

1. Giriş

Toplumumuza sunulan eğitim hizmetleri, eğitim gereksinimlerinin çoğunlukla gerisinde kalmaktadır. Sonuçları resmi olarak açıklanan en son nüfus bilgilerine göre yaş ortalaması 28,3 olan ülkemizde, bu olağanüstü insan potansiyelini en üst niteliklerle yetiştirme zorunluluğu ortadadır. Ancak Türkiye'deki eğitim standartları nitelik ve nicelik açısından bu ihtiyacı karşılayamamaktadır. Şüphesiz ülkemizde de dünya ile rekabet edecek düzeyde bireyler yetişmektedir. Nitekim Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan uluslararası bir sınav olan PISA sonuçlarına göre en iyi yetiştirilen gençlerimiz, uluslararası çapta donanım ve iddiaya sahiptir. Bu ülkenin okullarında yetişen hekimler, mühendisler, sosyal bilimciler dünyanın en itibarlı üniversitelerinde ve araştırma merkezlerinde görev yapmaktadır. Sorun, donanımı yüksek grubun genel nüfus içinde çok küçük bir paya sahip olarak kalması ve bu trendin uzun yıllardır tersine çevrilememesidir.

Bu makalenin yazarı, ülkemizde kaç defa 'eğitimde reform' çağrısı yapıldığını hatırlamakta zorlanmaktadır. Siyasetçiler, politika yapıcılar, karar vericiler, eğitim bilimci akademisyenler, medya mensupları ve iş insanları yıllardan bu yana birbirini ardına reform çağrıları yapmaktadır. Her ne kadar 'reform', terminolojik olarak Avrupa'da 15. ve 17. yüzyıllar arasında etkili olan dinsel boyutlu bir toplum hareketini tanımlamak için kullanılmış olsa da bugün sosyal, siyasi ve ekonomik kurumların değişimi için kullanılan en iddialı ve kapsamlı kelime haline gelmiştir. Ancak kullanıcılarının reformun sınırlarını belirlemede yaşadıkları zorluklar ve -sosyal bilimlerin kendine özgü karakteriyle- kişiye/kuruma özel tanımlamalar, taşıdığı içeriği ve topluma verdiği mesajı netleştirme açısından farklı yorumlara yol açmaktadır.

Türk eğitim sisteminin tüm kurumları, aktörleri ve kurallarıyla bir reforma ihtiyaç duyup duymadığı tartışmaya değerdir. Kelime anlamı olan 'yeniden şekil verme' olarak tanımlandığında ise eğitim sistemimizin kendisini kesintisiz olarak güncellemeye ve zamanın ihtiyaçlarına uyum sağlamaya ihtiyaç duyduğu görülecektir. Buradaki önemli bir zorluk, eğitimin tipik olarak geçmiş odaklı olması ve kurumların ancak yetiştirdikleri insanlara bakarak yöntem ve sonuç analizi yapabilmeleridir. Yalnızca öngörü odaklı düşünerek ve geleceği tahmin etmeye

dayalı olarak insan yetiştirmek riskli bir tercih olacağı için eğitim, kurumsal olarak bir tutuculuğa sahiptir. Bu tutuculuk, bahsi geçen uyumun gerçekleşmesindeki baş zorluktur. Eğitim yöneticileri ve eğitimciler, ancak ulaştıkları noktalara -başka deyişle, yetiştirdiklerinin niteliklerine- bakarak yöntemlerini sorgulayabildikleri için dönem dönem sert eleştirilere muhatap olmaktadır. Bundan kaçınmanın yolu, sürekli dile getirildiği üzere tüm sistemi en baştan ele almak değil; başka coğrafyalarda ve şartlarda oluşmuş doğruları taklit etme yanlısına da düşmeden, biriktirilmiş olan eksikleri yeri ve zamanı geldiğinde iyileştirmektir.

Eğitimde problemlerin birikmesindeki sebeplerden bir tanesi, 'işten kaçınma' anlayışı yüzünden zorluk derecesi yüksek, karmaşık ve çok aktörlü sorunların ertelenmesidir. Eğitim sorunlarının çözümü genellikle birkaç nesilden sonra gerçekleşebildiğinden, siyasi karar vericiler daha çok kısa dönemli çözümler peşinde koşmaktadır. Belirtmek gerekir ki, bu yalnızca Türkiye'ye has bir durum değildir. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışından bugüne kadar -bazıları birden fazla dönemde olmak üzere- tam 72 Bakanın görev yapmış olması önemlidir. Ortalama görev süresi 15 ay olan Milli Eğitim Bakanlarının iyi niyetli olarak çok kısa zamanda çok fazla sorunu çözmeye çalışması veya tersi bir anlayışla sorunları zamana bırakması, sistematik analizler yerine bütünün yalnızca küçük bir kısmıyla ilgilenen müdahaleler getirmiştir. Bu müdahalelerin ses verici olmasını sağlamak adına da, yapılanlar 'reformist' politikalar olarak topluma sunulmuştur.

Bu nedenledir ki, **makalenin yazarı, beklentileri yükselten ancak genellikle çok küçük sonuçlarla yetinmiş olan bu politika müdahalelerinin çok defa eğitimi 'reform' değil, 'deforme' ettiğini öne sürmektedir.** Bundan kaçınmak için fotoğrafın tamamını görmeye çalışan ve dünyadaki gelişmeleri de yakından izleyen eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu temkinli duruş, sorunların daha da büyütülmesini hoşgörmemektedir. Ancak ortalama görev süresi iki yıldan az olan Milli Eğitim Bakanlarının ve onlara yön veren Milli Eğitim bürokrasisinin, bir kuşağı -kredili sistem, üniversiteye giriş gibi- her biri birbirinden farklı uygulamalarla şaşkına çeviren 'reform'larına da mesafeli durulması gerekmektedir. Bugün yaşanan 'reform yorgunluğu'nun biraz da bundan kaynaklandığının öne sürülmesi yanlış olmayacaktır.

2. Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi

Eğitim bilimleri alanında yapılan pek çok uluslararası çalışma, okul öncesi eğitiminden -daha genel adıyla erken çocukluk eğitiminden- faydalanabilmiş bireylerin gelecekte kendileri, aileleri ve toplum için yüksek düzeyde fayda ifade edecek olan bir süreçten geçtikleri kabul edilir. Bu dönemde eğitim alan çocukların daha sağlıklı oldukları ve daha sağlıklı beslendikleri, çocuk ölüm oranlarının daha düşük olduğu, ilköğretime daha hazır oldukları, okulu terk oranlarının düşük olduğu ve ilerleyen yaşlarda daha az sınıf tekrarı yaparak toplumun eğitim maliyetlerinin azalmasını sağladıkları kabul edilir. Ek olarak daha fazla miktarda (daha uzun yıllar) eğitim almaya yatkın bireyler oldukları ve bu sayede gelecek yaşamlarında daha yüksek maaşlı, daha iyi işler bulabilecekleri, yine daha uzun eğitim süreleri sayesinde yurttaşlık bilinçlerinin görece olarak daha yüksek olacağı, bir toplumun huzurlu ve iç barışı sağlamış bireylerden oluşmasına hizmet edecekleri düşünülür. Araştırmalar, yüksek bilinç düzeyine sahip bu fertlerin gelecek yaşamlarında vergi ödeme eğilimlerinin daha yüksek olacağını ortaya koymaktadır. Getireceği ölçülebilir ve/ya maddi avantajların yanı sıra okul öncesi eğitim, aile planlamasına ve erken yaşta yapılmayan evliliklere uzanan yelpazede özellikle kız çocuklarına sosyal düzeyde kazanımlar getirmektedir (Dünya Bankası, 2002). Erken çocukluk eğitiminin, özellikle risk altındaki çocuklar için genişletilmesi ve niteliğinin yükseltilmesi, UNESCO'nun 'Herkes İçin Eğitim (*Education For All, EFA*)' programının altı hedefinden birisidir (UNESCO, 2003).

Ne var ki, eğitim politikalarının -varsa- belirlenmesinde okul öncesi eğitim Türkiye'de uzun yıllar ya hiç göze batmamış veya önceliklendirilmemiştir. Özellikle temel eğitimin niceliksel taleplerini -okul, derslik, sıra ve donanım başta olmak üzere- ve artan nüfusun anayasa ile güvence altına alınan temel eğitim ihtiyaçlarını karşılama çabası, politika yapıcıların gündemlerinde okul öncesi eğitime fazla yer bırakmamıştır. Bunun sonucu olarak okul öncesi eğitim 2000'li yılların başında %9 düzeyinden ileri gidememiştir. Bu yılların ilk yarısında sağlanan ilerleme fazla kayda değer de değildir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın istatistiklerine göre 2000-2001 öğretim yılında %9,4 olarak gerçekleşen okul öncesi eğitimde okullaşma oranı, 2004-2005 öğretim yılına kadar sırasıyla %10,5; %11,7; %13,2 ve %15,8 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı 2000-2001 öğretim yılında %10 seviyesine henüz yaklaşırken bu oran Gürcistan’da %22, Fas’ta %34, Litvanya’da %49, Letonya’da %56, Bulgaristan’da %61, Meksika’da %70, Yunanistan’da %73, Belçika’da %95 ve Fransa’da %100 seviyesindedir (Kayta, 2005).

Politika Önerileri

a. Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesinin, eğitim politikalarına yön veren bakanlığın önderlik edeceği bir siyasi iradeye ihtiyaç duyacağı aşikârdır. Özellikle yatırım harcamalarının hangi katmanlardaki eğitim ihtiyaçlarına kanallize edileceğinin kararlaştırılması aşamasında karar vericilerin tercihleri rol oynayacaktır. Ancak bireyin eğitimi için harcanan bedellerle bunların kişiye ve topluma geri dönüşü arasındaki oranların ölçümü sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretime kıyasla daha yüksek getiriler sunabilen **erken çocukluk eğitiminin hukuksal bir altyapıya bağlanarak topluma devletin bir önceliği olarak sunulması** akla gelmesi gereken ilk çıkış noktasıdır. Buradaki temel rasyonel, toplumların on yıllarca süren insani gelişim ve kalkınma çabalarında en önemli yeri tutan eğitimin ilk kademesinin partiler ve siyaset üstü bir yapıya kavuşturulması; böylece en güçlü hukuki metin olan anayasa ile vatandaşların erken çocukluk eğitiminin güvence altına alınmasıdır.

Dünya Bankası Brezilya Ülke Yönetim Birimi İnsani Gelişim Kısmı’nın 24 Eylül 2001 tarihinde yayınladığı Brezilya Erken Çocukluk Gelişimi Sektör Çalışması’nda vurgulandığı üzere, 1988 anayasası erken çocukluk eğitiminin devletin ve ailenin görevi olduğunu ortaya koymaktadır. Öncesinde Brezilya kamu eğitim sistemi yedi yaş ve üstündeki çocukların eğitiminden sorumlu tutulurken 1996’dan itibaren ilköğretime ek olarak, erken çocukluk eğitiminin de yerel yönetimlerinin görevleri arasında sayılması sağlanmış ve yerel yönetim bütçelerinin en az %25’inin eğitime ayrılması bir anayasal yükümlülük olarak tarif edilmiştir (Eraslan, 2005). Türkiye’nin 1982 anayasası ise ‘Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi’ başlıklı 42. maddesinde bütün vatandaşlar için zorunlu olan ve devlet okullarında parasız sunulması gereken eğitimin kademesini yalnızca ‘ilköğretim’ olarak tanımlamıştır. Bu vizyon yoksunluğunun ortadan kaldırılması ise şüphesiz siyasi otoritenin görevidir.

Hukuki düzenlemelerin bir diğ er parçası da, **okul öncesi eğitimin kademeli olarak zorunlu yapılması** olmalıdır. İlk aşamada altı yaş, makul bir süre sonra beş yaş, sonrasında ise üç ve dört yaş gruplarındaki çocukların eğitimi zorunlu olmalıdır. Bu politika projeksiyonunun en geç Cumhuriyet'in 100. yılında hayata geçirilmesi, ülkenin bugünkü ve o tarihe kadar gelecek siyasi yöneticilerinin asli görevi ve önceliği olmalıdır. Okul  ncesi eğitimin, ilerleyen kısımlarda da vurgulanacağı üzere, ailelerin de sahipleneceği bir süreç olması ve değişik finansal enstrümanlarla planlanabilmesi, çok daha düşük maliyetlerle yüksek verimlilik sunabilen yaygın eğitim araçlarından faydalanabilmesi ve sözgelimi, ortaöğretimin zorunlu hale getirilmesi kadar fiziksel yatırım ve donanım yükü getirmemesi böyle bir politikanın hayata geçirilmesinde cesaretlendiricidir.

b. Hukuki düzenlemelerin toplumun önceliklerini yönlendirmedeki etkisinin büyük olacağı ortadadır. Bununla birlikte bu konudaki zaman kaybının veya niyetsizliğin uygulayıcılar için engelleyici bir mazeret olamayacağı değerlendirilmektedir. Özellikle, bakanlığın merkez teşkilatına bağlı olan illerdeki yöneticilerin ve valiliklerin **uygulamadaki liderliği ve vizyonunun**  ne çıktığı örnekler mevcuttur. Sözgelimi, Elazığ'da okul öncesi okullaşma oranı 2003-2004  ğretim yılındaki %11,7'lik orandan yaklaşık %75'lik bir artışla takip eden yıl %20,6'ya, bir sonraki yıl %34'l k bir artışla %27,7'ye, 2006-2007 eğitim- ğretim yılında ise %26'l k bir artışla %35'e çıkarılabilmektedir. Siirt'te 2000-2001 ile 2005-2006  ğretim yılları arasında okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranları sırasıyla %15; %34,5; %42,6; %62,99; %51 ve %54 olarak gerçekleşmiştir. Bu sayılar, Türkiye ortalamasının %50 ila yaklaşık %400'  kadar üstündedir. Bundan daha önemlisi, verileri sıralanan -ve bir güneydoğu vilayeti olarak geleneksel yapısıyla bilinen-Siirt'te altı yılın d r nde kızların okullaşma oranının erkeklerden fazla olmasıdır. Kayda değer bir yıl olarak seçilmesi gereken 2003-2004'te kızların okullaşma oranı %70 iken erkeklerin oranı %56,5 düzeyindedir. Son  rnek olan Rize'de ise 2002-2003 eğitim- ğretim yılında %15,2 olan oran, dört misline yakın bir artışla 2006-2007'de %55'e çıkarılmıştır.

c. Eğitim göstergelerinin niteliksel ve niceliksel yetersizliğinde çokça işaret edilen kaynak yetersizliği sorunu, tüm yöneticilerin ve uygulayıcıların başvurabileceği bir eksikliktir. Ancak bu problemin olumsuz etkisinin liderlik, odaklanma ve

önceliklendirme ile azaltılabileceği verilen örneklerden kolaylıkla anlaşılabilir. Özellikle kamu yöneticilerinin ve yerel görevlilerin, gündem belirlemede kaynakların etkin kullanımı, toplum katmanlarının mobilize edilmesi ve -gerek ulusal, gerek yerel- medya ağlarından faydalanılmasına yönelik stratejilerinin meyve verdiği görülmektedir. Bu çabaların ailelere hane bazında ulaşarak temel eğitimin önemini anlatılmasıyla daha da anlaşılabileceği değerlendirilmektedir. Kamu kaynaklarının yetersizliğine fazlaca başvurulması, **özel eğitim harcamalarının önemini** göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Oysa okul öncesi eğitimde ailelerin harcamayı göze aldıkları bedellerle bu eğitim aşamasında birey başına yapılacak harcama arasında düşünüldüğünden de öte yakınlıklar olabilir. Bunun için değişik coğrafi bölgelerde yapılacak ‘alan çalışmaları’na ihtiyaç duyulmaktadır.

Gerek eğitim göstergeleri, gerekse kalkınmışlık düzeyi ve gelir dağılımı eşitsizliği yönüyle Türkiye ile pek çok benzerlikler gösteren Brezilya’dan verilecek örnekler ilgi çekicidir. Yüzde 10’luk bir iskonto oranıyla, 1995 yılında okul öncesi eğitimde öğrenci başına harcamanın 480 Real olduğu Brezilya’da, yapılan araştırmalar ailelerin ödemeye hazır olduğu bedelin 900 ile 1.600 Real arasında olduğunu ortaya koymuştur (Eraslan, 2005). Özel eğitim harcamalarının harekete geçirilememesine ek olarak daha önemli bir diğer sorun, görece olarak daha zengin olan ailelerden okul öncesi eğitim hizmetleri için daha yüksek bedeller alabilecek ve fakir aileleri sübvansede edebilecek kamu otoritelerinin tam tersi bir uygulama ile, neredeyse hiç ücret almadan ve bölgesel farklılıkları göznetmeden tüm ailelere okul öncesi eğitim hizmetlerine erişim şansı tanıması ve eşitsizliği pekiştirmesidir. Bunun tipik bir örneği, nüfusa oranı %12 düzeyinde olan 0-6 yaş grubuna kamu harcamalarından %75 pay ayıran Sao Paulo ile neredeyse benzer düzeyde 0-6 yaş grubu öğrencisi olan, ancak kamusal harcamalardan yalnızca %3 pay ayırabilen Bahia’nın durumudur.

d. Verilen örneklerin, Türkiye’nin pek de yabancı olmadığı uygulamalar olduğu öne sürülebilir. Buradan da anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi için en önemli politika araçlarından bir tanesi **finansal yapının sağlıklı bir hale getirilmesidir**. Türkiye’de resmi okullarda verilen eğitim hizmetlerinin, ailelerin gelir düzeylerine bakılmadan *herkese* ücretsiz verilmesinin gerçekte bir eşitlik mi; yoksa daha fazla ödeme gücü olanlara, daha az ödeme gücü olanlar için verilecek hizmetlerden yapılan kesintilerle dolaylı olarak ücretsiz hizmet sağlanması mı olduğu

tartışmaya değerdir. Başka deyişle, gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının eğitimlerinin *bir kısmının* gelir düzeyi düşük ailelerce sübvans ediliyor olabileceği değerlendirilmektedir. Ücret yapısındaki bu nisbi çarpıklık Brezilya’da da kendini göstermekte, ülkenin kuzeydoğu bölgesinde olduğu gibi, 1.600 Real’e varan düzeylerde katkı sağlamayı düşünen ailelerden pek çoğu sadece 50 Real düzeyinde ödeme yapmaktadır (Eraslan, 2005).

e. Okul öncesi eğitimden -özellikle düşük gelir grubunun- daha fazla yararlanması yolunda bir diğer politika önerisi, okul öncesi eğitim hizmetlerinin verildiği yerlerin **(lokasyonların) önceliklendirilmesi ve erişimin mümkün kılınmasıdır** (Dünya Bankası, 2001). Okulların tüm çocuklar için ulaşılabilir olması, gerek erişim, gerekse eşitlik açısından kritik öneme sahiptir. Öğrenme olanaklarının sunulmasında ilk koşul, okulların tüm çocuklara yeteri kadar yakın olması ve bu sayede öğrencilerin okullarına yürüyerek gidebilmeleridir (Warwick ve Reimers, 1995). Eğitim eşitsizliklerinin mümkün olan en erken dönemde ortadan kaldırılması, ancak *erken* politika müdahaleleriyle mümkün olacaktır. Sonrasında, okul öncesi eğitimden mahrum kalan fertlerle bu imkânlardan faydalananların eğitim görme süreleri arasındaki makas açılmaktadır. Bu politika müdahaleleri, gelir eşitsizliği ile en büyük korelasyona sahip eğitimin henüz ilk kademede tüm yurttaşlara sunulmasına hizmet edecektir.

f. Okul öncesi eğitime kamunun yapacağı finansal katkının başka enstrümanları da mevcuttur. Yeni Zelanda’da her öğrenci için doğrudan “**okul öncesi eğitim katkısı**” sağlanarak kurumlara ödeme yapılmaktadır. Çeşitli ülkelerde denenmiş olan ve ekonomist Milton Friedman tarafından 1950’li yılların ortasında gündeme getirilen ‘*voucher* (kupon)’ uygulamasının (Carnoy, 1998) çok fazla hükümet denetimi getirmesinden ve pahalı olacağına yönelik inançtan dolayı bu ülkedeki otoriteler düşük gelirli ailelerin çocukları için doğrudan okullara ve blok halinde ödenekler çıkararak kayıt yaptıran her düşük gelirli öğrenci için hükümet yardımı sağlamaktadır (Dünya Bankası, 2001). Kupon uygulaması, 1980’li yılların ilk döneminde İngiltere’de olduğu üzere, politikacılar ve toplum için kabullenilmesi güç bir enstrüman da olabilir (Chitty, 1989; Psacharopoulos, 1992). Okullara doğrudan ödenek sağlanması uygulamasının yetersiz kaynakların etkin olmayan şekillerde ve verimsiz kullanılmasını engellemede fayda sağlayacağı; ayrıca, finansal yapının

yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin lehine uygulanmasına izin vermeyeceği değerlendirilmektedir.

g. Okul öncesi eğitim hizmetleriyle diğer erken çocukluk gelişimi hizmetleri arasında kurumsal bir köprü oluşturulması bir diğer ihtiyaçtır (Eraslan, 2005). Özellikle tamamına yakınına evde bakılan 0-3 yaş arası çocuklara yönelik sağlık programları ve başta anne olmak üzere ebeveynlerin eğitimi, önem arz eden politika müdahaleleri olarak öne çıkmaktadır. Burada, örgün eğitim kurumlarına -görece olarak- daha fazla yatırım yapılmasının gerekliliği ve zorlukları göz önüne alınarak daha düşük maliyetli ve yüksek faydalı ikame politikalar izlenmesi önerilmektedir. Ev ziyaretleri, çocuk bakım merkezleri ve yetişkinlere -özellikle annelere- yönelik okuma-yazma öğrenme merkezleri, yaygın eğitim kurumlarının/uygulamalarının sadece bazılarıdır. Erken çocukluk eğitimi yaş dönemindeki çocukların sağlıklı nesiller olarak yetişmesini baz alan bu politika önerisi, Husen (1972; Reimers, 2000) tarafından da dile getirildiği üzere, “başlangıç eşitsizliklerini” ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.

h. Okul öncesi eğitim kurumlarının çift başlılığı Türkiye’deki yanlış uygulamalardan bir tanesidir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan okul öncesi eğitim kurumları olduğu gibi Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı kurumlar da vardır. Başta denetleme mekanizmalarındaki kriterlerin paralelliğinin sağlanamaması olmak üzere bu kurumlardan istenen standartların farklı diller ve beklentilerle ifade edilmesi sorun teşkil etmektedir. Diğer aşamalardaki eğitimin niteliğini ve verimini doğrudan etkileyen böylesine önemli bir aşamada, **tek merkezden düzenlenecek okul öncesi eğitim modeli** önerilmektedir.

i. Bu makalenin doğrudan konusu olmamakla birlikte, okul öncesi eğitimle ilişkisi açısından önemli bir sosyal konu da kadının toplumdaki rolüdür. Brezilya örneğine geri dönüldüğünde, erkeklerin gelecekteki kazançlarının okul öncesi eğitimle pozitif olarak ilişkili olduğu bu ülkede ilave bir yıllık okul öncesi eğitimin kadınların gelecekteki kazançlarına anlamlı bir katkı sağlamadığı ortaya çıkmaktadır. Bir sosyal eşitsizlik olarak kabul edilebilecek bu durum, kız çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme konusunda ailelerin isteksizliğini pekiştirmekte; en azından okul öncesi eğitimin gelecekte artacak refah düzeyi olarak bireyin karşısına çıkacağını bir

argüman olarak kullanabilecek otoriteleri zayıflatmaktadır. Reimers (2000), fakir ailelerin, okuldaki eğitimin değersiz olduğuna kanaat getirdikleri durumlarda çocuklarını okula hiç yazdırmamayı düşündüklerini vurgulamaktadır.

3. Üniversite Öncesi Temel İlköğretimin Kalitesinin Yükseltilmesi

İlköğretimin kalitesi, öğretim kadar, hatta ondan daha fazla olmak üzere eğitim kalitesine bağlıdır. Ancak öğretmenlerden anne-babalara uzanan yelpazede, **hali hazırdaki Türk eğitim sistemi -dünyadaki eğitim sistemi gelişmelerine de bağlı olarak- ‘beceri’ odaklıdır.** Yabancı dil öğretmeye tutkulu olan, teknoloji okuryazarlığını esas alan ve öğrencilerin sözlü-yazılı iletişim ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmeye çalışan bir anlayış giderek daha fazla yer bulmaktadır. Anılanlar, son derece anlaşılabilir ve gelişen dünya koşullarında gerekli becerilerdir. Ne var ki, ‘beceri odaklı’ eğitimin büyük bir heveskârlıkla ve adeta alternatifsizce kabul görmesi, eğitimin ‘davranış odaklı’ boyutundan uzaklaşılmasını da beraberinde getirmektedir. Toplumumuzun davranış kalıplarına bakıldığında ne anlatılmak istendiği daha iyi anlaşılabilir.

Kişi başına zenginlik düzeyi giderek artan, iş dünyası sıkı rekabete dayalı dünya koşullarına giderek daha uyumlu hale gelen Türk toplumu, refah ve kalkınma alanındaki ilerlemesinin ve atılımlarının bir benzerini davranış kalıplarının değişiminde sergilemekte zorlanmaktadır. Kural kültürü, demokratik anlayışın gelişimi, pek çok günlük kararımızdan ve tercihlerimizden etkilenen üçüncü şahıslara duyulan saygı, etik değerlere bağlılık, farklılıklara gösterilen anlayış, farklı insanların, zevklerin ve görüşlerin varolma hakkına duyulan bağlılık, kurumlara duyulan güven, dakiklik, sorumluluk, toplum içindeki rol paylaşımında bireylere düşen görev ve sorumlulukların farkındalığı, eğitim modelimiz içinde eksik kalmakta ve **toplumumuzun gelişmiş toplumların seviyelerinden ayrılan farklılığının burada yattığı gerçeği göz ardı edilmektedir.** Sayılan faktörler, ‘beceri odaklı’ değil, ‘davranış odaklı’ bir eğitimin kazandırdığı davranış kalıplarındır. Genel nüfus içindeki yüksek tahsilli birey sayısının her geçen gün artmasına rağmen bu davranış kalıplarındaki kemikleşme ilgi çekicidir. Bu da *sorunun, bireylerin aldığı eğitimin süresi ve düzeyinden daha çok, niteliğine (esasına) dayanan bir boyutu olması gerektiğine işaret etmektedir.*

Öte yandan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından ilk defa 2000 yılında uygulanan, üç yılda bir tekrar edilen, katılımcı ülkelerde 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuryazarlık, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığını ölçen uluslararası bir sınav olan PISA (*The Program for International Student Assessment*’, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarına göre Türk öğrencilerin uluslararası rekabet düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu sınava giren yaş grubundaki öğrencilerin çok önemli bir kısmı lise çağındaki çocuklar olsa da, ortaöğretim öncesi durak olan ilköğretimde kazandırılan becerilerin ve edinilen bilgilerin temel alındığı bir ölçme programı olması dolayısıyla PISA sonuçları yakından izlenmelidir.

OECD ortalamasının 500 olduğu fen bilgisi okuryazarlığında, Türkiye 424 puanla sadece Meksika’yı geride bırakabilmiştir. OECD grubunda olmayan Uruguay, Bulgaristan, Sırbistan ve Şili’deki öğrenciler çocuklarımızdan bu alanda daha başarılı olmuştur. OECD ortalamasının 498 olduğu matematik okuryazarlığında, Türkiye yine 424 puanla yalnızca Meksika’yı geçebilmiştir. Bu alanda da OECD dışı grupta yer alan ülkelere oranla çok altlarda kalan Azerbaycan’ın, matematikte 476 gibi görece olarak yüksek sayılabilecek bir puanla Türkiye’yi geçmiş olması dikkat çekicidir. Fen okuryazarlığında erkek ve kız öğrenciler arasında, *kızlar lehine*, en büyük fark Türkiye’dedir. OECD genelinde bu fark erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

PISA dışında gerçekleşen başka uluslararası tarama programları da vardır. Bunlardan birisi, öğrencilerin matematik ve fen bilimlerindeki becerilerini ölçmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan, Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan Boston College bünyesindeki Lynch Eğitim Fakültesi tarafından koordine edilen TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*’, Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması); diğeri kısa adı PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*’, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sınavlarıdır. Türkiye, dördüncü ve sekizinci sınıflar düzeyinde gerçekleşen TIMSS’e ilk defa 2007 yılında katılmış olup TIMSS’in gerek teknik, gerekse uluslararası raporları Aralık 2008’de açıklanacaktır. Öte yandan Türkiye, PIRLS’e katılan ülkelere oranla biri değildir.

Şu aşamada uluslararası veri olarak elimizde bulunan PISA sonuçlarına bakıldığında, doğal bilimler ve matematikte ülkemiz çocuklarının güçlü bir altyapılarının olmadığı ve eğitim sistemimizin bu alanlarda güçlü formasyona sahip öğrenciler yetiştirmede yetersiz kaldığı değerlendirilmesi ortaya çıkmaktadır. Burada en çok endişe verici olan, ülkemizin gelecekte inovasyona ve yeni bilgi üretimine dayalı rekabet avantajı elde etmesini sağlayacak alanlarda zayıf altyapıya sahip nesiller yetiştiriyor oluşudur. Temel ilköğretimin kalitesinin değerlendirildiği bu kısımda, eğitime ve fertlerin olumlu davranış kazanmalarına yönelik zayıflıkların yanında öğretime ve bilgiye dayalı becerilerin de noksan kaldığı ortaya çıkmaktadır.

Politika Önerileri

a. Yukarıda anılanlardan hareketle, üniversite öncesi temel ilköğretimin kalitesinin yükseltilmesi için, on yıllarca topluma hizmet edecek yarının yurttaşlarını hazırlayan **ilköğretim eğitiminin fert kalitesi üzerine yatırım yapması gerekmektedir**. Bu yatırımın maddi boyutunun sıfıra yakın olması, yıllardan bu yana eğitime ayrılan kaynağın yetersizliğinden yakınan eğitim sistemi için büyük bir çelişkidir. Davranışa yönelik özelliklerin bireylere kazandırılmasında, beceri odaklı eğitim için talep edilen mekân, donanım ve teknolojiye doğrudan ihtiyaç duyulmayacağı ortadadır. Örneğin yabancı dil eğitimi ve teknoloji okuryazarlığı için ihtiyaç duyulan fiziksel, görsel ve teknolojik altyapı, bir müzik enstrümanı çalabilmek için -hem bireyin, hem öğretici kişinin/kurumun- ihtiyaç duyduğu müzik aletleri, halk oyunları ve tiyatro etkinlikleri için ihtiyaç duyulan kıyafet, dekor, mekân, ses ve müzik sistemleri ve tüm bunlar için gereken öğreticiler/çalıştırıcılar, maddi kaynaklara bağlıdır. Davranış niteliğinin geliştirilmesine yönelik eğitim anlayışı ise, beceri odaklı eğitimden farklı olarak, belli düzeyde ekonomik imkânların var olmasını kaçınılmaz bulmamaktadır.

Kısa ifadesiyle *davranış odaklı eğitim, bir gelenek ve biriktirilmiş kültür fenomenidir*. Ancak bu kümülatif kültüre sahip olunmamasının da, bir farkındalık ve tercih meselesi olduğu hatırd tutulmalıdır. Türk ilköğretim modeli, bu tercihi daha fazla erteleme lüksüne sahip değildir çünkü eğitimin sadece beceri yönünde kendisine yatırım yapılan fertlerin -bir benzetme yapmak gerekirse- CV'leri daha etkileyici ve

uzun olmakta, ancak bu durum bireysel kalitelerinin donanımsal boyutunu ortaya koymakta, davranışsal boyutunun ise gölgede kalmasını engellememektedir.

Konuyla ilgili olan iki örnek ilgi çekicidir. Türkiye’de 30 ilde toplam 5.520 sürücü üzerinde yapılan araştırmada sürekli alkol alarak araç kullananların oranının %20 olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sürücüler arasında *üniversite mezunu alkollü araç kullananların oranının %40*, ilkokul mezunları arasında alkollü araç kullanma oranının ise %42,5 olduğu ortaya çıkmıştır (Hürriyet gazetesi, Temmuz 2005). Öte yandan Sabancı Üniversitesi’nden Dr. Ayşe Gül Altınay ve Boğaziçi Üniversitesi’nden Prof. Dr. Yeşim Arat tarafından yapılan ve Kasım 2007’de medyada sonuçlarına yer verilen araştırmada *yükseköğrenim görmüş altı erkekten birinin eşine fiziksel şiddet uyguladığı* belirlenmiştir. Araştırmada bu oranın eğitim düzeyi düştüğünde arttığı belirlenmekle beraber yükseköğrenim görmüş fertlerin fiziksel şiddete hâlâ bu kadar meyilli olmasının salt sosyal olgularla ve toplumsal kültürle açıklanması güç gözükmemektedir. Sonuçta iddia edilmesi gereken, erken okul çağlarından başlayan eksikliklerin, yanlış davranış kalıplarının bireylerde yerleşik hale gelmesine sebep olduğudur.

Fotoğrafın öğretim tarafı da farklı değildir. İlköğretim de dahil olmak üzere sistemimiz, öğrenciye fazlasıyla yüklenen, onu yaş grubunu göz önüne almaksızın yoran bir ders ve müfredat yoğunluğuna sahiptir. Merak eden, araştıran, soru sorma kültürüne sahip olan ve bu arada kişiliğini dışa dönük, kendine güvenen, diğer insanlarla iletişim kurabilecek ve sosyal bir insan olacak şekilde geliştiren bireyler yetiştirilmesi isteniyorsa daha az sayıda ders grubuna ayrılan, daha az sayıda günlük ders saati olan, daha az sayıda sınav yapan bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Ek olarak, yıllık çalışma takvimini daha sık dinlencelerle bölen, ancak toplamdaki işgünü sayısını artıran bir anlayış da gerekmektedir.

b. Bir müfredat programının çatısı (kısaca zorunlu dersler), anadil, yabancı dil, matematik, fen bilimleri, tarih ve güzel sanatlar ders gruplarından oluşmalı ve ağırlık anadil, yabancı dil, matematik ve fen bilimlerine verilmelidir. Nitekim anılanlar, dünyanın her yerinde okul müfredatlarını oluşturan derslerdir. Değişen, bu derslerin yoğunluğu ve içeriğinin düzeyi olacaktır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik, Resim, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, Teknoloji ve

Tasarım gibi dersler sürekli zorunlu dersler olmamalıdır. Ancak örneğin güzel sanatlar ders grubunda Müzik veya Resim'den bir tanesinin, sözelimi, bir dönem okutulması zorunluluğu getirilebilir. Burada esas olan sürekli zorunluluğun olmamasıdır.

Her okul, bir öğrencinin daha iyi yetişebilmesi için gerekli olduğuna inandığı asgari oranlarda bu dersleri müfredatında bulundurmalı; sonrasındaki ilaveler tamamen o okulun hangi alanda iddia sahibi öğrenci yetiştirmek istediği ile şekillendirilmelidir. Öğrenci başlangıç sınıflarında daha çok sayıda zorunlu ders almalı, üst sınıflara doğru geçtikçe zorunlu derslerin adedi azalırken seçmeli derslerin adedi çoğalmalıdır. Böylece mezuniyet yaklaşırken öğrenci, bir sonraki öğrenimine kendisini daha iyi hazırlamasını sağlayacak alternatifler arasından seçim yapabilecektir.

c. İlköğretimde bireyin donanımını ve kalitesini yükseltmeye hitap eden bir tarzda **seçmeli dersler oluşturulmalı**; bu ders grubu için hazırlanan program, ders saatleriyle orantılı olarak düzenlenmelidir. Halen özellikle ortaöğretimde yer verilen seçmeli dersler ne yazık ki öğrencinin ciddiye almadığı ve not ortalamasını yükseltmeye yarayan sıradan derslere dönüşmüştür. Oysa günümüzün Türkiye'sinde ve dünyasında yaşayan her bireyin bilmesi gereken bilgiler vardır. Örneğin, Türk Demokrasisi ve Partiler, Türk Dış Politikası ve Türkiye'nin Komşularıyla Olan İlişkileri, Türkiye'nin Avrupa Birliği ve ABD ile İlişkileri, Çağdaş Politik İdeolojiler, Ekonomi'ye Giriş, Türk Ekonomisi, Pazarlama, Yönetim Organizasyonu, Amerikan ve Avrupa Tarihi, Balkanlar ve Ortadoğu, Amerikan ve Avrupa Coğrafyası, Medeni Hukuk, Devletler Hukuku, Felsefe Tarihi ve Bilim Tarihi gibi seçmeli dersler bu zenginliği verebilmelidir. Müzik, Resim ve Beden Eğitimi dersleri seçmeli ders olarak verilmeli ve bu derslerden verilecek not sadece 'başarılı/başarısız' şeklinde olmalıdır.

d. **Bir öğrenci, yaşı ne olursa olsun, bir dönemde beş ile sekiz arasında ders almalıdır.** Oysa ülkemizde bir ders enflasyonu yaşanmaktadır. Seçmeli dersler de dahil olmak üzere, bir dönemde 15'e varan sayılarda ders alan öğrencilerin bu derslerin birkaç tanesini bile sindirerek kavrayabileceği olanaklı gözükmemektedir. Kaldı ki, bu kadar çok sayıdaki ders öğrencinin ödev ve sınav yükünü inanılmaz derecede yükseltmekte, bu durumda araştırma yapması mümkün olmamaktadır.

Örneğin bir ilköğretim öğrencisi aldığı on tane dersten bir dönemde toplam 30'a yakın sınav olmaktadır. Bu yükü rasyonel olarak görmek mümkün değildir.

e. Bir dönemde yapılan sınav sayısı gereksiz ölçüde çoktur. Bazı derslerde üç, hatta dört tane sınav yapılması olağan hale gelmiştir. **Dönem içinde bir tane, dönem sonunda bir tane olmak üzere bir dersten bir dönemde toplam en fazla iki adet ana sınav yapılmalıdır** (ölçme amacı farklı ve ölçme kapasitesi kısıtlı olan “*quiz*” tipi sınavlar hariç). Buna paralel olarak sene sonu notu, sadece sınavların sonuçlarının aritmetik ortalaması ile hesaplanmamalıdır (kanaat notu uygulaması, aritmetik ortalamayı çok harici durumlar haricinde pek değiştirmemektedir). Genel anlamda dönem notu için şu şekilde bir düzenleme düşünülebilir:

Yaklaşık %25 : Dönem içi sınavı

Yaklaşık %40 : Dönem sonu sınavı

Yaklaşık %25 : İlgili dersten verilecek bir araştırma projesi veya benzeri bir çalışma

Yaklaşık %10 : Derse katılım, ilgi ve dersteki tutum

f. Öğrencilerin ders dışı zamanlardaki sorumluluklarına ve araştırma çalışmalarına zaman ayırabilmeleri için **haftalık ders saati sayısının düşürülmesi** üzerinde durulmalıdır. Bugün araştırmaya yönlendirilmiş öğrencilerin yetiştirilememesi eğitimcilerin, velilerin ve öğretmenlerin neredeyse tamamının üzerinde durduğu bir görüştür. Ancak gününün tamamını sınıfın içinde ve yoğun bir haftalık ders programıyla geçiren bir öğrencinin araştırma yapmaya yönlendirilmesi mümkün değildir. Ders saati sayısının azaltılması, öğrencinin boş kalacağı anlamına gelmeyecektir. Yaratılan zaman dilimlerinde öğrenciler okuyacak, bilgisayar okuryazarlıklarını ilerletecek, araştırma yapacak, sosyal yönünü geliştirici faaliyetlerde bulunacak ve bir sonraki kısımda da belirtildiği üzere ‘Toplum Hizmeti’ sunacaktır.

g. **Türkiye’nin her yerinde okulların aynı gün açılıp aynı gün kapanması ve tüm okullar için aynı takvimin uygulanması doğru değildir.** Okulda geçirilen zaman açısından da ülkemizdeki çocukların şanslı olduğunu söylemek mümkün değildir. İçinde bulunulan yıl olan 2007-2008’i de içine alan son dört yılda okulların açık olduğu gün sayıları, sırasıyla 178, 179, 180 ve 177’dir. Bu sayılara idari tatiller

ve hava koşulları nedeniyle okulların tatil edildiği günler de dahil olup okulların *net* olarak açık olduğu gün sayısının 170'lere yaklaştığı yerleşim yerleri mevcuttur.

Okulda geçirilen zamanın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen akademik çalışmalar, daha uzun süreyle okula devam edilen ülkelerde öğrencilerin görece olarak daha üst akademik seviyelere ulaştıklarını ortaya koymaktadır. Batı Almanya'da 1966-1967 yıllarındaki kısa okul yıllarını inceleyen Pischke (2003), kısa okul yılının ortaöğretimde ulaşılan son seviyeyi ve yaşamda elde edilen geliri etkileyici bir özelliği olmadığını; ancak daha az süreyle okula devam edilmesinin *ilköğretimde* sınıf tekrarını artırıcı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Lee and Barro (2001; Pischke, 2003) ise okulda geçirilen sürenin artmasıyla matematik ve fen bilimlerinde elde edilen skorların yükseldiğini göstermişlerdir. Ayrıca daha fazla öğretim zamanının sınıf tekrarını azaltıcı etkisini ortaya koyarak ilk anılan araştırmanın sonuçlarını teyit edici veriler sunmuşlardır.

Pischke (2003), okula devam edilen ortalama gün sayısının OECD ülkelerinde ortalama 195 gün, Doğu Asya ülkelerinde 208 gün olduğunu ortaya koymaktadır. Sağlam (1999; Arı, 2005) ve Türkoğlu (1999; Arı, a.g.e.) ise ülkemizdeki ders yılı süresiyle çeşitli Avrupa ülkelerini karşılaştırmaktadır. Buna göre ders yılı süresi Lüksemburg'da 212, Hollanda ve İtalya'da 200, Finlandiya'da 190, Portekiz'de 184, Belçika'da 182, İngiltere'de 178 ve İspanya'da 175 gündür. Türkiye'deki 180 işgünü esasına dayalı okul süresinin pek çok ülkeden kısa, kimilerinden uzun olduğu gözükmektedir. Özellikle uzun ders yılına sahip ülkelerde ders haftasının altı gün olarak uygulandığı örnekler mevcuttur.

Arı'nın çalışması, bir günde okulda geçirilen zaman açısından Almanya'da haftalık ders saatinin eyaletlere göre ilköğretim 1. ve 2. sınıflarda 17-23, üst sınıflarda 23-27 ve ortaokulda 30-32 saat; Avusturya'da ilköğretim 1. ve 2. sınıflarda 21, 3. ve 4. sınıflarda 25 ve ortaokulda 32-34 saat; Hollanda'da ilköğretim birinci kademedeki 22 ve ikinci kademedeki 25 saat olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada ilköğretim okullarındaki ders saati sayısının Belçika'da 28, Fransa'da 26-27, Lüksemburg'da 30 ve Portekiz'de 25-31 saat olduğu ifade edilmekte (Sağlam, 1999); İngiltere'de 5-7 yaş arası öğrenciler için 21, 8-11 yaş için 23-30, 12-16 yaş için 24 saatten oluşan haftalık ders programı uygulandığı, İtalya'da ilk yıl haftada 27, ikinci yıldan itibaren 30 saat

ders olduğu, Finlandiya’da ise haftalık ders saatinin 19-32 saat arasında değiştiği vurgulanmaktadır (Türkoğlu, 1999).

Türkiye’de uygulanan haftalık ders saati sayısı tipik olarak 30’dur. Bu yönüyle çocuklarımızın okulda geçirdikleri günlük sürenin pek çok Avrupalı çocuğun geçirdiği zamandan az olmadığı, bir kısmından ise fazla olduğu ortadadır. Bununla birlikte ders yılının süresi itibarıyla ortaya çıkan dezavantajlı durum, çocukları daha uzun süre okulda tutma şeklinde telafi edilmektedir. Bu tercihin fazla rasyonel olmadığı değerlendirilmektedir. Değişen yaş grupları itibarıyla farklı günlük ders saati sayısı uygulaması, akla gelebilecek bir politika olabilir. Yanı sıra, okulları Cumartesi günleri yarım gün açmak, buna karşılık hafta içi günlerin yoğunluğunu ortadaki gün olan Çarşamba günü yarım gün ders yapılması suretiyle hafifletmek, bir diğer öneri olarak sunulabilir.

Verimli bir takvimin, okulda geçirilen gün adedinin artırılmasına, sık tatillerle öğrenci ve öğretmene dinlenme imkânının sunulmasına elveren bir anlayışla hazırlanması gerekmektedir. Bunun için gerekli olan işgünü sayısına, ancak yaz tatilinin süresinin gözden geçirilmesiyle ulaşılabilir. Hedeflenen anlayışa ulaşılabilmesi için kış tatilinin -uygulanmakta olan- iki okul haftasından bir haftaya indirilmesi, yaz tatilinin ise Haziran ayının son haftasında başlayarak Eylül ayının ilk haftasında sona ermesi düşünölmelidir. Ne var ki, halen uygulanan akademik takvimin belki de en zayıf halkası, 100 güne yaklaşan süresiyle yaz tatilidir. Yaklaşık yaz tatili süreleri Avusturya, Belçika, Finlandiya ve Lüksemburg’da iki ay, Hollanda ve İngiltere’de altı hafta, İtalya’da dokuz hafta, Portekiz’de ise 2,5 aydır (Sağlam, 1999 ve Türkoğlu, 1999; Arı, a.g.e.).

Ölkemizdeki eğitim takvimi uzun yıllar öncesinde tarım toplumuna göre düzenlenmiştir. Yaklaşık 50 yıl önce yaz aylarında insan gücüne dayalı ekim ve hasat dönemleri çok uzun sürmekte idi. Günümüz Türkiye’sinde tarımın ekonomi üzerindeki gücü de, tarımla uğraşan nüfus da eskisi kadar değildir. Bir tarihte başlanan uygulamanın değiştirilmeden devam etmesi amaçtan uzaklaşılmasına sebep olmakta; bu nedenle bugün kullanılan akademik takvimin tarım sektörüne dayalı dönemlerde hazırlanan takvim olmaktan çıkarılması gerekmektedir. Eğitim literatüründe yer bulan araştırmalarda da tarım toplumundan kentsel topluma geçişte

hâlâ bu tür geleneksel takvimlerin kullanılması eleştirilere maruz kalmaktadır (Borman, 2001, Kerry ve Davies, 1998; Arı, a.g.e).

Bunlara ek olarak, uzun tatil süreleri öğrenciyi okuldan soğutmakta, öğretmenler ve idari çalışanlarda odaklanma sorunu yaşama şeklinde verimliliği düşürücü durumlar oluşmakta ve özellikle edinilen bilgilerin unutulması yönünde pedagojik problemler yaşanmaktadır. Örneğin yeni okuma-yazma öğrenmiş bir çocuk yaz tatili sırasında bu becerisinin zayıflaması tehlikesi ile karşı karşıya kalmakta; öğrenilen yabancı dil(ler) geri plana atılmakta ve takip eden yılın ilk haftaları, geride kalan yılın bilgilerinin hatırlatılmasıyla geçmektedir. Geçmiş yılların bilgilerinin sık tekrarlanır hale gelmesi, kimi durumlarda içinde bulunulan yıla ait konulara öğretmenin daha az zaman ayırması şeklinde zorluklar da ortaya çıkarmaktadır.

Yaz tatillerinde ödev verilmesi de çeşitli soru işaretleri oluşturmaktadır. Uzun tatil dönemlerinde ödevle karşı olan aileler bile çocuklarının bildiklerini unutmaması için ödev verilmesi gerektiğini düşünür hale gelmektedir. Bu durum, eğitimciler arasında da farklı uygulamalarla kendisini göstermekte ve standart bir ödev anlayışı geliştirilememektedir. Son olarak araştırma ve yönlendirme ile taptaze beyinleri daha uzun süre geliştirilebilecek çocuklar tembelliğe alışmakta ve okula gittiği süre, -pek çok durumda olduğu üzere- evinde verimli uğraşlarla meşgul olmadan geçirdiği süreden çok daha az olan nesiller yetişmektedir. Ekonomik açıdan ise, fiziksel ve insani imkânların ve her türlü kaynağın uzun sürelerle atıl kaldığı bir sistem ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, eğitim ve öğretim için harcanan zamanlar karşılaştırıldığında uluslararası rekabet açısından çocuklarımızın dezavantajlı duruma düşmemeleri için önermek istediğim sistemin esasları şu şekildedir:

I. İki yarı dönem yerine her biri on haftadan oluşan dört çeyrek dönem (180 işgünü yerine 200 işgünü): Bu sistemde halen var olan ilk dönem ve ikinci dönem ikiye ayrılmakta ve ortaya dört çeyrek dönem çıkmaktadır. Böylece uzun dönemler çocuklar ve öğretmenler için kısaltılmakta, ancak toplamdaki işgünü sayısı artırılmaktadır.

II. Daha sık aralıklarla, ancak daha az tatil: İlk çeyrek dönem ile ikinci çeyrek dönem arasında bir haftalık ‘Sonbahar Tatili’, üçüncü çeyrek dönem ile dördüncü

çeyrek dönem arasında yine bir haftalık ‘Bahar Tatili’ öngörülmektedir. Benzer şekilde, ikinci çeyrek dönem ile üçüncü çeyrek dönem arasında da bir haftalık tatil uygulanması ve böylece yarıyıl tatilinin bir hafta azaltılması tavsiye edilmektedir.

III. Üç ay yaz tatili yerine en fazla iki ay yaz tatili: Uygulamanın en çarpıcı noktası, çok uzun oluşu ile eleştiri toplayan yaz tatilinin en az *bir ay* kısaltılmasıdır.

4. Bilim, Teknoloji ve Pedagoji Alanındaki Değişim ve Gelişmelerin Türk Eğitim Sistemine Uygulanması: Tespitler

Gerek iç kaynaklarla, gerekse Dünya Bankası gibi kuruluşların ön plana çıktığı dış yardımlarla oluşturulan teknolojik altyapının, ülke genelinde öğrenme alışkanlıklarında anlamlı değişikliklere yol açmaya başladığı inkâr edilemez. Genç kuşakların fiziksel kütüphanelere ihtiyaç duymaksızın veya geçmiş yıllara oranla çok daha az ihtiyaç duyarak pek çok bilgiye neredeyse bedelsiz olarak ulaşabilmelerinin mümkün olduğu günümüzde okulların öğrenmeye ve bilgiye ulaşmaya dair yol göstericilikleri değişime uğramaktadır. Daha çok sayıdaki kaynaktan, daha değişken ve belki de birbiriyle daha çok çelişen bilgilere ulaşılabilirdiği bu dönemde *bilginin miktarı kadar kullanılabilirliği de* dikkate alınmalıdır. Artan teknolojik erişim olanakları, sunduğu avantajlar kadar bilgi tekrarı, asimetrik bilgi ve bilgi kirliliği gibi yeni zorluklar da ortaya çıkarmaktadır.

Bu aşamada erişilen bilginin *niteliği* önem kazanmakta, hangi bilginin nerede ve ne zaman kullanılmasının amaca hizmet edeceğinin analiz edilmesi gibi -muhtemelen eski kuşakların fazla da karşılaşmadığı- ikilemlerle baş etme yollarının öğretilmesi gerekmektedir. Özellikle bilgiye kolay ulaşmanın yeni nesillere verdiği rahatlık ve kazandırdığı hız, yüzeysel bilgi edinimiyle yetinen, ayrıntılı analizlere mesafeli duran, derinliği olmayan gençlerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir. Bir konuda özümsemiş ve kişiye yeterlilik kazandıracak bilgiden uzaklaşmakta; çok çeşitli bilgiyi az miktarda edinme anlayışı oluşmaktadır. Bu yüzeyselliğin başka sebeplerinin de olabileceği kabul edilmekle birlikte, teknolojik kolaylıkların ve erişim süratinin daha az zahmetle yetinme alışkanlığı oluşturduğu da göz önüne alınmalıdır.

Öğrenme süreçlerindeki bu paradigma değişikliği, daha üst düzeyde olanaklara rağmen daha az analiz yapabilen ve daha az analitik düşünen nesillerin ortaya çıkmasındaki sebeplerden bir tanesidir. Bunun yol açtığı sıgık ve öğrenmedeki kolaycılık, eleştirel düşünme yöntemlerinin sürece katılmasıyla ortadan kaldırılabilir. Bunun pratik anlamı; sadece sınava dayalı olan ölçme mekanizmalarının, bilgi üretimini talep eden ve ödüllendiren ölçme-değerlendirme sistemleriyle yer değiştirmesidir. Daha açık anlatımıyla sistemin öğrenciden ve öğreticiden talepleri farklılaşmak zorundadır. Daha önceki kısımlarda dönem notunun puanlandırılma esaslarıyla ilgili olarak yapılan önerinin temel mantığı burada yatmaktadır. Başka deyişle, derste yapılan yazılı/sözlü sınavların matematiksel ağırlığının bugünkü düzeyinde korunması, bilgi üretimi beklentisinde olan yeni bir anlayışın karşısında duracaktır. Bu nedenle bir öğrencinin derse katılımı, derste ki tutumu ve hazırlayacağı araştırma projesi/projeleri, bir dersin öğrenilme sürecinde *matematiksel olarak* geçme puanına dahil edilmelidir.

Bu makalenin yazarı, 1998 yılından bu yana bir okul yöneticisi olarak uygulamanın da içinde olma şansına sahiptir. Bu kısımda, yönettiğim okul olan Özel Ege Lisesi'nde -yükseköğretim kademesindeki eğitim bilimciler, uygulamanın içinde olan öğretmenler ve ailelerle yapılan pek çok değerlendirmeden sonra- son on yıl içinde hayata geçirilen birtakım akademik projelere ve bireyin insani donanımını yükselteceğine inanılan uygulamalara dikkat çekilecektir. Amaç, modern çağın fertten beklentilerini karşılamak için bir okulun neler yapabileceği konusunda okurları düşündürmek ve Milli Eğitim'in merkez teşkilatı başta olmak üzere eğitim politikalarının mutfağında görev yapan eğitim uzmanlarına çeşitli eğitim çalışmaları hakkında ipucu vermeye çalışmaktır. Çoğu durumda olduğu üzere, özellikle kağıt üzerinde kalan temennisel girişimlerin ve teorik önerilerin *doğrudan* uygulamaya dönüştürülebilmesini sağlamak; bir yandan eğitim yöneticilerinin, en önemli aktör olan öğretmenlerin ve eğitim politikalarının planlayıcılarının en önemli sorunu, diğer yandan da görevidir. Bu önerilerin dile getirilmesindeki bir diğer amaç ise son on yıl içinde hayata geçirilen, *başka deyişle düşünsel boyutta kalmayan* uygulamaların pedagojik açıdan işlevselliğini ve verimliliğini ortaya koymaktır.

Politika Önerileri

a. Özel Ege Lisesi'nde 1999-2000 öğretim yılından bu yana '**Yıllık Proje**' adıyla gerçekleşen *kurumsal* bir uygulama, bu makalede politika önerisi olarak sunmak istediğim ilk çalışmadır. Genel tanımıyla yıllık proje, öğrencilerden bir grup oluşturulması ve belirlenen grupların belirlenecek olan konu üzerinde her öğretim yılında bir kez ekip çalışması yapmasıdır. İlköğretim 4. sınıftan başlamak üzere tüm sınıflar yılda bir defa yıllık proje hazırlamakta ve yıllık projeyi, kendi dersi seçilen öğretmen 'Proje Danışmanı' sıfatıyla yönetmektedir. Her öğretim yılının başında öğrenciler grup oluşturarak kendi tercihlerine göre -Beden Eğitimi, Müzik, Resim gibi branşlar da dahil olmak üzere- hangi derste ve konuda proje hazırlamak istediklerini önceliklendirmekte ve kendi aralarından bir grup sözcüsü belirlemektedir.

Bu uygulamanın kalbinde iki adet talep bulunmaktadır: Yazılı rapor ve sözlü sunum. Böylece proje öğrenciler tarafından hem yazılı olarak hazırlanmakta, hem de bu çalışma öğretmen ve sınıftaki diğer öğrencilere sözlü olarak sunulmaktadır. Yazılı raporun en fazla kaç sayfa veya kelimeden oluşacağı, proje danışmanı olan öğretmenin takdirine bırakılmakta, yazılı raporların mutlaka bilgisayarda hazırlanması gerekmektedir. Projenin amaçlarından bir tanesinin öğrencilere araştırma alışkanlığı kazandırmak olduğu düşünüldüğünde, hangi kaynaklardan ne ölçüde yararlanılmış olduğunun önemi ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, yazılı raporların değerlendirilmesinde öğrencilerin ne kadar kaynak kullandığına ayrı bir önem verilmektedir. Önemli bir ayrıntı, proje danışmanı olan öğretmenin öneri ve yönlendirmenin ötesinde bir şey yapmaması ve araştırmayı tamamen öğrencilere bırakmasıdır. Yazılı raporların en arkasında 'Kaynakça' kısmı yer almakta ve bunun akademik standartlara göre yazılması istenmektedir.

Sözlü sunum ise öğrencilerin bir topluluk önünde fikirlerini ifade etmelerine hizmet eden profesyonel bir uygulamadır. Böylece bilgi kadar o bilginin karşıya sunumu da önem kazanmakta, ifade etme yeteneği ve özgüvenin gelişmesi hedeflenmektedir. Sunum bitiminde 'sunumun profesyonelliği, anlaşılabilirliği, grubun sunuma yeterince hazırlanıp hazırlanmadığı, verilen bilgilerin doyuruculuğu, sunum için ayrılan zamana uyum başarısı, sunumun organizasyonu, görsel araçları kullanma becerisi, dinleyici kitlesiyle kurulan iletişim düzeyi, grubun konusuna hakimiyeti, sunulan konunun

dinleyicilerin bilgi seviyesine katkısı, sunumun genel düzeyi' gibi kriterlerle ve bir değerlendirme formuyla grubun performansı ölçülmektedir. Bu uygulama, öğrencilerin mümkün olduğu kadar görsel teknolojik ekipmandan faydalanmalarını gerektirdiğinden onların teknoloji alanındaki gelişmelere uyum sağlamalarını da beraberinde getirmektedir. Yıllık projenin kilit noktaları şunlardır:

I. Planlama: Kaynaklar, projenin uzunluğu, zamanın kullanımı, proje danışmanı ile grubun nerede ve ne zaman buluşacağı, projenin sözlü sunumunun hangi gün yapılacağı, yazılı raporun hangi gün teslim edileceği kararlaştırılmaktadır.

II. Özgün konu: Proje için genel konuların seçilmesine izin verilmemekte; özgün olan ve hazırlayanların bilgi düzeyine katma değer sağlayan bir başlık üzerinde durulması teşvik edilmektedir.

III. Ödev ile projenin farkı: Ödev, çoğu zaman sınıfın tümü için verilen, bireysel olarak ve not kaygısıyla hazırlanan, kısa süreli ders dışı çalışmadır. Proje ise belli bir grubun, özgün bir konuyu, ciddi bir hazırlık süresinin sonunda hazırladığı ve teknolojik donanım kullanarak sözlü ve yazılı olarak sunduğu bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

IV. Veli katkısı: Sadece öğrencilerin eseri olan projede velilerden yalnızca öğrencilerin uzman kişilere, resmi, özel ve akademik kurumlara ulaşmasını sağlamada katkıda bulunmaları talep edilmekte; çalışmanın özünün öğrencilere ait olmasının hedeflendiği bir araştırma ruhu hedeflenmektedir.

Özellikle son dönemde yapılandırmacı eğitim anlayışıyla hazırlanan yeni ilköğretim müfredatının bir parçası olarak okullarda öğrencilere proje ve performans görevleri verildiği bilinmektedir. Ancak birlikte öğrenmeyi kolaylaştıran grup çalışmaları yerine bireysel çalışmalar şeklinde uygulanan, teknoloji kullanımı konusunda özel talepleri bulunmayan, bir makale formatı ile yazılı olarak sunulması ön şart olarak istenmeyen ve topluluk önünde sunum yaptırmayan proje ve performans görevleri, yıllık projenin kurumsal gücünden ve uygulama ayrıntısından uzaktadır.

b. Öğrenme süreçlerindeki pedagojik değişiklikler, eğitimcinin karşısına meydan okuyucu başka zorluklar da çıkarmaktadır. Bir ülkedeki insan gücünün gelişiminin ve o ülkedeki inovasyon birikiminin temelinde *farklılık oluşturma kültürü* yatmaktadır. Genel bir duruş olarak, eğitim sistemimizin buna yaklaşımı tamamen zıt bir görünüm arz etmektedir. Öğrenci tarafından gelen ve farklılık üzerine kurulu olan fikirler, davranışlar ve refleksler itirazi bir savunma alışkanlığı olarak düşünülmekte; zaman zaman öğreticinin otoritesini sorgulayan, var olan standarda itiraz eden ve bu yönüyle tehdit edici olan çıkışlar olarak algılanmaktadır. Ortalamadan uzaklaşan, genel kabul gören görüşleri reddeden veya temkinli yaklaşan çıkışların, ancak vizyoner bir eğitim liderliğinin yönlendirmesiyle yaratıcı fikirlere dönüşebileceğinin kabul edilmesi için üniversiter eğitim kültürünün bir başkalaşımından geçmesi alternatifsiz gözükmektedir.

Bir eğitimcinin bu tür bir pedagojik yaklaşımı benimsemesi, önce ve ancak onun tahsili sırasındaki edineceği kültürle mümkün olabilir. Bununla birlikte bu kültürün edinimi de yeterli olmayabilecek; sürdürülmesi için okul dediğimiz kurumların, farklılıkların korkusuzca barındığı ve yüksek sesle seslendirilebildiği sosyal laboratuvarlara dönüşmesi gerekecektir. Bunun için iyi bir reçete, -önemini inkâr etmek mümkün olmamakla birlikte- onbinlerce öğretmene yönelik bir eğitim verilmesinden önce, görece olarak daha az sayıdaki **eğitim yöneticisinin kesintisiz eğitime tabi tutulması** olacaktır. Belli sayıda ve nitelikte ‘eğitim liderliği’ eğitiminden geçmemiş kişilerin okul yöneticiliği için hiçbir şekilde yeterli bulunmayacağı bir liyakat sistemi getirilmelidir. Bu yaklaşımın, hizmet içi eğitimlere -bugün uygulanan haliyle- kuşkuyla yaklaşan öğretmenler için de özendirici olacağı değerlendirilmektedir.

c. Bu kısmın girişinde konu edilen teknolojik altyapının baş kullanıcıları olması gereken **öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri** önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. Teknoloji okuryazarlığı olmayan binlerce öğretmenin varlığı, yazılım ve donanım altyapısına harcanan milyonlarca doların adeta rantabilitesini sorgulamaktadır. Eğitime ayrılan kaynak kadar o kaynakların etkin kullanımının da önem taşımasından hareketle, öğretmenlerin -kariyerleri boyunca devam edecek- *sürekli* hizmet içi seminerlere alınması bir zorunluluk olarak uygulanmalı ve daha önemlisi bu eğitimlerin maaş artışları ile ödüllendirilmesini sağlayacak mekanizmalar kurulmalıdır. Tüm öğretmenlik kariyeri boyunca tek bir eğitimden geçmemiş

öğretmenlerin bulunduğu bir sistem, en önemli üyeleri olan öğretmenlerin güvenini de kazanamamaktadır. Ancak içeriği ne olursa olsun bu eğitimlerin hem teorik, hem pratik yönü bulunmalıdır. Eğitimler, mesleğini ne şekilde icra ettiği ve etmesi gerektiği konusunda öğretmeni düşündürmeli; bir öğretmen yaklaşımıyla ‘derse gireceği ilk günden başlamak üzere’ yaptığı işi *farklılaştırmasını* sağlayacak unsurlar içermelidir. Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımın öğretmenlere talimat verilerek gerçekleşmesinden kaçınabilmek için eğitimi veren kişilerin yeterliliği ve eğitimin içeriği, tartışma konusu yapılmasına izin verilmeyecek nitelikte olmalıdır.

d. Mevzuata yönelik olan, eğitimle ilgili pek çok doküman dikkatle incelendiğinde ilköğretim birinci kademedeki ilk üç sınıf ile dördüncü ve beşinci sınıflarda kullanılan dilin ve beklentilerin farklı olduğu görülecektir. Yaş grubundan kaynaklanan bu haklı farklılık, uygulamada ilk sınıftan beşinci sınıfa kadar *aynı* öğretmenin derslere girmesiyle görmezden gelinmekte ve öğretmenin çabası verimsizleştirilmektedir.

Özel Ege Lisesi, 1998-1999 öğretim yılından itibaren ilköğretimin ilk üç sınıfıyla dördüncü ve beşinci sınıfta derse giren öğretmenleri, ‘ilk üç sınıf öğretmenleri’ ve ‘dördüncü ve beşinci sınıf branş öğretmenleri’ olarak iki ayrı grupta ele almaktadır. Gerek Avrupa’daki bazı ülkeler (PIRLS 2001 veri tabanına göre Almanya, Macaristan, Hollanda ve İsveç başta olmak üzere), gerekse Kuzey Amerika okulları için yabancı olmayan bu **branşlaşma uygulamasının** temelinde öğretmenin uzmanlaşması ve verimin artırılması çabası vardır. İlk üç sınıf ile takip eden iki sınıfın birbirinden çok farklı pedagojik beceriler gerektirmesi ve özellikle bilgi miktarının arttığı dördüncü ve beşinci sınıfta öğretmenin aynı anda dört farklı alanda (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) bilgi donanımı açısından yeterli olmasının talep edilmesi, farklı bir anlayışın göz önüne alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Resmi kurumlarda, özellikle Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) olarak adlandırılan okullarda da benzer bir uygulamanın yapılmasına çalışılmakla birlikte bu çabalar kurumsal bir karaktere sahip değildir. Ayrıca bazı Müfredat Laboratuvar Okullarında olduğu üzere dört farklı alandaki ders gruplarına branş/dal öğretmenlerinin değil, yine birinci kademe sınıf öğretmenlerinin girmesi Özel Ege

uygulamasının özünü oluşturmaktadır. Böylece pedagojik olarak o yaş grubundaki çocukları yetiştirmek üzere formasyondan geçmiş öğretmenlere görev verilmekte; aynı zamanda bir branşta uzmanlaşma esnekliği de tanınmaktadır. Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar her şubeye bir sınıf öğretmenin girdiği klasik sistemden farklı olarak, dördüncü ve beşinci sınıflardaki tüm şubelere -öğrenci sayısına göre- bir (en fazla iki) Türkçe ve benzer şekilde Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler öğretmenin girmesi önemli bir standardizasyon ve rekabet eşitliği sağlamakta; bilginin tüm şubelerdeki öğrencilere standart olarak aktarılması sağlanmaktadır.

e. Öğrencilere kendilerini ifade etme yeteneği kazandırmak, bilgi dağarcıklarına katkıda bulunmak, entelektüel birikimlerini artırmak, genel bir yaşam felsefesi olarak kitap okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla yine *kurumsal* bir uygulama olarak gerçekleşen **Edebi Eser Okuma** projesi, sıradaki bir diğer öneridir. İlköğretim dördüncü sınıftan başlamak üzere her sınıf grubundaki öğrencilerin her dönem bir tane Türkçe, bir tane de İngilizce edebi eser okuması esasına dayanan ve 1999-2000 öğretim yılından bu yana gerçekleşen uygulama ile öğrenciler standart bir formatla yazılı rapor vermekte ve yine topluluk önünde sunum yapmaktadır. Buna *ek olarak* ilköğretim ikinci sınıf ile beşinci sınıflar arasındaki tüm öğrenciler **Ayın Kitabı** projesiyle yıl içinde sekiz ile dokuz kitap daha okumakta; bu kitapların yazarları okula davet edilerek öğrencilerle bir imza günü gerçekleştirmeleri ve söyleşiler yapmaları sağlanmaktadır.

Her iki uygulamanın süreçlerinin sahibi olması, kurumsallaşması için büyük önem taşımaktadır. Hangi öğrencinin hangi kitabı okuduğunun Türkçe ve Yabancı Diller bölümleri tarafından kaydedilmesi, takibinin yapılması, en önemlisi bu uygulamaların sınavlar kadar öğrencinin resmi bir sorumluluğu olarak sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Son dönemde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 100 Temel Eser okunması yönünde attığı adımlar bilinmektedir. Ancak -pek çok çalışmada olduğu gibi- bu çalışmanın da kurumsal uygulama gücünden mahrum olması ve süreçlerin sahipsiz bırakılması güçsüz kalmasına sebep olmaktadır. İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 4 Ağustos 2005 tarihli ve 8081 sayılı genelgesinde “bu eserlerin *çoğunu okuyan* öğrencilere bayrak törenlerinde ödül verilmesi”nin önerilmesi, temenni esaslı bir başka proje olduğuna işaret eden ve hedeflenen sonuçlara ulaşılmasının zorluğunu ortaya koyan bir örnektir.

f. Öğrencilerin gerek kendi ülkelerinin, gerekse uluslararası toplumun gelişmelerini yakından takip edebilmeleri ve gündeme ilişkin bilinçlerinin geliştirilmesi amacıyla her gün gazete okumalarının ve haberleri tartışmalarının sağlanması pedagojik açıdan son derece gereklidir. Ülkemizde 1960'lı yılların son döneminde ilkokullardaki aktif eğitim-öğretim çalışmaları kapsamında 'küme çalışmaları'na dahil edilen benzer uygulamaların uzun yıllardan bu yana ihmal edilmiş olması, yaşadığı zamanın gerçeklerinden haberdar olmayan nesillerin yetişmesine sebep olmaktadır. Burada önerildiği üzere, Türkiye'deki tüm okullarda ve ders ayrımı olmaksızın **her gün ilk dersin ilk on dakikasının ülkemizdeki ve dünyadaki gelişmelerin tartışılacağı bir platforma dönüştürülmesi**, aynı zamanda bir farkındalık eğitimi olarak da karşımıza çıkacaktır.

Uzun yıllardan bu yana Özel Ege Lisesi'nde yapılan bu uygulamanın sonucunda anekdota dayalı olarak vermek istediğim bir örnek ilgi çekicidir: Avrupa Birliği Komisyonu'nun, AB üyesi ülkelerin devlet ve hükümet başkanlarına iletmek üzere, Türkiye ile ilgili olarak Aralık ayı sonunda hazırlayacağı kritik bir rapor öncesinde ilköğretim birinci sınıftaki öğrencilerin tamamı, yeni yıldaki dileklerini küçük notlar halinde astıkları okul içindeki panolara Türkiye'nin AB üyeliğiyle ilgili görüşler yazdılar. Bu durum, henüz altı ile yedi yaş grubundaki çocukların gazeteleri okuduğunda ve haberleri tartıştığında, ülkelerinin gündemini ne kadar yakından takip edebildiklerini göstermesi açısından olağanüstüdür.

g. **Öğrenci**, yaşadığı toplumun bireyi olduğunu hissedebilmeli ve **kendisi kadar şanslı olmayan insanlara hizmet etmeye yönlendirilmelidir**. Maddi durumu iyi olmayanlara yardım edilmesi, kimsesizlerle ilgilenilmesi, hastanelere gidilmesi ve benzeri faaliyetler 'Toplum Hizmeti' olarak ilk akla gelenler olabilir. Amaç, öğrencide topluma aidiyet duygusunun yaratılması ve giderek maddiyat ve statüye önem verilen bir dünyada, öğrenciye insan olduğunu yoğunlukla hissettirecek çalışmaların yaptırılmasıdır. Bunun örnekleri çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinde mevcuttur. Ülkemizde de bu tür çalışmaların yapıldığı okulların olduğu bilinmektedir. Ne var ki, uygulamanın kurumsal bir eğitim enstrümanı olarak gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir.

5. Temel Eğitim ve Lise Düzeyinde, Üniversiteye ve Mesleki Eğitime Dönük Yönlendirme Esaslarının Yeniden Düzenlenmesi

Okul öncesi eğitim, ilköğretim ve yükseköğretime yönelik pek çok çalışma yapılan bugünkü Türk Milli Eğitim Sistemi'nde **en çok ihmal edilen kademe ortaöğretimdir**. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre erkek öğrencilerde %60,71; kız öğrencilerde %52,16 ve toplamda %56,51 olarak gerçekleşen 2006-2007 net okullaşma oranının düşüklüğünün dikkat çekici olduğu ortaöğretimde, Türkiye'nin bu yetersizliği Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı tarafından hazırlanan İnsani Kalkınmışlık Raporu'nda da tescil edilmektedir. En son 2007 yılında açıklanan rapor uyarınca Türkiye 177 ülke içinde 84. sırada yer almış ve Uruguay, Tonga, Libya, Trinidad-Tobago, Panama, Arnavutluk, Kazakistan, Kolombiya, Ermenistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. Ne var ki, toplam endeks değerine göre 84. sıradaki Türkiye'nin gerisinde kalan pek çok ülke, ortaöğretim okullaşma oranı söz konusu olduğunda ülkemizi geçmektedir. Sözelimi, genel endekse göre 122. sırada yer alan Tacikistan, 117. sıradaki Bolivya, 116. sırada yer alan Kırgızistan, 114. sıradaki Moğolistan ve 112. sırada yer alan Mısır gibi ülkeler ortaöğretim okullaşma oranında ülkemizi geride bırakmaktadır (UNDP, 2007).

Pek çok alandaki temel sorun olan kaynak ve yatırım yetersizliği eğitimin de ana sorunlarından birisi olup, bu konuya politika önerileri kısmında daha ayrıntılı olarak değinilecektir. Adı geçen yetersizlik bir kenara bırakıldığında **bugün Türkiye'nin ortaöğretimde yaşadığı en ciddi sorun, okul türlerindeki enflasyondur**. ÖSYM'nin yayınladığı Ortaöğretim Kurumlarına Göre 2007 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Sonuçları Kitabı'nda sağlanan bilgilerde 60'dan fazla okul türü karşımıza çıkmakta; bir yanda bu parçalanmışlıktan memnun olmadığını ifade eden Milli Eğitim Bakanlığı'nın siyasi ve bürokratik kadroları, bir yandan da her geçen gün yeni okul türlerini sisteme kazandırmaktadır. Henüz 2004-2005 öğretim yılında açılan Spor Liseleri, 2003-2004 öğretim yılında açılan Sosyal Bilimler Liseleri, biraz daha geriye gidildiğinde 1989-1990 öğretim yılında açılan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri bazı örneklerdir. Program türü olarak düşünülebilecek uygulamalar okul türüne dönüştürülmekte; okul türlerindeki çokluk bir üst aşama olan yükseköğretime öğrenci yerleştirilmesinde -başta katsayı olmak üzere- sorunu daha da karmaşıktırmakta; Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı içinde değişik okul türleri

değişik birimlerce yönetilmeye çalışılmakta ve genel olarak takip edilmesi giderek imkânsızlaşan bir organizasyonel yapı ortaya çıkmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılanması açısından Türkiye'de ortaöğretimin *bir adet* sahibi olmaması ve yukarıda belirtilen onlarca okulun yedi adet genel müdürlük yapısı içinde yönetilmeye çalışılması ilgi çekicidir. Bunlar; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü'dür. Bu birimler arasında yaşanması kaçınılmaz olan koordinasyon problemleri bir kenara bırakılsa bile özel ve kamusal kurumların -yaşanılan dönemin talep ettiği- sorumlulukları olan saydamlık, hesap verebilirlik ve yönetim açısından da nasıl bir performans ortaya konacağı merak konusudur.

Bu bölünmüşlüğe ek olarak, niteliksel gelişme kaydedilemeyen yüzlerce okulun türünün -fen ve anadolu liselerinde olduğu gibi- bu niteliğe ulaşmayı başaramamış okul türlerine dönüştürülerek isme dayalı değişikliklerle kalitenin yükseltileceğinin varsayılması, ortaöğretim sistemimizdeki bir diğer tıkanmayı meydana getirmiştir. Türkiye'nin uluslararası düzeyde rekabet gücü ve tanınmışlığı olan pek çok hekiminin, mühendisinin, doğa bilimlerinde ve sosyal bilimlerde çalışan bilim insanlarının, hukukçularının ve diğer meslek sahiplerinin yetiştiği kurumlar olan fen ve anadolu liselerinin sayısındaki akıl almaz artış, sistemin ciddiyetinin her geçen gün daha fazla sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. Kısa ifadesiyle, *adedi (niteliği) artan okulların değeri (niteliği) düşmektedir.*

Bu noktadan hareketle, sıradanlaşan kurumların kalitesinin yükseltilememesini çözümlenmeye çalışırken -ironik bir şekilde- o kaliteyi yüksek tutabilmiş kurumları diğerlerinin seviyesine indirgeyerek **tüm sistemi averajlaştırmak, son 20 yılda ortaöğretimde yapılan en büyük hata olmuştur.** Yaklaşık yarım yüzyıl önce, 1955 yılında İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun'da 'Maarif Koleji' adıyla açılan ve 1975 yılında 'Anadolu Lisesi' adını alan okulların sayısı bugün 835'e; ilki 1964 yılında Ford Vakfı'nın desteğiyle Ankara'da açılan 'Fen Liseleri'nin sayısı 82'ye yükselmiştir. Henüz 1989-1990 öğretim yılında açılan 'Öğretmen Anadolu Liseleri'nin sayısı şimdiden 179'a ulaşmıştır. Bu okulların adedinin her

geçen gün artmakta olduğu ise bir sır değildir. İfade etmek gerekir ki, değişik program uygulayarak çok daha kolay yönetilebilecek ve verimli olabilecek bir sistem, siyasi ödül elde etme kaygılarına yönelik bir enstrüman haline getirilmiş ve her türlü eğitim planlamasının önüne geçmiştir. Bu sürecin 1990'lı yıllardan itibaren inanılmaz şekilde hızlandığı yukarıda verilen bilgilerden de görülebilecektir.

Ortaöğretimdeki bu karmaşayı her geçen gün daha da çözümsüz kılan aktörlerin mesleki eğitim konusunda da vizyoner bir plana sahip olduklarını söylemek güçtür. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden 2007 yılında tahsis edilen yatırım ödeneklerinden -daha pahalı olan- mesleki eğitime ayrılan payın yalnızca %21 olması, eksik olan mesleki eğitim vizyonu hakkında küçük bir ipucu vermektedir. Meslek okullarındaki öğrenci sayısı, 2006-2007 öğretim yılı itibarıyla ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısının %36,75'i kadardır. 1994-1995 ile 1998-1999 öğretim yılları arasında %43 ile %46 arasında değişen bu oranın 1999-2000 öğretim yılından itibaren %32 ile %40 arasına sıkışıp kalması, mesleki eğitime olan ilginin azaldığının göstergesidir. Burada ümit verici olan tek gelişme, küçük miktarlarda da olsa, 2002-2003 öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik eğitime devam eden öğrencilerin sayısının artış göstermesidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006-2007).

Fotoğrafın Avrupa cephesi farklı şeyler anlatmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun verilerine göre 2001-2002 öğretim yılı itibarıyla dönemin 25 AB üyesinde, öğrencilerin mesleki eğitimdeki oranları ortalama %62,7; genel lise eğitimindeki oranları ise %37,3'tür. Avrupa genelinde Estonya, Yunanistan, İspanya, İtalya, Kıbrıs Rum Kesimi, Letonya, Macaristan, Malta, Portekiz ve İzlanda'da daha fazla sayıda öğrenci genel eğitime kayıtlı iken İrlanda'da ayrı bir mesleki eğitim bulunmadığından bütün öğrenciler genel eğitimde kayıtlıdır. İsveç ve Danimarka'da her iki gruptaki öğrenciler hemen hemen eşittir. Mesleki eğitimdeki öğrencilerin oranı Çek Cumhuriyeti'nde %80, Slovakya'da %76, Avusturya ve İngiltere'de %72, Belçika ve Slovenya'da ise %70 ile en yüksektir. Katılım oranlarına cinsiyetlere göre bakıldığında, hemen hemen tüm ülkelerde erkek öğrencilerin mesleki eğitime katılımları ile kız öğrencilerin katılımı arasında erkek öğrenciler lehine asgari %10'luk bir fark bulunmaktadır. Bu dağılımın %5'ten daha az farkla gerçekleştiği Belçika, İspanya, İtalya ve İsveç'te ise daha dengeli bir yapı gözükmektedir.

Politika Önerileri

a. Son yıllarda elde edilen artışlara rağmen Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi ve eğitime ayrılan kamu payı hâlâ yetersizdir. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre MEB bütçesinin Gayrisafi Milli Hasıla'ya oranı 1997-2007 yılları arasında %1,74 ile %3,40 arasında, bu bütçenin konsolide bütçeye oranı ise %6,91 ile %10,42 arasında değişmektedir. Türkiye dünya ülkeleri arasında birinci kulvarda yer almak istiyorsa eğitime ayırdığı payı yükseltmek zorundadır. BM İnsani Kalkınmışlık Raporu'na göre ilk kulvardaki ülkelerde eğitime ayrılan kamu harcamalarının ülke zenginliğine oranı %8'lere çıkmakta (İzlanda ve Norveç); bu oran 51. sıradaki Küba'da %10'u bulmaktadır. Bütçeden eğitime ayrılan pay ise ortalama %13 ile %16 arasında değişmekte; Yeni Zelanda ve Hong Kong'ta %20'li sayılara ulaşmaktadır.

Eğitim bütçesi ödeneklerinin görece olarak düşük kalması, yatırımları da etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı yatırım bütçesinin Gayrisafi Milli Hasıla'ya oranı 2006 yılında %0,22 ile *son on yılın en düşük seviyesinde* gerçekleşmiştir. Aynı bütçenin konsolide bütçeye oranı da %0,71 ile *yine son on yılın en düşük seviyesindedir*. Bu rakamlar, sözgelimi 1998 yılında, sırasıyla %0,7 ve %2,52 olarak gerçekleşmiştir.

Yetersiz eğitim bütçelerine ek olarak, *eğitim bütçesinden ortaöğretime ayrılan payın küçük kalması* sorunu daha da büyötmektedir. Birleşmiş Milletler İnsani Kalkınmışlık Raporu'nda, Türkiye'de eğitimdeki kamu harcamalarının 1991 yılında %29'unun, 2002-2005 döneminde ise yalnızca %32'sinin ortaöğretime ayrıldığına dikkat çekilmektedir. AB ülkelerinde ise 2001 yılında ortaöğretim, eğitime yapılan harcamaların %34 ile %63'ü arasında pay almıştır. Çek Cumhuriyeti, Almanya, Fransa, İtalya, Letonya ve Slovakya'da bu oran %50 veya daha fazladır.

b. Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin -görelî olarak- düşük bir ekonomik geçmişten gelmeleri ve zor şartlarda öğrenimlerini sürdürmeleri bu okulların sosyal iklimini olumsuz olarak etkilemekte ve burun kıvrılan kurumlar olarak görölmelerine sebep olmaktadır. Mesleki eğitimin sadece ölkemizde değil, ABD başta olmak üzere başka ölkelerde de "ikinci sınıf" bir tercih olduğunun düşünölmesi bu kurumların cazibesini azaltmaktadır (Murray, 2007). Buna ek olarak bu eğitimin sonunda ne tür

iş imkânlarının kendilerini beklediğini öğrencilerin bilememeleri, mesleki eğitime daha da mesafeli durulmasına sebep olmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin bireye maddi getirisinin düşüklüğü yalnızca ülkemize has değildir. Geçiş ekonomisi olarak adlandırılan Belarus, Bulgaristan, Macaristan, Polonya ve Rusya gibi bazı ülkelerde de parasal getirilerdeki azalma ve özel sektörün kamuya oranla mesleki eğitim mezunlarına daha düşük maddi ödüllendirmeler sunması (Yemtsov, Cnobloch ve Mete, 2006), mesleki ve teknik eğitimden -en azından gelişmekte olan ülkelerde- uzak duruşu açıklamaktadır.

Bu nedenle “mesleki ortaöğretim kurumlarının alt akademik başarı grubundaki öğrencilere yönelik olduğuna ve düşük kalitedeki işlere hitap ettiğine dair inancın ortadan kaldırılacağı politikalar üretilmesi” (Türkiye Özel Okullar Birliği ‘Ortaöğretim Sisteminde Arayışlar’ Sempozyumu Sonuç Bildirgesi, 2008) ve mesleki eğitimin özendirilmesi için ayrıntılı bir paketin oluşturulması gerekmektedir. İlk akla gelen, meslek liselerinde okuyacak öğrenciler için burs olanaklarının sağlanması ve bu okullardaki akademik ve sosyal atmosferin cazip hale getirilmesidir. Burs verecek özel şirketlerin, başarılı öğrencilere mezuniyetleri sonrasında belli kontenjanlar ayırması kendilerinin de lehine olacaktır. Bu öğrenciler, eğitimleri sonunda ne büyüklükte bir istihdam piyasasının ve istihdam ihtiyacının kendilerini beklediğini kestirebilmelidir. Bunun için orta/uzun vadeli bir plana ihtiyaç olduğu aşîkârdır.

c. Halen meslek liselerinden iki yıllık yüksekokullara sınavsız geçiş imkânı verilmektedir. Ancak kamuoyunda genel kabul gören bir gözleme göre, bu yüksekokullar arasında tipik bir lise görünümünde olan azımsanmayacak sayıda okul vardır. Bu durum, bir üst eğitime duyulan güveni ve ihtiyacı, en azından bu öğrencilerin gözünde azaltmaktadır. Meslek liselerinden sonra sunulan alternatiflerin yetersizliği mesleki eğitimin gözden düşmesine yol açmaktadır. Erkek öğrencilerin kısa dönem askerlik olanaklarından faydalanmasının, mesleki ve teknik eğitimi özendirmede -bir miktar da olsa- teşvik edici bir etkisi olacağı değerlendirilmektedir.

d. Meslek liseleri pek çok fiziksel yetersizlikle öğrenci yetiştirme çabası içindedir. Sonuçta bu okullar, sadece belli bir ekonomik standardın altındaki aileler ve çocuklarının adresi haline gelmiştir. Günümüzün gereksinimi olan ve -sözgelimi, yabancı dil hâkimiyeti, bireyin özgüveninin gelişimi, beşeri ilişkilerde girişkenlik,

sosyalleşme, topluluk karşısında rahatlıkla konuşabilme ve sözlü-yazılı iletişim gibi iyi bir eğitimin göstergesi olarak kabul edilen bazı becerilerin meslek liselerinde ne düzeyde kazandırılabilirdiği sorusu da buna eklendiğinde bu okullar tamamen gözden düşmektedir.

Akademik başarıya bakıldığında da benzer yetersizlikler karşımıza çıkmaktadır. ÖSYM verilerine göre 2005 yılında ÖSS'ye ilk kez giren meslek lisesi öğrencileri, her biri 45 sorudan oluşan Matematik, Fen, Türkçe ve Sosyal testlerinde sırasıyla 2,38; 1,10; 12,72 ve 6,72 net doğru yapmışlardır (YÖK, 2007). Meslek lisesi öğrencilerinin ne tür bir donanım ile yetiştiklerini ortaya koyması bakımından sonuçlar son derece düşündürücüdür.

e. Bugün mesleki eğitimi ve önemini baltalayan unsurlardan bir tanesi de, imam hatip liseleri ve katsayı konusudur. Bu kategorik tartışma, siyasal bir hesaplaşmanın esiri haline getirilmiş ve düşük katsayı uygulaması meslek liselerinin cazibesini azaltmıştır. 'Meslek liseleri-imam hatip liseleri-katsayı' ihtilafı, kesinlikle bir uzlaşmaya ihtiyaç duymaktadır.

6. Üniversite Önünde Yığılmayı Önlemenin Yollarının Türkiye Koşullarına Uygunluğu Açısından Çözümlemesi: Tespitler

Türkiye'de 2001-2002 öğretim yılında yalnızca %12,98 olan yükseköğretimdeki net okullaşma oranı 2005-2006 öğretim yılında %18,85'e ulaşmıştır. Yükseköğretimdeki öğrenci sayısı ise aynı dönemde 1 milyon 568 binden 2 milyon 181 bine yükselmiştir. Anılan dönemde, öğrenci sayısında gerçekleşen bu %40'lık artışa rağmen net okullaşma oranı yalnızca %6'lık bir artış kaydedebilmiştir. Türkiye bu dönemde, açıköğretim de dahil olmak üzere, ortalama 600 bin öğrenciyi yükseköğretime yerleştirmeyi başarmıştır. Buna rağmen gerçekleşen bu yavaş artışın sebebi, ülke genelindeki genç nüfusun sayısı ve genç insanların yükseköğretim görmek için artan istekliliğidir. Üniversite sınavına girmek üzere başvuru yapan öğrenci sayısının ortalama 1 milyon 600 bin ile 1 milyon 800 bin arasında değişmekte oluşu, yerleşen yarım milyondan fazla öğrenciye rağmen üniversite önündeki yığılmayı açıklamaktadır. Eski tarihlerle karşılaştırma yapıldığında farkın belirginleştiği görülecektir. Üniversiteye öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminin merkezi sınavla

gerçekleşmeye başladığı 1974 yılında ÖSYS'ye başvuran ve yerleşen öğrenciler arasındaki fark yaklaşık 200 bin kişi iken 2007 yılında bu sayı 1 milyon 200 bine ulaşmıştır (Yarımağan, 2008).

Bugün yükseköğretime geçişte karşı karşıya olunan ana problem, yükseköğretim kurumlarının kontenjanlarının, yükseköğretim görmek isteyen nüfus karşısında yetersiz kalmasıdır. 2002 ile 2007 yılları arasında yükseköğretim kurumlarının kontenjanları, açıköğretim hariç olmak üzere, yaklaşık 400 binli sayılarda plato oluştururken aynı dönemde ÖSYS'ye başvuran öğrenci sayısının sürekli olarak 1 milyon 600 bin kişi ve üstünde gerçekleştiği görülmektedir.

Buradaki bir diğer kritik ayrıntı şudur: Ortaöğretimi bitiren öğrenci sayısı 1997 ile 2006 yılları arasındaki on yıllık dönemde neredeyse hiç artış göstermemiş ve 627 binlerden 645 binlere ulaşmıştır. Bu makalede ortaöğretimdeki okullaşma oranı açısından Türkiye'nin yetersiz kaldığı ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı tarafından hazırlanan İnsani Kalkınmışlık Raporu'nda toplam endeks değerine göre kendisinden geride olan ülkelerin ortaöğretimdeki okullaşma oranı açısından Türkiye'yi geçtiği ifade edilmektedir. Ortaöğretimdeki okullaşma oranını daha da yükseğe taşımayı amaçlayan Türkiye'nin, -yükseköğretimdeki kontenjanlar artmadığı sürece- bu hedefiyle üniversite önünde daha da büyük yığılmalar yaşayacak olması, paradoksu daha da büyötmektedir.

Üniversitelerin önündeki yığılma yalnızca Türkiye'ye özgü bir durum değildir. Dünya Bankası, UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşların raporları, dünyada yükseköğrenim gören öğrenci sayısının 1985 yılındaki 20 milyon düzeyinden bugün 100 milyonlara ulaştığını, 2020'de ise 200 milyona ulaşacağını öngörmektedir (YÖK, 2007). Bu kısmın ilk paragrafında belirtilen, Türkiye'de yükseköğretimdeki okullaşma oranındaki önemli artışa rağmen ülkemizin 2002-2003'te yüksek gelirli ülkelerdeki %66'lık okullaşma oranının hâlâ çok gerisinde oluşu dikkate değerdir.

Politika Önerileri

a. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının kapasitesinin, açıköğretim hariç, 400 binlerden 700 bin ile 800 bin arasındaki bir seviyeye çıkarılması kaçınılmazdır.

Özellikle yükseköğretim çağına gelen nüfusun artmakta oluşu ve bu nüfusun %50'lere varan kısmının örgün yükseköğretime yerleştirilmesinin öngörülmesi (Yarımağan, 2008), bu politikayı alternatifsiz kılmaktadır. Oysa son dönemde ülkemizdeki üniversitelerin kontenjanlarının değil, sayılarının artırılması politikası izlenmektedir. Vakıf üniversitelerinin sayısındaki artışın -doğal olarak- kontenjan artışı da getirmesi, tüm kontenjanlar içinde paylarının çok küçük kalmasından ötürü fazla bir sayısal rahatlama oluşturmamaktadır. Devlet üniversitelerinin ise kapasiteleri anlamlı şekilde artırılmamakta, ancak bölünmeleri yoluna gidilmektedir. Bu politika rasyonel değildir.

Üniversitelerin önündeki yığılma gibi üniversitelerin kapasitelerinin artırılmasının gerekliliği de sadece ülkemize özgü olmayan, uluslararası bir boyut taşımaktadır. Dünya genelinde, özellikle son 20 yılda mal ve hizmet üretiminde oluşan artışlar yetişmiş insan gücüne olan ihtiyacı artırmış ve öncesindeki seçkinci yükseköğretim anlayışı, yerini yığın eğitime bırakmıştır. Bu, yükseköğretimdeki okullaşma oranlarının %60'ların üstüne çıktığı bir dönemdir (YÖK, 2007).

b. Mesleki eğitimin özendirilememesi ve yaşadığı sorunlardan önceki sayfalarda ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Bu yoksunluk, yükseköğretime geçişi *doğrudan* etkilemekte ve üniversitelerin kapısındaki yığılmayı artırmaktan başka bir etkiye sahip olamamaktadır. Görülmektedir ki, mesleki eğitimle yetinebilecek ve hayata atılarak ara eleman olarak yaşamını sürdürebilecek onbinlerce öğrenci örgün yükseköğretimin içinde yer almayı hedefleyerek *para ve zaman kaybetmekte*; dahası başta sanayi sektörü olmak üzere ülkemiz bu kişilerin muhtemel mesleki becerilerinden de mahrum kalmaktadır.

c. Uzaktan öğretim (*distance learning*) Türkiye'nin yabancı olduğu bir kavram değildir. Anadolu Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Fevzi Sürmeli'nin verdiği bilgilere göre (Anadolu Ajansı, Eylül 2007), bu üniversite öğrenci sayısı bakımından Hindistan'daki Indra Gandhi Üniversitesi'nden sonra dünyanın ikinci büyük üniversitesi olup şu anda 1 milyon 100 binden fazla uzaktan öğretim gören açıköğretim öğrencisi bulunmaktadır. 1982-1983'te işletme ve iktisat lisans programlarına kaydolun 29 bin 455 öğrenci ile başlayan açıköğretim sistemi, bugüne

kadar 1 milyondan fazla mezun vermiştir. Halen Türkiye’de yükseköğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %44’ü açıköğretim öğrencisidir.

Açıköğretim, yükseköğretimdeki yığılmayı azaltan bir işleve sahip olmakla kalmamakta; görece olarak daha düşük eğitim maliyetleriyle örgün eğitimden uzak kalan kişilere yükseköğretim şansı sunmaktadır. Bu yönüyle açıköğretimin daha da kitleselleştirilmesi Türkiye için düşünülmesi gereken bir politikadır. Ancak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin lisans programlarına yerleşmek için, aynen diğer örgün lisans programlarında olduğu gibi, ÖSS’de en az 185 ham puan alınmasının neden gerekli olduğuna dair geçerli bir tez bulunmamaktadır. Açıköğretime de sınavla ve belli bir puan limitini aşan öğrencilerin alınmasının, bir akademik itibar olarak görülüyor olması muhtemeldir.

Uzaktan öğrenimden faydalanmak isteyen binlerce öğrenciye en kısa zamanda sınavsız olarak açıköğretime geçiş hakkı verilmesi, üniversitelerin örgün öğrenim programlarındaki yığılmayı azaltacak politika enstrümanlarından birisi olacaktır. Sınavsız geçişin ortaya çıkarabileceği akademik çita düşüklüğü, diploma notlarındaki asgari standartlarla veya getirilebilecek -ve ülkemizde 1970’li yıllara kadar uygulanan olgunluk sınavı benzeri- bir ortaöğretim baraj sınavıyla telafi edilebilir.

d. Türkiye’nin üniversiteye girişte katsayı uygulamasına bu şekilde devam etmesinin haklı gerekçesi kalmamıştır. Özellikle *kendi alanında* yükseköğretime devam etmek isteyen meslek liselilere bu olanağın sunulması meslek liselerini özendirici bir etki yapacaktır. Öte yandan katsayı sorununun başlamasındaki etkisi göz ardı edilemeyecek imam hatip liselerinin Türk ortaöğretim sistemi içindeki rolü tanımlanmalı, sayıları belirlenmeli ve genel liselerin neredeyse alternatifi haline gelmeleri trendinin önüne geçecek politikalar üretilmelidir. Bu okullarda ülkenin ihtiyaç duyduğu sayıda imam ve hatip yetiştirilmesi planlanmalı, buralarda okuyan ve imam-hatip olamayan kız öğrencilerin din eğitimi ihtiyaçları ise yeniden değerlendirilmelidir.

e. Tüm bu sayılanlara ek olarak ilköğretimin son yıllarından ve ortaöğretimin ilk yılından başlayacak bir erken yönlendirme gereklidir. Türkiye’de öğrenim çağındaki her 1.000 kişiden yalnızca 457’si ortaöğretime bitirmekte; bu mezunların 85 tanesi

üniversiteye gitmemekte ya da gidememekte; yükseköğretime yerleştirilen 372 kişinin ise 126'sı kayıt yaptırmamakta veya yükseköğretimden mezun olamamaktadır (Yarımağan, 2008). Eğitim sürecindeki bu sayısal kayıpların bir kısmı ülkenin kaynaklarının, bir kısmı ise ortaöğretim ve yükseköğretim kontenjanlarının yetersizliğinden kaynaklanmakta ise muhtemelen anlamlı bir parçası da öğrencilerin ilgi ve yetenekleri konusunda -kendi kısıtlı tecrübeleriyle farkedemeyebilecekleri-doğru yönlere çekilememeleri ve rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalmasıdır.

Yukarıda da belirtildiği üzere, üniversitelerin kapasitelerinin yetersizliği ortada iken bunun bir kısmının ziyan edilmesi sorunu büyümekte; bu da rehberlik ve yönlendirmenin yetersizliğini pekiştirmektedir. YÖK raporuna göre (2007), ÖSYM tarafından 2004 yılında yerleştirilen öğrencilerin, toplam kontenjanın %15,9'unu kullanmadığı anlaşılmaktadır. Daha önce yerleşenlerin yeniden yerleştirilme oranının %12,6 olduğu da hesaba katıldığında toplam kapasitenin %30'a varan oranlarda ziyan edildiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yönlendirmede en etkin enstrümanlardan biri, öğrencilerin hangi branşlara yatkın olduğunu ortaya çıkaracak ve 'sıralama amaçlı değil, bu yatkınlığı ortaya çıkarma amaçlı ölçücülüğü olan' bir sınav yapılmasıdır. Öğrenciye, aileye ve okula, yalnızca öğrencinin yaşamının kalan kısmı için hangi kulvarda yarışabileceği/yer alabileceği konusunda sinyaller verebilecek bu sınavın -YÖK raporunda da vurgulandığı üzere- tüm lise türlerinde ortak program uygulandığı söylenebilecek lise birinci sınıfta yapılması yerinde olacaktır.

Bir uygulayıcı olarak bu makalenin yazarı, okullardaki rehberlik hizmetlerinin etkin sunulduğu konusunda ciddi şüphelere sahiptir. Örgün eğitim kurumlarının rehberlik hizmetlerindeki yetersizliği, yaygın eğitim kurumları olan dershanelerdeki rehberlik bölümleriyle elbette ikame edilememekte ve ikincisindeki hizmetler, üniversiteye girişte verilmeye çalışılan tercih yapma tavsiyeleriyle mekanik olmaktan öteye gidememektedir.

7. Sonuç ve Genel Değerlendirme

Milli Eğitim Bakanlığı'nın istatistiklerine göre 2000-2001 öğretim yılındaki %9,4 düzeyinden 2004-2005 öğretim yılında %15,8'e ulaşan okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı yeterli değildir. Ulusal ve uluslararası literatürde, okul öncesi eğitimi alan çocukların daha sağlıklı oldukları ve daha sağlıklı beslendikleri, çocuk ölüm oranlarının daha düşük olduğu, ilköğretime daha hazır oldukları, okulu terk oranlarının düşük olduğu ve ilerleyen yaşlarda daha az sınıf tekrarı yaparak toplumun eğitim maliyetlerinin azalmasını sağladıkları kabul edilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminin, özellikle risk altındaki çocuklar için genişletilmesi ve niteliğinin yükseltilmesi, UNESCO'nun 'Herkes İçin Eğitim (*Education For All, EFA*)' programının altı hedefinden birisidir.

Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi için temel şart, bakanlığın önderliğinde bir siyasi iradenin ortaya konması ve **erken çocukluk eğitiminin hukuksal bir altyapıya bağlanarak topluma devletin bir önceliği olarak sunulmasıdır**. Böylece vatandaşların erken çocukluk eğitimi güvence altına alınacaktır. Buna ek olarak **okul öncesi eğitim kademeli olarak zorunlu yapılmalı**; ilk aşamada altı yaş, makul bir süre sonra beş yaş, sonrasında ise üç ve dört yaş gruplarındaki çocukların eğitimi zorunlu olmalıdır. Bu atılımın en geç Cumhuriyet'in 100. yılında hayata geçirilmesi, ülkenin bugünkü ve o tarihe kadar gelecek siyasi yöneticilerinin asli görevi ve önceliği olmalıdır.

Hukuki düzenlemeler dışında bakanlığın merkez teşkilatına bağlı olan illerdeki yöneticilerin ve valiliklerin **uygulamadaki liderliği ve vizyonu** önem arz etmektedir. Bu incelemede yer verilen Elazığ, Siirt ve Rize gibi illerde -kimilerinde kızların okullaşma oranı da daha yüksek olmak üzere- ülke ortalamalarının çok üstünde okullaşma oranlarının ortaya çıkması ilgi çekicidir. Kaynak yetersizliğinin önemi inkâr edilmemekle birlikte okul öncesi eğitimde ailelerin harcamayı göze aldıkları bedeller ve **özel eğitim harcamalarının önemi** göz ardı edilmemeli; **finansal yapı sağlıklı bir hale getirilmelidir**. Ailelerin gelir düzeylerine bakılmadan *herkese* ücretsiz verilmesi yoluyla, daha fazla ödeme gücü olanlara, daha az ödeme gücü olanlara verilecek hizmetlerden yapılan kesintilerle dolaylı olarak ücretsiz hizmet sağlanmasının önüne geçilmesi gerekmektedir. Kamunun okul öncesi eğitime

yapacağı finansal katkının değişik örnekleri araştırılmalı, Yeni Zelanda’da olduğu gibi -‘voucher (kupon)’ uygulaması yerine- her öğrenci için doğrudan ‘**okul öncesi eğitim katkısı**’ sağlanmasının rasyonelleri araştırılmalıdır.

Özellikle düşük gelir grubunun daha fazla okul öncesi eğitimden yararlanması için bu hizmetlerin verildiği yerlerin **(lokasyonların) önceliklendirilmesi ve erişimin mümkün kılınması gereklidir**. Ayrıca okul öncesi eğitim hizmetleriyle diğer erken çocukluk gelişimi hizmetleri arasında kurumsal bir köprü oluşturulmalı; tamamına yakınına evde bakılan 0-3 yaş arası çocuklara yönelik sağlık programlarına ve başta anne olmak üzere ebeveynlerin eğitimine önem verilmelidir. Son olarak okul öncesi eğitim kurumlarındaki çift başlılık sona erdirilmeli; Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı kurumlar en kısa zamanda Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmalı ve **tek merkezden düzenlenecek bir okul öncesi eğitim modeli** geliştirilmelidir.

İlköğretimde bugünkü anlayış, dünyadaki gelişmelere paralel olarak, ‘**beceri**’ **odaklıdır**. Yabancı dil, teknoloji okuryazarlığı ve iletişim becerilerini ön plana çıkaran anlayış giderek taraftar toplamaktadır. Ancak ‘beceri odaklı’ eğitimin bu kadar baskın olması, eğitimin ‘davranış odaklı’ boyutundan uzaklaşmasını beraberinde getirmektedir. Toplumumuzun refah düzeyinin artması ve uluslararası rekabete ayak uydurması, davranış kalıplarının değişimi için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle kural kültürü, demokratik anlayışın gelişimi, üçüncü şahıslara duyulan saygı, etik değerlere bağlılık, farklılıklara gösterilen anlayış, farklı insanların, zevklerin ve görüşlerin varolma hakkına duyulan bağlılık, kurumlara duyulan güven, dakiklik, sorumluluk, toplum içindeki rol paylaşımında bireylere düşen görev ve sorumlulukların farkındalığı eğitim modelimiz içinde eksik kalmaktadır.

Öğretim tarafında ise, azınlıktaki bir grup öğrencimiz uluslararası sınavlarda öne çıkarken yaş grubunun önemli bir kısmı geri planda kalmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan, 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuryazarlık, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığını ölçen PISA sınavında Türk öğrencilerin uluslararası rekabet düzeyinin düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. PISA sonuçlarına göre, doğal bilimler ve matematikte çocuklarımızın

güçlü bir altyapılarının olmadığı ve eğitim sistemimizin bu alanlarda güçlü formasyona sahip öğrenciler yetiştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir.

Üniversite öncesi temel ilköğretimin kalitesinin yükseltilmesi için, **ilköğretim eğitiminin fert kalitesi üzerine yatırım yapması gerekmektedir.** Bu yatırımın maddi boyutunun sıfıra yakın olması, olağan kaynak yetersizliği şikâyetlerini hükümsüz bırakmaktadır çünkü beceri odaklı eğitimden farklı olarak davranış niteliğinin geliştirilmesine yönelik eğitim anlayışı, üst düzey ekonomik imkânların varlığını kaçınılmaz bulmamaktadır.

Bir müfredat programının çatısı (kısaca zorunlu dersler), anadil, yabancı dil, matematik, fen bilimleri, tarih ve güzel sanatlar ders gruplarından oluşmalı ve ağırlık anadil, yabancı dil, matematik ve fen bilimlerine verilmelidir. Her okul, bir öğrencinin daha iyi yetişebilmesi için gerekli olduğuna inandığı asgari oranlarda bu dersleri müfredatında bulundurmali; sonrasındaki ilaveler tamamen o okulun hangi alanda iddia sahibi öğrenci yetiştirmek istediği ile şekillendirilmelidir. İlköğretimde bireyin donanımını ve kalitesini yükseltmeye hitap eden bir tarzda **seçmeli dersler oluşturulmalı;** bu ders grubu için hazırlanan program, ders saatleriyle orantılı olarak düzenlenmelidir. Öğrencilere Türk Demokrasisi ve Partiler, Türk Dış Politikası ve Türkiye'nin Komşularıyla Olan İlişkileri, Türkiye'nin Avrupa Birliği ve ABD ile İlişkileri, Çağdaş Politik İdeolojiler, Ekonomi'ye Giriş, Türk Ekonomisi, Pazarlama, Yönetim Organizasyonu, Amerikan ve Avrupa Tarihi, Balkanlar ve Ortadoğu, Amerikan ve Avrupa Coğrafyası, Medeni Hukuk, Devletler Hukuku, Felsefe Tarihi ve Bilim Tarihi gibi dersler verilerek hayata hazırlanmaları sağlanmalı; Müzik, Resim ve Beden Eğitimi dersleri seçmeli ders olarak verilmelidir.

Bir öğrenci, yaşı ne olursa olsun, bir dönemde beş ile sekiz arasında ders almalı; dönem içinde bir tane, dönem sonunda bir tane olmak üzere bir dersten bir dönemde toplam en fazla iki adet ana sınav yapılmalıdır. Sene sonu notu ise sadece sınavların sonuçlarının aritmetik ortalaması ile hesaplanmamalı; dönem içi sınavı, dönem sonu sınavı, ilgili dersten verilecek bir araştırma projesi veya benzeri bir çalışma ve derse katılımın birlikte değerlendirildiği bir matematiksel formülasyon üzerinde durulmalıdır. Öğrencilerin ders dışı zamanlardaki sorumluluklarına ve araştırma çalışmalarına zaman ayırabilmeleri için ise **haftalık ders saati sayısının**

düşürülmesi üzerinde durulmalıdır. Yaratılan zaman dilimlerinde öğrenciler okuyacak, bilgisayar okuryazarlıklarını ilerletecek, araştırma yapacak, sosyal yönünü geliştirici faaliyetlerde bulunacak ve ilerleyen paragraflarda da belirtildiği üzere topluma fayda sağlayan hizmetler sunacaktır.

Okulların akademik takvimleri konusunda tek bir merkezden kararlaştırılan uygulamalar konusundaki ısrar terk edilmeli; okulda geçirilen gün adedinin artırılmasını ve sık tatillerle öğrenci ve öğretmene dinlenme imkânının sunulmasını mümkün kılacak yeni alternatifler konusunda okullar serbest olmalıdır. Tarım toplumuna göre tasarlanmış olan eğitim takvimi yerine dört çeyrek dönemden oluşan, dönemler arasında dinlenme imkânı veren, en önemlisi son derece uzun ve verimsiz yaz tatilini kısaltan bir takvim üzerinde durulmalıdır.

Ülkemizin gerek kendi kaynaklarıyla, gerekse dış yardımlarla oluşturduğu teknolojik altyapı, öğrenme alışkanlıklarında önemli değişikliklere yol açmaktadır. İçinde bulunduğumuz zaman, daha çok sayıdaki kaynaktan, daha değişken ve birbiriyle daha çok çelişen bilgilere ulaşılabilen bir dönem olup *bilginin miktarı kadar kullanılabilirliği de* önem kazanmaktadır. Bu dönemde erişilen bilginin *niteliği* ön plana çıkmakta; hangi bilginin nerede ve ne zaman kullanılmasının amaca hizmet edeceğinin analiz edilmesi gibi -muhtemelen eski kuşakların fazla da karşılaşmadığı- ikilemlerle baş etme yollarının öğretilmesi gerekmektedir. Özellikle bilgiye kolay ulaşmanın yeni nesillere verdiği rahatlık ve kazandırdığı hız, yüzeysel bilgi edinimiyle yetinen, ayrıntılı analizlere mesafeli duran, derinliği olmayan gençlerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmekte; bu sığlığın ve öğrenmedeki kolaycılığın ortadan kaldırılması için eleştirel düşünme yöntemlerinin sürece katılmasını sağlayacak mekanizmaların kurulması gerekmektedir. Öğrencilerden bir grup oluşturulması ve belirlenen grupların belirlenecek olan konu üzerinde her öğretim yılında bir kez ekip çalışması yapması mantığı üzerine kurulu olan bir ‘Yıllık Proje’ uygulaması bu mekanizmaların birinci bacağı oluşturabilir.

Öğrenme süreçlerinde gerçekleşen pedagojik değişiklikler, *farklılık oluşturma kültürünün* önemini ön plana çıkarmaktadır. Ortalamadan uzaklaşan, genel kabul gören görüşleri reddeden veya temkinli yaklaşan çıkışlar teşvik edilmeli ve otoriteyi sorgulayıcı girişimler olarak değerlendirilmemelidir. Bunun için eğitimciyi yetiştiren

üniversitelerdeki eğitim kültürünün anlamlı bir değişim geçirmesi şarttır. Bununla birlikte bu kültürün edinimi de yeterli olmayabilecek; sürdürülmesi için okul dediğimiz kurumların farklılıkların korkusuzca barındığı ve yüksek sesle seslendirilebildiği sosyal laboratuvarlara dönüşmesi gerekecektir. Bu nedenle tüm okul yöneticilerinin **kesintisiz eğitime tabi tutulması** kaçınılmaz olup, belli sayıda ve nitelikte ‘eğitim liderliği’ eğitiminden geçmemiş kişilerin okul yöneticiliği için hiçbir şekilde yeterli bulunmayacağı bir liyakat sistemi getirilmelidir.

Eğitime ayrılan kaynak kadar o kaynakların etkin kullanımının da önem taşıdığı gerçeğinden hareketle, **öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri ve teknoloji okuryazarlığı**, yazılım ve donanım altyapısına harcanan milyonlarca dolardan daha önemli ve önceliklidir. Öğretmenlerin -kariyerleri boyunca devam edecek- *sürekli* hizmet içi seminerlere alınması bir zorunluluk olarak uygulanmalı ve bu eğitimlerin maaş artışları ile ödüllendirilmesini sağlayacak mekanizmalar kurulmalıdır.

Uygulamada ilk sınıftan beşinci sınıfa kadar *aynı* öğretmenin derslere girmesi şeklinde gerçekleşen klasik öğretmen görevlendirme anlayışı yerine, başka ülkelerde de uygulanan alternatifler üzerinde durulmalıdır. İlköğretimin ilk üç sınıfıyla dördüncü ve beşinci sınıfta derse giren öğretmenler, ‘ilk üç sınıf öğretmenleri’ ve ‘dördüncü ve beşinci sınıf branş öğretmenleri’ olarak iki ayrı grupta ele alınabilir. Bu **branşlaşma uygulamasının** temelinde öğretmenin uzmanlaşması ve verimin artırılması çabası vardır. Özellikle bilgi miktarının arttığı dördüncü ve beşinci sınıfta öğretmenin aynı anda dört farklı alanda (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) yeterliliğini talep eden bugünkü anlayış sorgulanmaya muhtaçtır.

Öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneği kazanmaları ve entelektüel birikimlerini artırmaları için *zorunlu* ve *kurumsal* okuma uygulamalarına ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 100 Temel Eser okunması yönünde attığı adımlar talep edici değil, temenni edici bir yaklaşımla ortaya konmuştur. Pek çok durumda olduğu gibi bu çalışmada da süreçler sahipsiz bırakılmış ve uygulama, kurumsal gücünden mahrum olarak hayata geçirilmiştir. Bu entelektüel birikimin artırılması için bir diğer yöntem, Türkiye’deki tüm okullarda ve ders ayrımı olmaksızın **her gün ilk dersin ilk on dakikasının ülkemizdeki ve dünyadaki gelişmelerin tartışılacağı bir platforma dönüştürülmesidir.**

Öğrencilerin yaşadığı toplumun bireyi olduğunu hissedebilmeleri için kendileri kadar şanslı olmayan insanlara hizmet etmeye yönlendirilmeleri önerilmektedir. Maddi durumu iyi olmayanlara yardım edilmesi, kimsesizlerle ilgilenilmesi, hastanelere gidilmesi ve benzeri faaliyetler ‘Toplum Hizmeti’ olarak ilk akla gelenler olabilir. Bu şekilde, öğrencide topluma aidiyet duygusunun yaratılması ve giderek maddiyat ve statüye önem verilen bir dünyada insani değerinin hissettirilmesi mümkün olacaktır. Pek çok ülkede toplum hizmeti çalışmaları gerçekleştirilmekte, hatta üniversiteye başvuru esasına dayalı olarak öğrenci kabul eden sistemlerde bu çalışmalar başvuru komitelerinin kararlarını etkileyici olmaktadır.

Ortaöğretim bugünkü Türk Milli Eğitim Sistemi’nde **en çok ihmal edilen kademedir.** Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre erkek öğrencilerde %60,71; kız öğrencilerde %52,16 ve toplamda %56,51 olarak gerçekleşen 2006-2007 net okullaşma oranının düşüklüğünün dikkat çekici olduğu ortaöğretimde, Türkiye’nin bu yetersizliği Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı tarafından hazırlanan İnsani Kalkınmışlık Raporu’nda da tescil edilmektedir. En son 2007 yılında açıklanan rapor uyarınca Türkiye 177 ülke içinde 84. sırada yer almış ve Uruguay, Tonga, Libya, Trinidad-Tobago, Panama, Arnavutluk, Kazakistan, Kolombiya, Ermenistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. Ne var ki, toplam endeks değerine göre Türkiye’nin gerisinde kalan pek çok ülke, ortaöğretim okullaşma oranı söz konusu olduğunda ülkemizi geçmektedir.

Kaynak ve yatırım yetersizliği bir kenara bırakıldığında **bugün Türkiye’nin ortaöğretimde yaşadığı en ciddi sorun, okul türlerindeki enflasyondur.** ÖSYM’nin yayınladığı Ortaöğretim Kurumlarına Göre 2007 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Sonuçları Kitabı’nda sağlanan bilgilerde 60’dan fazla okul türü karşımıza çıkmakta; kısa zaman aralıklarıyla yeni okul türleri bu listeye dahil edilmektedir. Henüz 2004-2005 öğretim yılında açılan Spor Liseleri ve 2003-2004 öğretim yılında açılan Sosyal Bilimler Liseleri bazı örneklerdir. Program türü olarak düşünülebilecek uygulamalar gereksizce okul türüne dönüştürülmekte; okul türlerindeki çokluk ise bir üst aşama olan yükseköğretime öğrenci yerleştirilmesinde -katsayı uygulaması başta olmak üzere- sorunu karmaşıktırmakta ve değişik okul türleri değişik birimlerce yönetilmeye çalışılmaktadır. Niteliği düşük okulların kalitelerini yükseltmemeyen sistem, yeni kurulan fen ve anadolu liselerinde olduğu gibi,

bu okulların tabelalarını değiştirmeye yetinmektedir. Sıradan okulların kalitesini yükseltmek yerine o kaliteyi yüksek tutabilmiş kurumları diğerlerinin seviyesine indirmek ve **tüm sistemi averseleştirmek, son 20 yılda ortaöğretimde yapılan en büyük hata olmuştur.**

Mesleki eğitimdeki durum farklı değildir. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden 2007 yılında tahsis edilen yatırım ödeneklerinden -daha pahalı olan- mesleki eğitime ayrılan payın yalnızca %21 oluşu, meslek liselerinin aslında karar vericiler tarafından da fazla ciddiye alınmadığı kuşkusunu doğurmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun verilerine göre 2001-2002 öğretim yılı itibarıyla dönemin 25 AB üyesinde, öğrencilerin mesleki eğitimdeki oranları ortalama %62,7; genel lise eğitimindeki oranları %37,3 iken Türkiye'deki meslek okullarındaki öğrenci sayısı, 2006-2007 öğretim yılı itibarıyla, ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısının %36,75'i kadardır. Bu oranın 1999-2000 öğretim yılından itibaren %32 ile %40 arasına sıkışıp kalması mesleki eğitime olan ilginin azaldığını göstermektedir.

Ortaöğretimdeki kalitenin yükselmesi için Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin ve eğitime ayrılan kamu payının yükselmesi gereklidir. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin Gayrisafi Milli Hasıla'ya oranı 1997-2007 yılları arasında %1,74 ile %3,40 arasında, bu bütçenin konsolide bütçeye oranı ise %6,91 ile %10,42 arasında değişmektedir. BM İnsani Kalkınmışlık Raporu'na göre ilk kulvardaki ülkelerde eğitime ayrılan kamu harcamalarının ülke zenginliğine oranı %8'lere çıkmakta (İzlanda ve Norveç); bu oran 51. sıradaki Küba'da %10'u bulmaktadır. Öte yandan bütçeden eğitime ayrılan pay ortalama %13 ile %16 arasında değişmekte; Yeni Zelanda ve Hong Kong'ta %20'li sayılara ulaşmaktadır. Bu yetersizliğe ek olarak *eğitim bütçesinden ortaöğretime ayrılan payın küçük kalması* sorunu daha da büyümektedir. Birleşmiş Milletler İnsani Kalkınmışlık Raporu'nda, Türkiye'de eğitimdeki kamu harcamalarının 1991 yılında %29'unun, 2002-2005 döneminde ise yalnızca %32'sinin ortaöğretime ayrıldığına dikkat çekilmektedir. AB ülkelerinde ise 2001 yılında ortaöğretim, eğitime yapılan harcamaların %34 ile %63'ü arasında pay almıştır.

Meslek liselerinin tepeden bakılan kurumlar olarak görülmemeleri için “mesleki ortaöğretim kurumlarının alt akademik başarı grubundaki öğrencilere yönelik

olduğuna ve düşük kalitedeki işlere hitap ettiğine dair inancın ortadan kaldırılacağı politikalar üretilmesi” (Türkiye Özel Okullar Birliği ‘Ortaöğretim Sisteminde Arayışlar’ Sempozyumu Sonuç Bildirgesi, 2008) ve özendirici bir paketin oluşturulması gerekmektedir. Meslek liselerinde okuyacak öğrenciler için burs olanaklarının sağlanması ve bu okullardaki akademik ve sosyal atmosferin cazip hale getirilmesi, ilk akla gelenlerdir. Meslek liselerinden iki yıllık yüksekokullara sınavsız geçiş imkânı verilmesi ise düşünöldüğü kadar teşvik edici olmayıp, bu yüksekokulların bir kısmının ‘yüksek lise’ gibi algılandığı bilinmektedir. Öte yandan erkek öğrencilerin kısa dönem askerlik olanaklarından faydalanmasının, mesleki ve teknik eğitimi özendirirmedi -bir miktar da olsa- teşvik edici bir etkisi olacağı değerlendirilmektedir. Benzer şekilde imam hatip liseleri ve katsayı konusunun siyasal bir hesaplaşma olmaktan çıkarılarak pedagojik rasyonellerle ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda çözümlenmesi gerekmektedir.

Türkiye’de 2001-2002 öğretim yılında yaklaşık %13 düzeyinde olan yükseköğretimdeki net okullaşma oranı 2005-2006 öğretim yılında %19’lara yaklaşmıştır. Türkiye bu dönemde, açıköğretim de dahil olmak üzere, ortalama 600 bin öğrenciyi yükseköğretime yerleştirmeyi başarmıştır. Ancak öğrenci sayısındaki artış %40 düzeyinde iken net okullaşma oranı yalnızca %6’lık bir artış kaydedebilmiştir. Oluşan bu yavaş artışın sebebi, ülke genelindeki genç nüfusun sayısı ve genç insanların yükseköğretim görmek için artan istekliliğidir. Yaklaşık 600 bin öğrenci üniversiteye yerleştığı halde üniversite sınavına girmek üzere başvuru yapan öğrenci sayısının ortalama 1 milyon 600 bin ile 1 milyon 800 bin arasında değişmekte oluşu, üniversite önündeki yığılmayı açıklamaktadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki; Türkiye’nin yükseköğretime geçişte karşı karşıya olduğu temel sorun, yükseköğretim kurumlarının kontenjanlarının yükseköğretim görmek isteyen nüfus karşısında yetersiz kalmasıdır. Üniversite kontenjanları artırılmadığı takdirde, ortaöğretimdeki okullaşma oranı arttıkça bu sorun daha da büyüyecektir.

Problemin çözümü için yükseköğretim kurumlarının kapasitesinin, açıköğretim hariç, 400 binlerden 700 bin ile 800 bin arasındaki bir seviyeye çıkarılması kaçınılmazdır. Özellikle yükseköğretim çağına gelen nüfusun artmakta oluşu ve “bu nüfusun %50’lere varan kısmının örgün yükseköğretime yerleştirilmesinin öngörölmesi”

(Yarımağan, 2008), bu politikayı alternatifsiz kılmaktadır. Oysa son dönemde ülkemizdeki üniversitelerin kontenjanları değil, sayıları artmaktadır.

Bunu tamamlayıcı diğer politikalar, mesleki eğitimin özendirilmesi ve ilköğretimin son yılından başlayacak erken yönlendirme programlarının hayata geçirilmesidir. Mesleki eğitimle yetinebilecek ve ara eleman olarak yaşamını sürdürebilecek onbinlerce öğrenci örgün yükseköğretimin içinde yer almayı hedefleyerek *para ve zaman kaybetmektedir*. Ayrıca açıköğretimin daha da kitleselleştirilmesi ve açıköğretim lisans programlarına yerleşmek için, aynen diğer örgün lisans programlarında olduğu gibi, ÖSS’de en az 185 ham puan alınmasının sonlandırılması önerilmektedir. Son olarak özellikle *kendi alanında* yükseköğretime devam etmek isteyen meslek liselilere bu olanağın sunulması ve katsayı uygulamasının bugünkü şeklinde birtakım düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Belirtmek gerekir ki, hayatiyeti yadsınamayacak bir alan olan eğitimin her kademesinde yapılacak değişiklikler gerek teorisyenlerin, gerek uygulayıcıların, gerekse politika müdahalelerinden etkilenen kesimlerin mümkün olan en yüksek katılımıyla, sabırlı çalışmalar sonucunda ve *sistematik bir anlayışla* ortaya çıkarılmalıdır. Türkiye gibi eğitim gelenekleri ve teamülleri çok eskiye dayanan ve bu hafızasıyla ayakta duran kurumlar oluşturabilmiş bir ülkede, her iktidarın kendi dönemini milat sayarak ‘reform’ adıyla ve sil baştan yeni çalışmalar başlatması bu kurumların kültürünün oluşmasına olanak tanımamakta; yeni kuşakları bir boşluk içine itmektedir.

Bibliyografya

- Arı, A. Ülkemizde İlköğretim Ders Yılıının Diğer Bazı Avrupa Ülkeleriyle Karşılaştırılması ve Farklı Uygulamalar. Ankara. “Milli Eğitim” dergisi. Yaz 2005.
- Avrupa Komisyonu. Avrupa’da Eğitime İlişkin Temel Veriler 2005. Lüksemburg: Avrupa Toplulukları Resmi Yayınlar Bürosu. 2005.
- Carnoy, M. National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education? Comparative Education Review, 42. August 1998.
- Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, www.elazig.meb.gov.tr. Erişim: 12 Şubat 2008.
- Eraslan, Y. Education Sector Assessment: Early Child Development in Brazil. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA. November 2005.
- Hürriyet gazetesi. 1 Temmuz 2005.
- Kaytaz, M. Türkiye’de Okulöncesi Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi. İstanbul. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). 2005.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. Ankara. 2006-2007.
- Murray, C. What’s Wrong with Vocational School? American Enterprise Institute for Public Policy Research. 17 January, 2007.
- Pischke, J.S. The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence from the German Short School Years. The Institute for the Study of Labor (IZA). September 2003.
- Psacharopoulos, G. The Privatization of Education in Europe. Comparative Education Review. February 1992.
- Reimers, F. Editor. Unequal Schools, Unequal Chances. Harvard University Press. 2000.
- Rize Valiliği basın bülteni. 20 Nisan 2007.
- Siirt Valiliği, www.siirt.gov.tr. Erişim: 12 Şubat 2008.
- Sürmeli, F. Anadolu Ajansı bülteni. 18 Eylül 2007.
- Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği. Ortaöğretim Sisteminde Arayışlar Sempozyumu Sonuç Bildirgesi. Antalya. Şubat 2008.

- UNESCO. Education for All Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All. The Leap to Equality. Unesco Publishing. 2003.
- United Nations Development Programme (UNDP). Human Development Report 2007/2008. Fighting Climate Change: Human Solidarity in a Divided World. Palgrave Macmillan. 2007.
- Warwick, D. & Reimers, F. Hope or Despair? Primary Education in Pakistan. 1995.
- World Bank. Brazil: Early Child Development: A Focus on the Impact of Preschools. Washington, DC. September 24, 2001.
- World Bank. Education and HIV/AIDS. A Window of Hope. Washington, DC. 2002.
- Yarımağan, Ü. Ortaöğretim Sonrası Yükseköğretime Geçiş. Ortaöğretim Sisteminde Arayışlar Sempozyumu, Antalya. Şubat 2008.
- Yemtsov, R., Cnobloch, S. ve Mete, C. Returns on Schooling in Transition Countries. Beyond Transition. July-September 2006.
- Yükseköğretim Kurulu. Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara. Şubat 2007.