirilmesi ve geliştirilmesine önem verilmelidir. Performansa yansımayan çalışmalar, amacına ulaşamadığından gerekliliği tartışılır hale gelmektedir.
- Eğitim sistemimizde sonuç değerlendirilmesi (summatif) yerine, süreç (formatif) değerlendirmesine odaklı bir denetim anlayışı benimsenmelidir. Sonuç değerlendirme, geçmiş davranışlarla ilgilenen, başarıyı belgeleme konusu üzerinde odaklanmış, nicel bir değerlendirme yaklaşımına dayalı,

belli bir etkinlik döneminin sonunda yapılır. Oysa süreç değerlendirme, beklenen davranışlarla ilgilenen, güçlü ve zayıf yönler üzerinde birlikte odaklanan, mesleki gelişime katkı sağlayan, üretim sürecini her aşamasında değerlendiren, nitel bir değerlendirme yaklaşımı kullanan, araştırma odaklı ve süreç boyunca yapılan bir etkinliktir. Bu nedenle eğitim denetiminde iyi düzenlenmiş bir süreç değerlendirme sistemi kurulmalı ve sonuç değerlendirme ancak bunun sonucunda yapılan bir etkinlik olmalıdır.

- Müfettiş ya da okul müdürünün görüşlerine dayalı tekli veri kaynağı yerine, öğrenci, veli, meslektaş gibi eğitimin diğer paydaşlarını da kapsayan çoklu veri kaynaklarına dayalı bir değerlendirme sistemi kurulmalıdır. Ancak bu yapılırken, çoklu değerlendirme yaklaşımının özü olan "gizlilik" ve "uygun kişinin değerlendirmesi" ilkelerine dikkat edilmelidir. MEB tarafından yapıldığı gibi öğrenci, veli vb. grupların anketlerinin öğretmence toplanması ya da öğretmeni yeterince tanımayan kişilerin değerlendirme amaçlı görüş bildirmesi bu sistemi çökertir. O halde yöntem ve ilke olarak uygun bir çoklu değerlendirme müfettiş ya da müdür gibi tek kişinin yapacağı duygusal değerlendirmeleri önleyerek çok kaynaktan veri alan, sağlam bir performans değerlendirmesini olanaklı kılacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, S. (2001). Türk Ulusal Eğitiminde Teftiş Sisteminin Yapısı, İşleyişi, Sorunları ve Öneriler. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Tekişik Vakfı Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (1997). İlköğretim Denetçilerinin Mesleki Rehberlik Görevine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri, (10-12 Eylül). Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E..(1998). *Bazı Kişilik Özelliklerinin Değerlendirme Sürecine Etkisi: Yönetici, Denetici ve Öğretmenler*. Eskişehir.
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları İzleme Araştırması-3*. (1996). A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Bilimler Enstitüsü Ortak Yayınları.
- Aydın, M. (1984). *Eğitimde Denetimsel Davranış*. Ankara.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Balcı, A. (2005). *Etkili Okul, Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. (3. Baskı). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 495-508.
- Balcı, A. (2003). Türkiye’de Eğitim Yöneticisi ve Eğitim Müfettişi Yetiştirme Uygulamaları: Sorunlar ve Öneriler. *Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, (21- 23 Mayıs 2003).
- Balcı , A. (1995). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara.
- Balcı, A. ve Yılmaz, K. (2005). *Okul Yöneticisi Profili Araştırması*. (Yayımlanmamış Araştırma.) Ankara.
- Barkçın, F.(1994). *Eğitim Yönetiminde Yetki Devri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, H. (1985), *Eğitim Müfettişlerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: A.Ü.S.B.E.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2001). Türk Eğitim Sisteminde Okul Örgütünün Yapısı, İşleyişi, Sorunları, Öneriler. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: H. H. Tekişik Vakfı Yayınları.
- Başaran, A. (1986) *İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, A.; Karabıyık, İ. ve Bozkurt, A. (2001). Türk Milli Eğitim Teftiş Örgütünün Avrupa Birliğine Uyum Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar 6: 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Tekişik Vakfı Yayını.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başbakanlık (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Tarih: 11.01.2004, Sayı: 25343.
- Bayram, H. (1998). *İlköğretim Okullarının Amaç, Yapı, Süreç, İklim Boyutlarında Yönetimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bilir, M. (1991). *Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: A.Ü.S.B.E.
- Bozkurt, E. ve Karabıyık, İ. (1999). Türk Milli Eğitiminde Denetim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *21.Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. Ankara.
- Burgaz, B. (1992). *Türk Eğitim Sisteminde Denetmenlerin Başarılarını Etkileyen Nedenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE). (2002). *2000 Türkiye Genel Nüfus Sayımı Sonuçları*. Ankara: DİE Yayınları.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE) (2002). *2000 Türkiye Genel Nüfus Sayımı Sonuçları*. Ankara: DİE Yayınları.
- Diñçer, A. (1986). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eğitim-Sen (2006). *Rakamlarla Türkiye’de Eğitim Sistemi*. Ankara: Eğitim-Sen.
- Erginer, A. (2004). *Türkiye’de On iki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Bir Model Önerisi ve Türkiye’de Uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*. (Çev. F. Namalı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (Bahar) 2, 1- 12.
- Gümüşeli, A. İ. (2002). *İlköğretim Okulu Müdürleri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Hampton, D. (1977). *Contemporary Management*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hicks, H. J. (1960). *Educational Supervision in Principle and Practice*. The Ronald Press Comp.
- İlköğretim: Dünü, Bugünü, Yarını*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

İlköğretim Genel Müdürlüğü Görev Dağılımı Şeması.
http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=genel_mudur&id=orgchart
(20.06.2006).

Kapusuzoğlu, Ş. (1988). *Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karagözoğlu, G. (1972). *Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü.* Ankara: MEB Yayını.

Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları.* (Yayımlanmamış Doçentlik Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Karakaya, N. (1988). *İlköğretimde Teftiş ve Güçlükler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karanlıktagezer, N. (1977). *Teftiş Rehberi.* Ankara: Ünlü Matbaası.

Kaya, Y. K. (1976). *Eğitim Yönetimi ve Türkiye’de Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kayıkçı, K. (2005). *MEB Denetmenlerinin Teftiş Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Alguları ve İş Doyum Düzeyleri.* Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası (TEMSEN) Yayını.

Keskinkılıç, K. (1996). *İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Sürecindeki Davranış Biçimlerinin İlköğretim Öğretmenlerince Algılanması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köklü, M. (1996). Etkili Denetim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl 2 Sayı 2. Ankara: Pegem Yayınevi.

MEB (1977). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1993). *XIV. Milli Eğitim Şûrası Raporlar, Görüşmeler, Kararlar.* (27-29 Eylül 1993). İstanbul.

MEB (1998a). *Milli Eğitim: Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1998b). Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atanma ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2494.

- MEB (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Tarih: 04.03.2006, Sayı: 26098.
- MEB (1993a). *Teftiş Kurulu Başkanlığı Tüzüğü*.
- MEB (1993b). *Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği*.
- MEB (2001). *İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi*.
- MEB (1999). *İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*.
- MEB (2005). *2004–2005 Milli Eğitim Sayısal Veriler*. Ankara: MEB Yayını.
- Milli Eğitim Bakanlığı Açık İlköğretim Okulu Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, **Tarih:** 22.10.2001, Sayı: 24561.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Teşkilat ve Görevlerine İlişkin Yönerge*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Tarih: 04. 03. 2006, Sayı: 26098.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Tarih: 2.5.2006, Sayı: 26156.
- Onat, M; Civelek, H.; Cengiz, C. ; Budak, M. ; Erçalmak, Y. ; Demir, M.S. ; Seçkin N. ; Öz, M.F. (1980). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Sistemi Çalışma Grubu Raporu*. Ankara: MEB Yayınları. Öğretmen H. Hüsnü Tekişik Eğitim-Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları No: 8. *Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. (21- 23 Mayıs 2003).
- Öz, M. F. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, A. (1990). *Orta Öğretim Kurumlarında Denetim*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Y. (1999). *Sekiz Yıllık İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar: Ankara Üniversitesi Mamak İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Resmi Gazete (1949). *İl İdaresi Kanunu*. Kanun Numarası: 5442. *Resmi Gazete*, Tarih: 10.06.1949, Sayı: 7236. <http://www.hukukcu.com/bilimsel/genelkanunlar/5442>. İndirme Tarihi: 15.06.2006.
- Sağlamer, E. (1985). *Eğitimde Teftiş ve Teknikleri*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Su, K. (1983). *Milli Eğitimde Teftiş. Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. Ankara: MEB Yayınları.
- Şaduman Kapusuzoğlu. *Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Şimşek, H. (2003). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Çıkarımlar. *Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme*. 21-23 Mayıs 2003. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi. Sivas.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Taymaz, H. (1995). Teftişte Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 109–112.
- Terzi, A. R. (1996). *İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 68-87.
- TÜBİSAD (2005). *Bilgisayarlı Eğitime Bakış*. <http://www.tubisad.org.tr/arastirma.html>. İndirme Tarihi: 15.06.2006.
- Usluel, Yasemin. (1995). *MEB Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weick, K. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan*, (June), 673-676.
- Yalçinkaya, M. (1992). *Ortaöğretimde Ders Denetimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yörüker, S. (2003). *Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı'nın Denetime İlişkin Düzenlemeleri*. <http://www.tesev.org.tr> (indirilme tarihi: 25.11.2004).
- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete*, Tarih: 24.06.1973, Sayı: 14574.
- 1982 T.C. Anayasası. *Resmi Gazete*, Tarih: 09.11.1982, Sayı: 17863.
- 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. *Resmi Gazete*, Tarih: 12.01.1961, Sayı: 10705.

- 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. *Resmi Gazete*, Tarih: 12.5.1992, Sayı: 21226.
- 4306 sayılı İlköğretim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 tarihli ve 3418 sayılı kanunda değişiklik yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun. *Resmi Gazete*, Tarih: 18.8.1997, Sayı: 23084.
- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Resmi Gazete*, Tarih: 6.6.1997, Sayı: 23011.
- 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. *Resmi Gazete*, Tarih: 18.6.1965, Sayı: 12026.

BÖLÜM VII

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ VE UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Petek AŞKAR

Bu bölümde, 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde yürürlüğe giren ilköğretim matematik, Türkçe, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin öğretim programları ile ilgili araştırma ve değerlendirme sonuçlarına yer verilmiş ve bu çerçevede öneriler geliştirilmiştir.

7.1. GİRİŞ

Eğitim kavramı bilgi toplumuna geçiş sürecinde yeni anlamlar kazanmaktadır. Eğitimin yeniden kavramsallaşması sürecinde; bilimsel gelişmeler, teknolojideki gelişmeler, bilginin yeniden örgütlenmesi ve akışkanlığı ile toplumsal beklentiler önemli roller oynamaktadırlar.

Eğitim, her çağın kendine özgü temel görüşüne göre şekillenir ve kendi sistemini bütün özellikleri ile birlikte (süreç uzun olsa da) oluşturur. Örneğin, sanayi toplumunda, eğitim ve okul ile ilgili metaforlar incelendiğinde “fabrika” sözcüğü çok sık olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler hammaddedir ve toplumun istediği yönde ve planlanan ürün niteliğine göre biçimlendirilir. Öğrencilerin zihni boş bir kutu gibidir. Eğitim yoluyla istenilen şekilde doldurulur. Zeka sabit ve değişmez bir niteliklidir. Bazıları daha zeki, bazıları değildir. Dolayısıyla bazılarının sistem içinde elenmesi onların “iyi” olmadığını gösterir ve bu beklenen bir sonuçtur. Dersler alanlara, alanlar konulara, konular alt konulara bölünmüştür ve doğrusal bir biçimde yapılanmıştır. Ölçme ve değerlendirme, sistemin en temel taşıdır (Aşkar, P. 2004).

Toplum sürekli değişim halinde bir yandan yenileşirken, bir yandan da kendi mekanizmalarını yeni durumlara uygulamaktadır. Bilgi toplumu söylemi yeni durumlara uyum sağlamak için ortaya atılan mekanizmalardan biridir; toplumun yenileşmesi ve bu yenileşmenin yaygınlaşmasını sağlamak içindir. Ancak, birçok alanda özellikle iş dünyasında değişimde gözle görülür sonuçlar elde

edilirken, eğitim ve okulun kendi yapısını sıkı sıkıya koruduğunu söylemek yanlış olmasa gerektir.

Eğitime olan etkilerin uygulamaya dönüşmesi için hemen hemen bütün ülkelerde bir yeniden yapılanma arayışı ve öğretim programları değişikliği çalışmaları olduğu gözlenmektedir (örneğin, Avustralya, İngiltere, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada ve Singapur vb.) Eğitim politikaları belirleme çalışmalarında, bir yandan o politikanın olduğu çevre ve ülke koşullarının girdileri göz önüne alınırken, bir yandan da uluslararası ölçütler ve standartlardan yararlanılan bir sentezlemeye gidildiği anlaşılmaktadır. Tam bu noktada uluslararası kurum ve kuruluşların dikkatle temel aldığı stratejilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: Yaşam boyu öğrenme, okur-yazarlık kavramının genişletilmesi ve yeniden tanımlanması, başarısızlığı engelleme, ortamların çeşitlenmesi, eğitimin içeriği, esneklik ve akışkanlık, bütünleşik ya da bileşik programlar vb.

Ülkemizin, öğretim programlarının toplum, bilim, teknoloji, öğrenme ve öğretmedeki yeni gelişmeler ve dünya daki değişimler ışığında yeniden ele alınmasında geciktiği; bu nedenle, öğretim programlarını yenileme girişiminin çok olumlu olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Nitekim yeni öğretim programlarında, içinde bulunduğumuz çağ, “bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağ” olarak betimlenmiş; bu özelliklere dayandırılarak toplumun bireylerinin sahip olmaları gereken özellikler “bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme” olarak ortaya konulmuş; bireylerin bu özellikleri kazanmalarında geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı; amaca ulaşmanın ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlı olduğu; hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi gerektiği; eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlerin zorunlu olduğu; çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca yeni öğretim programlarında sıralanan becerilerin, dünya da belirtilen becerilerle paralellik taşıdığı gözlenmektedir.

Yeni öğretim programlarının öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler her programda altı çizilerek belirtilmiştir.

Öğretim programlarında, içeriklerin düzenlenmesinde tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Öğretim programlarına yansıyan en belirgin değişikliklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir. Bunlar afet eğitimi ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü ile spor kültürü ve olimpik

eğitimidir. Ayrıca programların, yeni ara disiplinlerin eklenmesine de elverişli bir alt yapısı bulunmaktadır.

Programlarda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve

“Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur.

Programların uygulanmasında araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili örneklerin verildiği görülmektedir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde zaman zaman Çoklu Zeka Kuramı’ndan yararlanıldığı gözlemlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için, hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan önceki programlarda sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendirildiği düşünülürse, çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

Programlar arasındaki ilişkilendirmeler iki boyutta değerlendirilebilir. Bunlar (i) içerik ve (ii) beceri boyutlarıdır. Özellikle üst düzey düşünme becerileri (eleştirel, problem çözme, bilimsel, yaratıcı) bütün programların ortak iddiasıdır. Ancak bu becerilerin ne olduğu, alt boyutları ve nasıl kazandırılacağı ile ilgili olarak öğretmene açık ve net bir bilgi verilmemektedir. Ayrıca her program kendi yapısı içinde becerileri ele almış ve programlar arasında birliktelik sağlanmamıştır. Bu da programların zayıf taraflarından biri olarak gözlemlenmiştir. Bu becerilerin kazanımların ne kadarını kapsadığı, derslere ne kadar dağıldığı ve etkinliklere ne kadar yansıdığına sistematik bir örüntüsüne rastlanmamıştır. Bir öğretim programında her öğenin bütünlük, devamlılık ve denge içinde dikkate alınması ve birbiriyle tutarlı olması gerekir. Örneğin, matematiksel beceriler olarak sıralanan “problem çözme”, “iletişim”, “akıl yürütme”, “ilişkilendirme” ve bazı “psiko-motor” becerilerin nasıl geliştirileceği konusu programın girişinde anlatılan bir iki paragraf ile sınırlı kalmıştır. Programda verilen örnek etkinliklerde bu becerilerin hangilerinin, ne zaman ve nasıl geliştirileceği konusunda bir yönlendirme ya da açıklama yoktur. Bu bölümler girişte verilen örnek etkinliklerde rasgele doldurulmuştur.

Benzer durum, kazanım-beceri ve değer ilişkilendirmeleri için de söz konusudur. Örneğin, sosyal bilgiler programında, her alan ve ünite için sadece

bir beceri ve bir değer geliştirileceği izlenimi verilmektedir ki bu sosyal bilimlerin/sosyal bilgilerin ve oluşturmacı yaklaşımın çok yönlü, esnek ve değişime açık bakış açısı ile ters düşmektedir. Bu durum bu dönemde geliştirilmesi gereken becerilerin ve değerlerin devamlılığı açısından da önemli sorunlar yaratmaktadır. Öte yandan ğrencinin “Bilimsel genelleme yapma”, “Harita okuma ve atlas kullanma”, “Girişimcilik”, “Araştırma”, çıkarımda bulunma”, “Sosyal katılım”, “Yaratıcılık” becerilerini geliştirmede nasıl bir devamlılık sağlayacağı anlaşılamamıştır. Bu bire bir eşleştirmede hatalar da göze çarpmaktadır. rnek olarak, araştırma becerisi ile yardımseverlik değerinin, yaratıcılık becerisi ile alışkanlık değerinin nasıl eşleştirildiği açık değildir.

Yeni programlarda öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir. Programlarda ğrencinin aktif ve bilgiyi yapılandırmacı rolü üzerinde altı çizilerek durulmaktadır. Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir.

Yeni ğretim programlarında, öğretmene “ğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir. Ancak bu rollerin tümünün programın öğelerine yansıdağı söylenemez. Analizi yapılan kazanım ve etkinliklerde öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği durumlar gözlenmiştir. Öğretmene verilen rolün yönlendirici olmaktan öteye geçtiği, kullanılan ifadelerden de anlaşılmaktadır. Kullanılan dil (yaptırılır, buldurulur, hissettirilir, gösterilir, kullandırılır, algılatılır, doğrudan vermek gibi) ğretmenin merkezde olduğu ve öğrenciyi yönlendirdiği bir dildir.

Eğitim yoluyla geliştirilmeye çalışılan özelliklerin, becerilerin ve değerlerin bütünlüğü ve devamlılığı açısından programlar arasındaki ilişkilendirmeler çok önemlidir. Oysa yapılan incelemeler sonucunda ilişkilendirmenin zayıf olduğu, genellikle belli kazanımlarda odaklaştığı görülmüştür. Örneğin, hayat bilgisi dersinin diğer derslerle ilişkisinin anlamlı ve güçlü olması beklenirken, birinci sınıfta Türkçe dersi ile %20 civarında, matematik dersi ile de %4 civarında bir ilişkilendirme yapılmıştır. Öte yandan matematik programında kazanım düzeyinde olmak üzere bazı kazanımlarda hem disiplin içi hem de disiplin dışı bazı ilişkilendirmeler yapıldığı görülmektedir. Ancak bu ilişkilendirmelerin nasıl yapılacağı konusu pek açık değildir. Özellikle bazı ilişkilendirmeler, örneğin, 1. sınıf, Sayılar ğrenme Alanı, Doğal Sayılar Alt ğrenme Alanı, Kazanım 10

için verilen ilişkilendirmede “Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Kazanım 2” ifadesi yanlışlıkla yapılmış izlenimi verecek kadar ilişkisiz görünmektedir. Ya da ilişkilendirme yeterince açıklanmamıştır. Fen ve teknoloji dersi ile de beklenenin aksine ilişkilendirmeler çok zayıf kalmıştır.

Farklı disiplinlerde de kullanılan bazı bilgi ve beceriler vardır. Örneğin grafik oluşturma, grafik okuma, yorumlama becerileri fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarında da kullanılmaktadır. Bunların hangisinde bu konunun önce ele alınacağı ya da eşzamanlı ele alınacağı konusunda herhangi bir uyarı bulunmamaktadır. Programlar arasında ilişkilendirmeler konusunda çalışmalar yapılması gereği vardır.

Programların değişime açıklığı ve geleceğe dönük problem çözme özelliği, kazanımlarda, etkinliklerde ve açıklamalarda yapılan incelemelerde, öğrenciye ve öğretmene verilen rolün özelliklerinde ortaya çıkmaktadır. Programlara bakıldığında genel olarak değişen koşullara göre değişebilecek yapıda görünmektedir. Programlar değişen bilgi, teknoloji ve sosyal koşullara göre uyarlanabilecek öğeler taşımaktadırlar.

Yeni bir program geliştirmek, programdaki, öğrencideki, öğretmendeki, materyallerdeki, ortamlardaki, çevredeki değişimi ve gelişmeyi sürekli izlemek demektir ve bu değerlendirmenin okul dışındaki uzmanlar tarafından yapılması kadar, okul içi öğretmen/uzman/eğitici personel tarafından yapılması bütünlük ve süreklilik açısından önemlidir. Programlarda programa dönük değerlendirme sürecine genel olarak yeterince ağırlık verilmediği gözlenmiştir. Bu durum, gerek bu programla yetişecek bireylerin, gerekse programın uygulayıcılarının ve programın kendisinin değişime açık olmasını, değişimi yönetebilme, geleceğin problemlerini düşünüp çözme, öngörü geliştirme ve değişimle ilişkilerde liderlik rolünü oynama gibi özellikleri geliştirmesini zorlaştırmaktadır.

Öğrenci merkezli yaklaşımların ve çağdaş öğrenme kuramının önemle vurguladığı temel insan özelliklerinden biri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, bireyin bilgi ile etkileşiminde bilgi edinme, kullanma ve üretmede problem çözme ile birlikte geliştirmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. İnsanın kendini geliştirme ve öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol etmesini sağlayan bir güçtür. Bu bakımdan öğrenmede özgürlüğü ve bağımsızlığı sağlayıcı bir araçtır. Eleştirel düşünme, her program farklı yönlerine ağırlık verse de geliştirilmesi beklenen önemli özelliklerden biridir.

Yeni öğretim programlarının özellikle estetik gelişim açısından zayıf kaldığı belirlenmiştir. Örneğin, hayat bilgisi programında estetik gelişim ve sanat eğitimi “Yaratıcı Düşünme” becerileri ve “Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme” kişisel niteliği/değeri çerçevesinde yer alan bazı kazanımlarda sınırlı bir biçimde gözlenmektedir. Fen ve teknoloji programının kazanımlarında estetiğe yönelik vurgu olmasa da önerilen bazı etkinliklerde estetik ile ilgili bazı

izler taşımaktadır. Oysa estetik bir ara disiplin olarak ele alınabilir ve bütün programlara kaynaştırılabilir.

Programların zayıf yönlerinden biri de yeni yaklaşımlara göre öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağıdır. Bu açıdan öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve onlara destek olunması gerekmektedir. İl bazında yapılan karşılaştırmalı sınavlar yerine, okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini değerlendirip, eksik ve güçlü yönlerini görebilecekleri farklı izleme ve değerlendirme mekanizmalarının geliştirilmesi yerinde olur.

Programların başarısı, değerlendirme sürecinin ne kadar sürekli olduğu ve araştırmalarla desteklenerek programı geliştirmede nasıl katkıda bulunacağına yakından bağlıdır. Yeni programların geliştirilmesini gerektiren en önemli yönü, değerlendirme modelidir. Bu durum, programın değişime açıklığını ve sürdürülebilirliğini de etkilemektedir. Program sadece kağıt üstünde bir belge değil, yaşayan ve hem bireysel, hem sosyal ihtiyaçlara cevap veren etkileşimli bir program olmalıdır. Bu da programın uygulama sürecinin çok iyi planlanmasını ve izlenmesini, insan kaynaklarını geliştirme modelinin hazırlanmasını gerektirir.

7.2. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA ÖĞRETMENLERİN VE YÖNETİCİLERİN ROLÜ

Yeni programların başarılı bir şekilde yürütülmeleri öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi temeli üzerine de hizmetiçi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretimin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturtulmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir.

Yeni ilköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirildiği bir çalışmada, Ankara İli'ndeki 10 okuldan 72 öğretmene, öğretmen görüşleri anketi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlere sağlanan iki haftalık bir bilgilendirme semineri yeterli olmamıştır. Özellikle öğretmenler ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini daha yetersiz görmekteydiler. Gözlem sonuçlarına göre ise en yetersiz oldukları konunun materyal geliştirme olduğu belirlenmiştir (Gözütok, D. ve diğerleri, 2005).

Öğretmenlere ODTÜ'de verilen yeni öğretim programları üzerine iki haftalık seminerin yeterliği ile ilgili olarak yapılan başka bir çalışmada (Baş-Collins, A, 2005), öğretmenlerin %94'ü seminerin hem içerik hem de uygulama açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Semineri veren kişilerin akademisyen olması ve sınıf içi deneyiminin olmaması nedeniyle onlardan yeterince yararlanamadıkları görüşü ağır basmaktadır. Öğretmenler

yapılandırmacı yaklaşım kavramından çok, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme terimlerini daha iyi kavradıklarını söylemektedirler.

Öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmanın (Yaşar, Ş. ve diğerleri, 2005) sonucuna göre, öğretmenlerin kazanım, içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutuna ilişkin olarak kesinlikle eğitim gereksinimi içinde oldukları belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin gerek materyal geliştirmede, gerek ölçme ve değerlendirme konusunda eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar ve gözlemlere göre, yeni programların felsefesi-yaklaşımı konusunda özellikle deneyimli öğretmenlerin çok hazır olmadığı ve eski alışkanlıklarını sürdürme eğiliminde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bunun ötesinde, özellikle materyal hazırlama ve ölçme ve değerlendirme konusunda eksikliklerinin daha fazla olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Öte yandan okul yöneticileri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmaya (Can, N. 2005) göre, okul yöneticilerinin yeterince bilgilendirilmemesi ve geleneksel bürokratik yöneticilik rollerinden çıkılmaması nedeniyle, okul içinde program ile ilgili çalışmalara aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin birlikte çalışacağı ve deneyimlerini paylaşacağı ortamları hazırlama yeterliğine henüz hazır olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bu konuda öğretmenlere rehberlik yapma konusunda da sınırlı kalmaktadırlar. Yöneticilerin zamanlarının çoğunu öğretimsel etkinlikler yerine, bürokratik ve yönetsel işlere ayırdıkları gözlenmiştir.

7.2.1. Matematik Dersi Öğretim Programı

MEB-TTK, matematik öğretimi programını “her çocuk matematik öğrenebilir” sloganı üzerine inşa ettiğini belirtmiştir. Programın vizyonunu da “hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşan, matematik öğrenmekten zevk alan bireyler yetiştirmek” olarak duyurmuştur (TTK, 2005).

Genel olarak matematik programının hazırlanışında, güncel gelişmelerden ve araştırmalardan önemli ölçüde yararlandığı görülmektedir. Matematiksel bilginin çoklu temsilleri, kavramsal bilginin önemsinmesi ve öncelik verilmesi, aritmetik işlemlerin ve kesirlerin değişik anlamlarına ilişkin önemli vurguların olması, buna örnek olarak gösterilebilir.

Olkun (2005) tarafından, programın olumlu ve olumsuz yanları, ana hatlarıyla şu şekilde sıralanmaktadır:

Olumlu yanları;

- Kümeler konusunun kaldırılması,
- Örüntü ve süslemelerin dahil edilmesi,

- Simetri konusunun dahil edilmesi,
- Birim küplerden üç boyutlu yapılar oluşturma etkinliklerinin dahil edilmesi,
- Somut araç-gereçlerin yaygın olarak kullanılması,
- Aşırı ayrıntılı hedef davranış yazılmasından vazgeçilmesi,
- Tahmin ve zihinden yaklaşık işlem yapmanın önemsenmesi ve vurgulanması,
- Problem kurma becerilerinin dahil edilmesi,
- Öğrenene hareket alanı tanınması,
- Her kazanım için örnek etkinlikler (bazı etkinliklerdeki sınırlılıklara rağmen) sunulması ve
- Yatay ve dikey ilişkilendirmeler yapılması olarak sıralanabilir.

Olumsuz yanları;

- Günlük yaşamda işlevi olmayan ya da çok az olan bazı bilgi ve becerilerin eski alışkanlıkların etkisinde kalınarak programda yine yer alması,
- Çocuğun zihinsel gelişimi ile bağdaşmayan konulara (örneğin üç boyutluluk ve tanımsız elemanlara) erken yer verilmesi,
- Kavramsal bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmesine rağmen, ezbere ve işlemsel yollarla matematik öğrenilmesini sağlayacak ifade ve durumlara yer verilmesi,
- Çocuğun diline uymayan (örneğin karesel, yamuksal bölge, kesrin birimi gibi) karmaşık bir terminoloji kullanılması ve
- Çocukta üç boyutluluk ve geometrik düşüncenin gelişimine uymayan bir yol izlenmesi sayılabilir.

Öte yandan, programın iddialarından biri olan problem çözme ve akıl yürütme süreçlerinin kazanım ve etkinliklere yansımadağı görülmüştür. Fen ve Teknoloji öğretim programındaki bilimsel süreç becerileri konusundaki titizlik, matematik programı için belirgin değildir.

Özdaş, A. ve diğerleri (2005), matematik dersi öğretim programı ile ilgili olarak öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümlene tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirirken, programın uygulanması sırasında öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve veli açısından karşılaşılabilecek olası sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir.

Kitaplar hazırlanırken, programın sık sık değiştirilmesi sorunlara neden olmuştur. Örneğin, “üstünde” ve “üzerinde” kavramları konusunda karışıklık olması programa da yansımış ve kitaplarda farklı biçimde ele alınmıştır. Ayrıca ünitelerin sırasında da bir karışıklık olmuştur.

Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarına (çeşitli internet sitelerinde yayınlanan değerlendirme formlarından özetlenmiştir) göre, matematik öğretim programının olumlu yanları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

Olumlu yanlar:

- Konular öğrencilere ağır gelmiyor. Öğrenciye eğlenceli gelmesi, onların ilgisini artırıyor.
- Matematiğin günlük hayatla bağlantısı kuruluyor. Bu sayede öğrencilerin daha kolay öğrendiği söylenebilir.
- Ders kitabının yanında çalışma kitabı da olması öğrenci açısından iyi.

Olumsuz yanlar:

- Ünite-konu dağılımı belli bir sistematığe göre yapılmamış. Bu durum işlenişte karmaşa yaratıyor.
- Veliler açısından ele alırsak; bir kısmı konuların hafiflemiş olmasından memnun, bir bölümü ise konuların hafifliğinin öğrencileri boşluğa düşürdüğünü düşünüyor.
- Program, öğretmenlere yeterince ayrıntılı tanıtılmadı. Yine, deneme yanılma yöntemi izlendi.
- Öğretmenler, bazen izlenecek yöntemleri tahmin ve hissederek uygulamalarda bulundular.
- Materyal sıkıntısı var.
- Programın sağlıklı uygulanabilmesi için, teknolojik araç-gereçlerin sınıflarda kullanıma hazır olarak bulunması gerekiyor.
- Çok fazla sayıda değerlendirme formu, büyük bir “zaman yaratma sıkıntısı” oluşturuyor.
- Öğrenciler problem çözmede zorluk çekiyorlar.
- Öğrenciler, öğrenci merkezli eğitimde, daha önce karşılaşmadıkları yöntemlere uyum sağlamada zaman zaman zorlanıyorlar.
- Sınıfların kalabalık oluşu, programın uygulanmasında zorluk oluşturuyor.

- Etkinlik Dosyası tutma zorunluluğu, sınıfta koyacak yer, yerleştirilmesi ve kontrol etme açısından çok sorun yarattı ve masraflı oldu.
- Matematik ders ve çalışma kitaplarında, problem ve örnekleme sayısı çok yetersiz.
- Veliler, kitapların yeterli olmadığı görüşündeler.

Özet olarak, matematik ğretim programının genel olarak kabul gördüğü, öğrenciler tarafından eski programa göre daha eğlenceli bulunduğunu söylemek mümkündür. Ancak, ğretmenlerin ve uzman incelemelerin ortak olduğu noktalar, özellikle öğretme-öğrenme ortamlarının gerektiği kadar hazırlanamaması, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, veli ve öğretmenlerin matematiğin hafifletildiği yönündeki kaygıları, MEB tarafından programdaki değişikliklerin yeterince duyurulmamasından kaynaklanan sorunlar, problem çözme becerisinin yeterince kazanımlara yansımaması ve içeriğin sıralanmasındaki bazı sorunlar olarak sıralanabilir.

7.2.2. Fen ve Teknoloji Dersi ğretim Programı

MEB-TTK fen ve teknoloji ğretim programının vizyonunu, “ilköğretim mezunu her öğrencinin fen ve teknoloji okuryazarı olması” olarak belirtmektedir. Fen okuryazarı olan bir kişi;

- Günlük problemlerinde ve kararlarında fen ve teknoloji kavramlarını kullanır.
- Dünyanın doğal yapısını ve insan eliyle değişen ortamını merak eder.
- Fen ve teknoloji ile ilgili bilgileri öğrenir, analiz eder ve günlük hayatta kullanır.
- Fen ve teknolojiyi kişisel ve küresel sorunlarla ilişkilendirir.
- Fen ve teknolojiadaki gelişmelerin yararını bilir.
- Fen, teknoloji ve toplumun kendi aralarında etkileşimini analiz eder (TTK, 2005).

Bu doğrultuda yeni programın amacı, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi ve sadece günümüzün bilgi birikimini öğrencilere aktarmayı değil; araştıran, soruştıran, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, hayatın her alanında karşılaştığı problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen, dünyaya bir bilim adamının bakış açısıyla bakabilen bireylerin yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Fen ve teknoloji dersi ğretim programında, yapılandırıcı (oluşturmacı, yapılandırılmacı) ğrenme yaklaşımının esas olarak alınması yönünden fen

eğitimindeki son gelişmelerle ve bazı ülkelerin fen programlarıyla (Amerika, İrlanda, Kanada, Singapur gibi) paralellik gösterdiği giriş yazılarındaki söylemlerden yola çıkarak söylenebilir. Program içeriği ve sarmal yaklaşımının benimsenmesi yönünden İrlanda'nın "Toplumsal, Çevresel ve Bilimsel Eğitim" (Social, Environmental and Scientific Education) programıyla büyük oranda benzerlikler göstermektedir. Ayrıca "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ile ilgili olarak Kanadalı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalar doğrultusunda geliştirilen "Bilim ve Teknoloji" programı ile içerik ve söylemleri yönünden paralellik bulunmaktadır.

Yeni programın başlıca amaçları arasında öğrencilere temel fen kavramlarını kazandırmanın yanı sıra, bilimsel süreç becerilerini, fen, teknoloji, toplum ve çevre ile ilgili anlayışlarını, bilimsel tutum ve değerlerini kazandırmak bulunmaktadır. Bu nedenle, programda "konu içeriği" ve "beceri, anlayış, tutum ve değerler" olmak üzere iki ana öğrenme alanı belirlenmiştir.

Konu içeriği öğrenme alanı altında dört öğrenme alanı daha bulunmaktadır (Çakıroğlu, 2005). Bunlar:

- 1) Canlılar ve Hayat,
- 2) Madde ve Değişim,
- 3) Fiziksel Olaylar,
- 4) Dünya ve Evren.

Bu belirlenen alanların, biyoloji, kimya, fizik, dünya ve evren temalarından oluştuğu görülmektedir. Bazı ülkelerin fen programlarında da benzer alanlar belirlenmiştir.

Beceri, anlayış, tutum ve değerler ile ilgili olarak üç öğrenme alanı belirlenmiştir. Bunlar:

- 1) Bilimsel Süreç Becerileri (BSB),
- 2) Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ),
- 3) Tutumlar ve Değerler (TD).

Yukarıdaki sınıflandırmada bütün kategoriler "öğrenme alanı" olarak adlandırılmıştır. Bu da gereksiz bir kavram karışıklığına neden olabilmektedir. Bu durumda "Öğrenme Alanı" olarak ifade edilen kavramın tam olarak ne olduğu net olarak anlaşılammamaktadır. Bu kavram hem "Canlılar ve Hayat" gibi başlıklarla ifade edilen kategorileri ve bu kategorileri içeren "konu içeriği" gibi üst kategorileri adlandırmada kullanılırken, hem de beceri ve tutumları adlandırmada kullanılmıştır.

Beceri, anlayış, tutum ve değerler altında bulunan her bir öğrenme alanı için kazanımlar sıralanmıştır. Bunların vurgulanması oldukça önemli ve yararlı bir

yaklaşımıdır. Fen ve teknoloji dersinin “Tutumlar ve Değerler” kısmındaki kazanımlar konusunda Bloom Taksonomisi esas alınarak taksonomik bir organizasyona gidilmiş olması dikkat çekicidir.

Beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı ile ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek ve karşılaşılan problemleri belirlemek üzere pilot çalışma kapsamındaki iki okulda yürütülen bir araştırmadaki (Erdoğan, 2005) bulgulara göre, öğretmenler MEB tarafından sağlanan eğitimin yeterli olmadığını, daha çok uygulamaya dönük çalışmaların yapılması gerektiğini, fiziksel ortamların ve araç-gerecin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öte yandan Ercan ve Akbaba-Altun (2005) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenler, yeni programın olumlu yönleri olarak, araştırmacı, sorgulayıcı öğrenciler yetiştirmesi, öğrenci merkezli olması, her öğrencinin her etkinliğe katılarak kendini ifade edebilmesini belirtmişlerdir. Diğer taraftan hizmetiçi eğitimlerin zamanının uygun olmadığı ve sürenin kısa olduğu ifade edilmiştir. Özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nasıl uygulanacağına ilişkin detaylı örneklerin verilmediği belirtilmiştir. Diğer bir etmen ise velilerin eğitim anlayışları ve değişimi kabul etmede zorlanmalarıdır.

Bozuyılmaz ve Bağcı Kılıç (2005) 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının, bilim okuryazarlığı açısından analizini yapmışlardır. Yazarlar, fen sözcüğü yerine bilim sözcüğünün daha uygun olduğunu altını çizmektedirler. Araştırmacılar, her üniteadaki kazanımları incelemiş ve her kazanımın bilim okuryazarlığının hangi boyutuna girdiğini kodlamışlardır. Buna göre, bilim okuryazarlığının, bilimsel bilgi, bilimin araştırmacı doğası ve bilim-teknoloji-toplum ilişkileri boyutlarını destekleyebilecek ve temel bilimsel süreç becerilerini geliştirebilecek potansiyelde olduğu söylenebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Kaptan (2005) yaptığı çalışmada, her sınıftaki ünite sayısının arttığını, kazanım sayısının eski programa göre neredeyse iki katına çıktığını, kavram haritalarının bazılarında yanlışlıklar bulunduğunu ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmelerin yapılmamış olduğunu vurgulamıştır.

Programla ilgili olarak öğretmenler tarafından belirtilen olumlu yanlar şu şekildedir:

- Program, öğrencinin günlük yaşantısındaki konuları kapsadığı, konular günlük yaşamla uyumlu olduğu için, öğrencileri olumlu yönde etkiliyor.
- Etkinlik çalışmalarında kendi yorumlarına, düşüncelerine yer verilmesi nedeniyle, öğrenciler devamlı düşünmeye yönlendiriliyor.
- Araştırmaya dayalı konular ile öğrencinin bilgi kaynaklarına ulaşma yöntemleri geliyor. Ezbercilikten bir uzaklaşma gözlemleniyor.

- Proje çalışmaları öğrencinin kendisini tanımasını sağladığı gibi, performansı hakkında bize bilgi veriyor.
- Çoklu zekaya göre etkileşimli ders işlenmesi, öğrenme sürecini kolaylaştırıyor.
- Konuların araştırma ve deneye bağlı olması, öğrencinin derse katılımını ve ilgisini artırıyor.
- Kılavuz ve çalışma kitapları yararlı.
- Kitaplar, çocuklara göre, eskisinden çok daha eğlenceli hale gelmiş.

Öğretmenlerin programla ilgili olumsuz görüşleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Ünitelerde konu dağılımı dengesiz; bazı ünitelerde konular çok geniş yer tutuyor ve ayrılan süre yetmiyor, bazılarında ise sınıf düzeyinin altında konular yer almış (örn. Dünya ,Güneş ve Ay ünitesi).
- Öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrenci merkezli yaklaşıma geçişte öğretmen de öğrenci de zorlanıyor.
- Programda verilen etkinliklerin hepsini gerçekleştirmeye zaman yok.
- Kaynaklar yeterli değil. Bazı etkinlikler çocuğu aşan nitelikte. Etkinliği çocuğun yapması önemli, anne-babasının değil.
- Araç-gereç ve materyal sıkıntısı var.
- Programın sağlıklı uygulanabilmesi için, teknolojik araç-gereçlerin sınıflarda kullanıma hazır olarak bulunması gerekiyor.

Özet olarak, fen ve teknoloji dersi öğretim programının, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımda olduğu ve bilimsel süreç becerilerini geliştirilebileceği görülmektedir. 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programları incelendiğinde, yeni programda ele alınan temel anlayışlar arasında “az bilginin öz olduğu” iddiasının bulunmasına rağmen, her iki sınıf düzeyinde ele alınan konu çeşitliliğinin ve sayısının arttığı görülmektedir (ERG, 2005). Eleştiriler incelendiğinde, esas sorunun uygulamalardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin zorlandıkları, araç-gerecin eksik olduğu, yeterli kaynağa ulaşamadığı ve zaman zaman etkinliklerin öğrenci düzeyini aştığı söylenebilir.

7.2.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Dünya daki gelişmeler ve araştırmalarla paralellik açısından bakıldığında, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programları yeni yaklaşımlara uygun olarak

hazırlanmaya çalışılmış, ancak gerek kuramsal, gerekse araştırmaya dayalı kaynaklarda belirtildiği gibi eğitim sistemimiz için geçerli olan diğer yaklaşımlarla bütünlük ve devamlılık içinde ve belli bir denge sağlanarak düzenlenmemiştir (Paykoç, 2005).

Yeni hayat bilgisi dersi öğretim programında temelde “yapılandırmacı” yaklaşımın kuramsal olarak benimsendiği ve açıkça ifade edildiği gözlenmiştir. Programın çocuk merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısının esas alındığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin ihtiyacı olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasının önemi, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmanın, yetenekleri ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması, yaşamın ve insanın bütünlüğüne paralel olarak olguların da bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınmasının gereği üzerinde durulmaktadır. Programda ürün kadar sürecin ve değerlendirme ile öğrenme-öğretme sürecinin birlikte ele alınmasının önemi üzerinde durulmaktadır.

Küçükahmet (2005), hayat bilgisi programı hazırlanırken net bir temel üzerine oluşturulmamış olması nedeniyle dört kez değiştirildiğini, ayrıca programın psikolojik yapıya uygunluk bakımından bazı konularda ciddi problemleri olduğunu belirtmektedir. Öte yandan konuların sıralanışında da mantık hataları olması nedeniyle tam bir kargaşa yaşanmakta olduğunun Küçükahmet tarafından altı çizilmektedir.

Sabancı ve Şahin (2005) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, müfettişler, yeni hayat bilgisi öğretim programının etkinlik odaklı ve materyal destekli içeriği ile olumlu sonuçlar yaratabileceğini; ancak mevcut sınıf yönetimi değişkenleri açısından fiziki mekanlar, materyal tasarımı, korunması, yönetim, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre niteliği vb. ile ilgili olarak yeni düzenlemelere gereksinim olduğunu belirtmektedirler.

Acat ve arkadaşları (2005) tarafından yürütülen başka bir araştırmada, öğretmen adaylarının hayat bilgisi programında belirtilen otuz becerinin sadece altısında kendilerini yeterli görmeleri ise düşündürücü bir noktadır.

Bu çalışmaya paralel bir biçimde Polat, Tanrıverdi ve Apak (2005) tarafından hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleştirilebilirlik düzeyleri konusunda yapılan bir araştırmada, pilot okullardaki öğretmenlerin, “kısmen gerçekleştirildi/ gerçekleştirilebilir” olarak algılanan kazanımların sayısının fazla olması, programla uygulamalarla ya da öğretmen yeterlilikleri ile ilgili sorunların olduğunu göstermektedir.

Özden’in (2005) Samsun İli’nde yürüttüğü bir çalışmada, öğretmenlerin yeni programla ilgili görüşleri alınmıştır. Buna göre, kazanımların düzensiz olarak sıralanması, öğretmenler açısından belirsizlik yaratmaktadır. Ayrıca, içeriğin ne

kadar verileceğinin öğretmene bırakılmasının hem olumlu hem de olumsuz sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Öte yandan, hayat bilgisi dersinin uygulamasında ortaya çıkan ve çıkabilecek en büyük sorunlardan birinin ölçme ve değerlendirme olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin alıştıkları biçimde ölçme yapamayacakları için yeni yaklaşımlar konusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu konunun en fazla hissedildiği program hayat bilgisidir.

İnternetteki öğretmen değerlendirme formlarına göre, olumlu öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciyi gerçek hayata hazırlayıcı, araştırmaya yöneltici bir program.
- Etkinlik çalışmalarında kendi yorumlarına, düşüncelerine yer verilmesi nedeniyle, öğrenciler devamlı düşünmeye yönlendiriliyor.
- Proje çalışmaları öğrencinin kendisini tanımasını sağladığı gibi, performansı hakkında bize de bilgi veriyor.

Olumsuz öğretmen görüşleri:

- Araştırma kaynakları yetersiz.
- Öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrenciyi merkeze oturtan bir sistemin yöntemlerine öğrencilerin alışması hemen olmadı.
- Sınıflar kalabalık.
- Çok sayıda etkinlik olması zaman sorunu yaratıyor. Öğrencilerin tamamının yaptığı etkinliği sınıfa sunma zamanı yok.
- Konular araştırmaya dayalı olduğundan bilgisayar-internet kullanımı gerektiriyor. Bunun da çeşitli sıkıntıları yaşanıyor. İnternet kullanımının sakıncalı yanları, evde bilgisayar olmayışı, gerekli bilgiye ulaşmak için etkinliği çocuğun yerine anne- babanın hazırlaması vb. gibi.
- Ölçme ve değerlendirmede sorunlar yaşanıyor.

Özet olarak, hayat bilgisi dersi öğretim programında karşılaşılan en büyük sıkıntının, bir ders olarak sistematik ve açık bir yapıda olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum hem öğretmen-öğrenme sürecine hem de ölçme ve değerlendirmeye yansımaktadır. Öğretmenin becerisi ve sorumluluğu diğer derslere göre daha artmış gözükmektedir.

7.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

MEB-TTK, sosyal bilgiler öğretim programının vizyonunu, “sosyal bilimlere ait kavram ve yöntemleri kullanan, çağın gerektirdiği temel bilgi, beceri ve

değerlerle donanmış; etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları yetiştirmek” olarak belirtmektedir.

Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programında, programın uygulanmasıyla ilgili genel açıklamalar altında disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisinin çok yönlü olarak ele alındığı, sosyal bilim ve yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışının temel alındığı görülmüştür. Programın vizyonu 21. yüzyıl için ulusal ve evrensel değerler çerçevesinde verilmiştir. Programın temel yaklaşımı, çağdaş gelişmeler ışığında öğrenciyi merkeze alan öğeler taşımaktadır (Paykoç, 2005).

Yaşar (2005) tarafından yapılan bir değerlendirmeye göre:

- 1) Yeni sosyal bilgiler programı birtakım yenilikler getirmektedir.
- 2) Sosyal bilgilerin yeni bir tanımı yapılmış ve programın tüm öğelerine yer verilmiştir.
- 3) Her ne kadar öğrenci merkezli olduğu söylene de öğrenciyi seçme şansının verilmediği gözlenmiştir.
- 4) Aceleyle hazırlanmış ve gerekli altyapı çalışmaları yapılmadan uygulamaya konulmuştur.
- 5) Eğer sürekli değerlendirmeler sonucu gerekli iyileştirmeler yapılırsa, programın işlevselliği artırılabilir.

Aykaç ve Başar (2005) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, söz konusu programın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı, ders yükünün azaltıldığı; ancak programın aceleyle getirildiği, gerekli ortam ve koşulların sağlanmaması ve sınıf mevcutlarının düşürülmemesi nedeniyle, öğrencilerin öğretim sürecinde istenen düzeyde etkin olmasının zor olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal bilgiler programında genel olarak göze çarpan ve hayat bilgisi programına göre farklı olan özellik, öğrenci merkezli yaklaşıma uygun ve tutarlı öğelerin daha az belirgin olmasıdır. Her ünite kazanımlarla birlikte tekrarlanan “doğrudan verilecek beceri” ve “doğrudan verilecek değer” ifadeleri yaklaşımla hiç tutarlı olmayan ve yeni programda gerçek anlamda bir değişiklik yapılmadığını düşündüren özellikler olarak göze çarpmaktadır. Değerlendirme sürecinde genel olarak birçok yöntem ve araç birlikte ve açıklama yapılmadan verilmiştir. Buna karşılık programdaki olumlu bir yön, her sınıf ve ünite için ayrıntılı etkinlik örneklerinin sunulmasıdır (Paykoç, 2005).

Öte yandan Merter (2005) ve Canerik (2005), programın, evrensel boyut öne çıkarılarak Türk kültürü ve ulusalcılık yönünün ihmal edildiği için yeniden ele alınmasının uygun olduğunu belirtmektedirler.

İnternetteki değerlendirme formları incelendiğinde, programın öğretmenler tarafından belirtilen olumlu yanları şunlardır:

- Konuların içeriği bakımından daha çok dramatize çalışması yapma olanağı bulunuyor. Bu da öğrencinin derse katılımını artırıyor.
- Kılavuz kitapların oluşu bizlere yarar sağlıyor.
- Kitaplar, çocuklara göre, eskisinden daha eğlenceli hale gelmiş.

Öğretmenler tarafından belirtilen olumsuz yanlar ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Sınıfların kalabalık oluşu, programın uygulanmasında zorluk oluşturuyor.
- Öğrencilere sürekli “Siz olsaydınız ne yapardınız?” türünden sorular sorulması onları zorluyor, özellikle yeterli bilgiye sahip olmadıkları alanlarda.
- Değerlendirme formları çok fazla. Nasıl yorumlanacağı ayrı bir problem.
- Ders ve çalışma kitabı olarak ayrı ayrı hazırlanmasını gereksiz buluyoruz. Amaç, çocuğu araştırmaya yönlendirmekse, etkinliği de kendi istediği gibi düzenlemesine olanak tanınmalı.

Özet olarak, sosyal bilgiler dersi programının başında yer alan metinde kuramsal olarak yeni yaklaşımlara uygun bir insan ve vatandaş yetiştirme niyeti gözlenmektedir. Ancak programında gözlenen dağınıklık ve öğelerin birbirinden kopukluğu programın yeniden ele alınışında dikkat edilmesi gereken bir husustur.

7.2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı

MEB-TTK, Türkçe öğretim programının vizyonunu; "Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir" şeklinde tanımlamaktadır.

Yeni Türkçe dersi öğretim programında temele “yapılandırmacı” yaklaşımın alındığı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlandığı açık olarak belirtilmiştir. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık vermek gerektiği ifade edilmiştir.

Program, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve sunu öğrenme alanları üzerine oturtulmuştur.

Tüm derslerin yeni öğretim programları dikkate alındığında, en çarpıcı değişikliğin Türkçe programında olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yeni programda iddia edilen “köklü değişim”, önerilen ilk okuma-yazma öğretimi yönteminde ve yazı biçiminde gerçekten hissedilmektedir. (Yangın, 2005). Yeni programda, ilk okuma-yazma öğretiminde “Cümle Çözümlemesi Yöntemi” yerine “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin uygulanması, yazı öğretiminde ise dik temel yazı yerine bitişik eğik yazı harfleri benimsenmiştir.

Akyol (2005), ilk okuma-yazma konusunda yaptığı değerlendirmede, ses temelli cümle yönteminin uygulamada esnekliğe sahip olduğunu, ayrıca bitişik eğik yazıya geçişin okuma ve yazma açısından pek çok avantajı bulunduğunu vurgulamaktadır.

Çelenk (2005), birçok batılı ülkede ilk okuma-yazma öğretiminde yöntem seçiminin öğretmene bırakıldığını, birden fazla öğretim yaklaşımının uygulanmasının daha uygun olabileceğini belirtmektedir.

Binbaşıoğlu (2005), pilot uygulamalardaki gözlemlerini şu şekilde sıralamaktadır:

Öğrenciler,

- 1) Grup halinde ve kısa sürede okuma-yazma öğrenmeye geçmişlerdir.
- 2) Düzgün el yazısı yazmaktadırlar.
- 3) Dikkat düzeyleri artmıştır.
- 4) Anlama düzeyleri artmıştır.
- 5) Öğrenme sürecinde aktif olmuşlardır.

Bolu İli'nde öğretmen, yönetici ve müfettişlerin ilk okuma-yazma programı hakkındaki düşüncelerini araştıran bir araştırmada (Çiftçi, 2005), kazanımların ihtiyaçlara uygun olduğu, içeriğin öğrenciler için anlamlı olduğu, öğrencilerin bitişik yazıyı okumada ve yazmada bazen zorlandıkları, ancak bunun önlenebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine genellikle olumlu baktıkları gözlenmiştir. Şahin ve arkadaşları (2005) tarafından yürütülen bir araştırma sonucuna göre de ilk okuma-yazma yönteminin aniden değişmesi ile öğretmenlerin şaşkınlık yaşadığı, ancak uygulamalar sırasında öğretmenlerin rahatladığı ve yeni yönetime olumlu baktıkları belirlenmiştir.

Sever'in (2005) program ile ilgili tespitlerinde, anadil öğretiminin beceri alanlarının yapay bir anlayışla çeşitlendirildiği, programın dil ve anlatımında dikkat çekici savruluklar ve özensizlikler olduğu, yapılan açıklamalarda

terimsel bir kargaşa bulunduğu, becerilerin tanımlanmasında yanlışlara düşüldüğü belirtilmektedir.

Öğretmen değerlendirme formlarından elde edilen bilgilere göre, olumlu öğretmen görüşleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel sunu bölümlerinden oluşan program Türkçe öğretiminin yapı taşlarıdır.
- Öğrenciler devamlı düşünmeye yönlendiriliyor.
- Şiir, hikaye yazma etkinlikleri sayesinde, öğrencinin cümle kurma, dilini daha iyi kullanma becerisi gelişiyor.
- Ses temelli cümle yöntemi daha işlevsel.

Olumsuz öğretmen görüşlerinin bazıları ise şunlardır:

- Tahmin etme bölümlerinin işlevi yok. Çocuklar önceden okuyorlar.
- Okuma parçaları daha çağdaş olabilir, Arapça sözcüklerden arındırılabilir.
- Yalnızca okuma parçası işlemeye yönelik bir Türkçe dersi uygulaması yeterli değil.
- Dilbilgisi ve yazı çalışmaları yetersiz hatta hiç yok denilebilir.
- Öğrenciler el yazısında zorlandılar.
- Çok sayıda etkinlik olması nedeniyle bunlara zaman yetiştirmek ciddi bir problem olarak karşımıza çıkıyor. Okuma parçası işlemekten, başka etkinliklere zaman kalmıyor.
- Aynı nitelikteki etkinlikler öğrencileri kısa sürede sıktı.
- Çalışma kitabında belirtilen yere yazmak zorunluluğu bazı öğrenciler için sınırlandırıcı, bazıları için ise yazı tembelliğine neden oldu.
- Lüzumundan fazla değerlendirme formu var.
- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerinin konusu bir işe yaramıyor.

Özet olarak Türkçe dersi öğretim programının genellikle öğrencilerin görerek, dinleyerek ya da okuyarak aldıklarını anlamlandırmalarına, karşılaştırmalarına, ilişkilendirmelerine, yapılandırmalarına, ötelemelerine, sorun çözmelerine dönük olarak geliştirildiği söylenebilir. Ses temelli cümle yönetiminin olumlu karşılandığı, ancak tek bir yönteme dayanmanın doğru olmadığı belirtilmektedir. Program metninde özensizliklerin olması, Türkçe öğretim programında bulunmaması gereken bir husustur.

7.3. ÖNERİLER

Çeşitli kurum, kuruluş, akademisyen ve öğretmenler tarafından yapılan incelemeler ve değerlendirmeler, genel olarak yeni öğretim programlarının eksikleri olmasına rağmen olumlu bir değişime yol açtığını göstermektedir. Programların bazı yapısal düzeltmelere ihtiyaçları olduğu, programlar arasındaki ilişkilendirmelerin yeterli olmadığı ve özellikle becerilerin kazandırılmasında bilgi ve yönlendirme eksikliklerinin olduğu gözlenmiştir.

Öte yandan, programlara dönük en fazla eleştiri öğretmen, yönetici, veli, fiziksel ortam, materyal açısından henüz hazır olmadan aceleyle uygulanmaya geçilmesine yöneliktir. Tabii ki mükemmel bir hazırlık mümkün değildir; bazı eksiklikler uygulama ile ortaya çıkacak ve tamamlanacaktır. Ancak bu durum bir önceki cümlede belirtilen argümandan daha öte eksiklikleri taşımaktadır.

Bütün bunlara rağmen, programlar uygulanmaya başlanmış ve ilgili herkesin eleştiri ve değerlendirilmelerine açık bir yaklaşım izlenmiştir. Ancak sadece eleştirilere açık olmak yeterli değildir. Talim ve Terbiye Kurulu, bütün inceleme ve değerlendirmeleri dikkate alarak yıl içinde yaptığı düzeltme ve önerileri, yıl içinde değil, ancak öğretim yılı başından birkaç ay önce toplu halde yayımlamalıdır.

Programların başarılı bir şekilde yürütülmesi için çok kapsamlı, iyi organize edilmiş ve sürekliliği olan bir öğretmen eğitimine gereksinim vardır. Bu eğitimde sınıf öğretmenlerinin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi temeli üzerine de hizmetiçi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretimin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturtulmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir. Bu tür bir eğitimin, geleneksel hizmetiçi anlayışları ile gerçekleştirilmesi çok zordur. MEB'in bu konuda bir strateji ve eylem planının olması gerekir. Bir yeniliğin yayılması ile ilgili kuram ve modeller dikkate alınarak yapılacak ve devamlılığı olan bir eğitim seferberliğinin başlatılması kaçınılmazdır.

Eğitimin önemli bileşenlerinden olan yöneticiler ve müfettişlerin de çoğul öğretim ve öğrenme ortamlarını paylaşacakları bilgilendirici eğitimlere ihtiyaçları olacaktır. Yöneticilerin öğretim ve öğretim ortamlarının hazırlanması ile ilgili olarak öğretmenlere yol gösterici rollerinin arttığı, bu nedenle programlarla birlikte yönetsel süreçlerin de yenilenmesine gereksinim olduğu konusunda önlemlerin alınması beklenmektedir.

Velilerden bazılarının, bu programlarla öğrencilerin merkezi sınavlara yeterince hazırlanamadığı ve konuların hafiflediği yönündeki kaygılarının giderilmesi için çok yönlü anne-baba katılım programlarının devreye alınması gerekmektedir. Bazı velilerin, bu endişelerle pilot okullardan öğrencileri aldıkları gözlenmiştir. Bazı velilerin de okul yönetimine eski programın yürütülmesi ile ilgili olarak

baskı yaptıkları gözlenmiştir. Programların başarı ile yürütülmesi için ailenin işin içine katılması önemlidir. Bu çalışma sadece programların dayandığı yaklaşımlar konusunda bilgilendirme ile sınırlı kalmamalı, çocuğun çok yönlü gelişimine ailenin nasıl katkıda bulunabileceği konusunda da aileler aydınlatılmalı ve bu doğrultuda okul-aile işbirliği iyileştirilmelidir.

Öte yandan, okul ortamlarının yeniden düzenlenmesinde özellikle öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulmasında yarar vardır. Öğretmenler için hazırlanan kaynakların, materyallerin, etkinliklerin işlevsel ve kolayca anlaşılır olması yaygın kullanımı sağlayacaktır. MEB, kaynak ve materyallerin kullanımının yaygınlaşması için etkin stratejiler geliştirmelidir.

Derslerde sadece karatahta kullanılmasının yanı sıra bir de fotokopi ile çoğaltılan materyaller kullanılsa bile çoğu okulda fotokopi makinesinin olmaması, kağıt sorununun yaşanması, ders materyallerinin sağlanması sorununu akla getirmektedir. Materyal sorunu kadar materyallerin hazırlanması da düşünülmesi gereken ayrı bir noktadır. Öğretmelere nasıl materyal hazırlanacağı konusunda desteğin ne zaman, nerede ve nasıl verileceği de önemlidir. Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller için okullara gerekli destekler sağlanmalıdır.

Programların uygulanabilmesi için okulların fiziksel ve donanımsal olarak incelenmesi ve eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. MEB, her okula bilgi teknolojileri sınıfları kurmaktadır. Ancak programlarda bilgi teknolojilerinin derslerde nasıl kullanılacağı ile ilgili bir ipucuna rastlanmamıştır. İlgili birimlerin biraraya gelerek bilgi teknolojileri entegrasyonu ile ilgili bilgilendirici bir çalışma yapmaları, hazırlanacak eğitim materyalleri için de önemlidir.

Bu programların başarılı bir biçimde uygulanması için sınıf mevcudunun istenilen düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutlarına göre etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir. Sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda, bu programların nasıl kullanılacağı da yanıtlanması gereken diğer bir sorudur.

Okullarımızda eğitim-öğretim süreci ile ilgili olarak yaygın şekilde hakim olan yaklaşım davranışçı yaklaşımdır. Mevcut okul kültürünün değişmesi ancak topyekün ve uzun soluklu bir plan ve uygulama ile olanaklıdır. Yeniliğin yayılımı ile ilgili bir stratejiyi sadece öğretmenlerin kısa süreli eğitimine ve Web ortamına bağlamanın eksik olduğu açıktır. Çok yönlü ve kapsamlı bir plan ile bu çalışmanın yapılması ve izlenmesi önemlidir.

Öte yandan bir programın değişime açıklığı ile ilgili çok önemli bir boyutu, program değerlendirme modelinin nasıl geliştirildiği ve uygulama ile bütünlük içinde nasıl sürdürüldüğüdür. Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir yönüdür ve her programın kendine özgü bir

değerlendirme modelinin olması gerekir. Bu modele göre sürekli ihtiyaç belirleme ile desteklenen programın tüm öğeleri ile uygulama süresince nasıl değerlendirileceğinin, değerlendirme araştırmaları ile nasıl destekleneceğinin, verilerin karar vermede nasıl kullanılacağıının, gelişimin ve değişimin nasıl izleneceğinin belli program standartlarına göre belirlenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, M.B., Anılan, H. Girmen, P. ve Anagün, Ş.S. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri (Eskişehir İli örneği). *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi,394-405.
- Akyol, H. (2005). İlk okuma-yazma programı ve öğretimi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 93-108.
- Aykaç, N.ve Başar E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 362-372.
- Aşkar P. (2004). Eğitimin yeniden kavramsallaştırılması ve matematik eğitimine yansımaları. *Matematik Etkinlikleri 2004 Matematik Sempozyumu ve Sergileri, 5-7 Mayıs 2004*. Ankara: Milli Kütüphane.
- Baş-Collins, A. (2005). İlköğretim Türkçe programları pilot uygulama değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 230-231.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). İlk okuma ve yazma programı ve öğretimi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 122-135.
- Bozylmaz, B. ve Kılıç-Bağcı G. (2005). 4. ve 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilim okuryazarlığı açısından analizi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 320-328.

- Çakıroğlu, J. (2005). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı. *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. (Koordinatör: P. Aşkar). Eğitim Reformu Girişimi. Ek: 4.
- Can, N. (2005). Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin ilköğretim programlarının geliştirilmesindeki yeterliliği. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 77-87.
- Canerik, H. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 362-372.
- Çelenk, S. (2005). Yeni ilk okuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımlarının ışığında değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 109-121.
- Çiftçi, F. (2005). İlk Okuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 146-158.
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme Değerlendirme Raporu*. (Koordinatör: P. Aşkar).
- Ercan, F. ve Altun-Akbaba, S. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmenler görüşleri. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 311-319.
- Erdoğan, M. (2005). Yeni geliştirilen beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı: Pilot uygulama yansımaları. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 299-310.
- Gözütok, D., Akgün, Ö.E. ve Karacaoğlu, C.Ö. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 17-40.
- Kaptan, F. (2005). Fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 283-298.
- Kılıç, M. (2005). Öğretmenin rolü ve görevlerine ilişkin görüşlerin yeni ilköğretim programı çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde*

Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 41- 50.

- Küçükahmet, L. (2005). 2004 Hayat bilgisi programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 373-381.
- Merter, F. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi programının eğitim sosyolojisi bakış açısından olumlu ve olumsuz eleştirisi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 430-439.
- Olkun, S. (2005). Matematik dersi öğretimi programı. *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu.* (Koordinatör: P. Aşkar). Eğitim Reformu Girişimi. Ek: 2.
- Özdaş, A.; Tanışlı, D.; Köse-Yavuzsoy, N. ve Kılıç, Ç. (2005). Yeni ilköğretim matematik dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 239-255.
- Özden, Y. (2005). 2005 yeni hayat bilgisi programının, öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 440-445.
- Paykoç, F. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi programları. *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu.* (Koordinatör: P. Aşkar). Eğitim Reformu Girişimi. Ek: 3.
- Polat, S., Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2005). Hayat bilgisi öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleştirilebilirlik düzeyleri. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 406-420.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: Bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 382-393.
- Sever, S. (2005). 2004 Türkçe öğretim programında Türkçe öğretimi anlayışı. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 177-192.

- Yangın, B. (2005). Türkçe dersi öğretim programı. *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. (Koordinatör: P. Aşkar). Eğitim Reformu Girişimi. Ek: 1.
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 329-342.
- Yaşar, Ş., Gültekin M., Türkken B., Yıldız N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir İli örneği). *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 51-63.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Yeni İlköğretim Programları ve Yeni Yaklaşımlar*.

BÖLÜM VIII

İLKÖĞRETİMDE KALİTE: *AVRUPA BİRLİĞİ KALİTE GÖSTERGELERİ ÇERÇEVESİNDE KALİTENİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Doç. Dr. Emin KARİP

8.1. EĞİTİMDE KALİTE

Eğitimde kalitenin nasıl tanımlandığı, tanımlamayı yapanların felsefi bakış açılarına, amaçlarına, ihtiyaçlarına ve önceliklerine göre değişmektedir. Bu nedenle, etkililik ve verimlilik gibi kavramlar kalite kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılabilir (Adams, 1993). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kalkınma Ajansının (USAID) desteklediği Eğitimde Kaliteyi Geliştirme (IEQ) projesinin eğitimde kaliteyi tanımlamasında, sınıf düzeyinde etkileşim ve öğrenme ön plana çıkarken (American Institutes for Research, 1999), Avrupa Birliği'nin kaliteye bakışında aktif yurttaşlık, istihdam ve sosyal bütünlük için temel becerilere vurgu yapılmaktadır (European Commission, 2000).

Eğitimde kalitenin ya da Windham'ın (1988) tanımıyla ekonomik etkililiğin tanımı üç temel grupta toplanabilecek göstergelerle açıklanabilir. Bu göstergeler girdi göstergeleri, süreç göstergeleri ve çıktı göstergeleridir. Diğer tanımlarda olduğu gibi bu tanımda da göstergelerin birçoğunun tanımı ve ölçülmesi subjektif bir nitelik taşır.

UNICEF (2000) ise eğitimde kaliteyi, öğrenenlerin, öğrenme ortamının, öğrenme içeriğinin, öğrenme öğretme sürecinin ve bu sürecin çıktılarının nitelikleri ile açıklamaya çalışmaktadır. Bu tanımların hiçbirinde somut bir kalite tanımı yapılmamakla birlikte, eğitimin kalitesi çeşitli göstergelerle açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu göstergelerin karşılaştırmalı bir özeti Tablo 8.1'de sunulmaktadır. Windham'ın kalite tanımlamasında teorik bir çerçeve sağlanmakta, fakat Avrupa Komisyonu ve UNESCO'nun tanımlamalarında kurumsal ihtiyaçlar, öncelikler ve amaçlar yansıtılmaktadır.

Tablo 8.1
Eğitimde Kalite Göstergeleri

Douglas M. Windham, (1988)	European Commission, (2000)	UNICEF, (2005)
Girdiler <ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğretmen özellikleri ▪ Tesisler ▪ Donanım ▪ Eğitimsel materyaller ▪ Yönetmelik kapasite 	Kazanımlar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Matematik ▪ Okuma ▪ Fen Bilimleri ▪ Bilişim ve iletişim teknolojileri ▪ Yabancı diller ▪ Öğrenmeyi öğrenme ▪ Yurtaşlık 	Girdiler <ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğretme ve öğrenme materyalleri ▪ Fiziksel yapı ve tesisler ▪ İnsan kaynakları: öğretmenler, yöneticiler ve deneticiler ▪ Okulun yönetimi
Süreçler <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yönetmelik davranış ▪ Öğretmenin zamanı kullanımı ▪ Öğrencinin zamanı kullanımı 	Başarı ve geçişler <ul style="list-style-type: none"> ▪ Terk oranları ▪ Liseyi bitirme oranları ▪ Yükseköğretime devam oranları 	Öğrenme-öğretme süreci <ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğrenme süresi ▪ Öğretme yöntemleri ▪ Değerlendirme, dönüt ve teşvikler ▪ Sınıf büyüklüğü
Çıktılar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kazanım etkileri ▪ Akademik başarı etkileri ▪ Tutum ve davranış etkileri ▪ Eşitliği sağlamaya yönelik önlemlerin adalet etkileri 	Eğitimin izlenmesi <ul style="list-style-type: none"> ▪ Okuldaki eğitimin ölçme ve değerlendirilmesi ▪ Anne-baba katılımı 	Çıktılar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sözel ve sayısal okuryazarlık, yaşam becerileri ▪ Yaratıcılık ve duygusal beceriler ▪ Değerler ▪ Sosyal faydalar
	Kaynaklar ve yapılar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi ▪ Okul öncesi eğitimde Okullaşma oranları ▪ Bir bilgisayara düşen öğrenci sayısı ▪ Öğrenci başına harcama miktarı 	

Kalitenin tanımlanmasında kullanılan göstergeler ve terminoloji zaman içinde değişebilir. Eğitimde kalite ile ilgili bir değerlendirme yapabilmek için kalite kavramının niteliğine ilişkin bazı temel varsayımları dikkate almak gerekir (Adams, 1993):

- Kalitenin birden çok anlamı vardır.
- Kalite bireysel değerler ve yorumları yansıtabilir.
- Kalite çok boyutludur; etkililik ve verimlilik ile ilgili hususları da kapsar.
- Kalite dinamik bir kavramdır; anlamı zamana ve ortama göre değişebilir.
- Kalite nitel ya da nicel ölçütlerle değerlendirilebilir.
- Kalite amaçları, verimlilik ve eşitlik gibi amaçlarla çatışabilir.
- Kalite değerler, kültürler ve geleneklere dayalıdır; bir ulusa, bölgeye, topluluğa, aileye ya da bireysel olarak öğrenciye göre kalite tanımlanabilir.
- Kalitenin anlamı çoğunlukla ilgili tarafa göre değişeceğinden, herhangi bir tanımlamaya bağlı olarak “kazanan” ve “kaybedenler” olabilir.

UNICEF (2000) kaliteli eğitimin beş temel boyutu üzerinde bir uzlaşa olduğunu belirtmektedir. Bu beş boyut; (a) öğrenenler, (b) fiziksel çevre, (c) müfredat, (d) öğrenme-öğretme süreçleri ve (e) öğrenme kazanımlarından oluşmaktadır.

Birinci boyutta öğrenenlerin, sağlıklı bir gelişim için iyi beslenebilmesi, öğrenmeye ve katılmaya hazır olmaları ve erken çocukluk döneminde psiko-sosyal gelişim yaşantıları, okula devamlılığın sağlanması ve öğrenme sürecinde öğrencilerin aileler ve toplum tarafından desteklenmeleri üzerinde durulmaktadır.

İkinci boyutta, sağlıklı, güvenli, koruyucu, cinsiyet ayrımına karşı duyarlı, yeterli kaynak ve tesisleri sağlayan bir çevrenin önemi vurgulanmaktadır. Okulun fiziksel tesislerinin öğrenme üzerinde etkileri daha çok dolaylı olarak kendini gösterir. Bu etkinin niteliği fiziksel tesisler ile diğer kalite öğeleri arasındaki ilişkinin ve etkileşimin niteliğine bağlıdır. Okul ortamında öğretmen davranışları, disiplin politikaları ve okul güvenliği öğrenci başarısını etkileyen etkenler arasında yer alır.

Kaliteli bir eğitimin üçüncü boyutu ise sözel ve sayısal okuryazarlık becerilerin kazandırılmasını sağlayacak bir içeriğe sahip bir müfredat ve bu müfredatın uygulanmasını sağlayacak materyallerin oluşturulmasıdır. Kaliteli bir eğitimde müfredatın temel nitelikleri öğrenci merkezli, yerel ve ulusal değerlere dayalı olması, ancak sözel ve sayısal okuryazarlık, yaşam becerileri ve barış eğitimi gibi temel öğeleri de içermesi olarak tanımlanmaktadır.

Kaliteli bir eğitimde öğretmenler için öğrenme ve mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin yeterlikleri, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerin daha iyi

öğrenmelerini sağlamak için kaynakları nasıl kullandıklarının irdelenmesi gerekir. Öğretmenlerin inançları, değerleri, tutumları ve sınıf içinde ne yaptıkları öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okullar arasında geniş ölçekli kalite ya da performans farklılıkları gelişmekte olan ülkelerin ve az gelişmiş ülkelerin ortak bir sorunudur. Kaliteli bir okul eğitiminde bilişim ve öğretim teknolojileri okullar arası performans farklılıklarını azaltmak için kullanılmalıdır.

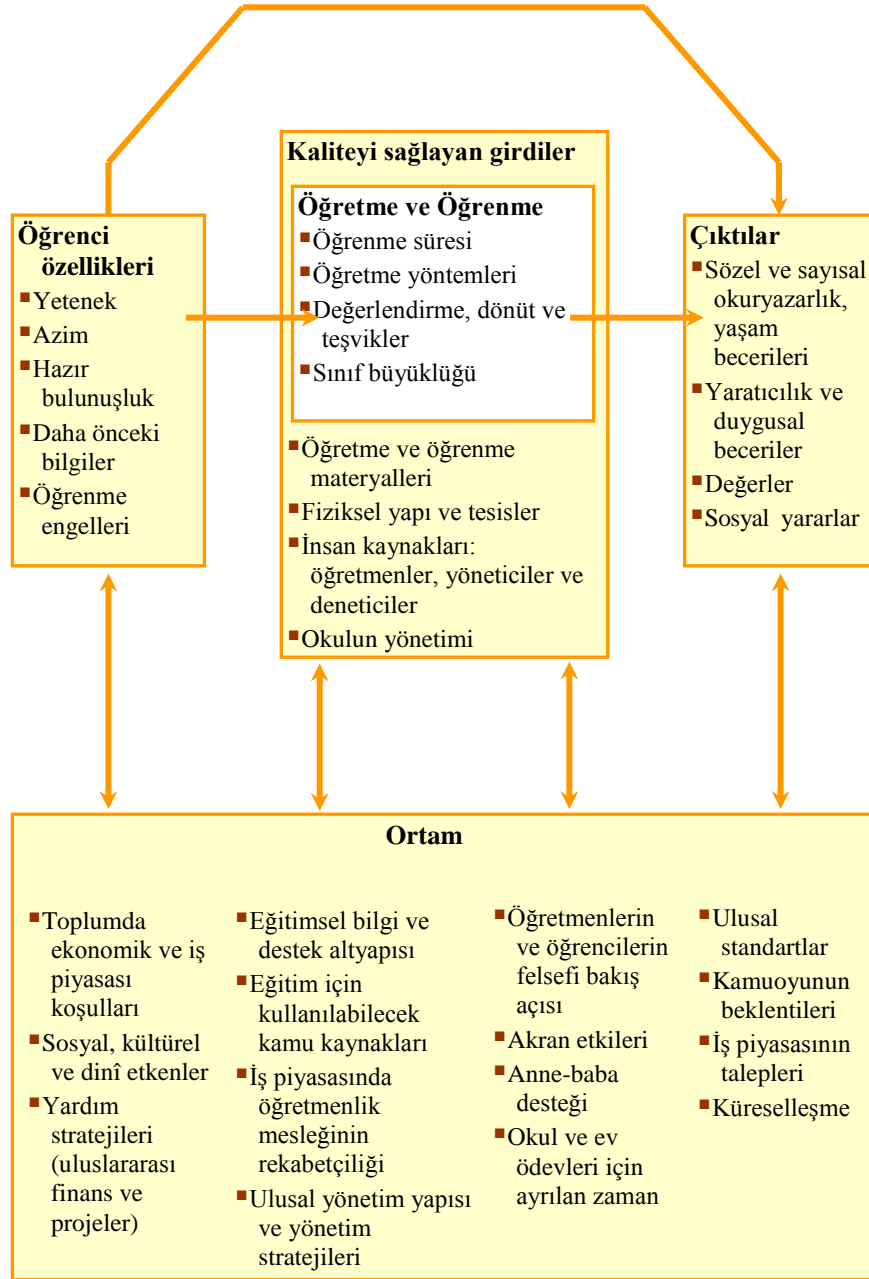
Eğitimde kalitenin üzerinde en çok durulan boyutu eğitimin çıktılarıdır. Çıktılarla ilgili göstergelerin tanımlanması da zamana ve koşullara göre değişebilir. Sözel ve sayısal okuryazarlık bu çıktıların temelini oluşturur. Çıktıların değerlendirilmesinde çoğunlukla eleme amaçlı testler kullanılmaktadır. Ancak, eğitimin kalitesinin geliştirilmesi amaçlanıyorsa, eleme amaçlı testlerden çok formatif/yetiştirmeye yönelik değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Ailelerin akademik başarı anlamında nelere önem verdiği çoğu zaman okulun çıktılarını tanımlamaktadır. Bugün birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de istihdam ve toplumda itibar kazanmaya katkı sağladığı düşünülen alanlarda başarıya önem verilmektedir. Matematik ve fen bilimleri alanlarının ya da OKS/ÖSS odaklı başarının ön plana çıkması bu algı ile ilişkilendirilebilir.

Şekil 1’de kaliteli bir eğitimin boyutları arasındaki ilişkiler açıklanmaktadır (UNESCO, 2005). Şekilde sunulan kavramsal çerçeve öğrenci özellikleri ile çeşitli girdilerin, öğretme ve öğrenme sürecinde toplumsal, yönetsel, ekonomik, örgütsel ve kültürel ortama bağlı olarak değişebilen bir etkileşim içinde çıktıların niteliğini belirlediğini göstermektedir.

Okula girişte, öğrencilerin bireysel özellikleri ile ailede ve toplumsal çevrede gelişen nitelikleri üzerinde başlangıç itibarıyla okulun kontrolü söz konusu değildir. Ancak öğrencilerin okula girişi ile birlikte, okuldaki süreçlerin bu özelliklerden kaynaklanan olumsuzluk ya da dezavantajları en aza indirmeye ve fırsat eşitliği sağlamaya yönelik önlemler alınması, bireysel ve toplumsal eşitsizliklerin etkilerini azaltabilir. Etkin olarak kaliteyi sağlayacak girdiler, okul içinde manipüle edilebilir girdilerdir. Öğretme ve öğrenme süreçlerinde, fiziksel altyapıda, materyallerde, insan kaynaklarında ve öğretmen niteliklerinde dengeli bir dağılım sağlanması eğitimde kalitenin ön koşuludur. Bu girdilerle ortam arasındaki etkileşim, girdilerin kalitesini ve yüksek kalitenin sürdürülebilirliğini belirler.

Yerel düzeyde ve makro düzeyde beklentiler, ihtiyaçlar ve talepler hangi çıktılara daha çok önem verileceğini ve okulda hangi çıktıları destekleyecek etkinliklerin ağırlık kazanacağını dikte eder. Türkiye’de ilköğretim okullarında OKS’de soru gelen ve hatta puan ağırlığı daha yüksek olan alanların okullarda daha ön plana çıkması ve bazen de fiili olarak diğer derslerin yerini alması bu durumun somut bir göstergesidir.

Şekil 8.1
Eğitimde Kalitenin Değerlendirilmesi İçin Kavramsal Bir Çerçeve (UNESCO, 2005)



8.2. AVRUPA BİRLİĞİ KALİTE GÖSTERGELERİ VE İLKÖĞRETİMDE KALİTE

Avrupa Komisyonu 2000 yılında yayınlanan çalışma raporunda okul eğitiminin değerlendirilmesinde kullanılabilecek 16 kalite göstergesi tanımlanmıştır (Tablo 8.1). Bu göstergeler; (a) kazanımlar, (b) başarı ve geçişler, (c) eğitimin izlenmesi ve değerlendirilmesi ve (d) kaynaklar ve yapılar olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Başarı göstergelerinden matematik, okuma ve fen bilimleri alanında PISA, PIRLS ve TIMMS araştırmaları kapsamında elde edilen veriler, bu alanlar için kalite göstergelerine göre değerlendirme ve karşılaştırmalar yapma olanağı sağlamaktadır. Bilişim ve iletişim teknolojileri, yabancı diller, öğrenmeyi öğrenme ve yurttaşlık alanlarında ise somut değerlendirmeler yapmak oldukça güç gözükmektedir. Çünkü bu alanlarda araştırma bulgularına dayalı, sistematik bir değerlendirme yapmayı sağlayacak veriler bulunmamaktadır. Ancak bu alanlar, belirsizliklerle dolu bir toplumsal ve ekonomik gelecek için hayati önem taşıyan becerileri kapsamaktadır. Bu nedenle de, bu alanlarda temel becerilerin kazanılması önemli kalite amaçları olarak kalite göstergeleri arasında yer almaktadır.

Başarı ve geçiş oranları ile ilgili göstergeler olarak, okulu terk oranları, liseyi bitirme oranları ve yükseköğretime devam oranları okul eğitiminin kalite göstergeleri arasında yer almaktadır. Eğitimin izlenmesi ve değerlendirilmesi kapsamında, okuldaki eğitiminin ölçme ve yönlendirilmesi ile anne baba katılımı kalite göstergeleri olarak belirlenmiştir. Eğitimin yönlendirilmesinde ve okulların geliştirilmesinde ilgili tarafların katılımının önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaynaklar ve yapılar başlığı altında öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi, okul öncesi eğitimde Okullaşma oranları, bir bilgisayara düşen öğrenci sayısı ve öğrenci başına harcama miktarı kalite göstergeleri olarak belirlenmiştir. Bu göstergelerden her birinin okuldaki akademik başarı ile ilişkili temel göstergeler olduğu varsayılmaktadır.

8.2.1. Akademik başarı açısından kalitenin değerlendirilmesi

Akademik başarının değerlendirilmesinde ülke genelinde sağlıklı bir karşılaştırma yapmayı sağlayacak veriler oldukça sınırlıdır. Eğitimin kalitesi ile ilgili tartışmalar çoğu zaman OKS sonuçlarına dayandırılmaktadır. OKS sonuçları eğitimin kalitesinin değerlendirilmesinde önemli bir göstergedir. Son dört yılın LGS/OKS doğru cevap ortalamalarına bakıldığında özellikle matematik testinde başarının oldukça düşük olduğu; 3.12 ile 1.15 doğru cevap arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 8.2). Türkçe testinde dört yılın doğru cevap ortalaması 9.46, Fen Bilgisi testinde 4.26 ve Sosyal Bilgiler testinde 7.97 olarak gerçekleşmiştir.

OKS sonuçları kendi içinde bir değerlendirme olanağı sunmakla birlikte, bu sonuçlara dayalı olarak öğrenci başarısının ve okullarda eğitimin kalitesinin değerlendirilmesinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekir. OKS sonuçları iller arası ve okullar arası başarı farklılıklarına ilişkin önemli veriler sağlamaktadır. Örneğin 2006 yılı OKS sonuçlarına göre, Türkiye genelinde tüm iller için OKS-TM puanı ortalaması 247.12, standart sapması 9.96 ve MF puanı ortalaması 242.85, standart sapması 9.85'tir. Standart sapma puanları illere göre başarı değişkenliğini göstermektedir. 2006 yılı için Burdur ili ortalama 262.99 TM puanına sahip iken, yaklaşık 41 puan fark ile Şırnak ili ortalama 221.333 TM puanı ile başarı düzeyi en düşük il olmuştur (MEB, 2006a). İller arasında bu kadar yüksek düzeyde başarı farklılığı, eğitimin niteliğinde eşitsizliklerin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavının temel amacı öğrencilerin Anadolu liseleri ve fen liselerine yerleştirilmelerini sağlayacak bir sıralama yapmaktır. Sıralamanın yapılabilmesi, soruların güçlük düzeyinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Sınava giren toplam aday sayısı 2006 yılı için 895000; Anadolu liselerinin toplam kontenjanı 99790 ve fen liselerinin toplam kontenjanı 5784 olarak açıklanmıştır (Tablo 8.3). Örneğin, en yüksek puanın 500 olduğu bir sınavda, çok sayıda öğrencinin 499-500 aralığında puan alması durumunda yerleştirme yapmak olanaksız hale gelecektir. Bu sınavda önemli olan sıralama yapılabilmesi ve bu sıralamanın doğru yapılabilmesidir. Bu sınav müfredat içeriğini dikkate almakla birlikte, müfredat amaçları doğrultusunda bilgi ve beceri düzeyini ölçme işlevini yerine getiren bir sınav değildir. Bu sınavda soruların güçlük derecesinin yüksek olması özellikle istenen bir durumdur ve sınav soruları çok sayıda öğrenci arasından az sayıda öğrenciyi eleyerek Anadolu ve fen liselerine yerleştirmeyi sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu nedenle de, "sınavda sıfır çeken öğrenciler" gibi argümanların kullanılması ve bu argümanlarla eğitim ve öğretimin kalitesinin eleştirilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü yapılan değerlendirme, bireyin birlikte sınava girdiği gruba göre; göreceli olarak başarısını belirlemeyi hedeflemektedir.

OKS odaklı bir eğitim öğretim, ilköğretimin ya da zorunlu eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir engel oluşturmaktadır. Çünkü velilerin de baskısı doğrultusunda, öğretmenler okulda daha çok OKS'de başarıyı artıracak dersler; içerik ve yöntem üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dünya Bankası (2005) raporuna göre, OKS türü elemeci bir sınav sisteminin uygulandığı ülkelerde bu uygulamalar eğitimde eşitsizliklerin daha da artmasına neden olmaktadır.

OKS, PISA, TIMMS ve PIRLS sonuçlarının elde edilen bulgular, Türkiye'de okullar arasında büyük boyutlarda başarı farklılığı olduğunu göstermektedir. Tabloda sunulan 2005 OKS sonuçlarına ilişkin veriler, okullar arası makas açıklığının boyutlarını ortaya koymaktadır. Seksenbir ilden 18'inde

Tablo 8.2
2002-2005 Yılları OKS Test İstatistikleri

Sınav Yılı	Test Bilgileri	Türkçe Testi	Matematik Testi	Fen Bil. Testi	Sosyal Bil. Testi
2005(a)	Test Soru Sayıları	25	23	25	25
	Test Ortalamaları	7.54	1.15	4.7	7.68
	Test Standart Sapmaları	5.3092	4.238	5.1781	6.6072
2004(b)	Test Soru Sayıları	25	25	24	25
	Test Ortalamaları	9.9	2.35	4.79	8.2
	Test Standart Sapmaları	6.7528	4.5712	3.3851	6.4675
2003(c)	Test Soru Sayıları	25	25	25	25
	Test Ortalamaları	9.94	3.11	3.63	8.25
	Test Standart Sapmaları	6.4264	5.0862	5.036	6.906
2002(d)	Test Soru Sayıları	25	25	25	25
	Test Ortalamaları	10.48	3.12	3.93	7.76
	Test Standart Sapmaları	5.6399	5.1325	5.3897	6.8187

^(a)http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Istatistikler/2005_ist/2005_ooks_test_ortalama_stamdart_sapma.jpg; 27.09.2006.

^(b)http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Istatistikler/2004_ist_Kitap/1.doc; 27.09.2006.

^(c)http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Istatistikler/2003_ist_Kitap/1.htm; 27.09.2006.

^(d)[http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Istatistikler/2002_ist_Kitap/Aorta_genel\(1\).htm](http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Istatistikler/2002_ist_Kitap/Aorta_genel(1).htm); 27.09.2006.

Tablo 8.3
2006 Yılı OKS Puanı ile Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarının Kontenjanları

Okul türü	Kurum sayıları	2006 Kontenjanı
Anadolu Liseleri	822	99.790
Fen Liseleri	77	5.784
Sosyal Bilimleri Liseleri	7	408
Anadolu Öğretmen Liseleri	154	14.130
Anadolu Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Kurumları	1.402	55.413
Anadolu İmam Hatip Liseleri	187	16.110
Anadolu Sağlık Meslek ve Sağlık Meslek Liseleri	370	8.708

Kaynak: http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti_basinaciklama.asp?ID=1082.

en düşük okul TM puan ortalaması ile en yüksek okul TM puanı ortalaması arasındaki fark il OKS TM puanı ortalamasından daha yüksektir. İllerin kendi içinde puan farklılıklarının il puanı ortalamasına oranı %128 ile %33 arasında değişmektedir. Ayrıca, standart sapma puanlarının yüksekliği de iller içinde okullar arası başarı farklılıklarının bir göstergesidir. 2005 yılı OKS MF puanlarında da paralel bir durum gözlenmektedir. İller arası farklılıklar kısmen daha düşük olmakla birlikte, hem TM puanında hem de MF puanında il içinde okullar arası farklılıklar dikkat çekmektedir.

Elemeye dönük bir ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminde okullar arası başarı farklılıklarında gözlenen uçurum, hem OKS başarısı yüksek okullar üzerinde kayıt baskısı oluşturmakta hem de başarı farklılıklarından kaynaklanan dezavantaj ile baş edebilme kaygısına kapılan öğrenci ve velilerin dershanelere yönelmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu anlamda dershaneler yönelme, okullar arası başarı farklılıklarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Kamuoyunda sürekli olarak vurgulanan “okullar üzerindeki dershane baskısı” bir neden değil, eğitim sistemindeki eşitsizliklerle birlikte ortaöğretimde sınırlı kontenjanı bulunan “daha iyi – yükseköğretime geçmede önemli bir araç olan” fen ve Anadolu liseleri uygulamasının bir sonucudur.

İlköğretim okulları arasında nitelik farklılıklarının çok yüksek olduğu bir zorunlu eğitim sisteminde elemeye dönük OKS/ortaöğretime geçiş sistemi ilköğretimde müfredatın uygulanmasını olanaksız hale getirmekte ve velilerin de baskısı ile öğretmenlerin ilköğretimin amaçlarını bir yana bırakarak, büyük ölçüde OKS’ ye yönelik bir test maratonuna yönelmesine neden olmaktadır. Diğer bir ifade ile zaten niteliğin düşük olduğu zorunlu eğitim OKS baskısı altında işlevlerini yerine getiremez hale gelmektedir.

Eğitimin kalitesinin akademik başarı açısından değerlendirilmesinde iki farklı yaklaşım önerilebilir. Bunlardan birincisinde müfredatın öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri, tutum ve davranışlar temel alınarak bir ölçme-değerlendirme yapılabilir ve bu değerlendirme sonuçlarına göre amaçların ne ölçüde gerçekleştirildiği tartışılabilir. İkinci yaklaşımda ise öğrencilerin, matematik, dil, fen ve sosyal bilimler alanında kazandığı yeterlikler uluslararası kalite veya başarı göstergeleri temel alınarak, diğer ülkelerin başarılarına göre değerlendirilebilir. Burada yapılacak değerlendirmede Avrupa Komisyonunun okul eğitiminin kalite göstergeleri olarak belirlediği 16 gösterge esas alınmıştır. Ancak, bu göstergelerin her biri için somut ve karşılaştırılabilir nitelikte veri mevcut değildir. Bu nedenle, bazı alanlarda somut verilere dayalı değerlendirmeler yapmak oldukça güç olmaktadır.

Tablo 8.4

2005 OKS TM Puanlarının İl Ortalamaları ve İller İçinde Puan Farkları

İl	Okul sayısı	TM Puanı				MF Puanı			
		Ortalama	Std. Sapma	Min.-Mak. Puan Farkı	Farkın Ortalamaya Oranı (%)	Ortalama	Std. Sapma	Min.-Mak. Puan Farkı	Farkın Ortalamaya Oranı (%)
Aydın	253	277,21	42,25	356,64	128,65	275,17	41,46	350,08	127,22
Konya	614	280,11	38,54	341,03	121,75	277,63	37,74	340,41	122,61
Erzurum	287	269,26	44,99	321,60	119,44	266,67	43,59	317,53	119,07
Siirt	76	265,87	45,70	313,39	117,88	263,89	44,72	311,64	118,10
Diyarbakır	242	265,89	38,28	304,40	114,48	264,06	37,33	300,78	113,91
Denizli	269	276,56	40,86	311,37	112,59	274,48	40,01	309,45	112,74
Adana	375	276,61	34,66	309,58	111,92	274,38	33,87	307,32	112,00
Niğde	145	266,55	43,08	294,31	110,41	264,30	42,21	291,75	110,39
Kayseri	314	278,94	36,10	298,47	107,00	276,61	35,01	294,27	106,39
İstanbul	1345	289,60	36,26	304,43	105,12	286,51	35,22	299,80	104,64
Bartın	70	266,82	45,53	274,44	102,86	264,30	44,07	270,53	102,36
İsparta	145	278,25	39,63	285,94	102,76	276,18	38,90	286,37	103,69
Tokat	231	274,97	35,85	280,30	101,94	272,56	34,78	276,09	101,30
Yozgat	224	275,11	33,14	277,70	100,94	272,33	32,04	273,53	100,44
Tekirdağ	143	285,51	38,73	288,03	100,88	282,69	37,58	286,29	101,27
Ankara	731	285,49	39,31	287,49	100,70	282,98	38,23	281,46	99,46
Elazığ	138	285,38	32,92	286,95	100,55	281,94	32,15	287,13	101,84
Ardahan	44	255,39	45,87	256,41	100,40	253,46	44,70	246,70	97,33
Bursa	421	287,26	34,58	284,86	99,17	284,47	33,60	284,67	100,07
Kastamonu	118	277,40	33,29	271,88	98,01	274,75	32,45	266,76	97,09
Zonguldak	177	276,77	38,67	271,20	97,99	274,23	37,44	263,99	96,27
Eskişehir	162	283,40	39,32	277,61	97,96	280,86	38,23	271,11	96,53
Afyon	291	268,40	41,17	261,38	97,38	266,74	40,08	257,32	96,47
Nevşehir	132	279,09	40,83	266,74	95,58	276,59	39,71	262,19	94,79
Kütahya	201	284,59	33,90	269,78	94,79	282,14	33,14	265,25	94,01
Sakarya	211	274,17	35,18	258,21	94,18	271,95	34,24	252,94	93,01
Mardin	172	257,14	40,41	241,00	93,72	255,26	39,27	233,74	91,57
Mersin	364	281,47	37,32	263,61	93,65	278,88	36,49	256,63	92,02
Hatay	403	273,88	36,67	256,37	93,61	271,80	35,73	254,87	93,77
Düzce	103	264,77	37,95	247,78	93,58	262,87	36,85	238,88	90,87
Sivas	243	280,21	36,04	262,08	93,53	277,35	35,03	260,18	93,81
Şirnak	103	249,23	42,03	231,75	92,99	247,69	41,08	235,79	95,20
Van	166	258,10	37,75	236,28	91,55	256,21	36,75	230,23	89,86
Trabzon	249	281,66	34,24	256,24	90,97	279,16	33,42	251,94	90,25
Ordu	218	274,04	35,12	248,74	90,77	271,52	34,06	246,38	90,74
Gaziantep	264	273,40	36,27	247,04	90,36	271,25	35,22	242,57	89,43
K.Maraş	287	278,77	33,38	247,80	88,89	275,87	32,33	242,67	87,97
Manisa	351	275,97	35,74	241,01	87,33	273,84	35,04	237,49	86,73
Malatya	208	279,60	36,30	242,26	86,65	276,86	35,69	244,18	88,20
Muş	126	256,01	41,12	220,59	86,16	254,26	40,06	209,86	82,54
Samsun	293	273,73	35,16	235,47	86,02	271,40	34,04	231,79	85,40
Şanlıurfa	207	262,20	34,20	225,34	85,94	260,28	33,32	218,46	83,93
Edirne	131	285,17	40,36	241,96	84,85	282,27	39,13	236,70	83,86

Tablo 8.4
2005 OKS TM Puanlarının... (Devamı)

İl	Okul sayısı	TM Puanı				MF Puanı			
		Ortalama	Std. Sapma	Min.-Mak. Puan Farkı	Farkın Ortalamaya Oranı (%)	Ortalama	Std. Sapma	Min.-Mak. Puan Farkı	Farkın Ortalamaya Oranı (%)
Balıkesir	294	279,37	37,53	235,57	84,32	276,73	36,28	230,21	83,19
Kocaeli	313	278,64	35,05	232,16	83,32	275,77	33,80	228,74	82,95
İzmir	645	281,82	36,04	232,92	82,65	279,40	35,14	230,53	82,51
Antalya	359	282,07	32,43	230,29	81,64	279,55	31,49	222,46	79,58
Ağrı	76	264,43	44,89	213,69	80,81	261,73	43,16	209,24	79,95
Burdur	89	289,55	34,68	225,65	77,93	287,22	34,11	225,82	78,62
Batman	121	272,13	34,96	211,24	77,62	270,12	33,96	208,51	77,19
Bolu	68	267,81	35,43	206,58	77,14	266,11	34,46	203,28	76,39
Kırklareli	102	277,34	35,95	210,86	76,03	274,40	35,01	204,72	74,61
Kars	104	264,54	38,73	201,12	76,03	262,38	37,66	191,87	73,13
Çankırı	50	277,33	36,21	209,01	75,37	274,81	35,23	208,86	76,00
Çanakkale	132	289,10	32,64	217,64	75,28	286,30	31,68	212,23	74,13
Çorum	184	271,80	34,78	204,07	75,08	269,50	33,71	198,02	73,48
Uşak	106	275,46	34,99	204,56	74,26	273,69	34,32	202,48	73,98
Giresun	132	277,79	31,82	206,15	74,21	274,67	30,73	204,11	74,31
Bingöl	63	257,30	32,58	190,02	73,85	255,57	32,31	192,27	75,23
Aksaray	103	271,65	25,80	198,45	73,05	269,56	24,97	194,88	72,30
Kırşehir	85	282,80	33,93	205,95	72,82	280,16	33,52	203,67	72,70
Kırıkkale	86	274,16	36,06	196,96	71,84	272,10	35,09	195,12	71,71
Sinop	69	276,03	32,82	196,40	71,15	273,34	31,99	192,57	70,45
Amasya	100	278,83	30,54	198,15	71,07	276,27	29,82	195,55	70,78
Bitlis	98	266,43	31,20	188,87	70,89	264,18	30,21	185,29	70,14
Muğla	205	283,44	32,62	198,81	70,14	280,96	31,96	195,36	69,53
Osmaniye	116	284,22	35,05	198,90	69,98	281,19	33,88	191,94	68,26
Yalova	51	293,25	35,55	203,45	69,38	289,67	34,72	195,97	67,65
Rize	113	279,60	34,81	179,52	64,21	277,81	33,94	176,76	63,63
Karabük	67	286,92	34,54	183,38	63,91	283,98	33,71	177,97	62,67
Artvin	73	285,97	33,58	182,56	63,84	282,55	32,58	179,98	63,70
Karaman	70	287,88	33,71	178,07	61,86	284,99	33,12	177,51	62,29
İğdır	57	268,84	29,98	165,81	61,68	266,75	29,24	160,23	60,07
Kilis	39	260,01	33,54	157,84	60,71	257,80	33,00	156,31	60,63
Erzincan	74	279,41	32,06	165,52	59,24	276,06	30,97	162,99	59,04
Bilecik	56	274,97	26,95	151,82	55,21	273,19	26,44	148,71	54,43
Hakkâri	54	237,02	30,83	127,50	53,79	235,63	30,13	128,87	54,69
Bayburt	34	283,76	28,16	151,30	53,32	280,61	27,38	150,44	53,61
Gümüşhane	55	270,81	29,88	122,35	45,18	268,51	29,13	115,49	43,01
Tunceli	34	284,55	28,05	95,08	33,41	280,97	26,06	89,62	31,90
Toplam	15931	277,64	37,50			275,17	36,49		

Kaynak: http://sinavlar.meb.gov.tr/SinavSorgu/Dokumanlar/OKS/2005/2005OKS_TM.xls; 11/01/2007; web adresinden alınan verilerden hesaplanmıştır.

Türkiye'nin de dahil olduğu 49 ülkenin katıldığı PISA (Programme for International Student Assessment) 2003 araştırması Türkiye'de öğrenci başarısının Matematik, Fen ve Okuduğunu anlama alanlarında uluslararası başarı göstergeleri ile karşılaştırılması için önemli bir veri kaynağıdır. PISA araştırmasının başarı değerlendirmesinde, başarının öğrencinin kazandığı yeterlikler açısından tanımlanmış olması her ülkenin öğrencilerinin kendi içinde değerlendirilmesini de mümkün kılmaktadır.

8.2.1.1. Matematik Başarısı

PISA araştırması 15 yaş grubu öğrencileri kapsamaktadır. Türkiye 15 yaş grubu öğrencilerin matematik başarı sıralamasında 40 ülke arasında 34. sırada yer almaktadır (Tablo 8.5). Matematik başarı sıralamasının en alt sıraları arasında yer almanın da ötesinde, öğrencilerimizin büyük çoğunluğunun matematik başarı düzeyi, temel matematik becerilerinin de kazandırılmadığını göstermektedir. Sınava katılan Türk öğrencilerin %52,3'ü Düzey-1 ve altında bir performans göstermiştir. Düzey 1'in anlamı; çok basit düzeyde tanımlanmış, çözüm için tüm bilgilerin verildiği ve probleme ilişkin yönergelerin açıkça tanımlandığı rutin matematik problemlerini çözebilmektir (OECD, 2003). Grafik 1'de Türkiye'deki 15 yaş grubun matematik başarısı ile uluslararası başarı durumunun çok farklı olduğu görülmektedir.

PISA araştırmasına katılan tüm ülkeler için Düzey-1 ve altında kalan öğrenci oranı %25,6'dır. Türkiye için %52,3 olan bu oran, tüm ülkelerin ortalamasının iki katı, %21.4 olan OECD ortalamasının ise yaklaşık 2,5 katıdır. Diğer yandan, üst düzey matematiksel düşünme ve muhakeme becerilerinin kazanıldığının göstergesi olarak tanımlanan Düzey-5 ve Düzey-6 yeterlik düzeyini yakalayan öğrencilerimizin oranı %5.5, Düzey-4'te yeterlik gösterenlerin oranı ise %6.8.

Tüm ülkeler için Düzey-5 ve Düzey 6 yeterlik gösterenlerin oranı %13.1 ve OECD ülkeleri için ise %14.6'dır. Düzey-4 yeterliklerine sahip öğrencilerin tüm ülkeler için oranı ise %17.6 ve OECD ülkeleri için oranı %19.1'dir. Bu bulgular matematik yeterliklerini kazandırma konusunda eğitimimizin uluslararası kalite standartlarının çok gerisinde kaldığını göstermektedir.

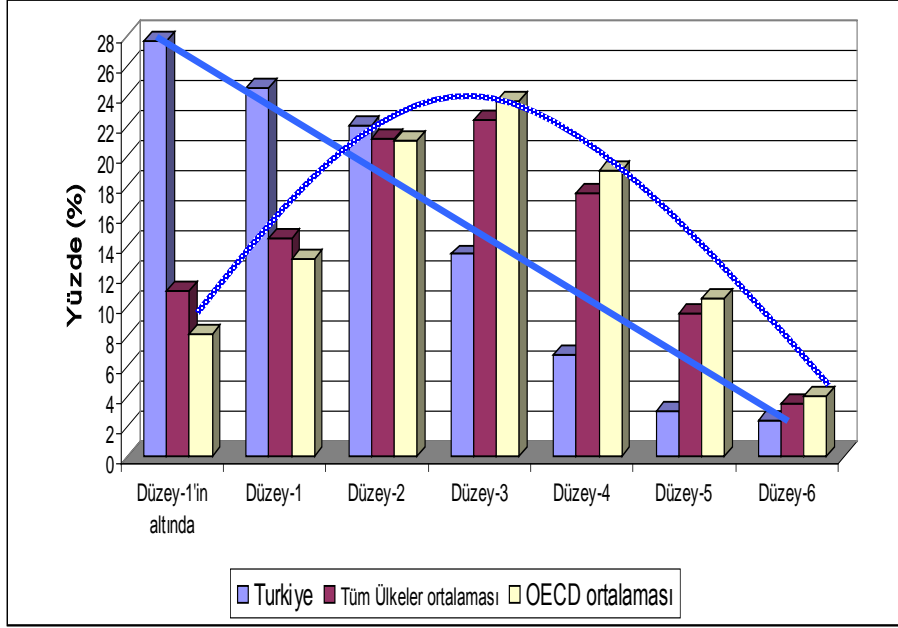
TIMMS (Third International Mathematics and Science Study) araştırması sonuçları da Türkiye'de sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik performansının uluslararası standartların çok altında olduğunu göstermektedir (Mullis, Martin, Gonzalez, Gregory, Garden, O'Connor, Chrostowski, ve Smith, 2000). Türkiye bu araştırmada 38 ülke içinde 32. sırada yer almıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçütlere göre, tüm ülkelere katılan öğrencilerin ortalama %11'i üst düzey matematik becerilerine sahip olmasına karşın, bu oran Türkiye için %1'dir. Bu araştırma Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin %35'nin dört işlem düzeyinde temel matematik becerilerine dahi sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 8.5
PISA-2003 Araştırmasında Matematik Puanları ve Öğrencilerin Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre Yüzde Dağılımları

Katılan ülkeler	Ortalama Puan		Öğrencilerin matematik yeterlik düzeylerine göre yüzde dağılımları							
	\bar{x}	S	<1	1	2	3	4	5	6	
OECD Ülkeleri	1. Finlandiya	544	84	1.5	5.3	16.0	27.7	26.1	16.7	6.7
	2. Kore	542	92	2.5	7.1	16.6	24.1	25.0	16.7	8.1
	3. Hollanda	538	93	2.6	8.4	18.0	23.0	22.6	18.2	7.3
	4. Japonya	534	101	4.7	8.6	16.3	22.4	23.6	16.1	8.2
	5. Kanada	532	87	2.4	7.7	18.3	26.2	25.1	14.8	5.5
	6. Belçika	529	110	7.2	9.3	15.9	20.1	21.0	17.5	9.0
	7. İsviçre	527	98	4.9	9.6	17.5	24.3	22.5	14.2	7.0
	8. Avustralya	524	95	4.3	10.0	18.6	24.0	23.3	14.0	5.8
	9. Yeni Zelanda	523	98	4.9	10.1	19.2	23.2	21.9	14.1	6.6
	10. Çek Cumh.	516	96	5.0	11.6	20.1	24.3	20.8	12.9	5.3
	11. İzlanda	515	90	4.5	10.5	20.2	26.1	23.2	11.7	3.7
	12. Danimarka	514	91	4.7	10.7	20.6	26.2	21.9	11.8	4.1
	13. Fransa	511	92	5.6	11.0	20.2	25.9	22.1	11.6	3.5
	14. İsveç	509	95	5.6	11.7	21.7	25.5	19.8	11.6	4.1
	15. Avusturya	506	93	5.6	13.2	21.6	24.9	20.5	10.5	3.7
	16. Almanya	503	103	9.2	12.4	19.0	22.6	20.6	12.2	4.1
	17. İrlanda	503	85	4.7	12.1	23.6	28.0	20.2	9.1	2.2
	18. Slovak Cumh.	498	93	6.7	13.2	23.5	24.9	18.9	9.8	2.9
	19. Norveç	495	92	6.9	13.9	23.7	25.2	18.9	8.7	2.7
	20. Lüksemburg	493	92	7.4	14.3	22.9	25.9	18.7	8.5	2.4
	21. Macaristan	490	94	7.8	15.2	23.8	24.3	18.2	8.2	2.5
	22. Polonya	490	90	6.8	15.2	24.8	25.3	17.7	7.8	2.3
	23. İspanya	485	88	8.1	14.9	24.7	26.7	17.7	6.5	1.4
	24. ABD	483	95	10.2	15.5	23.9	23.8	16.6	8.0	2.0
	25. İtalya	466	96	13.2	18.7	24.7	22.9	13.4	5.5	1.5
	26. Portekiz	466	88	11.3	18.8	27.1	24.0	13.4	4.6	0.8
	27. Yunanistan	445	94	17.8	21.2	26.3	20.2	10.6	3.4	0.6
	28. Türkiye	423	105	27.7	24.6	22.1	13.5	6.8	3.1	2.4
	29. Meksika	385	85	38.1	27.9	20.8	10.1	2.7	0.4	0.0
<i>Tüm Ülkeler ort.</i>	<i>489</i>	<i>104</i>	<i>11.0</i>	<i>14.6</i>	<i>21.2</i>	<i>22.4</i>	<i>17.6</i>	<i>9.6</i>	<i>3.5</i>	
<i>OECD ort.</i>	<i>500</i>	<i>100</i>	<i>8.2</i>	<i>13.2</i>	<i>21.1</i>	<i>23.7</i>	<i>19.1</i>	<i>10.6</i>	<i>4.0</i>	
Diğer Ülkeler	30. Hong Kong-Çin	550	100	3.9	6.5	13.9	20.0	25.0	20.2	10.5
	31. Liechtenstein	536	99	4.8	7.5	17.3	21.6	23.2	18.3	7.3
	32. Macao-Çin	527	87	2.3	8.8	19.6	26.8	23.7	13.8	4.8
	33. Latvia	483	88	7.6	16.1	25.5	26.3	16.6	6.3	1.6
	34. Rusya Feder.	468	92	11.4	18.8	26.4	23.1	13.2	5.4	1.6
	35. Sırbistan	437	85	17.6	24.5	28.6	18.9	8.1	2.1	0.2
	36. Uruguay	422	100	26.3	21.8	24.2	16.8	8.2	2.3	0.5
	37. Tayland	417	82	23.8	30.2	25.4	13.7	5.3	1.5	0.2
	38. Endonezya	360	81	50.5	27.6	14.8	5.5	1.4	0.2	0.0
	39. Tunus	359	82	51.1	26.9	14.7	5.7	1.4	0.2	0.0
	40. Brezilya	356	100	53.3	21.9	14.1	6.8	2.7	0.9	0.3

Grafik 8.1

Matematik Başarısının Düzeyler İtibariyle Yüzde Dağılımının Karşılaştırılması



8.2.1.2. Okuma Başarısı

PISA araştırmasında okuma, bireyin amaçlarına ulaşmak, topluma katılmak, katkı sağlamak için bilgisini ve potansiyelini geliştirmek amacıyla yazılı materyalleri anlaması, yorumlaması ve kullanması olarak tanımlanmaktadır. Okuma yeterliklerinin değerlendirilmesinde Türk öğrenciler 441 puan ile 33. sırada yer almaktadır. Sıralamada Türkiye'den sonra Meksika, Uruguay, Tayland, Sırbistan, Brezilya, Endonezya ve Tunus gelmektedir. Okuma puanlarının OECD ortalaması 494 ve en yüksek ortalama puan 543'tür (Tablo 8.6). Okuma yeterlikleri için beş düzey tanımlanmıştır. Türkiye'den araştırmaya katılan öğrencilerin %44.1'i Düzye-1 ve altında bir yeterlik gösterebilmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerimizin %44'ü bir metnin içinde tek bir ölçütü karşılayan ve açıkça ifade edilen bir bilgiyi belirleyebilir, metnin ana fikri metin içinde mevcut ise ana fikri ya da yazarın amacını görebilir ve metindeki enformasyon ile günlük bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilir. Burada dikkat çekici bir husus öğrencilerin %17.1'inin Düzye-1'inde altında bir yeterlik göstermesidir ki, bu öğrencilerin en basit bir metni dahi anlayabilecek yeterliklere sahip olmadığı anlamına gelmektedir. Türkiye'de öğrencilerin yaklaşık %73'ü basit düzeyde metinleri anlayabilecek ve alt-düzye anlam çıkarabilecek kadar bir okuma

yeterliğine; Düzey-2 veya daha alt düzeyde yeterliğe sahiptir. Düzey-1 ve altında yeterlik gösteren öğrencilerin OECD ortalaması %24.2 ve tüm ülkeler için ortalaması %26.6'dır. Üst düzey okuma becerilerinin kazanıldığına göstergesi olarak tanımlanan Düzey-4 ve Düzey-5 okuma yeterliğine sahip Türk öğrencilerin oranı %10'dur. Bu düzeyde yeterliğe sahip öğrencilerin OECD ortalaması için oranı %24.2 ve tüm ülkeler için %23.7'dir. Türkiye'de üst düzey okuma yeterliklerine sahip öğrencilerin oranının bu kadar düşük olması ve uluslararası ortalamaların ve standartların çok altında kalması, okuma alanında ciddi bir kalite sorunu ile karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir.

8.2.1.3. Fen Bilimleri Başarısı

Fen Bilimleri alanında başarının değerlendirilmesinde müfredata dayalı belirli bilgilerin test edilmesi yerine, fen bilgisinin ve becerilerinin gerçek yaşam durumlarına uygulanmasına dayalı bir değerlendirme yapılmıştır. Bilimsel okuryazarlık, doğal dünya hakkında kararlar vermeye yardım etmek ve insanın etkinlikleri aracılığıyla dünyayı değiştirmek için bilimsel bilgiyi kullanma, sorular oluşturma ve kanıtlara dayalı sonuçlar çıkarma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2003). PISA 2003 araştırmasında fen bilimleri için matematik ve okuma alanlarında tanımlandığı gibi bir yeterlik düzeyi tanımlanmamıştır. Ancak, belirli puan aralıkları için yeterlikler tanımlanmıştır. En yüksek aralıkta, 600'ün üzerinde puan alan öğrenciler, kestirimler ya da açıklamalar yapmak amacıyla kavramsal modeller oluşturabilme ya da kullanabilme, farklı düşünceleri ve yaklaşımları test etmek için deneyler tasarlama ve verileri karşılaştırma, belirli bir kesinlik derecesinde ve detaylı olarak bilimsel argümanlar/tanımlamalar oluşturabilme yeterliklerine sahiptir. Yaklaşık 550 puan civarında (400-600), öğrenciler kestirimler ya da açıklamalar yapmak için bilimsel kavramları kullanabilme, bilimsel araştırma ile cevaplanabilecek soruları görebilme, sonuçları değerlendirme veya sonuç çıkarmada kullanılacak ilgili verileri seçebilme yeterliğine sahiptir. Yaklaşık 400 puan altında ise öğrenciler, basit bilgileri; isimleri, olguları, terimleri ve basit kuralları hatırlayabilme ve genel bilimsel bilgileri sonuç çıkarma ve sonuçları değerlendirme yeterliğine sahiptir. Bu tanımlamalar, fen bilimleri alanında başarının değerlendirilmesi için genel bir çerçeve oluşturmaktadır.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin sadece %5.7'sinin üst düzey bilimsel beceri ve yeterliklere (600 puan üstü) sahip olduğu görülmektedir (Tablo 8.7). Bu oran OECD ülkeleri ortalaması için %17.6 ve tüm ülkeler için %17.7'dir. Türk öğrencilerin %38.6'sı ise 400'ün altında puan almış ve en alt düzeyde yeterlik gösterebilmiştir. Alt grupta yer alan öğrencilerin OECD ülkeleri ortalaması %17.9 ve tüm ülkeler ortalaması %19.9'dur. OECD ülkelerinin fen bilimleri puan ortalaması 500 olup, Türkiye 434 ortalama puan ile 40 ülke içinde 35. sırada yer almıştır. Fen bilimleri alanında da eğitimimizin kalitesinin uluslararası standartların ve ortalamaların çok altında kaldığı görülmektedir.

Tablo 8.6
PISA-2003 Araştırmasında Okuma Puanları ve Öğrencilerin Okuma Yeterlik
Düzeylerine Göre Yüzde Dağılımları

Katılan ülkeler	Ortalama Puan		Öğrencilerin okuma yeterlik düzeylerine göre yüzde dağılımları						
	\bar{X}	S	<1	1	2	3	4	5	
OECD Ülkeleri	1. Finlandiya	543	81	1.8	7.2	19.7	34.0	28.5	8.8
	2. Kore	534	83	1.7	6.6	18.5	33.7	29.6	9.8
	3. Kanada	528	89	3.6	9.8	20.3	30.5	25.6	10.3
	4. Avustralya	525	97	5.5	11.0	21.2	28.1	23.4	10.7
	5. Yeni Zelanda	522	105	6.4	11.5	20.3	26.1	22.1	13.6
	6. İrlanda	515	87	3.6	10.7	24.1	32.4	22.9	6.3
	7. İsveç	514	96	5.3	12.4	23.4	29.9	21.1	7.8
	8. Hollanda	513	85	2.7	11.6	25.3	30.0	23.6	6.9
	9. Belçika	507	110	10.5	11.9	20.1	25.2	23.0	9.4
	10. Norveç	500	102	9.9	14.9	24.0	27.8	17.1	6.2
	11. İsviçre	499	95	7.5	13.7	25.1	30.4	17.8	5.5
	12. Japonya	498	106	9.9	13.3	20.6	26.7	20.4	9.0
	13. Polonya	497	96	8.4	15.0	25.8	28.0	17.0	5.7
	14. Fransa	496	97	9.3	14.2	24.6	28.4	18.8	4.6
	15. ABD	495	101	8.8	15.5	24.0	26.4	18.1	7.1
	16. Danimarka	492	88	6.1	14.4	26.9	32.0	16.9	3.8
	17. İzlanda	492	98	10.7	16.2	26.8	27.7	14.9	3.7
	18. Avusturya	491	103	11.2	17.0	24.0	25.4	17.0	5.3
	19. Almanya	491	109	12.5	15.5	22.1	25.2	17.7	7.0
	20. Çek Cumhuriyeti	489	96	8.1	15.4	27.6	28.5	15.9	4.6
	21. Macaristan	482	92	8.2	17.4	28.2	27.9	14.9	3.4
	22. İspanya	481	95	10.9	17.0	27.7	26.8	14.0	3.6
	23. Luxembourg	479	100	12.1	16.5	25.4	25.8	16.4	3.9
	24. Portekiz	478	93	11.5	17.9	26.8	26.1	14.7	2.9
	25. İtalya	476	101	13.4	17.6	25.7	24.9	14.7	3.7
	26. Yunanistan	472	105	14.8	17.8	24.5	24.4	14.1	4.5
	27. Slovak Cumh.	469	93	10.6	20.4	29.2	25.2	12.5	2.1
	28. Türkiye	441	95	17.1	27.0	28.6	17.4	6.5	3.5
	29. Meksika	400	95	29.2	27.7	25.3	13.7	3.6	0.4
<i>Tüm Ülkeler Ort.</i>	<i>488</i>	<i>104</i>	<i>10.7</i>	<i>15.9</i>	<i>23.8</i>	<i>25.9</i>	<i>17.4</i>	<i>6.3</i>	
<i>OECD Ort.</i>	<i>494</i>	<i>100</i>	<i>9.2</i>	<i>15.0</i>	<i>24.3</i>	<i>27.3</i>	<i>18.1</i>	<i>6.1</i>	
Diğer Ülkeler	30. Liechtenstein	525	90	3.6	9.0	19.2	30.2	26.6	11.3
	31. Hong Kong-Çin	510	85	5.7	11.4	21.6	33.6	23.7	4.0
	32. Macao-Çin	498	67	1.4	10.8	29.9	39.0	17.1	1.8
	33. Latvia	491	90	7.9	17.1	27.7	27.9	15.2	4.1
	34. Rusya Fed.	442	93	17.3	23.4	28.6	21.3	8.0	1.4
	35. Uruguay	434	121	25.9	20.4	23.0	17.2	9.4	4.1
	36. Tayland	420	78	21.3	35.9	28.5	11.3	2.8	0.2
	37. Sırbistan	412	81	25.0	33.2	28.0	11.3	2.3	0.2
	38. Brezilya	403	111	33.1	23.8	22.3	14.0	5.0	1.7
	39. Endonezya	382	76	30.9	38.5	23.9	6.0	0.7	0.0
	40. Tunus	375	96	38.8	29.4	21.3	8.4	2.0	0.2

Grafik 8.2 ve Tablo 8.8’de Ankara ili genelinde yapılan ilköğretim başarı değerlendirme sınav sonuçlarının analizi sunulmaktadır. Türkiye genelinde bir değerlendirme yapma olanağı olmamakla birlikte, Ankara ili için verilen sonuçlar PISA araştırmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Sekizinci sınıfların birinci dönem ve ikinci dönem başarı ortalamalarının histogram grafiği, okulların büyük çoğunluğunda (birinci dönem için %70’inin ve ikinci dönem için %60’ının) doğru cevapların okula göre ortalamasının %40’ın altında kaldığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile Ankara ilindeki okulların birinci dönem için %70 ve ikinci dönem için %60’ında sekizinci sınıf öğrencileri müfredata dayalı bir başarı değerlendirmesinde, soruların ortalama ancak %40’ını doğru cevaplayabilmişlerdir. Soruların ortalama en az %50’sinin doğru cevaplandığı okul oranı birinci dönem %10.3 ve ikinci dönem %17.6’dır. Bu bulgular, öğrencilerimizin uluslararası başarı değerlendirmesinde standartların çok altında bir performans gösterdiği sonucunu destekler niteliktedir. Çoğu kez uluslararası karşılaştırmalar Türkiye’deki öğrencilere, çeşitli yönleriyle, uygun bir değerlendirme yapılamadığı gerekçesiyle eleştirilir¹. Ancak, elimizdeki bulgular müfredat kapsamında kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin ölçülmesinin hedeflendiği bir başarı değerlendirmesinde de benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, müfredatın öngördüğü bilgi ve becerilerin kazandırılmasında okullarda verilen eğitimin niteliğinin oldukça yetersiz kaldığını göstermektedir.

Grafik 8.2 ve Tablo 8.7’de sunulan bulguların bir diğer önemli sonucu da okullar arası performans farklılıklarının çok yüksek olmasıdır. Doğru cevap yüzdelerinin okullar arasında farklılığına baktığımızda, dördüncü sınıf için %82, sekizinci sınıfın birinci dönemi için %47 ve ikinci dönemi için %58’lik bir performans farklılığı görülmektedir. PISA 2003 araştırmasına göre de, Türkiye’deki öğrencilerin matematik yeterliklerinde görülen varyansın (ülke içinde matematik başarı farklılıklarının/değişkenliğinin) %54.9’u okullar arası başarı farklılığı ile açıklanmaktadır (OECD, 2003; Table 4.1a). Okullar arası varyansın yüksekliği, okullar arası eşitsizliklerin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. PISA 2003 araştırmasına göre okullar arası matematik performans farklılığı, araştırmaya katılan 40 ülke içinde en yüksek olan ülke Türkiye’dir.

Okullar arası farklılıklar alarm verir niteliktedir. Araştırma verilerinin ilköğretim düzeyindeki öğrenme performansını gösterdiği düşünüldüğünde, bu durumun iki

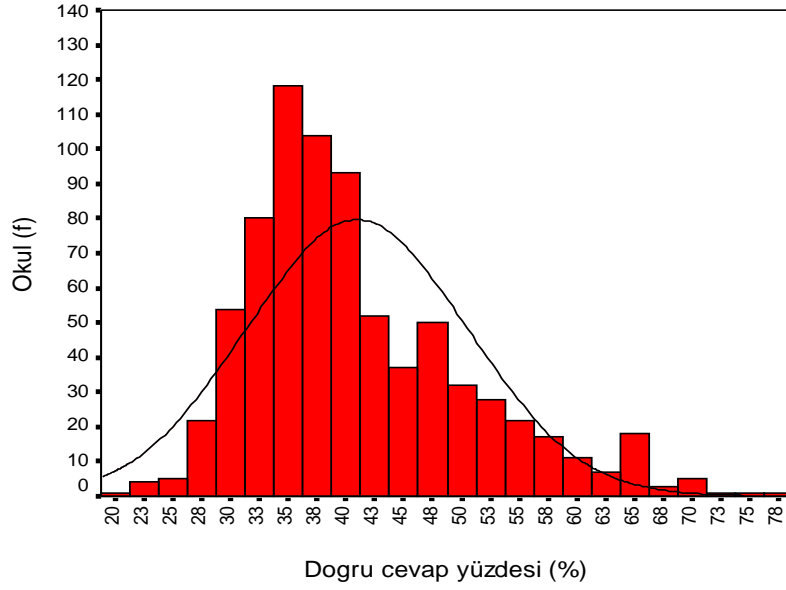
¹ PISA araştırmasının uygulanması, örneklem seçim procedürleri ve araştırmada kullanılan sorular ile ilgili ayrıntılı bilgiler “<http://www.pisa.oecd.org>” adresinde ayrıntılı olarak verilmektedir. Örneklem seçimi ile ilgili ölçütler ve prosedürler “PISA Örneklem Elkitabı/PISA Sampling Manual”nda açıklandığı biçimde, tüm ülkelerde benzer yöntem ve uygulamalar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Daha fazla bilgi için “<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/20/33688267.doc>” adresine başvurulabilir.

Tablo 8.7
PISA-2003 Araştırmasında Fen Puanları ve Öğrencilerin Puan Düzeylerine
Göre Dağılımı

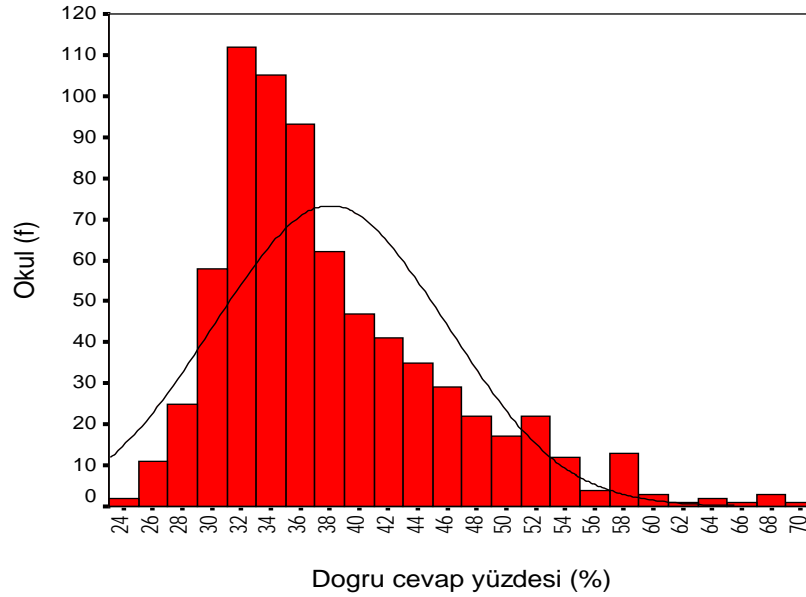
Katılan ülkeler	Ortalama Puan		Öğrencilerin fen puanı düzeylerine göre yüzde dağılımları			
	\bar{X}	S	400'ün altında	400-600	600'ün üstünde	
OECD ÜLKELERİ	1. Finlandiya	548	91	5.7	65,1	29.2
	2. Japonya	548	109	9.7	56,9	33.4
	3. Kore	538	101	9.2	62,7	28.1
	4. Avustralya	525	102	11.6	64,7	23.7
	5. Hollanda	524	99	11.1	64,4	24.5
	6. Çek Cumh.	523	101	11.6	65,2	23.2
	7. Yeni Zelanda	521	104	13.5	62,8	23.7
	8. Kanada	519	99	12.0	67	21.0
	9. İsviçre	513	108	15.6	63	21.4
	10. Fransa	511	111	16.6	60,9	22.5
	11. Belçika	509	107	16.5	62,6	20.9
	12. İsveç	506	107	16.1	64,4	19.5
	13. İrlanda	505	93	13.1	71,1	15.8
	14. Macaristan	503	97	14.8	68,8	16.4
	15. Almanya	502	111	18.8	61,3	19.9
	16. Polonya	498	102	17.7	65,9	16.4
	17. İzlanda	495	96	16.2	70,4	13.4
	18. Slovak Cumh.	495	102	16.9	68	15.1
	19. Avusturya	491	97	18.5	68,1	13.4
	20. UABD	491	102	19.3	66	14.7
	21. İspanya	487	100	19.1	68,2	12.7
	22. İtalya	486	108	21.2	64,3	14.5
	23. Norveç	484	104	21.3	65,8	12.9
	24. Lüksemburg	483	103	21.4	65,7	12.9
	25. Yunanistan	481	101	21.7	66,2	12.1
	26. Danimarka	475	102	22.7	66,5	10.8
	27. Portekiz	468	93	23.5	69	7.5
	28. Türkiye	434	96	38.6	55,7	5.7
	29. Meksika	405	87	48.7	49,9	1.4
Tüm Ülkeler Ort.	496	109	19.9	62,4	17.7	
OECD Ort.	500	105	17.9	64,5	17.6	
Diğer Ülkeler	30. Hong Kong-Çin	539	94	8.2	64	27.8
	31. Liechtenstein	525	103	12.1	63,7	24.2
	32. Macao-Çin	525	88	8.5	71,6	19.9
	33. Letonya	489	93	17.2	71,3	11.5
	34. Rusya Feder.	489	100	18.6	67,9	13.5
	35. Uruguay	438	109	36.3	57,1	6.6
	36. Sırbistan	436	83	33.6	63,7	2.7
37. Tayland	429	81	37.6	59,9	2.5	

38.	Endonezya	395	68	54.4	45,4	0.2
39.	Brezilya	390	98	56.2	41,7	2.1
40.	Tunus	385	87	57.5	41,8	0.7

Grafik 8.2
Ankara İli 2003-2004 Öğretim Yılı Öğrenci Başarısını Değerlendirme Sınavı
Sekizinci Sınıf Doğru Cevap Yüzdelelerinin Okul Bazında Dağılımı
Birinci dönem başarı değerlendirme sınavı



İkinci dönem başarı değerlendirme sınavı



Tablo 8.8
2003-2004 Öğretim Yılı Ankara İlköğretim Başarı Değerlendirme Sınavı
Sonuçları^(*)

Sınıf/Dönem	Test alanları/Soru sayısı	Ranj	Minimum	Maksimum	\bar{x}	S
4. Sınıf – 2. Dönem (Okul sayısı = 809)	Türkçe/25	19.40	4.00	23.40	12.79	3.11
	Sosyal Bilgiler/19	16.80	2.00	18.80	8.38	2.17
	Matematik/25	22.40	1.00	23.40	9.23	2.55
	Fen Bilgisi/20	16.80	.00	16.80	10.21	2.31
	Toplam doğru cevap yüzdesi	82	8	90	45.63	10.86
8. Sınıf – 1. Dönem (Okul sayısı = 721)	Türkçe/25	11.50	5.70	17.20	9.94	1.81
	Sosyal Bilgiler/20	9.60	5.20	14.80	9.61	1.59
	Matematik/25	13.50	5.00	18.50	8.17	2.30
	Fen Bilgisi/20	11.40	3.40	14.80	6.53	1.74
	Toplam doğru cevap yüzdesi	47	23	70	38.05	7.83
8. Sınıf – 2. Dönem (Okul sayısı = 769)	Türkçe/25	22.69	2.31	25.00	10.39	2.42
	Sosyal Bilgiler/20	18.09	1.91	20.00	10.11	2.18
	Matematik/24	21.50	2.50	24.00	8.20	2.63
	Fen Bilgisi/20	18.00	2.00	20.00	7.78	2.06
	Toplam doğru cevap yüzdesi	58	20	78	40.95	9.58

^(*) Tablodaki değerler Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne hazırlanan 2003-2004 öğretim yılı 1. dönem ve 2. dönem İlköğretim Başarı Değerlendirme Sınav Sonuçları CD'lerindeki verilerden hesaplanmıştır.

yorumu olabilir: Birinci yorum okullar arasında kaynak, öğretmen, fiziki tesis ve donanım, öğretim süreçleri ve materyalleri bakımından fırsat ve olanak eşitliğini sağlayacak bir dağılımın devlet eliyle sağlanamamış olması ile ilgili olabilir. Bu durumda yurttaşların en temel hakkı olan eğitim hakkı ile ilgili ciddi bir hak ihlali ortaya çıkmaktadır. İkinci yorum ise, birinci yorum ile birlikte ve birinciyi tamamlayan bir yorum olarak, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri gibi özelliklerine göre okullara girişlerini sağlayan bir mekanizmanın varlığı ile ilgili olabilir. Uygulamada ilköğretim okullarına kayıtların ikamet edilen yer esasına göre yapılması bu yorumu destekler niteliktedir. Bu durumda, yerleşim yerine göre sosyo-ekonomik düzey farklılıkları aynı ölçüde okullara yansıtılmaktadır. Bu yorumdan, öğrencilerin okullara taşınması gibi bir anlam çıkarılmamalıdır. Ancak, okullar arası performans farklılıkları, ister kaynaklarla ilgili olsun ister toplumsal çevre ile ilgili olsun, her iki durumda da devletin tüm yurttaşlarına makul bir kalite düzeyinde eğitim öğretim sağlamaya yönelik politikalar oluşturması ve uygulaması gerekir.

Uluslararası başarı karşılaştırmaları sadece belirli sayıda ülke içinde kaçınıcı sırada olduğumuzu gösteren bir istatistik olarak değerlendirilmemelidir. Bu karşılaştırmaların somut olarak anlamı ve sonuçları yetiştirdiğimiz insanın, yani insan sermayemizin bizi ekonomik, toplumsal ve kültürel olarak küresel rekabetin neresine konumlandıracağı ile ilişkilendirilmelidir. Sürdürülebilir bir rekabet gücünün oluşturulmasının doğrudan eğitimin niteliği; bireylerin kazandığı bilgi ve becerilerin niteliği ile ilişkili olduğu gerçeği dikkate alındığında, eğitimde nitelik sorunlarının sürdürülebilir bir ulusal rekabet gücünün oluşturulmasında ciddi bir tehdit ögesi olduğu sonucuna varılabilir.

8.2.1.4. Öğrenmede Bilişim ve İletişim Teknolojileri

Bilişim ve iletişim teknolojileri (BİT) becerileri ile ilgili olarak somut bir kalite değerlendirmesi yapmak oldukça güç gözükmektedir. Avrupa Komisyonunun kalite göstergeleri dokümanında da bu güçlük ifade edilmekte ve bu değerlendirmeyi sağlayacak çalışmaların yapılmasının gerekliliğine işaret edilmektedir (European Commission, 2000). Bu gereklilikten hareketle, Eğitimde Bilişim Teknolojileri Araştırması (SITES) gerçekleştirilmiş, ancak Türkiye bu araştırmada yer almamıştır. Bu nedenle, bilişim ve iletişim teknolojileri becerileri alanında bir uluslararası karşılaştırmaya dayalı kalite değerlendirmesi yapmak mümkün değildir.

ÖBBS araştırması kapsamında öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı düzeyleri belirlenmiştir (MEB, 2006b). Bu araştırmanın bulguları herhangi bir şekilde bir standarda dayalı bir kalite değerlendirmesini yansıtmamakla birlikte, sadece uygulanan müfredata göre hedeflerin ne düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Araştırmanın en çarpıcı bulgularından birisi öğrencilerin bilgisayar dersi almış olmalarına karşın, %17.6'sının okulda hiç bilgisayar kullanmamış olmasıdır. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin %34.9'u Excel programını, %22'si Word programını, %41.4'ü PowerPoint programını hiç kullanmamıştır. İnternet programlarını hiç kullanmayan öğrencilerin oranı ise %69.4'tür. Tek başına bu bulgular bile ilköğretim öğrencilerinin bilişim ve iletişim teknolojileri becerilerinin düzeyi hakkında bir fikir edinilmesine yardımcı olabilir. Daha da önemlisi ilköğretim okullarında öğrencilerin bilgisayar dersine karşı tutumu, oldukça ilginçtir ki, öğrencilerin %88'i "bilgisayar ders saatlerinin artırılmasını ister misiniz?" sorusuna "hayır" cevabı vermiştir.

TED alan araştırmasına göre ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin %14'ünün bilgisayar kullanmayı bilmedikleri, bu oranın kız öğrenciler için yaklaşık %19 erkek öğrenciler için %8 olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %21'i hiç internet kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Hiç internet kullanmayan erkek öğrencilerin oranı %9,8 iken kız öğrencilerin oranı %30,7'dir.

İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesinde bilgisayar ile ilgili temel kavramlar, klavye kullanımı ve Windows ve Ofis programlarının kullanımı olmak üzere üç alanda yeterlikler ölçülmüştür. Öğrencilerin temel kavramlarda %45, klavye kullanımı ile ilgili bilgi ve becerilerde %60 ve Ofis programlarının kullanımı ile ilgili bilgi ve becerilerde %51 başarı göstermiştir.

Tablo 8.9
Coğrafi Bölgelere Göre İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Başarı Düzeyleri

Yeterlik alanları	Coğrafi bölgeler							Toplam
	Marmara	Ege	Akdeniz	İç Anadolu	Karadeniz	Doğu Anadolu	Güneydoğu Anadolu	
Temel kavr.	47.2	48.6	46.6	48.3	46.0	40.3	43.4	45.4
Klavye kul.	60.8	64.4	61.4	62.3	61.8	54.4	59.7	60.4
Ofis prog. kul.	53.3	55.5	51.4	54.2	51.9	44.2	48.4	50.7
Ortalama	53.8	56.2	53.1	54.9	53.2	46.3	50.5	

Kaynak: MEB (2006). ÖBBS 2004: İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi, İngilizce ve Bilgisayar Okuryazarlığı, Raporu. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Bilgisayar öğretmenlerinin %70'inin evlerinde bilgisayar olduğu, %82'sinin okulunda bilgisayar laboratuvarı bulunduğu ve %89,8'inin internete erişim olanaklarının bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular da göstermektedir ki, bilgisayar dersi programda yer almakla birlikte, bilgisayar öğretmeni bulunan okulların %18'inde bir bilgisayar laboratuvarı bulunmamaktadır. Bilgisayar kullanma olanağının bulunmadığı bir ortamda bilişim ve iletişim teknolojileri becerilerinin kazandırılmasında başarı düzeyinin düşük olması da kaçınılmazdır. ÖBBS araştırmasına dayalı olarak başarı düzeyinin değerlendirilmesinde, bilgi ve becerilerin nasıl ölçüldüğünün de dikkate alınması gerekir. Öğrencilerin bilgi ve becerileri testlerle ölçülmüştür. Bu nedenle, rapor edilen başarı düzeyinin uygulamaya dönük bilgi ve beceri düzeyini yansıttığını söylemek oldukça güç olacaktır.

8.2.1.5. Yabancı Dil

Yabancı diller alanında kalitenin değerlendirilmesi için karşılaştırılabilir veriler mevcut olmamakla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığınca 2004 yılında

gerçekleştirilen İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi araştırması Türkiye genelinde müfredata dayalı bir değerlendirme yapmaya katkı sağlayacaktır. Söz konusu araştırmanın bulguları, öğrencilerin Avrupa ortak eğitimi çerçevesi standartlarına göre hangi düzeyde yabancı dil becerisine sahip olduğunu gösterecek nitelikte olmayıp, sadece müfredat hedeflerine göre hazırlanan bir testte öğrencilerin başarı düzeylerini göstermektedir.

İlköğretim öğrencilerinin İngilizce başarılarının dördüncü sınıfta %40,8, beşinci sınıfta %42,4, altıncı sınıfta %38,0, yedinci sınıfta %35,3 ve sekizinci sınıfta %38,7 düzeyinde kaldığı görülmektedir (Tablo 8.10). Yeterlik alanlarına göre başarı düzeyine bakıldığında %46,1 ile kelime bilgisi alanı en yüksek başarının gösterildiği alan olarak görülmektedir. Kullanım bilgisi (functions) alanında başarı yüzdesi %39,5, dil bilgisi alanında %36,5 ve okuduğunu anlama alanında %34,1 olarak gerçekleşmiştir. Okuduğunu anlamada başarının bu derece düşük olması; öğrencilerin sahip olmaları gereken yeterlik düzeyinin sadece üçte birini kazanmış olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu değerlendirmede, öğrencilerin İngilizce sözlü ve yazılı iletişim becerileri de değerlendirilmemiştir.

Tablo 8.10

İlköğretim Öğrencilerinin Yeterlik Alanlarına Göre İngilizce Başarı Düzeyleri

Sınıflar	Kelime Bilgisi	Dil Bilgisi	Kullanım Bilgisi	Okuduğunu anlama	Toplam
4	50,7	38,3	42,3	31,7	40,75
5	51,0	37,0	40,9	40,8	42,43
6	44,9	38,2	37,5	31,5	38,03
7	43,6	31,2	34,5	31,8	35,28
8	40,2	37,7	42,1	34,7	38,68
Ortalama	46,1	36,4	39,5	34,1	

Kaynak: MEB (2006). ÖBBS 2004: İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi, İngilizce ve Bilgisayar Okuryazarlığı, Raporu. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

İngilizce başarı düzeyinin düşük olması çeşitli etkenlerle ilişkili olabilir. Bu etkenler, müfredatın yapısı, içeriği, yöntem ve yaklaşımları, öğretmenlerin niteliği, öğrencilerin yabancı dile ilişkin ilgi ve tutumları ve kaynaklarla ilgili yetersizliklerle açıklanabilir.

Coğrafi bölgelere göre başarı düzeyleri incelendiğinde, bölgeler arasında büyük ölçüde başarı farklılıkları olduğu görülmektedir (Tablo 8.11). Marmara Bölgesi %44.5 başarı düzeyi ile birinci sırada yer alırken, Ege Bölgesi %42.7 ile ikinci

sırada, İç Anadolu Bölgesi %42 ile üçüncü sırada, Akdeniz Bölgesi %41.0 ile dördüncü sırada, Karadeniz Bölgesi %39.3 ile beşinci sırada, Doğu Anadolu Bölgesi %36 ile altıncı sırada ve %33.8'lik başarı düzeyi ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi son sırada yer almaktadır. Cinsiyete göre başarı düzeyleri incelendiğinde kız öğrencilerin başarı düzeylerinin genel olarak erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8.11
Sınıflar ve Coğrafi Bölgelere Göre İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Başarı Düzeyleri

Sınıflar	Coğrafi bölgeler						
	Marmara	Ege	Akdeniz	İç Anadolu	Karadeniz	Doğu Anadolu	Güneydoğu Anadolu
4	47,2	45,7	45,4	44,8	42,6	40,7	36,3
5	50,0	48,2	45,2	44,8	45,0	39,8	38,0
6	41,0	39,6	39,6	42,0	38,4	34,2	32,8
7	38,8	38,0	36,6	37,2	33,2	30,8	29,2
8	45,4	41,8	38,4	41,4	37,2	34,4	32,8
Toplam	44,5	42,7	41,0	42,0	39,3	36,0	33,8

Kaynak: MEB (2006). ÖBBS 2004: İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi, İngilizce ve Bilgisayar Okur Yazarlığı, Raporu. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

ÖBBS araştırmasının sonuçlarından hareketle, coğrafi bölgelere göre farklılıkların bölgesel olarak kaynak ve personel farklılıklarından mı, yoksa İngilizce başarısını etkileyen diğer etkenlerden mi kaynaklandığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Çünkü araştırma bulguları, anne ve babanın eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı, evde İngilizce bilen olup olmadığı ve öğrencinin kardeş sayısı gibi değişkenlerin İngilizce başarı düzeyi ile istatistiksel olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu değişkenlerin de bölgesel olarak farklılaşacağı düşünüldüğünde, öğrencilerin bölgesel düzeyde başarı farklılıkları ile ilgili olarak sadece okul ile ilgili faktörler üzerinden yorum yapmak doğru olmayacaktır.

Ancak genel olarak okullardaki yabancı dil öğretimi ile ilgili bulgular (MEB, 2006b), okullarda verilen eğitimin niteliği ile ilgili önemli ipuçları sunmaktadır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ortak değerlendirmeleri sonucunda, ilköğretim okullarında İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dil öğretiminde kullanılan eğitim teknolojilerini kullanmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, İngilizce öğretmenlerinin %75.6'sının hiç tepegöz kullanmadığı, %51.1'inin ses

kasetleri veya CD kullanmadığı ve %78'inin ise hiç video ya da bilgisayar kullanmadığı görülmektedir.

Bu oranlar, öğrencilerin değerlendirmelerinde biraz daha yüksek çıkmaktadır. İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin de oldukça geleneksel ve öğretmen merkezli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %80'i genellikle ("sıklıkla/çok sık") anlatım yöntemini kullanmaktadır. Bunun yanında grup çalışması (%57; %8.9 "hiç"/%47.9 "ara sıra"), eğitsel oyunlar (%73; %22.4/%51.0), grup içi İngilizce tartışma (%92; %53.5/38.4), beyin fırtınası (%77; %34.9/%41.6) ve rol yapma (%57; %16.6/%40.5) gibi yöntemler öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından hemen hemen hiç kullanılmamaktadır.

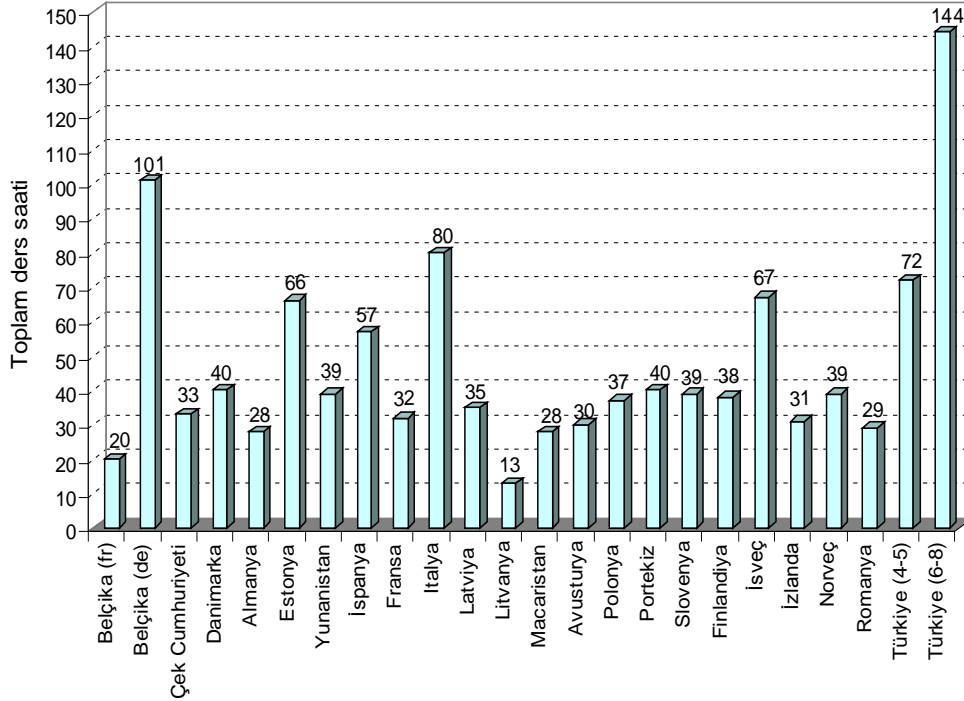
Yabancı dil öğretimindeki kalite sorunu, Milli Eğitim Bakanı tarafından Nisan 2006'da yapılan şu açıklama ile de teyit edilmektedir (<http://www.egitimedestek.meb.gov.tr/haber.php?id=124>; 19.10.2006):

Biz dil eğitimi yapmakla, dil öğretimini birbirine karıştırıyoruz. Yıllardır milyonlarca saat İngilizce dersi yapılmıştır, binlerce öğretmen derse girmiştir, çocuklarımız zaman harcamışlardır. Ancak ne yazık ki biz İngilizce'yi arzulanır şekilde öğretmiyoruz. Sadece İngilizce'yi değil diğer dilleri de öğretmiyoruz. Liseyi bitiren biri, 5 tane cümleyi yanlış yapmadan art arda söyleyemiyor.

Zorunlu yabancı dil öğretimi Avrupa ülkelerinin çoğunluğunda ilköğretimin dördüncü sınıfı ya da daha erken sınıflarda başlamaktadır (Eurydice, 2005). Grafik 3'e göre Türkiye'de yabancı dil öğretimi için bir öğretim yılı zorunlu minimum ders saati diğer ülkelere göre daha fazladır. Burada, ülkelerin zorunlu minimum saatten daha fazla süreyi yabancı dil öğretimine ayırdıkları düşünülebilir. Ancak, bu durum Türkiye için de geçerlidir ve dördüncü sınıftan başlamak üzere, her öğretim yılında zorunlu ders saatinin üzerinde, her yıl için 72 saat seçimsel İngilizce dersi alınabilir. Bu göstergeler, yabancı dil öğretimi için ayrılan zamanın diğer ülkelere göre daha çok olmasına karşın, yabancı dil öğretiminde bulunduğumuz konumu göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Grafik 8.3

Zorunlu Eğitim Programlarında Yabancı Dil Öğretimi İçin Önerilen Bir Öğretim Yılı İçin Minimum Toplam Ders Saati (2002-2003; Türkiye İçin Veriler 2005-2006)



Kaynak: Grafikte kullanılan verilerin (Türkiye hariç) alındığı kaynak: Eurydice (2005). Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2005 Edition. Brussels: Eurydice, The information network on education in Europe.

8.2.1.6. Yurttaşlık Eğitimi^(*)

Avrupa Konseyi Devlet Başkanları Zirvesi 1997 yılı toplantısında demokratik yurttaşlık eğitiminin geliştirilmesi ve demokratik yurttaşlık eğitimi için eylem planı oluşturulmasını karara bağlamıştır. Bu kararın devamında, Avrupa

^(*)Bu başlık altında yer alan içerik “Karip, Emin (2006). Yurttaşlık Eğitimi ve Avrupa Birliği Boyutu, Cumhuriyetin Başlangıcından Günümüze Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları, Gazi Üniversitesi, 17-18 Mart 2006.” tarihli bildiriye dayalı olarak hazırlanmıştır.

Konseyi Bakanlar Komitesi 1999 ve 2002 de aldığı kararlarda demokratik yurttaşlık eğitiminin konseyin hür, hoşgörülü ve adil bir toplum oluşturma önceliğine esas teşkil ettiğini ifade etmiştir (European Council, 1999 & 2002). Demokratik yurttaşlık eğitimi, bireyin yaşamı boyunca etkin ve sorumlu, başkalarının haklarına saygı gösteren bir birey olarak yaşaması için tüm formal ve informal eğitim etkinliklerinin içinde yer almalıdır. Demokratik yurttaşlık eğitimi toplumsal bütünlük, karşılıklı anlayış, kültürler arası ve dinler arası diyalog, cinsiyet eşitliğini sağlayacak ve insanlar arasında uyumlu ve barışçıl ilişkilerin oluşturulmasını teşvik edecek bir demokratik toplum ve kültür geliştirmeyi öngörür. Demokratik yurttaşlık eğitimi, eğitim politikalarının ve reformlarının uygulanmasının merkezinde yer almalıdır. Konsey demokratik yurttaşlık eğitiminin, eğitim sisteminin örgütlenmesinde ve yönetiminde, öğretim programlarında ve öğretim yöntemlerinde yeniliklerin planlanması ve uygulanmasında önemli bir faktör olarak değerlendirilmesini kararlaştırmıştır.

Avrupa Konseyinin Bakanlar Komitesinin 2002 de aldığı karar, her ne kadar “tavsiye” niteliğinde bir karar olsa da, demokratik yurttaşlık eğitimi politikalarının (a) genel ilkelerini, amaçlarını, içeriğini ve yöntemlerini belirleyen bir politik karar ve belge niteliği taşımaktadır (European Council, 2002). Bu karara göre, demokratik yurttaşlık eğitiminin planlanması ve uygulanması yaşam boyu eğitim yaklaşımı ile ele alınarak, eğitimin her düzeyinde ve türünde; formal ve informal eğitim ortamlarında eğitimin omurgasını oluşturacaktır. Konsey üye ülkelerin, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve demokratik bir kültür geliştirilmesi, Avrupa'nın sınırlarının ötesinde bir güven ve istikrar sağlanması için demokratik yurttaşlık eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesini kolaylaştırıcı araştırma ve geliştirme çalışmalarını gerçekleştirmelerini, demokratik yurttaşlık eğitiminde özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumlarının katılımını sağlamalarını önermektedir. Konseyin kararında, demokratik yurttaşlık eğitiminin tarih, felsefe, din eğitimi, sosyal bilgiler gibi etik, politik, toplumsal, kültürel ve felsefi yönleri olan tüm derslerin ve disiplinlerin öğretimi ile bütünlleştirilmesi teşvik edilmektedir. Konseyin kararında Avrupa Konseyinin insan hakları ve hukukun üstünlüğü ilkelerine öncelik verilmesi ve bu doğrultuda bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılması; özellikle çok kültürlü bir toplumda yaşam için gerekli tutumların kazandırılmasına önem verilmesi ön plana çıkmaktadır. Konsey bu çerçevede, demokratik bir toplumda bir arada yaşamayı, saldırgan bir milliyetçilik, ırkçılık ve ayrımcılık, şiddet ve aşırılıklarla mücadele etmeyi amaçlayan eğitim yaklaşımlarını ve öğrenme yöntemlerinin uygulanmasını önermektedir.

“Sorumlu” ve “demokratik” yurttaşlık eğitiminin üç temel boyutu vardır: (a) politik okur-yazarlık, (b) eleştirel düşünme ve belirli tutum ve değerlerin geliştirilmesi ve (c) aktif katılım (Eurydice, 2005).

Politik okur-yazarlığın geliştirilmesi;

- Toplumsal, politik ve sivil kurumlar hakkında bilgi sahibi olmayı,
- İnsan hakları hakkında bilgi sahibi olmayı,
- İnsanların hangi koşullar altında bir arada ve uyum içinde yaşadıklarının öğrenilmesini,
- Gençlere ulusal anayasalarının ve temel hak ve sorumluluklarının öğretilmesini,
- Kültürel ve tarihi mirasın geliştirilmesini,
- Toplumda kültürel ve dil farklılıklarının saygıyla karşılanmasını içerir.

Eleştirel düşünmenin, belirli tutum ve değerlerin geliştirilmesi;

- Toplumsal yaşama aktif olarak katılabilmek için gerekli becerilerin kazanılmasını,
- Karşılıklı bir anlayışla, kendine ve başkalarına saygının geliştirilmesini,
- Kendine güven ve başkalarına karşı sorumlu davranış dâhil olmak üzere toplumsal ve ahlaki sorumluluğun kazandırılmasını,
- Birlik ruhunu güçlendirilmesini,
- Farklı toplumsal bakış açılarını ve görüşlerini dikkate alan bir değerler bütünü oluşturulmasını,
- Anlaşmazlıkları barışçıl bir biçimde çözebilmek için dinlemeyi öğrenmeyi,
- Güvenli bir çevreye, katkı sağlamayı öğrenmeyi,
- İrkçılığa ve ayrımcılığa karşı mücadele etme stratejileri geliştirmeyi içerir.

Öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için;

- Öğrencilerin okulda, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde etkinliklere katılabilmeleri,
- Öğrencilere okulda demokratik deneyimler edinecekleri ortamlar oluşturulması,
- Öğrencilerin, diğerleriyle sağlıklı bir ilişki ve iletişim kurabilme kapasitelerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin, çeşitli toplumsal örgütlerle ilişkili ya da birlikte gerçekleştirecekleri proje girişimlerinin teşvik edilmesi gerekir.

AB'nin yurttaş yetiştirme politikalarının iki temel hedefinin olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi toplumsal bütünlüğü ve birliği sağlayacak değer, tutum ve

becerilerin kazandırılmasıdır. İkincisi ise, toplumsal bütünlüğün ve ekonomik gelişimin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında kilit role sahip temel becerilerin kazandırılmasıdır. Bu beceriler Lizbon hedefleri içinde önce “temel beceriler”, daha sonra “temel yeterlikler olarak adlandırılmıştır. Lizbon hedefleri kapsamında “bilişim teknolojileri becerileri, yabancı diller, teknoloji kültürü, girişimcilik ve sosyal beceriler” temel beceriler olarak tanımlanmış olup, temel becerileri tanımlayan bir Avrupa ortak çerçevesinin oluşturulması öngörülmüştür (European Council, 2000). Bu karar sonrasında temel beceriler üzerinde çalışmalar yapmak üzere bir grup oluşturulmuş ve bu grup AB ülkelerinde öncelikli olarak zorunlu eğitim kapsamında, fakat zorunlu eğitim ile sınırlı kalamadan eğitimin her tür ve düzeyinde kazandırılması ortak amaç olarak belirlenen sekiz temel beceri tanımlamıştır (European Comission, 2002). Bu beceriler;

- Kendi dilinde iletişim,
- Yabancı dilde iletişim,
- Bilişim teknolojilerini kullanabilme,
- Sayısal okur-yazarlık ve matematik, bilim ve teknoloji becerileri,
- Girişimcilik,
- Bireylerarası ve toplumsal yeterlikler,
- Öğrenmeyi öğrenme ve
- Genel kültürü içermektedir.

Temel becerilerin tanımlanmış olması tüm AB ülkeleri için geçerli, ortak, asgari düzeyde her bir yurttaşın sahip olması gereken yeterlikleri ve nitelikleri belirlemesi bakımından önem taşımaktadır. Bu yeterliklerin bireyin, toplumun aktif ve artı değer üreten, toplumda diğerleri ile birlikte ve bütünlük içinde yaşayabilmesini sağlayacak yeterlikler olarak görülmektedir. Bu yeterliklerin her biri ile ilgili kazanılması gereken asgari bilgi, beceri ve tutumlar ayrıntılı ve operasyonel olarak tanımlanmıştır (Working group on basic skills, 2003).

Küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmanın da bir önkoşulu olarak, öğretim programlarının içerik ve eğitim-öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gereğinden hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim (zorunlu eğitim) programlarını yeniden tasarlamıştır. Bunun anlamı, akademik içerik, yöntem ve yaklaşımlar yanında yurttaş yetiştirmenin de yeniden tasarlanmasıdır.

Yeni öğretim programlarında yurttaş yetiştirme disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmış ve zorunlu eğitimi tamamlayan her Türkiye Cumhuriyeti yurttaşının sahip

olması gereken temel beceriler tanımlanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Bu beceriler;

- Eleştirel düşünme becerisi,
- Yaratıcı düşünme becerisi,
- İletişim becerisi,
- Araştırma-sorgulama becerisi,
- Problem çözme becerisi,
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,
- Girişimcilik becerisi ve
- Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi olarak belirlenmiştir.

Bu beceriler, belirli bir ölçüde Avrupa Komisyonunun tanımladığı temel becerilerle örtüşmektedir. Ortak becerilerle birlikte, bütün derslerin içinde disiplinler arası bir yaklaşım ile öğrenimi tasarlanan yedi ara disiplin alanı belirlenmiştir. Ara disiplin alanları afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitimi içermektedir. Burada özellikle, hem “ortak becerilerin” hem de insan hakları ve vatandaşlık ile ilgili amaçların disiplinler arası bir yaklaşım ile gerçekleştirilmesi, AB ülkelerindeki uygulamalar ve Lizbon hedefleri çerçevesinde oluşturulan eğitim politikaları ile paralellik göstermektedir. Yenilenen ilköğretim programlarında öğrencinin kazanması gereken, yurttaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve tutumların diğer dersler ile ilişkilendirilerek, diğer derslerin içinde kazandırılması amaçlanmaktadır. İlköğretim programlarında yer alan insan hakları ve vatandaşlık kazanımları bireyin yurttaşlık hak ve sorumluluklarına ilişkin temel bilgi, değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasını sağlayacak biçimde tasarlanmıştır.

“İnsan hakları ve vatandaşlık” kazanımlarına ek olarak, Milli Eğitim Temel Kanunda, Anayasa’da ve diğer yasalarda yer alan yurttaşlık ile ilgili temel niteliklerin kazandırılması her bir dersin kazanımlarında ve içeriğinde ayrıca yer almaktadır. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde, “sorumlu” ve “demokratik” yurttaşlık eğitiminin amaçlarının ve içeriğinin Avrupa Birliğinin bu konuda belirlediği çerçeve ile örtüşen bir yurttaşlık eğitimi içeriği yer almaktadır. Politik okur-yazarlık, eleştirel düşünme ve belirli tutum ve değerlerin geliştirilmesi ile ilgili pek çok somut kazanım ve değerler programda açık bir biçimde tanımlanmıştır. Bu kazanımlar, bireyin demokratik bir yurttaş olarak hak ve sorumluluklarına ilişkin bilgi, tutum, değer ve becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu kazanımlar yanında, adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerler öğretim programı içeriğinde somut olarak yer almıştır.

Dersler kapsamında gerçekleştirilmesi amaçlanan yurttaşlık eğitimi yanında, okul yaşamında çeşitli sosyal etkinlikler 13/1/2005 tarih 25699 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ile yeniden düzenlenmiş ve öğrencilerin toplumsal rolleri ve sorumlulukları ilgili deneyimler kazanması amaçlanmıştır. Ayrıca, demokratik yurttaşlık bilgi, tutum ve becerilerinin kazandırılmasını destekleyecek bir dizi proje uygulamaları devam etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı ile TBMM'nin ortaklaşa yürüttüğü "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" kapsamında 2004-2005 öğretim yılında tüm örgün eğitim kurumlarında demokrasi eğitimi ile ilgili etkinlikler düzenlenmiş; seçim ve propaganda esasına dayalı olarak her okulda bir "Okul Öğrenci Meclisi" oluşturulmuştur. Türkiye genelinde 42.441 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda oluşturulan okul öğrenci meclisleri seçiminde yaklaşık 10.208.600 öğrenci oy kullanmıştır. Bu proje kapsamında ayrıca 81 ilde "İl Öğrenci Meclisi" oluşturulmuştur. Bu meclise her ilçeden seçilen belli sayıdaki temsilci katılmakta ve il ölçeğinde eğitim ve öğrencilerin çeşitli sorunları öğrenci gözüyle ele alınmaktadır. Söz konusu proje çalışması 2005-2006 öğretim yılında da devam etmektedir. Proje kapsamında her yıl ulusal egemenlik haftasında 81 il öğrenci meclisi toplanarak "Türkiye Öğrenci Meclisi"ni oluşturmaktadır. TBMM Başkanı'nın açılışıyla başlayan ve TBMM Genel Kurul Salonunda çalışmalarını yürüten ve bu mecliste ulusal ölçekte öğrenci ve eğitim sorunları öğrenci gözüyle ele alınmaktadır. Bütün illerde ve okullarda her yıl yenilenen Okul öğrenci meclisi ve il öğrenci meclislerine bağlı olarak oluşturulan kültür, sanat, eğitim, gençlik, spor, çevre vb. komisyonlarda çok sayıda öğrenci görev alarak komisyonun görev alanıyla ilgili etkinliklere katılmakta, raporlar düzenlemekte ve hazırlanan raporlar ilgili mecliste değerlendirilmektedir.

Son yıllarda yurttaşlık eğitimi konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiş olmakla birlikte, uzun dönemde bu çalışmaların etkilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Programların içeriğinde yurttaşlık eğitiminin etkileri, bu konuda öğretmenlerin yeterliklerine ve uygulamalarına bağlı olacaktır.

8.2.2. Başarı ve Geçişler Açısından Kalitenin Değerlendirilmesi

Başarı ve geçiş oranları ile ilgili kalite göstergeleri olarak, terk oranları, liseyi bitirme oranları ve yükseköğretime devam oranları esas alınmıştır. Ancak bu raporun kapsamı ilköğretim ile sınırlı olduğundan, burada yalnızca ilköğretimde sınıf tekrarı ve terkler ele alınmaktadır.

Tablo 8.11'de ilköğretimde bölgelere göre sınıf tekrarlama oranları verilmektedir (TNSA, 2003). Toplamda en yüksek sınıf tekrarlama oranı %3,1 ile birinci sınıfta, en düşük sınıf tekrarı ise %0,8 ile üçüncü sınıfta

görülmektedir. Ortalamada ise en yüksek sınıf tekrarı %2,6 ile Batı Karadeniz bölgesinde ve en düşük sınıf tekrarı %0,3 ile Doğu Karadeniz bölgesinde gerçekleşmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ortalama %1,5 civarında bir sınıf tekrarı oldukça düşük bir değerdir. Sınıf tekrar oranlarının düşük olması, tüm öğrencilerin bir sınıf düzeyinde kazanması gereken beceri ve yeterlikleri kazanarak bir üst sınıfa devam ettiği biçiminde yorumlanmamalıdır. Avrupa Komisyonunun raporunda (European Commission, 2000), zorunlu eğitim çağında gerekli yeterlikleri kazanmadan bir üst sınıfa ya da bir üst öğretime geçen öğrencilerin uzun dönemde toluma maliyetine dikkat çekilmektedir. Sınıf tekrarı oranlarının düşük olması arzu edilen bir durumdur. Ancak, elimizde sınıf geçen öğrencilerin yeterliklerine ilişkin olarak, bu bölümde daha önce yapılan başarı değerlendirmeleri dışında bir veri bulunmamaktadır. Bu nedenle, sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin belirli bir sınıf düzeyinde gerekli yeterlikleri kazandıklarını söylemek oldukça güçtür. Fiili olarak sınıf tekrar etmeme gibi bir kuralın uygulandığı görülmektedir.

Tablo 8.12

İlköğretimde Bölgelere Göre Sınıf Tekrarlama Oranı (%)

Bölge \ Sınıf	1	2	3	4	5	6	7	8	Ortalama
İstanbul	0,0	4,4	1,2	1,6	0,8	0,0	2,2	1,4	1,5
Batı Marmara	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,7
Ege	6,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8
Doğu Marmara	5,0	2,0	0,0	0,8	0,0	0,0	1,3	6,9	2,0
Batı Anadolu	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	2,1	2,1	0,0	0,8
Akdeniz	4,2	1,7	2,0	2,8	3,4	1,7	1,5	0,5	2,2
Orta Anadolu	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	1,9	6,7	0,0	1,3
Batı Karadeniz	0,0	8,0	0,0	1,3	1,1	3,8	1,3	5,1	2,6
Doğu Karadeniz	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	1,3	0,0	0,3
Kuzeydoğu Anadolu	5,5	0,0	3,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2
Ortadoğu Anadolu	3,0	0,0	0,0	0,0	1,4	1,7	0,0	0,0	0,8
Güneydoğu Anadolu	5,2	0,8	1,1	2,0	0,7	0,6	0,8	1,8	1,6
Toplam	3,1	1,8	0,8	1,4	0,9	1,0	1,4	1,5	1,5

Tablo 8.13'de ilköğretimde bölgelere göre terk oranları verilmektedir. Terk oranları açısından özellikle Doğu Marmara, Doğu Karadeniz, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri için 4, 5 ve 6. sınıflar kritik dönemler olarak değerlendirilebilir. Genelde terk oranları oldukça düşük olmakla birlikte, zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin okulu terk etmeleri ciddi bir sorun

oluşturmaktadır. Terk oranı Doğu Marmara bölgesinde 6. sınıfta %6,5'e kadar yükselmektedir. İlginç olan bir diğer bulgu ise Doğu Karadeniz bölgesinde öğrencilerin %2,5'inin birinci sınıfta okulu terk etmesidir. Birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar toplamda değerlendirildiğinde; Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Marmara bölgelerinde terk oranlarının %10 civarında ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 8.13

İlköğretimde Bölgelere Göre Terk Oranı (%)

Bölge	Sınıf								1-6. sınıf toplam terk	1-8. sınıf toplam terk
	1	2	3	4	5	6	7	8		
İstanbul	0,0	2,2	0,0	0,8	1,2	0,0	0,0	13,6	4,2	17,8
Batı Marmara	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,1	0	25,1
Ege	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	31,6	2,4	34
Doğu Marmara	0,0	0,0	0,0	6,5	2,6	0,0	0,0	13,5	9,1	22,6
Batı Anadolu	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	17,2	0	17,2
Akdeniz	0,0	0,0	0,0	0,9	0,5	2,1	0,0	20,7	3,5	24,2
Orta Anadolu	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	19,8	0	19,8
Batı Karadeniz	0,0	0,0	3,7	0,0	3,5	0,0	0,0	21,9	7,2	29,1
Doğu Karadeniz	2,5	0,0	0,0	4,4	0,0	3,2	0,0	12,1	10,1	22,2
Kuzeydoğu Anadolu	0,0	0,0	0,8	0,9	3,3	5,3	0,0	24,8	10,3	35,1
Ortadoğu Anadolu	0,0	0,0	1,3	1,2	2,7	5,1	0,0	18,2	10,3	28,5
Güneydoğu Anadolu	0,5	0,4	0,5	1,0	7,0	1,3	0,0	25,4	10,7	36,1
Toplam	0,2	0,4	0,4	1,0	2,1	1,1	0,0	20,0	4,2	25,2

Sekizinci sınıftan ortaöğretime geçişte ise toplamda %20 civarında bir terk oranı ortaya çıkmaktadır. İlköğretimde net Okullaşma oranlarının da oldukça düşük olduğu düşünüldüğünde, terk oranları ciddi boyutlarda bir kayıp anlamına gelmektedir. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar terk oranları %17 ile %36 arasında değişmektedir. Bu oranlara ilköğretim dışında kalan, hiç okula gitmeyen nüfus da eklendiğinde, terkler önemli bir sorun niteliği taşımaktadır.

8.2.3. Eğitimin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Eğitimin izlenmesi ve değerlendirilmesi kapsamında, okuldaki eğitiminin değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi ile anne baba katılımı kalite göstergeleri olarak belirlenmiştir (European Commission, 2000).

8.2.3.1. Eğitimin Değerlendirilmesi ve Yönlendirilmesi

Değerlendirme sistemin geliştirilmesi için yöneticilere, okul müdürlerine, öğretmenlere, ailelere ve daha geniş çerçevede kamuoyuna bilgi sağlar. Değerlendirme okul tarafından yapılabileceği gibi, okul dışından da yapılabilir. Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunluğunda içsel ve dışsal değerlendirme birlikte kullanılmaktadır (European Commission, 2000). Eğitimin değerlendirilmesi kapsamında TIMMS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası çalışmalar önemli veriler sağlamıştır. Ancak, bu değerlendirmelerden elde edilen veriler daha çok sistemin makro düzeyde geliştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte verilerdir. Değerlendirmenin iki temel amaca hizmet etmesi gerekir: (a) eğitim öğretimde problemlerin ve geliştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesi ve (b) hesap verebilirliğin sağlanması amacıyla ailelere ve kamuoyuna bilgi verilmesi.

Merkezi düzeyde gerçekleştirilen OKS sonuçları okullar arası başarı farklılıkları ile ilgili önemli veriler sağlamakla birlikte, her iki amaca da tam olarak hizmet etmemektedir. OKS temelde öğrencilerin az sayıda kontenjanı bulunan Anadolu Liseleri ve Fen Liselerine yerleştirilmelerini sağlayacak bir eleme sınavıdır. Ayrıca, tüm öğrenciler bu sınavı girmek zorunda olmadığından ve müfredata dayalı bir değerlendirme yapılmadığından, OKS sonuçlarından elde edilen bilgiler, eğitim öğretimin geliştirilmesi ve hesap verebilirliğin sağlanmasında işlevsel bir bilgi tabanı oluşturamamaktadır.

İl ya da ilçeler düzeyinde gerçekleştirilen seviye belirleme sınav sonuçları okulların başarı durumu ile ilgili ayrıntılı veri sağlamakla birlikte, sınavların niteliği, uygulanması ve sonuçların daha çok okulları sıralama amacı ile kullanılması gibi kaygılar oluşturmaktadır. Ayrıca, sonuçlar okulların geliştirilmesine yönelik geliştirme politikaların oluşturulması ve önlemlerin alınması yönünde kullanılmamaktadır.

İlköğretim müfettişlerinin yaptığı değerlendirmeler sistem içinde bir kontrol mekanizması olarak görülebilir. Ancak müfettişlerce yapılan denetim ve rehberliğin eğitim öğretimi geliştirmede etkileri, çeşitli yetersizlikler nedeniyle sınırlı kalmaktadır (Sarı, 2005). Okulların performansının sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesinde, sistemde yerleşmiş hale gelen kontrol ve sıralama/eleme amaçlı değerlendirme anlayışının, geliştirme ve hesap verebilirliği sağlama amaçlarını gerçekleştirebilecek bir değerlendirme anlayışına dönüştürülmesi gerekmektedir.

8.2.3.2. Ailelerin Katılımı

Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, okul-aile birliklerinin okullarda kuruluş, amaç, işleyiş, görev, yetki ve sorumluluklarını

düzenlemektedir (MEB, 2005). Avrupa Komisyonunun raporuna göre ailelerin katılımı; (a) yönetimde kararlara katılma, (b) okulun değerlendirilmesi, (c) okul-aile birlikleri gibi gönüllü katılımlar, (d) ders saatleri sonrası kulüp etkinlikleri gibi çalışmalara katılma ve (e) çocuklarının eğitimini desteklemek amacıyla okul ile iletişim gibi çeşitli şekillerde gerçekleşebilir (European Commission, 2000). Okul-Aile Birliği Yönetmeliğine göre, okul-aile birliğinin görev ve yetkilerinin daha çok okul yönetimi ile aileler arasında iletişim ve etkileşimi düzenleyen bir aracı yapı niteliği taşıdığı görülmektedir. Ancak, uygulamada okul-aile birliklerinin temel işlevi parasal yetersizlikler konusunda okul yönetimine destek olmak şeklinde kendini göstermektedir. Bu nedenle, ilgili yönetmelikte tanımlanmış olan 17 görev ve yetkiden en çok ön plana çıkan şu iki görev olmaktadır (6. madde e ve g bendi):

- a) Okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilâve tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alımına katkıda bulunmak.
- b) Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak.

TED'in bu çalışma kapsamında gerçekleştirdiği alan araştırması sonuçlarına göre, ailelerin %28,3'ü okul-aile birliği çalışmalarına katılmaktadır. Ancak, bu araştırmadan elde edilen bulgu katılımın niteliği konusunda bir bilgi vermemektedir. Ailelerin mevcut yasal düzenleme içinde okulun değerlendirilmesi ve eğitim öğretimin yürütülmesi ile ilgili kararlarda bir katılımı söz konusu değildir. Tanımlanan işlevler ve görevler daha çok okul yönetimine "destek sağlamak" niteliğindedir.

8.2.4. Kaynaklar ve Yapılar

Kaynaklar ve yapılar başlığı altında öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi, okul öncesi eğitimde Okullaşma oranları, bir bilgisayara düşen öğrenci sayısı ve öğrenci başına harcama miktarı kalite göstergeleri olarak belirlenmiştir (European Commission, 2000).

8.2.4.1. Öğretmen Eğitimi ve Yetiştirilmesi

Öğretmen eğitiminde karşılaştırılabilir göstergeler olarak, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin süresi ve öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ya da "pedagojik uygulama eğitimi" olarak nitelenen dersler ile genel eğitim derslerinin dağılımı esas alınmaktadır (European Commission, 2000). Bu iki temel gösterge açısından değerlendirildiğinde, Türkiye'de öğretmen eğitiminin mevcut durumu AB ülkelerinde öğretmen eğitimi ile büyük ölçüde uyum göstermektedir.

Türkiye’de öğretmen eğitiminde en az dört yıllık bir program uygulanmaktadır. AB ülkelerinden bir kısmında beş yıllık bir eğitim programı uygulanmakta, 14 ülkede ise dört yıllık bir program uygulanmaktadır (European Commission, 2000). Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile genel eğitim dersleri arasındaki denge bakımından AB ülkeleri kendi içinde farklılıklar göstermektedir. Bu kapsamda değerlendirilen dersler, Türkiye’de “öğretmenlik meslek bilgisi dersleri” olarak adlandırılan derslerle sınırlı olmayıp, daha geniş kapsamda ve doğrudan ilgili branşın ya da alanın öğretimi ile ilgili dersler yanında bilişim teknolojilerinin kullanımı ve yöntem ve yaklaşımlarla ilgili dersleri de kapsamaktadır.

Eğitim öğretimin kalitesinin geliştirilmesi için hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğinin geliştirilmesi yanında, öğretmenlerin sürekli gelişimi sağlayacak sürekli bir hizmet içi yetiştirme gerekmektedir. Lizbon 2010 hedefleri ile ilgili çalışmalar içinde öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi önemli bir yere sahiptir. Bu çerçevede öğretmenlerin yetiştirilmesi “yaşam boyu” öğrenme perspektifi içinde değerlendirilmektedir (European Commission, 2004). Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi yetiştirilmesi MEB Hizmetiçi Eğitimi (HİE) Dairesi Başkanlığı tarafından merkezi düzeyde ve illerde yerel düzeyde gerçekleştirilmektedir. HİE Dairesi Başkanlığının 2005 bütçe yılı için kabul edilen ödeneği 13.766.371 YTL’dir (MEB, 2006g). Yaklaşık 600.000 öğretmen için ayrılan kişi başına ortalama ödenek 22,94 YTL’dir. Ancak bu ödeneğin büyük bir kısmı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde kullanılan geleneksel yöntem ve yaklaşımlar nedeniyle yolluk ve yevmiyelere harcanmaktadır.

Tablo 8.14’de 1999-2005 yılları arası düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin sayıları ve bu faaliyetlere katılan öğretmen sayıları verilmektedir. 2005 yılında Yerel düzeyde öğretmenlerin tamamına yakın bir sayının hizmetiçi eğitime katıldığı, %5,5’inin ise merkezi düzeyde gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katıldığı görülmektedir. Sayısal olarak oldukça iyi bir görünüm olmakla birlikte, yerel düzeyde eğitimlerin içeriği, etkinliği ve sistematigi hakkında değerlendirme yapmayı sağlayacak veriler bulunmamaktadır.

8.2.4.2. Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranları

Okul öncesi eğitimde Okullaşma oranları iki nedenle önemli görülmektedir. Okul öncesi eğitim çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimine ve toplumsal entegrasyonuna önemli katkılar sağlayarak, okul ortamı için hazırlanmalarına yardımcı olur ve böylece daha sonraki okul yaşamında başarısızlık olasılığını azaltır. Bunu yanında, okul öncesi eğitim ailelere önemli bir destek sağlar. Toplumsal bir kurum olarak ailenin rolünün değişmesi, anne babanın çocuğun tam zamanlı bakımını ve yeterli eğitimsel ve toplumsal ortamı sağlayamaması anlamına gelmektedir (European Commission, 2000). Bu nedenlerle, toplumun ya

da devletin yeterli düzeyde bir okul öncesi eğitim hizmeti sunması bir zorunluluk haline gelmektedir.

Tablo 8.14
1999-2005 Yılları Arasında Düzenlenen Merkezi ve Mahalli Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri ve Katılımcı Sayıları

Yıllar	Merkezi		Yerel		Genel toplam	
	Faaliyet sayısı	Katılan sayısı	Faaliyet sayısı	Katılan sayısı	Faaliyet sayısı	Katılan sayısı
1999	413	24171	3765	177862	4178	202033
2000	445	23583	6126	288426	6571	312009
2001	419	20080	7526	321411	7945	341491
2002	313	22072	11772	495643	12085	517715
2003	453	19727	7120	253135	7573	272862
2004	526	34154	11422	587402	11948	621556
2005	543	33156	9.050	478168	9593	511324

Kaynak: <http://hedb.meb.gov.tr/>; 08.11.2006.

Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimde; 3-5 yaş grubunda Okullaşma oranları ortalama %77 düzeyindedir. UNESCO'nun 2007 Küresel İzleme raporuna göre bu oran Dünya genelinde 203 ülke için %37 iken, Türkiye'de 3-5 yaş grubu için %8 olarak rapor edilmiştir (UNESCO, 2006). Ancak MEB (2006d) öğrenci sayıları ve TÜİK (2006) nüfus verileri kullanılarak okul öncesi eğitimde Okullaşma oranları hesaplandığında, bu oranın daha da düşük olduğu, 2005-2006 yılında 4-5 yaş için Okullaşma oranının sadece %4,45 civarında kaldığı görülmektedir. Ancak altı yaş grubunda Okullaşma oranının %29.84 olduğu görülmektedir. Bu veriler altı yaşa kadar sağlanan okul öncesi eğitimin son derece yetersiz olduğunu göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının 2005-2006 yılı için yayınladığı öğrenci sayıları ve TÜİK tarafından yayınlanan nüfus istatistikleri baz alınarak yapılan hesaplamada, okul öncesi eğitimde 4-6 yaş grubu çocukların Okullaşma oranının %13.11 olduğu görülmektedir. Türkiye'deki okul öncesi Okullaşma oranı, Sahra Afrika'sı ülkelerindeki okul öncesi Okullaşma ortalamasının bile altında kalmaktadır (Tablo 8.15; UNESCO, 2006). Böyle bir durum ekonomik yetersizliklerle açıklanamaz ve ancak okul öncesi eğitim politikalarında ciddi bir eksiklik ve göz ardı edilmişliğin sonucu olabilir.

UNESCO'nun 2007 Küresel İzleme raporuna göre, raporda yer alan 203 ülkeden 107'sinde zorunlu eğitim altı yaş çocuklarla başlamakta ve 33 ülkede beş veya dört yaş grubu çocuklar zorunlu eğitime başlamaktadır (UNESCO, 2006). Danimarka, Finlandiya, İsveç ve İsviçre gibi ülkelerde de zorunlu eğitim yedi yaşında başlamakla birlikte, Danimarka ve Finlandiya'da okul öncesi (3-5 yaş) Okullaşma oranları %98, İsveç'te %93 ve İsviçre'de %91'dir. Diğer bir

ifade ile okul öncesi eğitimde Okullaşma sorunu yok denecek düzeydedir. Bu karşılaştırmalı bilgiler, Türkiye’de çocukların gelişimi açısından son derece önemli olan 0-6 yaş döneminin ne ölçüde ihmal edildiğinin bir göstergesidir.

Tablo 8.15

Dünya da Okul öncesi Eğitim (3-5 Yaş Grubu) Okullaşma Oranları (%)

Bölgeler	1999			2004		
	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
Dünya	33	34	32	37	38	37
Geçiş döneminde olan ülkeler	41	42	40	59	61	57
Gelişmiş ülkeler	73	74	73	77	77	77
Gelişmekte olan ülkeler	28	28	27	32	32	31
Arap ülkeleri	15	17	13	16	17	15
Orta ve Doğu Avrupa	45	45	44	57	59	56
Orta Asya	22	23	22	27	28	26
Doğu Asya ve Pasifik	40	40	39	40	41	39
Doğu Asya	40	40	39	40	40	39
Pasifik	58	58	58	72	72	72
Latin Amerika ve Karaibler	56	55	56	62	62	62
Karaibler	71	69	72	101	99	103
Latin Amerika	55	55	56	61	61	61
Kuzey Amerika ve Batı Avrupa	76	76	75	78	79	78
Güney ve Batı Asya	23	24	22	32	33	32
Sahra Afrikası	10	10	9	12	13	12

UNESCO, (2006). Strong Foundations: Early Childhood Education, EFA Global Monitoring Report.

8.2.4.3. Bir Bilgisayara Düşen Öğrenci Sayısı

Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün verilerine göre, Kasım-2006 itibarıyla 34262 ilköğretim okulundan 16207’sinde geniş band/ADSL internet bağlantısı bulunmaktadır. Bu durum, Türkiye genelinde ilköğretim okullarının yaklaşık %53’ünde internet bağlantısı olmadığını göstermektedir. Ancak, internet bağlantısı sağlanan okullardaki öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısının %82’sini oluşturmaktadır (MEB, 2006e). Bir bilgisayara düşen öğrenci sayısı ise halen 45 civarında olmakla birlikte, bu bilgisayarlardan ne kadarının internet bağlantısı olduğu bilinmemektedir. Bilgisayarlar tam kapasite ile kullanılıp kullanılmadığı ayrı bir inceleme konusudur. Ancak, bir bilgisayarın günde 12 saat kullanıldığını varsayacak olursak, bir öğrenci için haftada ortalama bilgisayar kullanma süresi en fazla 1,3 saat olacaktır. TED alan araştırmasına göre öğrencilerin yaklaşık %27’si, öğretmenlerin ise % 36’sı okullarında

bilgisayar ve internet olanaklarının iyi ya da çok iyi olduğunu belirtmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde ortalama 10,6 öğrenci düşmekte, internete bağlı bir bilgisayara ise yaklaşık 13 öğrenci düşmektedir (European Commission, 2006).

8.2.4.4. Öğrenci Başına Harcama Miktarı

İlköğretim Genel Müdürlüğünün 2005 yılı kamu bütçe ödeneği 8.384.387.108 YTL' dir (MEB, 2006f). 2005-2006 öğretim yılı resmi okullarda öğrenci sayısı ise 10.484.845'tir (MEB, 2006d). Bu sayılara göre İlköğretim Genel Müdürlüğünün 2005 yılı kamu bütçe ödeneğinden öğrenci başına düşen ödenek miktarı 799,66 YTL olarak hesaplanmıştır. Bu miktarın içinde diğer kaynaklardan yapılan harcamalar yoktur. Türkiye'de eğitim harcamalarına ilişkin resmi verilerin toplam harcamaları tam olarak yansıtmadığı bilinen bir gerçektir. Dünya Bankasının gerçekleştirdiği araştırmalara göre Türkiye'de toplam eğitim harcamalarının %35,8'i özel harcamalardan, diğer bir ifade ile hane halkının eğitim için yaptığı harcamalardan oluşmaktadır (World Bank, 2006). Hane halkının harcamalarının da %32,5'i ilköğretim için yapılmaktadır. Bu nedenle, öğrenci başına harcamaların yalnızca kamu bütçe ödeneği değerlendirilmemesi gerekir.

OECD ülkelerinde ilköğretim için öğrenci başına ortalama reel harcama miktarı 2005 yılı için 6.134 ABD. Doları olarak rapor edilmiştir (U.S. Department of Education, 2006). Bir karşılaştırma yapabilmek açısından değerlendirildiğinde, ilköğretimde öğrenci başına "satınalma gücü paritesi" dikkate alınarak hesaplanan harcama miktarı 2002 yılında OECD ortalaması için 4.490 ABD. Doları, Türkiye için ise resmi okullarda 899 ABD. Doları olarak gerçekleşmiştir (World Bank, 2006). Bu veriler Türkiye'de öğrenci başına harcama miktarının uluslararası ortalamaların çok altında kaldığını göstermektedir. Ancak, eğitim harcamalarını gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı açısından değerlendirildiğinde, 2002 yılı için kamu harcamalarının gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı ile özel harcamaların gayrisafi yurtiçi hasılaya oranının toplamı yaklaşık %7 civarındadır. OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı ise ortalama %5,5'dir. Bu veriler Türkiye'nin eğitime, özellikle özel harcamalar hesaba dahil edildiğinde, önemli miktarda kaynak harcadığını göstermektedir. Ancak, uluslararası karşılaştırma ve analizler bu kaynakların reel olarak uluslararası ortalamaların altında kalmasına yanında, eğitim öğretimin kalitesinin geliştirilmesinde de etkin kullanılmadığına işaret etmektedir (World Bank, 2005).

8.3. FİZİKİ TESİSLER VE DONANIM

Yukarıda yapılan değerlendirmelerde çerçeve olarak Avrupa Komisyonunun 16 kalite göstergesi esas alınmış olmakla birlikte, Tablo 8.1'de görüldüğü gibi,

fiziki tesisler ve donanım, sınıf büyüklüğü gibi temel göstergelerde kalitenin değerlendirilmesinde önemli öğelerdir. Bu öğeler, AB ülkelerinde önemli bir sorun niteliği taşımadığından kalite göstergeleri arasında yer almamış olabilir. Ancak Türkiye açısından okul büyüklüğü ve sınıf büyüklüğü eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir sorun niteliğindedir.

Tablo 8.16'de görüldüğü gibi, 217.290 öğrenci en az 60 kişilik sınıflarda, 660.177 öğrenci 50-59 kişilik sınıflarda ve 1.918.573 öğrenci ise 40-49 kişilik sınıflarda eğitim görmektedir. Diğer bir ifade ile toplam öğrenci sayısının yaklaşık %28'i 40 ya da daha fazla öğrenci bulunan dersliklerde eğitim öğretime devam etmektedir. Ayrıca, kalabalık sınıflarda ders gören öğrencilerin bulunduğu okulların ortalama öğrenci sayısının da en az 1.290 olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudunun 40'ın üzerinde olduğu ve özellikle 60-70 öğrenci olduğu durumlarda, bu durumun öğrenci başarısını olumsuz etkilemesi tartışma götürmez bir olgudur. Literatür ilköğretim için en uygun okul büyüklüğünün 300-400 öğrenci civarında olduğunu ve bir okulun öğrenci sayısının 400-500'ü aşmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Daha büyük okullarla karşılaştırıldığında, okulun öğrenci sayısının bu sınırlar içinde olması öğrenci başarısını, okula karşı tutumları, toplumsal davranışları, ders dışı etkinliklere katılımı, devamlılık oranlarını, öğrencilerin ait olma duygusunu ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektedir (Cotton, 1996). Tablo'da yer alan okul büyüklükleri, etkin bir eğitim öğretim için yönetilebilir büyüklüklerin üzerindedir. Bu durum Türkiye'de kalabalık sınıf sorunu yanında bir de kalabalık okul sorunu olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8.16
2005-2006 Öğretim Yılında Türkiye'de İlköğretim Okullarında Sınıf Büyüklüğü ve Okul Büyüklüğü Dağılımı

Sınıf büyüklüğü	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısına oranı %	Bir okulda ortalama öğrenci sayısı
70 VE ÜZERİ	16	53122	0,52	3320
60-69	81	164168	1,62	2027
50-59	375	660177	6,52	1760
40-49	1487	1918573	18,94	1290
30-39	5011	3782144	37,34	755
20-29	7813	2616840	25,84	335
10-19	6613	626195	6,18	95
10'dan az	11878	306750	3,03	26

Okul ortamı öğrencinin evde geçirdiği zaman dışında geriye kalan zamanın en çoğunu geçirdiği alandır. Her yıl ortalama 180 işgününün okulda geçirildiği düşünüldüğünde ilköğretim çağında bir öğrencinin yılda asgari 1080 saati okulda geçmektedir. Bu 8 yıllık temel eğitim için en az 8640 saat demektir. Buna dört yıllık ortaöğretimi de eklediğimiz zaman asgari 12960 saat demektir. Bu asgari zamanın okullarda uygulanan programlara bağlı olarak 18000 saate kadar çıktığı bilinmektedir. Bu 18000 saatin içinde özel kurslar ve dersanelerde geçen zaman yer almamaktadır.

Okul ortamı öğrencinin, okulda geçirdiği zamanı sağlıklı ve güven içinde geçirebileceği bir yer olmak zorundadır. Bugün çoğunlukla okul binalarının ve kalabalık sınıfların öğrenciler için sağlıklı bir yaşam alanı sağladıkları söylenemez. Okullar ve dersliklerin yapısına bakıldığında, bu binaların bir “yaşam alanı” olduğu bile tartışılabilir. İnsanların yaşamak için yeterli ısı, ışıklandırma ve havalandırmaya sahip bir mekana ihtiyacı vardır. Bu bir lüks değil bir zorunluluktur. Sağlıklı bir yaşam için minimum koşulların sağlanamadığı bir ortamda öğrenmenin olumsuz etkilenmesi doğal bir sonuçtur. TED’in gerçekleştirdiği alan araştırmasında öğrencilerin yaklaşık %46’sı sınıfların kalabalık olması nedeniyle çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını, %26’sı sınıfın ısı durumunun ve %17’si ışık durumunun iyi olmadığını belirtmektedir. Yine aynı araştırmaya göre, öğrencilerin %44’ü okulda güvenlik yönünden endişe duymaktadır. Öğretmenlerin ise %58,6’sı sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle sorunlar yaşadığını belirtmektedir.

Türk Eğitim Derneğinin 2006 yılında yaptığı saha araştırmasına göre öğrenci ve öğretmenlerin önemli bölümünün okullarının ısıtma ve aydınlatmasının yetersizliğini ifade ettikleri saptanmıştır. Sınıfların ısı ve ışık durumunun iyi olmadığını belirten öğrencilerin oranının öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir ki, burada öğrencilerin başka okulları veya daha iyisini bilmedikleri için böyle bir farklılık olabileceği dikkate alınabilir. Öte yandan, öğrencilerin okullarının en beğenmedikleri özellikleri arasında ilk sırada, %13 oranı ile temizlik sorununu belirttikleri görülmektedir. Bu sorunların özel ilköğretim okullarında değil devlet okullarında yaşandığı dikkate alındığında; devletin, 6-13 yaş arası çocukların eğitim gördüğü okulların önemli bölümünü henüz yeterli düzeyde ısıtma ve aydınlatma olanağına kavuşturamadığı ve yeterince temizliğini sağlayamadığı söylenebilir. Öğrencilerin yalnızca eğitim başarılarını değil, doğrudan sağlıklarını etkileyen bu sorunların çözümünün çoğunlukla veli katkılarına terk edildiği bilinen bir gerçektir. Devlet; ısıtma, aydınlatma ve temizlik sarf malzemeleri için okullara yeterli ödenek tahsis etmemekte ve temizlik için gerekli personel istihdamını gerçekleştirmemektedir. İlköğretimde bütçe olanakları da bunu doğrular niteliktedir. Bu durumda da, özellikle yoksul bölgelerde faaliyet gösteren okullarda, yeterli düzeyde veli katkısı da sağlanamadığından bu sorunların üstesinden gelinememektedir.

Türkiye’de 2000’in üzerinde öğrenciye eğitim veren okul sayısı ise 536’dır. Birer ilçe büyüklüğüne ulaşmış durumdaki, 2000’in üzerinde öğrencisi bulunan okullarda, artık eğitimle ilgili sorunlar ötesinde, bambaşka sorunlar yaşanmaya başladığı tüm toplum tarafından izlenmektedir. Aynı zamanda çoğu kalabalık sınıf sorunu da bulunan bu okullarda, her gün güvenlikle ilgili çeşitli istenmeyen gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Adli istatistik yetersizliği kesin yargıda bulunmayı önlemekte ise de, yazılı ve görsel basına her gün yansıyan haberler ve eğitimle ilgili idari ve bilimsel otoritelerin güvenlikle ilgili sorunları yoğun şekilde ele almaya başlamış olmaları, içine düşülen durumun vahametini ortaya koymaktadır.

İlköğretim kurumlarının fiziki ve çevresel ortamı yanında, eğitim altyapısı da büyük eksiklikler taşımaktadır. Doğrudan eğitim faaliyetiyle ilgili bu eksiklikler arasında; fen, bilgisayar ve yabancı dil laboratuvarlarının, eğitim araç-gereçlerinin, kütüphanelerin ve internet erişim imkanlarının yetersizlikleri sayılabilir.

TED alan araştırması, öğretmen ve öğrencilerin, ilköğretim okullarındaki kütüphane hizmetleri ile laboratuvar olanaklarını yetersiz bulduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %39’u, öğretmenlerin ise %43’ü okullarındaki kütüphane hizmetlerini “kötü” ve “çok kötü” bulduklarını belirtmişlerdir. “Fena değil” cevabını verenlerle birlikte değerlendirildiğinde, okullardaki kütüphane olanak ve hizmetlerinin durumunun yetersiz olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin de öğretmenlerin de %42’si okullarındaki laboratuvar imkanlarının “kötü” ya da “çok kötü” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, “fena değil” diyenlerle birlikte ele alındığında, ilköğretim okullarının laboratuvar açısından durumunun ne kadar olumsuz olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin %54’ü, öğretmenlerin ise %60’ı okullarında fen laboratuvarı bulunduğunu ve kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğrencilerin %27’si, öğretmenlerin ise %16’sı okullarında laboratuvar bulunduğunu ama kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Aradaki farkın öğrencilerin kendi kullanımları açısından yetersiz olarak değerlendirmelerinden, öğretmenlerin ise laboratuvarları bir şekilde kullandıklarını düşünmelerinden ileri geldiği anlaşılmaktadır. Okullarda var olan ve fakat kullanılmayan laboratuvar gibi düşündürücü bir olgu ile karşı karşıya bulunulduğuna dikkat edilmelidir. Bir başka düşündürücü gerçek ise, öğrencilerin %17’sinin, öğretmenlerin ise %12’sinin okullarında fen laboratuvarı bulunmadığını belirtmiş olmalarıdır.

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin beyanlarına göre, ilköğretim okullarının %90’ında yabancı dil laboratuvarı bulunmamaktadır. Bu yetersizlikler, yabancı dil öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bilgisayar ve internet kullanımı, günümüz eğitiminde, öğretmenler ve öğrenciler açısından vazgeçilmez bir önem kazanmış durumdadır. “Bilgi çağı”

olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz zaman diliminde, eğitim etkinlik ve ortamının –laboratuar, televizyon, sıra, masa, kitap vb gibi- zorunlu unsurları arasına girmiş bulunan bu olanaklarının eğitim sisteminde etkin olarak kullanılabilir hale getirilmiş olması beklenir. Türkiye’de maalesef henüz bu noktaya ulaşılamadığı görülmektedir.

8.4. İLKÖĞRETİMDE KALİTE SORUNLARI

Avrupa komisyonunun belirlediği kalite göstergeleri açısından Türkiye’de ilköğretimin kalitesi değerlendirildiğinde, özellikle somut ve karşılaştırılabilir verilerin mevcut olduğu akademik başarı gibi alanlarda, eğitimin kalitesinin uluslararası standartların ya da ortalamaların çok altında kaldığı görülmektedir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde mevcut bilgiler daha çok OKS sonuçları gibi ulusal veriler ile PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmaların verilerinden elde edilmektedir. Bu veriler farklı amaçlarla elde edilmiş olmasına karşın, elde edilen bilgiler büyük ölçüde örtüşmektedir (World Bank, 2005). Yukarıda yapılan değerlendirmeler çerçevesinde eğitimde temel kalite sorunları aşağıda özetlenmiştir.

8.4.1. Öğrenci Başarısının Düşük Olması

Çok az sayıda öğrenci iyi bir eğitim alabilmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun akademik başarı düzeyi ya da temel becerileri kazanma düzeyi oldukça düşüktür. Hem OKS ve ÖBBS gibi ulusal sınavların sonuçları, Öğrenci başarı düzeyinin belirlenmesi için iller düzeyinde yapılan sınavlar ile PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmalar öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun temel sayısal ve sözel okur-yazarlık düzeylerinin ya da becerilerinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye’de öğrenciler temel becerileri kazanma düzeyleri bakımından uluslar arası ortalamaların çok altında kalmakta ve uluslar arası karşılaştırmalarda AB ülkeleri ve OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında genellikle matematik, okuduğunu anlama ve fen bilimleri alanlarında son sıralarda yer almaktadır.

8.4.2. Okullar Arası Başarı Farklılıklarının Çok Yüksek Olması

OKS ve ÖBBS gibi ulusal sınavların, Öğrenci başarı düzeyinin belirlenmesi için iller düzeyinde yapılan sınavlar ile PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmaların ortak bulgusu, Türkiye’de okullar arası başarı farklarının çok yüksek olduğu yönündedir. Eğitimde eşitsizliklere ilişkin tartışmalarda daha çok bölgeler arası eşitsizlikleri vurgulanmakta ve illerde okullar arası eşitsizlikler

çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Örneğin 2005 OKS sonuçları incelendiğinde; iller içinde okullar arası başarı farklılığının iller arası farklılıklardan çok daha geniş boyutta olduğu görülmektedir. İller içinde en yüksek OKS puanı okul ortalaması en düşük okul ortalamasının 1,5 katı ile 7,6 katı arasında değişmektedir. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmaların sonuçlarına göre de Türkiye OECD ülkeleri içinde 15 yaş grubu öğrencilerde okullar arası başarı farklılığının en yüksek olduğu ülke olarak görülmektedir. Okullar arası başarı farklılıkları, eğitime erişim ve eğitim hizmetlerinden yararlanmada dezavantajlı nüfus için eğitimde eşitsizliklerin daha da derinleşmesine neden olmaktadır. İlköğretime kayıtların okulun bulunduğu bölge ile sınırlandırıldığı da göz önünde bulundurulduğunda, başarı düzeyi düşük okulların çevresinde yaşayan nüfusun niteliği düşük bir eğitim almaya mahkum olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan “fırsat ve imkan eşitliği” ilkesi ile de çelişmektedir.

8.4.3. Eğitim-Öğretim Üzerinde OKS Baskısı

OKS odaklı bir eğitim öğretim, ilköğretimin ya da zorunlu eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir engel oluşturmaktadır. Çünkü velilerin de baskısı doğrultusunda, öğretmenler okulda daha çok OKS’de başarıyı artıracak dersler; içerik ve yöntem üzerinde yoğunlaşmaktadır. Elemeye dönük bir ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminde okullar arası başarı farklılıklarında gözlenen uçurum, velilerin kendi yaşadıkları çevre dışındaki okullara kayıt yaptırmak için çeşitli yollara başvurmalarına neden olmakta ve bu nedenle de öğrencilerin şehir içinde taşınması ile ilgili sorunlar ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, elemeye yönelik geçiş sistemi öğrencilerin yoğun olarak dershanelere yönelmesi sonucunu doğurmakta ve okul eğitimi, özellikle yedinci ve sekizinci sınıflarda, dershane kurslarına göre ikincil konuma düşmektedir. Böylece, elemeye dönük OKS/geçiş sistemi müfredatın uygulanmasını olanaksız hale getirmekte ve velilerin de baskısı ile öğretmenlerin de ilköğretimin amaçlarını bir yana bırakarak, büyük ölçüde OKS’ ye yönelik bir test maratonuna yönelmesine neden olmaktadır. Diğer bir ifade ile zaten niteliğin düşük olduğu zorunlu eğitim OKS baskısı altında işlevlerini yerine getiremez hale gelmektedir.

8.4.4. Bilişim Teknolojilerinin Kullanılması ve Alt Yapı Yetersizlikleri

Yenilenen ilköğretim programlarında bilişim teknolojilerinin kullanılması öngörülmekle birlikte, bilişim teknolojilerinin öğretme-öğrenme süreci ile bütünleşmiş edilmesi gerçekleştirilememiştir. Son yıllarda bilişim teknolojileri alt yapısının geliştirilmesi yönünde önemli ölçüde gelişme kaydedilmesine karşın, hem donanım yetersizlikleri hem de teknolojinin kullanımı ile ilgili

yetersizlikler devam etmektedir. Bu yetersizlikler, hem akademik başarı üzerinde beklenen olumlu etkinin elde edilememesine hem de öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinin yeterince geliştirilememesine neden olmaktadır. Ayrıca, bilişim teknolojilerini kullanma düzeyi ile akademik başarı arasında gözlenen olumsuz ilişki (World Bank, 2005), teknolojinin etkili ve amacına uygun kullanılmadığını göstermektedir. AB ülkelerinde bir bilgisayara düşen ortalama öğrenci sayısı 10,6 olmasına karşın, halen Türkiye’de ilköğretimde bir bilgisayara düşen öğrenci sayısı 45 civarındadır. Okul çağı nüfusun sayısı önemli bir etken olmakla birlikte, bir bilgisayardan 45 öğrencinin yararlanması da pratik olarak ortaya çıkaracağı güçlükler ve yetersizlikler dikkate alınmak durumundadır.

8.4.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yetersizlikler

Yabancı dil öğretiminde kronikleşmiş bir başarısızlık söz konusudur. Yabancı dile öğretiminde yetersizlikler müfredatın yapısı, içeriği, yöntem ve yaklaşımları, öğretmenlerin niteliği, öğrencilerin yabancı dile ilişkin ilgi ve tutumları ve kaynaklarla ilgili yetersizliklerle açıklanabilir. İlköğretimde İngilizce dersi için programlar yenilenmiş olmakla birlikte, İngilizce ders kitaplarının niteliği ile ilgili sorunlar devam etmektedir. Ayrıca, İngilizce öğretmenleri ile ilgili nicelik ve nitelik sorunları vardır. İngilizce öğretmenliği programlarından mezun olanların sayılarının yetersiz kalması nedeniyle, İngilizce öğretmenliği kadrolarına yıllardır alan dışından atamalar yapılmıştır. Bu atamalar, atanmış öğretmenler için kazanılmış haklar oluşturduğundan, alan dışı atamaların olumsuz etkileri uzun yıllar devam edecektir.

8.4.6. Net Okullaşma Oranının Düşük Olması

Türkiye’de ilköğretimde halen net okullaşma oranlarının düşük olması ya da zorunlu eğitim çağındaki çocukların belirli bir kısmının okul dışında kalması önemli bir sorun niteliğindedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, mikro düzeyde her bir okulda öğrencilerin akademik başarısını değerlendirme yanında, eğitimin kalitesinden söz ederken makro düzeyde ilköğretim sisteminin çağ nüfusa sunduğu eğitim öğretimin niceliğinin ve niteliğinin birlikte değerlendirilmesidir. Diğer bir ifade ile eğitime erişim açısından kalitenin değerlendirilmesi gerekir. Ne yazık ki, eğitime erişim açısından ilköğretimde gösterilen performans tatmin edici bir düzeyde değildir. Genel olarak net okullaşma oranının %90’ın altında gerçekleşmesinin de ötesinde, 10 ilde net okullaşma oranı %75’in altında kalmaktadır (TNSA, 2003). Bunun anlamı, zorunlu eğitim çağındaki nüfusun Türkiye genelinde yaklaşık %10’unun ve on ilde en az %25’inin okul dışında kalması ve sistemin sürekli olarak eğitimsiz bir nüfus üretmeye devam etmesi demektir. Gelecek on yıllarda Türkiye’nin

yetişkin nüfusunun %10'nun zorunlu eğitim almamış olması gelecek için iyimsen bir tablo oluşturmayı engellemektedir.

8.4.7. İlköğretimde Okulu Terk Oranlarının Yüksek Olması

Zorunlu eğitime başlayan nüfusun okulu terk oranları hala oldukça yüksektir. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar terk oranları bölgeler itibariyle %17 ile %36 arasında değişmektedir. Bu durumda 2010 yılı itibariyle lise mezunlarının oranının %80'e çıkarılması öngören Lizbon hedefi, ilköğretim mezunlarının tamamının ortaöğretime devamının sağlanması durumunda dahi, yakın bir gelecekte gerçekleştirilebilir gözükmemektedir. Ayrıca, sınıf tekrarı oranlarının ortalama %1,5 düzeyinde olması eğitimde kalite açısından olumlu bir gösterge olmakla birlikte, bu gösterge öğrencilerin her bir sınıf düzeyinde müfredatın öğördüğü yeterlikleri kazanarak bir üst sınıfa geçtiği şeklinde yorumlanamaz. Müfredatta ölçme standartlarının belirlenmemiş olması nedeniyle öğrenciler sınıf düzeyinde minimum yeterliklere sahip olmadan da bir üst sınıfa devam etmektedir.

8.4.8. İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Olmaması

Eğitim sistemi, eğitimde kalitenin geliştirilmesi için gerekli temel göstergeleri sağlayacak bir izleme ve değerlendirme sisteminden yoksundur. Öğrenci başarısının sistematik olarak izlenmesini sağlayacak bir ölçme ve değerlendirme sistemi henüz oluşturulamamıştır. Bu durumda yaygın kanaatler ötesinde, başarıyı değerlendirerek gerekli politikaları belirlemeyi ve kaliteyi geliştirecek önlemleri almayı sağlayacak veriler elde edilememektedir. Örneğin, OKS sonuçları gibi ulusal veriler ile PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası araştırmaların sonuçları okullar arası başarı farklılıklarının büyük boyutlarda olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, okullar temelinde müfredata dayalı başarı farklılıklarını ortaya koyan, politika geliştirme ve önlemler almayı olanaklı kılacak nitelikte veriler bulunmamaktadır.

8.4.9. Öğretmenlerin Hizmetiçi Yetiştirilmesinde Yetersizlikler

Türkiye'de birçok alanda öğretmen arzı fazlalığı bulunmakla birlikte, araştırmalar, özellikle yeni öğretim programlarında ön plana çıkan, öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemleri uygulamada öğretmenlerin yetersiz kaldığını göstermektedir (World Bank, 2005). Öğretmen yeterlikleri ise öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin hizmetiçi yetiştirilmesinde geleneksel yöntemler kullanılmakta ve öğretmen yetiştirmeye ayrılan kaynakların büyük bir kısmı yolluk ve yevmiyeler için kullanılmaktadır. Bu durumda her yıl eğitim

verilebilecek öğretmen sayısı ve verilen eğitimin maliyet/etkililik oranı düşük kalmaktadır.

8.4.10. Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranının Düşük Olması

Milli Eğitim istatistiklerinde verilen öğrenci sayıları ile TÜİK tarafından sağlanan yaşlar itibariyle nüfus istatistikleri oranlandığında 4-6 yaş grubu çocukların okullaşma oranı 2005-2006 öğretim yılı itibariyle sadece %13 civarında kalmaktadır. Okul öncesi eğitimde Okullaşma oranlarının bu derece düşük olması, 0-6 yaş döneminde çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerinin sağlanması ile okul ortamı için hazırlanmalarına yönelik fırsatların kaçırılması anlamına gelmektedir. Çocuğun ilköğretimde okul başarısını önemli ölçüde etkileyecek zihinsel ve toplumsal gelişim fırsatları kaçırılmakta ve böylece daha sonraki okul yaşamında başarısızlık olasılığı artmaktadır.

Sonuç olarak; okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının düşük olması, kaynak yetersizlikleri, sınıfların ve okulların kalabalık olması, fiziki tesis ve donanım yetersizlikleri gibi olumsuzluklar ilköğretimde başarı düzeyinin düşük olmasını kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkarmaktadır. Okulda verilen eğitimin kalitesindeki yetersizlikler her yıl ülkemizde milyonlarca aile ve öğrenciyi çaresizlik içinde bırakmaktadır. Makul bir yaşam standardı sağlayacak bir eğitim fırsat ve olanağından yoksunluk, öğrenciler ve aileler için istatistiklerin bir parçası olmanın ötesinde yaşam kalitesi ile ilgili bir gerçekliktir. Temel sayısal ve sözel becerilerin kazandırılmasında yaşanan kalite sorunu, bireylerin istihdam edilebilirliğini, verimliliğini ve gelecekteki refah düzeyini etkilemektedir. Bireysel etkilerin yanında, bir bütün olarak değerlendirildiğinde sürdürülebilir bir ekonomik kalkınmanın önkoşulu olan yetişmiş insan gücünün niteliğinin düşük kalması, ülkenin geleceği açısından bir tehdit oluşturmaktadır.

8.5. İLKÖĞRETİMDE KALİTENİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İlköğretimde kalitenin geliştirilmesi, ilköğretimin kalitesinin nasıl tanımlandığı ile ilgilidir. Kalitenin kavramının çok boyutlu olması ve okul ve çevre ile ilgili pek çok öğesinin olması, kalitenin geliştirilmesinde de kaynaklar, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenme çıktıları/kazanımları ile ilgili bir çok öğenin eş zamanlı olarak ve ulusal bir bütünlük içinde ele alınması zorunluluğunu getirmektedir. Burada önerilen çözümler bu bölümde açıklanan kavramsal çerçeve ve yukarıda belirtilen temel sorunlar doğrultusunda oluşturulmuştur.

8.5.1. Öğrenci Başarısının Geliştirilmesinde İçerik ve Materyal Geliştirme

Zorunlu eğitimde başarı temel sayısal, sözel, toplumsal beceriler ile yaşam becerileri üzerinde odaklanmaktadır. Öğrenci başarısının operasyonel tanımı ilköğretim programlarının içeriği ve ölçme-değerlendirme standartları ile tanımlanır. Bu bağlamda, yenilenen ilköğretim programları başarının geliştirilmesinde yalnızca içerik yönüyle önemli bir adım olarak görülebilir. Ancak bu içeriğin öğrenciler için daha üst düzeyde başarıya dönüşmesi, öncelikle programların uygulanmasını sağlayan ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ile diğer öğretim materyallerinin niteliğine bağlıdır. Ders kitapları ile ilgili piyasa kendi koşulları içinde işlemekle birlikte, zorunlu eğitimde ders kitaplarının programın amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte hazırlanması piyasa koşullarına terk edilerek riske atılabilecek bir husus değildir. Mili Eğitim Bakanlığınca hazırlanan materyallerin niteliği, piyasada hazırlanan ders kitapları ve materyaller için bir tür standart oluşturma işlevine sahiptir. Bu nedenle, ders kitapları ve ilgili materyallerin hazırlanmasında okullardan görevlendirme ile bir araya getirilen geçici komisyonlar oluşturma yerine, sürdürülebilir nitelikte uzmanlaşmış bir yapının oluşturulması gerekmektedir. Çünkü ders kitaplarının ve ilgili materyallerin hazırlanması uzun soluklu ve uzmanlık gerektiren bir iştir. Bakanlık, ders kitapları ve ilgili materyalleri programların uygulamaya dönüşmesini sağlayacak nitelikte hazırlayarak, dolaylı bir biçimde piyasada hazırlanan ders kitapları ve ilgili öğretim materyallerinin niteliğinin geliştirilmesini sağlayabilir.

8.5.2. Okullar Arası Başarı Farklılıklarının Azaltılması

Okullar arası başarı farklılıkları temelde kaynak dağılımında dengesizlikler ve sosyo-ekonomik çevre ile ilgili eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır. Okullar arasında fiziksel altyapı, eğitim teknolojileri ve donanım, öğretim materyalleri, öğretmen nitelikleri gibi temel öğeler açısından eşitsizlikler olduğu kamuoyunda çok iyi bilinen bir gerçektir. Okullar arası kaynak dağılımında eşitsizlikler, bölge ya da il düzeyinden çok okul düzeyinde ele alınması gereken bir konudur. Okulların arasında fiziksel altyapı, eğitim teknolojileri ve donanım, öğretim materyalleri, öğretmen nitelikleri ile ilgili kaynakların adil ve karşılaştırılabilir standartlarda bir dağılımının sağlanması gerekir. Bunu gerçekleştirebilmek için ulusal düzeyde kaynak dağılımının ve kaynakların niteliğinin bir envanterinin oluşturulması ve orta vadede dengeli bir dağılım sağlayacak bir eylem planının uygulamaya geçirilmesi gerekir. Öğretmen atamalarında ve nakillerinde deneyimli öğretmenlerin genellikle başarı düzeyi daha yüksek ve coğrafi olarak daha avantajlı konumda olan okullara atanmasını sağlayan düzenlemeler öğrencilerin nitelikli eğitim hakkını, fırsat ve olanak

eşitliğini olumsuz etkilediğinden, öğretmen atamalarında öğrenciler açısından daha adil ve dengeli bir dağılım sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Sosyo-ekonomik çevre ile ilgili eşitsizliklerden kaynaklanan başarı farklılıklarının azaltılması için ise, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumda olmanın öğrenciler aleyhine oluşturduğu olumsuzlukları azaltıcı önlemler alınabilir. Bunu sağlamak için bir tür pozitif ayrımcılık yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin erken çocukluk döneminde zihinsel ve toplumsal gelişiminin geliştirilmesi amacıyla, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitime erişimine öncelik verilmelidir. Ayrıca, okullar arası kaynak dağılımında “kaynakların eşitliği” ilkesi yerine, eğitime erişim ve öğrenme kazanımlarının eşitliğini sağlayabilecek düzeyde kaynak sağlanmasını öngören “kaynakların yeterliği” ilkesi esas alınarak kaynak dağılımı sağlanabilir. Bu durumda, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumda olan okullara ya da öğrencilere daha çok kaynak sağlanması gerekir.

8.5.3. Eğitim-Öğretim Üzerinde OKS Baskısının Kaldırılması

Eğitim öğretim üzerinde OKS baskısının ortadan kaldırılmalıdır. Ancak OKS baskısının kaldırılmasında, tek başına bu sınavın kaldırılması hiçbir şekilde çözüm olmayacaktır. Çözüm sınavın kaldırılması ve ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasının birlikte ele alınması ile gerçekleşebilir. Anadolu liseleri gibi elit okulların varlığını sürdürmesi, bu okullar için seçme işlemi ya da yönteminin nasıl yapıldığından bağımsız olarak ilköğretim üzerinde bu okullara giriş biçiminin bir baskı oluşturmaya neden olacaktır. Bu nedenle ortaöğretimde, öğrencileri bir üst akademik eğitime hazırlayacak genel liseler ve bir mesleğe ya da bir üst düzey mesleki eğitime hazırlayacak meslek liseleri biçiminde ikili bir yapı oluşturulması gerekmektedir. Bu yapı, özellikle zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile daha anlamlı hale gelecektir.

Anadolu liseleri öğrencilerin ilköğretim sonundaki akademik başarı düzeylerine göre gruplanarak ortaöğretimde okullara yerleştirilmesini sağlamaktadır. Bu öğrencilerin üniversiteye girişte daha başarılı olmalarının Anadolu liselerinde verilen eğitimin niteliği ile mi, yoksa bu okullara seçilen öğrencilerin yetenek, zeka ve ilköğretim düzeyinde başarıları mı ile ilgili olduğu sorgulanmalıdır. Daha başarılı öğrencilerin bir araya toplandığı bir okulun akademik başarısının daha yüksek olması bir kehanet değil, doğal bir sonuçtur. Anadolu liselerine seçilen öğrencilerin bu liselere gitmemeleri durumunda Türkiye'nin geleceği için iyi yetiştirilemeyecekleri gibi, mevcut durumda dahi sorgulanması gereken bir sav, mevcut duruma bağlı olarak ortaya atılmaktadır. Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması durumunda, genel liselerde verilen eğitimde öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarı düzeyleri dikkate alınarak, genel liseler içinde bazı dersler/alanlarda daha ileri düzey eğitim verilmesi sağlanmalıdır. Eğer Anadolu

liseleri öğretmenlerinin daha nitelikli eğitim sağladıkları düşünülüyorsa, bu okullarda görev alan öğretmenler genel liseler içinde de yine Türkiye'nin ortaöğretim öğrencilerine daha nitelikli eğitim verebilir ve burada bir kayıp söz konusu olmayacaktır. Böylece, örneğin fen, matematik ve sosyal bilimler alanlarından birinde başarılı bir öğrenci için bu alanlarda kendilerini daha üst düzeyde geliştirebilecekleri seçenekler sunulabilir. Ancak hangi öğrencilerin ortaöğretim içinde hangi alanlarda daha üst düzey eğitim alabileceklerinin belirlenebilmesi için öğretim programlarının öğrenme çıktılarının ve ölçme standartlarının tanımlanması ve bu not vermede bu standartların uygulanması gerekecektir.

Fen liseleri de amaçları doğrultusunda işler hale getirilerek, sayılarının en çok 5-6 lise ile sınırlandırılması ve fen lisesi öğrencilerinin üniversiteye geçişinde öğrencileri dershaneye yönelmekten kurtaracak bir düzenleme yapılması gerekir. Az sayıda fen lisesinin olması ve fen liselerine giriş ile ilgili yeni bir düzenleme yapılması halinde, fen liselerine girişin ilköğretimin tamamını baskı altına almasından uzaklaşarak, az sayıda öğrenci bu liselere giriş için bir çabaya yönelecektir.

8.5.4. Bilişim Teknolojileri Alt Yapısının Geliştirilmesi ve Bilişim Teknolojilerinin Öğretim Programları ile Bütünleştirilmesi

Okullarda bilişim teknolojilerinin güncelliğinin ve sürdürülebilirliğinin sağlanması gerekir. Teknolojinin maliyetinin yüksek olması, teknolojinin uygun ve etkin kullanımını gerektirmektedir. Bilişim teknolojisi ürünleri genellikle 2-3 yılda ekonomik ömrünü tamamlamaktadır. Ekonomik olarak Türkiye'den daha iyi koşullardaki ülkelerdeki uygulamalarda bile, kullanım amacına bağlı olarak daha eski teknolojilerin de okullarda kullanıldığı bilinmektedir. Bu nedenle, bilişim teknolojileri alt yapısının yenilenmesinde kullanım şekli ve amaçları göz önünde bulundurulmalıdır. İlköğretimde 2005-2006 öğretim yılında 10.673.935 öğrenci öğrenim görmekte ve 2006 yılında 45 öğrenciye bir bilgisayar düşmektedir. En az 15 öğrenciye bir bilgisayar düşmesi için yaklaşık 474.400 bilgisayara ihtiyaç vardır. Bir bilgisayarın maliyeti 1000 YTL üzerinden hesaplanacak olursa, 15 öğrenciye bir bilgisayar sağlamanın maliyeti 474.400.000 YTL olacaktır.

Bilişim teknolojisi alt yapısının geliştirilmesi ile eş zamanlı olarak bu teknolojinin eğitim öğretimin niteliğini geliştirecek şekilde etkin kullanımını sağlayacak çalışmaların da gerçekleştirilmesi gerekir.

8.5.5. Çağ Nüfusun Tamamının Eğitime Erişiminin Sağlanması ve Okul Terklerinin Önlenmesi

İlköğretimde çağ nüfusun net okullaşma oranının %90'ın kalması okul ve öğretmen yokluğundan çok sosyo-ekonomik koşullarla ilgili bir olgudur. Diğer bölümlerde değinildiği gibi, okula gitmeyen çocukların önemli bir kısmını çalışan çocuklar ve geçimini mevsimlik işçilikle sağlayan ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Öncelikle mevsimlik işçilik için göç eden ailelerin çocuklarının göç ettikleri bölgede eğitimlerini sürdürmelerine yönelik önlemler alınmalıdır. Adrese dayalı nüfus sisteminin geliştirilmesi ve tam olarak işlerliğinin sağlanması ile okul dışında kalan çocukların en azından belirli bir kısmının izlenmesi ve okullaşmasının sağlanması mümkün olabilir. Taşıma ve yatılılık uygulamaları ile ilgili sosyolojik çalışmaların gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin okullaşmasını sağlayacak kız öğrenciler için YİBO'ların oluşturulması dahil olmak üzere alternatif çözümlerin uygulanması gerekir. Şartlı nakit transferi gibi uygulamaların ise okula gitmemeyi özendirici etkileri dikkatle izlenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığının okul dışında kalmış daha büyük yaşlardaki çocukların eğitimine yönelik "telafi eğitimi programı" hazırlığı içinde olduğu bilinmektedir. Bu girişim okul dışında kalmış çocukların eğitiminde önemli bir fırsat olabilir.

8.5.6. İlköğretimi İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Oluşturulması

Genel olarak birçok ülkede eğitim yönetiminde merkezi yönetim ile yerel düzeyde yönetim arasında dengeler son 15-20 yıldır yeniden biçimlenmektedir. Yerel düzeyde eğitim yöneticilerine ve okul yöneticilerine daha fazla yetki verilmesi eğilimi ile birlikte, yerel düzeydeki yöneticilerin sorumlulukları ve hesap verebilirlikleri de artmaktadır. Bir yandan uygulamalarda yetki ve esneklikler artırılırken, diğer yandan ulusal düzeyde belirlenen uygulama ve kalite/başarı standartlarının merkezi yönetimce etkin biçimde izlenmesi ve değerlendirilmesini sağlayacak düzenlemelere gidilmektedir. Merkezi yönetimin izleyemediği ve değerlendiremediği bir sistemi etkin biçimde yönetmesi söz konusu olamaz.

Merkezi yönetimin öğretim programlarında ölçme-değerlendirme standartları ile uygulama standartlarını oluşturması ve ilköğretim kurumlarının işleyişini, öğrenci kazanımlarını ve başarısını sistematik olarak izleyecek bir yapı oluşturması gerekmektedir. Bugün elimizde öğretim programları hangi okulda ne ölçüde etkili/verimli uygulandığını ve öğrencilerin ne kadar öğrendiğini gösterecek veriler bulunmamaktadır. Bu bölümde de görüldüğü gibi, OKS sonuçları gibi aslında program çıktılarını tam olarak gösteremeyen verilerle

okulların başarısına ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır. Hatta bu verilerin de izleme ve değerlendirme amacıyla kullanıldığı söylenemez.

Okulu ve öğretmeni belirleme ve seçme hakkına sahip olmayan öğrencilerin temel becerileri kazanmaları, okulların ve bireylerin inisiyatifine bırakılarak riske atılamaz. Bu nedenle, okulların öğretim programlarında yer alan kazanımları ne ölçüde gerçekleştirildiğinin merkezi yönetimce izlenmesi, değerlendirmelerin yapılması ve belirlenecek standartların altında başarı gösteren okullara yönelik önlemler alınması gerekmektedir. Böylece okulların hesap verebilirliği geliştirilebilir ve kalitenin artması sağlanabilir. Ancak hesap verebilirlik ile başarıyı artırmak için alınacak önlemler ve yapılacak çalışmalarında yetkilendirmenin birlikte değerlendirilmesi gerekir.

8.5.7. Öğretmenlerin Yeterliklerinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde geleneksel yöntem ve yaklaşımlar terk edilerek, eğitim fakülteleri ile bölgesel işbirlikleri oluşturulması ve yüz yüze eğitim yanında interaktif web tabanlı yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim fakülteleri ile işbirliği bir yandan öğretmenlerin meslek içi gelişimine katkı sağlarken, diğer yandan eğitim fakültelerinin uygulama ile ilişkilerinin geliştirilmesini ve bu işbirliğinden edinilen deneyim ve kazanımların hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

HİE Dairesi Başkanlığının 2005 bütçe yılı için kabul edilen ödeneği 13.766.371 YTL'dir. Bu miktarda bir ödeneğin yaklaşık 600.000 öğretmenin geleneksel yöntemlerle hizmetiçi yetiştirilmesinde yetersiz kalacağı kuşku götürmez bir gerçektir. Bu bütçenin artırılması yanında, ayrılan ödeneğin yolluk ve yevmiye ödemelerine harcanması yerine, ulusal bir plan çerçevesinde orta vadede (3-5 yıl) eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimine desteğinin sağlanması, interaktif web tabanlı hizmetiçi eğitim sistemi alt yapısının ve içeriğinin geliştirilmesine harcanması ile etkin ve sürdürülebilir bir hizmetiçi yetiştirme sistemi oluşturulmalıdır.

Ayrıca, okul düzeyinde ve çoğunlukla ek bir maliyet gerektirmeyen ya da düşük maliyetle gerçekleştirilebilecek yetiştirme modelleri geliştirilmesi ve modellere işlerlik kazandırılması yoluyla öğretmen yeterlikleri geliştirilebilir.

8.5.8. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim Sağlanması

İlköğretimde başarının temelini erken çocukluk döneminde zihinsel ve toplumsal yönden sağlıklı bir gelişim oluşturmaktadır. Bu nedenle, altı yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması ve okul öncesi eğitimde 3-5 yaş grubunda okullaşma oranlarının artırılması gerekir.

Altı yaş için zorunlu eğitim uygulamasına aşamalı olarak ve Tablo 8.17’de sunulan eylem planı çerçevesinde geçilebilir. Fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için sosyo-ekonomik özellikleri açısından dezavantajlı konumda olan çocuklara öncelik verilmelidir. Özellikle aile ortamında yeterli gelişme fırsatı bulamayan çocuklar için tüm olanaklar kullanılarak erken dönem eğitimini zorunlu olarak sağlamanın yolları aranmalıdır. Bu, fırsat eşitliğinin gerçekleştirilebilmesi için son derece önemlidir.

Tablo 8.17.
Okul öncesi Eğitimde Nüfus, Okullaşma, Öğretmen, Ek Derslik ve Yatırım Maliyeti Projeksiyonları

Yıllar		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Nüfus(*)	4 yaş	1332000	1319000	1304000	1283000	1305000	1312000	1319000	1324000	1329000	1302000	1302000	1299000	1294000	1290000	1287000	
	5 yaş	1344000	1333000	1316000	1297000	1281000	1305000	1313000	1319000	1324000	1326000	1304000	1302000	1298000	1292000	1287000	
	6 yaş	1415000	1356000	1337000	1314000	1294000	1283000	1307000	1314000	1321000	1325000	1323000	1306000	1302000	1296000	1290000	
Okullaşma artış oranı (%)	4 yaş	Yıllık %2	0,02	0,05	0,08	0,11	0,14	0,17	0,20	0,23	0,26	0,29	0,32	0,35	0,38	0,41	0,44
	5 yaş	Yıllık %4	0,07	0,11	0,15	0,19	0,23	0,27	0,31	0,35	0,39	0,43	0,47	0,51	0,55	0,59	0,63
	6 yaş	Değişken	0,30	0,35	0,40	0,45	0,50	0,60	0,70	0,80	0,90	0,95	0,96	0,97	0,98	0,98	0,98
Artış oranları ile birlikte öğrenci sayısı(**)	4 yaş	29255	68539	106880	143649	185262	225616	266389	307119	348149	380136	419196	457200	494260	531433	568807	
	5 yaş	93813	146365	197139	246172	294376	352091	406769	461388	516097	569917	612621	663761	713642	762023	810554	
	6 yaş	427078	474600	534800	591300	647000	769800	914900	1051200	1188900	1258750	1270080	1266820	1275960	1270080	1264200	
	Toplam	550146	689505	838819	981121	1126638	1347506	1588059	1819707	2053146	2208803	2301897	2387782	2483863	2563536	2643561	
Sisteme giren ilave öğrenci sayısı		139359	149314	142303	145516	220869	240552	231649	233439	155657	93094	85885	96081	79673	80025		
Ek öğretmen ihtiyacı(***)		6968	7466	7115	7276	11043	12028	11582	11672	7783	4655	4294	4804	3984	4001		
Mevcut maksimum öğretmen yetiştirme kapasitesi		4225	4225	4225	4225	4225	4225	4225	4225	4225	4225	4225	4225	4225	4225		
Mevcut kapasiteye ek olarak öğretmen ihtiyacı		2743	3241	2890	3051	6818	7803	7357	7447	3558	430	69	579	+241	+224		
Ek öğretmen yetiştirme maliyeti (bin YTL) (****)		9.874	11.667	10.404	10.983	24.544	28.090	26.485	26.809	12.808	1.548	248					
Ek derslik ihtiyacı		6968	7466	7115	7276	11043	12028	11582	11672	7783	4655	4294	4804	3984	4001		
Ek yatırım maliyeti (bin YTL) (*****)		418.075	447.941	426.907	436.549	662.606	721.656	694.945	700.316	466.969	279.283	257.653	288.242	239.020	240.075		

(*) Türkiye İstatistik Kurumu, "Tek yaşlara göre yıl ortası nüfus projeksiyonları, 2000-2020" http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=228, alındığı tarih: 19/11/2006.

(**) Yaşlar itibariyle, 2006 yılı öğrenci sayıları baz alınarak, yıllık artış oranları ile çağ nüfusunun çarpımı ile elde edilmiştir.

(***) İlave öğretmen ihtiyacının belirlenmesinde öğrenci öğretmen oranı 20/1 olarak varsayılmıştır. Emeklilik oranları ortalama %2 civarında olup, ek ihtiyaç hesaplanmasında dikkate alınmamıştır, ancak 2020 yılına kadar yıllık %2'lik emeklilik oranı ile mevcut 20910 öğretmenin yaklaşık 5150'sinin emekli olacağı tahmin edilmektedir. Bu nedenle emeklilik oranı ölçüsünde ek öğretmen ihtiyacı da hesaplanan ihtiyaca ilave edilebilir.

(****) Ek öğretmen yetiştirme maliyetinin hesaplanmasında, yükseköğretim kurumlarında bir yıl için öğretmen yetiştirme maliyeti 900 YTL (600 ABD Doları; Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim, TÜSİAD, 2005 raporunda verilen maliyet baz alınmıştır) olarak alınmış ve dört yıllık yükseköğretim öngörülerek hesaplanmıştır.

(*****) Ek yatırım maliyetinin hesaplanmasında özel sektör ve Okul öncesi Eğitim Genel Müdürlüğünden 100 öğrencilik bir tesis yatırımı için alınan yatırım maliyeti 250000-300000 YTL arası değişmekle birlikte, Bayındırlık Bakanlığı 2005 yılı yatırım maliyeti de 300.000 YTL olarak verildiğinden, hesaplamada 100 öğrencilik okul öncesi tesis maliyeti iç donanım dahil üzere 300.000 YTL olarak varsayılmıştır.

KAYNAKÇA

- Adams, D. (1993). *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report*. Arlington, VA: Institute for International Research.
- American Institutes for Research (1999). *Educational Quality Framework*. Report prepared for United States Agency for International Development, Improving Educational Quality Project.
- Cotton, K. (1996). *School Size, School Climate, and Student Performance*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c020.html>; 08.11.2006.
- European Commission (2000). *European Report on the Quality of School Education – Sixteen Quality Indicators*. European Commission Directorate General for Education and Culture.
- European Commission (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006*. Information Society and Media Directorate General.
- European Commission (2002). Directorate-General for Education and Culture. *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*. A proposal by the working group on key competencies, set up by the European Commission in the framework of the ‘Objectives Report’. Concept document of the Commission expert group on ‘Key competencies’.
- European Commission (2004). *Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme, Working Group A “Improving the Education of Teachers and Trainers” Progress Report*. European Commission Directorate General for Education and Culture.
- European Council (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. The Bologna Declaration of 19 June 1999. The European Higher Education Area.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000.
- European Council (2002). Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning. *Official Journal of the European Communities, C 163/01*.
- Eurydice (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2005 Edition*. Brussels: Eurydice, The information network on education in Europe.

- Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. European Commission.
- MEB (2006a). <http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Istatistikler/ook/ook2006/OksIIIPuanOrt.pdf>; 27.09.2006
- MEB (2006b). ÖBBS 2004: *İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi, İngilizce ve Bilgisayar Okuryazarlığı Raporu*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2006d). TÜRKİYE EĞİTİM İSTATİSTİKLERİ 2005/06, alındığı tarih: 01/11/2006, http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/TURKIYE_EGITIM_ISTATISTIKLERI_2005_2006.pdf.
- MEB (2006e). http://www.meb.gov.tr/ADSL/adsl_index.html; 08/11/2006
- MEB (2006f). http://sgb.meb.gov.tr/yayinlar/2006_BUTCE_RAPORU.doc; 08.11.2006.
- MEB (2006g). <http://hedb.meb.gov.tr/>; 08.11.2006
- MEB (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Tarih: 31.05.2005, Sayı: 25831; *Tebliğler Dergisi*, Haziran 2005/2573.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J. ve Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: The International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- OECD (2003). *Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003*. Programme for International Student Assessment, OECD Publications, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.
- Sarı, Derya (2005). İlköğretim okullarında denetim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (6) 64-65, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi64-65/index-sari.htm>; 08.11.2006.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Yeni Öğretim Programlarının Tanıtımı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php>.
- TUİK (2006). *Tek Yaşlara Göre Yıl Ortası Nüfus Projeksiyonları*. Alındığı tarih: 01/11/2006, http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistik/TABLO.do?istab_id=228
- Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA), (2003)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü.

- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2006). *The Condition of Education 2006*, NCES 2006-071. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- UNESCO (2006). *Strong Foundations: Early Childhood Education, EFA Global Monitoring Report*. Alındığı tarih: 02/11/2006, http://www.unesco.org/education/GMR/2007/Full_report.pdf,
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education, Florence, Italy.
- UNICEF (2005). *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Windham, D. M. (1988). Effectiveness indicators in the economic analysis of education. *International Journal of Educational Research*, Vol. 12, pp. 575-666.
- Working group on basic skills (2003). Annex 2. *Report June 2003 foreign language teaching and entrepreneurship: Key Competences – Definitions, Knowledge, Skills and Attitudes*. <http://www.stvg.com/comenius.nsf/ompetences.pdf>
- World Bank (2006). http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-142415001082/Hakan_Yilmaz_TR.pdf; 08.11.2006
- World Bank (2005). *Turkey—Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education System for “Preschool through Secondary School Education”*. Human Development Sector Unit, Europe and Central Asia Region

BÖLÜM IX

İLKÖĞRETİMDE REHBERLİK, ÖLÇME- DEĞERLENDİRME VE YÖNLENDİRME

Prof. Dr. Serdar ERKAN

Çok kapsamlı görünen yukarıdaki başlığı oluşturan konuların birlikte ele alınma nedeni, bu konular arasındaki yoğun ilişkidir. Her biri eğitim sisteminin önemli bir unsurunu oluşturan ve birindeki sorunun diğerine ilişkin çalışmaları boşa çıkarma ihtimali oldukça yüksek olan söz konusu üç kavramı hiyerarşik bir yapıda sunmada da güçlük yaşanabilir. Örneğin, etkili bir yönlendirme için gerekli unsurların etkili rehberlik hizmetleri ve geçerli, güvenilir ölçme ve değerlendirme sistemi olduğu kabul edilerek, en üste yöneltme kavramı alınabilir ya da yöneltmenin rehberlik hizmetlerinden birisi olduğu, bunun için de bireyi tanıma hizmetlerinin, dolayısıyla ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekliliği belirtilerek aşamalı sıralama, rehberlikten, ölçme ve değerlendirmeye ve yönlendirmeye doğru yapılabilir. Bu çalışmada, sözü edilen yöntemlerden/yaklaşımlardan ikincisi tercih edilmiştir.

9.1. REHBERLİK HİZMETLERİ

Öğretim ve yönetim süreçleri gibi, eğitim sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak kabul edilen ve öğrenci kişilik hizmetlerinin bir grubunu oluşturan rehberliğin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

“Rehberlik, kendi istek ve imkanları ile toplumda kendisine açık gelişme imkanları ve beklentileri tanıması ve bunları en iyi biçimde uzlaştırabilmesi için bireye yapılan profesyonel ve sistematik yardımdır” (Kuzgun, 1991).

“Rehberlik, bireyin en verimli şekilde gelişmesi ve tatminkar uyumlar sağlamasında gerekli olan seçimleri, yorumları, planları yapmasına ve kararlar vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçim ve

kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır”(Tan, 1992).

“Rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır” (Kepçeoğlu, 1994).

“Rehberlik, bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinmelerini doyumunda, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme bilgi ve becerisini kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal “gerçeği” içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürmesinde bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistematik yardım sürecidir” (Özoğlu,1997).

“Bireylere çağdaş dünyanın ihtiyacı olan, mutlu ve üretken insanlar olabilmeleri için gerekli niteliklere ulaşmaları amacıyla, uzman kişilerce yapılan yardımları içeren bir süreçtir” (Erkan, 2003).

Hemen hemen tüm tanımların ortak noktaları özetlenecek olursa, rehberlik hizmetlerinin bireyi merkeze aldığı, bireyin kendini geliştirmesinin, gerçekleştirmesinin, potansiyelini tam olarak kullanmasının hedeflendiği, profesyonel bir hizmet alanı olduğu ve bir süreç olduğu söylenebilir. Burada sözü edilen kendini gerçekleştirme kavramı, hümanistik psikolojinin ortaya koyduğu bir kavram olup bireyin bütün kapasitesini geliştirerek tam olarak kullanabilmesi ve daha verimli ve mutlu düzeye ulaşmasıdır ve rehberlik hizmetlerinin nihai amacını oluşturur (Yeşilyaprak ve diğerleri, 1998). Kısaca özetlemek gerekirse, bu amaca ulaşmak için sunulan hizmet alanları; alıştırmaya, psikolojik danışma, bireyi tanıma, bilgi verme, müşavirlik, yerleştirme, izleme, değerlendirme ve araştırma hizmetleri olarak gruplanabilir.

9.1.1. İlköğretimde Rehberlik

Her öğretim düzeyinde olduğu gibi ilköğretim düzeyinde de rehberlik hizmetlerinin etkili biçimde sunulması bir zorunluluktur. Bunun gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir (Erkan ,2003).

1. Öğrencilerin sadece bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesi, onların eğitildiği anlamına gelmez. Çağdaş eğitim yaklaşımlarının tümünde çocuğun tüm yönleriyle geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Rehberlik hizmetleri verilmeden sadece “öğretim” faaliyetleri ile de bunu gerçekleştirmek imkansızdır. Kaldı ki çocuğun bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesi de onun her yönüyle tanınmasını, yani rehberlik hizmetlerini gerektirmektedir. Bu olgular ilköğretim basamağı için de tümüyle geçerlidir.

2. Rehberlik hizmetleri yoluyla kazandırılacak niteliklerin önemli bir bölümü için kritik dönemler ilköğretim çağı içerisinde. Daha sonra bu yönde ortaya konacak çabaların sonuca ulaşması ya çok güç ya da imkansız olmaktadır.
3. İlköğretimden sonra iş hayatına atılacak ya da çeşitli üst öğretim kurumlarına yönelmesi gereken bireyleri, bu konuda verecekleri kararların sağlıklı olması için, kendilerine katkı sağlayacak rehberlik hizmetlerinden mahrum bırakmak, çağdaş eğitim ve demokrasi ilkelerine uygun olmayacaktır.
4. İlköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin verilmesi, daha üst öğretim basamaklarında sunulacak olan rehberlik hizmetlerinin verimliliğini artıracaktır.
5. İlköğretim düzeyinde sunulacak rehberlik hizmetlerinin öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından önemli ihtiyaç olarak algılandığını gösteren bulgular da diğer bir gerekeciyi oluşturmaktadır (Erkan, 1997).

Her biri tek başına büyük önem taşıyan bu gerekçelere karşın, gerek dünya da gerekse ülkemizde ilköğretimde rehberlik hizmetleri uzun yıllar ihmal edilmiş, daha çok ortaöğretime ağırlık verilmiştir. Bu konuda dünya daki ve ülkemizdeki gelişmeler aşağıda özetlenmiştir (Erkan, 1997).

İlköğretimde rehberlik hizmetleri açısından oldukça ileri bir noktada olan ABD'de de ilköğretimde rehberlik hizmetlerine yönelik ortaöğretimden sonra gerçekleşmiştir. 1909 yılında Boston devlet okullarında başarısızlıkla sonuçlanan girişim sayılmazsa, bu konudaki ilk ciddi görüşler 1920'li yıllarda ortaya atılmıştır. Bu yıllarda, varlığını hala sürdüren iki ana görüş ya da eğilim söz konusudur. Bunlardan birincisi, problemlili çocukların teşhisi ve tedavisine yönelik olan klinik yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, rehberlik birincil olarak psikologlar, sosyal çalışmacılar ve psikiyatristlerin sorumluluğundadır. İkinci yaklaşım ise "bütün çocuk" (whole child) yaklaşımı biçiminde isimlendirilen ve "ilköğretimde rehberliğin babası" olarak tanınan William Burnham tarafından gündeme getirilen görüşleri temel alır. Bu yaklaşım daha çok, koruyucu ya da önleyici nitelikte olup, ruh sağlığının bilişsel gelişimle olan ilişkisini vurgular. Burnham'e göre entelektüel fonksiyonlar ancak kişiliğin görece olarak çatışmalardan arınık olduğu zaman etkili ve eksiksiz olabilecektir. Bu nedenle çocuk bir bütün olarak ele alınmalı ve her yönüyle gelişmesine yardım edilmelidir (Akt. Faust, 1968).

Daha sonraki yıllarda ilköğretimde rehberlik konusu zaman zaman gündeme gelmekle beraber, asıl patlama 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bu yıllardan itibaren ilköğretimde rehberliğin amaçları, geleceği, ilköğretim düzeyinde görev yapan okul danışmanlarının rol ve fonksiyonlarıyla ilgili çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Aşağıda bu görüşlere bazı örnekler verilmiştir.

Meeks'e göre (1961), geleceğin ilkokul danışmanlarının rol ve fonksiyonları şunlar olacaktır:

1. Psikolojik danışma öğrenmeyi etkileyen problemler üzerinde odaklaşacaktır.
2. Ciddi uyum ya da duygusal problemleri olan öğrenciler diğer uzmanlara sevk edileceklerdir. Danışmanların rolleri, danışman, okul psikoloğu ve sosyal çalışmacıların rollerini içeren kombine bir rol olmayacaktır. Danışmanlar ev ortamında değişiklik gerektiren, sosyal yardım kurumlarının hizmetine ya da psikoterapiye ihtiyaç duyulan problemleri olan çocuklarla çalışmamalıdır. Bu çocuklar onlara en iyi yardımı verecek uzmanlara sevk edilmelidir.
3. Danışmanlar daha çok, çocuğun gelişimiyle ilgileneceklerdir.
4. Danışmanlar düzeltici bir güç olmaktan çok, yapıcı bir güç olarak hizmet vereceklerdir.
5. Geleceğin danışmanları öğrencilere daha geniş bir içgörü kazandırarak, öğrenme fırsatlarının nasıl geliştirilebileceği konusu üzerinde daha fazla odaklaşacaklardır.
6. Danışmanlar öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleriyle ilgili görevlerini sürdürecektir.
7. Danışmanlar öğrenci okula başlamadan önce onun ihtiyaçlarını belirlemeye çalışacaklardır.
8. Danışmanlar öğrenme ortamlarını iyileştirme konusu üzerinde daha fazla duracaklardır.
9. Danışmanlar öğretmenlerle birlikte yürüttükleri çalışmalara en üst düzeyde önem vereceklerdir.
10. Danışmanlar velilerle ilgili müşavirlik rollerine önem vermeye devam edeceklerdir.

Patoillet de (1964) benzer görüşler ortaya koymuştur. Ona göre;

1. Bireyin optimum gelişimi birincil öneme sahiptir.
2. Danışmanların ana sorumluluğu, tedavi edici olmaktan çok, önleyicidir.
3. Danışmanlar görelî olarak az sayıda olan "problemlî" öğrencilere öncelik vermeyip, bütün öğrencilerin en üst düzeyde gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamalıdır.
4. Rehberlik bireyin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyen testlerden çok, gelişimi uyarıcı yaşantılar üzerinde yoğunlaşmalıdır. Böylece testlerin ölçeceği şeyler artacaktır. Başka bir deyişle testler artık merkezi konumdaki önemini

sürdürmemeli, yerini gelişim süreçlerini güçlendirecek bir ortamın oluşturulmasına katkıda bulunacak çabalara bırakmalıdır. Bu durumda bilişsel etkililik en üst düzeye çıkacaktır.

5. Okul terapi sunmaz, ancak teröpatik bir ortam sağlar.
6. Rehberlik çalışanı, asıl olarak bir insan ilişkileri müşaviridir.

Hill ve Luckey de (1969) yukarıda sözü edilen "bütün çocuk" kavramı üzerinde durmuşlardır. Onlara göre, okula yeni başlayan çocuk, geçmiş deneyimlerinin sonuçlarını, ihtiyaçlarını güçlü ve zayıf yönlerini, arzu ve hayallerini de kendisiyle birlikte okula taşır. Okul çocuğun sadece bir parçasından değil, tamamından sorumlu ise, bunlarla da ilgilenmek zorundadır. Bu durum okulun ailenin fonksiyonlarını ele alması ya da iyi bir okulun çocuğu normal şartlarda etkileyen diğer toplumsal ve kültürel güçlerce oynanan tüm rolleri üstlenmesi gerektiği anlamına gelmez. Söz konusu olan tüm okul personelinin çocuğu bir birey olarak ele alıp, onun tüm yönleri ile gelişebileceği eğitimsel yaşantıları oluşturmalarıdır. Okulun çocuğun sadece bilişsel yönü ile ilgilenmesi, diğer yönlerini ihmal etmesi, çocuğun bilişsel gelişimini de engelleyici problemler yaratabilecektir. Hill ve Luckey'e (1969) göre, ilkokulda verilecek rehberlik hizmetleri çocuğun aşağıdaki konularda olgunlaşmasını amaçlamalıdır.

1. Kendini anlamada.
2. Kendine karşı sorumlu olma anlayışında.
3. İş ve eğitim dünyasını anlamada.
4. Karar vermede.
5. Problemlerini çözebilmede.
6. İnsan davranışını anlamada (özellikle başkalarıyla olan ilişkilerde).
7. Hayatın, özellikle başkalarıyla olan ilişkilerle ilgili, beklentilerine ya da gereklerine uyum sağlamada.
8. Yüksek idealleri başarma ile ilgili değerlerinde.

İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin gelişimine büyük katkısı olan Dinkmeyer'e (1970) göre, ilköğretimde rehberliğin hedefleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir.

1. Tüm öğrencilerin; zihinsel, kişisel ve sosyal alanlardaki bütün ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda öğretmenlere yardım etmek.
2. Bireysel sapmalar ve eksiklikler kadar, bireyin güçlü yanlarını ve yeteneklerini de erkenden belirlemek.
3. Öğretmenleri çocuğun kişisel ihtiyaçları, amaçları ve hedeflerinden haberdar etmek ve bunlara karşı duyarlı kılmak. Öğretmenleri, eğitim

psikolojisi, çocuk gelişimi, öğrenme teorisi ve sınıf içi rehberliğin ilkelerini kullanabilir hale getirmek.

4. Öğretmen ve diğer okul personelini, rehberlik tekniklerini öğrenmeye ve bunları kullanmaya güdülemek. Öğrencilerle ilgili olarak toplanan verileri kullanmaları ve bütün eğitimsel yaşantıları bireyselleştirmeleri konularında onları cesaretlendirmek.

Görüldüğü gibi bu hedefler daha çok öğretmenlere yöneliktir. Dinkmeyer ve Calduvell (1970) bir başka çalışmada, ilkokulda rehberliğin amaçlarını aşağıdaki biçimde belirtmişlerdir.

1. Çocuğun kendini anlama düzeyini artırma ve yetenekleri, ilgileri, kişiliği, başarısı ile fırsatlar arasındaki ilişki konusundaki anlayışını artırma.
2. Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılıkla beraber, sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırma. Sosyal ilgi ve ait olma duygusunu geliştirme.
3. Çocuğun sorumlu ve amaçları olan bir birey olmasına yardım etme. Çocuğun akademik başarı için gerekli olan içsel bir öğrenme güdüsü kazanmasına yardım etme. Kişisel amaçlar oluşturmaya yardım etme.
4. Çocuğun öz-yönelim (self-direction), problem çözme ve karar verme konularındaki düzeylerini yükseltmelerine yardım etme. Eğitimsel süreçlere daha fazla katılmaya teşvik etme.
5. Çocuğun kendisi hakkında olumlu kavramlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini artırmasına yardım etme. Yaşam görevlerini yerine getirme konusunda cesaretlendirme.
6. İnsan davranışının doğasını anlamalarına ve insan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardım etme.

Dinkmeyer (1970) ilkokullardaki rehberlik hizmetlerinin ilkelerini ise aşağıdaki biçimde ifade etmiştir.

1. Rehberlik hizmetleri tüm öğrenciler içindir.
2. Rehberlik çocuğun zihinsel, sosyal ve duygusal, kısaca tüm yönleri ile gelişmesini amaçlar.
3. Rehberlik tedavi edici ve önleyici olmaktan çok, gelişimseldir.
4. Gelişimsel rehberlik çocuğun kendini tanıması, anlaması ve kabul etmesini amaçlar. Çocuk bir araştırmacının nesnesi değil, araştırmacıdır.
5. Rehberlik öğrenciye, kendini değerlendirme, planlama ve seçme fırsatı sağlar ve seçiminin sonuçlarından sorumlu olmayı öğretir.
6. Rehberlik iyi organize edilmiş, gelişimsel ve sürekliliği olan bir programla en etkili düzeyde fonksiyonda bulunabilir.

7. Rehberlik bireysel amaçlar ve hedefler üzerinde odaklaşırken, gelişimsel görevleri ve ihtiyaçları da göz önüne alır.
8. Rehberlik programı öğretmenler tarafından gerçekleştirilir; ancak bu süreç eğitimsel yönelimli danışmanlar tarafından kolaylaştırılır, desteklenir.
9. Rehberlik bireyin sahip olduğu olumlu özellikler üzerinde odaklaşır.
10. Rehberlik çocuğa özgüven kazandırmayı amaçlar.
11. Rehberlik programı, tüm okul personelinin işbirliğiyle en üst düzeyde etkili olacaktır.

Dinkmeyer (1970), yukarıda belirtilen ilke ve amaçların ilkokullardaki rehberlik hizmetleri açısından doğurgularını ise aşağıdaki biçimde ifade etmiştir.

1. İlkokullardaki öğretmenlerin rehberlikle ilgili rolleri, diğer öğretim düzeylerindeki öğretmenlerinkinden çok daha önemli olacaktır.
2. Sınıf atmosferinin öğrenci ve öğrenme durumları üzerindeki etkisine çok daha fazla önem verilecektir.
3. Hem öğrencilere hem de velilere bireysel özelliklerle ilgili daha fazla yorum ve değerlendirme sağlanacaktır.
4. Danışman bir değişim ajanı olarak görülecektir.
5. Okulun velilerle daha etkili biçimde çalışabileceği süreçler ve program sağlanacaktır.
6. Rehberlik sadece özel bir hizmet alanı olarak değil, tüm eğitimsel çerçeve içinde yer alan bir unsur olarak görülecektir.
7. Danışmanların yetiştirilmesinin önemi kabul edilecektir. Danışmanların "insan ilişkileri uzmanı" olarak yetiştirilmesi, onları sadece psikolojik danışmada değil, aynı zamanda öğretmenlere, yöneticilere ve velilere yönelik müşavirlik hizmetlerinde de daha etkili kılacaktır.
8. Danışmanların gelişimsel problemlerle ilgileneceği kabul edilecektir. Danışmanlar patoloji düzeltilmesiyle ilgili olduğu kadar, insan gelişimini kolaylaştırıcı ve destekleyici teori ve uygulamaya da ihtiyaç duyacaklardır.
9. Eğitimsel süreçlerde biriciklik ve bireyselliğe önem verilmesi sağlanacaktır.
10. İstenen etkiye tam olarak ulaşabilmesi için rehberlik etkinliklerinin müfredatla bütünleşmesi gereği kabul edilecektir.

Ülkemizde rehberlik hizmetleri ile ilgili çalışmalar ise 1950'li yıllarda başlamış ve oldukça önemli mesafeler kat edilmiştir. Bununla birlikte bir bölümüne aşağıda değinilecek olan çeşitli eksiklikler ya da sorunlar da söz konusudur. Bunlardan birisi de ilköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin 1990'lı yıllara

kadar ihmal edilmesi, hizmetlerin daha çok ortaöğretim yönelimli olarak sunulmasıdır. Her ne kadar daha çok ilköğretime yönelik olarak faaliyet gösteren Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin çalışmaları, ortaöğretim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinden önce başlamışsa da bu merkezlerin etkinlikleri birincil olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin belirlenmesine yönelik olmuştur. İlgili literatürde zaman zaman konunun önemi belirtilmiş olsa da ilköğretimde rehberlik hizmetlerine yönelik çabalar ancak zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasına ilişkin çalışmalar sonucunda yoğunlaşmıştır. Bu konuda ülkemizde dile getirilen bazı görüşler aşağıda özetlenmiştir.

Aydın'a (1990) göre, ilköğretimde sunulan rehberlik hizmetlerinin amacı, öğrencileri eğitim ortamına alıştırmak, onlara kendilerini her yönden geliştirebilecekleri yaşantılar ve deneyimler kazandırmaktır.

Kuzgun (1992) ilköğretim süresince verilecek rehberlik hizmetlerinin amacını, "öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamak" biçiminde ifade etmiş ve bu amaca ulaşmada öğretmenlerin sınıfta yaratacağı teröpatik ortamın önemini vurgulamıştır. Ayrıca başta ana-babalar olmak üzere çocuğu etkileyen tüm kişilerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitilmesi gerekliliğini belirtmiştir.

Akman (1992) ise ilköğretimde sunulan rehberlik hizmetlerinin temel amacının, öğrencilerin potansiyellerinin açığa çıkarılmasına katkı sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Kılıççı'ya (1992) göre, ilkokuldaki rehberlik hizmetleri, düzeltici, çocuğun acil ve anlık ihtiyaçlarına dönük ve önleyici nitelikte olmalıdır. Diğer yandan çocuğun gelişim görevlerini yerine getirebilmesi için de rehberlik uzmanının sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde sağlayacağı yardıma ihtiyaç söz konusudur.

Ersever de (1992) ilköğretimdeki PDR hizmetlerinin koruyucu niteliğini vurgulayarak, problemler ortaya çıkmadan öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve yöneticilere, öğrencilerin ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri, karşılaşılabilecekleri kriz durumları ve bunlarla başa çıkma yolları hakkında bilgi verilerek, hem çok sayıda öğrenciye ulaşılabilceğini hem de öğrencilerin birçok ihtiyacının karşılanabileceğini belirtmektedir.

Can'a göre (1998), eğitimin salt öğrencinin entelektüel gelişimi ile sınırlı bir etkinlik olarak ele alınmadığı, buna karşın bireyin sosyal, psikolojik, bedensel yönleri de dahil her bakımdan en uygun bir gelişim düzeyine ulaşabilmesini amaçlayan bir hizmet olduğunu kabul eden çağdaş bir eğitim anlayışının yaygınlaşabilmesine koşut olarak, tüm eğitim basamaklarında, dolayısıyla ilköğretimde de daha etkili rehberlik uygulamalarının gündeme gelmesi kaçınılmazdır.

Yeşilyaprak da (2000) ilköğretimde verilecek rehberlik hizmetlerinin sorunlu öğrencilere yardım, krize müdahale ağırlıklı klasik rehberlik yaklaşımları yerine, yukarıda değinilen gelişimsel rehberlik yaklaşımına dayanması gerektiğini vurgulamıştır.

Bireyin yaşamının sadece ergenlik ve lise dönemlerinde başlamadığını, doğum öncesi dönemle birlikte başladığını, dolayısıyla ilköğretim döneminde de öğrencilerin rehberliğe ihtiyacı olduğunu belirten Ültanır (2003), ilköğretimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacını, çocukların yaş ve yaşam özelliklerine uyan görev ve konulara yardım etmek olarak ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi, gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında ilköğretimde rehberlik hizmetlerinin özüne ilişkin olarak yapılan açıklamalarda, “bütün çocuk” kavramı ve “gelişimsel rehberlik” yaklaşımı vurgulanmaktadır. Günümüzdeki ilköğretim hizmetlerinin de temelini oluşturan ve ilköğretimde rehberlik hizmetlerinin yerleşmesinde büyük role sahip olan bu yaklaşımın ilkeleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Myrick, 1993).

1. Bazı öğrencilerin problemlerinin daha yoğun olmasına, belirli ihtiyaçları ya da ortamları gereği özel ilgiye ihtiyaç duymalarına karşın, rehberlik hizmetleri tüm öğrencilere yöneliktir.
2. Gelişimsel rehberlik yaklaşımı, organize edilmiş ve planlı bir müfredatı gerektirir. Bu müfredat öğrencilerin gelişimleri ile ilgili genel ve spesifik amaçlara sahiptir. Amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olarak hazırlanmış rehberlik üniteleri söz konusudur. Müfredat öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerini temel alır ve eğitimin insani boyutu ile öğrenme koşulları üzerinde yoğunlaşır.

Gelişimsel rehberlik müfredatlarında ele alınan başlıca konular şu şekilde sıralanabilir:

- Okulu ve çevresini tanıma.
- Kendini ve davranışları anlama.
- Karar verme ve problem çözme.
- Kişiler arası ilişki ve iletişim becerileri.
- Okul başarısı becerileri.
- Meslek farkındalığı ve eğitimsel planlama.
- Toplumsal katılım.

3. Gelişimsel rehberlik müfredatları ardışık ve esnek bir yapıya sahiptir. Rehberlik üniteleri farklı yaşlardaki öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre birbirini izleyecek biçimde sıralanırlar. Bu ardışıklık programın sürekliliğine hizmet eder. Ayrıca müfredat katı ve sabit bir

yapıda değildir; ihtiyaçlar ve imkanlara göre değişik düzenlemeler yapılabilir.

4. Her ne kadar rehberlik programı akademik programlardan ayrı bir programsa da bu durum rehberlik programı ile akademik programların birbirinden kopuk olduğu anlamına gelmez. Aksine programlar birbiri ile bağıntılı ve etkileşim halindedir. Buna göre gelişimsel rehberlik, okuldaki eğitimsel süreçler bütününe tamamlayıcı bir parçasıdır.
5. Rehberlik programının geliştirilmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesinden birinci derecede okul danışmanları sorumlu olmakla beraber, eğer okuldaki tüm personelin katılımı ve işbirliği sağlanamazsa beklenen verim alınamayacaktır.
6. Gelişimsel rehberlik öğrencilerin kişisel gelişimleri ve bireysel potansiyelleri üzerinde odaklanmıştır. Ancak bu durum öğrencilerin akademik başarılarının dikkate alınmadığı anlamına gelmez. Rehberlik programlarının gerçekleştirilen her bir amacının eğitimsel bir temeli vardır ve öğrencilerin daha etkili ve verimli öğrenmelerine doğrudan katkıda bulunur.
7. Birçok rehberlik amacı öğretim programlarının ve rehberlik müfredatının çerçevesi içinde gerçekleştirilebilir. Ancak bunların dışında danışmanların bireysel olarak ilgilenmeleri gereken "problemliler" öğrenciler de söz konusudur. Her ne kadar psikolojik danışma hizmeti, psikoterapi değilse de okul danışmanlarının kendi yetki ve sorumluluk sınırları içindeki vakalara müdahale edebilecek bilgi ve becerilerle donanık olması gerekir.

Stone ve Bradle'ye (1994) göre, gelişimsel bir ilkokul rehberlik programı aşağıdaki felsefi temeller üzerinde kurulmalıdır.

1. Bütün insanlar, çocuklar da dahil, cinsiyeti, ırkı, yaşı, yeteneği, performansı ya da statüleri ne olursa olsun eşsiz birer bireydirler. Her insan değerlidir ve optimum gelişme hakkına sahiptir. Bu konuda ayırım yapmaksızın bütün çocuklara gerekli yardımı sağlamak gerekir.
2. Okul danışmanları birer değişim ajanı olarak bir ilkokuldaki etkinliklerin amacının, çocukların gelişimini desteklemek ya da kolaylaştırmak olduğuna inanırlar.
3. Okul danışmanları okuldaki diğer uzmanlarla birlikte, işbirliği halinde çalışmalıdırlar.
4. Bütün yetişkinler gibi okul danışmanlarının da benimsedikleri değerler vardır. Danışmanlar benimsedikleri bu değerlerin farkında olmalı, bunların çevresindeki insanları etkileyebileceğini bilmeli ve bu değerleri çocuklara empoze etmekten kaçınmalıdır.

5. Gelişimsel rehberlik kavramı ilkököl düzeyinde çalışan danışmanlar için kritik öneme sahiptir. Çocuğun optimum gelişimini amaçlayan gelişimsel rehberlik etkinlikleri sonucunda çocukların kendilerini daha iyi tanımasını söz konusudur. Ancak gelişimsel rehberlik kriz ya da problem durumlarını da ele alır ve bunlar üzerinde önemle durur. Klasik problem-merkezli danışmanlarla gelişimsel danışmanların farklarından birisi, gelişimsel danışmanların çok daha çeşitli yaklaşımları ve teknikleri kullanmalarıdır.
6. İlkööl çocuklarına verilecek PDR hizmetleri, gelişimsel farklılıklarından dolayı ergenlere ve yetişkinlere verilecek PDR hizmetlerinden farklı ve daha karmaşıktır.
7. PDR hizmetleri okuldaki tüm öğrenciler tarafından elde edilebilir olmalı. Bunu sağlamak için okullara öğrenci sayısı göz önüne alınarak yeterli sayıda danışman istihdam edilmelidir. Yüzlerce öğrenciyle bir tek danışmanın ilgilenmesi durumunda, danışmanlar zamanlarını ancak "yangın söndürme" faaliyeti biçiminde nitelendirilebilecek olan kriz durumlarına müdahale etkinliklerine harcayacaklardır.
8. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri okuldaki eğitimsel süreçler bütünüünün tamamlayıcı bir parçasıdır.
9. Gelişimsel rehberlik programlarının amaçları, okulun felsefesi ve misyonu, rehberlik hizmetlerinin felsefesi ve öğrencilerin ihtiyaçları üzerine temellenmelidir. Elbette bu amaçlar ve ihtiyaçlar okuldan okula değişecektir.
10. Yukarıda belirtilen unsurların eğitim sistemimizdeki durumuna ilişkin değerlendirme aşağıda sunulmuştur.

9.1.2. Ülkemizde İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Durumu

Yukarıda da belirtildiği gibi ülkemizdeki rehberlik hizmetlerinin başlangıcı Ankara'da 1955 yılında ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak rehberlik ve araştırma merkezi kurulması olmasına karşın, bu kurumlar daha çok, özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik olarak hizmet vermişlerdir. 1990'lı yıllara kadar ilköğretimde rehberlik hizmetleri ihmal edilmiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulaması ile birlikte, bu konudaki çalışmalar yoğunlaşmış ve ilköğretim okullarına da rehber öğretmen atanmaya başlanmıştır.

2004 müfredat reformu ile ilköğretimde rehberlik hizmetleri açısından önemli bir adım atılmış ve ilköğretim ders programlarına rehberlik amaçları entegre edilmiştir. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, fen bilgisi ve matematik ders programlarına çeşitli alanlardan, program kavramları ile ifade edilecek olursa çeşitli ara disiplinlerden kazanımlar yerleştirilmiştir. Her sınıfta yukarıda

belirtilen tüm derslere dağıtılmış olan bu kazanımlar özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinde yoğunlaşmıştır.

2005 yılında gerçekleştirilen bir diğer düzenleme ile ilköğretim okullarında haftalık ders dağılımında rehberlik hizmetleri için bir saat ayrılmıştır. Sosyal etkinliklerle dönüşümlü olarak kullanılacak olan bu saate ilişkin program ise 2006 yılında tamamlanmıştır.

Söz konusu program (İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı, 2006) Türk milli eğitim sisteminde PDR hizmetleri açısından önemli bir dönüşüm olarak değerlendirilebilir. Her ne kadar daha önce lise sınıf rehber öğretmenleri için hazırlanmış olan bir program bulunsa da yeni programda gelişimsel nitelik daha fazla vurgulanmıştır. Birinci sınıfa başlayan bir öğrenciye 12. sınıfın sonunda okul sisteminden çıkana kadar toplam 240 saat grup rehberliği yaşantısı sağlanmaktadır. (Bunun dışında yukarıda belirtildiği gibi diğer derslerin içinde de rehberlik kazanımlarına yönelik yaşantılar söz konusudur). Programın vizyonu aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir.

“İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nın vizyonu, gelişen ve değişen dünya da kendini ve içinde bulunduğu durumu doğru algılayan, kendisi ve çevresiyle barışık, kişisel değerleri ile toplumsal beklentiler arasında bir denge kurabilen, yaşadığı toplumun sorumlu bir üyesi olan, karar verme, sorun çözme, kişiler arası ilişki ve iletişim becerilerine sahip, kapasite ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştiren, potansiyelini tam olarak kullanan, başarıyı ve hayat boyu öğrenmeyi amaç edinmiş, araştıran, sorgulayan, üretken ve mutlu, kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktır.”

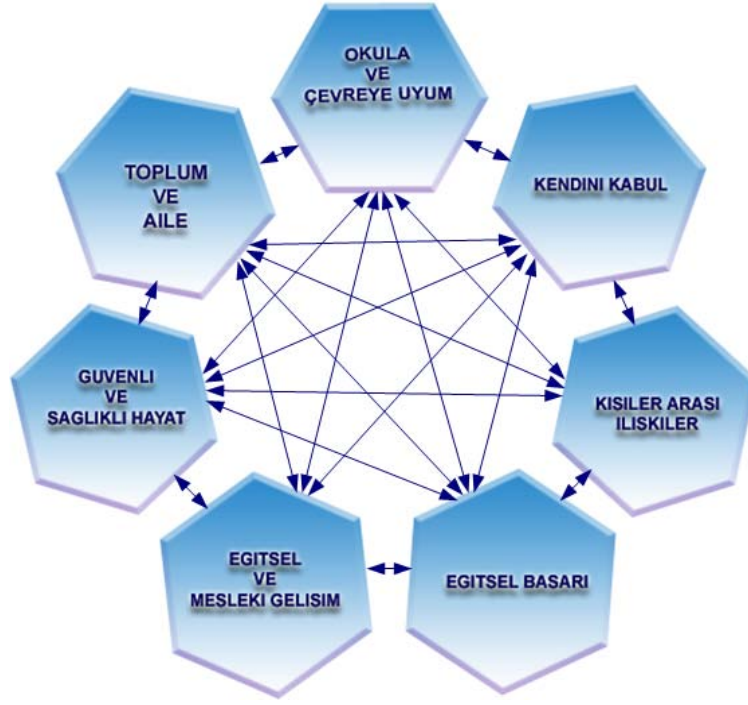
Programın genel amaçları ise aşağıdaki gibidir.

"İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nı tamamlayan öğrencilerin;

- 1. Okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamaları,*
- 2. Potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırmaları,*
- 3. Kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri,*
- 4. Başkalarını anlamaları, kabul etmeleri ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirmeleri,*
- 5. Topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirmeleri,*
- 6. Hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri,*
- 7. Eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşmaları amaçlanmaktadır.”*

Programın bu genel amaçlara ulaşmada belirlediği kazanımları sınıflarken kullanılan yeterlik alanları ise aşağıdaki şemada gösterilmiştir:

Şema 9.1
Program Yeterlik Alanları



Yukarıda sözü edilen son iki yılda atılmış bulunan olumlu adımlara karşın ilköğretim düzeyinde verilen rehberlik hizmetleriyle ilgili çeşitli sorunlar söz konusudur.

9.1.3. Sorunlar ve Öneriler

İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin sorunları ele alındığında karşılaşılan temel sorunlar ve bunların çözümüne yönelik olarak bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

1) Rehber öğretmenlerin durumu:

- a. Niceliksel sorun: Ülkemizde yaklaşık 35 000 ilköğretim okulunda öğrenim gören 10 milyonu aşkın öğrenciye hizmet etmesi beklenen rehber öğretmen sayısı 5881' dir. İlköğretim düzeyinde 500 öğrenciye bir rehber öğretmen ya da en azından her okula bir rehber öğretmen hedefine ulaşabilmek için aradaki mesafenin çok fazla olduğu ortadadır.
- b. Niteliksel sorun: Gerek yukarıda sözü edilen sayısal yetersizlik, gerekse diğer bazı eğitim bilim alanlarındaki mezunların istihdam baskıları nedeniyle psikolojik danışma ve rehberlik ya da psikoloji bölümlerinin dışından da alanda çalışanların yaklaşık dörtte biri kadar (Yeşilyaprak, 2005) personel rehber öğretmen kadrolarına atanmıştır. Psikoloji bölüm mezunlarının bile rehber öğretmen olarak çalışabilmeleri için bir tamamlama eğitimi alması gerekirken, diğer alan mezunlarının çok kısa süreli kurslardan geçirilerek rehber öğretmen kadrolarına atanmaları, söz konusu personelin istihdam sorununu çözmüş olabilir; ancak hizmetin yürütülmesinde ciddi sorunlar yaratması kaçınılmazdır.
- c. Eğitim sorunu: PDR öğretim elemanlarına göre, Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminin önemli sorunları aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Doğan ve Erkan, 2001).

Tablo 9.1
Lisans Programlarına İlişkin Sorunlar

	f	%
Lisans Programlarında Yeterli Sayı ve Nitelikte Öğretim Elemanı Olmaması	40	47.6
Uygulama Derslerinin Yetersiz Olması	33	39.2
Türkiye Çapında Ortak ve Standart Bir Programın Olmaması	22	26.1
Programa Giren Çoğu Öğrencinin Kişilik Özellikleri Bakımından Mesleğe Uygun Olmaması	21	25
PDR'nin Dallarına İlişkin Uzmanlaşmanın Olmaması	9	10.7
Eğitimin Niteliğinin Düşük Olması	7	8.4
Süpervizyon (Gözetim) Altında Uygulama Yapma Olanaklarının Sınırlı Olması	6	7.1
Programda Yer Alan Birçok Dersin İçeriğinin Birbiriyle Örtüşmesi	6	7.1
Hizmetiçi Eğitim Olanaklarının Sınırlı Olması	5	5.9
Üniversitelerdeki PDR Programları Arasında Yeterli İletişimin Olmaması	5	5.9
Lisans Programlarının Gerektirdiği Altyapının (Araç-Gereç, Donanım) Yetersiz Olması	5	5.9
Lisans Programında Eğitim Derslerinin Fazla Olması	4	4.7
Lisans Programında Kültürel Faktörlerin Dikkate Alınmaması	3	3.5

Yukarıda verilen eğitim sorunlarının giderilmesi amacıyla Türkiye'deki tüm PDR anabilim dallarının ortak çalışması sonucunda ortak bir lisans programı hazırlanmış, ancak bu programın uygulanmasına bütün üniversitelerde geçilememiştir. Bu yıl YÖK tarafından, bu çalışmanın dışında, küçük bir komisyonca hazırlanan lisans programının uygulamaya konmasının istenmesi alanda önemli bir infiale yol açmıştır. YÖK'ün Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanını sadece rehber öğretmen yetiştiren ve diğer öğretmenlik alanlarından farkı olmayan bir alan olarak değerlendirmesi de PDR eğitimcilerini çok rahatsız eden önemli bir sorun olmaktadır.

d. Tutum sorunu: İlköğretimde verilecek rehberlik hizmetlerinin niteliğinin önleyici, gelişimsel nitelikte olması gerekirken, çeşitli gözlemler rehber öğretmenlerin bir bölümünün çare bulucu, iyileştirici bir yaklaşımı benimsedikleri yönünde izlenim oluşturmaktadır. Kendini "terapist" olarak nitelendirip, rehberlik merkezinde "iyileştirilecek hastalar" bekleyen rehber öğretmenler elbette istenen başarıya ulaşamayacaklardır.

Öneriler:

- a. Milli Eğitim Bakanlığı her yıl mezun olan 1500 civarındaki PDR mezununun atamalarını gerçekleştirmelidir. Oysa örneğin 2005 yılında 1650 mezun bulunduğu halde, yukarıda sözü edilen yoğun ihtiyaca karşın, 200'ü sözleşmeli olmak üzere sadece 561 kişi bu kadrolara atanmıştır.
- b. Sistemde görev yapan alan dışı personel tedricen kendi branşlarındaki görevlere kaydırılmalıdır.
- c. Okullarda personel eksikliği giderilene kadar, 2004 yılında yayımlanan 65 sayılı genelge geçici bir çözüm olarak uygulanmaya devam edilmelidir. Bu genelgede özetle, iller rehber öğretmen / öğrenci oranlarına göre üç gruba ayrılmış ve rehber öğretmenlerin birden fazla okulda görevlendirilebilmeleri (rehber öğretmen öğrenci oranı 1/1001-2000 arasında olan B grubu illerde) ya da ekipler oluşturularak bölgelerindeki tüm okullara hizmet vermeleri (rehber öğretmen öğrenci oranı 1/2001'den fazla olan C grubu illerde) sağlanmıştır .
- d. PDR öğretim elemanlarının Türkiye'de psikolojik danışman eğitimini daha nitelikli hale getirilmesine ilişkin bazı önerileri aşağıdaki gibidir (Doğan ve Erkan, 2001). Bu öneriler incelendiğinde bugün de geçerli oldukları görülebilir. Öte yandan YÖK'ün eğitim programlarına müdahale konusunda daha duyarlı olması psikolojik danışman eğitimcilerinin motivasyonları açısından büyük önem taşımaktadır.
- e. Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle de işbirliğine giderek, rehber öğretmenlere yönelik olarak yoğun hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlemelidir.

Tablo 9.2
Psikolojik Danışman Eğitim Programının Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Öneriler

	f	%
Uygulama Ağırlıklı Olmalı	27	32.9
Güncelleşmeli	23	28
Akredite Edilmeli	19	23.1
Daha Nitelikli Öğretim Elemanları İstihdam Edilmeli	14	17.0
Lisans Sonrası Branşlaşma Olmalı (Tezsiz Yüksek Lisans)	12	14.6
Kişilik Özellikleri Açısından Eğitim Programına Daha Nitelikli Öğrenci Seçilmeli	9	10.9
Öğretim Elemanlarına Yönelik Hizmet-İçi Eğitim Programları Düzenlenmeli	7	8.5
Öğretim Elemanları Arasında İletişim ve İşbirliği Geliştirilmeli	7	8.5
Eğitim Dersleri Azaltılmalı	6	7.3
Süpervizyon (Gözetim) Altında Uygulama Olmalı	5	6
Eğitim Süresi Uzunlaşmalı	4	4.8
PDR Alanında Türkçe Literatür Artırılmalı	4	4.8
Zaman Zaman Mezunlardan Dönüt Alınarak Eğitim Programları Gözden Geçirilmeli	4	4.8
Üniversiteler Alanda Çalışan Psikolojik Danışmanlara Yönelik Hizmet-İçi Programlar Düzenlemeli	4	4.8
Öğretim Teknolojisi, Ders Araç- Gereçleri Güncelleşmeli	4	4.8
Kültürel Faktörler Dikkate Alınmalı	3	3.6
Öğretim Elemanı Yeterli Değilse Lisans Programı Açılmamalı	3	3.6
Öğretim Elemanlarının Yurtdışında Bilgi ve Görgüleri Artırılmalı	3	3.6

2) Öğretmenlerin durumu:

- a. Yeterlik sorunu: İlköğretim rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Son iki yılda yapılan değişikliklerle bu önem daha da artmıştır. Bir yandan ders programlarındaki rehberlik kazanımlarının gerçekleştirilmesi için etkinliklerin uygulanması, diğer yandan sınıf rehberlik programlarında yer alan etkinliklerin uygulanmasından sorumlu olan branş ve sınıf öğretmenlerinin söz konusu alanla ilgili

yoğun kuramsal bilgiye ulaşmaları ihtiyacını doğurmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin söz konusu kazanımlara ilişkin model olmaları da bir ihtiyaç olacağı için bu becerilerin ya da davranışların öğretmenlerce de kazanılması gerekmektedir. Grup etkileşimi ya da grup rehberliği konusunda da gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması diğer bir ihtiyaçtır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere en yakın okul görevlileri olarak, bireyi tanıma teknikleri konusunda da eğitim almaları gerekmektedir. Oysa öğretmen yetiştiren kurumların programlarında giriş dersi niteliğindeki üç saatlik bir rehberlik dersi dışında bu sözü edilen ihtiyaçları doğrudan karşılamaya yönelik dersler bulunmamaktadır. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin sundukları rehberlik hizmetlerine ilişkin algı ve beklentilerini araştıran Murat'ın (1993) bulguları, bu sorunun varlığını destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler öğretmenlerince rehberlik hizmetlerinin büyük bölümünün ya hiç sunulmadığını ya da az düzeyde sunulduğunu belirtmektedirler.

- b. Tutum sorunu: Rehberlik hizmetlerine yeteri kadar önem vermeme uzun süre bu konuda rastlanan başlıca tutum sorunu olarak görülmüştür (Örneğin; Kepçeoğlu, 1984; Aslan, 1987). Ancak daha sonraki yıllarda bu konuda önemli gelişmeler olduğunu da belirtmek gerekir Tuzcuoğlu'nun (1995) araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin %99.6'sı, veli ve yöneticilerin %100'ü rehberlik hizmetlerine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan rehber öğretmenlerden ya da rehberlik hizmetlerinden beklentiler konusunda da birtakım yanlış tutumlar söz konusudur. Örneğin, rehberlik hizmetlerini sadece "sorunlu" ya da "yaramaz" çocuklara yönelik bir hizmet olarak yanlış algılayan bir yaklaşımla bu hizmetlerin verimli olması beklenemez. Benimsenmesi gereken yaklaşım, "rehberlik tüm öğrencilere yöneliktir" olmalıdır. Diğer yandan öğretmenlerin insancıl eğitim anlayışını benimsemeleri, öğrencilerini eşsiz birer birey olarak algılayıp, onları kabul edip saygı göstermeleri ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaları, olmazsa olmaz tutumsal unsurlar arasında sayılmalıdır. Ancak öğretmenlerin demokratik tutumu benimsemeleri ve sergilemelerine ilişkin sorunlar olduğunu gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Örneğin; Ertürk, 1970; Açıkgöz,1989; Yıldırım, 1994; Gözütok,1995; Demirbolat, 1999; Kıncal, 2000).

Öneriler

- a. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarına, bireyi tanıma teknikleri, grup etkileşimi ve grup rehberliği gibi dersler ilave edilmelidir.

- b. Okullarda görev yapan tüm öğretmenler hızla hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir. Özellikle yeni sınıf rehberliği programına yönelik olarak hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
- c. Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce bir bilgi bankası oluşturulmalı ve öğretmenlerin bu bankaya internet aracılığı ile ulaşmaları sağlanmalıdır.
- d. Okul rehber öğretmenlerinin “müşavirlik” rolleri vurgulanmalı, rehber öğretmenlerin, branş ya da sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevlerini yerine getirirken ihtiyaç duyacakları kuramsal ya da uygulamaya yönelik bilgi ya da belgelere ulaşmaları konusunda karşılıklı işbirliği geliştirmeleri sağlanmalıdır.

3) Yöneticilerin durumu:

Öğretmenler için değinilen sorunlar okul yöneticileri için de geçerlidir. Örneğin, Paskal'ın (2001) ilköğretim okulu müdürlerinin bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilinçlilik düzeylerini araştırdığı çalışmasının sonuçlarına göre yöneticiler, gerçekte rehber öğretmenin görevleri arasında yer alan birçok faaliyeti (örneğin, öğrencilere gidebilecekleri okulları tanıtır ya da bireysel rehberlik yapar vb. gibi) “rehber öğretmenin görevi değil” biçiminde değerlendirirken, rehber öğretmenin görevi olmayan hatta görev yapmasını engelleyecek birtakım faaliyetleri (örneğin, sınavlarda gözcülük yapma, büro işlerine yardım etme vb. gibi) ise rehber öğretmenin görevleri arasında belirtmişlerdir. Bu yanlış algıların %57'ye varan oranlara çıkması oldukça düşündürücüdür. Deniz'in (1993) liselerde yaptığı araştırmanın, “yönetici, sınıf öğretmeni ve ders öğretmenlerinin PDR hizmetlerine ilişkin bazı yanlış beklentilerinin olduğu” biçimindeki bir bulgusu da aynı soruna işaret etmektedir. Demircan'ın (2001) araştırma bulguları da dikkate değer veriler sunmaktadır. İstanbul'un Eyüp İlçesi'ndeki 13 ilköğretim okulunun yönetici ve öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmanın sonuçları, okul yöneticilerinin diğer 18 yeterlik alanına göre en düşük yeterliğe sahip oldukları alanın, “öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri” olduğunu göstermektedir. Akbaş (2001) rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğini incelediği araştırmasında, 10 rehberlik hizmeti etkinliğinin altında yönetici algıları ile rehber öğretmen algıları arasında tutarsızlık olduğunu saptamıştır.

Okuldaki tüm etkinliklerin yürütülmesinde “lider” konumunda olan okul yöneticilerinin, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde de liderlik rolünü etkili biçimde gerçekleştirebilmesi açısından rehberlik alanı ile ilgili kuramsal ve uygulamaya yönelik çeşitli bilgi ve becerileri kazanmış ve uygun tutumları benimsemiş olması gerekir. Okulda PDR hizmetlerinin önemini kavramamış bir yöneticinin “kaynakları tahsis eden” kişi konumuyla bu hizmetlerin etkililiğini düşüreceği de açıktır.

Öneriler:

- a. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri yoluyla yöneticilerin yeterlikleri artırılmalı, yanlış tutumlarının değiştirilmesi sağlanmalıdır.
- b. Okul yöneticilerinin alan literatürüne ulaşabilecekleri imkan ve fırsatlar oluşturulmalıdır (basılı yayın, web sitesi vb. gibi).

Diğer:

İlköğretimde rehberlik hizmetlerine ilişkin olarak sayılabilecek diğer bazı sorunlar ve bunlara ilişkin öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- a. Öğrenci ve velilerin PDR hizmetlerine yönelik talep sergileyebilmeleri için öncelikle bu hizmetlerin onlara çok iyi tanıtılması gerekmektedir. Daha genel bir ifade ile PDR hizmetlerinin topluma doğru ve etkili bir biçimde tanıtılması gereklidir. Öztoprak'ın (1991) araştırmasının bulguları da bu öneriyi destekler niteliktedir. Sadece 1,5 saatlik bir tanıtım semineri bile, velilerin rehberlik hizmetlerinden beklentilerini olumlu yönde etkilemektedir.
- b. Alan literatürü incelendiğinde görülebileceği gibi bu konuda yapılan Türkçe yayınlar açısından yetersizlik söz konusudur. PDR alanında yapılan yayınlar artırılmalıdır.
- c. Rehberlik hizmetlerinin etkili bir biçimde sunulabilmesi için, tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli, yönetici vb.) işbirliği şarttır. Bu işbirliğinin oluşturulabilmesi için ise ortak bir rehberlik anlayışının geliştirilmesi gerekir. Ancak yukarıda her bir grup için ayrı ayrı belirtilen yeterlik ve tutum sorunları nedeni ile bu işbirliğinin sağlanmasında sorunlar söz konusudur. Bu sorunların giderilmesi paydaşların işbirliğini de artıracaktır.
- d. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında kullanılacak ölçme araçları konusunda önemli bir yetersizlik gözlenmektedir. Bu konuda bakanlık bünyesinde oluşturulacak (ya da var olan) bir birimin, üniversitelerle de işbirliğine giderek, sürekli kişilik, zeka, ilgi, yetenek vb. nitelikleri ölçmek amacıyla ölçekler, testler geliştirmesi gerekir.

Burada sözü edilen ölçek geliştirme konusu PDR hizmetlerinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme alanının temel konusudur. İlköğretim düzeyindeki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin durumu bu bölümde ele alınacak ikinci konudur.

9.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Bireylerin ya da nesnelere belli niteliklere sahip oluş düzeylerinin belirlenip sonuçlarının sembollerle gösterilmesi olarak tanımlanabilecek ölçme ve değerlendirme

sonuçlarının bir ölçütü karşılaştırılarak yargıya ulaşılması işlemi biçiminde tanımlanabilecek değerlendirme faaliyetleri, öğretim faaliyetlerinin öncesinden bitimine kadar her aşamasında çok önemli bir işleve sahiptir (Tekin,1991; Baykul, 1999). Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri çeşitli amaçlarla gerçekleştirilebilir. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur (Akt. Erkan, 2006).

- Tanılama: Öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarını ve belirli alanlardaki gelişimlerini saptama.
- Seçme / Yerleştirme: Öğrencileri çeşitli programlara seçme ya da uygun öğretim düzeylerine ayırma.
- Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Öğrencilerin uygun eğitsel ve mesleki kararlar vermesine yardım.
- Sertifikasyon: Belirli bir ölçüt alanında yeterliği (ustalığı) belirleme.
- Karar verme: Öğretim program ve yöntemlerinin etkililiğini ve değerini saptama.
- Kanıtlama: Kaynak sağlayıcılara harcamaların işe yarayıp yaramadığına ilişkin veriler sunma.
- Araştırma/Planlama: İleri araştırmalara ihtiyaç duyulan alanları belirleme.

Değerlendirilenlerin hakkında verilen kararların önemi nedeniyle, değerlendirmelere temel alınacak ölçümlerin geçerli, güvenilir, kullanışlı, adil, duyarlı ve yapıcı olması konusunda bir uzlaşma olmakla birlikte, dünya da ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında geçen yüzyıldan bu yana çeşitli değişiklikler olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım, Çoklu Zeka Kuramı, işbirliğine dayalı öğrenme gibi çeşitli eğitimsel kuramların da etkisiyle ve özellikle “bilginin hatırlanmasından” ziyade “kullanılmasının” önem kazanması sonucunda meydana gelen bu değişikliklerden bazıları aşağıda sunulmuştur (Erkan, 2006).

Geleneksel Yaklaşım → Alternatif Yaklaşım

Tek Doğru Cevap → Birden Fazla Doğru Cevap

Örtülü ya da Belirsiz Ölçütler → Açık ve Belirgin Ölçütler

Öğretimin Sonunda → Öğretim Sırasında

Ne Kadar Öğrenildiğinin Saptanması → Nasıl Öğrenildiğinin Saptanması

Çok Az Geribildirim → Yeterli ve Zamanında Geribildirim

Yazılı Sınavlar → Performansa Dayalı Ölçümler

Tek Yöntemle Ölçüm → Çoklu Yöntemlerle Ölçümler

Zaman Zaman Yapılan Ölçümler → Sürekli Ölçüm

Birbirinden Ayrılmış Becerilerin Ölçümü → Birbirini Tamamlayan Becerilerin Ölçümü

Not Verme → Geribildirim Verme/Alma

Dolaylı Ölçüm → Doğrudan Ölçüm

Rekabeti Teşvik → İşbirliğini Teşvik

Müfredata Göre Değerlendirme → Değerlendirme Sonuçlarına Göre Müfredat

Yukarıda her ne kadar sınıflama kategorisi olarak “alternatif” kavramı kullanılmış olsa da aslında burada önerilen birlikte kullanımdır. Her iki kategoride ele alınan yaklaşımların da kullanılması gereken ya da daha etkili olduğu durumlar söz konusudur (Atılgan, 2006). Aynı yaklaşımla aşağıda sunulan alternatif ölçme yöntemleri (Karaca, 2006) de “geleneksel” yöntemlerle birlikte kullanılabilir yöntemler olarak ele alınmalı ve essay, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış gibi sorulardan oluşan sınavların kastedildiği geleneksel ölçme yöntemleri, “çağ dışı ya da tarihte kalmış”, alternatif yöntemler ise “çağdaş” yöntemler gibi düşünülmemelidir.

Bu yöntemlerin birçoğunun puanlanmasında ise, niteliksel puanlama anahtarı ya da rehberi biçiminde tanımlanabilecek dereceli puanlama anahtarlarının (rubriklerin) kullanılması diğer bir alternatif uygulamadır.

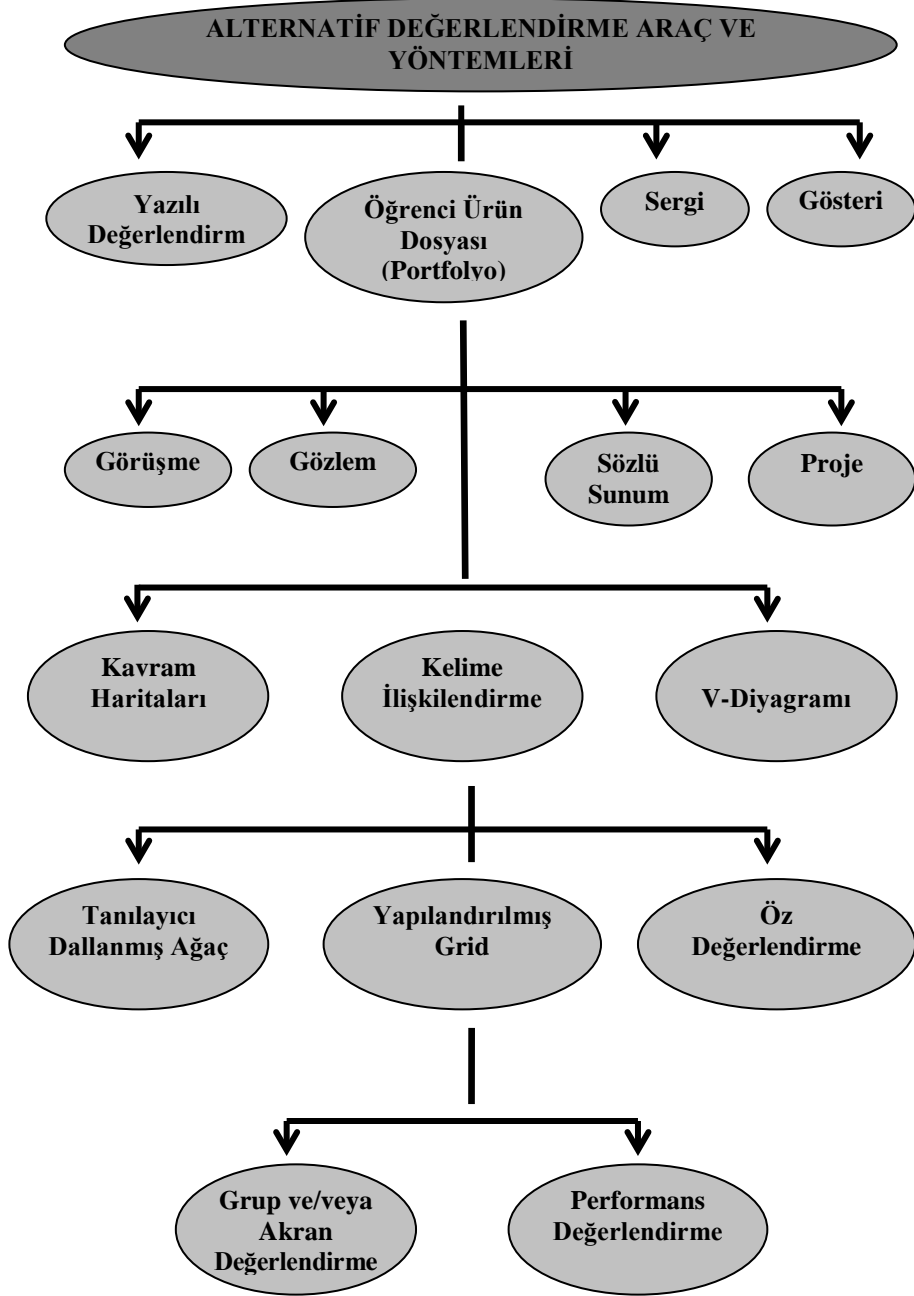
9.2.1. Eğitim Sistemimizde Ölçme ve Değerlendirme

Ülkemizde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili ilk temel çalışmaları, 1931 yılında eğitim sorunlarını, arasında liselerde uygulanan bakalorya ve devlet sınavı düzensizliğini de sayan, daha sonra 1932 yılında “Test Usulü” isimli kitabı yayımlayan, “Binet-Terman Zekâ Testi”ni Türkçeye çeviren, ilkokul bitirme sınavlarında kullanılmak üzere “İlk Tahsil Verim Testi”ni geliştiren Prof. Dr. Sadrettin Celal Antel’in başlattığı kabul edilebilir (Akt. Kutlu; 2003). 70 yılı aşan bir sürenin sonunda bir çok gelişme ile birlikte, çeşitli sorunların da devam ettiği gözlenmektedir.

9.2.2. İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Öğretimin her kademesinde olduğu gibi ilköğretim düzeyinde de ölçme ve değerlendirme çok önemli bir yere sahiptir. Baykul (1999) süreç değerlendirmenin önemini vurgulayarak ilköğretim sistemimizde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin amacını aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Şema 9.2



“Ülkemizde 8 yıllık kesintisiz eğitim zorunludur. Bu nedenle 7-14 yaşları arasındaki çocuklarımız bu eğitimden geçmek zorundadırlar. Bunun anlamı, bu yaş çocuklarının,14 yaşın sonuna kadar ilköğretimde kalması ve bu süre içinde ona olabildiği kadar yararlı olmasıdır. Okulun öğrenciye yararlı olması, iyi bir program ve etkili bir öğretimle sağlanabileceğinden, değerlendirmenin amaçları içinde, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ikinci plana düşer; ön sıraya öğrenme eksikliklerinin saptanması ve yöneltme geçer. Bunlardan sonraki sırayı da öğretimin değerlendirilmesi alır. Yani ilköğretimde değerlendirmenin birinci sıradaki amacı, öğrenme eksikliklerini saptama ve etkili bir öğretimin sağlanması için öğretimi değerlendirme olmalıdır.”

Milli Eğitim Bakanlığı da bu görüşlere paralel unsurlar taşıyan bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsemiştir. Bunun kanıtlarının görülebileceği, 2004 yılında gerçekleştirilen ilköğretim program reformu sonucunda geliştirilen yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ise aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Sezgin ve diğerleri, 2006).

- 1) *Yeni programların benimsediği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı da yeni öğretim programları gibi öğrenci merkezli bir anlayışa dayalıdır. Yeni programlar için ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğrencinin daha aktif olacağı değerlendirme etkinliklerine yer verilmiş, ölçme ve değerlendirmenin öğrenme sürecinin doğal bir parçası olması gerektiği vurgulanmıştır.*
- 2) *Yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımında sonucun istenilir nitelikte olmasının yanı sıra süreçteki çaba ve gelişmeye de önem verilmektedir. Değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de izlenir. Bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri geliştirilir. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrenci başarısını değerlendirmenin yanında, öğretmen açısından da öğrenme-öğretme sürecine yönelik çeşitli geribildirimler sağlar. Ayrıca, öğrencilere ve velilere öğrencilerin kişisel gelişimlerine ilişkin geribildirimler de verilir.*
- 3) *Söz konusu yaklaşımda bilginin ezberlenmesi ve hatırlanmasının ötesinde ne derece uygulandığının ve yeni durumlarda kullanılıp kullanılmadığının değerlendirilmesi amaçlanır. Bu amaçla, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, eleştirme; bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma; gözlem ve araştırma yapma gibi üst düzey becerilerinin değerlendirilmesine ağırlık verilmelidir.*

4) *Bireysel farklılıklarından dolayı, öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimleri de farklılık göstereceğinden, bazı öğrenciler performans ödevlerinde, bazıları yazılı sınavlarda, bazıları da sözlü sunumlarda ya da grup çalışmalarında daha başarılı olabilirler. Bu nedenle, öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının da çeşitlilik göstermesi gerekir.*

5) *Yeni öğretim programları, öğrencilerin okul dışındaki gerçek dünya ile uyum içinde olmalarını sağlayacak becerilere sahip olmalarını da hedeflemektedir. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişki kurmasını ve karşılaştığı sorunlara farklı çözüm yolları üretebilmesini gerektirir.*

Görüldüğü gibi MEB'in ölçme ve değerlendirme anlayışı dünya daki "süreç değerlendirme", "otantik değerlendirme", "performans değerlendirme" ve "alternatif değerlendirme" gibi adlarla sunulan ve giderek ağırlık kazanan ölçme ve değerlendirme eğilimine uygun bir çizgidedir. Bunun bir göstergesi de 02/05/2006 Tarih ve 26156 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle proje ve performans görevlerinin öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılacak yöntemler arasına katılması sayılabilir.

Kararlar ve benimsenen yaklaşımlara bakılarak "ülkemizde ilköğretim düzeyinde öğrencilerin başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde sorun yoktur" demek yanlış olacaktır. Çünkü gerçek durum ve uygulamalar çok sorunludur. Bu konudaki başlıca sorunlar ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur.

9.2.3. Sorunlar ve Öneriler

1) Öğretmen Yeterlikleri ve Tutumları

Okullarımızda ölçme ve değerlendirme konusundaki başlıca sorun olarak değerlendirci konumunda olan öğretmenlerin yeterlik sorunları ve yanlış tutumları ele alınabilir. Aşağıda örnekler verilen araştırma sonuçları ve çeşitli gözlemler öğretmenlerimizin çoğunlukla yukarıda değinilen geleneksel yaklaşımları benimsedikleri, bununla beraber geleneksel yaklaşımların ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda da önemli yeterlik sorunlarının söz konusu olduğunu göstermektedir. Bu yargıya kanıt olabilecek bazı araştırma örnekleri aşağıda verilmiştir.

Oral ve Şentürk (1998) ilköğretim düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında "orta" düzeyde yeterli

gördüklerini, buna karşılık müfettişlerin ise aynı yeterlik alanında sınıf öğretmenlerini “az” yeterli olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Topal’ın (1999) bulgularına göre, ilköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerinin yarısı başarı dışındaki faktörlerin ölçme ve değerlendirmeye katılabileceğini belirtmektedir. Topal (1999) bu bulguları, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin amacına uygun kullanılmadığı yönündeki güçlü ipuçları olarak değerlendirmektedir.

Kaynak’ın (2000) branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme sebepleri arasında “öğrenciyi ödüllendirmek” de vardır. Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da öğretmenlerin öğrenci başarısının ölçülmesinde oluşabilecek hataların “öğrencilerden kaynaklanmış” olabileceği görüşüne katıldıkları, söz konusu hataların kendilerinden, ölçmenin yapıldığı ortamdan ve ölçme aracından kaynaklanıp kaynaklanmadığı konusunda ise kararsız olduklarıdır.

Pilten’in (2001) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında elde ettiği bulguların bazıları aşağıda verilmiştir.

- a. Öğretmenler mezun oldukları okullarda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitim almadıklarına inanmaktadırlar. Ölçme ve değerlendirme dersinin verimliliğinin artırılması için alanında uzman kişilerce ve uygulama ağırlıklı verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.
- b. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin amacını, ünite bitiminde öğretilmesi planlanan davranışlara ne ölçüde ulaşıldığını ve bunun nedenlerini belirleme ile sınırlı olarak algılamaktadırlar. Bu değerlendirmenin öznesi ise öğrencilerdir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sonuçlarını tamamen öğrencinin başarısının değerlendirilmesi olarak yorumlamakta, öğretimin ya da programın değerlendirilmesi gibi hususları göz ardı emektirler.
- c. Sınav türlerinden, en çok, sırasıyla, yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler kullanılmaktadır.
- d. Öğretmenler ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması, puanlanması ve yorumlanması konularında yetersizdirler.
- e. Öğretmenler değerlendirme yaparken ölçme sonuçları ile birlikte öğrenci davranışlarını da dikkate almaktadırlar.
- f. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusundaki sorunları, eğitim eksikliği ve maddi yetersizlikler olarak ifade etmektedirler.

Aydın'ın (2001) araştırmasında elde ettiği bulgulara göre, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin, olmayanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Gümüş (1981) de ölçme ve değerlendirme dersi gören ve görmeyen öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme davranışlarını karşılaştırdığı araştırmasında bu dersi görenler lehine anlamlı farklar saptamıştır.

Güngör (2001) ilköğretim okulu ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunlarını araştırmış ve bu öğretmenlerin yarıdan fazlasının, sınavların geçerliği ve güvenilirliğini etkileyen faktörler açısından duyarlı olmadıkları yönünde bulgular elde etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yarıdan fazlası sınavlarını, genellikle ünite sonunda öğrenme eksikliklerini tespit ve öğrencilerin geçme ve kalmalarına dayanak olması için yapmaktadırlar.

Karaca (2003) ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlik algılarını araştırdığı çalışmasında, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri kazanamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2003), fizik dersi öğretmenlerinin çoğunlukla yazılı yoklamaları kullandıkları, ölçme araçlarını hazırlama ve bu araçların geçerlik ve güvenilirliğini artırıcı önlemler alma konusunda yetersiz oldukları yönünde bulgular elde etmiştir.

Ulutaş'ın (2003) araştırma bulguları ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olması beklenen davranışların yarısından azına sahip olduklarını göstermiştir.

Çakan'ın (2004) araştırmasının sonuçları da gerek ilköğretim, gerekse ortaöğretim öğretmenlerinin önemli bir kısmının kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz algıladıklarını göstermiştir.

Bıçak ve Çakan'ın (2004) lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dönük görüşlerini saptamak amacıyla yaptıkları araştırmanın sonuçları da aynı yödedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçme bilgisi düzeyi açısından kendini yeterli algılayanların oranı sadece %2.1'dir.

EARGED (2005) tarafından yapılan yeni öğretim programlarının pilot uygulamalarının değerlendirildiği çalışmada da ölçme ve değerlendirme konusunda çeşitli sorunlar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, programların ölçme ve değerlendirmeye ilişkin açıklamalarını anlaşılır bulmamıştır. Yeni programların önerdiği ölçme yöntem ve tekniklerinin tam olarak benimsenmediği ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi karmaşık ve zaman alıcı gördükleri de bu araştırmanın diğer bulgularındandır. Öte yandan araştırma raporunda öğretmenlerin bir bölümünün ölçme ve değerlendirme kavramlarını aynı anlamda kullandıkları ve iki kavramı birbirinden ayıramadıkları belirtilmektedir.

Arık da (2006) araştırmasında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında kavram yanlışlarının olduğunu saptamıştır.

Öneriler

- a. Öğretmen yetiştiren kurumların ders programları gözden geçirilmeli, ölçme ve değerlendirme yeterliklerini kazandıracak nitelikte düzenlemelere gidilmelidir. Ölçme ve değerlendirme dersi, önümüzdeki yıldan itibaren eskiden olduğu gibi ayrı bir ders olarak sunulacaktır. Ancak bu derste yer alan madde ve test analizi, geçerlik ve güvenilirlik hesaplama gibi öğrencileri ürküten bölümler çıkarılarak bu bölümlerden oluşan ikinci bir dersin seçmeli biçimde programlara konulması yerinde bir uygulama olacaktır.
- b. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitim alması, model olmaları açısından oldukça yararlı olacaktır.
- c. Ölçme ve değerlendirme dersini verecek öğretim elemanlarının bu alanda yetişmiş olması, derslerin verimini artıracaktır.
- d. Okullarda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir.
- e. Bakanlık tarafından öğretmenlerin de katkısı ile oluşturulacak soru ve etkinlik bankaları, öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.
- f. Kısa vadede pek mümkün görünmemekle birlikte, ölçme ve değerlendirme konusunda en az yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin okullarda ölçme ve değerlendirme uzmanı pozisyonunda görevlendirilmeleri de bu konuda alınabilecek diğer bir tedbirdir.

2) Merkezi Sınavlar:

İlköğretim sonrası öğrencilerin girecekleri OKS ve ÖSS gibi sınavlar, çoktan seçmeli testlerin kullanımını yoğunlaştırmaktadır. Yedinci, hatta altıncı sınıftan itibaren dersanelere devam eden öğrencilerin önceliğini, geleceklerini belirlemeye yönelik etkisi nedeniyle, buralarda çözdükleri sorular oluşturmaktadır. Öğretmenler ve okul açısından da öğrencilerinin OKS başarısı prestij vesilesi ya da başarı ölçütü olduğu için özellikle ilköğretim ikinci kademedeki diğer ölçme yöntem ve teknikleri geri plana itilmektedir. Bir zamanlar korkulan, şikayet edilen sadece ÖSS iken, artık buna OKS, KPSS ve LES gibi sınavlar da eklenmiştir. Sorunun trajikomik bir görüntüsü ise öğrenciler kendi sınavları için çalışırken, öğretmenlerinin de yöneticilik, uzman öğretmenlik ya da başöğretmenlik gibi görevler için sınavlara hazırlanmasıdır. Tüm bu sınavların ortak özelliği, çoktan seçmeli testlerden oluşmasıdır. Adeta toplum olarak çoktan seçmeli test çözmek üzere hazırlanan bir ortamda

alternatif ölçme yöntemlerinin ve anlayışının güç kazanmasını beklemek iyimserlik olacaktır.

Öneri:

Çözümü en zor sorun, bu sorundur demek yanlış olmayacaktır. Çünkü sadece eğitimsel ya da akademik kararlarla değil, çeşitli kültürel, politik, ekonomik ve sosyal unsurlarla da bağları söz konusudur. Bunlardan bir bölümüne bir sonraki “yöneltme” konusu çerçevesinde değinilecektir.

3) Ders Yüğü ve Öğrenci Sayısı:

Öğretmenlerin kullanması gereken alternatif yöntemlerin puanlanması, değerlendirilmesi oldukça zaman alıcıdır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğrencilere ve velilerine sürekli ve olabildiğince detaylı geribildirim vermesi de zaman gerektiren etkinliklerdir. Çok açıktır ki, yoğun ders yükü ve öğrenci sayısının fazlalığı, ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ayrılacak zamanı ve bu etkinliklerden alınacak verimi düşürecektir. Aydın’ın (2001) öğretmenlere yönelttiği “Ölçme ve değerlendirme ile ilgili okullarda karşılaşılan problemler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar, bu konuda sorun olduğunu destekler niteliktedir. Öğretmenler bu soruya; sınıfların kalabalık olması, sınıf içi seviye farklılığının olması, ders ve sınavların fazla olması, okul yönetiminin materyal desteği sağlamaması, öğretmenlerin objektif değerlendirme yapmaması gibi cevaplar vermişlerdir.

Öneriler:

- a. Bu soruna “Öğretmenlerin ders yükleri ve sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalıdır” önerisini getirmek herhalde oldukça kolaydır. Ancak hızlı nüfus artışı ve sınırlı ekonomik kaynaklar nedeniyle bu konuda ideal oranlara ulaşmak için epeyce mesafe alınması gerektiği de ortadadır. Eğitime destek amaçlı olarak düzenlenen çeşitli kampanyaların sürdürülmesine ek olarak eğitime ayrılan bütçenin de mümkün olduğunca artırılması, hem öğretimin hem de ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin niteliklerinin yükseltilmesine yol açacak etkiler yaratabilecektir.
- b. Bilgisayar destekli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yoluyla öğretmenlerin hem zaman kazanmalarına hem de farklı ölçme yöntemlerini kullanabilmelerine imkan sağlanabilir.
- c. Öğretmenlerin öğrencilere ve velilere geribildirim vermeleri amacıyla haftalık ders programında bir ya da iki saat ayrılarak ders ücreti ödenmesi, bu faaliyetin daha formel hale getirilmesine katkıda bulunabilir. Öğretmenler elbette bu saatlerin dışında ders saatlerinde de halihazırda olduğu gibi öğrencilerine geribildirim vermeye devam edeceklerdir.

4) Kaynaklar:

- a. Ölçme ve değerlendirme alanındaki kaynak yetersizliği de bir diğer sorundur. Özellikle alternatif değerlendirme konusunda yayın sayısı çok sınırlıdır.
- b. Kaynaklar konusundaki bir diğer sorun da internet ortamındaki ödev siteleridir. Buralardan elde edilen hazır ödevlerin kullanılması, ev ödevlerinin geçerliğini ve bu tür çalışmalara duyulan güveni düşürmektedir.

Öneriler:

Milli Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme konusunda yapılacak araştırma ya da yayın faaliyetlerini destekleyerek bu konuda sorunun çözümüne katkıda bulunabilir.

- a. Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödevlere ilişkin önce kendilerinin piyasadaki ve internet ortamındaki kaynaklar hakkında bilgi sahibi olmaları ve olabildiğince özgün ödevler vermeleri, kopya ödevler konusundaki sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır.

9.3. İLKÖĞRETİMDE YÖNLENDİRME

Bireylerin mutlu ve başarılı olabilecekleri bir eğitim ya da meslek alanına yönelmelerine ve yerleşmelerine yardım biçiminde tanımlanabilecek yönlendirme, Milli Eğitimin oldukça önem verdiği bir konu gibi görünmektedir. Örneğin, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından birisi “*Türk Milletinin bütün fertlerini; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak...*” biçimindedir. Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden birisinde de “*Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir...*” denmektedir. Çeşitli şura kararlarında da önemi vurgulanan yöneltme MEB İlköğretimde Yönelme Yönergesi’nde şu şekilde tanımlanmıştır: “*Öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerini dikkate alarak, olumlu bir benlik kavramı geliştirebilmelerine, seçeneklerden haberdar olmalarına, potansiyellerinin farkında olarak onu geliştirmeye çalışmalarına, bu doğrultuda kararlar alabilmelerine, aldıkları kararların sonuçlarını görebilmelerine ve sorumluluğunu almalarına yönelik bilimsel hizmetlerin düzenli ve sürekli bir biçimde verilmesidir*” (İ.Ö. Yönelme Yönergesi, Tebliğler Dergisi, Eylül-2003).

Yönelme hizmetinin önemi konusunda genel bir mutabakat bulunmasına karşın, çeşitli sorunlar yaşanmakta ve bu sorunlar kamuoyunun gündemine oldukça sık gelmektedir. Bunda toplumdaki hemen herkesin bu sorundan etkilenmesinin rolü olduğu söylenebilir. Bireylerin bir alanda başarılı ve mutlu olabilmeleri için o alanın özelliklerinin iyi bilinmesinin yanı sıra bireyin yeteneklerinin, ilgilerinin, değerlerinin, kişilik özelliklerinin ve diğer kişisel özelliklerinin de iyi bilinmesi gerekir. Tüm bu özelliklerin tanınması da yeterli değildir. Karar verecek bireylerin etkili karar verme becerilerini de kazanmış olması gerekir. İlköğretim sonunda öğrencinin vereceği karar onun sadece ortaöğretimdeki alanını değil, daha sonraki tüm eğitim ve meslek hayatını belirleyecek nitelikte çok önemli bir karar olacaktır.

Günümüzde ilköğretimin sonunda öğrencilerin karşısındaki başlıca seçenekleri aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.

1. OKS’de başarılı olup Anadolu lisesi ya da fen lisesi gibi bir genel akademik liseyi kazanıp öğrenimini devam ettirmek. Üniversiteyi kazanma oranları nedeni ile en çekici seçenek bu görünmektedir. Ancak sınırlı kontenjanlar nedeni ile sadece yarışta en başarılı olanlara açık bir imkandır.
2. Meslek lisesine yönelmek. Gerek meslek liselerinin bazı programlarındaki kalite düşüklüğü, gerekse yükseköğretime geçiş konusundaki sıkıntılar nedeniyle çok cazip görünmemektedir.
3. Klasik liseye devam etme. Üniversiteye girme şansı düşük, meslek edinilemeyeceği kesin olan seçenektir. En büyük ve en şanssız grubu bu öğrenciler oluşturmaktadır.
4. Çıkraklık okuluna devam edip belirli bir meslek alanında yetişmek. Sosyo-kültürel nedenlerle sadece “çocuk okumazsa” düşünülen seçenektir.
5. Ekonomik durumu iyi bir grup öğrenci için de özel okul seçeneği söz konusudur. Ancak kaliteli eğitim veren özel okullara girmek için de birinci seçenekte olduğu gibi üstün başarı gerekmektedir. Ekonomik durumu yeterli olmasa da sınırlı sayıda çok başarılı öğrenciye bu okullarda burslu eğitim imkanı sağlanmaktadır.

Her bir seçeneğin içerisinde de bölüm, program seçme gibi başka alt kararlar alınması gerekmektedir. Bu kararların sağlıklı alınabilmesi amacıyla, gerek alanların tanıtılması, gerek öğrencinin kendini tanımasına yardım, gerekse etkili karar verme becerilerinin kazandırılması öncelikle etkili bir rehberlik hizmetini gerektirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı Yönelme Yönergesi’ne göre, veli ve öğrencilerin de görüşü alınmakla birlikte, yönelmede temel dayanak bireyi tanıma teknikleri konusunda birçok bilgi ve beceriyi kazanmış olmayı gerektiren öğretmen gözlemleridir. Diğer yandan öğrenci özelliklerinin tanınması için gerekli olan ölçme araçlarının geliştirilmesi ve yönelmede kullanılacak diğer bir unsur olan öğrenci başarısının belirlenmesinin

geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılması da güçlü ölçme ve değerlendirme altyapısı gerektirmektedir. Oysa ülkemiz eğitim sisteminde rehberlik, ölçme ve değerlendirme konusundaki hiç de iç açıcı olmayan duruma yukarıda değinilmişti. Okul tarafından yapılan önerinin hiçbir bağlayıcılığı da olmadığı için, öğrencilerin verdikleri kararlar büyük ölçüde tesadüflere, ailesinin ya da yakınlarının tercihlerine ya da alanın toplumdaki popülaritesine dayanmaktadır. Maya'nın (2005) araştırmasının sonuçları, durumun vahametini ortaya koyar niteliktedir. Araştırma bulgularına göre, araştırma grubunu oluşturan Ankara il merkezindeki bir klasik lisenin öğrencilerinin %70'i, yine Ankara il merkezindeki bir endüstri meslek lisesi öğrencilerinin ise %88'i ilköğretimde herhangi bir yönlendirme yardımı almadıklarını belirtmişlerdir. Yardım alan öğrencilerin aldıkları yardımı yeterli görme oranları da klasik lisede %65, endüstri meslek lisesinde ise %50 civarındadır. Araştırmanın bir diğer sonucu da çok az öğrencinin yararlanabildiği bu yardımların büyük ölçüde (%80 ve %70) sadece sekizinci sınıfta verildiğidir.

Durum böyleyken öğrencinin sağlıklı ve doğru karar verdiği varsayılarak örneğin üniversiteye girişte uygulanan katı katsayı sistemi gibi yatay ve dikey geçiş sınırlılıkları adil değildir. Öğrencinin sağlıklı verilere dayanmayan kararlarının sorumlusu, bunları sağlamayan eğitim sistemiyken, aynı sistemin bunu telafi mekanizmalarını da esirgemesi makul görülemez.

Açıkça dile getirilmese de yatay ve dikey geçişler konusundaki bu katılığın temel gerekçesi eğitsel ya da akademik değildir. İmam hatip lisesi mezunlarının diğer alanlara yönelmesini engelleme/sağlama çaba ve çatışmaları eğitim sistemini adeta kilitlemiştir. Bilindiği gibi ilköğretimden sonra öğrencilerin çok büyük bir bölümü genel klasik liselere yönelmektedir. Üniversitede örgün bir öğretim programına yerleştirilme oranları yaklaşık %5 olan ve ortaöğretim sonunda herhangi bir mesleki beceri kazanmamış olan bu grubun toplum için çok ciddi bir sorun oluşturduğu açıktır. Bunu engellemek için mesleki eğitimin cazibesinin artırılması öngörülürken, meslek lisesi mezunlarının üniversiteye girişine konan engeller çelişki yaratmaktadır. Var olan durumu "açık kapı, yüksek eşik" olarak tanımlamak doğru olmayacaktır. Olsa olsa "aralık kapı ve (neredeyse) tavana kadar eşik" denilebilir. Sınavsız girilen meslek yüksekokullarının da ikinci sınıf okullar olarak algılandığı ve öğrenciler için cazip hale getirilemediği bizzat YÖK (2006) tarafından ifade edilmektedir. Katsayı uygulamasının dayanaklarından birisi olarak sunulan "kaynak israfı" gerekçesi de makul değildir. Meslek lisesi mezunlarına klasik lise mezunları ile eşit şans sağlansa bile üniversiteyi kazanma oranları ancak onlar kadar (yaklaşık %5) olabilecektir. Yüzde doksan beş oranında amaca uygun meslek elemanı yetiştirilmesinin israf olarak görülmemesi gerekir, hele bunun karşılığında mesleki eğitimin cazibesi artacaksa. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi tartışma eğitsel platformda gerçekleşmemekte, bu konuda yapılacak düzenleme önerileri imam hatip yanlıları ile karşıtları çatışması haline dönüştürülmektedir. Benzer

bir tartışma daha önce sekiz yıllık zorunlu eğitimin kesintisiz olup olmaması konusunda da yaşanmış, farklı gelişim dönemlerindeki öğrencilerin birlikte öğrenim görmesinin yaratabileceği sorunlar ve bazı beceriler (örneğin yabancı dil öğrenme) için kritik dönemlerin kaçırılması gibi sorunların tartışılması da imam hatip okullarının orta kısımlarının varlığını sürdürmesi ya da sona erdirmesi çatışmaları nedeniyle engellenmiştir. Devletin açtığı, öğretmen atadığı, programlarını hazırladığı, masraflarını karşıladığı denetimini yaptığı bu okulların kendi vatandaşı olan mezunlarına adeta potansiyel suçlu muamelesi yapmasının mantığını anlamak mümkün değildir. Diğer yandan, gerçekte meslek lisesi olarak işlev görmeyen ve bir tür “dinsel eğitim takviyeli genel lise” niteliğindeki bu okulları sanki “kamu yönetimi” lisesi gibi görmek, onlara çeşitli imtiyazlar sağlamak da aynı derecede sakat bir anlayıştır.

Yukarıda belirtilen ortaöğretim seçeneklerinden en çekici olanlarına yönelmekte temel ölçüt olan OKS'nin yarattığı birtakım sorunlara ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümde değinilmişti. M.E.B'in de sözkonusu sınavdan yakınmaları dikkate alarak geçtiğimiz günlerde yeni bir sistem önermesine rağmen bu konudaki sorunlar devam edeceğe benzemektedir. Bu sistem 6,7 ve 8. sınıflarda yapılacak merkezi seviye tespit sınavları(%70)+okul başarısı(%25)+disiplin ve yöneltme puanı(%5) puanından oluşacak bir değerlendirmeye göre ortaöğretime yerleştirmeyi öngörmektedir. Eğer uygulanmaya başlarsa ortaya çıkabilecek bazı sorunlar aşağıda gösterilmiştir.

1. Okullar arasındaki performans farklılıklarının %70'lere dayandığı (YÖK, 2006) toplumumuzda müfredat temelli bir seçme varolan eşitsizliklerin derinleşmesine yol açacaktır. Yeni sistemde vurgulanan en önemli unsur da müfredata dayalı olmasıdır. Gerek seviye tespit sınavlarının gerekse okul başarı notunun müfredata dayalılığı ve değerlendirmede bu iki unsurun toplam payının %95 olması bu vurgunun bir göstergesidir. Ancak okullar arasındaki eğitsel kalite farkını ortadan kaldırmadan bu uygulamaya geçilmesi kaliteli eğitim verilmeyen okullarımızdaki öğrenciler için karamsar bir tablo ortaya çıkaracaktır. Eğitim toplumumuzda sınıf atlama için bir fırsat olarak görülmektedir. Bu umudun yok olması sosyal patlama ihtimalini artıracak önemli bir unsur olarak görülmelidir.
2. Değerlendirmede önemli bir paya sahip olan ilköğretim başarı puanını güvenilir bir veri kaynağı değildir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yetersizliklerine yukarıda değinilmişti. Buna ek olarak ortaya çıkacak veli baskısı, “vicdan” hatta muhtemelen "cüzdan" sorunları bu güvenilirliği iyice azaltacaktır. Tedbir olarak önerilen öğretmen notları ile seviye tespit sınavları arasında çok fark olması durumunda öğretmen hakkında soruşturma açılacağı uyarısı ise havada kalmaya mahkumdur. Bu iki puan arasında büyük farklar olacağını şimdiden söyleyebiliriz. Bu sonucu yaratacak birinci neden okullar arasında eğitsel süreçlerde yaşanacak

farklar, diğer neden ise, öğretmenlerin kendilerinin de belirttiği gibi ölçme değerlendirme konusundaki yetersizlik olacaktır.

3. Disiplin ve yöneltme notu ise tamamen subjektif bir unsurdur ve bu tür bir değerlendirmede yer almaması gerekir.
4. Mevcut sistemde yakınılan temel konulardan birisi de "dershane" olgusudur. Önerilen sistemin dershaneye yönelimi azaltmaktan ziyade artırması sürpriz olmayacaktır. Çünkü dershaneye devam "yarışta" avantaj sağlamaya devam edecektir. Öte yandan daha önce sınavla girilmeyen tüm ortaöğretim kurumlarının da sisteme dahil edilmesi dershaneye yönelimi artırabilecek diğer bir unsurdur.
5. Yeni sistemin sınav kaygısını da azaltmayıp üç defa yaşatacak olması diğer bir sorun kaynağı olacaktır.

Yukarıda değinilen sorunlara ilişkin olarak yararlı olacağı düşünülen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Detaylarına daha önceki bölümlerde değinildiği gibi ilköğretimde etkili bir rehberlik, ölçme ve değerlendirme hizmeti sunulmalıdır. Bu amaçla yukarıda verilmiş olan önerilerin hepsi bu konuda da geçerlidir.
2. Öğrencilerin yeterli rehberlik ve ölçme desteği almadan erken yaşta verdikleri ya da onlar adına ailelerinin verdikleri hatalı yönelme kararlarından dönebilmelerine ve meslek lisesi mezunlarının da yüksek öğretime devam etme umudu taşımalarına imkan verecek esnek yatay ve dikey geçiş imkanları oluşturulmalıdır. İmam hatip liselerinin olmadığı bir sistemde bu düzenlemelerin yapılması daha kolay olacağından, yatay ve dikey geçişlerin esnekleşmesi önünde politik engel teşkil eden imam hatip liseleri kapatılmalıdır. Üzerinde bu kadar tartışılan, taraftarları ve düşmanları oluşan, mezuniyeti, pozitif ya da negatif ayrımcılık vesilesi olan, eğitimsel bir kimlik olmaktan ziyade politik bir kimlik yaratan bu okullara ilişkin bundan sonra yapılacak düzenlemelerin yararlı olmayacağı açıktır. Toplumun din adamı ihtiyacı ilahiyat fakülteleri mezunları kullanılarak kapatılabilecektir. Ancak çocuklarını genel eğitimin yanı sıra dini eğitim alması için bu okullara gönderen insanlara da seçenek sunulması gerekmektedir. Bu amaçla ihtiyaç duyulan dersler genel lise programlarına seçmeli olarak konulabilir. Diğer bir seçenek ise, yabancı dil, bale ya da bilgisayar kursları gibi standartlarını devletin oluşturup denetleyeceği din eğitimi özel kurslarının açılmasına imkan sağlanmasıdır. Üçüncü seçenek olan bu ihtiyacın görmezden gelinmesi ise kontrolsüz ve yer altında dinsel eğitime yol açacağından sakıncalı görünmektedir.
3. Mevcut mesleki eğitim sistemi devam ederse, klasik liselerdeki yığılma önlenmelidir. Bu amaçla meslek liselerinin ve sınavsız geçiş yapılan meslek yüksekokullarının kalitesinin artırılması, meslek lisesi mezunlarının

üniversiteye geçişinin engellenmemesi, askerlikte avantaj sağlanması gibi tedbirler alınabilir. Diğer bir alternatif ise meslek liselerinin kapatılarak, tüm öğrenci akışını genel liselere yönlendirip meslek eğitiminin lise eğitiminden sonra modüler sistemle verilmesi olabilir.

4. Öğretmen notları yukarıda belirtilen nedenlerle geçerlik ve güvenilirlikleri düşük olduğu için bu notlara dayanarak karar verilemeyeceği, rehberlik hizmetlerindeki sorunlar nedeniyle okullarda uygulanacak yetenek, ilgi v.b. test sonuçlarına da tek başına dayanılamayacağı ve yerel sınavlarda standartların sağlanması neredeyse mümkün olmadığı için ortaöğretime öğrenci seçiminde merkezi bir sınavın yapılması kaçınılmazdır. “Sınavsız üniversite” gibi “sınavsız ortaöğretim” de yukarıdaki şartlar sağlanana kadar popülist bir söylem olmaktan öteye gitmeyecektir. Son günlerde gündemde olan okullarda ölçme değerlendirme uzmanları istihdam etme fikri ise olumlu bir düşünce olmakla birlikte, okul sayısı, mevcut uzman sayısı ve bu eğitimi veren kurumların sayıları, dikkate alındığında kısa ve orta vadede gerçekleşmesi mümkün olmayan bir öneridir. Ancak sınavın içeriği ya da sayısı hakkında bazı öneriler getirilebilir. Yukarıda tartışılan hususlar ışığında OKS devam etmeli ancak büyük ölçüde yetenek ölçen sorulardan oluşmalıdır. Bu durum okullar arasındaki eğitim farklarının önemli bir bölümünü elimine edeceğinden “fırsat eşitliğine katkıda bulunacaktır.” Öte yandan bir yetenek sınavı için iki-üç yıl kurs almak anlamlı olmayacağı için gerek veliler, gerekse öğrenciler için dersane yükünde hafifleme olacaktır (aynı öneriyi ÖSS için de yapmak mümkündür). Burada okul başarısının hiç mi etkisi olmayacak sorusu akla gelebilir. Okul başarısı elbette okulun bitirilmesi için zaten gerekli bir unsurdur ve öncelikli amacı budur. Ancak bir dersten kalma ya da sınıfta kalma adeta imkansız hale getirilerek bu fonksiyon hemen hemen yok edilmiştir. Yine de okul başarısı belirli ölçüde OKS puanlarına yansıtılabilir. Fakat bu konuda, daha önce de belirtildiği gibi, söz konusu başarıyı değerlendirmede kullanılan notların geçerlik ve güvenilirlik sorunları nedeniyle ölçüyü kaçırmamak gerekir.
5. Öğrencilere sekizinci sınıfta birden fazla kez OKS’ye girme şansı sunulması da sınav kaygısını azaltması açısından yararlı olabilecek bir seçenektir.
6. Anadolu liselerinin kapatılması da bir seçenek olarak düşünülmelidir. Bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye girişte daha başarılı olmalarının nedeninin daha yetenekli olmaları ile açıklanabileceğini gösteren veriler vardır. Örneğin Erkan (1992) ÖSS sınavı başarısını kestiren en önemli değişkenlerin genel akademik yetenek, sınava hazırlanma düzeyi ve orta öğretim başarısı olduğunu belirlemiştir. Orta öğretim başarısının da genel akademik yetenekle yüksek ilişkisi dikkate alındığında bu öğrencilerin anadolu lisesine değil klasik genel liseye gittiklerinde de aynı başarıyı gösterebileceklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu durumun aynı zamanda klasik genel liselerdeki diğer öğrencileri de olumlu yönde

etkileyebileceğini tahmin edebiliriz. Ancak söz konusu uygulamanın özel okullara olan talebi artırma ihtimali de söz konusudur

9.4. SONSÖZ

Tüm bölüm boyunca belirtildiği gibi ele alınan rehberlik, ölçme-değerlendirme ve yöneltme konuları eğitim sisteminde çok önemli role sahip unsurlardır. Genel bir durum değerlendirmesi yapıldığında her unsura ilişkin oldukça ciddi sorunlar, söz konusu olduğu görülmektedir. Ancak çok karamsar bir tablo çizmek de doğru olmayacaktır. Metin boyunca daha çok sorunlardan söz edilmesi, çalışmanın sorun odaklı gerçekleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Sorunların farkında olmanın çözüm için iyi bir başlangıç olduğu düşünülürse, kötümser olmak yerine bir an önce sorunların üzerine gidip, tartışmaktan ve hata yapmaktan korkmayarak çözüm önerileri getirerek eyleme geçmenin daha uygun bir yöntem olacağı açıktır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. (1980). Liselerdeki Sınıf Atmosferi Üzerine Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: Kuşak Ofset.
- AKBAŞ, S. (2001). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Oluşturulan İşbirliğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- AKMAN, Y. (1992). İlk öğretimde Rehberliğin Yeri ve Önemi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 8, 317-320.
- ARIK, R. S.(2006). *Ölçme ve Değerlendirme Alanında İlköğretim Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ASLAN, C. (1987). *Bağımsız Resmi Okullarda İlköğretim Okullarında ve İlköğretim Yatılı Bölge Okullarında Rehberlik Faaliyetleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ATILGAN, H. (2006). *Değerlendirme ve Not Verme*. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık

- AYDIN, G. (1990). Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Amacı. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (1) ,39-44.
- AYDIN, A. (2001). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BAYKUL, Y. (1999). İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme. **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı** (Modül 3). Ankara.
- BIÇAK, B. ve ÇAKAN, M. (2004). Lise Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Dönük Görüşleri. *Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*. Ankara.
- CAN, G. (1998). İlköğretimde Rehberlik. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. S:108-130.
- ÇAKAN, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114
- DEMİRBOLAT, A. O. (1999). Demokrasi ve Demokratik Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (18), 229-244.
- DEMİRCAN, A. *İlköğretim Okul Müdürleri Yöneticilik Yeterliklerine Ne Derece Sahiptirler?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DENİZ, Z. (1993). *Liselerdeki Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Ders Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DOĞAN, S. ve ERKAN,S. (2001). Türkiyede Psikolojik Danışman Eğitimi Profili: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Yayımlanmamış Bildiri). *VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, (5-7 Eylül 2001). Ankara.
- DINKMEYER, D. ve COLDWEL, E. (1970). *Development of Counseling and Guidance: A Comprehensive School Approach*. New York. Mc Graw Hill Co.
- DINKMEYER, D. (1970). *Elementary School Guidance and the Classroom Teacher. Elementary School Guidance: Conceptual Beginnings and Initial Approaches*. Washington D.C.: APGA.

- EARGED (2005). *Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Dersleri ile İlgili Yeni Öğretim Programlarının Pilot Uygulaması*. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Ankara
- ERKAN, S.(1992). “Sınav Kaygısı İle ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- ERKAN, S. (1997). İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Yönetimi*, Yıl: 3, Sayı: 3, 333-406.
- ERKAN, S. (2003). *Rehberlik Nedir? İlköğretimde Rehberlik*. (Ed: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ERKAN, S. (2006). Programların Ölçme ve Değerlendirme Mantığı, Ara Disiplinler. Yayımlanmamış Konferans Sunusu. *Yenilenen İlköğretim Programlarının Eğitim Fakültesindeki Öğretim Elemanlarıyla Paylaşımı Çalıştayı*, (25.01.2006-27.01.2007). Ankara.
- ERSEVER, O. G. (1992). İlköğretimde Açık Okul Sistemi ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışı. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 8, 127-132.
- ERTÜRK, S. (1970). *On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları*. Ankara: MEB PAK Daire Başkanlığı.
- GÖZÜTOK, D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- GÜMÜŞ, B. (1981). *Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- GÜNGÖR, A. (2001). *İlköğretim Okulları II. Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- FAUST, V. (1968). *History of Elementary School Counselling: Overview and Critique*. Boston: Houghton Mifflin.
- HILL, G. ve LUCKEY, E. (1969). *Guidance For Children in the Elementary School*. New York: Appleton - Century - Crofts.
- KARACA, E. (2003). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Alguları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARACA, E.(2006). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Pelikan Yayıncılık Kütahya.

- KAYNAK, S. (2000). *Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KEPÇEOĞLU, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- KILIÇÇI, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak Ofset.
- KINCAL, R. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri*. Çanakkale.
- KUTLU Ö. (2003). Cumhuriyetin 80.Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160. 117-139.
- KUZGUN, Y. (1991). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- _____ (1992). İlköğretimde Rehberlik. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 8, 39-42.
- MAYA, İ.Ç. (2005). İlk ve Ortaöğretimde Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme Eğitimi Alma Durumu ve İlköğretimde Alınan Bu Eğitimin Lise Türü Seçimine Etkisi Konusundaki Öğrenci Görüşleri. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı*. Ankara: Türk PDR Derneği Yayını.
- MEB (2006). *İlköğretim ve Öğretim Kurumları Sınıf Rehberliği Program Taslağı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEEKS, A.. (1961). *Elementary Guidance in the Decade Ahead*. Science Research Associates, Special Report.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K). *Resmî Gazete*, Tarih: 24 Haziran 1973, Sayı: 14574.
- MURAT, M. (1993). *Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sundukları Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algıları ve Beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MYRICK, R.D. (1993). *Development Guidance and Counseling: A Practical Approach*. (2. Ed.). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- ORAL, B. VE ŞENTÜRK, H. (1998). Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş Ve Öğretmenlerin Algıları. *Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu*. Başkent Öğretmen Evi, Ankara: 27-28 Kasım 1998 (95-108).

- ÖZOĞLU, S.Ç. (1997). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. A.Ü.E.B.F. Yayınları, Ankara.
- ÖZTOPRAK, S. (1991). *Rehberlik Hizmetlerinin Tanıtılmasının Veli Beklentilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, S. (2003). *Ortaöğretim Fizik Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Hizmetlerinin Etkinliği ve Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- PASKAL, K. (2001). *Okul Yöneticilerinin (İlköğretim Okulu Müdürlerinin) Bu Okullarda Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Görevleri ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Bilinçlilik Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- PATOUILLET, R. (1964). *Elementary Guidance Process and Content. Report of the Fourth Annual All Ohio Elementary School Guidance Conference*.
- PİLTEN, P. (2001). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SEZGİN, F. ve diğerleri (2006). *Yeni İlköğretim Programları İçin Ölçme ve Değerlendirme Kılavuzu*. (Yayımlanmamış Hizmetiçi Eğitim Ders Notu). Ankara.
- STONE, L. A. ve BRADLEY, F. O. (1994). *Foundations of Elementary and Middle School Counseling*. New York: Longman.
- TAN, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- TEKİN, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- TOPAL, T. (1999). *İlköğretim I. Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TUZCUOĞLU, N. (1995). *İlkokullarda Rehberlik Servislerinden Beklentiler ve Rehberlik Servisinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ULUTAŞ, S. (2003). *Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ÜLTANIR, E. (2003). *İlköğretim Birinci Kademedeki Rehberlik ve Danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YEŞİLYAPRAK, B.; GÜNGÖR, A.; KURÇ, G. (1998). *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik*. Ankara.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2005) 21.Yüzyılda PDR Alanındaki Değişimler ve Yönelimler. (Panel Sunusu). *VIII.Ulusal PDR Kongresi*. İstanbul.
- YILDIRIM, L. (1994). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Saptanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖK (2006). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. (Taslak Rapor). Ankara.

S

BÖLÜM X

ÇÖZÜMLERİN SORUNLARI: YİBO VE PİO'LAR, TAŞIMALI EĞİTİM

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULU (YİBO) VE PANSİYONLU İLKÖĞRETİM OKULU (PİO) SİSTEMLERİNİN SORUNLARI

Eğitim sistemimizin özgün çözümlerinden biri yatılı ilköğretim okullarıdır. Bu model çocuklarımızın okula kavuşturulması amacıyla düşünülmüş önemli bir girişimdir. Bilindiği gibi, ülkemizde ilköğretim okullarının önemli sorunları vardır. Öğretmen, bina, araç-gereç, müfredat, kalabalık sınıf ve okullar, bunlardan sadece bazılarıdır. Yatılı okulların sorunları ise normal okullara göre çok daha fazladır. Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO), Pansiyonlu İlköğretim Okulu (PİO) aslında aynı işleve ve aynı mevzuata göre yönetilen okullardır. 2006 yılında İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan bir değişiklik ile hepsine Yatılı İlköğretim Bölge Okulu denilmesi kararlaştırılmıştır.

Eraslan'a göre, "*Yatılılık* kavramı kendi içerisinde çeşitli anlamları barındıran bir özelliğe sahiptir. Yatılılık, aile hasretini, paylaşımı, güzel dostlukları ve bunun yanında çok çeşitli zorlukları da içinde barındırmaktadır. Çok çeşitli nedenlerle kurulan yatılı okullar, diğer örgün eğitim kurumlarından her yönüyle farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların en önemlisi, yatılı okullarda yaşamın 24 saat sürmesidir. Diğer okullar belirli bir saatte açılıp belirli bir saatte kapanırken, yatılı okullar sürekli olarak açıktır. Bu okullar aynı zamanda öğrencilerin barındıkları evleridir. Sürekli olarak birarada olan öğrenci ve öğretmenler zor şartlarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler².

Yatılı ilköğretim ise bambaşka bir şeydir. Bunu diğer yatılı okullardan ayırmak gerekmektedir. Ülkemizde ilköğretim düzeyinde bu okullardan başka yatılı okul mevcut değildir. Diğer tüm okullar ortaöğretim düzeyinde başlamaktadır. Yani

² Levent, Eraslan (2006). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Problem Alanları ve Olası Çözüm Önerileri. (www.memurlar.net)

çocuklarımız diğer yatılı okullara en azından 14 yaşında, birçok ihtiyaçlarını kendi kendilerine karşılar hale geldiklerinde girmektedirler. Yatılı ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler kimlerdir?

- Büyük çoğunluğu çok çocuklu,
- Kırsal kesimde yaşayan,
- Ebeveyn eğitim seviyesi düşük,
- Boşanma oranlarının Türkiye ortalamasına göre fazla olduğu,
- Gelir seviyesi düşük ailelerin çocuklarıdır.

Böylesi kompozisyona sahip bir sosyal çevreden gelen çocuklara nasıl bir yatılı ortam hazırlamalıyız sorusu büyük önem arz etmektedir. Yedi yaşında hiç alışık olmadığımız bir çevrede okumak pek kolay olmasa gerekir. Bir YİBO müdürü şöyle bir hikaye anlatmıştı: “Bir gün bir çocuk köyden yeni gelmiş, üzerinde sadece bir havlu ile bana geldi. Öğretmenim, dedi, beni kim çimdirecek (banyo yaptıracak)? Tabii, ben, görevli anneler derneği, demeyi çok istedim ama maalesef, YİBO’larda böyle bir imkan yok.” Özel projelerle bir iki okulla da bu tür projeler başlatılmıştı; ama bu kurumsal bir faaliyet değildi. Dolayısıyla, YİBO’ya kayıt ile birlikte bir sorunlar yumağı da başlamaktadır.

Tüm sorunlarına rağmen Yatılı İlköğretim Bölge Okulları eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü kırsal ve eğitim sürecinden kopmaların yoğunluklu olduğu bölgelerde YİBO’lar bir nebze öğrencilerin eğitim sürecinde kalmalarını sağlamaktadır. YİBO’ların amaçları aşağıda sıralanmıştır³.

- Nüfusu dağınık olan yerleri öğretmene ve okula kavuşturmak,
- Köylerde özel eğitime, korunmaya muhtaç çocuklarla, okul öncesi eğitim için sınıflar açılmasını sağlamak,
- Çevrenin sağlık, tarım, halk eğitimi ve her türlü kalkınma faaliyetine bir merkez vazifesi görmek,
- İlköğretimi tüm vatandaşlarımıza yaygınlaştırmak,
- Taşınmalı eğitim yolu ile ilk beş sınıfı tamamlamış olan çocukların sekiz yıllık ilköğretimi bitirmelerini sağlamak,
- Öğretmenler için lojman ve sosyal imkanları olan bölgeler oluşturmak.

YİBO’larda öğrencilerin barınma, yiyecek, giyecek, kırtasiye ve benzeri ihtiyaçları ile birlikte aylık harçlıkları devlet tarafından karşılanmaktadır. Yemek parası 2006 yılında 3,5 YTL’ye çıkarılarak çocukların daha iyi yemek yeme imkanı geliştirilmiştir. Bu ekonomik destek, ailelerin çocuklarını eğitim

³ A.g.e.

sürecine dahil etmelerini olumlu etkilemektedir. Fiziksel altyapı, dersliklerin düzeni ve eğitim teknolojileri açısından kimi YİBO'lar diğer ilköğretim kurumlarına oranla daha donanık durumdadır.

Yatılı Ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarının Tarihçesi

Yatılı ve pansiyonlu ilköğretim okulları, zorunlu eğitim çağındaki (6-14 yaş) öğrencilere eğitim ve barınma imkanları sağlayan bir eğitim kurumudur. 1942 yılına kadar, köylerde açılmış olan okulların yaklaşık olarak yarısına yakını, üç sınıflı eğitimli, geri kalanı da beş sınıflı öğretmenli veya öğretmenli-eğitmenli okullardır. Üç sınıflı okullardan çıkanlara dördüncü ve beşinci sınıflarda okuma imkânı verebilmek için özellikle üç sınıflı okulların çoğunlukta buldukları bölgelerde pansiyonlu veya pansiyonsuz “Köy Bölge Okulları” açmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu okullar, yalnız eğitimli, öğretmenli veya öğretmenli-eğitmenli olabilmektedir. Bölge okulları Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulması istenilen “Yatılı Mektepleri”nin bir devamıdır.

1958 yılında 19.000 metrekaarelik bir alan üzerine bölge yatılı erkek okulu olarak inşa edilen, 1959 Mart ayında Afganistan'dan gelen 9 öğrenciyle yatılı okul olarak eğitime başlayan, 1963-1964 öğretim yılıyla beraber yatılı kız öğrencilerin de alınmasıyla ilk yatılı ilköğretim bölge ve pansiyonlu ilköğretim okullarının temeli Adana, Ceyhan, Mustafabeyli Kasabası'nda atılmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 25. ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 9. maddelerinde, nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde, köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okullarının açılacağı belirtilmiştir.

Yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okulları, 1962 yılında, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre hazırlanan Bölge Okulları Yönetmeliği'nin 1. maddesindeki “*Çeşitli sebeplerle henüz bir ilkokul açılmamış olup, birbirine yakın birkaç köyün bulunduğu yerlerde veya evleri ve ev grupları dağınık olan köylerde gündüzlü, yatılı, pansiyonlu bölge okulları açılır*” hükmü gereğince plânlanarak açılmaya başlanmıştır.

Kırsal kesimde okulu bulunmayan, köy ve köy altı yerleşim birimlerinde bulunan çocuklar ile maddi imkanlardan yoksun ailelerin çocuklarının ilköğretim hizmetlerine kavuşturulmasını sağlamak amacıyla açılan yatılı ve pansiyonlu ilköğretim okullarında okuyan çocukların yiyecekleri, giyecekleri, ders kitapları, defterleri, harçlıkları, ders araç ve gereçleri ile her türlü giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Kız çocuklarının Okullaşmasında görülen sorunları gidermek amacıyla kız YİPO/PİO'lar açılmaya başlanmıştır. Ancak kapasite doldurma sorunu bu okullarda da devam etmektedir.

1997-1998 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu öğretim uygulamasının başlatılması ile birlikte bu YİBO'lar daha da önem kazanmış ve sayılarının hızla artırılması ve yaygınlaştırılması yoluna gidilmiştir. 2005-2006 öğretim yılında 301 yatılı ilköğretim bölge okulu, 288 pansiyonlu ilköğretim bölge okulu olmak üzere toplam 589 okul bulunmaktadır.

Tablo 10.2 incelendiğinde YİBO'larda 208.393 öğrenci kapasitesi olmasına rağmen, bu okullarda okuyan öğrenci sayısı 164.063'tür. Bu durum önemli bir soruna işaret etmektedir. Devlet tüm kısıtlı imkanlarına rağmen yatılı okul açmış, fakat bu okullarda okuyacak öğrenci bulamamıştır. Bunun çeşitli sosyal, psikolojik sebepleri vardır. Önemli bir sebep de politik tercihlerle açılan bu okulların yerlerinin iyi seçilememesidir. İhtiyaç olmayan yerlere açılan okullara öğrenci bulunması da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 10.1.
Yatılı ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarında Sayısal Gelişmeler

YILLAR	OKUL SAYISI	KAPASİTE	YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULLARI			OKUL SAYISI	KAPASİTE	PANSİYONLU İLKÖĞRETİM OKULLARI		
			Kız	Erkek	Toplam			Kız	Erkek	Toplam
1994-95	125	62.311	16.015	51.480	67.495	24	4.524	339	1.841	2.180
1995-96	133	67.808	12.456	50.428	62.884	23	4.240	171	1.758	1.929
1996-97	143	70.252	12.483	52.782	65.265	27	4.217	208	2.244	2.452
1997-98	157				67.597	64				4.353
1998-99	184	91.588	16.183	61.189	77.372	117	20.511	2.940	7.210	10.150
1999-00	223	108.104	18.549	69.223	87.772	167	31.864	4.551	12.437	16.988
2000-01	270	131.251	27.826	87.560	115.386	237	50.248	10.009	21.621	31.630
2001-02	282	137.518	31.728	87.395	119.123	241	50.960	12.659	25.822	38.481
2002-03	287	139.545	34.040	89.339	123.379	259	54.831	14.151	29.033	43.184
2003-04	291	142.101	35.965	84.620	120.585	275	59.534	16.451	31.218	47.669
2004-05	301	146.006	37.807	85.586	123.393	281	60.665	17.581	31.514	49.095
2005-06	301	144.463	38.433	78.666	117.099	288	62.662	17.653	29664	47.317

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Tablo 10. 2.
Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Öğrenci Sayısı ve Kapasite (2006-2007)

Pansiyon Kapasitesi	Yatılı Öğrenci					Gündüzlü Öğrenci			Genel toplam
	Erkek	Kız	Toplam	Boş Kapasite	kapasite üstü	Erkek	kız	toplam	
198333	107044	58116	165160	38976	6083	59886	55579	115465	280625

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Tablo 10.3.
2005-2006 Öğretim Yılı Coğrafi Bölgelere Göre Yatılı İlköğretim Bölge
Okullarının Sayısı

GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ		İÇ ANADOLU BÖLGESİ	
1	ADİYAMAN	7	1
2	BATMAN	6	2
3	ŞIRNAK	8	3
4	DİYARBAKIR	14	4
5	GAZİANTEP	3	5
6	MARDİN	9	6
7	SİİRT	7	7
8	URFA	9	8
9	KİLİS	2	9
	TOPLAM	65	10
DOĞU ANADOLU BÖLGESİ		KARADENİZ BÖLGESİ	
1	AĞRI	8	1
2	ARDAHAN	2	2
3	BİNGÖL	9	3
4	BİTLİS	9	4
5	ELAZIĞ	6	5
6	ERZURUM	8	6
7	ERZİNCAN	3	7
8	HAKKARİ	10	8
9	KARS	3	9
10	MALATYA	6	10
11	MUŞ	13	11
12	TUNCELİ	10	12
13	VAN	14	13
14	İĞDIR	2	14
	TOPLAM	103	12
MARMARA BÖLGESİ		EGE BÖLGESİ	
1	BALIKESİR	2	1
2	BİLECİK	0	2
3	BURSA	0	3
4	ÇANAKKALE	5	4
5	EDİRNE	0	5
6	KIRKLARELİ	0	6
7	KOCAELİ	1	7
8	SAKARYA	0	8
9	YALOVA	0	1
	TOPLAM	8	15
AKDENİZ BÖLGESİ		GENEL TOPLAM	
1	ADANA	3	301
2	HATAY	3	
3	ISPARTA	1	
4	K.MARAŞ	5	
5	ANTALYA	2	
6	MERSİN	0	
7	OSMANİYE	0	
	TOPLAM	14	
		TOPLAM	
		31	
		74	
		6	

Tablo 10.4.
2005-2006 Öğretim Yılı Coğrafi Bölgelere Göre
Pansiyonlu İlköğretim Okullarının Sayısı

GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ		İÇ ANADOLU BÖLGESİ	
1	ADİYAMAN	2	ANKARA
2	BATMAN	2	AKSARAY
3	ŞIRNAK	3	KONYA
4	DİYARBAKIR	4	KAYSERİ
5	GAZİANTEP	5	KIRIKKALE
6	MARDİN	6	SİVAS
7	SİİRT	7	YOZGAT
8	URFA	8	ÇANKIRI
9	KİLİS	9	NİĞDE
	TOPLAM	10	KARAMAN
	16	11	ESKİŞEHİR
DOĞU ANADOLU BÖLGESİ		12	NEVŞEHİR
1	AĞRI		TOPLAM
2	ARDAHAN		36
3	BİNGÖL	KARADENİZ BÖLGESİ	
4	BİTLİS	1	ARTVİN
5	ELAZIĞ	2	AMASYA
6	ERZURUM	3	BAYBURT
7	ERZİNCAN	4	BOLU
8	HAKKARİ	5	ÇORUM
9	KARS	6	GİRESUN
10	MALATYA	7	GÜMÜŞHANE
11	MUŞ	8	KARABÜK
12	TUNCELİ	9	KASTAMONU
13	VAN	10	ORDU
14	İĞDIR	11	RİZE
	TOPLAM	12	SAMSUN
	68	13	TOKAT
MARMARA BÖLGESİ		14	TRABZON
1	BALIKESİR	15	BARTIN
2	BİLECİK	16	SİNOP
3	BURSA	17	DÜZCE
4	ÇANAKKALE	18	ZONGULDAK
5	EDİRNE		TOPLAM
6	KIRKLARELİ		90
7	KOCAELİ	EGE BÖLGESİ	
8	SAKARYA	1	AFYON
9	YALOVA	2	AYDIN
	TOPLAM	3	DENİZLİ
	13	4	KÜTAHYA
AKDENİZ BÖLGESİ		5	MUĞLA
1	ADANA	6	MANİSA
2	HATAY	7	UŞAK
3	ISPARTA	8	İZMİR
4	K.MARAŞ		TOPLAM
5	ANTALYA		23
6	MERSİN	GENEL TOPLAM	
7	OSMANİYE	288	
	TOPLAM		
	42		

Tablo 10.5.
Kız Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına İlişkin İstatistikî Bilgiler

SIRA NO	İLİ	İLÇE	OKULUN ADI	KAPASİTE	YATILI ÖĞRENCİ SAYILARI
1	BİNGÖL	Merkez	Cumhuriyet Kız YİBO	1.000	719
	BİTLİS	Merkez	Kız YİBO	520	304
2	HAKKARİ	Merkez	Çağdaş Yaşam Kız YİBO	520	520
3	MUŞ	Bulanık	Vali Selahattin Hatipoğlu Kız YİBO	520	241
4	SİİRT	Baykan	Baykan Kız YİBO	520	593
5	SİVAS	Merkez	Merkez Kız YİBO	400	302
6	VAN	Erciş	Erciş 75. Yıl Kız YİBO	360	370
7	BATMAN	Kozluk	Kız YİBO	800	832
8	ŞIRNAK	Merkez	Merkez Kız YİBO	520	274
TOPLAM				5.160	4.155

Tablo 10.6.
Kız Pansiyonlu İlköğretim Okullarına İlişkin İstatistikî Bilgiler

SIRA NO	İLİ	İLÇE	OKULUN ADI	KAPASİTE	YATILI ÖĞRENCİ SAYISI
1	AFYON	Merkez	Kadaifçioğlu Kız PİO	102	63
2	AĞRI	Diyadin	Gazi Kız PİO	100	63
3	BİNGÖL	Adaklı	Adaklı Kız PİO	300	197
4	ÇANKIRI	Merkez	Hazım Dağlı Kız PİO	200	85
5	ÇORUM	İskilip	Merkez Atatürk Kız PİO	76	65
6	ÇORUM	Mecitözü	Mecitözü Kız PİO	164	110
7	GÜMÜŞHANE	Merkez	Atatürk Kız PİO	200	156
8	GÜMÜŞHANE	Köse	60.Yıl Kız PİO	100	84
9	KAYSERİ	Yahyalı	Hacı İzzet Kurnel Kız PİO	300	308
10	ORDU	Ulubey	Ulubey Kız PİO	113	55
11	ORDU	Akkuş	Cumhuriyet Kız PİO	80	80
12	VAN	Çaldıran	Fatih Sultan Mehmet Kız PİO	180	180
13	VAN	Çaldıran	Havsa Hatun Kız PİO	180	142
14	BATMAN	Sason	Karşıyaka Kız PİO	100	119
15	BATMAN	Sason	İstiklâl Kız PİO	180	0
16	ARDAHAN	Çıldır	Merkez Kız PİO	90	89
TOPLAM				2.465	1.796

YİBO/PİO'ların Sorunları

İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından Aksaray İli'nde, 1-5 Mayıs 2006 tarihleri arasında YİBO-PİO müdürleri, müdür yardımcıları ve Genel Müdürlük alan uzmanlarının katılımıyla, bu okullarımızı çağın gelişimine ayak uyduracak eğitim kurumları niteliğine kavuşturmak ve cazibe merkezi haline getirebilmek amacıyla düzenlenen hizmetiçi eğitim semineri sonucunda, aşağıda belirtilen sorun alanları tespit edilmiştir

1) FİZİKİ ŞARTLAR

- a) Çoğu YİBO hala koğuş sisteminde hizmet vermektedir; bu okulların oda sistemine geçirilmesi gerekir.
- b) Yemekhanelerin amacına uygun biçimde kullanılması ve çocuklara sağlıklı ve hijyenik bir ortam sağlayacak hale getirilmesi gerekir.
- c) Öğrencilerin 24 saat okulda bulunduğu dikkate alınarak bütün okullara spor salonu yapılması sağlanmalıdır.
- d) Okullar inşa edilirken bölge şartlarına pek dikkat edilmemiştir. Bina camlarının büyük olması, binaların yerleşiminin dağınık olması eğitimi olumsuz etkilemektedir.
- e) Binaların onarım ihtiyacı, altyapı ihtiyacı, pansiyon binası ihtiyacı devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi taahhüt ettiği onarım işlerini tamamlayamamıştır. 43 YİBO'da güçlendirme çalışması devam etmektedir. Onarım işleri merkezden ve bir plan dahilinde acilen tamamlanmalıdır.
- f) YİBO'lar geniş arazilere kurulmuş eğitim kurumlarıdır. Ancak iyi bir çevre düzenlemesi yapılmamıştır. Bu okullara her yönüyle örnek olacak çevre düzenlemeleri yapılmalıdır.
- g) Banyo sistemi hala hamam tipidir ve birden fazla öğrenciye hizmet vermektedir. Sağlıklı bir gelişim için kabin tipi banyoya geçilmelidir.
- h) Çok azı dışında YİBO'lar 24 saat hizmet vermesine rağmen, bu okullara tahsis edilmiş bir araç yoktur. Özellikle geceleri örneğin bir öğrenci rahatsızlandığında büyük sorunlar yaşanmaktadır. Tüm YİBO'lara araç tahsisi veya hizmet satın alınması yoluyla araç temin edilmesi yoluna gidilmelidir.
- i) Özellikle PİO olarak yapılan okulların gözden geçirilerek bunlardan arazisi ve binası uygun olmayanlar kapatılmalı veya bu okullara yeni alanlar kazandırılmalıdır.

- j) Yatılılık şartları ve psikolojisi göz önüne alınarak bu okullar, eğitim araçları, Bilgi Teknolojisi Sınıfı (BTS) ve laboratuvar yönünden yeterli hale getirilmelidir.

2) YİBO PERSONELİ

- a) YİBO'da çalışmak, öğretmen ve yöneticiler için cazip hale getirilmelidir. Bu okullarda çalışanlara mutlaka farklı ücret verilmelidir.
- b) YİBO yöneticileri için yönetim formasyonu mutlaka kazandırılmalıdır. Sıradan yöneticiler bu okullara atanmamalıdır. Bu okullar vekil yönetici ile yönetilmemelidir.
- c) Bu okullar yatılı okullardır ve karma eğitim yapılmaktadır. Kız çocuklarının da 24 saat okulda olduğu düşünülerek bayan yönetici ve öğretmen sayısı artırılmalıdır.
- d) Yönetici seçiminde YİBO ve PİO'da görev yapmış olanlar esas alınmalıdır.
- e) Belleticiler diğer okullardan görevlendirilmeyerek okulun kadrolu personeli olmalıdır.
- f) Kalifiye personel yetersizliği (bekçi, aşçı, kaloriferci) giderilmelidir.
- g) Kalifiye personele mesai verilmelidir.
- h) YİBO-PİO personelinin ilçe veya ilde başka hizmetlerde görevlendirilmesinin önüne geçilmelidir.
- i) Az sayıdaki YİBO-PİO araçları başka hizmetlerde ve ilçelerde kullanılmamalıdır.
- j) Bu okullara nitelikli sağlık hizmeti götürecek mekanizmalar kurulmalıdır. Doktor ve hemşire verilmeli, bu sağlanamıyorsa hizmet satın alma yolları açılmalıdır.
- k) Bu okullara mutlaka rehber öğretmen verilmelidir. Eğer mümkünse farklı cinsiyette iki rehber öğretmen atanmalı, bunlar eğitim ve pansiyon kısımlarında görevlendirilmelidir.

3) MEVZUAT

- a) Bölgesel şartlar göz önüne alınarak okul kapasitesi (inşaat m²) tespit edilmeli ve ödenek gönderilmelidir.
- b) Yöneticiler, fazla çalıştığı saatlerin karşılığını almalıdır.
- c) Yemeklerde verilen gıdaların besin değeri ve gramajı yeniden tespit edilmelidir.
- d) Sosyal aktiviteler için ödenek konulmalıdır.

- e) Öğrencilere verilen harçlıklar artırılmalıdır.
- f) İhale (satın alma-teslim alma) prosedürleri gözden geçirilmelidir.
- g) Pansiyonlu Okullar Yönetmeliği'nin YİBO'lar için uyarlanması gerekmektedir.
- h) YİBO'larda taşınmalı ve gündüzlü eğitim kaldırılmalıdır. Bu durum çocukların uyum sorununu artırmaktadır.
- i) Tüm personele ve eğitim amaçlı kişilere ücretsiz yemek verilmelidir.

4) AİLE

YİBO ve PİO'larda okuyan çocukların aileleri ile ilgili bazı gözlemler vardır. Bunların derinliğine araştırılarak yeni politikalar belirlenmesine ihtiyaç vardır.

- a) Son zamanlarda parçalanmış ailelerin çocukları bu okullara verilmektedir. Bu ayrı bir uzmanlaşma ve personel desteği gerektiren bir durumdur. Eğer bu tür öğrenciler ya da SHÇEK'ten gelen öğrenciler bu okullarda okuyacaksa, bu duruma göre sosyal çalışmacı, psikolog gibi nitelikli personel desteği sağlanmalıdır.
- b) Bu okullarda okuyan çocuklar ailelerine hiçbir ilave yük getirmemelidir. Bunlar zaten gelir seviyesi düşük ailelerin çocuklarıdır. Bunun için sağlıklı bir sistem oluşturulmalıdır.
- c) Çocuk okula bırakılınca aile ile iletişim kopmaktadır. Okul-aile ilişkisi bu okullarda büyük önem arz etmektedir.
- d) Ailenin eğitim seviyesini yükseltmek de YİBO'ların politikaları arasında yer almalıdır. Ailelere ana-baba eğitimi, cinsiyet ayrımcılığı gibi konularda seminerler verilmelidir.

5) PROGRAM

- a) İlköğretim programının YİBO'larda etkin bir şekilde uygulanabilmesi için bu okulların bütün araç-gereç ihtiyaçları sağlanmalıdır.
- b) YİBO'lardaki öğrencilerin boş zamanları göz önüne alınarak etkinlik bazlı, meslek kazandırıcı kurslar düzenlenmelidir.
- c) Öğrencilerin diğer okulları ve yurdumuzu tanımaları için tanıtım gezileri düzenlenmelidir. Bu konuda sivil toplum örgütleri ile de işbirlikleri güçlendirilmelidir.
- d) Ders dışı spor etkinlikleri artırılmalıdır.
- e) Ders dışı faaliyetler bütün öğrencileri kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmalıdır.

- f) Ara sınıflarda okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin varlığı dikkate alınarak etkin telafi programlarının düzenlenmesi gerekmektedir.

6) YİBO İŞLEYİŞİNİ KOLAYLAŞTIRAN YAZILIMLAR

YİBO'lar okul olmanın yanında ciddi birer işletmedir; bu husus da gözden uzak tutulmamalıdır. Bu okulların yönetim sistemlerini destekleyecek programlar üretilmelidir. Bu amaçla; etkin okul yönetimi, demirbaş, ambar-aynıyat, öğrenci işleri, rehberlik ve yöneltme konularında bilgisayar yazılımları temin edilmelidir.

TAŞIMALI İLKÖĞRETİM VE SORUNLARI

Okulu bulunmayan, nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan ilköğretim çağındaki çocuklar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda bulunan öğrencilerin daha kaliteli eğitim-öğretim imkanına kavuşturulması, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, sekiz yıllık ilköğretimin yaygınlaştırılması amacıyla yürürlüğe konmuş bir uygulamadır. Ortaya konuş biçimi olarak ülkemiz için bir gereklilik olarak görülmektedir. Ancak işleyiş mutlaka gözden geçirilmeli ve sistem iyileştirilmelidir.

Taşımali eğitim 1989-1990 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ve Kocaeli illerinde 305 öğrenci ile uygulanmaya başlamıştır. Bugün Bingöl hariç 80 ilde sürdürülmektedir. Taşımali eğitim günümüzde büyük bir endüstri haline gelmiştir. 80 ilde, 807 ilçede, 5742 taşıma merkezi okula, 30.383 yerleşim biriminden 667.537 öğrenci taşınmaktadır. İl özel idarelerinin katkısı hariç tutulursa taşıma masrafları yaklaşık 300 milyon YTL civarındadır. Yemek giderleri de katıldığında bu rakam 371 milyon YTL olmaktadır. Bu kadar masrafa rağmen taşıma sisteminin ciddi sorunları vardır.

10.2.1. Taşımali Sistemin Sorunları

- Taşıma merkezi okulların seçiminden kaynaklanan sorunlar vardır. Bazı okullar taşıma merkezi olmaya elverişli değildir.
- YİBO'lara da taşımali sistem ile öğrenci alınmaktadır. Bu sağlıklı bir yaklaşım değildir. Yatılı öğrenci ile gündüzlü öğrenciler uyum sorunları yaşamaktadırlar.
- Taşıma merkezlerinin fiziki altyapısı tam olarak sağlanamamıştır. Bu konuda belirgin bir politikada yoktur. Taşıma merkezi okulların her yönüyle cazibe merkezi haline getirilmesi gerekmektedir.
- Taşıma merkezi okulların özellikle branş öğretmeni açığı mevcuttur.

Tablo 10.7.

Taşınmalı İlköğretimin Yıllara Göre Gelişimi

ÖĞRETİM YILLARI	İL SAYISI	İLÇE SAYISI	MERKEZ OKUL SAYISI	TAŞINAN OKUL SAYISI	TAŞINAN ÖĞRENCİ SAYISI	GÖNDERİLEN ÖDENEK MİKTARI (000) TL
1989-1990	2		5	12	305	950
1990-1991	9	35	78	258	3.289	2.000
1991-1992	29	160	408	1.094	18.256	4.580
1992-1993	43	325	938	2.371	53.676	25.469
1993-1994	56	537	1.653	4.416	84.263	182.600
1994-1995	57	493	1.630	4.683	74.981	334.060
1995-1996	62	557	2.182	5.994	95.554	716.418
1996-1997	64	576	2.336	7.502	120.998	1.728.381
1997-1998	72	740	4.803	18.213	281.833	10.216.554
1998-1999	75	810	5.697	27.081	521.218	35.391.770
1999-2000	75	812	5.633	27.994	635.041	74.232.037
2000-2001	76	791	5.249	25.967	607.918	78.717.759
2001-2002	78	801	5.373	27.665	636.508	122.734.398
2002-2003	79	814	5.424	28.044	661.757	171.334.845
2003-2004	79	812	5.634	28.493	642.133	204.094.061
2004-2005	80	814	5.651	29.245	669.487	256.393.152
2005-2006	80	807	5.742	30.383	667.537	297.370.731

Tablo 10.8.

Taşınmalı İlköğretim Öğrencilerinin Öğle Yemeği İstatistik Bilgiler

Dönem	Toplam Öğle Yemeği Gideri	Öğle Yemeğinden Yararlanan Öğrenci Sayısı	Bir Öğrencinin Günlük Maliyeti
2004 Ocak-Haziran	54.537.947.-YTL	569.050	938
2004 Eylül-Aralık	48.689.347.-YTL	579.237	1.078
2005 Ocak-Haziran	67.599.50 YTL	570.545	1.16 YTL
2005 Eylül-Aralık	53.827.641.-YTL	593.966	1,16 YTL
2006 Ocak-Haziran	71.367438.- YTL	584.437	1,22 YTL

- Taşıma merkezlerinin hemen hiçbirinde yemekhane bulunmamaktadır. Bundan dolayı öğrencilere kuru gıda verilmesi yoluna gidilmektedir. Bu da öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilemektedir.
- Taşıma araçları yetersiz ve eskidir. Araçlara öğrenci dışında yolcu da alındığı yaygın bir şikayettir.

Tablo 10.9.

Taşınmalı İlköğretimde Sınıflara Göre Yerleşim Birimi, Okul ve Öğrenci Sayıları (24.04.2006)

SIRA NO	İLLER	OKULSUZ YERLEŞİM BİRİMİ SAYISI		OKULU OLUP ÖĞRENCİSİNİN TAMAMI TAŞINAN		OKULU OLUP 4,5,6,7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİ TAŞINAN		OKULU OLUP 6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİ TAŞINAN		GENEL TOPLAM	
		YERLEŞİM BİRİMİ	ÖĞRENCİ	OKUL	ÖĞRENCİ	OKUL	ÖĞRENCİ	OKUL	ÖĞRENCİ	YERLEŞİM BİRİMİ	ÖĞRENCİ
1	ADANA	101	1.940	186	5.002	113	3.052	55	1.481	455	11.475
2	ADIYAMAN	105	2.510	37	634	0	0	272	6.627	414	9.771
3	AFYONKARAHİSA	24	434	134	2.275	37	847	107	1.948	302	5.504
4	AĞRI	11	206	1	2	0	0	207	5.539	219	5.747
5	AMASYA	45	636	217	4.693	27	774	67	1.828	356	7.931
6	ANKARA	92	1.260	480	7.089	42	1.241	93	1.833	707	11.423
7	ANTALYA	86	1.929	382	8.750	62	1.999	108	2.796	638	15.474
8	ARTVİN	0	0	0	0	92	2.009	15	362	107	2.371
9	AYDIN	72	1.394	217	5.299	50	1.495	203	4.637	542	12.825
10	BALIKESİR	125	1.304	470	9.554	130	3.445	143	3.242	868	17.545
11	BİLECİK	13	227	190	2.416	21	678	0	0	224	3.321
12	BİNGÖL										0
13	BİTLİS	8	247	2	20	1	51	8	337	19	655
14	BOLU	58	978	393	6.440	4	119	15	311	470	7.848
15	BURDUR	23	363	126	2.898	11	291	37	847	197	4.399
16	BURSA	26	522	322	2.692	199	4.038	34	6.636	581	13.888
17	ÇANAKKALE	38	401	402	7.667	35	983	24	553	499	9.604
18	ÇANKIRI	33	311	123	1.020	0	0	45	635	201	1.966
19	ÇORUM	22	253	187	2.359	0	0	211	4.091	420	6.703
20	DENİZLİ	66	1.614	237	7.000	67	2.380	22	483	392	11.477
21	DIYARBAKIR	401	12.945	23	938	10	376	496	11.795	930	26.054
22	EDİRNE	2	30	178	4.309	16	484	19	533	215	5.356
23	ELAZIĞ	52	802	65	1.090	10	68	105	2.117	232	4.077
24	ERZİNCAN	8	94	96	1.198	0	0	46	749	150	2.041
25	ERZURUM	21	259	125	1.357	12	95	232	4.714	390	6.425
26	ESKİŞEHİR	17	740	237	2.210	29	873	38	620	321	4.443
27	GAZİANTEP	122	1.464	140	1.977	0	0	255	5.588	517	9.029
28	GİRESUN	338	6.187	334	6.017	10	177	98	1.913	785	14.279
29	GÜMÜŞHANE	0	0	16	379	2	63	1	22	19	464
30	HAKKARİ	39	1.651	0	0	0	0	102	3.493	141	5.144
31	HATAY	41	1.854	34	1.057	2	38	107	3.038	184	5.987
32	ISPARTA	25	133	80	1.121	25	1.169	32	693	162	3.116
33	MERSİN	144	3.954	373	10.898	30	1.018	87	2.641	634	18.511
34	İSTANBUL	29	428	53	2.130	14	525	64	1.333	160	4.590
35	İZMİR	97	2.327	269	6.037	88	1.608	206	5.228	660	15.200
36	KARS	5	203	19	361	0	0	99	3.034	123	3.598
37	KASTAMONU	254	1.870	382	4.665	0	0	154	2.365	790	8.900
38	KAYSERİ	6	260	104	1.548	2	37	51	954	163	2.799

Tablo 10.9.

Taşınmalı İlköğretimde Sınıflara Göre... (Devamı)

39	KIRKLARELİ	1	25	102	2.060	14	401	27	573	144	3.059
40	KIRŞEHİR	0	0	182	2.895	0	0	42	1.033	224	3.928
41	KOCAELİ	114	3.719	182	4.780	19	349	6	231	321	9.079
42	KONYA	209	2.810	217	6.411	176	4.056	127	3.261	729	16.538
43	KÜTAHYA	44	319	353	6.441	79	2.118	64	1.412	540	10.290
44	MALATYA	114	1.828	106	1.763	13	497	192	4.023	425	8.111
45	MANİSA	196	2.417	361	7.644	204	5.780	150	3.412	911	19.253
46	K.MARAŞ	78	1.882	128	2.125	269	5.809	0	0	475	9.816
47	MARDİN	123	3.184	2	36	0	0	301	7.563	426	10.783
48	MUĞLA	233	5.003	224	6.172	138	4.221	39	1.315	634	16.711
49	MUŞ	0	0	0	0	0	0	14	342	14	342
50	NEVŞEHİR	0	0	59	1.228	1	30	33	746	93	2.004
51	NİĞDE	5	187	17	475	4	164	12	325	38	1.151
52	ORDU	240	5.730	329	7.305	9	202	271	6.450	849	19.687
53	RİZE	187	3.757	323	8.190	8	273	15	305	533	12.525
54	SAKARYA	141	2.583	304	8.309	145	5.396	20	634	610	16.922
55	SAMSUN	294	6.883	302	6.048	14	426	503	11.162	1.113	24.519
56	SİİRT	13	344	0	0	1	15	81	2.042	95	2.401
57	SİNOP	40	739	87	1.516	2	68	8	112	137	2.435
58	SİVAS	191	2.099	18	240	0	0	143	2.439	352	4.778
59	TEKİRDAĞ	1	55	204	4.785	5	163	15	537	225	5.540
60	TOKAT	31	600	220	3.104	14	264	185	3.823	450	7.791
61	TRABZON	480	10.791	272	7.445	13	399	138	3.182	903	21.817
62	TUNCELİ	15	331	0	0	0	0	0	0	15	331
63	ŞANLIURFA	747	13.445	36	519	2	29	837	17.056	1.622	31.049
64	UŞAK	143	916	168	2.766	33	900	24	669	368	5.251
65	VAN	108	4.131	0	0	0	0	418	15.463	526	19.594
66	YOZGAT	13	109	222	3.502	16	352	228	5.089	479	9.052
67	ZONGULDAK	98	2.655	432	11.835	93	3.599	41	1.413	664	19.502
68	AKSARAY	46	525	52	235	30	847	72	1.998	200	3.605
69	BAYBURT	5	94	59	857	5	120	47	842	116	1.913
70	KARAMAN	13	298	61	1.051	0	0	51	1.216	125	2.565
71	KIRIKKALE	9	191	105	1.322	7	54	36	640	157	2.207
72	BATMAN	59	1.616	9	317	0	0	87	2.149	155	4.082
73	ŞIRNAK	37	1.714	0	0	0	0	36	1.187	73	2.901
74	BARTIN	103	2.152	211	5.869	26	983	15	468	355	9.472
75	ARDAHAN	2	195	32	398	1	10	73	1.432	108	2.035
76	İĞDIR	0	0	8	154	0	0	36	1.032	44	1.186
77	YALOVA	8	577	4	65	10	414	8	189	30	1.245
78	KARABÜK	58	456	167	2.047	3	88	1	34	229	2.625
79	KİLİS	32	574	70	1.177	0	0	53	741	155	2.492
80	OSMANIYE	45	1.193	103	3.515	27	1.106	64	1.862	239	7.676
81	DÜZCE	80	2.832	150	4.489	37	1.305	28	708	295	9.334
	TOPLAM	6.905	140.689	12.515	252.192	2.559	70.371	8.399	204.126	30.383	667.537

- Köy yolları ulaşıma elverişli değildir. Bu durum da sık sık öğrencilerin okula zamanında ulaşmasını engellemektedir.
- Taşıma merkezi okulların taşınan köylerle iletişimi kopuktur. Okul-veli ilişkisi sağlıklı kurulamamaktadır.
- Taşıma merkezinde bulunan öğrenciler taşıma ile gelen öğrencilere yabancı gözü ile bakmaktadır. Okul rehberlik servislerinin bu konuda da tedbir alması gerekmektedir.
- Özellikle 5. sınıftan itibaren kız çocuklarının taşınmasına veliler sıcak bakmamaktadır. Bu da çocukların okulu terk etmesine neden olabilmektedir.
-  ğrencisi taşınan yerleşim merkezleri ile taşıma merkezi olan yerlerin ortak sanatsal ve kültürel faaliyetler içerisinde olmaları teşvik edilmelidir.
- Taşıma ihaleleri objektif olmalı, niteliği uygun olmayan araçlar servise konulmamalıdır. Bu işin bir geçim kapısı olmadığı taraflara iyi anlatılmalıdır.
- Araç sürücülerine temel iletişim ve eğitim seminerleri verilmelidir.

BÖLÜM XI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLAR

Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL (*)

GİRİŞ

“Birden fazla sınıfın birleştirilerek tek grup oluşturulması ve oluşturulan grubun bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi” (MEB, 1968: 318), ya da “aynı anda iki veya daha fazla sınıfın bir öğretmenin sorumluluğunda yetiştirilmesi” (Hargreaves ve diğerleri, 2001: 499) *birleştirilmiş sınıf öğretimi* olarak tanımlanmaktadır.

İstatistiklere göre, Türkiye’deki ilköğretim okullarının yarısına yakını birleştirilmiş sınıflı okullardır. Bu okullarda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrenci sayısı bağımsız sınıflardakilerin yaklaşık %10’u kadardır. 2004-2005 öğretim yılında, görev yapan öğretmen sayısı yaklaşık olarak 30 bin, öğrenim gören öğrenci sayısı ise yine yaklaşık olarak 600 bin kadardı. Birleştirilmiş sınıf uygulaması Türkiye’deki tüm illerde yapılmaktadır. Bu uygulama, sanıldığı gibi Doğu ve Güneydoğu Anadolu illerine özgü bir uygulama da değildir. Birleştirilmiş sınıflı okulların yoğunluğu göç veren iller ile orman köylerinde fazladır. Örneğin, Ankara’da 155, Artvin’de 104, Ağrı’da 456, Balıkesir’de 265, Bingöl’de 217, Bursa’da 165, Kayseri’de 206, Kastamonu’da 266, Kars’ta 288, Malatya’da 376, Manisa’da 375, Mardin’de 351, Samsun’da 808, Siirt’te 209, Sivas’ta 377, Tunceli’de 12, Tokat’ta 326, Trabzon’da 203 birleştirilmiş sınıflı okul vardır (MEB, 2005: 104-109). Örnekler verilirken farklı bölgelerde aynı harfle başlayan iller tesadüfi olarak seçilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılan nedenler farklıdır. Türkiye’de bu uygulamayı zorunlu kılan üç temel neden vardır. Bunlar; öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve derslik sayısı yetersizliğidir. 2004-2005 öğretim yılında 16379 birleştirilmiş sınıflı okulun, 7551’inde tek öğretmenli olarak hizmet sunulmuştur. Mevcut birleştirilmiş sınıflı okulların yaklaşık yarıya yakınının tek öğretmenli olması, öğrenci sayısının azlığının en önemli neden olduğunu göstermektedir. AB ülkelerinin hemen hepsinde, ABD’de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede birleştirilmiş sınıflar uygulaması vardır. Little (2001: 482), bu ülkelerin çoğunda, birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılan nedenleri; öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı, pedagojik ve yönetsel nedenler olarak sıralamaktadır (Aktaran: Yıldız, 2005:13).

Tsolakidis (2003), Yunanistan'daki 5800 ilköğretim okulunun, 1000'i tek öğretmenli olmak üzere 2500'ünün birleştirilmiş sınıflı olduğunu ve bu okulların genellikle dağınık yerleşim birimlerinde ve adalarda bulunduğunu belirtmektedir.

Finlandiya'da okulların %33'ü birleştirilmiş sınıflıdır. İlköğretim çağındaki çocukların %7'si birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim görmektedir. Öğretmenlerin de %19'u bu okullarda görev yapmaktadır. Finlandiya'da nüfus dağınık ve çok sayıda küçük yerleşim birimleri vardır. Bu durum birleştirilmiş sınıflı okulları zorunlu kılmaktadır. Son 10 yılda bu okulların sayısında ciddi bir azalma olmuştur. Bunun nedeni ise küçük yerleşim birimlerindeki göçler ve doğum oranındaki azalmadır (Paasimaki, 2003:67-71). Finlandiya'daki birleştirilmiş sınıflara ilişkin istatistikler Türkiye'dekine benzerlik göstermektedir. Türkiye'de de son yıllarda bu okulların sayısında ciddi azalmalar olmuştur.

İngiltere'de, nüfusun dağınık olduğu kırsal yerleşim birimlerinde birleştirilmiş sınıflı okullar mevcuttur. Öğrenci sayısı 50'nin altında olan küçük birleştirilmiş sınıfların toplam okullar içindeki oranı %3.5'tur. Bu oran Kuzey İrlanda'da %13, İskoçya'da %19.7'dir (Little, 2001:489). Avrupa ülkelerinde bağımsız sınıflar uygulamasındaki farklılıkları birleştirilmiş sınıflar uygulamasında da görmekteyiz. Örneğin, İngiltere'deki birleştirilmiş sınıflar uygulamasının yanında "karıştırılmış yaş" uygulaması da vardır. Sınıfların %25'e yakını karıştırılmış yaş grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu uygulama bir bakıma birleştirilmiş sınıflar uygulaması olarak da adlandırılabilir.

Birleştirilmiş sınıflar uygulaması Türkiye'de çok eski bir uygulama olmasına karşın üzerinde yeterince durulmamıştır. Küçük yerleşim birimlerinde öğrenci sayısındaki sınırlılıktan kaynaklanan bir uygulama olarak görülmüş ve *mümkün olduğunca en kısa sürede sonlandırılması* gereken bir uygulama olarak algılanmıştır. Bazı sınırlılıklarına rağmen, gelişmiş birçok ülkede uygulanan bu sistemin akademik yönü yeterince tartışılmamıştır (Karasar ve Platteau, 1999:160). Birleştirilmiş sınıflar uygulaması hep sorun olarak görülmüş ve gösterilmeye çalışılmıştır. "Türk eğitim sisteminin sorunları" başlığı altında nereye bakılırsa bakılsın, ilk beş sorun arasında mutlaka "birleştirilmiş sınıflı okullar" diye bir ifadeyle karşılaşılmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okulların ekonomik yetersizliklerden kaynaklanan sıkıntıları ve burada görev yapan öğretmenlerin yaşadığı bazı sorunlar yadsınamaz. Köylerin ekonomik ve sosyolojik sorunlarını, birleştirilmiş sınıflı okullardan kaynaklanan sorunlar gibi göstermek sağlıklı bir yaklaşım değildir. O köy okullarına beş derslik yapıp beş öğretmen gönderdiğimizde bu sorunlar yok olmayacağına göre, sorunun kaynağı başkadır. Birleştirilmiş sınıflar uygulaması tartışılırken unutulmuş bir konu da bu okulların akademik üstünlükleridir.

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARIN SINIRLILIKLARI

- Öğretmenin görev, yetki ve sorumlulukları artmaktadır. Beş sınıfı birarada okutan öğretmen aynı zaman da müdür yetkilidir.
- Öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır.
- Programdaki kazanımların tümünü ele almak oldukça güçleşmektedir. Özellikle zaman sıkıntısı yaşanmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin tümü birleştirilmiş sınıf uygulamaları konusunda yeterli formasyon alamamışlardır. Bu durum bazı sıkıntılara neden olmaktadır.
- Öğretmenlerin gerektiği kadar rehberlik hizmetlerinden yararlanmamaları da onları bazen sıkıntıya sokmaktadır.
- Bu sorunların çoğu giderilebilecek sorunlardır. En önemlisi öğretmenin yeterliliğidir. İyi bir hizmetiçi eğitimle öğretmenler yetiştirildiğinde sorunlar en aza inebilir.

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF UYGULAMASININ ÜSTÜNLÜKLERİ

Eğitim, salt bilgi aktaran bir süreç değildir. Öğrencilerin sosyal ve entelektüel gelişimini biçimlendiren önemli bir araçtır. 2004 İlköğretim Programı, konuşan, tartışan, soran, sorgulayan ve analitik düşünen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu özellikteki bireylerin, bilgi aktaran ezberci sistemde yetişmesinin mümkün olmadığı maalesef uzun yıllar sınınanarak görülmüştür (Köksal, 2005:9).

Türkiye'deki okulların çoğu, bir yaşam yeri olmanın ötesinde zorlama, sıkıntı ve kişilik bozulmalarının yaşandığı bir yer durumuna gelmiştir. Oysa okul, özgür ifade, deneme, araştırma, hayatı paylaşma ve bağımsızlık kazanma yolunda bir gelişme ortamı olmalıdır. Bu konularda Türk eğitim sisteminin çok başarılı olduğu söylenemez. Nitelikli birey yetiştirme yerine, sınavlara hazırlamakla meşgul bir sistem...Aileler gözlerinin önünde çocuklarının zekasının köreltilmesine sessiz kalmakya ve hatta buna destek olmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002:219).

Öğrenmeyi, nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamak yetmez. Öğrenme, yalnızca bir şeyler almak değildir; bilgiyle değişmek, heyecanlanmak, kavramak, sindirmek, bütünleşmek ve kendine mal etmektir. Öğrenenleri sıkan ve zorlayan tekrarların kanıksanması öğrenme değildir.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim uygulamaları konusunda yeterli formasyona sahip nitelikli öğretmenlerin görev yaptığı okullarda “ezberci sistem” kendiliğinden yok olacaktır. Birleştirilmiş sınıflar grup çalışması, bağımsız çalışma, arkadaştan öğrenme ve çevre ile bütünleşmeye bağımsız sınıflardan daha çok imkan vermektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğrencileri araştırmacı bir kişiliğe ek olarak, demokratik değerler açısından da önemli kazanımlar edinmektedirler.

Bu kazanımlardan bazıları;

- Yarış ve bireysel yükselme yerine, yardımseverlik ve birlikte iş görme alışkanlığı.
- Sürekli ve bireysel kazanç yerine, paylaşım.
- Şartlandırma yerine, kişiliğin özgürce gelişimi.
- Hoşgörüsüzlük yerine, farklılıklara karşı saygılı olma.
- Sorgusuz uyum yerine, eleştirel bakış.
- Pasif kabullenme ve başkalarını izleme yerine, girişimcilik (Karasar ve Platteau, 1998:164).

Madde ve insan kaynaklarının etkili ve verimli biçimde kullanılmasına olanak sağlayan bu uygulamanın avantajları da şöyle özetlenebilir:

- Her yerleşim birimine beş derslikli okul yerine, bir-iki derslikli okul yapılarak daha çok yerleşim birimine okul yapılabilir.
- Öğretmen kaynağının akılcı kullanımına olanak sağlamaktadır. Böylece ülke düzeyinde öğretmen ihtiyacının karşılanması kolaylaşmaktadır. Sistemde böyle bir uygulama olmasaydı, 20 öğrenci için beş derslik ve beş öğretmen görevlendirmek zorunda kalınacaktı.
- Farklı yaş grubundaki öğrencilerin birarada bulunmasının sağladığı avantajlar. Küçük yerleşim birimlerinin çoğunda okul çağına gelmesine karşın okula gitmeyen ya da gidemeyen çocuklar vardır. Örneğin, 10 yaşına gelmesine karşın okula kayıt olmamış bir çocuğu, bağımsız sınıflı bir okulda altı yaşındaki çocuklarla birarada tutmanız her yönüyle zordur. Birleştirilmiş sınıflar bu zorluğu ortadan kaldırmaktadır. Buna ek olarak, farklı yaş, deneyim ve bilgiye sahip öğrencilerin birarada olmaları birbirlerinden öğrenmelerine ve birbirlerine yardımcı olmalarına fırsat vermektedir.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda seviye ve ilgi grupları oluşturmak çok kolaydır. Bağımsız sınıf okutan öğretmenin yaşadığı sorunları

birleştirilmiş sınıf öğretmeni yaşamaz (Köksal, 2006; Erdem, 2004; Köklü, 2000).

11.4. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARI OLUŞTURMA BİÇİMİ

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen, derslik ve öğrenci sayılarına göre sınıflar aşağıdaki biçimde oluşturulur.

Tek derslik, bir öğretmen olan okullarda; tüm sınıflar (1, 2, 3, 4 ve 5) birleştirilerek bir öğretmenin yönetiminde eğitim-öğretim etkinlikleri yürütülür. Beş sınıfın birlikte öğrenim gördüğü birleştirilmiş sınıflarda hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji dersleri ödevli ve öğretmenli işlenir. Diğer birleştirilmiş sınıf biçimlerinde bu derslerin tümü öğretmenli işlenir.

İki derslikli, iki öğretmenli okullarda; A grubu (1, 2, 3. sınıflar) bir öğretmen, B grubu (4 ve 5. sınıflar) diğer öğretmen tarafından okutulur. Bazı durumlarda değişikliğe gidilebilir. Örneğin, öğrenci sayısında o yıla özgü bir dengesizlik varsa yani A grubunda herhangi bir sınıftaki öğrenci sayısı dersliğe sığmayı güçleştiriyorsa, A grubu (1 ve 2. sınıflar), B grubu (3, 4 ve 5. sınıflar) biçiminde birleştirilir. Bu durumdaki okul sayısı çok azdır. İki öğretmenli okullarda aday öğretmen varsa, A grubunu deneyimli öğretmenin okutması daha doğru olur.

Üç derslikli, üç öğretmenli okullarda; hiç tereddütsüz birinci sınıflar bir öğretmene verilerek bağımsız sınıf yapılır. İkinci ve üçüncü sınıflar bir öğretmene, dört ve beşinci sınıflar da diğer öğretmene verilir. Üç öğretmeni ve üç dersliği olan bir okulda birinci sınıflar kesinlikle birleştirilmez.

Bazı yerleşim birimlerinde üç öğretmen ve iki derslik bulunmaktadır. Sınıflar üç derslik ve üç öğretmenli okullardaki gibi birleştirilir. Birinci sınıflar tam gün ve bağımsız olarak kalır. Diğer iki öğretmen, tek dersliği sabahçı ve öğlenci olarak kullanır.

Dört derslikli, dört öğretmenli okullarda; ikinci ve üçüncü sınıflar birleştirilir, diğer sınıflar bağımsız olur. Öğrenci sayılarında dengesiz bir dağılım olduğunda dört ve beşinci sınıflar birleştirilir, diğerleri bağımsız olur. Bu durumdaki okullarda da birinci sınıflar her koşulda bağımsız olur.

11.5. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA TEMALARIN VE ÜNİTELERİN İŞLENİŞİ

Birleştirilmiş sınıflı okullarda bağımsız sınıflarda uygulanan program uygulanır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı karar). Bu karardan sonra, tüm birleştirilmiş sınıflı okullarda bağımsız sınıflar programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama tartışılması gereken bir uygulamadır. Ancak çok az eğitimci uygulamayı tartışmıştır. Bu uygulamayla 2000-2001

öğretim yılı milat kabul edilerek fen bilgisi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler üniteleri dönüşümlü olarak işlenmeye başlanmıştır.

Program değişikliğinden sonra, 2005-2006 öğretim yılı milat kabul edilmiş, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler üniteleri ile hayat bilgisi temaları dönüşümlü olarak işlenmiştir. 2005-2006 öğretim yılında hayat bilgisi dersinde I. Yıl yani 1. sınıf temaları işlenmiştir. 2006-2007 öğretim yılında II. Yıl temaları, 2007-2008'de III. Yıl temaları, 2008-2009'da tekrar I. yıl temaları biçiminde devam edecektir. Tabii bu durum A grubu (1, 2, 3. sınıflar) için geçerlidir. Eğer öğretmen A grubundan 2 ve 3. sınıfları okutuyorsa, o zaman II. Yıl ve III.Yıl diye devam edecektir. 1. sınıflar bağımsız olduğundan hesaplama dahil edilmeyecektir.

Öğretmen, B grubunu (4 ve 5. sınıflar) okutuyor ise, 2005-2006 öğretim yılında I. Yıl yani 4. sınıf ünitelerini hem fen ve teknoloji, hem de sosyal bilgiler dersinde işleyecektir. 2006-2007 öğretim yılında ise, her iki derste de II. Yıl yani 5. sınıf ünitelerini işleyecektir. 2007-2008'de tekrar I. Yıl üniteleri ile devam edecektir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen sadece A ya da sadece B grubunu okutuyorsa, bu öğretmen için öğretmenli ve öğretmensiz ders saati yoktur. Grubun birisiyle aktif ders işlenirken, diğeri ile ödevli çalışmalar yapacak ve her iki grubu da izleyecektir. Her iki grubu yani A ve B grubunu birlikte okutuyorsa yani beş sınıf birarada ise o zaman öğretmenli ve ödevli dersler olur.

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni seviye ve ilgi kümelerini mutlaka yapmalıdır. Bu okullarda seviye kümesi yapmak her yönüyle öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Bağımsız sınıflarda yaşanan sorunlar, seviye kümesi oluştururken birleştirilmiş sınıflarda yaşanmaz. Kalabalık öğrenci grubuyla yapılan öğretimde, öğrencilerle tek tek hazırbuluşluk düzeylerine uygun bireysel öğretim yapabilmek olanaksızdır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda kalabalık sınıflı olanların sayısı yok denecek kadar azdır. Tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda ortalama sınıf başına dört öğrenci düşmektedir. Ayrıca bağımsız sınıflarda sınıf düzeyinin gerisinde olan öğrenciler öğretmenler için ciddi sıkıntı olur. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen her ders için aynı düzeydeki öğrencileri aynı kümelere alarak bu sorunu çözer.

11.6. SONUÇ

Türkiye'nin koşulları birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Ekonomik, demografik koşullar ile eğitim politikaları aynı kaldığı sürece bu uygulama kaçınılmazdır. Dolayısıyla eğitimciler, "Birleştirilmiş sınıfları nasıl yok edebiliriz?" sorusu yerine "Bu okulları daha etkili ve daha verimli duruma nasıl getirebiliriz?" sorusuna cevap aramalı ve bunu tartışmalıdırlar.

Dünyanın hemen hemen her yerinde birleştirilmiş sınıflı okullar bulunmaktadır. Ancak hiçbir ülke bu uygulamayı sistemin sorunu olarak görmemekte, mevcut koşullarda en verimli sonucu almaya çalışmaktadır.

Sosyal ve ekonomik koşullar gereği Türkiye'deki birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasını da bir sorun olarak değil, makul bir çözüm ve çare olarak görmek ve geliştirmeye çalışmak gereklidir.

Bu çerçevede birleştirilmiş sınıflar konusunda gerekli formasyonu alan öğretmenlerin bu uygulamada zorluk yaşamayacaklarını dikkate alarak, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerde aydınlatılarak geliştirilmeleri yoluna gidilmelidir.

KAYNAKÇA

- Erdem, Ali Rıza (2004). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hargreaves, Elenore (2001). Multigrade Teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Education Development*, 21; 499-520.
- Karasar, N. & C. Platteau (1998). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları. *Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu*. (Ankara: 27-28 Kasım 1998). Ankara: Tekişik Yayıncılık, 160-170.
- Köklü, Muharrem (2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Köksal, Kemal (2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (4. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Little, W.Angele (2001). Multigrade Teaching: Towards an International Research and Policy Agenda. *International Journal of Education Development*, 21, 481-497.
- MEB (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). *Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Paasimaki, J. (2003). Rural School in Finland. *The Pathway to High Quality Multigrade Teaching*. (Ed. Tsolakidis C., Sotiriou S., Orfanakis M.). Epinoia S.A., Athens, Greece, 67-73.
- Selçuk, Z.& H.Kayılı & L. Okut (2002). *Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldız, Mustafa (2005). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM XII

İLKÖĞRETİMİN SORUNLARI ALAN ARAŞTIRMASI

12.1. GİRİŞ

Bu kitabın daha önceki bölümlerinde okul öncesi eğitimin ve ilköğretimin temel sorunları ve çözüm önerileri mevcut araştırma bulgularına ve istatistiksel verilere dayalı olarak ele alınmıştır. Ancak, mevcut veriler velilerin öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim öğretim ile ilgili görüşlerine ilişkin yeterli bilgi sağlamamaktadır.

İlköğretimde sorunların temelinde, genelde eğitim sisteminde ve özelde ilköğretimde eşitsizlikler yatmaktadır. Eşitsizliklerin bireylerin zorunlu eğitim hakları, zorunlu eğitimin anlamı ve gerekleri çerçevesinde ele alınması gerekir. Eşitsizlikler ilköğretim düzeyinde a) eğitime erişimde yetersizlikler, (b) fiziki kapasite yetersizlikleri, (c) eğitim alt yapısında yetersizlikler, (d) öğrenci başarısının düşük olması, (e) ilköğretim programları ve uygulama ile ilgili sorunlar, (f) rehberlik ve yönlendirme sorunları ve (g) yönetim ve denetim sorunları yanında ortaöğretimin yapılandırma biçimi ve ortaöğretimde verilen eğitimin kalitesi ile ilgilidir. Ancak bu araştırmada ortaöğretim ile ilgili sorunlar ele alınmamış, yalnızca ortaöğretime geçiş ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu araştırmada velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim öğretimin niteliği, okulların eğitim altyapısı ve fiziksel koşulları ile ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri alınarak, ilköğretimin sorunlarının veli, öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarından tanımlanması amaçlanmıştır.

Araştırma, Türkiye çapında, ilköğretim ve OKS sistemi içinde yer alan öğrenci, veli ve öğretmenlerin durumları hakkında güncel veri sağlamak suretiyle, mevcut durumun saptanmasına ve daha sağlıklı değerlendirmeler yapılarak çözüm önerileri geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

12.2. PROBLEM

Bu araştırma problemi; velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim öğretimin niteliği, okulların eğitim altyapısı ve fiziksel koşulları ile ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşlerine dayalı olarak ilköğretimin sorunlarının belirlenmesidir.

Alt Problemler:

Araştırmada yukarıda tanımlanan problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Velilerin;
 - a. demografik ve kültürel özellikleri nelerdir?
 - b. okul ve eğitim öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. çocuklarının eğitimi için yaptıkları harcamaların miktarı ve eğitim öğretim ile ilgili katılım düzeyleri nedir?
 - d. ortaöğretime geçiş sistemi ve OKS ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin;
 - a. demografik ve kültürel özellikleri nelerdir?
 - b. eğitim ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. yönetim ve denetim ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - d. okulların fizikî donanımı ve eğitim öğretim alt yapısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - e. eğitim öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - f. ortaöğretime geçiş sistemi ve OKS ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin,
 - a. demografik ve kültürel özellikleri nelerdir?
 - b. okul ve eğitim öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. okulların fizikî donanımı ve eğitim öğretim alt yapısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - d. ortaöğretime geçiş sistemi ve OKS ile ilgili görüşleri nelerdir?

12.3. YÖNTEM

Bu çalışma betimsel bir araştırma olup, tarama yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini (a) Türkiye’de şehir merkezlerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri, (b) sekizinci sınıfta öğrencisi okuyan veliler ve (c) sekizinci sınıfta derse giren öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Türkiye genelinde bölgelere göre ve sosyo demografik özellikleri bakımından bölgeleri temsil edecek nitelikleri dikkate alınarak belirlenen 18 ilden öğrenciler, öğretmenler ve veliler oluşturmaktadır. İl düzeyinde anket uygulanan okulların belirlenmesinde, okulların çevresinin sosyo ekonomik koşulları dikkate alınarak, sosyo ekonomik açıdan evreni temsil edecek bir örneklem oluşturulması yoluna gidilmiştir. Böylece, tabakalı örnekleme yoluyla 18 ilde ilköğretim okullarından 4000 öğrenci, 1500 öğretmen ve 1500 veli örnekleme alınmıştır. Çalışma grubuna alınan iller ile bu illerden örnekleme alınan veli, öğrenci ve öğretmen sayıları aşağıda verilmiştir:

<u>İLLER</u>	<u>VELİ</u>	<u>ÖĞRENCİ</u>	<u>ÖĞRETMEN</u>
ADANA	76	203	76
ANKARA	170	453	170
ANTALYA	70	187	70
BURSA	92	245	92
DENİZLİ	36	96	36
DIYARBAKIR	42	112	42
ERZURUM	30	80	30
ESKİŞEHİR	31	83	31
GAZİANTEP	47	125	47
İSTANBUL	456	1215	456
İZMİR	151	403	151
KONYA	73	195	73
MALATYA	31	83	31
MANİSA	53	141	53
SAMSUN	53	141	53
TRABZON	36	96	36
VAN	25	67	25
ZONGULDAK	28	75	28
TOPLAM	1500	4000	1500

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veliler, öğrenciler ve öğretmenler için olmak üzere üç ayrı anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesinde alanda yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş ve bu çalışmanın editörleri ve danışma grubunun görüşleri doğrultusunda taslak anket formları oluşturulmuştur. Taslak formlar danışma grubu tarafından gözden geçirildikten sonra, soruların anlaşılabilirliği ve işlerliğinin sınanması amacıyla her üç anketin de deneme uygulaması gerçekleştirilmiş ve anketler gözden geçirilerek Milli Eğitim Bakanlığından uygulama izinleri alınmıştır. Anketlerde Eğitim öğretimin niteliği ve OKS ile ilgili sorular tüm gruplara yöneltilirken, her grubun kendi konumuna uygun olarak da farklı sorulara yer verilmiştir.

Araştırmanın alan çalışmaları 1 Haziran 2006'da başlamış ve 16 Haziran 2006 tarihinde sona ermiştir. Verilerin toplanmasında anketler, anketörler aracılığıyla yüzyüze görüşme yapılarak doldurulmuştur. Uygulama öncesinde anketörler anketin uygulanması hususunda bilgilendirilmiş ve uygulamada birliktelik sağlanmıştır. Anketör ekibi, bu alanda sürekli çalışan, deneyimli personelden oluşturulmuştur. Ayrıca anket uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin ayrıntılı bir anketör talimatı hazırlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin öğrenciler, öğretmenler ve veliler için ayrı ayrı frekans ve yüzde dağılımları alınarak tablolastırılmıştır.

12.4. BULGULAR

Araştırma bulguları veliler, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

12.4.1. Velilerin Görüşleri

12.4.1.1. Velilerin Demografik ve Kültürel Özellikleri

Araştırmaya katılan velilerin %55'i 40 yaş ve altı, %36,5'i 41-50 yaş arası ve %6,2'si 51 yaş ve üzeri yaş grubundadır (%2.3 cevapsız). Öğrenci velisi olarak anketleri %49,5 oranında öğrencinin babası ve %50,5 oranında öğrencinin annesi cevaplamıştır.

Tablo 12.1.
Velilerin Kitap Okuma, Sinemaya ve Tiyatroya Gitme Sıklıkları ile Bilgisayar ve İnternet kullanma Durumları

		f	%
Kitap okuma sıklıkları	Haftada birkaç kitap	137	9.1
	Ayda birkaç kitap	376	25.1
	Yılda birkaç kitap	608	40.5
	Hiç kitap okumadım	360	24.0
	Cevapsız	19	1.3
	Toplam	1500	100.0
Sinemaya gitme sıklıkları	Haftada bir	46	3.1
	Ayda bir	208	13.9
	Yılda birkaç kez	649	43.3
	Hiç sinemaya gitmedim	582	38.8
	Cevapsız	15	1.0
	Toplam	1500	100.0
Tiyatroya gitme sıklıkları	Ayda bir	82	5.5
	Yılda birkaç kez	343	22.9
	Hayatım boyunca bir iki kez	404	26.9
	Hiç tiyatroya gitmedim	651	43.4
	Cevapsız	20	1.3
	Toplam	1500	100.0
Bilgisayar kullanmayı bilip bilmedikleri	Evet	641	42.7
	Hayır	847	56.5
	Cevapsız	12	0.8
	Toplam	1500	100.0
İnternet kullanıp kullanmadıkları	Hergün	214	14.3
	Haftada 1-2 kez	200	13.3
	Ayda 1-2 kez	118	7.9
	Yılda 1-2 kez	80	5.3
	Hiç internet kullanmadım	844	56.3
	Cevapsız	44	2.9
	Toplam	1500	100.0

Velilerden %9'u haftada birkaç kitap okuduğunu belirtirken, %25'i ayda birkaç kitap okuduğunu belirtmektedir. Hiç kitap okumayanların oranı ise %24'tür. Ayda en az birkaç kitap okuduğunu belirten velilerin oranı %34'tür.

Velilerin sinemaya ve tiyatroya gitme durumlarına bakıldığında, kitap okuma oranlarından daha olumsuz bir tablo ile karşılaşmaktadır. Velilerin %17'si en az ayda bir, %43,3'ü yılda birkaç kez sinemaya gittiğini ve %38,8'i hiç sinemaya gitmediğini belirtmektedir. Velilerden %6'sı ayda bir tiyatroya gittiğini, %23'ü yılda birkaç kez gittiğini ve %43,4'ü hiç tiyatroya gitmediğini ifade etmişlerdir.

Velilerin %43'ü bilgisayar kullanmayı bildiğini belirtirken, %57'si bilgisayar kullanmayı bilmemektedir.

Velilerin %56'sı hiç internet kullanmamıştır. Bu grubun Tablo 3.38'deki bilgisayar kullanmayı bilmeyenler olduğu anlaşılmaktadır. Her gün internet kullanan velilerin oranı %14, haftada 1-2 kez kullananların oranı da %13'tür. Birlikte ele alındığında, velilerin %28'i haftada en az birkaç kez internete girmektedir.

Anketi cevaplayan kadın velilerin %66,62'sinin ev hanımı ve anketi cevaplayan erkek velilerin %70,62'sinin eşlerinin ev hanımı olduğu görülmektedir. Bu oranlara kendisini "işsiz" olarak tanımlayan kadınların oranı da eklendiği kadın velilerin büyük bir çoğunluğunun gelir getiren bir işi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Anketi kendisi cevaplayan kadınların %15,84'ü ve anketi eşi cevaplayan kadınların %11,45'i kamu sektöründe memur, özel sektörde işçi veya memur olarak çalışmakta ya da küçük ve orta ölçekli ticaretle uğraşmaktadır.

Anketi cevaplayan erkek veliler açısından değerlendirildiğinde, erkeklerin %18,06'sının özel sektörde işçi, %12,67'sinin kamu sektöründe memur, %6,6'sının kamu sektöründe işçi olarak çalıştığı, %11,86'sının küçük ve orta ölçekli ticaret ile uğraştığı ve %11,05'inin emekli olduğu görülmektedir. Anketi kadın velilerin %19,53'ünün eşinin mesleği ile ilgili soruyu yanıtsız bırakması dikkat çekicidir. Ayrıca kadın velilerin %5,67'si eşinin işsiz olduğunu belirtmiştir.

Velilerin %33'ü ilkokul, %22'si ortaokul, %27'si lise mezunudur. Okuryazar olmayan veli oranı %4 civarındadır.

Velilerin eşlerinin eğitim durumuna bakıldığında, %38'inin ilkokul, %20'sinin ortaokul, %21'inin lise mezunu olduğu ve %5'inin okuryazar olmadığı görülmektedir.

Velilerin %8,5'i haneye giren aylık gelirin 380 YTL'den daha az olduğunu, %24,7'si 381-500 YTL arası, %36'sı 501-1000 YTL arası ve 26,6'sı 1001 YTL'den daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. 501-1000 YTL arasında geliri olan veli oranı %36'dır. Bu duruma göre velilerin yaklaşık %69'u aylık 1000 YTL'den az gelire sahiptir.

Tablo 12.2.
Anketi Cevaplayan Velilerin ve Eşlerinin Mesleği

Meslek	Anketi cevaplayan velinin cinsiyetine göre kendisinin mesleği						Anketi cevaplayan velinin cinsiyetine göre eşinin mesleği					
	Erkek		Kadın		Toplam		Erkek (Kadının mesleği)		Kadın (Erkeğin mesleği)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel sekt. işçi	134	18,06	37	4,88	171	11,40	38	5,12	102	13,46	140	9,33
Kamuda memur	94	12,67	39	5,15	133	8,87	26	3,50	64	8,44	90	6,00
Küçük ve orta ölçekli ticaret	88	11,86	19	2,51	107	7,13	7	0,94	101	13,32	108	7,20
Emekli	82	11,05	16	2,11	98	6,53	13	1,75	59	7,78	72	4,80
Kamuda işçi	45	6,06	14	1,85	59	3,93	5	0,67	44	5,80	49	3,27
Özel sektörde memur	34	4,58	25	3,30	59	3,93	14	1,89	22	2,90	36	2,40
Uzmanlık gerektiren meslekler	30	4,04	13	1,72	43	2,87	10	1,35	22	2,90	32	2,13
Tarım	24	3,23	5	0,66	29	1,93	5	0,67	11	1,45	16	1,07
İşsiz	22	2,96	15	1,98	37	2,47	26	3,50	43	5,67	69	4,60
Büyük ölçekli ticaret	22	2,96	1	0,13	23	1,53	2	0,27	15	1,98	17	1,13
Üst düzey yönetici	21	2,83	11	1,45	32	2,13	12	1,62	25	3,30	37	2,47
İşsiz fakat gelir sahibi	20	2,70	3	0,40	23	1,53	3	0,40	14	1,85	17	1,13
Hayvancılık	14	1,89	2	0,26	16	1,07	2	0,27	5	0,66	7	0,47
Sporcu, sanatçı vb.	6	0,81	2	0,26	8	0,53	1	0,13	1	0,13	2	0,13
Öğrenci	5	0,67	1	0,13	6	0,40	1	0,13	1	0,13	2	0,13
Ev hanımı		0,00	505	66,62	505	33,67	524	70,62		0,00	524	34,93
Diğer	32	4,31	23	3,03	55	3,67	9	1,21	81	10,69	90	6,00
Cevapsız	69	9,30	27	3,56	96	6,40	44	5,93	148	19,53	192	12,80
Toplam	742	100	758	100	1500	100	742	100	758	100	1500	100

Tablo 12.3.
Haneye Giren Aylık Gelir ve Anketi Cevaplayan Veliler ile Eşlerinin Eğitim Durumu

		f	%
Haneye giren aylık gelir	380 YTL'den az	127	8,5
	381-500 YTL arası	371	24,7
	501-1000 YTL arası	540	36,0
	1001-2000 YTL arası	266	17,7
	2001-3000 YTL arası	92	6,1
	3001 YTL'den fazla	42	2,8
	Cevapsız	62	4,1
	Toplam	1500	100,0
Eğitim durumu	İlkokul	497	33,1
	Ortaokul	330	22,0
	Lise	397	26,5
	Üniversite öğrencisi	20	1,3
	Üniversite	191	12,7
	Okuryazar-Okuryazar değil	52	3,5
	Cevapsız	13	0,9
	Toplam	1500	100,0
Eşinin eğitim durumu	İlkokul	573	38,2
	Ortaokul	304	20,3
	Lise	313	20,9
	Üniversite öğrencisi	17	1,1
	Üniversite	153	10,2
	Okuryazar	22	1,5
	Okuryazar değil	77	5,1
	Cevapsız	41	2,7
Toplam	1500	100,0	

12.4.1.2. Velilerin okul ve eğitim öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri

Velilerin çocuklarının hangi mesleği seçmesini istedikleri sorulduğunda, %31,8 ile öğretmenliğin çocukları için en çok tercih ettikleri meslek olduğu görülmektedir. Bunu %22,2 ile doktorluk, %9,5 ile mühendislik ve %4,5 ile

subaylık izlemektedir. Velilerin %6'sının çocuğunun hangi mesleği seçebileceği ile ilgili bir fikrinin olmaması ise dikkat çekicidir.

Çocuklarının eğitiminde önceliğin ne olduğu sorusuna verilen cevapların dağılımında “bilgili insan olmak” %29,1 ile birinci sırada yer almış, bunu %18,7 ile “manevi ve ahlaki değerleri öğrenmek”, %14,5 ile ileride iyi bir gelir sağlamak” ve %10,2 ile itibar sahibi olmak izlemiştir. Seçenekler birlikte değerlendirildiğinde, bilgi ve değer kazanmayı önemseyen cevaplar %48, meslek ve kazancı önemseyen cevaplar da %39 civarındadır. Eğitimin itibar kazandırdığını düşünen velilerin %10 civarında olması da eğitimin anlamı açısından önemlidir.

Tablo 12.4.

Velilerin Çocuklarının Hangi Mesleği Seçmesini İstedikleri ve Eğitimin Niçin Gerekli Olduğuna İlişkin Görüşleri

		f	%
Çocuklarının hangi mesleği seçmesini istedikleri	Öğretmen	477	31.8
	Doktor	333	22.2
	Mühendis	143	9.5
	Subay	68	4.5
	İşadamı	61	4.1
	Sporcu	49	3.3
	Din adamı	47	3.1
	Bilim adamı	38	2.5
	Sanatçı	38	2.5
	Esnaf-tüccar	32	2.1
	Yazar	13	0.9
	Diğer	113	7.5
	Fikrim yok	88	5.9
	Toplam	1500	100.0
	Çocukların eğitimin niçin gerekli olduğu	Bilgili insan olmak için	436	29.1
Meslek edinmek için		363	24.2
Manevi ve ahlaki değerleri öğrenmek için		281	18.7
İleride iyi kazanç sağlamak için		217	14.5
İtibar sahibi olmak için		153	10.2
Diploma almak için		11	0.7
Fikrim yok		39	2.6
Toplam		1461	100.0

Velilerin yaklaşık %58'i çocuklarının iyi bir eğitim aldığına inandıklarını belirtirken, yaklaşık %41'i çocuklarının iyi bir eğitim aldığına inanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum velilerin %41'nin çocuklarının aldığı eğitimden memnun olmadıkları şekilde yorumlanabilir. Ancak burada, 380 YTL'den az geliri olanlar ve 3001 YTL'den fazla geliri olanlar yüksek oranda çocuklarının iyi bir eğitim aldığına düşünmektedir. Yüksek gelir grubunda yer alan veliler çocuklarına daha iyi eğitim olanakları sağlamış olmaları nedeniyle çocuklarının iyi bir eğitim aldığına düşünüyor olabilirler. Oysa en düşük gelir grubu açısından bunun yorumu, çocuklarının herhangi bir şekilde ve herhangi bir okulda eğitim görüyor olmasının dahi yeterli algılanması ile ilgili olduğu biçiminde olabilir.

Eğitimin kalitesi ile ilgili olarak velilerin %22,5'i eğitimin kalitesinin düştüğünü, %36,8'i ise eğitimin kalitesinin iyileştiğini düşünmektedir. Bu sonuçlar eğitimde karşı karşıya olunan bütün sorunlara rağmen, velilerin yaklaşık üçte birinin eğitimin kalitesi konusunda iyimser olduklarını göstermektedir.

Tablo 12.5.

Velilerin Çocuklarının Okulda Aldığı Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşleri

		f	%
Çocuklarının okulda iyi bir eğitim aldığına inanıp inanmadıkları	Evet	868	57.9
	Hayır	619	41.3
	Cevapsız	13	0.9
	Toplam	1500	100.0
Okuldaki eğitim kalitesi ile ilgili olarak hangisine katıldıkları	Eğitim kalitesi düşmektedir	337	22.5
	Eğitim kalitesi iyileşmektedir	552	36.8
	Eğitim kalitesinde bir değişme yok	589	39.3
	Cevapsız	22	1.5
	Toplam	1500	100.0

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması kamuyounda zaman zaman dile getirilen bir konudur. Velilerin yaklaşık %50'si zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması gerektiğini düşünmektedir. Yaklaşık %2'si bu konuda görüş belirtmemiş, %48'i ise zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmaması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Genel olarak, eğitim düzeyi yükseldikçe velilerin görüşünün zorunlu eğitimin 12 yıla çıkması yönünde arttığı gözlenmektedir. Birlikte, ilköğretim mezunu olanlar ile okur yazar olmayanların yaklaşık %48'inin zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması gerektiğini düşünmeleri ve ortaokul mezunu velilerin yalnızca %40'ının zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması gerektiğini düşünmeleri dikkat çekici bulunmuştur.

Tablo 12.6.
Velilerin Zorunlu Eğitime İlişkin Görüşleri

Eğitim durumu	Zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmalıdır			
	Evet	Hayır	Cevapsız	Toplam
İlkokul	48,7	49,3	2,0	100
Ortaokul	40,6	55,8	3,6	100
Lise	54,2	43,1	2,8	100
Üniversite öğrencisi	55,0	45,0		100
Üniversite	59,7	39,8	0,5	100
Okuryazar değil	48,1	51,9		100
Eğitim durumu bilinmeyen	46,2	46,2	7,7	100
Toplam	f	747	718	35
	%	49.8	47.9	2.3

Araştırmaya katılan velilerin %96'sı ilköğretim zorunlu olmasaydı da, çocuğunu okula göndereceğini belirtmiştir. Yüzde 3'lük bir grubun ilköğretim zorunlu olmasaydı çocuklarını okula göndermeyeceklerini belirtmeleri dikkat çekicidir. Ancak, bu grupta yer alanların bir kısmının çocuklarının eğitim öğretim sürecinde karşılaşmış olabileceği bazı olumsuzluklara tepki olarak bu cevabı vermiş olabilecekleri de düşünülebilir.

Tablo 12.7.
Velilerin İlköğretim Zorunlu Olmasaydı Yine de Çocuklarını Okula Gönderip Göndermeyecekleri

		f	%
İlköğretim zorunlu olmasaydı yine de çocuklarını okula gönderip göndermeyecekleri	Evet	1439	95.9
	Hayır	45	3.0
	Cevapsız	16	1.1
	Toplam	1500	100.0
Zorunlu ilköğretim 5 yıl olsaydı yine de çocuklarını beş yıl sonrasında okula gönderip göndermeyecekleri	Evet	1416	94.4
	Hayır	71	4.7
	Cevapsız	13	0.9
	Toplam	1500	100.0

Velilerin %94,4'ü ilköğretim beş yıl olsaydı, yine de çocuklarını beş yıl sonrasında okula (ortaokula) göndereceklerini belirtmiştir. Ancak velilerin

%4,7'sinin zorunlu eğitim beş yıl olsaydı çocuklarını beş yıl sonrası okula göndermeyecekleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan velilerden, çocukları özel okulda okuyanların oranı %3 olmakla birlikte, velilerin %73'ünün olanakları olsa çocuklarını özel okulda okutacaklarını belirtmiş olmaları dikkat çekicidir. Ayrıca çocuklarını özel okulda okutan velilerin yaklaşık %66'sı özel okullarda verilen eğitimin daha iyi olduğunu veya özel okulların daha güvenli olduğunu düşündükleri için çocuklarını özel okula gönderdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 12.8.
Velilerin Çocuklarının Özel Okulda Okumasına İlişkin Görüşleri

		f	%
Çocuklarının özel okulda mı devlet okulunda mı okuduğu	Özel okulda	44	2.9
	Devlet okulunda	1434	95.6
	Cevapsız	22	1.5
	Toplam	1500	100.0
Olanakları olsa çocuklarını özel okulda okutup okutmayacakları	Evet	1046	72.9
	Hayır	353	24.6
	Cevapsız	35	2.4
	Toplam	1434	100.0
Çocukları özel okulda okuyan velilerin özel okulu tercih etme nedenleri	Devlet okullarından daha iyi eğitim verildiği için	24	54.5
	Devlet okullarından daha güvenli olduğu için	5	11.4
	Çocuğum daha iyi bir gelecek beklediği için	1	2.3
	İyi bir İngilizce eğitimi için	1	2.3
	Manevi ve ahlaki değerler yüzünden	1	2.3
	Sosyal imkanları sebebiyle	1	2.3
	Cevapsız	11	25.0
Toplam	44	100.0	

Velilerin %64'ü çocuğunu okula gönderirken güvenlik yönünden endişe duyduğunu belirtmiştir. Velilerin %76'sı okullarda şiddet olaylarının arttığını, %23'ü ise artmadığını düşünmektedir. Güvenlik endişesiyle ilgili verilerle birlikte değerlendirildiğinde, velilerin %10'u aşan bir kısmı okullarda şiddet olaylarının arttığını belirttiği halde, çocuğunu okula gönderirken endişe duymamaktadır.

Tablo 12.9.
Velilerin Çocuklarının Okulunda Şiddetle İlgili Görüşleri

		f	%
Çocuklarını okula gönderirken güvenlik yönünden endişe duyup duymadıkları	Evet	964	64.3
	Hayır	518	34.5
	Cevapsız	18	1.2
	Toplam	1500	100.0
Okullarda şiddet olaylarının arttığını düşünüp düşünmedikleri	Evet	1142	76.1
	Hayır	345	23.0
	Cevapsız	13	0.9
	Toplam	1500	100.0

12.4.1.3. Velilerin Çocuklarının Eğitimi İçin Yaptığı Harcamalar ve Veli Katılımı

Zorunlu eğitimin, tüm çağ nüfusu için zorunlu olmasının yanında, “parasız zorunlu eğitim” tüm yurttaşlar için anayasal bir haktır. Öğrencilerden çeşitli adlar altında ücret veya yardım toplanması kamuoyunda sıkça tartışılan bir konudur. Mevcut bütçe olanakları ve okulların parasal sorunları yetersizlikleri nedeniyle, pekçok okulda okul-aile birlikleri aracılığıyla çeşitli adlar altında velilerden para talep edildiği görülmektedir. Velilerin %34’ünün okul ücreti veya okula yardım adı altında bir harcama yapmadıkları, yaklaşık %35’inin 50 YTL’den az ve %16’sının 51-100 YTL arasında harcama yaptıkları görülmektedir. Üst dilimde 501 YTL üzeri harcama yapan veliler ise çocukları özel öğretim kurumlarında okuyan velilerden oluşmaktadır. Genel olarak, okula yardım, bağış ve okul ücreti adı altında harcama yapan velilerin yaptığı harcamaların ortalaması alındığında 190 YTL ortalama harcama yapıldığı görülmekle birlikte, sadece çocukları resmi ilköğretim kurumlarında okuyan veliler alındığında ortalama harcama 85,30 YTL (S= 95,32) olarak hesaplanmıştır.

Velilerin %13,4’ünün servis için harcama yaptığı ve servis için yapılan harcamaların ortalamasının 531 YTL olduğu görülmektedir. Yemek için harcama yapan velilerin oranı ise %22,4 olup, yemek için yapılan harcamaların ortalaması 208,81 YTL’dir.

Velilerin %32,3’ü dersane için harcama yapmaktadır. Dersane için yapılan harcamaların ortalaması 1309 YTL olarak hesaplanmıştır. Velilerin %23,8’inin 801-2000 YTL arası harcama yaptığı görülmektedir.

Tablo 12.10.
Velilerin Yaptığı Harcamalar (N=1500)

Harcama türü	Harcama miktarı	f	%	\bar{x}	S
Okul ücreti veya okula yardım	1-50 YTL arası	522	34,8	190,17	750,60
	51-100 YTL arası	238	15,9		
	101-200 YTL arası	117	7,8		
	201-300 YTL arası	41	2,7		
	301-500 YTL arası	30	2,0		
	501 YTL ve üzeri	40	2,7		
	Harcama yapmadım +cevapsız	512	34,1		
Servis ücreti	300 ve altı	60	4,0	531,15	291,57
	301-400 YTL arası	17	1,1		
	401-500 YTL arası	38	2,5		
	501-600 YTL arası	22	1,5		
	601-800 YTL arası	38	2,5		
	801 YTL ve üzeri	26	1,7		
	Harcama yapmadım +cevapsız	1299	86,6		
Yemek ücreti	1-50 YTL arası	129	8,6	208,81	405,01
	51-100 YTL arası	79	5,3		
	101-200 YTL arası	42	2,8		
	201-300 YTL arası	25	1,7		
	301-500 YTL arası	41	2,7		
	501 YTL ve üzeri	20	1,3		
	Harcama yapmadım +cevapsız	1164	77,6		
Dershane ücreti	500 ve altı	40	2,7	1309,52	576,57
	501-800 YTL arası	53	3,5		
	801-1000 YTL arası	110	7,3		
	1001-1500 YTL arası	154	10,3		
	1501-2000 YTL arası	93	6,2		
	2001 YTL ve üzeri	35	2,3		
	Harcama yapmadım +cevapsız	1015	67,7		
Kitap-kırtasiye	1-50 YTL arası	405	27,0	145,89	210,20
	51-100 YTL arası	354	23,6		
	101-200 YTL arası	207	13,8		
	201-300 YTL arası	83	5,5		
	301-500 YTL arası	86	5,7		
	501 YTL ve üzeri	30	2,0		
	Harcama yapmadım +cevapsız	335	22,3		

Tablo 12.10.
Velilerin Yaptığı Harcamalar (Devamı)

Harcama türü	Harcama miktarı	f	%	\bar{x}	S
Kıyafet	1-50 YTL arası	319	21,3	153,86	221,52
	51-100 YTL arası	370	24,7		
	101-200 YTL arası	249	16,6		
	201-300 YTL arası	118	7,9		
	301-500 YTL arası	74	4,9		
	501 YTL ve üzeri	22	1,5		
	Harcama yapmadım +cevapsız	348	23,2		
Harçlık (haftalık)	1-5 YTL arası	351	23,4	28,36	70,90
	6-10 YTL arası	343	22,9		
	11-20 YTL arası	245	16,3		
	21-30 YTL arası	94	6,3		
	31-40 YTL arası	43	2,9		
	41-50 YTL arası	44	2,9		
	51 YTL ve üzeri	80	5,3		
	Harcama yapmadım +cevapsız	300	20,0		

İlköğretim okullarında ders kitaplarının ücretsiz dağıtılmasına karşın, velilerin %27'si 1-50 YTL arası ve % 23,6'sı 51-100 YTL arası kitap kırtasiye harcaması yapmıştır. Velilerin %27'si ise 100 YTL'den daha fazla kitap kırtasiye harcaması yapmış olup, harcama yapan velilerin kitap kırtasiye harcamalarının ortalaması 145,89 YTL olarak hesaplanmıştır.

Velilerin %46'sı çocuklarının kıyafet giderleri için 100 YTL'den, %29,4'ü ise 100-500 YTL arası harcama yapmıştır. Velilerin %23'ü ise kıyafet için harcama yapmadığını belirtmiş ya da bu konuda cevap vermemeyi tercih etmiştir.

Çocuğuna verdiği harçlık sorulduğunda, velilerin %20'si çocuğuna harçlık vermediğini belirtmiş ya da bu soruya cevap vermemeyi tercih etmiştir. Velilerin yaklaşık %46'sı haftalık 10 YTL'den daha az harçlık verdiğini belirtirken %5,3'ünün haftalık 50 YTL'den fazla harçlık verdiği görülmüştür. Her ne kadar çocuğuna harçlık veren velilerin haftalık verdiği harçlık ortalaması 28 YTL civarında olsa da, burada ortalamanın durumu tam olarak yansıtmadığı görülmektedir. Çünkü, çocuğuna hiç harçlık vermediğini belirten velilerin oranı ile 10 YTL ve daha az harçlık verenlerin toplamı %66 civarındadır. Çocuğuna hiç harçlık veremeyen velilerin oranının %20 olması oldukça düşündürücüdür.

Burada cevap vermeyen velilerin daha çok harcama yapmayan velilerden oluştuğu düşünülebilir. Çünkü, ailelerin gelir düzeylerine göre harcamalara ilişkin cevapları

incelendiğinde, genel olarak gelir düzeyi düşük velilerin harcama yapmadıklarını belirttikleri ya da soruya cevap vermemeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Veli katılımı eğitimde kalite göstergelerinden biri olmasına karşın, veli katılımının oldukça düşük kaldığı ve velilerin yalnızca %28'inin okul-aile birliği çalışmalarına katıldığını, %71'inin ise katılmadığı görülmektedir. Velilerin %66'sının okula bir şekilde bağış veya yardım yapmış olmasına karşın, okul-aile birliği çalışmalarına katılımın bu derece düşük olması, gönüllü katılımın düşük olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 12.11.
Okul Aile Birliği Çalışmalarına Katılıp Katılmadıkları

	f	%
Evet	424	28.3
Hayır	1062	70.8
Cevapsız	14	0.9
Toplam	1500	100.0

Velilerin %66'sının eğitim ile ilgili herhangi bir kampanya dan haberdar olmadıkları görülmektedir. Kampanyalardan haberdar olduklarını söyleyen velilerin akıllarına ilk gelen kampanya %35'lik bir oranla "Haydi kızlar okula" kampanyasıdır. Bunu %19 ile "Baba beni okula gönder" ve %9,7 ile "Eğitime %100 destek" kampanyaları izlemektedir.

Kampanyalardan haberdar olduğunu belirten velilerden %24'ünün herhangi bir kampanya belirtmemiş olmaları dikkat çekicidir. Bütün çabalara karşın, "Eğitime %100 Destek" gibi geniş kapsamlı kampanyalardan hala geniş halk kitlelerinin yeterince haberdar olmasının sağlanamadığı görülmektedir.

Çocuklarının okulun servis hizmetinden yararlandığını belirten velilerin oranı %14,6'dır. Çocukları servis hizmetinden yararlanan velilerin %81'i servis hizmetlerinden memnun olduklarını belirtmiş, % 12,8'i ise memnun olmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 12.12.
Eğitim İle İlgili Kampanyalardan Haberdar Olup Olmadıkları

		f	%
Eğitim ile ilgili herhangi bir kampanya dan haberdar olup olmadıkları	Evet	472	31.5
	Hayır	993	66.2
	Cevapsız	35	2.3
	Toplam	1500	100.0
Akıllarına ilk gelen kampanya	Haydi kızlar okula	165	35.0
	Baba beni okula gönder	90	19.1
	Eğitime % 100 destek	46	9.7
	Ücretsiz ders kitabı dağıtımı	18	3.8
	Kardelenler	15	3.2
	Yaşasın okulumuz	11	2.3
	90 bin dev öğrenci	7	1.5
	Bir tuğlada sen koy	3	0.6
	Her okula bilgisayar	2	0.4
	Kendi okulunu kendin yap	2	0.4
	Cevapsız	113	23.9
	Toplam	472	100.0

Tablo 12.13.
Okulun Servis Hizmetlerinden Yararlanıp Yararlanmadıkları ve Servis Hizmetlerinden Memnuniyetleri

		f	%
Okulun servis hizmetlerinden yararlanıp yararlanmadıkları	Evet	219	14.6
	Hayır	1241	82.7
	Cevapsız	40	2.7
	Toplam	1500	100.0
Servis hizmetlerinden memnun olup olmadıkları	Evet	178	81.3
	Hayır	28	12.8
	Cevapsız	13	5.9
	Toplam	219	100.0

12.4.1.4. Velilerin Ortaöğretime Geçiş ve OKS ile İlgili Görüşleri

Velilerin %87'si çocuğunun OKS'ye katılacağını, %13'ü ise katılmayacağını belirtmiştir. Çocuğunun OKS'ye katılmayacağını belirten velilerin %33'ü

kazanamayacağını düşündüğü için, %24,5'i ise liseye devam etmeyeceği için OKS'ye girmeyeceğini belirtmektedir.

OKS'ye hazırlanma konusunda sorulan soruya velilerin %91'i çocuğunun OKS'ye hazırlandığını, %7'si ise hazırlanmadığını belirtmiştir. %2'si soruyu cevapsız bırakmıştır. OKS için hazırlık amacıyla öğrencilerin %55,4'ü kendisi çalışarak hazırlanırken, %31,9'unun sadece dershaneye giderek hazırlandığı, %4,6'sının özel ders aldığı ve %5,3'ünün hem dershaneye gittiği hem de özel ders aldığı görülmektedir. Bu durumda velilerin beyanlarına göre öğrencilerin toplamda %37,2'si dershaneye gitmektedir.

Velilerin %85'i çocuğunun OKS'ye kendi istediği için girdiğini, %9'u veli istediği için, %1'i de velinin eşi istediği için girdiğini belirtmiştir

Tablo 12.14.
Çocuklarının Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına Katılıp Katılmayacağı ve Hazırlanma Durumları

		f	%
Çocuklarının Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına katılıp katılmayacağı	Evet	1303	86.9
	Hayır	192	12.8
	Cevapsız	5	0.3
	Toplam	1500	100.0
Çocuklarının Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına neden katılmayacağı	Kazanamayacağını düşünüyor	64	33.3
	Liseye devam etmeyecek	47	24.5
	Çocuğumuzun uzakta olmasını istemiyoruz	43	22.4
	Okuldan ayrılmak istemiyor	9	4.7
	Okulundan memnun	6	3.1
	Cevapsız	23	12.0
	Toplam	192	100.0
Çocuklarının Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına hazırlanıp hazırlanmadığı	Evet	1186	91.0
	Hayır	88	6.8
	Cevapsız	29	2.2
	Toplam	1303	100.0
Çocuklarının Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına nasıl hazırlandığı	Kendisi çalışıyor	722	55.4
	Dershaneye gidiyor	416	31.9
	Özel ders alıyor	60	4.6
	Dershaneye gidiyor- Özel ders alıyor	69	5.3
	Cevapsız	36	2.8
	Toplam	1303	100.0
Çocuklarının Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına niçin girdiği	Kendisi istiyor	1106	84.9
	Ben istiyorum	112	8.6
	Eşim istiyor	17	1.3
	Cevapsız	68	5.2
	Toplam	1303	100.0

OKS’de çocuklarının hangi okul türünü tercih etmelerini istedikleri konusunda velilerin %30’u Anadolu lisesi, %21’i de Fen lisesi seçeneklerini belirtmişlerdir.

Gelir seviyesi arttıkça Fen Lisesi ve Anadolu Lisesini tercih edenlerin oranı artmakta, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Sağlık Lisesini tercih edenlerin oranı azalmaktadır.

Tablo 12.15.

Çocuklarının Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavında Tercihini Hangi Okul Türünde Kullanmasını İstedikleri

	f	%
Anadolu Lisesi	385	29.5
Fen Lisesi	271	20.8
Anadolu Öğretmen Lisesi	164	12.6
Sağlık Meslek Lisesi	116	8.9
Anadolu Meslek Lisesi	100	7.7
Polis Koleji	74	5.7
Sosyal Bilimler Lisesi	31	2.4
Anadolu Teknik Lisesi	42	3.2
Anadolu İmam-Hatip Lisesi	42	3.2
Diğer Bakanlıklara Bağlı Meslek Liseleri	28	2.1
Cevapsız	50	3.8
Toplam	1303	100.0

Anadolu ve Fen liselerinin kontenjanlarının sınırlılığına karşın, velilerin %83,5’i çocuklarının OKS’de istediği liseyi kazanacağına inanmaktadır. Velilerin yüksek beklenti içinde olmaları, velilerin ve öğrencilerin büyük bir kısmının sınav sonrası hayal kırıklığı yaşamaları anlamına gelmektedir. Velilerin %33’ü çocuğu OKS’de istediği liseyi kazanamazsa çocuğunun üzüleceğini, %46’sı kendini kötü hissedeceğini, %21’i de fazla önemsemeyeceğini belirtmiştir. Toplamda velilerin %46’sı çocuğunun istediği liseyi kazanamaması durumunda kendini kötü hissedeceğini belirttiği görülmektedir. Yine velilerin %67’si çocuğunun istediği liseyi kazanmaması durumunda çok üzüleceğini düşünmektedir.

Velilerin %52’si OKS yerine üç ayrı sınav yapılmasının daha doğru olacağını, %44’ü ise bugünkü sistemden memnun olduğunu belirtmiştir. %4’ü bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 12.16.
Çocuklarının Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavında İstedığı Liseyi
Kazanacağına İnanıp İnanmadıkları

		f	%
Çocuklarının OKS'de istediği liseyi kazanacağına inanıp inanmadıkları	Evet	1088	83,5
	Hayır	194	14,9
	Cevapsız	21	1,6
	Toplam	1303	100,0
Çocuklarının OKS'de istediği liseyi kazanamazsa ne yapacağı	Çocuğum çok üzülür	424	32,5
	Kendimi kötü hissederim-Çocuğum çok üzülür	374	28,7
	Kendimi kötü hissederim	221	17,0
	Fazla önemsemem	187	14,4
	Fazla önemsemem-Çocuğum çok üzülür	79	6,1
	Kendimi kötü hissederim-Fazla önemsemem	5	0,4
	Cevapsız	13	1,0
	Toplam	1303	100,0

Tablo 12.17.
Velilerin Ortaöğretime Geçiş Sınavı İle İlgili Düşünceleri

		f	%
Mevcut OKS yerine 6, 7 ve 8. sınıfta üç ayrı sınav yapılırsa ve bu üç sınavın ortalaması alınarak puanlama yapılırsa daha doğru olup olmayacağı	Evet üç sınav daha doğru olur	785	52.3
	Hayır bugünkü sistemden memnunum	656	43.7
	Cevapsız	59	3.9
	Toplam	1500	100.0
OKS yerine öğrencinin ilköğretimde derslerdeki başarısına göre sınavsız Fen liseleri veya Anadolu liselerine girebilmesinin doğru olup olmadığı	Evet, derslerdeki başarının ölçü alınması daha doğrudur	805	53.7
	Hayır, OKS sistemi daha doğrudur	645	43.0
	Cevapsız	50	3.3
	Toplam	1500	100.0
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavının bilgi ve becerilerini ölçtüğüne inanıp inanmadıkları	Evet	870	58.0
	Hayır	584	38.9
	Cevapsız	46	3.1
	Toplam	1500	100.0
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavında istediği liseyi kazandığı veya okula yerleştirildiği takdirde, çocuklarına bir gelecek güvencesi sağlayacağına inanıp inanmadıkları	Evet	788	52.5
	Hayır	140	9.3
	Emin değilim	528	35.2
	Cevapsız	44	2.9
	Toplam	1500	100.0

Derslerdeki başarının Fen ve Anadolu liselerine girişte dikkate alınmasının daha doğru olacağını belirten velilerin oranı %54, OKS'nin daha doğru olduğunu düşünen velilerin oranı ise %43'tür.

OKS'nin bilgi ve beceri ölçtüğüne inanan velilerin oranı %58'dir. Buna karşılık, velilerin %39'u OKS'nin bilgi ve beceri ölçtüğüne inanmamaktadır.

OKS'de istediği liseye girmesinin çocuklarına daha iyi bir gelecek sağlayacağına inanan velilerin oranı %53, inanmayanların oranı ise %9'dur. Velilerin %35'i de bu soruya "Emin değilim" şeklinde cevap vermiştir.

12.4.2. Öğretmenlerin Görüşleri

12.4.2.1. Öğretmenlerin Demografik ve Kültürel Özellikleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı 26-40 yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin %20'si ise 41-51 yaş grubundadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı ise %47,7 erkek ve %52,3 kadındır.

Tablo 12.18.
Öğretmenlerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		f	%
Yaş	21-25 arası	131	8.7
	26-30 arası	403	26.9
	31-40 arası	491	32.7
	41-50 arası	304	20.3
	51 ve üzeri	78	5.2
	Cevapsız	93	6.2
	Toplam	1500	100.0
Cinsiyet	Erkek	716	47,7
	Kadın	784	52,3
	Toplam	1500	100,0

Öğretmenlerden %18,5'i herhangi bir yabancı dil bilmediklerini belirtirken, %62,3'ü İngilizce, %5,9'u Almanca ve %5,3'ü Fransızca bildiklerini belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin hangi düzeyde yabancı dil bildiği bilinmemektedir.

Öğretmenlerin %89 gibi büyük bir çoğunluğunun bilgisayar kullanmayı bildiği görülmektedir. Bilmediğini belirtenlerin oranı ise %10,5'tir.

Bilgisayar kullanmayı bilen öğretmenlerin %44,6'sı her gün internet kullandığını ve %35,2'si de haftada 1-2 kez kullandığını belirtmiştir. Bu oranlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yaklaşık %80'ninin interneti en az hafta birkaç kez kullandığı görülmektedir. Bilgisayar kullanmayı bilen öğretmenlerin sadece %4,4'ü hiç internet kullanmamıştır.

Öğretmenlerden %8'i haftada birkaç kitap okumakta, %53'ü ise ayda birkaç kitap okumaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin önemli bölümünün okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan, yılda birkaç kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin oranının %33 olması ve ders kitapları dışında kitap okumamış öğretmenlerin varlığı dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin %4'ü haftada bir sinemaya giderken, ayda bir gidenlerin oranı %30'dur. Hiç sinemaya gitmemiş öğretmenlerin bulunması (%6) üzerinde durulması gereken bir husustur.

Öğretmenlerden tiyatroya ayda bir gidenlerin oranı %9, yılda birkaç kez gidenlerin oranı %61'dir. Bu noktada da, hiç tiyatroya gitmemiş olanların bulunması ve oranın %7 olması önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin %50'si derse sık sık hazırlanmakta, %41'i ara sıra hazırlanmakta, %4'ü ise hiç hazırlanmamaktadır. Öğretmenlerin %25'i sık sık, %55'i ara sıra araştırma yapmaya zaman ayırırken, %13'ü ise araştırma yapmaya hiç zaman ayırmamaktadır. Şiir, öykü, deneme gibi yazma çalışmalarına sık sık zaman ayıran öğretmenlerin oranı ise %9 iken ara sıra zaman ayıranlarının oranı %32'dir.

Müzik dinlemeye hiç zaman ayırmayan öğretmenlerin oranı %15, spor yapmaya hiç zaman ayırmayanların oranı ise %33'tür.

Öğretmenlerin %71'i hiç kahvehaneye gitmeye zaman ayırmadığını belirtirken, %3,8 sık sık ve %14,1 ara sıra kahveye gittiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden %16'sı arkadaşlarıyla eğlenceye hiç zaman ayırmazken, %12'si sık sık ve %67'si ara sıra zaman ayırmaktadır.

Öğretmenlerin %18'i sık sık eş-dost ve akraba ziyaretlerine zaman ayırmaktadır, %5'i ise hiç zaman ayıramamaktadır.

Öğretmenler %15 oranında sık sık ailesiyle dışarıda yemek ve eğlenceye zaman ayırmakta, %62 oranında ara sıra zaman ayırmakta ve %18'i de buna hiç zaman ayıramadıklarını belirtmektedir.

Çocukların eğitimine zaman ayıramadıklarını belirten öğretmenlerin oranı %11, sık sık zaman ayırabilenlerin oranı ise %43'dür.

Tablo 12.19.
Öğretmenlerin Yabancı Dil, Kitap Okuma, Sinemaya ve Tiyatroya Gitme Sıklıkları ile Bilgisayar ve İnternet kullanma Durumları

		f	%	
Yabancı dillerden hangisini bildikleri	İngilizce	935	62,3	
	Almanca	88	5,9	
	Fransızca	80	5,3	
	Arapça	32	2,1	
	Diğer	23	1,5	
	İngilizce-Almanca	35	2,3	
	İngilizce-Fransızca	9	0,6	
	İngilizce-Arapça	21	1,4	
	Bilmiyorum	277	18,5	
	Toplam	1500	100,0	
	Bilgisayar kullanmayı bilip bilmedikleri	Evet	1329	88,6
		Hayır	157	10,5
Cevapsız		14	0,9	
Toplam		1500	100,0	
İnternet kullanıp kullanmadıkları	Hergün	593	44,6	
	Haftada 1-2 kez	468	35,2	
	Ayda 1-2 kez	165	12,4	
	Yılda 1-2 kez	40	3,0	
	Hiç internet kullanmadım	58	4,4	
	Cevapsız	5	,4	
	Toplam	1329	100,0	
	Kitap okuma sıklıkları	Ayda birkaç kitap	799	53,3
Yılda birkaç kitap		497	33,1	
Haftada birkaç kitap		121	8,1	
Ders kitapları dışında hiç kitap okumadım		57	3,8	
Cevapsız		26	1,7	
Toplam		1500	100,0	
Sinemaya gitme sıklıkları	Yılda birkaç kez	881	58,7	
	Ayda bir	447	29,8	
	Hiç sinemaya gitmedim	82	5,5	
	Haftada bir	64	4,3	
	Cevapsız	26	1,7	
	Toplam	1500	100,0	
Tiyatroya gitme sıklıkları	Yılda birkaç kez	908	60,5	
	Hayatım boyunca bir iki kez	320	21,3	
	Ayda bir	137	9,1	
	Hiç tiyatroya gitmedim	100	6,7	
	Cevapsız	35	2,3	
	Toplam	1500	100,0	

Tablo 12.20.
Öğretmenlerin Ders Dışı Zamanalarını Nasıl Değerlendirdikleri

		f	%
Ders hazırlık çalışmalarına	Sık sık	748	49.9
	Ara sıra	615	41.0
	Hiç	64	4.3
	Cevapsız	73	4.9
	Toplam	1500	100.0
Araştırma yapmaya	Sık sık	376	25.1
	Ara sıra	830	55.3
	Hiç	200	13.3
	Cevapsız	94	6.3
	Toplam	1500	100.0
Yazma çalışmalarına (şiir, öykü, deneme vb)	Sık sık	140	9.3
	Ara sıra	473	31.5
	Hiç	778	51.9
	Cevapsız	109	7.3
	Toplam	1500	100.0
Müzik dinlemeye	Sık sık	324	21.6
	Ara sıra	857	57.1
	Hiç	225	15.0
	Cevapsız	94	6.3
	Toplam	1500	100.0
Spor yapmaya	Sık sık	195	13.0
	Ara sıra	729	48.6
	Hiç	495	33.0
	Cevapsız	81	5.4
	Toplam	1500	100.0
Kahvehaneye gitmeye	Sık sık	57	3.8
	Ara sıra	212	14.1
	Hiç	1063	70.9
	Cevapsız	168	11.2
	Toplam	1500	100.0
Arkadaşlarla eğlenceye	Sık sık	186	12.4
	Ara sıra	1008	67.2
	Hiç	246	16.4
	Cevapsız	60	4.0
	Toplam	1500	100.0

Tablo 12.20.
Öğretmenlerin Ders Dışı ... (Devamı)

		f	%
Eş-dost ve akraba ziyaretlerine	Sık sık	263	17.5
	Ara sıra	1102	73.5
	Hiç	70	4.7
	Cevapsız	65	4.3
	Toplam	1500	100.0
Ailemle dışarıda yemek ve eğlenceye	Sık sık	224	14.9
	Ara sıra	932	62.1
	Hiç	270	18.0
	Cevapsız	74	4.9
	Toplam	1500	100.0
Çocuklarının eğitimine	Sık sık	649	43.3
	Ara sıra	436	29.1
	Hiç	157	10.5
	Cevapsız	258	17.2
	Toplam	1500	100.0

Tatillerini genelde nasıl geçirdikleri sorulduğunda, öğretmenlerin %42,5'i tatilini anne-babasının yanında geçirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %24'ü özel tatil beldelerinde ve yaklaşık %5'i de MEB ya da diğer kamu kurumlarının kamplarında tatilini geçirdiğini belirtmiştir. Tatil yapmayan ve son üç yıldır tatile çıkmayan öğretmenlerin oranının %21 olması dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %2,5'i tatil döneminde ücretli bir işte çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 12.21.
Öğretmenlerin Tatillerini Nasıl Geçirdikleri

Genelde tatillerini nasıl geçirdikleri	f	%
Anne-babamın yanında (memleketimde)	637	42.5
Ücretli bir işte çalışarak	37	2.5
MEB kamplarında	34	2.3
Özel tatil beldelerinde	364	24.3
Diğer kamu kuruluşlarının kamplarında	39	2.6
Tatil yapmıyorum	152	10.1
Son üç yıldır tatile çıkmadım	162	10.8
Cevapsız	75	5.0
Toplam	1500	100.0

Öğretmenlerin %73'ünün evli olduğu ve evli olanların %72,6'sının çalıştığı, %13'ünün şu an çalışmadığı fakat daha önce bir işte çalıştığı ve %14,4'ünün çalışmadığı görülmektedir.

Tablo 12.22.
Öğretmenlerin Eş Durumu ve Eşinin Çalışıp Çalışmadığı

		f	%
Eş Durumu	Evli	1096	73.1
	Evli değil	335	22.3
	Cevapsız	69	4.6
	Toplam	1500	100.0
Eşinin çalışıp çalışmadığı	Evet çalışıyor	796	72.6
	Hayır şu an çalışmıyor ama daha önce çalışıyordu	142	13.0
	Hayır çalışmıyor	158	14.4
	Toplam	1096	100.0

Kendine veya eşine ait bir evde oturan öğretmenlerin oranı %39'dur. Kirada oturan öğretmenler ise %42'lik bir oran oluşturmaktadır. Lojmanda kalan öğretmenler ise %5'lik bir grubu oluşturmaktadır.

Tablo 12.23.
Öğretmenlerin Oturdıkları Evin Kime Ait Olduğu

		f	%
Şu an oturdukları evin kime ait olduğu	Kira	627	41.8
	Kendime	411	27.4
	Yakınlarıma	199	13.3
	Eşime	176	11.7
	Lojman	69	4.6
	Cevapsız	18	1.2
	Toplam	1500	100.0
Evin ısıtma sistemi	Kombili	518	34.5
	Merkezi sistem kaloriferli	483	32.2
	Sobalı	270	18.0
	Klima	121	8.1
	Elektrikli ve gazlı araçlar	89	5.9
	Cevapsız	19	1.3
	Toplam	1500	100.0

Öğretmenlerin %35'i kombili, %32'si merkezi sistem kaloriferli evde oturmaktadırlar. Sobalı evde oturanların oranı ise %18'dir. Bu bulgular içinde ilginç olan elektrikli ve gazlı araçlarla ısınanların %6'lık bir oran oluşturmasıdır.

12.4.2.2. Öğretmenlerin Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Görüşleri

Çocukların eğitiminin niçin gerekli olduğu sorusuna öğretmenlerin %30'u "Bilgili insan olmak için" cevabını verirken, buna çok yakın bir oranla %27'si manevi ve ahlaki değerleri öğrenmenin eğitimin temel amacı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %21'i ise eğitimin bir meslek edinmek için gerekli olduğunu düşünmektedir.

Tablo 12.24.

Öğretmenlere Göre Çocukların Eğitimin Niçin Gerekli Olduğu

Çocukların eğitimin niçin gerekli olduğu	f	%
Bilgili insan olmak için	450	30.0
Manevi ve ahlaki değerleri öğrenmek için	407	27.1
Meslek edinmek için	314	20.9
İleride iyi kazanç sağlamak için	135	9.0
İtibar sahibi olmak için	74	4.9
Diploma almak için	17	1.1
Fikrim yok	103	6.9
Toplam	1500	100.0

Öğretmenlerin %51,6'sı zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması gerektiği görüşüne katılırken, %46,8'i bu görüşe katılmamaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin hemen hemen yarısının zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması gerektiği düşüncesine hazır olmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni ise, sekiz yıllık zorunlu eğitimde henüz eğitim öğretim için uygun alt yapının ve koşulların oluşturulamamış olması olabilir.

Tablo 12.25.

Öğretmenlerin Zorunlu Eğitimin 8 Yılda 12 Yıla Çıkarılması Konusunda Görüşleri

Zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmalıdır	f	%
Evet	774	51.6
Hayır	702	46.8
Cevapsız	24	1.6
Toplam	1500	100.0

Öğretmenlerin %31,9'u öğretmenlik mesleğini "topluma ve çocuklara faydalı olmak için", %23,7'si "öğretmenliği çok sevdiği için" ve %14'ü "iş garantisi olduğu için" seçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olduğunu düşünen öğretmenler ise %12 oranındadır. Ailesi istediği için ve çevresinin etkisiyle öğretmenlik mesleğini seçenlerin oranları ise %5 civarındadır. Ancak, öğretmenlerin %9'u öğretmenlik mesleğini niçin seçtiği sorusuna cevap vermemeyi tercih etmiştir.

Öğretmenlerin %70'i öğretmen olmaktan memnun olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin %15'inin öğretmen olmaktan memnun olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sorudaki cevapsız oranının % 14,6 seviyesinde olması, cevap vermeyenlerin öğretmen olmaktan memnun olmadıkları ama cevap vermek istemedikleri şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin %70'inin mesleğinden memnun olmasına rağmen, yeniden aynı mesleği seçmeyi tercih edeceklerin oranı %59'a düşmektedir. Yaklaşık %15'i mesleğinden memnun değilken, aynı mesleği seçmeyeceklerini söyleyenlerin oranı %36'ya çıkmaktadır.

Kendi çocuğunun öğretmenlik mesleğini seçmesi konusuna gelindiğinde öğretmenlerin oranı tersine dönmektedir. Yaklaşık %60'ı çocuğunun öğretmen olmasını istememektedir. Yeniden seçme durumunda seçmeyeceklerini söyleyenlerin oranı beşte bir iken, çocuğunun seçmesini istemeyenlerin oranı beşte üçe çıkmaktadır. Diğer yandan, öğretmenlerin beşte ikisinin çocuğunun öğretmen olmasını istemeleri memnuniyetlerinin açık bir göstergesidir.

Öğretmenlerin %70'nin öğretmenlik mesleğinden memnun olduğunu belirtmesine karşın, toplumun öğretmene verdiği değere ilişkin algılarının oldukça olumsuz olduğu ve öğretmenlerin yaklaşık %84'ünün toplumun öğretmene yeterince değer vermediğini düşündüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin %15'i MEB'in öğretmenliğe yeterince değer verdiğini düşünürken, %81'i yeterince değer vermediğini düşünmektedir. Bu durum, toplumun öğretmenlere verdiği değere ilişkin tablo ile birlikte değerlendirildiğinde,

Tablo 12.26.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Değerlendirmeleri

		f	%
Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri	Topluma ve çocuklara faydalı olmak için	478	31.9
	Çok sevdiğim için	355	23.7
	İş garantisi olduğu için	211	14.1
	Saygın bir meslek olduğu için	177	11.8
	Çevremin etkisiyle	74	4.9
	Ailem istediği için	69	4.6
	Cevapsız	136	9.1
	Toplam	1500	100.0
Öğretmen olmaktan memnun olup olmadıkları	Evet	1051	70.1
	Hayır	230	15.3
	Cevapsız	219	14.6
	Toplam	1500	100.0
Yeniden meslek seçmem gerekirse öğretmenliği tercih ederim	Evet	891	59.4
	Hayır	546	36.4
	Cevapsız	63	4.2
	Toplam	1500	100.0
Kendi çocuğumun öğretmen olmasını isterim	Evet	552	36.8
	Hayır	887	59.1
	Cevapsız	61	4.1
	Toplam	1500	100.0
Toplumumuzun öğretmene verdiği değer yeterlidir	Evet	209	13.9
	Hayır	1255	83.7
	Cevapsız	36	2.4
	Toplam	1500	100.0
MEB öğretmenliğe gereken değeri vermektedir	Evet	224	14.9
	Hayır	1217	81.1
	Cevapsız	59	3.9
	Toplam	1500	100.0
Gelirim ailemin ve kendimin ihtiyaçlarımı tümüyle karşılayacak düzeydedir	Evet	177	11.8
	Hayır	1295	86.3
	Cevapsız	28	1.9
	Toplam	1500	100.0
Öğretmenevlerinden yararlanabiliyorum	Evet	448	29.9
	Hayır	1011	67.4
	Cevapsız	41	2.7
	Toplam	1500	100.0

MEB'in öğretmene verdiği değerle toplumun verdiği değer aynı ölçüde olumsuz algılanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin moral ve motivasyonları açısından son derece olumsuz bir tala oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin %86'sı gelirlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığını belirtirken, %12'si gelirinin yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu durum öğretmenlerin genel olarak maaşlarının düşük olduğundan yakınmaları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin sıklıkla yakındıkları konulardan biri öğretmenevlerinden yeterince yararlanamadıklarıdır. Öğretmenlerin %30'u öğretmenevlerinden yeterince yararlanabildiğini belirtirken, %67'si yeterince yararlanamadığını belirtmektedir.

Öğretmenlere çocuklarının hangi mesleği seçmesini istedikleri sorulduğunda, büyük bir kısmı (%22) doktor olmasını, sonra sırasıyla bilim adamı (%13), mühendis (%12), öğretmen (%11), sanatçı (%9) olmasını istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin gözünde en değerli mesleğin doktorluk olduğu görülmektedir. Kendi çocuğunun öğretmen olmasını isteyen öğretmenlerin oranı %37 iken, çocuklarının meslek seçmesi gerektiğinde sadece %11'i öğretmen olmasını istemektedir.

Tablo 12.27.

Çocuklarının Hangi Mesleği Seçmesini İstedikleri

Çocuklarının hangi mesleği seçmesini istedikleri	f	%
Doktor	325	21.7
Bilim adamı	189	12.6
Mühendis	182	12.1
Öğretmen	165	11.0
Sanatçı	129	8.6
İşadamı	79	5.3
Subay	58	3.9
Sporcu	45	3.0
Yazar	34	2.3
Esnaf-tüccar	33	2.2
Din adamı	12	0.8
Diğer	51	3.4
Fikrim yok	198	13.2
Toplam	1500	100.0

12.4.2.3. Öğretmenlerin Yönetim ve Denetim İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin %9,6'sı görevlerinden dolayı herhangi bir şekilde şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %21'i yöneticileriyle, %18'i meslektaşlarıyla, %22'si velilerle, %25'i öğrencilerle ve %8'i okuldaki hizmetli ya da memurlarla bir problem yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yaparken doğal olarak en çok muhatap oldukları kitle öğrencilerdir ve öğretmenler de en çok öğrencileriyle problem yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bunu sırayla öğrenci velileri, okul yöneticileri, meslektaşları ve okuldaki memur ve hizmetliler takip etmektedir.

Tablo 12.28.

Öğretmenlerin Görevinden Dolayı Karşılaştıkları Problemler

		f	%
Görevinden dolayı herhangi bir şiddet olayına maruz kalıp kalmadığı	Evet	144	9.6
	Hayır	1330	88.7
	Cevapsız	26	1.7
	Toplam	1500	100.0
Çalıştıkları okulda yöneticilerle herhangi bir problem yaşayıp yaşamadıkları	Evet	318	21.2
	Hayır	1156	77.1
	Cevapsız	26	1.7
	Toplam	1500	100.0
Çalıştıkları okulda meslektaşlarıyla herhangi bir problem yaşayıp yaşamadıkları	Evet	263	17.5
	Hayır	1209	80.6
	Cevapsız	28	1.9
	Toplam	1500	100.0
Çalıştıkları okulda öğrenci velileriyle herhangi bir problem yaşayıp yaşamadıkları	Evet	328	21.9
	Hayır	1144	76.3
	Cevapsız	28	1.9
	Toplam	1500	100.0
Çalıştıkları okulda öğrencilerle herhangi bir problem yaşayıp yaşamadıkları	Evet	377	25.1
	Hayır	1090	72.7
	Cevapsız	33	2.2
	Toplam	1500	100.0
Çalıştıkları okulda memur ve hizmetlilerle herhangi bir problem yaşayıp yaşamadıkları	Evet	116	7.7
	Hayır	1353	90.2
	Cevapsız	31	2.1
	Toplam	1500	100.0

Öğretmenlerin %25'inin teftiş sisteminin doğru bir şekilde işlediğini düşünmesine karşın, %71'inin teftiş sisteminin doğru bir şekilde işlemediği düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Teftiş sisteminin rehberlik esasına göre yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin oranı %85'tir. Bu oranın teftiş sisteminin yeniden yapılandırılmasını düşünenlerin de oranı olduğunu düşünmek mümkündür. Bu bulgu teftiş sisteminin işleyişine ilişkin olumsuz bakış açısı ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel olarak sistemin yapılandırılma biçiminden memnun olmadıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 12.29.

Öğretmenlerin Teftiş Sistemine İlişkin Görüşleri

		f	%
Teftiş sistemi doğru işliyor	Evet	373	24.9
	Hayır	1064	70.9
	Cevapsız	63	4.2
	Toplam	1500	100.0
Teftiş sistemi rehberlik esasına göre yeniden yapılandırılmalıdır	Evet	1269	84.6
	Hayır	153	10.2
	Cevapsız	78	5.2
	Toplam	1500	100.0

Öğretmenlerin %38'i tayin, nakil ve atamaların uygun yapıldığını düşünmektedir. Yaklaşık %57'si ise bu işlemlerin yönetmelik hükümlerine uygun ve objektif bir şekilde yapılmadığını düşünmektedir.

Okulun mevzuata uygun yönetildiğini düşünenlerin oranı %76'dır. Öğretmenlerin %20'si ise okulun mevzuata uygun yönetilmediği düşüncesindedir.

Öğretmenlerin %29'u yönetimin kişilere göre farklı davrandığını düşünürken, %67'si yönetimin bireylere göre farklı davranmadığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin %60'ı yönetimin okulda verimli bir çalışma ortamı sağladığını belirtirken, okulda yöneticilerin personelle uyumlu çalıştığını düşünen öğretmenlerin oranı %71'dir. Yönetimin öğretmenlere verimli çalışma ortamı sağladığını düşünen öğretmenlerin oranı %60'tır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin farklı boyutlarda %20 ile %40 arasında değişen oranlarda yönetimden memnun olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin %58'i yönetici atama ve görevde yükselme ile ilgili yönetmelikleri uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan, öğretmenlerin %67'si sicil

amirleri yönetmeliğinin değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %92'si düşüncelerini ifade etmek bağlamında şu anki konularına göre daha özgür davranabilmeleri gerektiğini düşünmektedir. Bu oranlar, öğretmenler arasında eğitim sisteminin okul dışı-merkezi yönetsel işlem ve düzenlemelerle ilgili değerlendirmelerinin daha olumsuz olduğunu, fakat okul ile ilgili yönetsel konularda daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 12.30.
Öğretmenlerin Tayin, Nakil ve Atamalar ile Yönetime İlişkin Görüşleri

		f	%
Tayin, nakil ve atamalar yönetmelik hükümlerine uygun biçimde ve objektif yapılıyor	Evet	576	38.4
	Hayır	853	56.9
	Cevapsız	71	4.7
	Toplam	1500	100.0
Yönetim, okulu mevzuata uygun yönetiyor	Evet	1143	76.2
	Hayır	308	20.5
	Cevapsız	49	3.3
	Toplam	1500	100.0
Yönetim, kişilere göre farklı davranıyor	Evet	432	28.8
	Hayır	999	66.6
	Cevapsız	69	4.6
	Toplam	1500	100.0
Yönetim öğretmenlere verimli çalışma ortamı sağlıyor	Evet	902	60.1
	Hayır	526	35.1
	Cevapsız	72	4.8
	Toplam	1500	100.0
Yönetim personelle uyumlu çalışıyor	Evet	1065	71.0
	Hayır	360	24.0
	Cevapsız	75	5.0
	Toplam	1500	100.0
Yönetici atama ve görevde yükselme yönetmeliklerini uygun buluyorum	Evet	524	34.9
	Hayır	876	58.4
	Cevapsız	100	6.7
	Toplam	1500	100.0
Sicil amirleri yönetmeliği değiştirilmelidir	Evet	1009	67.3
	Hayır	355	23.7
	Cevapsız	136	9.1
	Toplam	1500	100.0
Öğretmenler düşüncelerini ifade etmek bağlamında şu anki konularına göre daha özgür davranabilmelidirler	Evet	1373	91.5
	Hayır	114	7.6
	Cevapsız	13	0.9
	Toplam	1500	100.0

Öğretmenler kariyerleriyle doğrudan ilgili olan teftiş, atama, görevde yükselme gibi sistemlerden memnun olmadıklarını ve bu sistemlerin değiştirilmesi gerektiğini %57 ile %85 arasındaki oranlarda belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin teftiş ve atama sisteminin değiştirilmesi ve bu konuda öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınmasını talep ettiklerini ortaya koymaktadır.

12.4.2.4. Öğretmenlerin Okulların Fiziki Donanımı ve Koşulları ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin %58,6'sı sınıf mevcudunun kalabalık olmasının eğitim öğretimde çeşitli sorunlara neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %28'i sınıflarda ısı durumunun ve %22'si ise ışık durumunun iyi olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin %53'ü ise ihtiyaç duyduğu ders araç ve gereçlerine istediği zaman ulaşamadığını belirtmektedir.

Tablo 12.31.
Öğretmenlerin Sınıfların Durumuna İlişkin Görüşleri

		f	%
Sınıf mevcudunun kalabalıklığından dolayı çeşitli sorunlarla karşılaşıyorum	Evet	879	58.6
	Hayır	580	38.7
	Cevapsız	41	2.7
	Toplam	1500	100.0
Girdiğim sınıflarda ısı durumu iyi	Evet	1033	68.9
	Hayır	426	28.4
	Cevapsız	41	2.7
	Toplam	1500	100.0
Girdiğim sınıflarda ışık durumu iyi	Evet	1114	74.3
	Hayır	327	21.8
	Cevapsız	59	3.9
	Toplam	1500	100.0
İhtiyaç duyduğum ders araç ve gereçlerine istediğim zaman ulaşabiliyorum	Evet	659	43.9
	Hayır	796	53.1
	Cevapsız	45	3.0
	Toplam	1500	100.0

Öğretmenlerin yaklaşık %22'si kütüphane hizmetlerinin "iyi" ya da çok iyi olduğunu, %45'i ise "kötü" ya da "çok kötü" olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin

yaklaşık %75'inin okullarında fen laboratuvarı olduğunu belirtmesine karşın, %60'ı laboratuvarın kullanıldığını, %15'i ise laboratuvar olduğu halde laboratuvarın kullanılmadığını belirtmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin %42'si laboratuvar imkanlarının “kötü” ya da “çok kötü” olduğunu belirtmektedir.

Tablo 12.32.

Öğretmenlere Göre Okulların Kütüphane ve Laboratuvar Olanakları

		f	%
Kütüphane hizmetlerini nasıl buldukları	Çok kötü	336	22,4
	Kötü	337	22,5
	Fena değil	429	28,6
	İyi	216	14,4
	Çok iyi	118	7,9
	Cevapsız	64	4,3
	Toplam	1500	100,0
Okullarında fen laboratuvarı olup olmadığı	Evet var, kullanılıyor	905	60,3
	Evet var ama kullanılmıyor	232	15,5
	Hayır yok	177	11,8
	Cevapsız	186	12,4
	Toplam	1500	100,0
Fen laboratuvarı imkanlarını nasıl değerlendirdikleri	Çok kötü	296	19,7
	Kötü	334	22,3
	Fena değil	394	26,3
	İyi	262	17,5
	Çok iyi	130	8,7
	Cevapsız	84	5,6
	Toplam	1500	100,0
Bilgisayar ve internet olanaklarını nasıl değerlendirdikleri	Çok kötü	228	15,2
	Kötü	308	20,5
	Fena değil	355	23,7
	İyi	282	18,8
	Çok iyi	263	17,5
	Cevapsız	64	4,3
	Toplam	1500	100,0
Okullarında yabancı dil laboratuvarı olup olmadığı	Evet var, kullanılıyor	77	5,1
	Evet var ama kullanılmıyor	33	2,2
	Hayır yok	1350	90,0
	Cevapsız	40	2,7
	Toplam	1500	100,0

Bilgisayar ve internet olanakları laboratuvar ve kütüphane hizmetlerine göre biraz daha iyi görünmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %36'sı internet hizmetlerini "iyi" ve "çok iyi" olarak değerlendirmektedir. Bilgisayar ve internet olanaklarının iyileştirilmesine yönelik çabalara rağmen, öğretmenlerin %15'inin bilgisayar ve internet olanaklarını "çok kötü" ve %21'inin "kötü" olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yalnızca %7,3'ü okullarında yabancı dil laboratuvarı bulunduğunu belirtmesine karşın, %2'si de laboratuvar olduğu halde kullanılmadığını belirtmiştir. Hem fen laboratuvarları hem de yabancı dil laboratuvarları açısından değerlendirildiğinde, zaten sınırlı olan laboratuvar olanaklarının önemli bir oranda kullanılmaması dikkat çekicidir.

Öğretmenler tarafından öğretmenlik yaptıkları okulların fiziki altyapısı ile ilgili sorulara verilen cevaplara bakıldığında, eğitim sisteminin henüz zorunlu temel eğitimin fiziki altyapı problemlerini çözememiş olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudunun kalabalıklığından dolayı problem yaşayan öğretmenlerin oranı %59'dur. Öğretmenlerin %28'i sınıflarının ısı durumunun iyi olmadığını, %22'si ışık durumunun iyi olmadığını belirtmektedir, ki araştırmanın Haziran ayında yapıldığı ve eğitimin gündüz yapıldığı düşünüldüğünde böyle temel bir konuda bile tablonun iç açıcı olmadığı sonucuna varılabilir. "İhtiyaç duyduğum ders araç ve gereçlerine ulaşamıyorum" diyen öğretmenlerin oranı %53 gibi yüksek bir orandır. Kütüphane gibi okul için temel bir konuda bile öğretmenlerin %45'i hizmetlerin "kötü" veya "çok kötü" olduğunu belirtmişlerdir. Okulların %16'sında fen laboratuvarının var olmasına rağmen kullanılmıyor olması da dikkati çeken bir problem olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin %42'si okullarındaki fen laboratuvarının kötü olduğunu belirtmiştir. Okulların sadece %5'inde kullanılan bir yabancı dil laboratuvarı bulunmaktadır.

12.4.2.5. Öğretmenlerin Eğitimin Niteliği ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin yaklaşık %88'i Türkiye'deki eğitim sisteminde okulların verimsiz olduğunu düşünmektedir. Daha da önemlisi, öğretmenlerin yaklaşık %89'u Türkiye'deki okullarda verilen eğitimin gelişmiş ülkelerdeki okullarda verilen eğitimin kalitesinde olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler bir yandan eğitimin kalitesinin düşük olduğunu düşünürken, diğer yandan da öğretmenlerin %57'si eğitimin kalitesinin daha da düştüğünü belirtmektedir. Eğitimin kalitesinde bir iyileşme olduğunun düşünen öğretmenlerin oranı ise %21 civarındadır.

Yaygın olarak bilinen rehber öğretmen eksiği ve rehberlik hizmetlerindeki yetersizliklere paralel olarak, öğretmenlerin %55'i rehberlik hizmetlerini yetersiz bulmaktadır.

Öğretmenlerin %37'si okullarında güvenlik yönünden endişe duyduklarını belirtirken, %39'u da okullarında şiddet olaylarının arttığını belirtmektedir.

Tablo 12.33.
Öğretmenlerin Eğitimin Niteliğine İlişkin Değerlendirmeleri

		f	%
Türkiye'deki eğitim sisteminde okulları verimli bulup bulmadıkları	Evet	138	9.2
	Hayır	1321	88.1
	Cevapsız	41	2.7
	Toplam	1500	100.0
Okullarımızın gelişmiş ülkelerdeki okullar ile aynı eğitim kalitesine sahip olduğunu düşünüp düşünmedikleri	Evet	121	8.1
	Hayır	1334	88.9
	Cevapsız	45	3.0
	Toplam	1500	100.0
Okuldaki eğitim kalitesi ile ilgili olarak hangisine katıldıkları	Eğitim kalitesi düşmektedir	859	57.3
	Eğitim kalitesi iyileşmektedir	309	20.6
	Eğitim kalitesinde bir değişme yok	299	19.9
	Cevapsız	33	2.2
	Toplam	1500	100.0
Okulda verilen rehberlik hizmetlerini yeterli buluyorum	Evet	623	41.5
	Hayır	829	55.3
	Cevapsız	48	3.2
	Toplam	1500	100.0

Tablo 12.34.
Öğretmenlerin Okullarında Güvenlikle İlgili Değerlendirmeleri

		f	%
Okullarında güvenlik yönünden endişe duyup duymadıkları	Evet	547	36.5
	Hayır	916	61.1
	Cevapsız	37	2.5
	Toplam	1500	100.0
Okullarında şiddet olaylarının arttığını düşünüp düşünmedikleri	Evet	587	39.1
	Hayır	871	58.1
	Cevapsız	42	2.8
	Toplam	1500	100.0

12.4.2.6. Öğretmenlerin Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve OKS ile İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77,4'ü (1161 öğretmen) OKS'ye girecek öğrencileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden %83'ü öğrencileri sınava hazırlamak için özel bir çaba harcadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum eğitim öğretimin OKS baskısı altında olduğu ve eğitimin sınav odaklı olduğu savlarını doğrular niteliktedir.

Öğretmenlerin %14'ü OKS'de fen veya Anadolu lisesini kazanacağını düşündüğü kaç öğrencisi olduğu sorusunu cevapsız bırakmıştır. Diğer yandan, öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar oldukça iyimser gözükmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %20'si 20 ya da daha fazla sayıda öğrencisinin OKS'de Fen veya Anadolu Lisesini kazanacağını düşünmektedir. Ancak, bu bulguların yorumlanmasında öğretmenin branş öğretmeni olarak birden fazla şubenin dersine girdiği de göz ardı edilmemelidir.

Tablo 12.35.
Öğretmenlerin OKS'ye Girecek Öğrencilerle İlgili Görüşleri

	f	%	
Öğrencilerinden Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına girecek olan olup olmadığı	Evet	1161	77.4
	Hayır	284	18.9
	Cevapsız	55	3.7
	Toplam	1500	100.0
Öğrencilerinin Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına hazırlamak için özel bir çaba sarfedip etmedikleri	Evet	963	82.9
	Hayır	185	15.9
	Cevapsız	13	1.1
	Toplam	1161	100.0
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavında Fen veya Anadolu Lisesini kazanacağını düşündüğü kaç öğrencisi olduğu	1-5 arası	263	22.7
	6-10 arası	261	22.5
	11-20 arası	245	21.1
	21-30 arası	96	8.3
	31 ve üzeri	132	11.4
	Cevapsız	164	14.1
	Toplam	1161	100.0

Öğretmenlerin %68,4'ü OKS'nin çocukların bilgi ve becerilerini ölçtüğüne inanmadıklarını belirtirken, %76'sı bu sınavın yerine önerilen 6, 7 ve 8. sınıflarda üç ayrı sınav yapılarak bu üç sınavın ortalamasının fen veya Anadolu

liselerine girişte esas alınmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınav sistemi yerine öğrencinin ilköğretimdeki derslerdeki başarısına göre sınavsız fen liseleri veya Anadolu liselerine girebilmesinin daha doğru olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının ise %57 olduğu görülmektedir. Burada dikkati çeken nokta, öğretmenlerin kendilerinin verdiği ders notlarını öğrencilerin başarısını ölçme konusunda üç yıla yayılmış OKS sınav sistemine göre daha az (%76'ya karşılık %57) tercih etmeleridir.

Tablo 12.36.

Öğretmenlerin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri

		f	%
OKS'nin çocukların bilgi ve becerilerini ölçtüğüne inanıp inanmadıkları	Evet	404	26.9
	Hayır	1026	68.4
	Cevapsız	70	4.7
	Toplam	1500	100.0
OKS yerine 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıfta üç ayrı sınav yapılırsa ve bu üç sınavın ortalaması alınarak puanlama yapılmasının daha doğru olup olmayacağı	Evet üç sınav daha doğru olur	1144	76.3
	Hayır bugünkü sistemden memnunum	249	16.6
	Cevapsız	107	7.1
	Toplam	1500	100.0
OKS yerine öğrencinin ilköğretimde derslerdeki başarısına göre sınavsız Fen liseleri veya Anadolu liselerine girebilmesinin doğru olup olmadığı	Evet, derslerdeki başarının ölçü alınması daha doğrudur	861	57.4
	Hayır, OKS sistemi daha doğrudur	551	36.7
	Cevapsız	88	5.9
	Toplam	1500	100.0

12.4.3. Öğrencilerin Görüşleri

12.4.3.1. Öğrencilerin Demografik ve Kültürel Özellikleri

Anketi cevaplayan öğrencilerin %45'i erkek ve %55'i kız öğrencidir.

Tablo 12.37.
Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	1796	44,9
Kız	2204	55,1
Toplam	4000	100,0

Öğrencilerin %29'u haftada birkaç kitap okuduğunu ve %45'i ayda birkaç kitap okuduğunu belirtmiştir. Ders kitapları dışında hiç kitap okumayan öğrencilerin oranı %9 iken, öğrencilerin %15'i de yılda birkaç kitap okuduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %25'inde kitap okuma alışkanlıkları bakımından ciddi bir sorun görülmektedir.

Öğrencilerin %8,6'sı haftada bir, %32'si ayda bir sinemaya gittiğini belirtirken %31'i yılda birkaç kez sinemaya gittiğini belirtmektedir. Diğer yandan öğrencilerin %17'si ayda bir ve %34'ü yılda birkaç kez tiyatroya gittiğini belirtmektedir. Hiç sinemaya gitmediğini belirten öğrencilerin oranının %26, hiç tiyatroya gitmediğini belirten öğrencilerin oranının %21 olması, üzerinde dikkatle durulması gereken bulgulardır.

Öğrencilerin %83'ü bilgisayar kullanmayı bildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %14'ünün bilgisayar kullanmayı bilmediğini, %21'inin hiç internet kullanmadığını belirttikleri görülmektedir. Öğretim programında öğrencilerin sekizinci sınıfa kadar bilgisayar dersi almış olmaları gerektiği de dikkate alındığında, öğrencilerin %14'ünün bilgisayar kullanmayı bilmiyor olmaları ve %21'inin hiç internet kullanmamış olmaları ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Özellikle yenilenen ilköğretim müfredatının uygulanmasında internet ve bilgisayar kullanmanın müfredatın bir gereği olarak yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu alanda önemli bir sorun ile karşı karşıya olduğu düşünülmektedir.

Hiç harçlık almadığını belirten öğrencilerin oranının %10, haftalık harçlığının 5 YTL ve altında olduğunu belirten öğrencilerin oranının ise %28 olması kaygı verici bir durumun işareti olarak görülebilir.

Tablo 12.38.
Öğrencilerin Kitap Okuma, Sinemaya ve Tiyatroya Gitme Sıklıkları ile Bilgisayar ve İnternet Kullanma Durumları

		f	%
Kitap okuma sıklıkları	Haftada birkaç kitap	1160	29.0
	Ayda birkaç kitap	1778	44.5
	Yılda birkaç kitap	599	15.0
	Ders kitapları dışında hiç kitap okumadım	366	9.2
	Cevapsız	97	2.4
	Toplam	4000	100.0
Sinemaya gitme sıklıkları	Haftada bir	344	8.6
	Ayda bir	1282	32.1
	Yılda birkaç kez	1223	30.6
	Hiç sinemaya gitmedim	1031	25.8
	Cevapsız	120	3.0
	Toplam	4000	100.0
Tiyatroya gitme sıklıkları	Ayda bir	683	17.1
	Yılda birkaç kez	1356	33.9
	Hayatım boyunca bir iki kez	955	23.9
	Hiç tiyatroya gitmedim	841	21.0
	Cevapsız	165	4.1
	Toplam	4000	100.0
Bilgisayar kullanmayı bilip bilmedikleri	Evet	3336	83.4
	Hayır	558	14.0
	Cevapsız	106	2.7
	Toplam	4000	100.0
İnternet kullanıp kullanmadıkları	Haftada 1-2 kez	1391	34.8
	Hergün	988	24.7
	Hiç internet kullanmadım	853	21.3
	Ayda 1-2 kez	486	12.2
	Yılda 1-2 kez	193	4.8
	Cevapsız	89	2.2
	Toplam	4000	100.0

Tablo 12.39.

Öğrencilerin Ortalama Haftalık Harçlıkları

Ortalama haftalık harçlıkları	f	%
Harçlık almıyorum	412	10.3
1-5 YTL	1137	28.4
6-10 YTL	1029	25.7
11-20 YTL	632	15.8
21-30 YTL	355	8.9
31-40 YTL	177	4.4
41-50 YTL	61	1.5
51 YTL ve üzeri	74	1.9
Cevapsız	123	3.1
Toplam	4000	100.0

12.4.3.2. Öğrencilerin Okul ve Eğitim Öğretimin Niteliği ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin ileride seçmek istedikleri meslek konusunda verdikleri cevaplarda öğretmenliğin %27 ile birinci sırada yer alması dikkat çekicidir. Bunu %14,3 ile doktorluk, %10,5 ile mühendislik, %9,5 ile sporculuk, %5,5 ile sanatçılık ve %4,7 ile subaylık izlemektedir.

Tablo 12.40.

Öğrencilerin Hangi Mesleği Seçmek İstedikleri

Meslek	Cinsiyet		Toplam	
	Erkek (%)	Kız (%)	f	%
Bilim adamı	3,3	1,6	96	2.4
Din adamı	2,6	1,0	68	1.7
Doktor	9,9	17,8	571	14.3
Esnaf-tüccar	2,9	0,3	59	1.5
İşadamı	5,6	0,9	120	3.0
Mühendis	17,1	5,0	418	10.5
Öğretmen	13,1	38,3	1080	27.0
Sanatçı	3,7	6,9	218	5.5
Sporcu	16,9	3,5	381	9.5
Subay	7,1	2,7	188	4.7
Yazar	0,8	1,7	52	1.3
Diğer	6,0	10,4	337	8.4
Fikrim yok	10,9	9,8	412	10.3
Toplam	100,0	100,0	4000	100.0

Öğrencilerin %28'i eğitimin öncelikle “bilgili bir insan olmak” için gerekli olduğunu düşünmekte ve “meslek edinmek” ile “iyi bir kazanç sağlamak” sıra ile ikinci ve üçüncü sırada gelmektedir. Eğitime kazanç kapısı ve meslek kapısı olarak görmenin pragmatik, bilgi kapısı ve değer kapısı olarak görmenin idealist bir yaklaşımı yansıttığı kabul edilecek olursa; bulgular eğitime idealist yaklaşım ile pragmatik yaklaşımın öğrenciler arasında hemen hemen aynı ağırlığa sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaklaşık %8'i de itibar sahibi olmak için eğitim gördüğünü düşünmektedir. Bu noktada, idealist yaklaşımın sahip olduğu ağırlığın öğrencilerin kendilerine yapılan telkinleri tekrarlamalarından ileri geldiği düşünülebilir.

Erkek öğrencilerin %17'si mühendis, %17'si sporcu, %13'ü öğretmen ve %10'u doktor olmak isterken, kız öğrencilerin birinci tercihi %38 ile öğretmenlik olmuştur. Kız öğrencilerin ikinci tercih olarak %18 ile doktorluğu ve üçüncü tercih olarak %7 ile sanatçılığı tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 12.41.

Öğrencilerin Eğitimin Niçin Gerekli Olduğuna İlişkin Görüşleri

	f	%
Bilgili insan olmak için	1114	27.9
Meslek edinmek için	803	20.1
İleride iyi kazanç sağlamak için	732	18.3
Manevi ve ahlaki değerleri öğrenmek için	622	15.6
İtibar sahibi olmak için	322	8.1
Ailem istediği için	30	0.8
Eğitim gereksizdir	33	0.8
Diploma almak için	21	0.5
Fikrim yok	323	8.1
Toplam	4000	100.0

Tablodan anlaşıldığı gibi, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi iyi bir eğitim aldığına inanırken, yaklaşık olarak üçte biri de buna inanmamaktadır. Bu da okula giden her üç öğrenciden birinin okulda iyi bir eğitim aldığına inanmadan okula gittiğini göstermektedir. Yine öğrencilerin yaklaşık %23'ünün okulundan memnun olmadığını belirtmesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Okudukları okuldan memnun olmayanlara neden memnun olmadıkları sorulduğunda %23'lük bir kesimin “eğitim iyi değil” şeklinde genel bir cevap verdikleri görülmektedir. Bunun dışındaki cevaplara bakıldığında; “öğretmenler iyi değil”, “teknik yetersizlikler”, “temizlik”, “şiddet ve güvenlik” problemlerinin okulla ilgili temel şikayetler olarak ortaya çıktığı

anlaşılmaktadır. Okudukları okuldan memnun olan öğrencilere memnuniyet sebepleri sorulduğunda eğitim %28’le birinci, öğretmenler %20’yle ikinci sırada yer alarak memnun olmama sebepleriyle benzerlik göstermektedir. Memnuniyet sebepleri şikayet sebepleri kadar çeşitli değildir.

Tablo 12.42.

Öğrencilerin Okullarında Eğitimin Niteliği ile İlgili Değerlendirmeleri

		f	%
Okulda iyi bir eğitim aldığına inanıp inanmadığı	Evet	2692	67.3
	Hayır	1260	31.5
	Cevapsız	48	1.2
	Toplam	4000	100.0
Okudukları okuldan ne derece memnun oldukları	Hiç memnun değilim	302	7.6
	Memnun değilim	626	15.7
	Memnunum	2175	54.4
	Çok memnunum	840	21.0
	Cevapsız	57	1.4
	Toplam	4000	100.0
Okudukları okuldan neden memnun olmadıkları	Eğitim iyi değil	214	23.1
	Öğretmenler iyi değil	74	8.0
	Teknik yetersizlikler	67	7.2
	Temiz değil	58	6.3
	Şiddet var	45	4.8
	Güvenlik	40	4.3
	Öğrenciler ve arkadaşlık iyi değil	23	2.5
	Sınıflar kalabalık	19	2.0
	Disiplin yok	14	1.5
	Çevre ve bulunduğu yer	12	1.3
	Kadro yetersizliği	12	1.3
	Yardımlaşma yok	10	1.1
	Yapılan kısıtlamalar	10	1.1
	Diğer	32	3.4
	Fikrim yok	298	32.1
	Toplam	928	100
Okudukları okuldan neden memnun oldukları	Eğitimi iyi	842	27.9
	Öğretmenler iyi	615	20.4
	Okulun yeri ve imkanları güzel	168	5.6
	Disiplin olması	116	3.8
	Öğrenciler ve arkadaşlık iyi	109	3.6
	Diğer	197	6.5
	Fikrim yok	968	32.1
	Toplam	3015	100

Öğrencilerin %11'i yabancı dil bilmediğini belirtmiştir. Oysa, yabancı dil ilköğretim müfredatında tüm öğrenciler için zorunlu bir ders olarak yer almaktadır. Cevap veren öğrenciler ise %85-86 oranında İngilizce bildiklerini belirtmektedirler. Küçük bir grup Almanca, başka bir küçük grup da Arapça bildiğini belirtmektedir. Almanca bildiğini söyleyenlerin yurtdışıyla bağlantılı oldukları, Arapça bildiğini söyleyenlerin de ya çevrelerinde konuşulduğu için, ya da dini eğitim yoluyla Arapça öğrenmiş olduklarını düşünebilecekleri akla gelmektedir.

Öğrenciler okulda verilen yabancı dil eğitiminin niteliği konusunda kararsız görünmektedirler. Hemen hemen yarısı iyi bir yabancı dil eğitimi verildiğini düşünürken, diğer yarısı buna katılmamaktadır. Ayrıca, okulda iyi bir eğitim aldığına inanan öğrencilerin yaklaşık üçte birinin verilen yabancı dil eğitimini yetersiz görmesi oldukça anlamlı bir bulgudur. Genel olarak cevap vermeleri gerektiğinde olumlu cevap veren öğrenciler, yabancı dille ilgili özel soruya daha az oranda olumlu cevap vermektedir.

Tablo 12.43.
Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Görüşleri

		f	%
Yabancı dillerden hangisini bildikleri	İngilizce	3278	82.0
	Almanca	26	0.7
	Arapça	48	1.2
	Diğer	74	1.9
	İngilizce-Almanca	82	2.1
	İngilizce-Arapça	45	1.1
	Bilmiyorum	447	11.2
	Toplam	4000	100.0
Okulda aldığı yabancı dil eğitimini yeterli bulup bulmadığı	Evet	2109	52.7
	Hayır	1840	46.0
	Cevapsız	51	1.3
	Toplam	4000	100.0

Okulun öğrenciler tarafından en beğenilen özellikleri arasında %25 ile öğretmenler, %9 ile eğitim seçenekleri öne çıkmaktadır. Öğrencilerin %23'ü okulun "en beğendikleri özelliği konusunda bir fikirleri olmadığını" ve %7'si beğendikleri bir özellik olmadığını belirtmişlerdir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin %30'u okulları ile ilgili beğendikleri bir özellik belirtmemişlerdir. Diğer yandan, beğenilmeyen özellikler sorulduğunda, %13,1 ile birinci sırada

okulun temiz olmaması gelmiş ve bunu sıra ile disiplin olmaması, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve güvenlik sorunları izlemiştir.

Tablo 12.44.
Öğrencilerin Okulun En Beğendikleri ve Beğenmedikleri Özellikleri

	f	%	
Okulun en beğendikleri özelliği	Öğretmenleri	997	24.9
	Eğitimi	363	9.1
	Beğendiğim özelliği yok	291	7.3
	Disiplini	260	6.5
	Dayanışma	156	3.9
	Çevre, ortam ve dış mekan	135	3.4
	Temiz olması	116	2.9
	İç tasarımı ve imkanları	113	2.8
	Bilgisayar	111	2.8
	Sınıf mevcudu	73	1.8
	Kütüphane	52	1.3
	Diğer	412	10.3
	Fikrim yok	921	23.0
	Toplam	4000	100
	Okulun en beğenmedikleri özelliği	Temiz olmaması	525	13.1
Beğenmediğim özelliği yok		391	9.8
Disiplinin olmaması		328	8.2
Sınıf mevcudu		189	4.7
Güvenlik		168	4.2
Öğretmenler		148	3.7
Şiddete maruz kalmamız		147	3.7
Yetersizlikler		103	2.6
Eğitimin iyi olmaması		99	2.5
Öğrenciler		92	2.3
Bilgisayarların yetersiz olması		90	2.3
Kantin		55	1.4
Bahçesi		52	1.3
Laboratuvar		48	1.2
Okulun dış mekanı		48	1.2
Spor tesisi eksikliği		47	1.2
Hepsi		61	1.5
Diğer		287	7.2
Fikrim yok		1122	28.1
Toplam	4000	100	

12.4.3.3. Öğrencilerin Okulların Fizikî Donanımı ve Eğitim Öğretim Alt Yapısı ile İlgili Görüşleri

Sınıf mevcudunun kalabalık olduğunu ve bundan dolayı sorunlarla karşılaştıklarını belirten öğrencilerin oranı % 46'dır. Bu da ilköğretimde sınıf kalabalıklığının önemli bir sorun olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin %26'sının ısınma ve %17'sinin sınıfın ışık durumu ile ilgili şikayet ifade etmiş olması, ilköğretimde fiziki altyapının hala önemli sayılabilecek oranlarda yetersiz olduğu gerçeğini bir kez daha hatırlatmaktadır.

Tablo 12.45.

Öğrencilerin Sınıf Mevcudu, Sınıfların Isı ve Işı Durumu ile İlgili Görüşleri

		f	%
Sınıf mevcudunun kalabalıklığından dolayı çeşitli sorunlarla karşılaşılıyor	Evet	1829	45.7
	Hayır	2118	53.0
	Cevapsız	53	1.3
	Toplam	4000	100.0
Sınıfımızın ısı durumu iyi değil	Evet	1022	25.6
	Hayır	2911	72.8
	Cevapsız	67	1.7
	Toplam	4000	100.0
Sınıfımızın ışık durumu iyi değil	Evet	673	16.8
	Hayır	3233	80.8
	Cevapsız	94	2.4
	Toplam	4000	100.0

İlköğretim öğrencilerinin %41'inin eğitim açısından okullarını yeterli bulduğu, %33'ünün okullarını yetersiz bulduğu, %22'sinin ise "fena değil" cevabı verdikleri görülmektedir.

Kütüphane hizmetlerini yeterli bulmayan öğrencilerin oranı %41, yeterli bulan öğrencilerin oranı ise %31'dir. %23'lük bir oran ise "fena değil" cevabını vererek aslında kütüphane ile pek fazla ilgilerinin olmadığını belirtmiş gözükmektedir.

Tablo 12.46.
*Öğrencilerin Okullarının Kütüphane, Bilgisayar ve İnternet Olanakları ile
 Laboratuvar Koşullarına İlişkin Değerlendirmeleri*

		f	%
Eğitim açısından, okullarının sahip olduğu olanakların yeterli olup olmadığı	Çok kötü	603	15.1
	Kötü	649	16.2
	Fena değil	887	22.2
	İyi	834	20.9
	Çok iyi	817	20.4
	Cevapsız	210	5.3
	Toplam	4000	100.0
	Kütüphane hizmetlerini nasıl buldukları	Çok kötü	1009	25.2
Kötü		623	15.6
Fena değil		925	23.1
İyi		502	12.6
Çok iyi		737	18.4
Cevapsız		204	5.1
Toplam		4000	100.0
Bilgisayar ve internet olanaklarını nasıl değerlendirdikleri		Çok kötü	1605	40.1
	Kötü	527	13.2
	Fena değil	538	13.5
	İyi	406	10.2
	Çok iyi	684	17.1
	Cevapsız	240	6.0
	Toplam	4000	100.0
	Laboratuvar imkanlarını nasıl değerlendirdikleri	Çok kötü	1055	26.4
Kötü		604	15.1
Fena değil		701	17.5
İyi		589	14.7
Çok iyi		781	19.5
Cevapsız		270	6.8
Toplam		4000	100.0
Okullarında fen laboratuvarı olup olmadığı		Evet var, kullanıyoruz	2162	54.1
	Evet var ama kullanamıyoruz	1071	26.8
	Hayır yok	687	17.2
	Cevapsız	80	2.0
	Toplam	4000	100.0
Okullarında yabancı dil laboratuvarı olup olmadığı	Evet var, kullanıyoruz	212	5.3
	Evet var ama kullanamıyoruz	139	3.5
	Hayır yok	3568	89.2
	Cevapsız	81	2.0
	Toplam	4000	100.0

Konu bilgisayar ve internete gelince kütüphaneden daha kötü bir tablo ile karşılaşmaktadır. Öğrencilerin %40'ı bilgisayar ve internet imkanlarının “çok kötü” olduğunu belirtirken, %13'lük bir öğrenci grubu da bilgisayar ve internet hizmetlerinin “kötü” olduğunu belirtmektedir. Böylece bilgisayar ve internet imkanlarını yetersiz bulan öğrencilerin oranı %53 gibi yüksek bir orana ulaşmaktadır.

Öğrencilerin %42'sinin laboratuvar imkanlarını yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin %54'ü fen laboratuvarının kullanılıyor olduğunu, %27'si ise fen laboratuvarı olduğu halde kullanılmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %17'sine göre ise okullarında fen laboratuvarı bulunmamaktadır.

Öğrencilere göre, yabancı dil laboratuvarının ilköğretim okullarında yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %5,3'ü okullarında yabancı dil laboratuvarı bulunduğunu ve kullandıklarını belirtirken, %3,5'i yabancı dil laboratuvarı bulunduğu halde kullanılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %89'u ise okullarında yabancı dil laboratuvarı bulunmadığını belirtmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin önemli bir bölümü kütüphane, bilgisayar, internet ve laboratuvar imkanları hakkında olumsuz görüş belirttikleri halde, konu rehber öğretmene geldiğinde olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %34'ü rehber öğretmenlerinin “çok iyi” olduklarını, %17'si ise “iyi” olduklarını belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerin sorunlarını çözmede yetersiz kaldığını düşünen öğrencilerin oranı ise %29'dur. Görevi sorun çözmede yardımcı olmak olan rehber öğretmenlerin öğrencilerin yaklaşık üçte biri tarafından yetersiz görülmesi dikkat çekicidir.

Okul yönetiminin ilgisini yetersiz bulan ilköğretim öğrencilerinin oranı üçte bir iken, üçte ikisi yönetimi yeterli bulmaktadır. Okul yönetiminin gösterdiği ilgiyi “çok kötü” olarak niteleyen öğrencilerin oranı %17 iken, “çok iyi” olarak niteleyen öğrencilerin oranı %30 gibi yüksek bir seviyeye ulaşmaktadır.

Okul yönetiminden öğretmenlere geçildiğinde daha olumlu bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerini eğitimi yürütme açısından yetersiz bulan ilköğretim öğrencilerinin oranı %12'de kalırken, %84'lük bir öğrenci grubu öğretmenleri hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir. Yüzde 45'lik bir öğrenci grubu ise öğretmenleri için çok olumlu görüş belirtmişlerdir.

Tablo 12.47.

Öğrencilerin Rehber Öğretmen, Yöneticiler ve Öğretmenlere İlişkin Görüşleri

		f	%
Rehber öğretmenin sorunlarını çözmeye yeterli olup olmadığı	Çok kötü	693	17.3
	Kötü	478	12.0
	Fena değil	584	14.6
	İyi	689	17.2
	Çok iyi	1340	33.5
	Cevapsız	216	5.4
	Toplam	4000	100.0
Okul müdürü ve yardımcılarının gösterdikleri ilgiyi yeterli bulup bulmadıkları	Çok kötü	666	16.7
	Kötü	531	13.3
	Fena değil	634	15.9
	İyi	755	18.9
	Çok iyi	1211	30.3
	Cevapsız	203	5.1
	Toplam	4000	100.0
Öğretmelerini eğitimi yürütme açısından ne derece yeterli buldukları	Çok kötü	223	5.6
	Kötü	238	6.0
	Fena değil	593	14.8
	İyi	963	24.1
	Çok iyi	1801	45.0
	Cevapsız	182	4.6
	Toplam	4000	100.0

İlköğretim öğrencilerinin %44'ü okullarında güvenlik yönünden endişe duyduklarını belirtirken, %54'ü ise güvenlik yönünden okullarında bir sorun bulunmadığını düşünmektedir.

Okullarında şiddet olaylarının arttığını söyleyenler %44'lük bir orana ulaşırken, öğrencilerin %54'lük bir bölümü şiddet olaylarının artmadığını düşünmektedir. Okullarında güvenlik endişesi yaşadığını ve şiddet olaylarında artış olduğunu belirten öğrenci oranlarının yüksekliği düşündürücüdür.

Tablo 12.48.
Öğrencilerin Okullarında Güvenlik ve Şiddet Olaylarına İlişkin Değerlendirmeleri

		f	%
Okullarında güvenlik yönünden endişe duyup duymadıkları	Evet	1745	43.6
	Hayır	2168	54.2
	Cevapsız	87	2.2
	Toplam	4000	100.0
Okullarında şiddet olaylarının arttığını düşünüp düşünmedikleri	Evet	1749	43.7
	Hayır	2151	53.8
	Cevapsız	100	2.5
	Toplam	4000	100.0

12.4.3.4. Öğrencilerin Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve OKS ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin %87'si OKS'ye katılacağını belirtmiştir. OKS'ye katılmayacağını söyleyen öğrencilerin oranı ise %12'dir. Oranlar toplumdaki okuma isteğinin yükselişinin, dolayısıyla ortaöğretimde çağ nüfusu içinde okulaşmaya olan talebin bir göstergesi olarak görülebilir.

OKS'ye katılmayacağını belirten öğrencilerin %43'ü kazanamayacağını düşündüğü için, %29'u ise liseye devam etmeyeceği için sınava girmeyeceklerini belirtmişlerdir. Okulundan memnun olup ayrılmak istemeyen öğrencilerin oranı %10'dur ki bu öğrencilerin özel okula devam ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 12.49.
Öğrencilerin OKS'ye Katılma İle İlgili Görüşleri

		f	%
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına katılıp katılmayacağı	Evet	3489	87.2
	Hayır	479	12.0
	Cevapsız	32	0.8
	Toplam	4000	100.0
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına neden katılmayacağı	Kazanamayacağımı düşünüyorum	206	43.0
	Liseye devam etmeyeceğim	139	29.0
	Okulmdan memnunum	31	6.5
	Ailemden ayrılmak istemiyorum	26	5.4
	Okuldan ayrılmak istemiyorum	17	3.5
	Fikrim yok	60	12.5
	Toplam	479	100.0

Erkek öğrenciler OKS'ye "Kazanamayacağımı düşündüğüm için girmeyeceğim" derken, kız öğrencilerde "Liseye devam etmeyeceğim" seçeneği % 35,8 gibi yüksek bir oranda tercih edilmiştir. Bu da kızların ilköğretimden sonra okula gitmelerinin önünde hala engeller olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerde de liseye devam etmeyeceğim tercihi % 22 gibi yüksek bir orandadır.

Tablo 12.50.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre OKS'ye Neden Katılmayacağını Dağılımı

Cinsiyet		
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına neden katılmayacağı	Erkek (%)	Kız (%)
Kazanamayacağımı düşünüyorum	46,6	39,5
Okuldan ayrılmak istemiyorum	5,5	1,6
Okulumdan memnunum	5,5	7,4
Ailemden ayrılmak istemiyorum	5,9	4,9
Liseye devam etmeyeceğim	22,0	35,8
Fikrim yok	14,4	10,7
Toplam	100,0	100,0

OKS'ye gireceğini belirten öğrencilerin %89'u sınava hazırlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin OKS'ye nasıl hazırlandığına bakıldığında; %54'ü kendi kendine çalıştığını belirtmiştir. Yani OKS'ye giren öğrencilerin önemli bölümü sınava hazırlanırken herhangi bir yardım almamaktadırlar. OKS'ye girecek öğrencilerin %35'i sadece dershaneye gittiğini, %5'i sadece özel ders aldığını ve % 4'ü hem dershaneye gittiğini hem de özel ders aldığını belirtmiştir.

İlköğretim son sınıf düzeyinde dershaneye giden öğrenci oranının %39 seviyesine ulaşmış olması düşündürücüdür. Özel ders alanlarla değerlendirildiğinde, lise düzeyinde üniversiteye giriş sınavına hazırlık amacıyla yaşanan maratonun ilköğretimi de yoğun bir etki altına almaya başladığı söylenebilir.

Dershaneye giden öğrencilerden %12'sinin iki, yaklaşık %3'ünün üç yıldır dershaneye gitmiş olması, dershane sektörünün baskısının ilköğretim düzeyinde de çok ciddi bir şekilde arttığını göstermektedir.

Tablo 12.51.
Öğrencilerin OKS'ye Hazırlanma Durumları

		f	%
OKS'ye hazırlanıp hazırlanmadığı	Evet	3115	89.3
	Hayır	250	7.2
	Cevapsız	124	3.6
	Toplam	3489	100.0
OKS'ye nasıl hazırlandığı	Kendim çalışıyorum	1875	53.7
	Dershaneye gidiyorum	1228	35.2
	Özel ders alıyorum	183	5.2
	Dershaneye gidiyorum-Özel ders alıyorum	71	3.8
	Cevapsız	132	2.0
	Toplam	3489	100.0
OKS'ye hazırlık amacıyla kaç yıldır dershaneye gittikleri	Hiç gitmedim	2140	53.5
	Bir yıldır gidiyorum	982	24.6
	İki yıldır gidiyorum	477	11.9
	Üç yıldır gidiyorum	136	3.4
	Cevapsız	265	6.6
	Toplam	4000	100.0
Gittikleri dershanenin seviye tespit sınavı yapıp yapmadığı	Evet	1460	91.5
	Hayır	62	3.9
	Cevapsız	73	4.6
	Toplam	1595	100.0
Dershaneye gidiş ücretlerinin nasıl ödendiği	Ailem ödedi	1253	78.6
	Kısmi burs aldım	173	10.8
	Tam burs aldım	85	5.3
	Cevapsız	84	5.3
	Toplam	1595	100.0

Öğrencilerin OKS'ye hazırlık amacıyla gittikleri dershanelerin ücretinin büyük oranda aileler tarafından karşılandığı, tam burslu öğrencilerin %5, kısmî burslu öğrencilerin ise %11 seviyesine ulaştığı görülmektedir. Bir şekilde burs alan öğrencilerin oranı %16 civarındadır.

Öğrencilerin OKS'ye %89 oranında kendi istekleriyle girdiklerini bildirmeleri, ailelerdeki “çocuğunu mutlaka okutmak” isteğinin çocuklar tarafından içselleştirilme derecesinin yüksekliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin lise tercihleri arasında %32 ile Anadolu lisesi, %13 ile Fen lisesinin ön plana çıktığı gözlenmektedir. Öğrencilerin lise tercih beyanlarının ayrıntılı yapısı bilinçli bir yönelişin ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 12.52.
Öğrencilerin OKS'ye Niçin Girdikleri ve Okul Tercihleri

		f	%
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına niçin girdikleri	Kendim istiyorum	3099	88.8
	Öğretmenimin tavsiyesi	99	2.8
	Babam istiyor	77	2.2
	Arkadaşlarım girdiği için	48	1.4
	Annem istiyor	47	1.3
	Cevapsız	119	3.4
	Toplam	3489	100.0
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavında tercihinin hangi okul türü olacağı	Anadolu Lisesi	1114	31.9
	Fen Lisesi	462	13.2
	Anadolu Öğretmen Lisesi	442	12.7
	Anadolu Meslek Lisesi	379	10.9
	Sağlık Meslek Lisesi	247	7.1
	Polis Koleji	232	6.6
	Diğer Bakanlıklara Bağlı Meslek Liseleri	151	4.3
	Anadolu Teknik Lisesi	108	3.1
	Sosyal Bilimler Lisesi	85	2.4
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	72	2.1
	Cevapsız	197	5.6
	Toplam	3489	100.0

OKS'ye girecek öğrencilerin %75'inin istediği okulu kazanacağına inanması öğrencilerin kendilerine güven seviyesinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu beklenti gerçekçi olmayıp, daha çok öğrencilerin kazanma arzu ve temennisini gösteren bir veri olarak da yorumlanabilir. Bu durumda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hayal kırıklığı yaşaması kaçınılmaz olacaktır.

OKS sınavına girecek olan öğrencilerin sınavda istedikleri okulu kazanamamaları durumunda ne hissedecekleri sorusuna %39 "kendimi kötü hissederim", %39 "annem veya babam çok üzülür ve kendimi kötü hissederim" cevabı vermiş olması, ailelerin OKS konusunda öğrenciler kadar sürecin içinde olduklarını ve sonuçların öğrencilerle birlikte aileleri de olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Tablo 12.53.
Çocuklarının Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavında İsteddiği Liseyi
Kazanacağına İnanıp İnanmadıkları

		f	%
OKS’de istediği liseyi kazanacağına inanıp inanmadığı	Evet	2628	75.3
	Hayır	785	22.5
	Cevapsız	76	2.2
	Toplam	3489	100.0
OKS’de istediği liseyi kazanamazsa ne yapacağı	Kendimi kötü hissederim-Annem veya babam çok üzülür	1429	41.0
	Kendimi kötü hissederim	1348	38.6
	Fazla önemsemem	295	8.5
	Annem veya babam çok üzülür	250	7.2
	Fazla önemsemem-Annem veya babam çok üzülür	49	1.4
	Kendimi kötü hissederim-Fazla önemsemem	41	1.2
	Kendimi kötü hissederim-Fazla önemsemem-Annem veya babam çok üzülür	24	0.7
	Cevapsız	53	1.5
Toplam	3489	100.0	

Öğrencilere “OKS yerine 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıfta üç ayrı sınav yapılarak, bu üç sınavın ortalaması dayalı bir puanlama yapılmasının” daha doğru olup olmayacağı sorulduğunda, %46’sı üç sınav yapılmasının daha doğru olacağını, %50’si ise bugünkü OKS uygulamasının daha doğru olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, bu bulguların yorumlanmasında öğrencilerin ortaöğretime geçişte farklı alternatiflerin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili ayrıntılı bir değerlendirme yapmadıklarının da gözardı edilmemesi gerekir.

Öğrencilere OKS yerine öğrencinin ilköğretimde derslerdeki başarısına göre sınavsız Fen liseleri veya Anadolu liselerine girebilmesinin doğru olup olmadığı sorulduğunda, diğer sorudakine benzer bir biçimde, öğrencilerin %49’luk çoğunluğu OKS sisteminin daha doğru olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %66’sı OKS’nin öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçtüğüne inandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 12.54.
Öğrencilerin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri

		f	%
OKS yerine 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıfta üç ayrı sınav yapılırsa ve bu üç sınavın ortalaması alınarak puanlama yapılırsa daha doğru olup olmayacağı	Evet üç sınav daha doğru olur	1819	45.5
	Hayır bugünkü sistemden memnunum	2006	50.2
	Cevapsız	175	4.4
	Toplam	4000	100.0
OKS sistemi yerine öğrencinin ilköğretimde derslerdeki başarısına göre sınavsız Fen liseleri veya Anadolu liselerine girebilmesinin doğru olup olmadığı	Evet, derslerdeki başarının ölçü alınması daha doğrudur	1851	46.3
	Hayır, OKS sistemi daha doğrudur	1962	49.1
	Cevapsız	187	4.7
	Toplam	4000	100.0
OKS'nin çocukların bilgi ve becerilerini ölçtüğüne inanıp inanmadıkları	Evet	2699	67.5
	Hayır	1181	29.5
	Cevapsız	120	3.0
	Toplam	4000	100.0

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ilköğretim sonrası ile ilgili olarak (OKS ve lise) %46 oranında rehber öğretmenden faydalanmadıklarını söylemeleri düşündürücüdür. Öğrencilerin yönlendirilmeleri hususunda yardımcı olmak üzere görevlendirilen rehber öğretmenlerin öğrencilere ilköğretim düzeyinde yeterince rehberlik hizmeti veremedikleri anlaşılmaktadır. Rehber öğretmenin sorunları çözmede yeterli olmadığını düşünen öğrencilerin OKS ve lise tercihi konularında da rehber öğretmenden yararlanmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 12.55.
Öğrencilerin OKS ile İlgili Konularda Rehber Öğretmenden Faydalanma Durumları

OKS veya lise ile ilgili rehber öğretmenden faydalaniyorum	f	%
Evet	2061	51.5
Hayır	1852	46.3
Cevapsız	87	2.2
Toplam	4000	100.0

12.5. SONUÇ VE YORUMLAR

Öğrencilerin sosyo-kültürel çevreleri

Eğitimin niteliği okul içi etkenler kadar öğrencinin toplumsal çevresi ve aile ortamı ile de ilişkilidir. Araştırma bulgularına göre, velilerin %24'ünün hiç kitap okumadığı ve %40'ının yılda birkaç kitap okuduğu görülmektedir. Hiç sinemaya gitmeyenlerin oranı %39, hiç tiyatroya gitmeyenlerin oranı 43 ve bilgisayar kullanmayı bilmeyenlerin oranı %57'dir. Bu bulgular aile ortamında öğrencilerin akademik gelişimini destekleyecek koşulların oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Velilerin sosyo kültürel özelliklerine ilişkin bulgular hane halkının aylık geliri ile birlikte değerlendirildiğinde, ailelerin %70'inin 1000 YTL'den az aylık gelire sahip oldukları dikkate alınır, kitap okuma, tiyatroya veya sinemaya gitme, bilgisayar kullanma gibi özelliklerin veliler için yaşamlarında öncelikler arasında yer almayacağı açıktır.

Öğretmenler açısından kültürel özelliklere ilişkin bulgularda da çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %47'si yılda birkaç kitap ya da daha az kitap okumaktadır. Hiç sinemaya ya da tiyatroya gitmeyen öğretmenlerin bulunması dikkat çekicidir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin ders dışı zamanlarını nasıl değerlendirdikleri konusunda da ilginç bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %18'i kahvehaneye gitmeye zaman ayırırken; %4'ü derse hazırlık, %13 araştırma, %52'si yazma çalışmaları, %15'i müzik dinleme, %33'ü de spor yapmaya "hiç" zaman ayırmamaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin yaşam biçimi ve yaşam kalitesine ilişkin önemli ipuçları sağlamaktadır. Oysa öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerin özellikle kitap okuma ve diğer toplumsal ve kültürel özellikleri bakımından öğrencilere örnek olmaları beklenir. Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının oldukça yetersiz olmasına karşın internet kullanma alışkanlığının öğretmenler arasında oldukça yaygın olduğu görülmektedir.

Ailelerin sosyo-kültürel özellikleri ile öğretmenlerin sosyo-kültürel özellikleri birlikte değerlendirildiğinde, genel olarak öğrencilerin eğitimini destekleyecek olumlu bir ortam olduğunu söylemek oldukça güç gözükmektedir. Velilerde ve öğretmenlerde gözlenen durum ile öğrencilerin durumu büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Öğrenciler içinde buldukları toplumsal dokunun ve eğitim ortamında yetişkinlerin gösterdiği özelliklerin benzeri özellikler yansıtmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin sekizinci sınıf öğrenciler olduğu düşünüldüğünde, %9'unun ders kitapları dışında bir kitap okumamış olması ve %15'inin yılda sadece birkaç kitap okuması öğretmenlerin ve velilerin kitap okuma alışkanlıkları ile paralel bir durum olarak görülmektedir. Yine sekizinci sınıf öğrencilerinin %26'sının hiç sinemaya gitmemiş olması ve %21'inin hiç tiyatroya gitmemiş olması velilerin ve öğretmenlerin sosyo-kültürel yapısının öğrencilerdeki yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular okul ortamında kitap okuma alışkanlığı ve diğer

sosyo-kültürel alışkanlık ve davranışların kazandırılması konusunda, öğretmenlerin bu davranışları kazanmasının ön koşul olarak görülmesi ile birlikte, çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Sekizinci sınıfta okuyan bir öğrencinin sekiz yıllık eğitim sürecinde ders kitapları dışında bir kitap okumamış olması eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin ve okulun bu öğrenci ile ilgili ciddi bir ihmali olarak görülebilir.

Öğretmenlik Mesleği

Genellikle öğretmenlik mesleği ile ilgili olumsuz bir tablo çizilmesine karşın, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%68) topluma faydalı olmak istedikleri, öğretmenlik mesleğini sevdikleri ya da öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşündükleri için öğretmenlik mesleğini seçtikleri görülmektedir. Bu durumda aslında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğini idealist bir meslek olarak algıladıkları söylenebilir. Yine öğretmenlerin %70'inin öğretmen olmaktan memnun olduklarını belirtmeleri ve 60'ının "yeniden meslek seçecek olsa yine öğretmenliği seçeceğini" ifade etmeleri bu yargıyı desteklemektedir. Bu bulgular öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarının olumlu olduğunun göstermesi bakımından son derece önemli görülmele birlikte, araştırma bulguları bu olumlu bakış açısının yanında öğretmenlerin büyük çoğunluğu toplumun (%84) ve Milli Eğitim Bakanlığının (%81) öğretmenlik mesleğine gereken önemi ve değeri vermediğini düşündüğünü göstermektedir. Bu algı öğretmenler açısından bir burukluk ve karamsar bir tablo ortaya koymaktadır. Bu karamsarlık öğretmenlerin %86'sının gelirlerinin yetersiz olduğu algısı ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin idealist bir bakış açısına sahip olmalarına karşın, mesleklerine ilişkin ekonomik koşullara ve toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısına yönelik değerlendirmelerinin oldukça olumsuz olduğunu göstermektedir.

Okul ve Eğitim Öğretimin Niteliği

Eğitimin niçin gerekli olduğu konusunda öğretmenlerin ve velilerin değerlendirmelerinde bilgi, meslek edinme ile manve ve ahlaki değerler kazanma ilk üç sırada yer alırken, öğrenciler açısından bilgi, meslek ve iyi bir gelir ilk üç sırada yer almıştır. Bir diploma sahibi olmak her üç grup açısından da eğitimde önemli bir amaç olarak görülmemiştir. Ancak hem öğrenciler hem de veliler ileride iyi bir gelir elde etmeyi ve değerleri kazanmayı yaklaşık olarak aynı oranlarda önemli görmektedir. Bu bulgular eğitimin temel amaçlarının öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından bilgi, meslek, gelir ve değerlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin meslek seçimine ilişkin tercihleri ile velilerin çocukları için meslek tercihleri öncelik sıralaması bakımından büyük ölçüde örtüşmektedir. Öğrenciler veliler açısından birinci sırada öğretmenlik, ikinci sırada doktorluk ve üçüncü sırada mühendislik gelmekle birlikte, veliler daha yüksek oranlarda çocukları için bu meslekleri tercih etmektedir. Oysa öğrenciler bu meslekleri öncelikli olarak tercih etmekle birlikte, sporculuk ve sanatçılık gibi meslekleri de oldukça yüksek oranlarda tercih etmektedir. Veliler için ise bu meslekler öncelikli tercihler arasında yer almamaktadır. Öğretmenler açısından çocukları için meslek tercihleri biraz daha farklılaşmaktadır. Öğretmenler çocuklarının birinci sırada doktor, ve sıra ile bilim adamı, mühendis, öğretmen ve sanatçı olmasını tercih etmektedir. Bilim adamı olmak öğrenciler ve veliler için öncelikli tercihler arasında yer almazken, öğretmenler için öncelikli bir tercih olarak görülmektedir.

Velilerin %58'i ve öğrencilerin %67'si okulda iyi bir eğitim aldıklarını düşünmektedir ve bu eğitimin niteliği açısından iyi bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak öğretmenlerin değerlendirmelerinin bu konuda daha doğru ve profesyonelce bir değerlendirme olacağı varsayılabilir. Bu varsayımdan hareketle öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında durum hiç de iç açıcı gözükmemektedir. Çünkü öğretmenlerin %88'i okulları verimli bulmadıklarını ve %89'u Türkiye'de verilen eğitimin uluslararası standartlarda bir kaliteye sahip olmadığını belirtmektedir. Daha da önemlisi öğretmenlerin %57'si eğitimin kalitesinin düştüğünü düşünmektedir. Bu durum aslında öğretmenlerin eğitimin kalitesi ile ilgili bir çaresizlik algısı içinde olduklarını göstermektedir.

Ailelerin Katılımı

Velilerin %71'nin okul-aile birliğinin çalışmalarına katılmamasına karşın, ailelerin çocuklarının eğitimi için oldukça yüksek miktarda harcamalar yapmak zorunda kaldıkları görülmektedir. Tablo 12.56 ve Tablo 12.57'deki bulgular bu miktarın boyutlarını açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciler için haftalık harçlık miktarı da dahil edildiğinde, velilerin okul, dersane, kitap-kırtasiye, okul kıyafeti, yemek ve servis için sekizinci sınıfta yaptıkları ortalama harcama miktarı 1669 YTL olarak hesaplanmıştır. Haftalık harçlık miktarı dahil edilmediğinde 831 YTL olarak hesaplanmıştır. Ailelerin gelir dağılımı göz önünde bulundurulduğunda, bu miktarın aileler için önemli bir mali yük oluşturduğu görülmektedir. Zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin, zorunlu eğitim almalarından kaynaklanan maliyetlerinin bir kısmının okul içinde karşılanamaması ve bu mali yükün aileye yüklenmesi durumunda, ailelerin gelir dağılımında gözlemlenen eşitsizliğin eğitim öğretim sürecine yansımaları da kaçınılmaz olmaktadır. Zaten ilgili tablolarda verilen standart sapma değerlerinin yüksek olması da ailelerin yaptığı toplam harcama dağılımlarının

oldukça heterojen olduğunu, yani harcamalarda büyük ölçüde farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 12.56.

Öğrencilere Verilen Haftalık Harçlık Dahil Ailelerin Sekizinci Sınıf Öğrencileri İçin Yaptığı Yıllık Harcamalar

	f	p	\bar{X}	S
Hiç harcama yapmayan + cevapsızlar	77	5.1	1669.06	2776.08
1-50 YTL	19	1.3		
51-100 YTL	26	1.7		
101-250 YTL	140	9.3		
251-500 YTL	247	16.5		
501-1000 YTL	326	21.7		
1000 YTL'den daha fazla	664	44.3		
Toplam	1499	100.0		

Tablo 12.57.

Öğrencilere Verilen Haftalık Harçlık Hariç Ailelerin Sekizinci Sınıf Öğrencileri İçin Yaptığı Yıllık Harcamalar

	f	p	\bar{X}	S
Hiç harcama yapmayan + cevapsızlar	127	8.5	831.26	1243.29
1-50 YTL	91	6.1		
51-100 YTL	132	8.8		
101-250 YTL	344	22.9		
251-500 YTL	221	14.7		
501-1000 YTL	137	9.1		
1000 YTL'den daha fazla	447	29.8		
Toplam	1499	100.0		

Ortaöğretime Geçiş sistemi ve OKS

“Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı yerine 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıfta üç ayrı sınav yapılsa ve bu üç sınavın ortalaması alınarak puanlama yapılmasının daha doğru olacağı” görüşüne en düşük oranda öğrencilerin katılıyor olması öğrencilerin sınava girme konusundaki tepkilerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenciler üç ayrı sınavın getireceği stres ve olumsuzluklar nedeniyle tek sınavın daha iyi olacağını düşünebilirler. Öğretmenler ise %76’lık yüksek bir oranda üç sınav sisteminin daha doğru olduğunu belirtmektedirler. Üç grup birlikte ele alındığında, öğrenciler ve veliler

söz konusu düşünceye katılmamakta, öğretmenler ise daha doğru olacağını düşünmektedirler. Ancak, üç sınav yapılması öğrenciler ve veliler üzerinde, daha yüksek sınava hazırlık maliyeti ve daha uzun süreli sınav baskısına bağlı stres gibi olumsuz etkiler yaratabileceğinden öğrenciler ve veliler üç aşamalı sınava karşı daha olumsuz bir bakış açısına sahip olabilirler.

Öğrencinin ilköğretimde derslerdeki başarısına göre sınavsız Fen liseleri veya Anadolu liselerine girebilmesinin yine en az öğrenciler tarafından doğru bulunuyor olması, öğrencilerin 8 yıla yayılmış bir yarışma yerine tek oturumda yapılıp biten OKS'yi tercih ettikleri şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin en yüksek oranda OKS'nin değişmesi ve yerine yeni bir sistemin gelmesi düşüncesinde olması, eğitimci oldukları ve konuyu en iyi bilen grup olmaları sebebiyle daha önemlidir diye düşünülebilir. Veliler ise öğretmenler kadar bilgili olmasa da öğrencilerden daha bilgilidir ve tercihlerin sıralanmasında da ikisinin arasında yer almışlardır. Ancak, teknik olarak ilköğretimdeki not ortalamalarına göre yerleştirmenin mümkün olmayacağını da öğretmenler ve veliler tarafından gözardı edildiği görülmektedir. Bu bulgular OKS ile ilgili bir sorun algısının olduğunu, ancak çözüm konusunda açık ve net bir görüşün olmadığına işaret etmektedir.

OKS'nin öğrencilerin bilgi ve becerisini ölçmesi konusunda, araştırmaya katılan üç gruptan öğretmen grubu diğer iki gruptan farklı düşünmektedir. Öğretmenlere göre OKS bilgi ve beceriyi doğru bir biçimde değerlendirmezken, öğrenci ve veliler doğru değerlendirdiğini düşünmektedirler. OKS'nin öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçtüğünü düşünenlerin arasında en yüksek oranda öğrencilerin yer alması (%68) ve velilerin %58 gibi yüksek bir oranda bunu izlemesi, öğrencilerin ve velilerinin OKS ile ilgili deneyimlerinin olmadığı, anketin sınavdan önce yapıldığı düşünülerek değerlendirilmelidir. Öğretmenler için ise durum farklıdır. Öğretmenlerin daha önce OKS'ye giren öğrencileri vardır ve bu öğrencilerin bilgi ve becerileri yanında sınavdaki başarılarıyla ilgili de bilgi sahibidirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin değerlendirmelerinin objektif kriterlere dayandığı, bilgi ve tecrübeye dayalı bir değerlendirme yaptıkları, öğrenci ve velilerin ise hiçbir tecrübeleri olmadan fikir yürüttükleri dikkate alınmalıdır. Öğretmenler %68'lik yüksek bir oranda OKS'nin öğrencilerin bilgi ve becerilerini doğru olarak ölçmediğini düşünmektedirler. Zaten teknik olarak da OKS'nin müfredat temelli bir sınav olması oldukça güçtür. Çünkü OKS'de yer alan soruların seçme işlevini yerine getirebilmesi için güçlük derecesi yüksek olması gerekir.

Okulların Fizikî Donanımı ve Eğitim Öğretim Alt Yapısı

Hem öğrenciler hem de öğretmenlerin değerlendirmelerinde dersliklerde öğrenci mevcudunun fazla olması, ısı ve ışık durumunun yetersiz olması gibi sorunlar gözlenmektedir. Ayrıca, okulların kütüphane olanakları, laboratuvar olanakları ile

bilgisayar ve internet olanakları oldukça yetersiz kalmaktadır. Diğer yandan, mevcut laboraturaların da kullanılmıyor olması, yalnızca kaynak yetersizliği değil, aynı zamanda kaynakların verimli kullanılmamasının da ciddi bir sorun olduğunu göstermektedir.

Yönetim, Denetim ve Rehberlik Hizmetleri

Öğretmenlerin yaklaşık %9'unun işi nedeniyle bir şiddet olayına maruz kalmış olmaları önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %21'inin yöneticiler ile sorun yaşaması yanında, yönetim ve denetim ile ilgili hizmetlerin işleyişini büyük ölçüde sorunlu görmeleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerin %71'i teftiş sisteminin doğru işlemediğini düşünmektedir. Ancak bu bulgulardan müfettişlerin davranış ve uygulamaları ile çıkarımlar yapılması doğru olmayacaktır. Çünkü denetim sorunlarının bir kısmı müfettiş davranış ve yeterlikleri ile ilgili olmakla birlikte, öğretmenlerin bu konuda yakınmalarının büyük bir kısmının da denetim ile ilgili yasal düzenlemelerin müfettişler için öngördüğü sınırlamalardan kaynaklandığı bilinmektedir. Bu nedenle, bu bulguların değerlendirilmesinde önyargılardan da uzak durulması gerekir.

Genel olarak öğretmenler okul düzeyinde yönetsel iş ve işlemlerle ilgili daha olumlu değerlendirme yapmakla birlikte, atama ve yükselme ile ilgili yasal düzenlemeler konusunda daha olumsuz bir bakış açısı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin merkezi düzeyde yönetsel düzenlemeler konusunda daha olumsuz bir değerlendirme yaptıkları biçiminde yorumlanabilir.

Rehber öğretmen yetersizliğinin ve rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalmasının doğal bir sonucu olarak, okullarda rehberlik hizmetleri hem öğretmenler, hem de öğrenciler tarafından yetersiz bulunmaktadır.