

20. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASI

GÖRÜŞ VE ÖNERİLER



ARAŞTIRMA DİZİSİ: 26 / KASIM 2021

20. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASI

GÖRÜŞ VE ÖNERİLER



EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

ARAŞTIRMA DİZİSİ: 26 / KASIM 2021

Sahibi	:	Eğitim-Bir-Sen Adına Ali YALÇIN Genel Başkan
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü	:	Őükrü KOLUKISA Genel Başkan Yardımcısı
Yayın Kurulu	:	Latif SELVİ Ramazan ÇAKIRCI Muammer KARAMAN Őükrü KOLUKISA Hasan Yalçın YAYLA Atilla OLÇUM
Grafik Tasarım	:	Caner KAÇAMAK
Baskı	:	Hermes Ofset
Baskı Tarihi	:	26 Kasım 2021
Adeti	:	3.000
ISBN	:	978-625-7955-15-7
Adres	:	Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ- Ankara/TÜRKİYE
Tel	:	(0312) 231 23 06
Faks	:	(0312) 230 65 28
Web Sitesi	:	www.ebs.org.tr
E-posta	:	ebs@ebs.org.tr

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır. Para ile satılmaz.

Millî eğitim şûraları, Türk Millî Eğitim Sisteminin gerçek ve çok boyutlu sorunlarına çözümler aranan yüksek katılımlı ve geniş kapsamlı forumlardır. Şûraların ilki 1939 yılında sonucusu ise 2014 yılında yapılmıştır. Son Şûra'nın üstünden geçen yedi yıldan sonra "**Eğitimde Fırsat Eşitliği**" başlığı altında Millî Eğitim Şûrası'nın yeniden toplanması Millî Eğitim Sistemimiz ve ülkemiz adına sevindirici bir gelişmedir.

Çocukların ve gençlerin toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme ve terbiye olarak tanımlanan eğitim; bir yanıla toplumsal kültür öğelerini yeni nesillere aktararak geleneği muhafaza eder, toplumsal ahenk ve bütünleşmeyi sağlar, diğer yandan eleştirel ve değişime açık bireyler yetiştirerek sistemin dönüşümünü hızlandırır, ilerlemenin, kalkınmanın devamlılığını sağlar. Kısacası eğitim, yeni bir dünyanın anahtarıdır. Eğitimden beklenen, milletlerin en büyük zenginliği olan insan gücü kaynağını yüksek kalitede, yüksek standartlarda, çağın ihtiyaçlarıyla uyumlu olarak yetiştirmek ve toplumların geleceğe güvenle bakmalarını sağlamaktır.

Bir insan hakkı olarak eğitim, eğitime erişim hakkı yanında eğitim süresince çocuğun sahip olduğu hakları da kapsar. Eğitim hakkının öznesi çocuk olduğu için çocuk hakları ile eğitim hakkı iç içedir. Uluslararası sözleşmelerde eğitim hakkı, insanlar arasında yaş, cinsiyet, renk, dil, din, ırk yönünden bir ayırım gözetmeksizin tüm insanlara tanınmıştır. Her millet kendi birikim ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim modelini çok sayıda yol ve metot içinden seçip kendi imkân ve gayreti ile bulmaktadır. Eğitimde sorunların çokluğuna rağmen geleceğe dair her zaman iyimser olmak gerektiği önerilir. Çünkü eğitim mekanik değil insani bir sistemdir ve organik

sistemlerde uygun koşulların yaratılması halinde yaşam kaçınılmazdır. En çorak ölüm vadilerinde şartların değiştirilmesi halinde, yani insanlara farklı beklentiler ve geniş imkânlar sağlanması, öğretmenlere, öğrencilere değer verilmesi, insanlara yaratıcı ve yaptıkları işlerde yenilikçi olma hoşgörüsü sunulması durumunda bir zamanlar verimliliği tartışma konusu olan eğitim sistemi ve okullar can bulacaktır.

Ülkemizde erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime kadar eğitimin hemen hemen her basamağı ve her alanında sınırlı kaynaklarla nitelikli hizmet verme azmi ve gayretine şahit olmaktayız. Derin teknolojik, ekonomik, toplumsal ve siyasal dönüşümlerin girdabında çalkalanan günümüz dünyasında eğitim, sadece Türkiye'nin değil tüm insanlığın yeni modeller, yeni çözümler aradığı bir alandır. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren Maarif Vekâleti, Kültür Bakanlığı, Maarif Vekillîği, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı gibi farklı isimler alan Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim öğretim hizmetlerinin planlayıcısı, yürütücüsü ve denetleyicisidir. Millî eğitimi dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığını başarıyla sevk ve idare etmek devletin diğer hizmetlerine kıyasla çok daha zordur. Osmanlı İmparatorluğu'nun son devrini oluşturan 13 yıllık İkinci Meşrutiyet Döneminde (1909-1922) 19 defa Maârif Nazırı değişmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan 1938 yılına kadar geçen 15 yıllık süre zarfında Millî Eğitim Bakanlığında 13 kez bakan değişimi yaşanmıştır. Neredeyse yılda bir bakan değişmiştir. Aynı dönemde İçişleri Bakanlığında dört, Dışişleri Bakanlığında da sadece üç defa bakan değişmiştir.

Millî eğitim söz konusu olduğunda hep eleştiri oklarının hazırlanması bir alışkanlık haline almışsa da yapılan yerinde ve isabetli dönüşüm faaliyetlerinin de altını çizmek ve hakkı teslim etmek gerekmektedir. Örneğin yükseköğretimde 1983 yılında 335 bin olan toplam öğrenci sayısının 2008 yılında 2,8 milyon, 2021'e geldiğinde de 8 milyonu aşmasını, böylelikle Türkiye'nin Avrupa'nın en büyük yükseköğretim sistemine sahip ülkesi haline gelmesinin takdirle karşılanması gerektiğini düşünüyoruz. 1921'de dört yıl, 1923'ten 1997'ye beş yıl, 1997'den itibaren de sekiz yıl olan zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Ortaöğretimin 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamına alınmış olması beklentilerin aksine okullaşmayı kayda değer oranda artırmıştır. Son on yılda öğretmen sayısı yaklaşık %60 artış gösterirken tüm kademelerdeki toplam öğrenci sayısı yalnızca %13 artış göstermiştir. Yine son on yıl içinde tüm okul kademelerinde okullaşma oranı sürekli olarak artış göstermiş, devlet okullarının öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) üyesi ülkelerin ortalamalarına çok yaklaşmıştır. Bunların yanında ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki tüm öğrencilere ücretsiz ders kitabı temin edilmesi; sosyoekonomik düzeyi düşük dezavantajlı öğrencilere

yapılan ve her yıl 2,5 milyondan fazla ailenin yararlandığı Şartlı Eğitim Yardımı; taşınmalı eğitim hizmeti; ücretsiz yemek hizmeti; parasız yatılı öğrencilere sunulan pansiyon hizmeti ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin sahip oldukları tüm hakların Avrupa Birliği'ne üye ülkelerdeki öğrencilerle eşitlenmesi gibi sistemi güçlendiren değişiklikleri burada anmakta yarar vardır.

OECD raporlarına göre Brezilya, Polonya ve Rusya ile birlikte 2005-2012 yılları arasında öğrenci başına yapılan yıllık harcama miktarının en fazla arttığı ülkeler arasında Türkiye de yer almaktadır. Son yıllarda yapılan iyileştirmelerle birlikte Avrupa Birliği ülkeleri arasında öğretmen maaşlarının en fazla arttığı ülke Türkiye olmasına rağmen ülkemizdeki mevcut öğretmen maaşları hâlâ OECD ülkeleri ortalamasının üstüne çıkamamıştır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)2018 sonuçlarına göre OECD ülkeleri içerisinde her üç alanda da (Matematik, Fen, Okuma) puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artıran üç ülkeden birisi Türkiye'dir. Yine okuma becerileri alanında puanını en çok artıran ikinci ülke; matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında da puanlarını en çok artıran birinci ülke Türkiye olmuştur. Aynı şekilde Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS)'nda Türkiye'nin olumlu ve istikrarlı bir trend yakaladığını söylemek mümkündür. 8'inci sınıf fen alanında uluslararası ortalama olan 500 puan neredeyse yakalanmıştır. 4'üncü sınıf matematik alanında da yükselme eğilimi devam etmektedir.

Andreas Schleicher'e göre bugünün dünyasında yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin ortak nitelikleri şunlardır: Genel olarak öğretmenlik mesleğinin ayrıcalıklı bir toplumsal statüsü bulunur, bu ayrıcalıklı toplumsal statü öğretmenlik mesleğine girmek isteyenlerin profilini de etkiler; Finlandiya'da öğretmen adaylarının belirlenmesinde yüksek seçicilikte bir süreç işletilir ve öğretmenlik mesleği ülkedeki çok az meslekte bulunan toplumsal saygınlığa sahiptir; öğretmenler titizlikle seçilir ve kaliteli eğitim alır; nitelikli eğitim, sistemin bütününe yayılarak tüm öğrencilerin yüksek kalitede eğitime erişebilmesi sağlanır; her okulda yüksek kalitede eğitim verilebilmesini temin etmek için en başarılı okul liderleri koşulları en zor olan okullara ve en yetenekli öğretmenler en fazla çaba gerektiren sınıflara yönlendirilir, bu amaçla gerekli teşvik mekanizmaları oluşturulur; her öğrencinin öğrenebileceğine ve yüksek bir başarı düzeyi yakalayabileceğine inanılır; öğretmenler yenilikçi olmaları, kendilerinin ve meslektaşlarının yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar içinde olmaları konusunda teşvik edilir; politika ve uygulamalar sistemin bütün bileşenleri ile uyumludur; öğretmenler yalnızca öğrencilerin akademik başarılarına değil, iyi olma hallerine yönelik de mesai harcarlar.

Yukarıda belirtilen ideallere kavuşmak için öncelikle millî eğitime yön veren Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) günlük rutinin yoğunluğu altında ezilmemesi gerekmektedir. Eğitim bürokrasisi, daha liyakatli ve daha nitelikli insan kaynağına kavuşma idealini sürdürmeli; temel meselelere yeterli ve gerekli zamanı ayırmalı, eğitimin kök sorunlarına odaklanmalı; çözüm üretme kapasitesini güçlendirmeli, sorunlar karşısında yüzeysel ve aceleci tutumlar geliştirmekten kaçınmalıdır.

Eğitimde değişim için yola çıkarken aceleyle her şeyi bir anda yapmaya çalışmanın faydasız olduğunu, bu tür girişimlerin sisteme yarardan çok zarar verdiğini, az sayıda ama en önemli alanlara yoğunlaşmak suretiyle değişim yönetiminde mesafe almanın çok daha sağlıklı olduğunu belirtmekte yarar vardır. Reform adı altında sürekli yaşanan değişiklikler öğretmenleri değişim yorgunu yapmanın yanında hem kurum çalışanlarında hem de vatandaşlar üzerinde tedirginlik, güvensizlik ve belirsizlik hissi yaratır. Yanlış varsayımlar üzerinde doğru işler yapmaya çalışan ve sorunun köklerine inmeye cesaret edemeyenlerin temel yanılması, eğitim sisteminin bütün problemlerini kısa süre içinde sihirli bir değnek marifetiyle çözebilecekleri ümidine kapılmalarıdır. Eğitim sistemleri çok aktörlü ve sofistike yapılardır. Değişim söz konusu olduğunda öngörülen ve öngörülemeyen tüm değişkenler düşünülmeli; bütün paydaşlar sürece dâhil edilmeli, toplumun rızası ve genel beklentisi dikkate alınmalıdır. Eşitlik, çoğulculuk, açıklık, hesap verebilirlik ve katılımcılık ilkelerinin göz ardı edildiği tepeden inme, otoriter ve totaliter metotların sonuçsuz kaldığının örnekleri tarihte yeterince mevcuttur. Yönetim bilimciler ve sistem mühendisleri, eğitim yönetimi başta olmak üzere eğitim bilimlerinde üst düzey yetkinliğe sahip bilim insanları, eğitim yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, iş insanları, eğitim hizmet kolundaki sendikalar ve diğer STK'ların dâhil edilmediği, bürokratik bir azınlık eliyle kapalı kapılar ardında gizlilik örtüsüne bürünerek telaşla yapılan değişimlerin başarı şansı zayıf, ömürleri kısadır.

Yirminci Millî Eğitim Şûrası'nda getirilecek teklifler ve yapılacak analizler; öğretmenler, eğitim yöneticileri, öğrenciler ve tüm milletimizin zihin dünyasında yeni ufuklar açmalıdır. Şûra'da alınacak kararların ve bu kararlar doğrultusunda hayata geçirilecek uygulamaların millî eğitim sistemimize artı değer katacağına inanıyoruz. Bu duygularla Yirminci Millî Eğitim Şûrası'nın başta eğitim hizmetinden yararlanan vatandaşlarımız, tüm eğitim camiamız, güzel ülkemiz ve insanlık ailesi için hayırlı sonuçlar getirmesini diliyorum.

İÇİNDEKİLER

TAKDİM	3
GİRİŞ	9
TEMEL EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ	13
Bölgeler ve Okullar Arası Başarı Farklılığı	16
Sosyoekonomik Statü Farkı, Dezavantajlı ve Avantajlı Öğrenciler	18
Öğrenci Başarısı Üzerindeki Diğer Faktörler	19
Okul Öncesi Eğitime Erişim	20
Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Talebinin Karşlanması	21
Özel Eğitime Erişim	23
Öneriler	24
MESLEKİ EĞİTİMİN İYİLEŞTİRİLMESİ	27
Öneriler	30
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ	33
Eğitim Sistemlerinin Başarısındaki En Kritik Faktör: Öğretmen	35
Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Mesleki Gelişim	37
Eğitim Yönetiminde Liyakat ve Kariyer	39
Öneriler	42

GİRİŞ

Danışma organı niteliğindeki Millî Eğitim Şûralarının Türk Millî Eğitim Sistemine değer kattığı noktasında neredeyse herkes hemfikirdir. “Eğitimde Fırsat Eşitliği” başlığı altında *Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği, Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi* ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ana temalarının Yirminci Millî Eğitim Şûrası’nın gündemini oluşturmasını önemsiyoruz. Eğitim sorunlarımıza karşı gerçekçi, yapıcı ve eleştirel bir yaklaşım geliştirerek farkındalık düzeyini artırmak amacıyla Sendikamızın yayımladığı araştırma ve raporlarda dile getirilen konuların önemli bir kısmı Yirminci Şûra’nın gündem başlıkları arasında yer almaktadır. Eğitim sendikası olarak sadece eğitim çalışanlarının çalışma koşullarını iyileştirmeyi değil, aynı zamanda eğitim sistemimizin kalitesini artırmak için de çaba göstermeyi kendimize görev addediyoruz.

21’inci yüzyılda bazı milletlerin zenginliğinin sırrı iklim, kültür ve petrol gibi doğal kaynaklara sahip olmalarında saklı değildir. Ükelere ve toplumlara kalkınmayı, refahı, barışı ve huzuru getiren belli başlı unsurlar; devletlerin tüm kurumlarıyla karar verme süreçlerini çoğulculuk ilkesiyle geniş bir tabana yayması, yönetenlerin yönetilenlere hesap verme mecburiyetinin olması, demokratik ve kapsayıcı kurumlar inşa edilmesi, hukukun üstünlüğüne dayanan, insan haklarına, eşitliğe ve özgürlüklere değer veren, yönetimde keyfiliğe izin vermeyen, yeni teknoloji ve becerilere yatırım yapan bir devlet sistemi ve zihin dünyasının hâkim olmasıdır.

Dünyanın sınırlı ve şanslı bir kesiminin endüstri 4.0 devrimini yaşadığı ve çok az ülkenin de endüstri 5.0’a hazırlandığı günümüzde yayılmakta olan yeni görüş, kalkınmanın artık salt teknoloji veya maddi hayat standartları ile ölçülmemesi ve bunlarla sınırlı olmaması gerektiği yönündedir. Siyasette, ahlakta, adalette, çevre ve estetikte çürümüş, yozlaşmış toplumlar ne kadar zengin veya teknolojik açıdan ne kadar ilerlemiş olurlarsa olsunlar, ileri ve örnek toplumlar olarak kabul edilmeyeceklerdir.

Burada şüphesiz en büyük sorumluluk eğitime düşmektedir. İnsanın, toplumun ve topyekûn insanlığın gelişimini ve refahını güçlendirmek gibi önemli işlevleri olan eğitim, ülkelerin gelişmişlik seviyesinin önemli göstergelerinden biridir.

Hata ve sorunları ortadan kaldırmak, modelin eskimiş, bozulmuş olan yanlarını düzeltmek ve daha verimli bir kamu hizmeti sunmak için gerekli değişim çabaları hiçbir şekilde askıya alınmamalıdır. Eğitimin kalitesi, eşitlik, hakkaniyet, eğitimin finansmanı, öğretmen mesleki gelişimi, okuldaki öğrenme süreçleri ve okulların liyakat ilkesine göre daha etkili nasıl yönetilebileceği konularında sistemli yaklaşımlarla eğitimde kararlılık, tutarlık, bütünlük, süreklilik sağlayan ve kamu yararını hedef tutan eğitim politikalarının üretilmesine gayret edilmelidir.

Alvin Toffler, insanlık tarihinin üç kısma ayrıldığını ifade eder. Bunlar; organize tarım, endüstrileşme ve hizmet/bilgi ekonomisine geçiştir. Dünya, tüm eski varsayımları altüst edecek endüstri devrimi sonrası yeni bir çağla tanışmıştır. İnsanlığın ileri doğru bir sıçramayla karşı karşıya olduğu, eski düşünce tarzları, eski formüllerin, geçmişte ne kadar değerli veya yararlı olurlarsa olsunlar artık gerçeklerle örtüşmedikleri ifade edilmektedir. Bilginin tek kaynağının okul olduğu bir dünyadan bilginin dahi her an kendini yenilediği, geleneksel eğitim kaynaklarının yetersiz kaldığı bir dünyaya geçilmiştir. Yeni değerlerin ve teknolojilerin, jeopolitik ilişkilerin, yaşam tarzlarının ve iletişim araçlarının çatışmasından doğan bu yeni dünya, tamamen yeni fikirler ve analogiler, sınıflandırmalar ve kavramlar gerektirmektedir. Eğitim sistemlerinin de böyle bir dünyada sürekli canlı kalmaları, değişime tabi tutulmaları gerekmektedir.

Millî Eğitim Sistemimize ruh veren *müfredatımız*; insanı merkeze almalı, ideoloji aktarma ve yayma aracı vasfı taşımamalı, bireyin istek ve yeteneklerine, toplumun beklentilerine uygun hedefler içermeli, zamanın ruhuna uygun ve hayatla bağlantısı güçlü olmalı, ayrımcı ve dışlayıcı söylem ve hedefler barındırmamalı, fikri gelişmeye davet etmeli, yerel ve evrensel dinamikleri sentezlemeye imkân vermeli, bilgi-değer-hikmet sürecine yön veren muhakeme ve tefekkür birikimi oluşturmalı, soyut değer - somut tutum ilişkisinde kararlılık ve tutarlılık oluşturmalıdır. Farklılıklara saygısı olmayan, özgüveni ellerinden alınmış, yaşam sevinçleri köreltilmiş, dünyayı siyah - beyaz gören, uzlaşma kültüründen uzak ve değerlerine yabancılaştırılmış bir neslin yetişmesi halinde sistemin başarısız olduğunu kabul etmemiz gerekecektir.

Eğitim müfredatının içeriği; objektif, eleştirel ve çoğulcu olmalıdır. Bu ihtarlar, ağırlıklı olarak anti demokratik ve totaliter rejimler içindir ve çocukların sistematik ideolojik propagandaya maruz bırakılmasını önlemeye dönüktür. Çoğulcu ve özgürlükçü demokratik sistemlere sahip ülkelerde eğitimin temel hedefi, insanların yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmek ve onlara hoşgörü kazandırmaktır. Eğitimin mesajı insanadır ve mesajı insana olan her şey cihanşümöl olmalıdır.

Eğitim programlarının gölgesinde yetişecek olan yeni neslin 21'inci yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yaratıcılık, entelektüel merak, iletişim, eleştirel düşünme, kişilerarası iş birliği, sosyal sorumluluk, bilişsel esneklik, duygusal zekâ, problemlere duyarlılık, karmaşık problem çözme, matematiksel akıl yürütme, sistem analizi, sorgulama, yenilik, hayal gücü sanat ve estetik gibi yeterliklerle donatılması; kitap okuma sevgisi ve alışkanlığının, bilim ve öğrenme sevgisinin erken çocukluk eğitiminden başlayarak kazandırılması; bunlarla beraber ülkesinin ve dünyanın sorunlarına, insanlığın temel problemlerine duyarlı, insani değerleri ve mensup olduğu millî kültürü içselleştirmiş, milletine ve değerlerine bağlı, yalnız kendi ülkesinde değil, dünyanın farklı ülkelerinde de başarılı olabilecek, çevreye ve canlıların yaşam hakkına duyarlı, en üst düzeyde sosyal sorumluluk bilincine sahip olmak gibi ilke, değer ve idealler üzerinde yükselmesi beklenmektedir.

Eğitime yeterli kamu kaynağı ayrılmadığında toplumsal eşitsizlik okullarda yeniden üretilmiş olacaktır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'ne (OECD) üye ülkelerin Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla (GSYİH) içinden eğitime ayırdığı ortalama kaynak %3,4'tür. Türkiye ise %3,5 ile OECD ülkeleri ortalamasından biraz daha fazla bir oranı GSYİH içinden eğitime ayırmaktadır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında GSYİH içinde eğitime yönelik özel *harcama* oranı en yüksek ülkelerden biridir. Ancak Türkiye'nin GSYİH içinde eğitime yönelik *kamu harcama* oranı %2,7 ile OECD ortalamasının altındadır. Öğrenci başına yapılan harcama miktarının OECD ülkeleri ortalaması 9.357 dolar iken Türkiye'de 4.505 dolardır. OECD'ye üye 38 ülkenin öğrenci başına yaptıkları harcamaların ortalaması Türkiye'nin iki katını bulmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), "Yaşam Memnuniyeti Araştırması" ile Türk vatandaşlarının öznel mutluluk algısı, sağlık, sosyal güvenlik, örgün eğitim, çalışma hayatı, gelir, kişisel güvenlik, adalet, ulaştırma hizmetleri, kişisel gelişim gibi temel yaşam alanlarındaki memnuniyetlerini ölçmekte ve bunların zaman içindeki değişimini takip etmektedir. TÜİK'in son yayımladığı 2020 yılı "Yaşam Memnuniyeti Araştırması" verilerine göre bireylerin kamu hizmetlerinden genel memnuniyet düzeyleri içinde en yüksek memnuniyet oranı %77,4 ile asayiş hizmetlerinde gerçekleşmiştir. Bunu sırasıyla; %72,1 ile ulaştırma ve sağlık hizmetleri, %63,9 ile Sosyal Güvenlik Kurumu hizmetleri, %60,4 ile adli hizmetler ve %56,2 ile *eğitim* hizmetlerinden memnuniyet takip etmiştir. TÜİK'e göre vatandaşların eğitimde sorun olarak gördükleri ilk dört alan şöyle sıralanmaktadır: Eğitim masrafları; sınıflardaki öğrenci sayısı; eğitim araçlarının niteliği/sayısı ve okuldaki eğitimin kalitesidir.

OECD tarafından yayımlanan "Eğitimde Eşitlik: Toplumsal Hareketliliğin Önündeki Engelleri Aşmak" (*Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*) (2018) raporuna göre, sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklı performans farklılıkları

erken dönemde gelişir ve öğrencinin yaşamı boyunca giderek artar. Eşitsizliklerin arttığı yaş aralıkları ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Bu nedenle her ülkenin kendi bağlamında eşitsizliklerin öğrencilerin hangi yaşam evresinde daha çok etki ettiğini ve bu etkinin hangi yaş aralığında derinleştiğini tespit etmesi gerekir. Eşitsizliklerin arttığı yaş grupları temel alınarak bu yaş grubuna uygun ulusal araştırma, değerlendirme ve izleme çalışmaları yapılmalı; dezavantajlı öğrencilere eşitsizliklerin en yaygın olduğu aşamalarda destek veren politikalar geliştirilmelidir.

Aynı raporda 15 yaş grubundaki dezavantajlı ve avantajlı öğrencilerin gelecek ve kariyer beklentilerinin yanı sıra öz yeterlik, okula aidiyet ve okula yönelik tutumları arasında büyük farklılıklar bulunduğu bulgusuna yer verilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen öğrenci arasındaki olumlu ilişki ve daha olumlu sınıf dinamiklerinin dezavantajlı öğrencilerin beceri, disiplin ve performansını geliştirdiği bilinmektedir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip ettiklerinde ve teşvik edici olduklarında, özellikle dezavantajlı öğrencilerin performansının gelişmesine ve gelecek beklentilerinin artmasına katkıda bulunabilir.

Türkiye, 2000 yılından sonra eğitim sisteminde okullaşma oranları, öğretmen sayıları, sınıf mevcutları, okulların fizikî ve teknolojik kapasitesi gibi nicel göstergelerde kayda değer düzeyde, takdiri hak eden iyileşmeler yaşamıştır. OECD gibi uluslararası kuruluşlar da Türkiye’de yaşanan bu olumlu gidişatı kendi verileri ile doğrulamaktadırlar. Buna ilaveten bu süreçte 4+4+4 yeni eğitim sistemi ve sınav sistemlerindeki değişiklikler gibi köklü politika değişikliklerine de gidilmiştir. Bu olumlu gelişmeler ve köklü politika değişikliklerine rağmen eğitim sisteminin niteliğinde istenen düzeyde iyileşme olmaması, beşeri ve fiziki kaynakların ülke sathında yeterince eşit dağılmaması, öğrenci başarısının yerleşim birimi, coğrafi bölge ve sosyoekonomik statüye göre farklılaşması gibi kronik sorunların yanında acil olarak çözülmesi gereken ve Yirminci Milli Eğitim Şurasında ele alınacak ana temalar altında dile getirdiğimiz sorunlar da bulunmaktadır. Bu kapsamda “Eğitimde Fırsat Eşitliği” başlığı altında *Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği*, *Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi* ve *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi* ana temalarıyla eğitim sistemimizin öncelikli olarak çözülmesi gereken sorun alanlarını ve çözüm önerilerimizi sunmaktayız.

TEMEL EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ

Öncülüğünü yaptığı eğitim seferberliği ile 19'uncu yüzyıl Finlandiya'sını geri kalmışlıktan ve miskinlikten kurtararak beyaz zambaklar ülkesine dönüşmesini sağlayan Johan Vilhelm Snellman; bütün halkın her yönden aydınlanmasını, eğitimden faydalanmasını savunmuş, halkın çoğunluğunun cahil ve eğitimsiz bırakılmasına seyirci kalmanın ayıp ve suç olduğunu, bunun devletin kendi kendini yok etmesi, intihar etmesi ile eş değer olduğunu, uygarlık meşalesiyle aydınlanan bir insanın buna duyarsız kalmasının cinayet olduğunu söylemiştir. Devlet denilen şeyin üst katları geniş pencere, yüksek tavanlı, sütunlu, temiz havalı ve aydınlık; alt ve bodrum katlarının ise karanlık, rutubetli, dar ve penceresiz bir şato olmadığını ifade etmiştir.

Modern zamanlarda eğitimin zorunlu hale getirilerek toplumun tüm katmanlarına yayılması gerekliliğinin kök sebeplerinden birisi herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanarak adalet, hakkaniyet ve eşitliğin hüküm sürdüğü bir toplum oluşturma isteğidir. Böylece özellikle alt toplumsal katmanlara mensup bireyler aldıkları eğitim sayesinde dikey bir hareketlilik yaşayacaklar ve kendilerine üst toplumsal tabakalarda yer bulabileceklerdir. Ancak 1960'ların ortasından başlayarak yapılan araştırmalardan elde edilen verilerde; okulun ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmayabileceği, asıl etkinin ailenin sosyoekonomik özelliklerinden kaynaklandığı, dolayısıyla alt toplumsal tabakalardan gelen öğrenciler için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği yönündeki bilimsel görüşler sayesinde eşitlik bahsinde farkındalık oluşmuştur.

Eğitimde eşitlik, genel olarak "okulların ve eğitim sistemlerinin tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatlarını sağlaması" olarak tanımlanırken, OECD tarafından yayımlanan "Eğitimde Eşitlik: Toplumsal Hareketliliğin Önündeki Engelleri Aşmak" (Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility) (2018) raporunda, eşitlik, "Tüm öğrencilerin eşit eğitim çıktılarını elde ettiği anlamına gelmez, aksine öğrencilerin çıktılarındaki farklılıkların geçmişleriyle veya öğrencilerin üzerinde kontrol sahibi olmadığı ekonomik ve sosyal koşullarla ilgisi bulunmadığı anlamına gelmektedir" şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği temelde okulda sağlanmaya çalışılmaktadır. Bir okuldaki öğrencilere eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması bazı temel bileşenlerden oluşmaktadır. Okul için bu temel bileşenler; yönetim (yönetici seçimi, yönetici yeterlikleri ve tecrübesi, yönetim vb), kaynak (okullara bütçe ayrılması, okul aile birlikleri, il özel idareleri, belediyeler vb kurum ve kuruluşlar), öğrenme ortamı (sınıf büyüklükleri, şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, ikili eğitim, yeşil alan, bahçe, spor salonu, laboratuvarlar, bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı, kütüphane, yemekhane vb), öğretmen (kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen, tecrübe, mesleki gelişim, kişisel gelişim, hizmet içi eğitim vb), müfredat (öğretim programları, öğretim yöntemleri, temel düzeyde becerileri öğretme), yönlendirme ve rehberlik çalışmaları, kademeler arası geçiş imkânı sunma ve denetimdir.

Okuldaki bu bileşenlere ilişkin değişkenlerin tüm okullarda eşit olması veya eğitim sistemi tarafından eşit sunulması, eğitimde fırsat eşitsizliğini büyük oranda giderecektir. Milli eğitim sisteminde bu değişkenlere ilişkin eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelmeyen politikalar, okullar arasında fırsat eşitliğini bozmakta ve ciddi farklılaşmalara neden olmaktadır. Bu farklılaşmalar eğitimin çıktılarında, okullara ilişkin göstergelerle okulların karşılaştırılmasında, ulusal ve uluslararası ortak sınavlarda ortaya çıkmaktadır. Buna ilaveten okulda sunulan eşit öğrenme fırsatlarının yanında öğrencilerin üzerinde kontrol sahibi olmadığı; anne-baba eğitim düzeyi ve ailesinin sosyoekonomik düzeyi gibi arka planda öğrenciye eğitimde fırsat eşitliği noktasında avantaj veya dezavantaj sağlayacak okul dışı etkenler bulunmaktadır. Eğitim sistemleri, tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sağlama noktasında hem okullar arasında öğrenme fırsatlarına ilişkin bileşenlerin farklılıklarını en aza indirmeye hem de okul dışı etkenler neticesinde ortaya çıkan dezavantajlı durumları ortadan kaldırmaya yönelik politikalar geliştirmelidir.

Bölgeler ve Okullar Arası Başarı Farklılığı

Bir ülkedeki bütün okulların tümüyle benzer olması pek mümkün görülmesi de okullar arası nitelik farkının asgariye indirilmesi istenen bir durumdur. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanamaması, eşitsizliğin artması toplumsal tabakalaşmayı da keskinleştirmektedir. Ekonomik ve kültürel olarak dezavantajlı ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde dezavantajlarını olumluya döndürmeleri için eşitliğe ve hakkaniyete dayalı bir anlayışla sistemin yönetilmesi gerekmektedir.

TIMSS verileri, öğrenci başarısında Türkiye'nin coğrafi bölgeleri arasındaki farklılıkları gün yüzüne çıkartmaktadır: 8'inci sınıf TIMSS 2019 matematik testinde Güneydoğu Anadolu Bölgesi 461 puanla sonuncu, Doğu Marmara Bölgesi ise 511 puanla birinci gelmektedir. Araştırma sonuçlarının bize gösterdiği gerçek; tüm akademik alanlarda temel seviye ve altında performans gösteren öğrencilerin sırasıyla en çok Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinde bulunduğudur.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 okuma performansı sonuçlarına göre *okullar arası* performans farkı değişim oranının OECD ülkeleri ortalaması %29'dir; Türkiye'de ise %43,6'ya ulaşmaktadır. Okuma performansındaki *okul içi* başarı farkında ise OECD ortalaması %71, Türkiye'de ise %35'tir. Eğitim sistemlerinde okulların performans değişimlerinin okul içinde en fazla, okullar arasında ise en az olması beklenir. Türkiye, okul içi okuma performansındaki değişim bakımından OECD ülkeleri arasında en az orana sahip ülke olup PISA 2018'e katılan tüm ülke ve ekonomiler arasında sondan dördüncü sıradadır. Türkiye'de okuma becerileri açısından okullar arasındaki performans farkı yüksek iken, okul içinde benzerlik gös-

termektedir. Bu itibarla OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye’de okullar arası eşitsizliğin üst seviyelerde olduğunu söylemek mümkündür.

PISA verilerine göre Türkiye’de en yüksek başarı gösteren fen lisesi öğrencileri ile en alt düzeyde başarı gösteren meslek lisesi öğrencileri arasında puan farkı *altı yıllık* eğitime denk gelmektedir. Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrencilerin performansı ile diğer bölgelerdeki akranları arasındaki fark *iki yıllık* eğitime denk gelmektedir. Ayrıca Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve PISA araştırmalarının sonuçları, hem sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan hem de düşük performans gösteren çocukların belirli okullarda toplanmasının başarıya olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir.

Okulların başarısını etkileyen çok sayıda değişken mevcut olup bunlardan bazılarını hatırlatmakta yarar vardır: Öncelikle mesleki tecrübeye sahip olmak, öğrenci başına yapılan harcamaların miktarı, okullardaki hesap verebilirlik mekanizmaları, sınıflardaki öğrenci sayısı, öğrenme ortamı, haftalık ders saati ve okullardaki yönetim becerisidir.

Sosyoekonomik yönden daha eşit ve daha adil bir toplumun okullarında okuyan öğrenciler daha başarılıdır. Varlık dağılımı ve öğrenci öğrenimi arasında fark edilebilir bir ilişki vardır. Okullar arası performans farkının sürekli açık kalması aynı zamanda eğitimde sürekli eşitsizlik ve adaletsizliğin tekrarı anlamına gelir. Toplumdaki gelir dağılımı eşitsizlikleri ile toplumsal dezavantajların bir kuşaktan diğerine devam etmesini engellemede veya eşitsizlikleri azaltmada eğitim sisteminin etkililiğinin oldukça yüksek olması beklenmektedir.

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2019 verilerine göre hem 4. sınıf matematik ve fen puanlarına göre hem de 8. sınıf matematik ve fen puanlarına göre Türkiye’de bölgeler arasında aşırı farklılaşmalar bulunmaktadır. 4. sınıf matematik puanına göre en yüksek puana sahip Doğu Marmara ile en düşük puana sahip Güneydoğu Anadolu arasında 88 puan fark bulunurken fen puanına göre bu iki bölge arasında 87 puan fark bulunmaktadır. 8. sınıflarda ise matematik puanına göre bu iki bölge arasında 49, fen puanına göre de 51 puan fark bulunmaktadır.

MEB, öğrencilerin 4, 7 ve 10. sınıf düzeylerinde Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinde kazanmış oldukları bilgi ve becerilerini izlemek amacıyla 2019 yılının Nisan ayında 112 bin 500 4. sınıf öğrencisine *Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması* (TMF-ÖBA) yapmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında akademik düzeylerinin belirlenmesi, öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için öğrencilere ve öğretmenlere geri bildirim sunulması hedeflenmiştir. Öğrencilerin okulda dersleri öğrenmeye yönelik motivasyonu, öğren-

cilerin belirli bir ders ya da konuyu öğrenmede gösterdikleri özgüven, okula yönelik tutum, öğrencilerin velilerinin eğitimsel süreçlere katılımı ve öğrencilerin eğitim hedefleri ile aldıkları puanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunurken öğrencilerin devamsızlığı ile ilgili ise negatif yönde bir ilişki vardır. Öğrencilerin okuldaki eğitim süreçlerinin veliler tarafından takip edilmesi ve bu konuda çocuklarına verdikleri destek öğrencilerin akademik performansları üzerinde önemli bir faktör olup bu öğrencilerin daha üst düzeylere çıkılmalarını da sağlamaktadır.

Sosyoekonomik Statü Farkı, Dezavantajlı ve Avantajlı Öğrenciler

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü Endeksi (ESCS, Index of Social and Cultural Status), PISA uygulamasında öğrencilerin ekonomik, sosyal, kültürel ve beşeri sermaye kaynaklarını tek bir puan altında birleştirebilmektedir. ESCS endeksinde bir öğrenci, en yüksek puan değerlerine sahip öğrencilerin %25'i arasındaysa sosyoekonomik açıdan *avantajlı* kabul edilir, eğer endeksteki değerleri en düşük %25 arasındaysa sosyoekonomik olarak *dezavantajlı* olarak sınıflandırılır. OECD ülkeleri ortalamasına göre, PISA 2018'de avantajlı öğrencilerin %17,4'ü, dezavantajlı öğrencilerin sadece %2,9'u okumada yüksek performans (5 ve 6. düzey) sergilemiştir. Ayrıca okuma becerilerinde avantajlı öğrenciler, dezavantajlı öğrencilerden ortalama 89 puan daha iyi performansa sahiptirler. Türkiye'nin PISA 2018 uygulamasında *okuma* becerileri alanındaki ortalama puanları incelendiğinde avantajlı öğrencilerin dezavantajlı öğrencilerden puan farkı ortalama 76'dır. PISA 2015'e katılan OECD ülkelerinde dezavantajlı öğrencilerin ortalama *fen* puanı, avantajlı öğrencilerden 88 puan daha düşüktür. Bu ise yaklaşık üç yıllık bir öğretime karşılık etmektedir.

Türkiye'de öğrenci başarısındaki farklılaşmanın %19'u doğrudan öğrenciler arasındaki ekonomik, sosyal ve kültürel statü farklarıyla açıklanmaktadır. Bu durum, Macaristan ve Belçika'dan sonra OECD ülkeleri arasındaki en yüksek değerdir. PISA verileri baz alınarak yapılan bir değerlendirmede her ülkedeki okullar, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü değerlerine göre üçe ayrılmıştır. Bunlar avantajlı okullar, dezavantajlı okullar ve karışık okullardır. Türkiye'de öğrencilerin %31'i *avantajlı*, %34'ü *karışık*, %35'i de *dezavantajlı* okullara gitmektedir. En alt çeyrekte bulunan öğrencilerin %64'ü dezavantajlı okullara, yalnızca %7'si avantajlı okullara gidebilmektedir. Ayrıca hem sosyoekonomik köken hem de başarı açısından birbirine uzak durumda olan öğrencilerin bir arada bulunduğu karışık okulların sistem içindeki ağırlığının en az olduğu dört OECD ülkesinden biri Türkiye'dir.

Yoksulluğun eğitim kazanımlarına etkisi değerlendirilirken görece yoksulluk ve çocuk yoksulluğu oranları kullanılan önemli göstergeler arasında yer almaktadır. Avrupa İstatistik Ofisi'nin (Eurostat – European Statistical Office) 2019 yılı verilerine göre

çocuk yoksulluğu konusunda Türkiye'deki çocukların %48'i yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altındadır. Avrupa Birliği'ne üye olan 27 ülkenin bu göstergedeki ortalaması ise %22,2'dir. Ne eğitimde ne de istihdamda olan (NEET - Youth Not in Employment, Education or Training) 15-24 yaş arası gençlerin oranı da dezavantajlı kesimlerin değerlendirilmesinde kullanılan bir göstergedir. OECD'nin 2020 yılı verilerine göre Türkiye'de 15-19 yaş arası genç erkeklerin %13,2'si ne eğitimde ne de istihdamda iken bu oran aynı yaş grubundaki kadınlar için %21,2'dir. Bu oranlar 20-24 yaş aralığı için daha da yükselmekte, erkeklerde %22,2, kadınlarda ise %44,4 olarak görülmektedir.

OECD ülkeleri ortalamasına göre sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyeleri yüksektir. Büyük çoğunluğu yükseköğretim (%98) mezunu ve beyaz yakalı bir meslekte (%72) çalışmaktadır. Buna karşılık, sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi çok daha düşük olup %14'ü yükseköğretim mezunudur. Bu öğrencilerin ebeveynlerinin çoğunluğu (%84) yarı vasıflı veya mavi yakalı mesleklerde çalışmaktadırlar. Türkiye'deki fen lisesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da avantajlı olarak nitelendirilen bu öğrencilerin ailelerinin diğer lise türlerindeki öğrencilerin ailelerine oranla daha fazla yükseköğretime erişime ve gelire sahip oldukları belirtilmiştir.

OECD tarafından yayımlanan "Eğitimde Eşitlik: Toplumsal Hareketliliğin Önündeki Engelleri Aşmak" (*Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*) (2018) raporuna göre, genellikle dezavantajlı öğrenciler öğrenme ortamlarında araç-gereç ve insan kaynağının eksik olduğu okullarda kümelenme eğilimi göstermektedir. Öğrencilerin öğrenmeleri ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için fırsatları eşitleyecek şekilde okullara kaynak aktarılması önemlidir. Dezavantajlı öğrencilerin devam ettiği okullarda öğrenme eksikliklerini giderecek ek yatırımların yanı sıra, öğrencilerin başarılı olabilmek için ihtiyaç duydukları insan ve materyal kaynağı gibi her türlü kaynağa sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle okullara kaynak dağılımının adil yapılması önem taşımaktadır.

Öğrenci Başarısı Üzerindeki Diğer Faktörler

Öğrencilere eğitim fırsatları sağlanarak bilişsel beceriler edinmelerini sağlamanın yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerinin de desteklenmesine ihtiyaç vardır. Sosyal ve duygusal beceriler, öğrencilerin değişen koşullarla ve artan belirsizlikle baş etmelerinin ve çevrelerine uyum sağlamalarının yanında mesleki ve akademik başarılarına da katkısı bulunmaktadır. Buna ilaveten yapılan araştırmalar, güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip gençlerin daha yüksek akademik performansla, daha iyi kariyer fırsatlarına sahip olma ve mutlu olma olasılıklarının daha yüksek, şiddet veya suç işleme eğilimlerinin daha düşük ve genellikle toplumda aktif üyeler olmaya daha istekli olduklarını göstermektedir.

MEB öğrencilerin 4, 7 ve 10. sınıf düzeylerinde Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinde kazanmış oldukları bilgi ve becerilerini izlemek amacıyla 2019 yılının Nisan ayında 112 bin 500 4. sınıf öğrencisine Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA) yapmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin okulda dersleri öğrenmeye yönelik motivasyonu, öğrencilerin belirli bir ders ya da konuyu öğrenmede gösterdikleri özgüven, okula yönelik tutum, öğrencilerin velilerinin eğitimsel süreçlere katılımı ve öğrencilerin eğitim hedefleri ile aldıkları puanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunurken öğrencilerin devamsızlığı ile ilgili ise negatif yönde bir ilişki vardır. Öğrencilerin okuldaki eğitim süreçlerinin veliler tarafından takip edilmesi ve bu konuda çocuklarına verdikleri destek öğrencilerin akademik performansları üzerinde önemli bir faktör olup bu öğrencilerin daha üst düzeylere çıkılmalarını da sağlamaktadır.

Okul Öncesi Eğitime Erişim

Türk Millî Eğitim Sisteminin tüm basamaklarında olduğu gibi erken çocukluk eğitiminde de ülkenin kültürüne ve uygarlık değerlerine uygun ve özgün yöntemler, stratejiler geliştirilebilmelidir. İnsanoğlunun düşünce dünyasında, teknolojiye, yaşam alanlarında yeni ürünler ortaya koyabilmesi için özellikle erken çocukluk döneminde nitelikli bir eğitimden geçmesi gerektiği, eğitimin ilk basamağını oluşturan erken çocukluk döneminin gömleğin ilk düğmesi olduğu, sağlıklı işleyen bir eğitim hayatı için ilk düğmenin doğru iliklenmesi gerektiği, erken çocuklukta yapılan eğitim yatırımlarının kazanımlar yönüyle çarpan etkisi yarattığı bilinmektedir. Olumsuz koşullar altında yaşamasına rağmen nitelikli erken çocukluk eğitimi alan çocuklar sosyoekonomik durumlarından bağımsız olarak eğitimlerine yaşlılarıyla eşit seviyede başlama imkânı yakalarlar. Erken çocukluk döneminde özellikle sosyoekonomik yönden dezavantajlı olan gruplara yapılan her 1 dolarlık yatırımın getirisinin 7 ila 13 dolar arasında olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de 1-2 yıl arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler, almayan öğrencilerden PISA’da daha yüksek başarı sergilemişleridir. Bu öğrenciler arasında 17 puanlık fark bulunmaktadır. TIMSS sonuçlarına göre okul öncesi eğitim süresi azaldıkça matematik ve fen başarısının düştüğü tespit edilmiştir.

Türk Millî Eğitim Sisteminde, yeterli düzeyde desteklenmediği için toplumsal eşitsizliği besleyerek sosyal adaleti zedeleyen eğitim basamaklarından en önemlisi erken çocukluk eğitimidir. Erken çocukluk eğitimi yaygınlaştırılırken tüm alt süreçlerde kaliteden ödün verilmemelidir. Eğitim kazanımlarını daha nitelikli kılmanın yolu hakkaniyetli olmaktan; eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamanın en iyi aracının da devlet okullarını güçlendirmekten geçtiği unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitim, ücretsiz ve kamusal bir hak olarak görülmeli ve en yoksul metropol mahallerinden en ücra yerleşim yerlerine kadar ülke sathında yaygınlaştırılmalı, öncelikle ve özellikle az gelişmiş yerleşim yerlerine ağırlık verilmelidir.

Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Talebinin Karşlanması

Okul öncesi dönem, bireylerin gelişimlerinde ve hayatlarında belirleyici role sahip olması bakımından önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi döneme tekabül eden hayatın ilk altı yılının gelişimin bütün alanları açısından kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Aslında okul öncesi çağındaki çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişimleri ne kadar önemli ise manevi gelişimi de aynı şekilde önemlidir. Ancak günümüzde erken çocukluk eğitiminde manevi alana yeterince yer verildiği söylenemez.

Bugün ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliğine dair temel sorunlardan biri erken çocukluk döneminde din ve ahlak eğitimine yönelik boşluktur. Ülkemizde ilk ve ortaöğretimde din eğitimi ve öğretimi alanında önemli mesafeler alınmasına rağmen aynı durumun erken çocukluk din ve ahlak eğitiminde olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü okul öncesi eğitim programlarında dini ve ahlaki gelişime yönelik bir içerik bulunmamaktadır. Bu boşluğun insan yaşamının en kritik döneminde olması, sadece bu eğitimden mahrum kalan çocukların değil toplumsal yaşamın geleceğini etkileyecek boyutta geniş bir etki sahasına sahip olduğu/olacağı hatırd tutulmalıdır.

Ülkemizde erken dönemde din ve ahlak eğitiminin verilmesi konusu müzakere yapılması zor olan konulardan biri olmuştur. Erken çocuklukta din eğitimi verilmesinin çocuğun yararına olmayacağına yönelik bir önyargının olduğu söylenebilir. Erken dönemde çocuğa din ve ahlak eğitimi verilmesine yönelik itirazların gerekçesi bazen ideolojik duruşlarla ilgili olmuş bazen de çocuk gelişimi ve eğitim bilimi açısından uygun olmadığına yönelik gerekçelendirilmiştir. 2011 yılına kadar çocukların aileleri dışında ilkokulu bitirinceye kadar Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kurslarda öğrencilerin din eğitimi almaları dava yoluyla sınırlandırılmıştır. Bunlara ilaveten ve halen geçerli olan örgün eğitiminde din öğretimine başlamada ilkokul 4. sınıf sınır kabul edilmiştir. Diğer bir ifade ile uzun yıllar boyunca ilkokul düzeyinde din eğitimi ve öğretiminin varlığından söz etmek mümkün değildir.

2011 yılında çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile birlikte Diyanet İşleri Başkanlığınca açılan Yaz Kur'an Kurslarına katılım için ilkokulu bitirme şartı kaldırılmıştır. Böylece yaygın din eğitimine yönelik yaş sınırlandırılmasına son verilmiştir. Hukuki alandaki bu pozitif gelişme sonucu olarak 2013 yılından itibaren Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından "4-6 Yaş Kur'an Kursları" açılmaya başlanmıştır. Eğitimin zorunlu olmadığı okul öncesinde isteyen ailelerin çocuklarına yönelik dini eğitim veren bir seçenek sunulmuştur.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin (AİHM) Norveç 2007 Folgero ve Türkiye 2007 Zengin ve 2014 Yalçın kararlarında, devlet okullarındaki din dersine yönelik kararları

incelendiğinde din dersine başlama yaşı ve sınıfı konusunda herhangi bir olumsuz değerlendirmenin olmadığı görülmektedir. Uluslararası alanda okullarda din öğretimi konusunda bilimsel bir rapor niteliği taşıyan AGİT Toledo Okullarda Din Hakkında Öğrenme Raporu'nda da devlet okullarında din dersinin verilme kademesi hakkında bir öneri ve kısıtlama içeren bir değerlendirme mevcut değildir. AİHM kararı ve AGİT raporunda okullarda din öğretimi konusunda altı çizilen husus şöyle özetlenebilir: Okullardaki tüm eğitim gibi din öğretimi öğrencilere indoktrinasyona neden olacak şekilde yapılmamalıdır. Çoğulcu, eleştirel ve nesnel olmalıdır. Ülkemizde hâlihazırda okul öncesi eğitimde din ve ahlak eğitimine yönelik herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Anayasa ve kanun metinlerinin hiçbirinde dersin hangi sınıfla başlayacağı konusunda bir sınırlama yoktur.

2014 yılında gerçekleşen 19. Milli Eğitim Şurasında da din dersine başlama yaşıyla ilgili olarak, "İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması ve ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar için hazırlanacak olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında da çoğulcu anlayışa yer verilmesi" yönünde karar alınmıştır.

Literatürde okul öncesi eğitime yönelik en yaygın dört yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımlar; Montessoria yaklaşımı, Waldorf yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı ve High Scope yaklaşımıdır. Bu yaklaşımlar incelendiği zaman din ve ahlak eğitimi açısından şu sonuca ulaşmak mümkündür. Montessoria ve Waldorf okul öncesi eğitim yaklaşımlarının çocukların genel eğitimine yönelik tasavvur, uygulama ve metodun yanısıra din eğitiminin bu yaş grubuna nasıl verileceğine yönelik öneri ve yaklaşımları da içermektedir.

Kuşkusuz okul öncesi dönemde verilecek din ve ahlak eğitiminin niteliği, diğer tüm eğitim aşamalarında olduğu gibi eğitimin içerik ve materyalinden eğitimcinin yetkinliğine değin birçok bileşene bağlıdır. Bu bileşenlerin her biri okul öncesi din ve ahlak eğitimi söz konusu olduğunda ayrı bir önem kazanmaktadır. Buna mukabil, okul öncesi din ve ahlak eğitimine yönelik toplumsal talebin yüksek oluşu konuya dair yapılacak çalışmaların çok yönlü ve ertelenmeden yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

2016 yılında Fatih Çınar tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerine ve Velilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi" başlıklı çalışmaya göre öğretmenlerin %72'si ve velilerin de %73,3'ü din eğitiminin okul öncesi dönemde başlanmasını desteklemektedirler. Öğretmenlerin %27,9 oranında değerler eğitimi için ve %35,6 oranında okul öncesi din eğitimi için yeni bir uzmanlık alanının oluşturmasını talep etmektedirler. Bu araştırmadaki bir bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerin %84,5'i çocukların din hakkında sorularına muhatap olduklarını ifade etmektedirler. Bu durum ise bizlere çocukların kendi gelişimleri ve kültürel çevrenin etkisi sonucunda

dinle ilgili konularla ilgilendiklerini göstermektedir. Bazı gelişim psikologlarının söylediği gibi din eğitimi soyut işlemler dönemine ertelemenin çocukların din alanında sorularının ve anlam arayışlarının olmayacağı anlamına gelmeyeceğini göstermesi açısından kaydedilmesi gereken bir husustur.

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2013 yılında 10 ilde pilot uygulama olarak 4-6 yaş Kur'an Kursu açılmıştır. 2013-2014 öğretim yılında 4.743 olan öğrenci sayısı bir sonraki yıl 15.265 e ulaşmıştır. 2019 yılında bu kurslara devam eden 151.084'e ulaşmıştır. Bu rakam Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre devlet ve özel sektör tarafından işletilen okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %10 gibi bir orana tekabül etmektedir. 6 yıl gibi kısa bir sürede 4-6 yaş Kur'an Kurslarına olan bu rakamlara ulaşması bizlere halkımızın okul öncesi din ve ahlak eğitimine gösterdiği yönelimin en somut ifadesidir.

Özel Eğitime Erişim

Eğitime erişim, temelde farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip bireylerin mevcut eğitim fırsatlarından herhangi bir ayrımcılığa uğramadan adil ve eşit bir şekilde faydalanmasını da ifade etmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde özel eğitim alan öğrenci sayılarına ilişkin veriler incelendiğinde en dikkat çeken husus ilköğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısının ortaöğretimdeki öğrenci sayısının dört katından fazla olmasıdır. Bunun en temel nedeni özel eğitim gerektiren çocukların özel eğitime ilköğretim kademesinden giriş yapmalarıdır. 4+4+4 uygulamasının başladığı 2012 yılından sonra ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile birlikte ortaöğretim kademesinde özel eğitim alan öğrenci sayısı da önemli ölçüde artmıştır. Bununla birlikte ortaöğretimde özel eğitim alan öğrenci sayısının ilköğretime kıyasla hâlâ oldukça düşük olması, ilköğretimde özel eğitim alan çocukların önemli bir bölümünün ortaöğretim çağına geldiklerinde sistem dışında kaldıklarını göstermektedir. Dahası özel eğitim alan her üç öğrenciden birisi kız öğrencidir. Dolayısıyla özel eğitim gereksinimi olan kız çocuklarının eğitime erişim fırsatından yararlanamaması söz konusudur.

Şehir merkezlerinde özel eğitime gereken destek verilirken kırsal bölgelerde kalan özel gereksinimli bireyler ihmal edilmektedir. Ulaşım problemi olan yerleşim yerleri için yatılı okullar var iken özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bu durum çok yetersizdir.

Özel eğitimdeki en büyük sorunların başında özel eğitim öğretmeni açığı gelmektedir. Meclis Araştırma Komisyonu'nun 2020 tarihli bir raporuna göre Türkiye'de 19 bin 124 özel eğitim öğretmeni bulunuyor. Ancak özel eğitim gören öğrenci sayısındaki artış dikkate alındığında 20 bin 103 özel eğitim öğretmenin daha istihdam edilmesi gereklidir.

Öneriler

1. Anayasa ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, tüm okulların aynı nitelikte eğitim vermesine vurgu yapıyor olmasına rağmen son yıllarda uygulamada giderek bazı okulların nitelikli, bazılarının niteliksiz olarak tasnif edilmeye başlanması Türk Millî Eğitim Sistemine zarar vermiştir. Sosyal devlet olmanın bir gereği olarak *herkese nitelikli ve ücretsiz eğitim* vermeyi şiar edinen bir yaklaşım benimsenmelidir. Devlet okulları cazibe merkezine dönüştürülmeli, en ücra köyden büyükşehirlerin varoşlarına kadar, 81 il, 922 ilçe, 32.186 mahalle ve 18.290 köydeki her bir öğrenciye yüksek standartlarda eğitim öğretim hizmeti sunulmalıdır.

2. Okulların sosyal hareketliliğin en önemli ve tek meşru kaynağı olduğu, eğitim sayesinde toplumsal sınıf farklılıklarının azaltılmasının mümkün olduğu bilinciyle dezavantajlı yerleşim yerlerinde yaşayan ve sosyoekonomik düzeyleri ülkenin diğer bölgelerine göre daha düşük öğrencilerin aynı zamanda eğitime en fazla muhtaç olan ve kaliteli eğitim alması gereken kesimler olduğu bilinciyle pozitif ayrımcılığa ve ilave desteğe olan ihtiyaçları karşılanmalıdır. *Dezavantajlı öğrenci ve ailelerini* destekleyen politika ve programlar daha fazla geliştirilmelidir. Dezavantajlı öğrencilerin eğitimsel kazanımlarının ilerleme düzeyleri izlenmeli ve telafi eğitimleri ile bu öğrenciler desteklenmelidir. MEB dezavantajlı öğrencilere ve okullara yönelik ek kaynak ayırmalı ve dezavantajlı öğrencilerin belirli okullardaki yoğunluğunu azaltmalıdır. Dezavantajlı öğrenci ve okullar için geliştirilecek politika ve uygulamalar sayesinde öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına ve okullarda kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olunacaktır. Böylelikle okullar arası başarı, kalite ve performans farklılıkları da en aza indirilecektir.

3. Okul öncesi eğitime erişim ve katılımın önündeki engeller kaldırılmalı, okul öncesi eğitim *kamusal ve resmî eğitim kurumları yönünden ücretsiz* bir hak olarak görülmeli; okul öncesi derslik ve okul inşası ile özel öğretim kurumlarının teşviki yoluyla ülke sathına yaygınlaştırılmalıdır. Yeni okul ve derslik yapımında dezavantajlı yerleşim bölgelerine öncelik verilmeli, sosyoekonomik yönden az gelişmiş yerlerden başlayarak okul öncesi eğitimde merkez ile çevre arasındaki eşitsizliğin azaltılmasına yönelik etkili politikalar geliştirilmeli ve okullaşma oranları artırılmalıdır.

4. Okul öncesinde din ve ahlak eğitimine yönelik bir talebin varlığı, gerek öğrenciler gerekse veliler yönüyle bariz bir şekilde ortada durmaktadır. Bu itibarla okul öncesi eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitimine yer verilmesi, Türkiye’de mevcut okul öncesi eğitim sistemindeki uygulamalar, teorik önerilerin pratikte uygulanabilir ve ekonomik olması, dünyadaki benzer gelişmeler ve örneklerle desteklenmesi, bilimsel açıdan çocuğun gelişimi ve faydası prensiplerine uygunluk, çoğulculuk ilkesi dikkate

alınarak halkın konuyla ilgili taleplerinin göz önüne alınması ilkeleri çerçevesinde gündeme alınmalıdır. Bu çerçevede;

- a) Mevcut din ve ahlak eğitim modelinin çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak okul öncesine uyarlanması;
- b) Velilere, dini referansı önceleyen bir ahlak eğitimini esas alan *okul öncesi ahlak eğitimi* ile belirli bir dini ve dinin değerleri öğretisinin eğitim konusu yapılmasını esas alan *okul öncesi din eğitimi* arasında tercih hakkının sunulacağı okul öncesi çoğulcu/tercihli din ve ahlak eğitimi veya
- c) Okul öncesi öğretim programında değerler eğitimine ayrı bir alan olarak yer verilmesi esasına dayalı değerler eğitimi

modelleri üzerinden bir okul öncesi din ve ahlak eğitimi süreci tasarlanmalıdır.

5. Temel eğitim başta olmak üzere tüm eğitim kademelerinde öğrenme ortamlarının niteliğine ilişkin olarak yaşanan sorunların aşılması için eğitim kurumlarına daha fazla insiyatif tanınmalı, okul güvenliği ve temizliği başta olmak üzere okullara belirlenmiş nesnel ölçütler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden kaynak ayrılmalıdır. Analitik bütçenin uygulandığı kamu bütçe sisteminde; tüm bağımsız anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde *okul bazlı bütçe* uygulamasına geçilmelidir.

6. Toplumsal ve kültürel yaşamdan yalıtılmış, tek tip, çocuk/genç ruhuna uygun olmayan, bahçesiz ve çok katlı fiziksel ortamlara sahip okullardan vazgeçilmelidir. Yeterli yeşil alanı ve bahçeleriyle öğrencilerin ilgisini çekecek, onların yaşları, gelişim seviyeleri ve ihtiyaçları için elverişli, büyüklüğü ve oturma düzeni rahatça dönüşebilen, oyuna ve harekete daha çok alan açan, doğa ile uyumlu *okul mimarisi* hayat bulmalıdır.

7. Okullarda öğrencilere açık veya gizli (örtük) *müfredat* üzerinden demokrasi, insan hakları, birlikte yaşama, ahlak, hoşgörü, eşitlik, toplumsal değerler, ülkeye yürekten bağlılık, sosyal sorumluluk ve ulusal dayanışma duygusu gibi yerel ve evrensel değerler tam ve doğru öğretilmeli, öz kültüründen kopmamış erdemli bireyler yetiştirilmelidir.

8. İkili eğitim ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim yapılmamalıdır. İkili eğitimin sonlandırılması ve tüm öğrencilere öğle yemeği hizmeti verilmesi için gerekli finansman sağlanmalıdır.

9. Temel eğitimden ortaöğretime kademeler arası geçişte uygulanan *sınavların* sistem üzerinde yarattığı baskı sona erdirilmelidir. Okullar arası başarı farklılığı en az

seviyeye indirgenerek ortaöğretim, yükseköğretime geçişte bir ara kademe olarak görülmemeli, gençlerin bireysel gelişimine ve beklentilerine yanıt verecek şekilde düzenlenmelidir.

10. Son yıllarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitime erişimleri ile ilgili önemli gelişmeler olmuştur. Ancak özellikle ortaöğretim kademesinde özel eğitim alan öğrencilerin sayısının ilköğretim kademesine kıyasla oldukça düşük olması, ortaöğretimde özel eğitime muhtaç bireylerin eğitime erişim ve katılımına yönelik daha gerçekçi politikalar üretilmesini gerekli kılmaktadır. Bunun için öncelikli olarak özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara yönelik kapasitenin geliştirilmesi gerekmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan kız çocukları erkek çocuklarına göre çok daha düşük bir oranda eğitime erişebilmektedir. Bundan dolayı, özellikle özel eğitim ihtiyacı olan kız çocuklarının okullaşma oranlarını artırmaya yönelik daha etkin tedbirler alınmalıdır. Yine özel eğitim öğretmen sayısı, istenilen seviyede olmayıp nitelikli bir özel eğitim için öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşürülmesi, bunun için de daha fazla sayıda özel eğitim öğretmenin istihdam edilmesi gereklidir.

11. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine yönelik öğretmenlerin farkındalığının artırılması için öğretmenlere bu becerilere ilişkin hizmet içi eğitim kursları verilmelidir.

12. Dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilerin çoğu, yakın çevrelerinden yeterli desteği alma noktasında genellikle daha az fırsata sahip oldukları için sosyal ve duygusal becerilerini geliştirecek yeterli imkânı bulamamaktadır. Sosyal ve duygusal beceriler açısından düşük seviyede olan öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşama ve okulu bırakma olasılıkları daha yüksek olduğundan ve bu durumun eğitimde eşitlik açısından mevcut dezavantajları artırma potansiyeli olduğundan dolayı bu öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri takip edilmeli ve ihtiyacı olan öğrenciler desteklenmelidir.

MESLEKİ EĞİTİMİN İYİLEŞTİRİLMESİ

Mesleki eğitim, endüstri devriminin 18 ve 19'uncu yüzyıllardan itibaren dünyayı yeniden şekillendirmesiyle birlikte istihdam talebini karşılayan ve ekonomik kalkınma için vazgeçilmez olan insan kaynağını yetiştirmek üzere geleneksel eğitimden farklılaşmış müfredat ve öğrenme ortamına sahip yeni bir eğitim türü olarak ortaya çıkmıştır. Ülkemizde mesleki eğitimin amacı; ekonomik sektörler ve sosyal paydaşlar ile iş birliği içerisinde, mesleki değerlere ve meslek ahlakına sahip, ulusal ve uluslararası mesleki yeterlikleri edinmiş, girişimci, üretken, yenilikçi ve ekonomiye katma değer sağlayan işgücünü yetiştirmek olarak belirlenmiştir.

Ancak, mesleki eğitime yönelik bu tanımlama, insanın doğal potansiyelinin tespit edilmesi ve bu potansiyelin geliştirilmesi yerine İstihdam gerekliliklerinin ihtiyaç duyduğu nitelikte insan yetiştirmeyi öncelleyen bir mesleki eğitim sisteminin gerekliliğine işaret etmektedir. Oysa genel anlamda eğitimde olduğu gibi mesleki eğitimde de esas olan, piyasanın ihtiyaçları değil; insanların ilgi, beceri ve kabiliyetine uygun alanlara yönlendirilmesi ve potansiyelini geliştirecek bir eğitim imkânının sunulmasıdır.

Türkiye'de mesleki eğitim; mesleki ve teknik Anadolu liseleri, çok programlı Anadolu liseleri ve mesleki eğitim merkezlerinde verilmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 47 alanda ve 109 dalda, mesleki eğitim merkezlerinde ise 27 alanda ve bu alanların altında 142 dalda öğretim programı uygulanmaktadır. Ülkemizde mesleki eğitimin geçirmiş olduğu süreçlere bakıldığında katsayı uygulaması gibi müdahaleler yüzünden sistemde çok boyutlu ve kalıcı hasarlar oluşmuş, çözüme yönelik yapılan çeşitli düzenlemeler de yapısal sorunları daha da derinleştirmiştir. Mesleki eğitimde normalleşme sağlansa da yaşanan tahribatın etkileri henüz tamamen yok edilememiştir. Yıllar itibarıyla hükümet programları, kalkınma planları, şura kararları ve stratejik planlarda eğitim, istihdam ve üretim bağlamında mesleki eğitimin güçlendirilmesi gerektiği hep vurgulanmıştır. Gösterilen çabalara rağmen mesleki ve teknik eğitimin Türkiye'deki durumunun iyi bir görüntü sunmadığı, algının olumluya döndürülemediği kanaati yaygındır.

OECD ülkelerinde mesleki programlarda öğrenim gören öğrenciler için öğrenci başına ortalama 116 birim; Türkiye'de ise mesleki programlarda öğrenim gören öğrenciler için öğrenci başına ortalama 114 birim harcanmaktadır. Mesleki programlarda Türkiye'nin öğrenci başına yaptığı harcamanın hemen hemen OECD ülkeleri ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitime atfedilen tüm öneme rağmen, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim sistemi, kronikleşmiş köklü yapısal sorunları barındırmakta olup öne çıkan temel sorun alanları: Müfredatının güncellenmesi, sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi, mezunların kendi alanlarında istihdam edilmesinin sağlanması, mesleki ve teknik eğitime gele-

cek öğrenciler için bu kurumların cazibesinin artırılması ve öğrenim gören öğrenciler için mesleki rehberlik, tanıtım ve yönlendirme çalışmalarının etkin bir şekilde yapılması, öğretmenlerin işbaşı ve mesleki gelişim eğitimlerinin sağlanmasıdır.

Son verilere göre OECD ülkelerinde ortaokuldan ön lisansa kadar ortalama her üç öğrenciden biri bir mesleki eğitim programına kayıtlıdır. Bununla birlikte ülkeler arasında mesleki eğitimin ortaöğretimdeki payında aşırı farklılaşmalar mevcuttur. Bu pay Kanada'da %9, Güney Kore'de %18, Japonya'da %23, Brezilya, Kolombiya, Litvanya'da %20'nin altında iken Finlandiya'da %72, Slovenya'da %71, Hollanda, İsviçre, Avustralya, Avusturya ve Belçika'da %40'ın üstündedir. Türkiye'de ise mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayısı 1,7 milyon olup ortaöğretim içerisindeki payı %30'lar civarındadır. Bir ülkedeki mesleki eğitimin oranını belirleyen en önemli husus eğitim ve istihdam arasındaki ilişki ile o ülkenin eğitim sisteminin genel yapısıdır. Önceki yıllara ilişkin verilerle kıyaslandığında çoğu ülkede mesleki ortaöğretimdeki öğrenci oranlarının azalma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Son yıllarda gerek üretim gerekse hizmet sektöründe yapay zekâ ve otomasyon teknolojilerinin yaygınlaşması, istihdam yetkinliklerinin mesleki eğitimden talep ettiği becerilerde büyük oranda değişime yol açmıştır. Ancak geleneksel mesleki eğitim yeni duruma cevap vermede yetersiz kalmıştır. Bu çıkmazdan kurtulmak için artık mesleklere özgü *spesifik* bir mesleki eğitim yerine *anahtar yetkinliklere* daha fazla ağırlık vererek yeni şartlara adaptasyonu kolaylaştıran, meslekler arasında geçişkenliği de mümkün kılan yeni bir mesleki eğitime yönelik değişim çabaları gözlemlenmeye başlanmıştır.

Öneriler

1. Bireylerin doğuştan sahip oldukları yeteneklerin tespiti ve geliştirilmesi, ilgi ve istidatına uygun mesleklere erken yaşta yönlendirilmesi imkan veren bir mesleki rehberlik ve yönlendirme sistemi oluşturulmalıdır.
2. Öğretmenlerin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin düzenlemeden kaynaklanan aile bütünlüğünün sağlanamaması, öğretmen ihtiyacı ve norm fazlası öğretmen sorununun çözümüne yönelik bir ortak (çerçeve) düzenlemenin, eşi öğretmen olan kamu görevlilerinin bağlı oldukları kurumları da kapsayacak şekilde yapılmalıdır.
3. Yaygın eğitim kurumları tarafından verilen meslek edindirme kurslarının niteliği artırılmalı, bu kurslardaki görevlilerin nitelikleri ile bunların çalışma hukukundan kaynaklanan hak ve sorumluluklarına ilişkin düzenleme yapılmalıdır.
4. Mesleki ve teknik eğitim okullarının kapasiteleri güçlendirilmeli, sanayi ve hizmet sektörü başta olmak üzere istihdam yetkinlikleri ile bu okullardan mezun olanların kazandıkları beceriler arasında net bir bağ kurulmalı, *sektör-okul iş birliği* ve *entegrasyonu* sağlanmalıdır. Özellikle işverenlerin “Aradığım elemanı bulamıyorum.” yönündeki haklı serzenişlerine çözüm üretmek üzere beklentileri karşılayacak politikalar geliştirilmelidir. Beceri uyumsuzluğunun oluşma nedeni olarak görülen istihdamda ihtiyaç duyulan becerilere mesleki eğitimin yeterince yer vermemesi durumu son bulmalı, bunun için de makro ölçekte mesleki eğitim pratik bilgilerle harmanlanmalı ve ekonominin ihtiyaçlarına göre yeniden tasarlanmalıdır.
5. Mesleki ve teknik eğitim okulları ile ilgili toplumsal *algı* ve *değer yargıları* olumluya döndürülmeli, başta mezunların istihdamını artırma, başarılı öğrencileri mesleki eğitime çekme ve genç işsizlik oranlarını azaltma olmak üzere eğitimin niteliğini artırıcı tedbirler alınmalıdır. Mesleki rehberlik ve yönlendirme çalışmaları, mesleki ve teknik eğitimde atılan önemli adımlar sonucunda ortaya çıkan önemli gelişmeleri de içerecek şekilde daha etkin bir biçimde planlanmalı ve mesleki eğitimin görünümünü daha da artırıcı faaliyetler yapılmalıdır.
6. Ortaöğretimde yoksul ailelerden gelen çocuklar meslek liselerine; en yüksek sosyoekonomik dilimden olan çocuklar ise ağırlıklı olarak fen liseleri ve Anadolu liselerine gitmektedirler. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların, niteliği daha düşük okullarda yoğunlaşması önlenmeli böylelikle toplumdaki eşitsizlik ve yoksulluk döngüsü kırılmalı; *eşitsizliklerin eğitim üzerinden yeniden üretilmesinin önüne geçilmelidir*.

7. Kuruldukları ilk yılda ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine %1'lik dilimden, İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine de %1,26'lık dilimden öğrenci yerleşmiş olması, mesleki eğitimin cazibesini artıracak ve toplumda süregelen olumsuz algıyı dönüştürecek çok önemli gelişmeler olarak kabul edilmelidir. Bu işbirliği, mesleki ve teknik eğitime yeni bir nefes, yeni bir heyecan getirmiştir. Bu tür çalışmalar genişletilmeli, *tüm araştırma üniversiteleriyle iş birliğine* devam edilmelidir.

8. Sektöründe lider olmuş firmalarla illerdeki mesleki ve teknik Anadolu liselerinin *alan-sektör eşleşmesi* yapılmalı; öğrencilerin staj ve beceri eğitimlerini gerçek iş ortamlarında alması, aynı zamanda öğretmenlerin de mesleki gelişim kapsamında iş-başı eğitimlerini almaları sağlanmalıdır.

9. Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin mezun olduklarında veya mesleklerini icra ederken karşılarına çıkacak yeni ortamlara adapte olabilmeleri için ileri düzey okuryazarlık, iletişim becerileri, yabancı dil ve analitik düşünme gibi genel becerilere sahip olmaları ve yeniliklere açık olmaları oldukça önemlidir. Bu sebeple mesleki ve teknik eğitim veren okullardaki öğrencilere hem mesleki ve teknik beceriler hem de *genel akademik beceriler* kazandırılmalıdır. Mesleki eğitimden mezun olanların yükseköğretime erişimleri bu sayede desteklenmeli, mesleki eğitimin hem istihdam gereksinimi hem de yükseköğretimle olan bağlarının daha güçlü hale gelmesi sağlanmalıdır.

10. Yeniden şekillenen mesleki ve teknik eğitimde; genel müfredata yönelme, çok yönlü becerilerin kazandırılması, öğrenme yeteneğinin güçlendirilmesi, meslekler arasında esnek hareketlilik ve eğitim verilen meslek sayısının azaltılması gibi değişiklikler *yeni sürecin* baskın karakteristiğini oluşturmaktadır. Tüm dünyada mesleki ve teknik eğitim istihdam dinamiklerine göre hızla yeniden yapılandırılırken ülkemizin de bunu yakından takip etmesi önem arz etmektedir.

11. Mesleki ve teknik eğitime başlayan ancak genel becerileri zayıf olan öğrencilere yönelik *telafi eğitimleri* sağlanmalı, özellikle dokuzuncu sınıfta yaşanan sınıfta kalmaların önüne geçilmesi hedeflenmelidir. Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin okul terklerini azaltma ve böylece okulu bitirme oranlarını artırmak için de yeni programlar başlatılmalıdır.

12. Millî Eğitim Bakanlığı, mesleki eğitimde her bir alan için istihdamda *arz talep dengesini* sağlayacak şekilde öğrenci kapasitesi planlaması yapmalıdır. Mesleki eğitimin "Yüzde 65 olması hedefi" gibi veriye dayalı olmayan ve yıllarca tekrar edilen ezberler yerine istihdam gereksinimi analizlerine dayalı daha gerçekçi hedefler belirlenmelidir.

13. Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının, mezuniyet alanı dışında istihdamda yer alması hem ülke ekonomisi açısından hem de çalıştıkları sektör açısından hem de

mesleki eğitim gören birey açısından çok verimli bir sonuç değildir. İstihdamda ihtiyaç duyulan alanla ilgili kişi işe alınırken, mezuniyet alanı dikkate alınmamakta ve farklı alanlardan mezun olanlar da çalıştırabilmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Mezun Takip Sisteminin kurularak Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Sosyal Güvenlik Kurumu ile mezunların kendi alanlarıyla mı veya farklı alanlarda mı işe girdikleri, kaç işyeri değiştirdikleri ve işteki süreklilikleriyle ilişkili verilerin anlık takibinin yapılması ve olası müdahale ve yönlendirme değişikliği politikalarının geliştirilmesi sağlanmalıdır.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

Gazâlî'ye göre bir toplumun kalitesi, eğitimcilerinin kalitesi kadardır; eğitimciler, en kutsal ve en şerefli mesleğin mensuplarıdır, ihya edilmiş toplumun temel taşları onlardır; halkın gelişmesi ve daha iyi yönde ilerlemesinde kilit rol oynarlar; eğitimcilerin amaçlarından sapmaları hidayetin toplumdaki uzaklaşmasına sebep olur. Nurrettin Topçu'ya göre öğretmen, zamanı ve mekânı aşan vicdanıyla sorumluluk taşır, öğrenciye merhamet ve adalet duygularını aşılar, öğrencilerin yalnız zekâsını işlemez aynı zamanda kalplerini yoğurur.

Türkiye'nin de imzaladığı 5 Ekim 1966 tarihli Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) – Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı'nda; öğretmenliğin uzmanlık isteyen bir meslek olduğu, öğretmen adaylarının yetenekli kişilerden seçilmiş olması gerektiği, öğretmen adaylarının özendirilmesi, nitelikli, uygulamalı iyi bir meslek öncesi eğitim ve sürekli meslek içi eğitimden geçirilmesi, eğitim örgütleri aracılığıyla eğitim faaliyetlerinde ve eğitim yönetiminde söz sahibi olmaları gerektiği ifade edilmiştir. UNESCO, BM Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve BM Kalkınma Programı'nın (UNDP) yayımlamış oldukları eğitim dokümanlarına göre öğretmenler, küresel zorlukları ve fırsatları idare edebilmek için yeni nesillerin zihinlerini ve tutumlarını şekillendirmede merkezi bir konumdadırlar ve herkes için kaliteli eğitim açısından vazgeçilmezdirler.

Eğitim Sistemlerinin Başarısındaki En Kritik Faktör: Öğretmen

Son verilere göre 104 bini sözleşmeli olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı toplam 950.090 öğretmen istihdam etmektedir. Norm kadro verilerine göre MEB'in 100 binden fazla öğretmene ihtiyacı vardır.

Eğitimde kalite, öğretmenin mesleki birikiminin artırılmasıyla ve öğretmenlik mesleğinin itibarının yüksek tutulmasıyla artabilir. En modern eğitim mekânlarına, son model teknolojik araçlara ve en iyi müfredata sahip olunsay bile mesleki yetkinliğe sahip öğretmenin olmadığı bir eğitim sistemi hep eksik kalacaktır. Eğitim sistemlerinin performansları ancak öğretmenlerinin kalitesi kadar yüksek olabilir. Eğitim alanında başarılı uygulamaların altına imza atan Singapur, Kanada, Güney Kore ve Finlandiya gibi ülkelerin, eğitim sorunlarını çözemeyen ülkelere ayrılan yönü öğretmenlik mesleğine verdikleri yüksek değerdir.

Türkiye'nin de imzasının bulunduğu uluslararası metinlerde; öğretmenliğin uzmanlık isteyen bir meslek olduğu, öğretmen adaylarının yetenekli kişilerden seçilmiş olması gerektiği, öğretmen adaylarının özendirilmesi, eğitim örgütleri aracılığıyla eğitim faaliyetlerinde ve eğitim yönetiminde söz sahibi olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Türkiye’de eğitime ilişkin en fazla sorumluluğu olan öğretmenlerin, eğitime dair temel konularda bile karar yetkileri oldukça sınırlıdır. Mesleklerini icra etme noktasında öğretmenlere tanınan alan dar kalmıştır: Müfredatın belirlenmesi, yenilenmesi, ders kitabının seçilmesi, ders gün/saatlerinin ve sınıf mevcudunun belirlenmesi, okul bütçesinin kullanılması, disiplin kurallarının belirlenmesi gibi temel konularda öğretmenlerin görüşleri ya dikkate alınmaz ya da çok az önemsenmektedir.

Eğitim sistemlerinde öğretmenin nitelik, tecrübe ve bilgi birikiminin mesleki gelişim ve kariyer ilkesi çerçevesinde vazgeçilmez olması, öğrenci başarısını etkileyen en kritik değişken olmasından kaynaklanır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi sayesinde, düşük ve yüksek gelirli öğrenciler arasındaki başarı açığı büyük ölçüde kapanır. Zayıf performans gösteren öğrenciler öğretmenin mesleki bilgisi ve tecrübesindeki artıştan daha fazla yararlanır. Öğretmenler öğrencileri için daha büyük hedefler koyma eğilimi gösterirler ve sürekli olarak gelişme yolları ararlar. Bir öğretmen grubunu on yılı aşkın süre boyunca izleyen bir araştırmacının sonucuna göre, öğrenci performanslarında görülen çeşitliliğin %23’ü öğretmenin mesleki gelişim farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) sonuçları, en başarılı eğitim sistemlerinin, öğretmenlerini en iyi yetştirdiğini ve öğretmenlerin okullarında karar alma süreçlerine katılımlarının onların iş doyumlarını ve kendine güvenlerini artırdığını göstermiştir. Eğitim kalitesini artırmak isteyen Türkiye, öğretmenlik mesleğinin mevcut durumunu iyileştirmeye yönelik politikalar geliştirmek zorundadır.

Okulların fiziksel imkânlarının kısıtlılığı, dezavantajlı bir bölgede yer alması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü ve teşvik edici mekanizmaların yokluğu gibi faktörlerden dolayı öğretmenler dezavantajlı bölgelerde çalışmayı tercih etmemektedirler. Dolayısıyla koşulları daha olumsuz ve sosyoekonomik açıdan istihdamda güçlük çekilen bölgelerin okullarında, sözleşmeli öğretmenlik uygulaması veya zorunlu hizmet yükümlülüğü gibi yollarla meslekte yeni olan öğretmenler çalışmaya zorlanmaktadır.

Herhangi bir mesleğin toplumsal statüsü ve saygınlığı ile o mesleğe mensup kişilerin niteliği arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Sosyal yaşamda mesleklerin statüsünü düşüren ya da yükselten üç önemli faktör; mesleğe duyulan ihtiyaç; o mesleğin sahibine sağladığı hayat standartlarının yüksekliği ve mesleğe duyulan saygıdır. Öğretmenlerin statüleri, rolleri ile karşılaştırıldığında oldukça düşük düzeyde kalmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve imajında olumlu yönde gelişmelere ihtiyaç vardır. Kimlerin hangi şartlarda öğretmen olabileceğine ilişkin standartların tam olarak oluşturulması; öğretmenlik programlarının öğrenciler açısından cazibesini koruması için

en başta arz ve talep dengesini sağlamaya yönelik çalışmaların tamamlanması; ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının son bulması; *kadrolu öğretmenliğin* tek istihdam türü olarak kabul edilmesi; öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak ve mesleki aidiyetlerini güçlendirmek amacıyla adil, gerçekçi, tutarlı bir ödül sisteminin oluşturulması; öğretmenlere sunulan mesleki gelişim imkânlarının daha da artırılması; öğretmenlerin mali haklarında, hizmet ettikleri bölgelerin zorluk derecesine göre ilave ödeme yapılmasını sağlayacak düzenlemelere gidilmesi; öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi ve tecrübenin maaşa etkisinin yeniden düzenlenmesi; emeklilikteki maaş kaybı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını tehdit edecek seviyeye ulaştığından öğretmenlerin ek göstergelerinin 3600'e çıkarılması yönündeki taleplerin karşılanması gerekmektedir.

Millî eğitim sistemimizde sayıları 70 bini bulan *Ders Ücreti Karşılığı Görevlendirilen* ücretli öğretmenler mevcuttur. Mevcut öğretmen sayısının yaklaşık %7'sine karşılık gelen ücretli öğretmenlerin açlık sınırının altında ücret alması, alanlarının dışındaki derslere girmesi, kısacası bir öğretmen maaşıyla ortalama üç öğretmenin istihdam edilmesi bir eğitim sorunundan öte sosyal bir meseledir. Ücretli öğretmenlik, Anayasa'daki "Eğitim ve öğrenim hakkı" maddesinde yer alan hükümlere; 1966 tarihli ILO-UNESCO Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi'ne; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ruhuna; Beş Yıllık Kalkınma Planlarındaki millî eğitim politika hedeflerine; 2017 yılında yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi'ne ve Millî Eğitim Şûralarında alınan kararlara aykırı bir uygulamadır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin mesleki statülerinin yasal güvenceye kavuşması için kendilerini temsil edecek ve tüm mensupları kapsayacak bir meslek kanununa ihtiyaçları vardır. 2802 sayılı Hâkimler ve Savcılar Kanunu, 926 sayılı Türk Silâhlı Kuvvetleri Personel Kanunu, 1136 sayılı Avukatlık Kanunu ve 3458 sayılı Mühendislik ve Mimarlık Haklarında Kanunlarda olduğu gibi öğretmenlerin de hak ve yararlarını korumak, müşterek ihtiyaçlarını karşılamak, meslekî faaliyetlerini kolaylaştırmak, mesleğin genel menfaatlere uygun olarak gelişmesini sağlamak, mesleğin statüsünü güçlendirmek, meslek mensuplarının yeterliklerini ilkesel düzeyde belirlemek, birbirleri ve halk ile olan ilişkilerinde dürüstlüğü ve güveni hâkim kılmak, meslekî profesyonelleşme, disiplin, ahlâk ve aralarındaki dayanışmayı korumak üzere Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmalıdır.

1962 yılından bu yana başta Millî Eğitim Şûraları olmak üzere çeşitli platformlarda gündeme gelen Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yasalaşması için kamuoyunda ve STK'lar arasında konsensüsün oluştuğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun; Millî Eğitim Bakanlığı, diğer ilgili bakanlıklar, sivil toplum örgüt-

leri, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversiteler, akademisyenler, eğitim sendikaları, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve diğer tüm paydaşların demokratik katılımını sağlayarak telaşsız ve sakin bir akılla yasalaşması mümkündür.

1962 yılında toplanan 7'nci Millî Eğitim Şûrası'nda öğretmenlik mesleğinin cazip hale gelmesi amacıyla, öğretmenlerin tek bir kanun çatısı altında ele alınması gerektiği yönünde ilk defa bir tavsiye kararı alınmıştır. Sonraki yıllarda yapılan Millî Eğitim Şûralarında [11'inci Şura (1982); 12'nci Şura (1988); 15'nci Şura (1996); 19'uncu Şura (2014)] bu yönde daha net kararlar alınmış olsa da bugüne kadar bir Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmamıştır. Öğretmenliğin profesyonel manada meslekleşmemesi, öğretmenlerin bağımsız çalışma imkânının olmaması, taraflar arasında sağlıklı müzakerelerin yapılamaması gibi sebeplerle bu konuda bir konsensüs oluşmamış ve öğretmenlik mesleği, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun çizdiği ana hatlar üzerinde bugüne gelmiştir. Yirminci Millî Eğitim Şûrası'nın Öğretmenlik Meslek Kanunuyla anılmasının ve bu Şura'da meslek kanunu içeriğinin öğretmenlerin hak, görev ve yetkilerinin korunması ve geliştirilmesi ekseninde belirlenmesinin gerekliliğine inanıyoruz.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenler için anlamı çok büyüktür. Kanundaki maddelerin doğru ve yerinde olması yeterli değildir. Kanunun meşruiyetinin yüksek olması şarttır. Farklı kesimlerin sürece katılması, tarafların ikna olması ve kanunun sahiplenilmesi; kanunun kolay kolay değişmemesi anlamına gelecektir. Farklı kademelerde öğretmenlik deneyimi olan, eğitim bilimleri yanında hukuk terminolojisine hâkim, eğitim ekonomisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, kamu yönetimi, eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında uzman ve tecrübeli kişilerden oluşan bir *komisyonun* Öğretmenlik Meslek Kanunu'na son halini vermek amacıyla oluşturulmasında yarar vardır.

Millî Eğitim Bakanlığı 950.090 öğretmenin mesleki gelişimini hizmet içi eğitim faaliyetleriyle yürütmektedir. TALIS verilerine göre Türkiye'de öğretmenlerin en etkili bulunduğu hizmet içi eğitimler; mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapılan uygulamaya dayalı etkinlikler, meslektaşlara rehberlik etme, onları gözlemlenme ve yetiştirme olduğu belirtilmektedir. Eğitim fakülteleri ve öğretmenliğe kaynaklık eden diğer programlara yönelik yeterli esaslı, mesleki yetkinliğe sahip öğretmen ihtiyacını karşılayabilecek ve öğretmen yetiştirme sisteminde istikrarı sağlayabilecek bir yapı henüz tam anlamıyla kurulabilmiş değildir.

Öğretmenliğin başarılı gençlere cazip gelmesi için öncelikle mevcut öğretmenlerin motivasyonlarının yükseltilmesine, mesleklerini sevmelerine, mesleğe bağlılıklarının artırılmasına ve *kariyer basamaklarının* netleştirilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak yapılandırılması halinde, mesleği seçmeyi düşünen bir

genç, orta ve uzun vadede mesleğın kendisine vaadettiğı yeri bilme şansına kavuşacaktır. Öğretmenlik sürekli öğrenmeyi zorunlu kılan bir meslektir; adil ve doğru tasarlanacak yatay ve dikey kariyer basamakları sayesinde öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu bir motivasyonla katkı sunulabilecektir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik, sadece öğretmenlerin daha fazla ücret almasını sağlayan bir düzenleme olmamalıdır. Öğretmenin niteliğine katkı sağlayan, okuldaki birikimi ve başarılarına yoğunlaşan, öğretmenin özellikle dezavantajlı öğrencilere sunduğu katkıyı ölçebilen; başarılı öğretmenlerin ödüllendirileceğı bir kariyer basamağı modeli inşa edilmelidir.

Eğitim Yönetiminde Liyakat ve Kariyer

Okulların yönetiminden sorumlu eğitim kurumu yöneticileri, okulları önceden belirlenmiş amaçlara uygun olarak yaşatan kişilerdir. Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumludurlar ve eğitim sürecinin ülke çıkarları ve evrensel eğitim anlayışı doğrultusunda yürütülebilmesi için başarılı yönetim faaliyetlerinde bulunmakla yükümlüdürler.

Kamu yönetimi anlayışımızda, yöneticilik genel olarak bir uzmanlık alanı ve meslek olarak görülmemektedir. Bu anlayış, sadece eğitimde değil, kamunun diğer alanlarına da hâkimidir. Eğitim yöneticiliğı, dünya genelinde bir meslek iken Millî Eğitim Sisteminde bu sorumluluk *ikinci görev* olarak yürütölen bir işten ibarettir. Ülkemizin eğitim kurumu yöneticilerini seçme, atama ve yetiştirmesine yönelik kalıcı, sürdürülebilir ve etkili bir sisteme olan ihtiyacı henüz karşılanabilmiş değildir.

Bugüne kadar düzenlenen toplam 19 Millî Eğitim Şûrasının 8'inde [3'üncü Şura (1946); 4'üncü Şura (1949); 7'nci Şura (1962); 10'uncu Şura (1981); 11'inci Şura (1982); 14'üncü Şura (1993); 16'ncı Şura (1999) ve 19'uncu Şura (2014)]eğitim yönetimine ve eğitim yöneticilerine yönelik çok sayıda nitelik artırıcı tavsiye getirilmesine rağmen şimdye kadar bu alanda kapsamlı değişiklikler yapılamamış ve köklü çözümler üretilenmiştir. Eğitim kurumları yöneticilerinin seçilme ve atanmasıyla ilgili 1926 yılında yayımlanan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'la başlayan, "Okul müdürleri yalnızca öğretmenlerden atanabilir." ilkesi, günümüzdeki hukuk metinlerinde de esas alınmıştır. Dünya örnekleri de genel itibarıyla bu yöndedir ve uygulamanın bu şekilde devamı, eğitimin doğasının bir gereğidir.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler, mesleki standartlar belirlenmeli ve bunlar tescil edilmelidir. Oluşturulacak ulusal standartlar, okul yöneticilerinin birer eğitim lideri olarak sahip olmaları gereken bilgi, beceri, deneyim, tutum ve yetkinliklere göre hazırlanmalıdır. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlik becerileri ile birlikte; yönetim süreçleri, insan kaynakları yönetimi, demokratik okul yönetimi, farklılıkların yönetimi, stres yönetimi, çağdaş eğitim denetimi, eğitim ekonomisi, eğitim hukuku,

örgütsel iletişim, çatışma yönetimi, yönetsel mevzuat, psikoloji, sosyoloji, etik liderlik, eğitimsel ve teknolojik liderlik gibi alanlarda yeterlik ve liyakat sahibi olmaları beklenmektedir.

21'inci yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırması istenen okullar ve bu okulları yönetecek eğitim yöneticilerinden beklentiler artmıştır. Eğitim yöneticisi kavramının yerini *eğitim liderinin* almaya başlamış olması da bunun göstergesidir. Eğitim yöneticilerinin seçimi ve eğitimleri dünden çok daha önemli hale gelmiştir. Türkiye'de sık değişen yönetici atama uygulamaları nedeniyle okullarda kurumsallaşma sağlanamamakta, yönetici statü ve rolleri erozyona uğramaktadır. Bu itibarla Millî Eğitim Sistemimiz içerisinde, esnek ve kendisini geliştirebilen bir yönetici seçme-atama modeli oluşturulmalıdır. Eğitim sistemini düzenleyen yasal metinlerde değişikliğe gidilerek eğitim yöneticiliği ayrı bir meslek haline getirmelidir. Eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesinde göz önünde bulundurulacak kriterler kanunla düzenlenmelidir.

Ülkemizde okul müdürü ile öğretmen arasındaki maaş farkı diğer ülkelere göre azdır. OECD ülkeleri ortalamasına göre okul müdürü maaşı, ortalama öğretmen maaşının 1,5 katıdır. Eğitim yöneticiliğine en iyiler yönlendirilmeli, mesleğin statüsü, ücret ve diğer boyutlarıyla cazip hale getirilerek özendirilmeli, görev, yetki ve sorumluluk dengesi sağlanmalıdır. Eğitim kurumu yöneticiliğinin mesleki tanımı, görev ve sorumlulukları ile genel yeterlikleri belirlenerek yasal güvenceye bağlanmalı, bir eğitim kurumuna öğretmen olarak atanabilme yeterliğine sahip olmak o kuruma yönetici olarak atanabilmenin birinci şartı olmalı ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda (88'inci madde) değişikliğe gidilerek eğitim kurumu yöneticiliği *ikinci görev* kapsamından çıkarılmalıdır. Eğitim kurumu yöneticiliği görevlendirme ile değil kadrolu olarak yürütülmelidir.

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda üzerinde uzlaşmaya varılacak bir öğretim metodolojisi ve model ortaya konulmalıdır. Bu modelde eğitim kurumu yöneticileri; sürekli eğitim ilkesi gereği, ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmeli, yönetim kuram ve teorileri yanında, görev yaptıkları eğitim kurumunun özellikleri ve sorunlarını dikkate alan bir yetiştirme ve geliştirme sisteminin parçası olarak görülmelidirler. Ayrıca öğrencilerin akademik başarısını artırıcı, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının iş doyumunu sağlayıcı, okulun güvenliği ve okul ikliminin sağlığını koruyucu bir eğitim içeriği oluşturulabilmelidir.

Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi'nde (ILO/UNESCO - Uluslararası Çalışma Örgütü / BM Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü); "Her teftiş ve denetim sistemi, mesleksi görevlerinin yerine getirilmesinde öğretmenleri özendirici (destekleyici) ve onlara yardım edici biçimde tasarlanmalı ve öğretmenlerin özgürlüğünü, girişkenliğini ve sorum-

luluğunu sınırlamaktan kaçınmalıdır.” hükmü yer almaktadır. Eğitim denetiminde; eğitim sistemini, okulu, öğretmeni iyileştirmeye odaklanan, sistemin güçlü yönlerini tanımlayıp bunların daha da güçlenmesine, gelişmesine ve zayıflıkların iyileştirilmesine yardım eden yapıcı bir tutum geliştirilmelidir. Eğitim denetimi, geçmişe dönük, sadece niceliksel başarıyı ve sonucu değerlendiren sıkı kontrolcü, şekilci ve cezalandırıcı yaklaşımlardan kurtulmalıdır.

Türk Millî Eğitim Sisteminin denetim sorunu çözülecekse ve yeniden yapılandırılacaksa bu, bütüncül, objektif ve çağcıl bir bakışla öğrencinin, öğretmenin, eğitim yöneticisinin ihtiyaçları doğrultusunda ulusal ve uluslararası standartlara uygun dinamik bir yapının inşası yönünde olmalıdır. Rehberlik yapanın soruşturma, soruşturma yapanın da rehberlik yapmaması esası yerleşmelidir. Eğitim denetiminde eksikliği en fazla görülen; denetim standartları, bağımsızlık ve objektiflik, meslek ahlâk kuralları, risk odaklılık, denetimin denetimi ve öz değerlendirme bileşenleri yeni denetim modeline kazandırılmalıdır. Ayrıca denetleyen ile denetlenen ilişkisi ast üst hiyerarşisinden kurtarılarak açık diyalog ve eşitler arasında etkili iletişim sürecine dönüştürülmelidir.

Öneriler

1. Öğretmenlerin mesleki statü, sosyal itibar, meslek etik kuralları ve mesleki dayanışma gibi konularda gelişme kaydetmesi için Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmalıdır. Öğretmenlere yüksek statülü bir meslek iklimi sunulmalıdır.
2. Okulların yönetiminden sorumlu olan eğitim kurumu yöneticiliğine ikinci görev olarak değil, liyakat ve uzmanlık gerektiren, yetki sorumluluk dengesi sağlanmış profesyonel bir meslek olduğu bilinci ile bakılmalıdır.
3. Öğretmenler sürekli öğrenen, hayat boyu öğrenci olmayı tercih etmiş kişilerin oluşturduğu bir mesleğin mensubudurlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için adil ve doğru tasarlanacak *yatay ve dikey kariyer basamakları* aynı zamanda onların motivasyonlarını artıracaktır. Öğretmenin niteliğine katkı sağlayan, okuldaki birikimi ve başarılarına yoğunlaşan, öğretmenin özellikle dezavantajlı öğrencilere sunduğu katkıyı ölçebilen ve başarılı öğretmenlerin ödüllendirileceği bir kariyer basamağı modeli özenle inşa edilmelidir.
4. İstihdamda güçlük çekilen dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin istihdamı için ilave özlük hakları ekseninde teşvik sağlanması gerekmektedir.
5. Eğitim yönetiminin bir alt süreci olan *eğitim denetiminde*; okulu, öğretmeni, öğrenciyi ve bir bütün olarak Millî Eğitim Sistemini iyileştirmeye odaklanan, zayıflıkları güçlendiren yapıcı bir tutum geliştirilmelidir. Rehberlik yapanın soruşturma, soruşturma yapanın da rehberlik yapmaması esası yerleşmelidir. Eğitim denetiminde eksikliği en fazla görülen; denetim standartları, bağımsızlık, objektiflik, meslek etik kuralları, risk odaklılık, denetimin denetimi ve öz değerlendirme bileşenleri sisteme kazandırılmıdır. Ayrıca denetleyen ile denetlenen ilişkisi ast üst hiyerarşisinden kurtarılarak açık diyalog ve eşitler arasında etkili iletişim sürecine dönüştürülmelidir.
6. Öğretmen yetiştirmede, öğretmen istihdam projeksiyonu ile demografik göstergelerdeki değişim göz önünde bulundurarak uzun vadeli planlamaya dayalı olarak tıpkı tıp ve hukuk fakültelerinde olduğu gibi ihtiyaçla sınırlı kontenjan ayrılmalıdır. Atanamayan öğretmen sorununun bir daha yaşanmaması için doğru planlama yapılmasının bir zorunluluk olduğu kabul edilmelidir. YÖK, öğretmen arz ve talebi arasındaki mevcut uyumsuzluğu aşma konusunda daha duyarlı olmalıdır.
7. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacının nitelikli eğitimlerle karşılanması için *hizmet içi eğitim* faaliyetlerine daha fazla kaynak ayrılmalı ve hizmet içi eğitimlerde alternatif modeller benimsenmelidir. Öğretmenin mesleki birikimini artırmak için yapılan girişimler sadece hizmet öncesi (Eğitim fakültelerinde mesleki yetkinliğe sahip

öğretmen eğitimi) ile sınırlı kalmamalı; hizmet içindeki öğretmenlerin niteliklerini artırmaya yönelik çalışmalar da sürdürülmeli ve desteklenmelidir. Öğretmenlerin etkili bulunduğu hizmet içi eğitimler: Mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapılan uygulamaya dayalı etkinlikler, meslektaşlara rehberlik etme, onları gözlemlene ve yetiştirir. Hizmet içi eğitimlerin planlanmasında bu hususlara özen gösterilmelidir. Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin eğitimlere katılımlarını artırmak, onları teşvik etmek için kariyer basamaklarında yukarı çıkmak gibi mekanizmalar tesis edilmelidir.

8. Eğitim fakülteleri ve öğretmenliğe kaynaklık eden diğer programlara yönelik yeterlik esaslı, mesleki gelişim ihtiyacını karşılayabilecek ve öğretmen yetiştirme sisteminde istikrarı sağlayabilecek bir yapı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile getirilmelidir. Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerinin yeniden tasarlanmasında *MEB*, *YÖK*, *üniversiteler* ve eğitim sendikaları başta olmak üzere yönetim ilkesinin bir gereği olarak tüm tarafların etkili iş birliği ve eş güdümü sağlanmalıdır.

9. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmeleri teşvik edilmelidir.

10. Millî Eğitim Bakanlığı, sayıları bazı dönemlerde 80 binleri aşan ücretli öğretmenlerle eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinin normal olmadığını, olağanüstü şartlardan kaynaklanan bu durumun geçici olduğunu kabul etmelidir. Eğitimin kalitesini ve verimliliğini düşüren ücretli öğretmenlik en kısa sürede terk edilmeli ve öğretmenlik mesleği içinde bir istihdam türü haline gelmesinin önüne geçilmelidir.



20. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASI

GÖRÜŞ VE ÖNERİLER

Yirminci Millî Eğitim Şûrası'nda getirilecek teklifler ve yapılacak analizler; öğretmenler, eğitim yöneticileri, öğrenciler ve tüm milletimizin zihin dünyasında yeni ufuklar açmalıdır. Şûra'da alınacak kararların ve bu kararlar doğrultusunda hayata geçirilecek uygulamaların millî eğitim sistemimize artı değer katacağına inanıyoruz.

EĞİTİM-BİR-SEN (EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI) GENEL MERKEZİ



www.ebs.org.tr